



# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Primaria

Diferentes agrupamientos en las escuelas rurales:  
implicaciones para una práctica educativa inclusiva.

Different groups in the rural school. Involvements  
for an educational inclusive practice.

Autora

Rosa Monteagudo Bolaños

Directoras

Begoña Vigo Arrazola

Cristina Moreno Pinillos

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021/2022

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	1
1. JUSTIFICACIÓN .....	3
2. MARCO TEÓRICO .....	6
2.1 Sociedad rural .....	6
2.2 Conceptualización de escuela rural.....	7
2.2.1 Características principales de la escuela rural.....	9
2.2.2 Tipos de escuela rural.....	12
2.2.3 La historia de la escuela rural.....	13
2.3 Educación Inclusiva .....	16
2.3.1 Concepto de educación inclusiva .....	16
2.3.2 Prácticas inclusivas .....	18
2.3.3 Agrupamientos e implicaciones desde el punto de vista metodológico.....	21
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: agrupamientos y práctica docente. ....	32
3.1 Los agrupamientos heterogéneos: práctica docente y sus implicaciones para la inclusión.....	32
3.2 La importancia de la flexibilidad en los agrupamientos para la educación inclusiva. ....	34
3.3 Agrupamientos y distintos ritmos de aprendizaje .....	35
3.4 Expectativas y formación del profesorado en los agrupamientos de la escuela rural .....	36
4. ESTUDIO EMPÍRICO .....	45
4.1 Propósito y objetivos .....	45
4.2 Método .....	46
4.2.1 Técnica de recogida de información .....	46
4.2.2 Escenario del estudio.....	49
4.2.3 Participantes .....	50
4.3 Análisis de la información .....	55
5. RESULTADOS .....	57
6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL	79
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	82
ANEXOS .....	88
ANEXO I: Entrevistas .....	89
ANEXO II: Diario de Campo .....	108

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Definición de escuela rural.....	9
Tabla 2: Concepto de Educación Inclusiva .....	18
Tabla 3: Comparativa escuela graduada y multigrado. ....	25
Tabla 4: Comparativa agrupamientos homogéneos y heterogéneos. ....	29
Tabla 5: Fortalezas y debilidades escuela rural. ....	39
Tabla 6: Estudios analizados sobre agrupamientos. ....	42
Tabla 7: Preguntas de investigación. ....	44
Tabla 8: Propósito y objetivos. ....	45
Tabla 9: Preguntas entrevista semiestructurada.....	48
Tabla 10: Información Escuela de la Arcilla. ....	52
Tabla 11: Información Escuela de la Viña. ....	54
Tabla 12: Resultados Escuela de la Arcilla. ....	55
Tabla 13: Resultados Escuela de la Viña. ....	56

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado trata de una investigación que parte de una serie de bases conceptuales como son la “Escuela Rural”, la “Educación Inclusiva” y los “Agrupamientos”. A partir de dichos conceptos y el análisis de la literatura sobre el tema, se lleva a cabo una investigación a través de diferentes estudios sobre agrupamientos y formación y expectativas docentes de los mismos. El propósito principal es explorar el funcionamiento de una escuela rural a partir de los agrupamientos tan heterogéneos que supone la misma, así como conocer la formación y opinión docente de los mismos. Los objetivos son identificar los agrupamientos existentes en una escuela rural, así como sus consecuencias en la práctica docente y conocer la formación docente recibida de los mismos, así como las opiniones del profesorado sobre dichos agrupamientos. El estudio se lleva a cabo a partir de entrevistas y observaciones realizadas en dos escuelas rurales distintas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Los resultados obtenidos están relacionados con el aprendizaje tan enriquecedor que supone la heterogeneidad, el gran esfuerzo pedagógico que se realiza como consecuencia de dicha heterogeneidad y la formación docente de dichos agrupamientos basada en la experiencia y en cursos formativos. Dichos resultados son validados por las opiniones analizadas en las entrevistas, así como las observaciones realizadas.

**Palabras clave:** escuela rural, educación inclusiva, agrupamientos heterogéneos, práctica docente, ayuda entre iguales.

## **Abstract**

This final degree project deals with an investigation that starts with a series of conceptual bases such as the “Rural School, the “Inclusive Education” and the groupings. Starting with these concepts and the analysis of the literature on the subject, an investigation is carried through different studies about groupings, training and teaching expectations of them. The main purpose is to explore the behaviour of a rural school from the heterogeneous groupings that it supposes as well as to know the formation and the educational opinion. The objectives are to identify the existing groupings in a rural school, as well as their consequences in the teaching practice and to know the teacher training, just as the teachers` opinions about said groupings. The study is carried out from interviews and observations performed in two different rural schools in the Autonomous Community of Aragon. The results obtained are related to the rewardings learning that heterogeneity implies, the huge pedagogical effort that is made because of this heterogeneity and the teacher training of said groups based on experience and training courses. These results are validated by the opinions analysed in the interviews, as well as the observations made.

**Keywords:** rural school, inclusive education, heterogeneous groupings, teacher training, helping each other.

## PRESENTACIÓN

Este trabajo de Fin de Grado se enmarca en la modalidad de investigación. La finalidad de este trabajo de fin de grado es contribuir al conocimiento sobre el funcionamiento de las escuelas rurales. El propósito de dicho estudio es explorar el funcionamiento de la escuela rural desde el punto de vista de la educación inclusiva, a través de los diferentes agrupamientos y atendiendo a las expectativas y formación docente. Dentro de dicho propósito se especifican dos objetivos.

El primer objetivo consiste en identificar cuáles son los distintos agrupamientos que se llevan a cabo en una escuela rural y sus consecuencias en la práctica docente. Por otro lado, el segundo objetivo es conocer las expectativas y la formación del docente sobre dichos agrupamientos que supone la escuela rural.

Conseguir estos dos objetivos supone adentrarse en el mundo rural y en una de las características más importantes que define las escuelas rurales, los agrupamientos heterogéneos.

En este Trabajo de Fin de Grado se pueden diferenciar dos partes. Una primera parte que consiste en un marco conceptual sobre la escuela rural en el que se trata de extraer información sobre lo que significa, sobre las características y sobre los tipos de escuela rural existentes. Además, en dicho marco conceptual incluyo referencias sobre la escuela rural a través de la historia. En el marco conceptual se trata también de conocer lo que significa una escuela inclusiva y las prácticas inclusivas que se llevan a cabo. Una vez se extrae información sobre dichas prácticas, se realiza un análisis teórico específico sobre los agrupamientos y sus implicaciones metodológicas dentro de dicha educación inclusiva.

Por otro lado, en este apartado se lleva a cabo una investigación a través de artículos que relatan estudios reales sobre escuela rurales. En este momento, se trata de poner el foco en los agrupamientos que supone la escuela rural, así como la formación y las expectativas que tiene el profesorado sobre dichos agrupamientos. Dicha parte consiste en un análisis de información real a través de estudios sobre diferentes escuelas en las que se analiza principalmente los agrupamientos y la formación docente.

Tras el análisis de dichos estudios se forman una serie de categorías que más tarde serán las protagonistas del estudio empírico realizado.

En dicho estudio empírico se lleva a cabo cuatro entrevistas en dos colegios distintos. Estos colegios tienen la característica común de ser dos escuelas rurales.

Se trata de llevar a cabo un estudio empírico en el que a través de la búsqueda de información se han realizado preguntas de investigación que son interesantes que se respondan a través de dicho estudio. Es en este momento cuando se diseñan las entrevistas correspondientes para responder dichas cuestiones que surgen a través del análisis realizado en el estado de la cuestión.

Una vez se ha llevado a cabo dicho estudio empírico a través de entrevistas y observaciones, se presenta un análisis de los resultados obtenidos.

Para finalizar el trabajo se plantean las conclusiones del trabajo, así como las implicaciones para el desarrollo profesional que ha supuesto dicho Trabajo de Fin de Grado.

## 1. JUSTIFICACIÓN

En el presente apartado se trata de exponer las ideas que justifican el porqué del proceso de investigación que voy a llevar a lo largo del trabajo de fin de grado. Para ello se ve necesario realizar una justificación desde el punto de vista social, legislativo, pedagógico, profesional y personal.

En cuanto a la justificación *social* del tema escogido cabe destacar los movimientos de población en el marco global y consecuentemente en el ámbito rural. Estos movimientos migratorios tienen como consecuencia la oportunidad de repoblar las áreas rurales de España (Carretero y Sampedro, 2019).

Estos movimientos migratorios cuyo fin principal es el laboral, proceden de África, América Latina y los países del este de Europa siendo los protagonistas jóvenes que viajan sin familia y que se encuentran en una posición económica menor a la de la población autóctona (Carretero y Sampedro, 2019).

De esta manera, los movimientos migratorios afectan directamente a la escuela rural, siendo esta una escuela con mayor heterogeneidad y que por lo tanto la escuela debe atender (Moreno, 2016).

Desde el punto de vista *geográfico* el ámbito rural supone una gran parte del territorio español y europeo puesto que está considerado como un territorio poco poblado (Sepúlveda y Gallardo, 2011) y con ello la pérdida de la cultura e identidad propia de estos territorios. En este contexto, las escuelas ubicadas en estos territorios rurales podrían contribuir al soporte de la cultura y tradición de los diferentes contextos rurales (Hamodi, 2014) garantizando en este sentido oportunidades educativas que valoren y reconozcan los espacios. De esta manera, la escuela rural podría garantizar el mantenimiento y la transmisión del saber local conservando diferentes tradiciones y valores de la zona, así como los códigos culturales, las formas de relacionarse, las costumbres y el estilo de vida (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Además, el mundo rural se contempla como un proyecto global en el que el principal objetivo es mejorar la calidad de vida de sus habitantes y que pueda llegar todo tipo de información sea cual sea el contexto en el que se viva creando así igualdad de oportunidades (Carretero, 2002).

Por otro lado, la escuela rural cuenta con numerosas medidas que consiguen sustentar esta institución tan importante. Sin embargo, la realidad es que sigue existiendo una crisis en

el medio rural (Berlanga, 2003) puesto que la crisis global existente en el país supone una falta de atención en este tipo de escuelas llegando a ser en muchas ocasiones invisibilizadas e incluso llegando a desaparecer (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Siguiendo con la justificación desde el punto de vista *legislativo* es de importancia mencionar que la Administración educativa en numerosas ocasiones olvida determinadas propuestas necesarias para que la escuela rural pueda desarrollarse en todos sus ámbitos (Santamaría, 2014). La LOMCE también expresa la necesidad de profundizar en temas como la innovación, la igualdad, la equidad... en el medio rural como una defensa a este tipo de escuelas. Es por ello por lo que es importante destacar el gran número de escuelas que se encuentran en un contexto rural, y que debido a la ley educativa que nos ampara en este momento, son cerradas por falta de fondos económicos y profesionales (Santamaría, 2014).

Desde el punto de vista *pedagógico*, la mayoría de las escuelas rurales poseen aulas multigrado en las que en una misma aula convive alumnado de diversas edades de manera que este es uno de los principales hechos que dan valor pedagógico a este tipo de escuelas (Peirano et al., 2015). En este sentido, se interpreta que la heterogeneidad de los agrupamientos, así como el contexto tan especial que tiene la escuela rural supone una riqueza pedagógica extensa, de manera que se pueden llevar a cabo numerosas metodologías innovadoras (Boix, 2004).

Esta heterogeneidad de la escuela rural provoca que muchos profesionales de la educación consideran que organizar los colegios por edades es mejor, de manera que se suele tender a evitar valorar pedagógicamente los agrupamientos multigrado (Boix, 2014). Sin embargo, Vigo y Soriano (2020) demuestran a través de un estudio como profesorado de la escuela rural considera más importante centrarse en las prácticas docentes que en las limitaciones de la escuela rural. De esta manera, se concluye como en una escuela rural se pueden llevar a cabo perfectamente estrategias didácticas adaptadas al contexto.

Desde un punto de vista *profesional*, como futura docente debo conocer la realidad de cualquier tipo de escuela. Dentro de mi futuro profesional cabe la posibilidad de encontrarme en un contexto rural del que poco se nos ha hablado y del que poco se ha investigado. No solo se deben tener en cuenta estrategias metodológicas dirigidas a una escuela urbana en la que existe un contexto determinado, sino que se debe tener en cuenta

las características propias de una escuela rural que cuenta con otro tipo de contextos y otro tipo de recursos técnicos, materiales, organizativos y profesionales.

Mi labor como futura docente es conocer todo tipo de realidades, así como el trabajo que se lleva a cabo en cada una de ellas. Es necesario conocer estrategias innovadoras que pongan en foco la inclusión de todas las diversidades en diferentes contextos, no sólo en el plano urbano. Además, la vocación y formación de los diferentes profesionales de la educación es importante siempre. Sin embargo, es necesario recalcar que en este tipo de contextos debemos estar formados para mejorar así la calidad de vida de nuestro futuro alumnado.

Siguiendo con esta justificación profesional, de forma más concreta, veo necesario estar informada sobre los diferentes agrupamientos que nos encontramos en la realidad rural y como afectan estos mismos a la atención a la diversidad, a la inclusión de todo el alumnado y al desarrollo de todo tipo de competencias por parte del alumnado. Si todos los docentes conocen la realidad rural todo el alumnado será incluido en su propia realidad educativa.

En cuanto a la justificación **personal** que me ha llevado a realizar este Trabajo de Fin de Grado cabe destacar un hecho que marcó un antes y un después en mi motivación hacia la investigación de la escuela rural. Este hecho fue la asignatura cursada durante el cuarto año de la mención de Pedagogía Terapéutica denominada “Innovación en la Escuela Inclusiva”. En esta asignatura pude ser informada a través de numerosas intervenciones por parte de profesionales que trabajan en la escuela rural sobre las diferentes metodologías organizativas y pedagógicas dentro de esta realidad contextual. Esto supuso que me motivara la idea de investigar acerca de los agrupamientos que nos encontramos en las escuelas rurales. Además, dentro de esta asignatura llevé a cabo un proyecto de innovación en el que escogí un colegio rural para llevarlo a cabo. El hecho de visitar de forma presencial un colegio rural hizo que me suscitara cierto interés conocer más acerca de este tipo de escuelas, tanto su funcionamiento como su organización.

Por último, mencionar en este apartado que nunca he asistido, durante mi etapa educativa, a un colegio rural. Sin embargo, siempre me han gustado los contextos rurales. Esto sumado a mi vocación como futura maestra hizo decantarme hacia el tema escogido para realizar el Trabajo de Fin de Grado.

## 2. MARCO TEÓRICO

En dicho apartado se exponen de manera organizada los aspectos más teóricos del Trabajo de Fin de Grado. Se comienza con la conceptualización de la escuela rural, incluyendo, sus definiciones, las características, los tipos de escuela rural y la evolución de la escuela rural con el paso de los años. Hasta ahora esta información se realiza con el objetivo de tener conocimiento acerca de los aspectos organizativos que supone la escuela rural. Por otro lado, se lleva a cabo un análisis teórico sobre la educación inclusiva relacionando en este momento el estado de la cuestión del trabajo, es decir, los agrupamientos dentro de la escuela rural.

La metodología utilizada en dicha parte ha consistido en una revisión teórica a través de artículos en revistas electrónicas, tesis, investigaciones... Además, se ha realizado una búsqueda de información a través de libros proporcionados por parte de la Biblioteca de la Facultad de Educación.

### 2.1 Sociedad rural

Antes de adentrarnos en la escuela rural debemos ser consciente de lo que supone una sociedad rural y de lo que consiste. Para ello, es de interés conocer la sociedad rural a través de tres criterios definidos por Gallardo (2011): el criterio ocupacional, el criterio espacial y el criterio cultural.

#### *Criterio ocupacional*

Dicho criterio pretende definir la sociedad rural como una sociedad en la que sus integrantes se dedican únicamente a la agricultura, la ganadería y la silvicultura (Gallardo, 2011). Sin embargo, dicho criterio queda ya desfasado en el siglo en el que nos encontramos puesto que tal y como expresa Gallardo (2011), una sociedad rural no se puede definir únicamente por la ocupación de sus habitantes. Es por ello que se crea la necesidad de compartir un nuevo criterio, el criterio espacial.

#### *Criterio espacial*

Este criterio, según Gallardo (2011) pretende definir la sociedad rural como una zona alejada de lo urbano, con un espacio limitado y con personas que comparten

peculiaridades culturales. Sin embargo, nuevamente este criterio resulta muy limitado pues no plantea de forma concreta que puede ser una sociedad rural y que no. Por ello, se crea un nuevo criterio, el criterio cultural.

#### *Criterio cultural*

Gallardo (2011) pone de manifiesto que este criterio es el más importante para definir una sociedad rural puesto que en él se analizan los valores, los hábitos y las pautas de comportamiento de sus integrantes dentro de la población. Estas variables resultan mucho más importantes de investigar dentro de la sociedad rural y no tanto las ocupaciones y el espacio de dichos contextos. Además, la escuela rural juega un papel importante en el mantenimiento de la cultura del contexto rural (Sepúlveda y Gil, 2011).

## **2.2 Conceptualización de escuela rural**

Para poder comenzar con un análisis profundo de la escuela rural, se debe conocer en términos teóricos que supone el significado de escuela rural. Para ello, se busca la definición de escuela rural en el diccionario. Sin embargo, no existe una definición propiamente dicha por parte de la RAE sobre escuela rural, por lo que, primeramente, se expone la definición de “escuela”. Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua se define la escuela como “establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria”.

Por otro lado, se busca la definición de “rural”. Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define la palabra rural como “Perteneciente o relativo al campo y a las labores de él”. Por lo tanto, podemos decir que la escuela rural según la Real Academia Española se define como un establecimiento público donde se imparte la Educación Primaria en los niños y que pertenece a un contexto concreto, el campo.

Siguiendo con la conceptualización de la escuela rural se destacarán a continuación diferentes definiciones que aportan autores importantes.

Boix (2004) define la escuela rural como una escuela pequeña, de pueblo y pública que se encuentra marginada y en peligro de extinción. Afirma que la escuela rural se encuentra desprotegida no sólo por un hecho demográfico (falta de niños y niñas en las zonas

rurales) sino por un hecho político en el que se ve la escuela urbana como única garantizadora de una educación de calidad (Boix, 2004).

Por otro lado, Bustos (2011) considera que la escuela rural siempre ha tenido carencias pues siempre ha sido olvidada. Sin embargo, recalca que en los últimos años se han aumentado las investigaciones sobre escuela rural desde el plano administrativo. Bustos (2011) recalca que es necesario que se lleve a cabo una investigación pedagógica sobre la comprensión de las características tan particulares que tiene la escuela rural como las aulas multigrados o el papel de los colegios en el medio rural.

Siguiendo con esa crítica hacia las carencias de la escuela rural, Bustos (2009) afirma que es necesario realizar transformaciones sobre lo que antes era la escuela rural y sobre lo que supone en estos tiempos. Aclara que en la actualidad la escuela rural supone un gran número de corrientes migratorias, tecnológicas o explotación del tiempo libre, de manera que todas estas variables que ahora se encuentran en nuestra realidad temporal hace que la escuela rural suponga un gran número de escenarios que ya no son uniformes como en el pasado (Bustos, 2009).

De este modo, Sepúlveda y Gil (2011) aclaran que los colegios rurales requieren una organización específica debido a la singularidad de sus características. De esta manera, se plantea la necesidad de clasificar las escuelas rurales pues no todas tienen las mismas características, diciendo así que existen colegios rurales agrupados, centros incompletos y escuelas unitarias.

Finalmente, Boix (1995) entiende la escuela rural como una institución que permite la permanencia cultural y que es una estructura organizativa heterogénea y singular que permite una gran variabilidad de estrategias metodológicas y pedagógicas. Además, se entiende escuela rural como una escuela con notable heterogeneidad, multiculturalismo y globalización que tiene diferentes tipos de instalaciones, recursos y relaciones con el entorno que la escuela urbana (Álvarez y Vejo, 2017).

## DEFINICIÓN DE ESCUELA RURAL

<b>RAE</b>	Establecimiento público que se corresponde a un contexto concreto, el campo.
<b>Boix (2004)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuela pequeña, pública, de pueblo.</li> <li>- Escuela marginada y en peligro de extinción.</li> </ul>
<b>Bustos (2011)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuela olvidada.</li> <li>- Necesitada de investigación pedagógica.</li> </ul>
<b>Sepúlveda y Gil (2011)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuela con organización específica debido a su singularidad.</li> <li>- Define distintos tipos de escuela rural.</li> </ul>
<b>Boix (1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institución que permite la permanencia cultural.</li> <li>- Estructura organizativa heterogénea y singular.</li> </ul>
<b>Álvarez y Vejo (2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institución con mucha heterogeneidad.</li> <li>- Presenta recursos muy diferentes a los que tiene la escuela urbana.</li> </ul>

Tabla 1: Definición de escuela rural.

### 2.2.1 Características principales de la escuela rural

La escuela rural, a pesar de que existan diferentes tipos de la misma, presenta una serie de características comunes que son relevantes de conocer para un futuro docente.

Para definir de forma más concreta dichas características es interesante investigar las que propone Bernal (2009):

**a) La diversidad**, puesto que, aunque nos encontramos ante un contexto rural, dentro del mismo nos podemos encontrar gran número de diversidad demográfica, cultural, económica, de comunicaciones, etc. (Bernal, 2009).

Es en este momento cuando esta diversidad hace que la escuela rural deba estar siempre pendiente de posibles cambios para establecer líneas de acción positivas para el desarrollo de la escuela (Sauras, 2000).

**b) La escasa densidad de población y su distribución** por el territorio que provoca que muchos gastos económicos de carácter público sean elevados ya sea por la financiación del transporte y comedor, mantener baja la ratio por unidad,

establecer rutas de itinerancia, mantener un gran número de colegios, aunque sean de pequeño tamaño, etc. (Bernal, 2009).

- c) **El profesorado** que no solamente se le enseña en las universidades a partir de modelos educativos urbanos, sino que la gran mayoría de ellos nunca ha podido nutrirse de los conocimientos de la escuela rural de forma presencial acudiendo a un colegio rural (Bernal, 2009). Además, la gran mayoría del profesorado presente en las escuelas rurales se caracteriza por la escasa estabilidad en los centros y por la complejidad que supone realizar sustituciones en un centro rural (Bernal, 2009). Por otro lado, el maestro de un centro rural tiene muchas funciones en el mismo convirtiéndose así en un referente importante para el municipio ayudando incluso al pueblo en general a realizar cualquier tipo de trámites (Hamodi, 2014).

Son muchos los que critican la escasa formación del profesorado en el contexto rural. En las universidades no suelen contemplarse estrategias metodológicas para aulas multigrado ni tampoco se establecen ayudas para conseguir mayor perfección pedagógica para docentes que ya se encuentran trabajando en un contexto rural (Bustos, 2008).

- d) **Alumnado heterogéneo** en un sentido de edad cronológica, puesto que diversidad de alumnado se encuentra en todo tipo de escuelas, urbanas y rurales. Es decir, existe alumnado heterogéneo pues en una misma aula se encuentra alumnado de diferentes edades. Este hecho produce la necesidad de una organización diferente a la de una escuela urbana en la que será necesario trabajar por rincones según la edad de cada niño, temporalizar bien las sesiones... (Bernal, 2009). Sin embargo, Bernal (2009) aclara que este hecho no impide la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales añadiendo que gracias a este tipo de organización el alumnado puede moverse en un ambiente mucho más libre y con mayor flexibilidad.

Por otro lado, los grupos heterogéneos aportan un pensamiento más profundo en el que existe mayor intercambio de experiencias y opiniones de manera que incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo (Johnson, D.W y Johnson, R.T, 1999).

Relacionándolo con el apartado anterior sobre la formación del profesorado se crea la necesidad de animar al profesorado al cambio de métodos tradicionales y que puedan probar ideas nuevas que impliquen el agrupamiento heterogéneo del alumnado (Carr, 1990).

Por último, el estudiantado existente en la escuela rural tiene rasgos característicos que pueden diferenciarlo del estudiantado en la escuela urbana. Entre ellas destacan la colaboración en la huerta, dar de comer a animales, corretear por las calles, observar cómo trabajan los adultos, etc. (Albertín, et al., 1993, citado en Hamodi, 2014).

- e) **Escasez de niños/as y cierto aislamiento** debido al déficit en las comunicaciones (Bernal, 2009). La escasez de niños/as en muchas ocasiones provoca el cierre de escuelas rurales debido a que la administración no es capaz de suministrar los gastos de escuelas en las que hay muy pocos alumnados. Sin embargo, Bernal (2009) también menciona que la ratio baja de este tipo de escuelas produce una atención más individualizada en el alumnado y un aumento de la cercanía con el alumno.

Por otro lado, en cuanto a las tecnologías, se plantea la necesidad de que la escuela rural explote al máximo las oportunidades tecnológicas que se le permiten de manera que se deben introducir nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje que afectan al ámbito de la gestión, al intercambio de la información, a la formación del profesorado y a las relaciones de la escuela con el exterior (Soler Mata, 2001, citado en Bernal, 2009).

- f) Los **recursos** que presenta la escuela rural pueden ser muy favorecedores a nivel pedagógico, pues se puede aprovechar el entorno natural para desarrollar los diferentes aprendizajes (Hamodi, 2014). Sin embargo, existen ciertas carencias en cuanto a la ausencia de servicios sociales y a las vías de comunicación, de manera que para que esto cambie, se necesitaría un mayor número de recursos humanos y materiales (Bernal, 2009).
- g) La **participación de las familias** en la escuela rural destaca por su mayor cercanía entre profesorado y familia puesto que al haber menos alumnado, las relaciones son más estrechas y el seguimiento de la relación más continuada (Bernal, 2009). Cabe destacar en este momento, que la participación de las familias afecta directamente al éxito escolar del alumnado, especialmente a aquellos que se encuentren en desventaja social y escolar de manera que la información que aporta la familia a la escuela tiene gran valor para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vigo y Soriano, 2015).
- h) Una **organización-tipo** diferente a la de las escuelas urbanas. Las escuelas rurales suelen organizarse en Colegios Rurales Agrupados que tienen características

particulares entre las que destacan los docentes itinerantes o familias que provienen de distintos pueblos (Bernal, 2009). Esto provoca que las relaciones sean más complicadas y la implicación sea diferente (Bernal, 2009).

### **2.2.2 Tipos de escuela rural**

Realizando una investigación sobre los diferentes tipos de escuelas rurales que realizan diversos autores, en España encontramos lo siguientes tipos de escuelas (Boix, 1995).

Las *Escuelas cílicas o graduadas* son aquellas en las que existen niños y niñas de dos o más cursos, en función del número de alumnado existente y de las agrupaciones que se consideren sin que tenga que haber un profesor por curso. En este tipo de escuelas debe haber varias unidades, siempre menos de ocho (Boix, 1995).

Las *Escuelas unitarias* son aquellas en las que existe una sola unidad donde se encuentran todos los niños y niñas de diferentes edades y niveles educativas del contexto rural. Es por ello que todas las funciones recaen sobre el único maestro que se encuentra en la escuela (Boix, 1995).

Los *Centros Rurales Agrupados* (CRA) consisten en la agrupación de varias escuelas unitarias en diferentes pueblos de la comarca. Este tipo de colegios se caracterizan organizativamente por ser agrupaciones formales formadas por las diferentes escuelas unitarias que tienen un proyecto educativo y curricular común (Bustos, 2006). Cabe destacar que este tipo de escuelas rurales tienen diferente terminología según cada Comunidad Autónoma de manera que en Galicia y Andalucía se añade la palabra “públicos” siendo por tanto Colegios Públicos Rurales (CPRs), en Cataluña se denominan Zonas Escolares Rurales y en Canarias son llamados como Colectivos de Escuelas Rurales (CERs) (Bustos, 2006).

Añadiendo a la clasificación de Boix (1995), se suman dos tipologías de centros según Bustos (2006):

El *Centro Rural de Innovación Educativa* (CRIE) acoge en ocasiones especiales (varias veces al año) a niños y niñas de diferentes escuelas rurales incompletas que se encuentran en la misma comarca en actividades en las que puedan convivir y compartir experiencias (Bustos, 2006). De esta manera, se da la oportunidad de que el alumnado que se relaciona

normalmente con un número pequeño de iguales pueda compartir con otro alumnado sus experiencias a través de diferentes actividades.

Los *Centros Comarcales o de Concentración Escolar* que reciben a niños y niñas de diferentes localidades y que disponen de un profesor por aula, de transporte escolar y de comedor (Bustos, 2006).

### **2.2.3 La historia de la escuela rural**

En el siguiente apartado se trata de enmarcar la evolución de la escuela rural desde el siglo XIX hasta la actualidad según la legislación vigente en cada siglo. Concretamente se realiza una clasificación a lo largo de la historia de la escuela rural según Alcaraz y Canals (2006).

#### *La escuela rural durante el siglo XIX*

En cuanto a cuestiones organizativas, se denominaba a la escuela rural como escuelas de primeras letras en las que la responsabilidad era municipal. De este modo era el Ayuntamiento y las propias familias las que se encargaban de sustentar económicamente los colegios.

Ya en la Constitución de 1812 se establece que deben existir escuelas nacionales en todos los pueblos. La enseñanza primaria concretamente se regula en el Reglamento General de Instrucción Pública en el que se establece según el artículo 366 que:

en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñarán a los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Durante este siglo, el texto que sirvió como base para la organización de la enseñanza primaria fue la Ley Moyano (1857). En esta ley, se configura la enseñanza primaria en dos etapas, elemental y superior y se establece el principio de gratuidad relativa, es decir, no es gratuita para aquellos que la puedan pagar.

En esta ley, se establece también el currículo en las escuelas elementales que se extendía también a las escuelas rurales, en el que existían las siguientes materias:

- Doctrina cristiana y principios de Historia Sagrada
- Lectura y escritura
- Nociones de Gramática y de Ortografía
- Las cuatro reglas de Aritmética
- Sistema legal de pesas y medidas
- Breves nociones de Agricultura para los niños y labores propias de su sexo para las niñas.

### *La escuela rural durante el siglo XX*

Ya en 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública que provoca una serie de reformas que afectan a la escuela rural, entre las que destacan:

- Programa ambicioso de construcción de escuelas: aumenta de manera notable el número de escuelas.
- Creación de cursillos de Selección Profesional: se mejora la preparación profesional del docente.
- Mejora de las remuneraciones de los maestros.
- Creación de los Consejos Escolares de Primera Enseñanza.
- Creación del Patronato de Misiones Pedagógicas en el cual se trataba de desarrollar en las personas (sobre todo del medio rural) un optimismo en cuanto al progreso y a los medios de participar en su propio contexto.

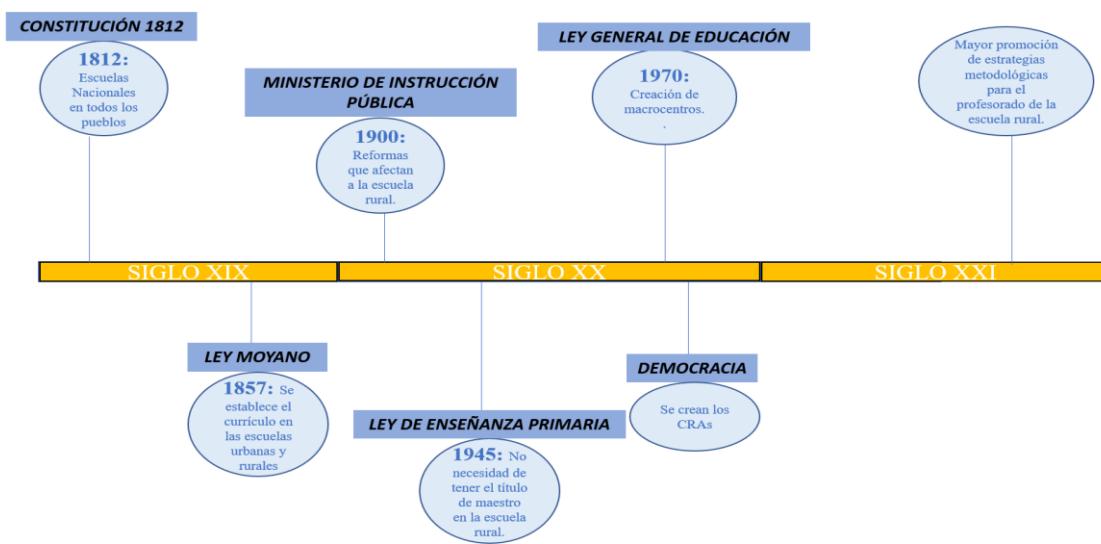
Con la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 se vuelve a un retroceso en la escuela rural pues en su artículo 21 se expone que cualquier persona que manifieste el deseo de enseñar, sin necesidad de tener el título de Maestro podrá hacerlo en la escuela rural.

Siguiendo con la ley de 1970 se produjeron muchos cierres de escuelas unitarias de los contextos rurales surgiendo así macrocentros. Muchos de estos cierres se deben a criterios de racionalidad económica, un modelo metro-centrista y las condiciones del mercado neoliberal (Vigo y Beach, 2018).

Con la llegada de la democracia, llegan también los Colegios Rurales Agrupados (CRAs). Además, cambia la ratio de número de alumnado por profesor que en los colegios completos de las zonas rurales pasan de 32 alumnos/as a 22 alumnos/as por aula y en los incompletos se permitía su existencia a partir de cuatro alumnos/as.

## *La escuela rural en el siglo XXI*

En la escuela rural del siglo XXI se proporciona al profesorado numerosas estrategias metodológicas para trabajar individualmente con todo tipo de alumnado. Es decir, se programará con la misma temática a todo el alumnado, pero adaptando el material a la edad que tiene cada alumno. Esto conlleva una problemática que aún seguimos viendo puesto que muchos docentes entienden la educación con objetivos específicos según la edad de cada niño



## **2.3 Educación Inclusiva**

La educación inclusiva puede ser un concepto muy amplio en el que existan numerosas dudas, por lo que se crea la necesidad de aclarar términos para poder comprender los retos que enfrentan los países para conseguir esta educación inclusiva (Acedo, 2008).

Es por ello por lo que, en el presente apartado se hablará del concepto de la educación inclusiva según diferentes autores. Además, se trata de hablar de lo que suponen las prácticas inclusivas y los agrupamientos desde el punto de vista metodológico.

### **2.3.1 Concepto de educación inclusiva**

Cuando se habla de inclusión, se habla de oportunidades equivalentes de manera que no se trata tanto de ofrecer programas para los colectivos diferentes, sino en crear políticas que eliminan la exclusión (López Melero, 2011).

En la actualidad se ha creado la necesidad de introducir una escuela inclusiva tanto a nivel internacional como a nivel local (Echeita y Domínguez, 2011). Sin embargo, esto no supone un proceso fácil, sino que es necesario llevar a cabo grandes cambios para transformar las escuelas hacia este aspecto de manera que se pueda atender a toda la población (Ainscow, 2001).

La educación inclusiva ha sido un concepto en continua confusión puesto que en algunos países se habla de inclusión como un tipo de tratamiento a niños y niñas con discapacidad (Echeita y Ainscow, 2011). A nivel internacional, se habla de este concepto en un término más amplio que acoge la inclusión de todo el alumnado (UNESCO, 2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

(UNESCO, 2005, pág. 14.)

En muchas ocasiones se confunde el término de inclusión de manera que las políticas de inclusión sólo se consideran como una responsabilidad de la educación especial, segregando alumnado con discapacidad y hablando de inclusión desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales (Blanco, 2006).

Es por ello por lo que Blanco (2006) aclara que la inclusión está claramente relacionada con el acceso, la participación y los logros del alumnado especialmente aquellos que están en riesgo de exclusión. Aclara también, que no se trata de dividir en educación especial.

Otros autores como Muntaner (2017) hablan de principios clave que debe mantener la educación inclusiva:

- La no categorización del alumnado aceptando y respetando la diversidad.
- Planteamiento de actividades flexibles que permitan la adaptación para así conseguir una participación por parte de todo el alumnado.
- La utilización de agrupamientos heterogéneos que reflejen la diversidad de todos los centros evitando así la falacia de la homogeneidad y uniformidad de los grupos.

La inclusión se plantea también como un proceso de eliminación de barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje (Ainscow et al., 2006, citado en Muntaner, 2017). Esta definición presenta los tres principios que debe sustentar toda práctica inclusiva (Muntaner, 2017):

- *Presencia*: para que realmente exista la inclusión de todo el alumnado deben estar siempre presentes en todo tipo de actividades y situaciones de aprendizaje desarrollados en su grupo de referencia.
- *Participación*: relacionándolo con el apartado anterior en el que todo el alumnado debe estar presente en todo tipo de actividades, dentro de estas actividades se debe promocionar la posibilidad de participar para todo el alumnado. Es decir, que todos los niños y niñas puedan participar respetando sus capacidades y potencialidades (Muntaner et al., 2016).
- *Progreso*: dentro de esta presencia y participación en las diferentes actividades, se debe obtener un progreso por parte de todo el alumnado de manera que se alcance un aprendizaje óptimo.

## CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

<b>López Melero (2011)</b>	Inclusión como oportunidades equivalentes.
<b>UNESCO (2005)</b>	Educación inclusiva para abordar y responder las necesidades a través de la participación en el aprendizaje y las actividades culturales y comunitarias.
<b>Blanco (2006)</b>	Inclusión relacionada con el acceso, la participación y los logros del alumnado. No concibe la inclusión a partir de la segregación en Educación Especial.
<b>Muntaner (2017)</b>	Inclusión desde el respeto a la diversidad, planteando actividades flexibles para todo el alumnado a través de agrupamientos heterogéneos que eliminan la falacia de los agrupamientos homogéneos.
<b>Ainscow et al., (2006)</b>	Tres principios que debe sustentar toda práctica inclusiva: presencia, participación y progreso.

Tabla 2: Concepto de Educación Inclusiva.

### 2.3.2 Prácticas inclusivas

Para que exista una calidad real en la educación se debe entender esta como una oportunidad para todos, sin excepciones ni discriminación convirtiéndose así la equidad como un criterio de calidad para la educación (Muntaner, 2017). Además de la equidad se incluyen otros valores como el respeto, la cooperación, la solidaridad o la igualdad en los que no se trata únicamente de que todo el alumnado aprenda al mismo tiempo sino según sus capacidades y potencialidades (Muntaner, 2017).

Sin embargo, para que exista una calidad educativa deben existir tres condiciones según Muntaner (2017):

- Ser conscientes de la necesidad de un cambio.
- Modificar antiguas ideas y valores.
- Promover la colaboración de toda la comunidad educativa.

Para Muntaner (2017) las prácticas inclusivas deben tener las siguientes características:

- Realizar actividades por agrupamientos heterogéneos del alumnado de manera que se elimine así la segregación y la discriminación del alumnado más vulnerable. Además, se aumenta de esta manera el nivel de participación del alumnado.
- Establecer cambios no sólo en el aula, sino también el currículum en el que se eliminen las barreras y aparezcan apoyos de calidad. De este modo, para que exista una inclusión real se destacan los principios del diseño universal.
- Una propuesta educativa en el aula en el que el alumnado es el protagonista y se sienta en confianza para preguntar y expresar. Un aula que esté conectada con la realidad próxima, donde el docente acompaña y guía. Un aula en el que se trabaje en equipo con objetivos comunes y compartidos.

Sin embargo, para que exista realmente un proyecto inclusivo en una escuela se deben tener en cuenta las experiencias de todos los estudiantes, atendiendo a las necesidades sociales que presente la escuela (Vigo y Dieste, 2017). Esto supone que en muchas ocasiones sea algo difícil de llevar a cabo puesto que existe mucha diferenciación de grupos de población (Vigo y Dieste, 2017).

Esta práctica inclusiva supone la necesidad de una discusión crítica y de una política que recoja las necesidades que tenga cada escuela garantizando así la existencia de las mismas (Matías y Vigo, 2020).

Según Moliner et al., (2017), las prácticas inclusivas son aquellas que se posicionan en un modelo inclusivo y no en un modelo integrador. Además, destacan que la inclusión implica un cambio en los apoyos de manera que no se ayuda sólo a estudiantes con discapacidad sino a todo el alumnado.

A las características que propone Muntaner (2017) sobre las prácticas inclusivas, Moliner et al., (2017) añaden el apoyo educativo no sólo como un apoyo momentáneo y específico, sino como una estrategia a desarrollar tanto en la escuela como fuera de esta, dando respuesta así a necesidades del alumnado y de su contexto. Además, exponen estrategias metodológicas que apoyan la educación inclusiva destacando la tutoría entre iguales, los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, las estrategias de aprendizaje servicio y comunitario, las estrategias de regulación y autorregulación del aprendizaje y las estrategias para fomentar la participación social.

Siguiendo en esta línea, Díaz (2019) explica que una práctica inclusiva no es única ni ideal, sino que dependerá de su contexto y de las situaciones que se vayan dando. En este sentido es importante aclarar que una práctica será inclusiva si se adapta a las necesidades del contexto. Además, la UNESCO (2022) recalca que para que la educación sea inclusiva se debe tener en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participen juntos.

La UNESCO (2001) reconoce nueve recomendaciones para la inclusión (Padrós, 2009):

1. Incluir a todos y todas las estudiantes.
2. Comunicarse.
3. Controlar el aula.
4. Planificar las clases.
5. Planificar teniendo en cuenta cada persona.
6. Dar ayuda individualizada.
7. Utilizar ayudas o recursos materiales.
8. Controlar el comportamiento.
9. Trabajar en equipo.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2015) establecen tres dimensiones para llevar a cabo una educación inclusiva de calidad:

- Culturas inclusivas: en las que destacan la construcción de una comunidad educativa y la creación de valores inclusivos.
- Políticas inclusivas: se expone el desarrollo de un centro escolar para todos y la organización del apoyo a la diversidad.
- Prácticas inclusivas: destacan la construcción de un currículum para todos y la creación de actividades de calidad para el aprendizaje.

### 2.3.3 Agrupamientos e implicaciones desde el punto de vista metodológico

#### *Estructuras verticales y horizontales*

Las estructuras verticales y horizontales surgen como un elemento para organizar al alumnado a través de no sólo decisiones institucionales sino también de tipo sociológico y pedagógico (Bustos, 2006).

Las primeras se relacionan con el proceso, dentro de la dimensión diacrónica y las segundas se relacionan con la situación desde una dimensión sincrónica (Albericio, 1994, citado en Bustos, 2006)

Las estructuras verticales sirven para realizar agrupamientos dirigidos a la promoción de los alumnos y alumnas a lo largo de toda su escolaridad (Antúnez y Gairín, 2002, citado en Bustos, 2006). Es decir, con estos agrupamientos se pretende la mejora de los niños y niñas según van pasando las diferentes etapas y ciclos (Bustos, 2006).

Aclarando términos, Tremps (2014) explica que la organización vertical sirve para clasificar al alumnado entre los diferentes docentes estableciendo así una pauta que guíe todo su proceso educativo desde que se inicia la escolarización hasta que termina.

Dentro de esta estructura vertical, se encuentran tres alternativas: la enseñanza graduada, la enseñanza no graduada y el ciclo como unidad de organización y agrupamiento (Calatayud, 2018).

- Enseñanza graduada: se divide la trayectoria escolar en diversos grados que el alumno debe ir superando a partir de un currículum dado.
- Enseñanza no graduada: se trata de una enseñanza en la que cada alumno aprende a su ritmo.
- El ciclo como unidad de organización y agrupamiento: este tipo de agrupamiento proporciona una opción intermedia entre las dos anteriores creando así un sistema más flexible en el que se incorpora la heterogeneidad del alumnado (Calatayud, 2018). En este sentido, Antúnez y Gairín (1994) exponen las características de este tipo de organización, como una organización semigraduada: 1. Fragmenta el progreso de los niños y niñas en un tiempo superior al del año escolar. 2. Permite el progreso dentro del propio ciclo. 3. Facilita la organización de actividades de recuperación y profundización.

Por otro lado, la organización horizontal del alumnado pretende distribuir a los alumnos y alumnas con características similares de escolarización en grupos más pequeños para garantizar una atención con más calidad, es decir, se distribuyen por clases al alumnado (Calatayud, 2018). Normalmente, los criterios que se utilizan para organizar según este tipo de estructuras tienen que ver con la homogeneidad o heterogeneidad de los grupos.

Dentro de esta organización horizontal, Muñiz (1998, citado en Bustos, 2006) se pueden encontrar cuatro tipos de modalidades:

- a) *Clase autónoma*: este tipo de organización parte de aprender juntos dentro de un grupo de clase estable. Dentro de esta modalidad pueden existir relativa flexibilidad en la duración de las clases y en el reparto de responsabilidades. En este tipo de modalidad, aunque se comparte horario entre el profesor generalista y el especialista, es mayor el tiempo en el que se encuentra el profesor generalista.
- b) *Departamentalización parcial*: en este tipo de organización se pretende repartir más las responsabilidades. De esta manera, cada profesor se especializa en determinados ámbitos pudiendo compartir tareas y trabajando de manera coordinada.
- c) *Plan de progreso dual*: pretende llevar a cabo un agrupamientos homogéneos y heterogéneos combinando la enseñanza graduada y no graduada. Para ello, se hacen grupos de edades similares para enseñar lenguaje, estudios sociales y educación física. Por otro lado, se trabaja con la enseñanza no graduada para trabajar matemáticas, ciencias, música, arte e idioma extranjero.
- d) *Enseñanza cooperativa*: en este tipo de enseñanza el profesorado comparte responsabilidades con otro profesorado, realiza agrupaciones flexibles y existen planteamientos individuales y grupales del programa.

### *Escuela graduada vs multigraduación*

La escuela graduada trata de organizar la enseñanza en base al currículo por cursos o ciclos. Se divide en función de criterios psicoevolutivos que supone supuestamente establecen el nivel de conocimientos que cada alumno y alumna puede obtener según su edad (Bustos, 2006)

Este tipo de enseñanza graduada ha recibido numerosas críticas puesto que la escuela graduada hace que surjan términos como año académico, curso, promoción, asignaturas, etc. (Calatayud, 2018). De esta manera, Gimeno (2000) señala que este tipo de organización “gobierna la escolarización. En este sentido, Antúnez y Gairín (2002, citado en Bustos 2006) explican que es muy difícil resolver este tipo de problemas, sólo el profesorado de las escuelas unitarias podría proporcionar gran información sobre lo que es organizar un currículum según las necesidades de cada alumno.

Sin embargo, hoy en día sigue siendo utilizada debido a (Calatayud, 2018):

- *Se ajusta bien a la rigidez de la organización escolar.* Es decir, determina el inicio de la escolaridad obligatoria en un determinado año escolar así como su finalización siendo así la edad cronológica la pauta del agrupamiento desde el primer momento (Antúnez y Gairín, 2002)
- *Facilita así el proceso administrativo* de la organización de los agrupamientos.

Antúnez y Gairín (2002) añaden un punto más a la práctica tan utilizada de dicha organización justificando que se trata del modelo menos complicado para distribuir a un contingente de alumnado de manera que el número de profesorado y alumnado parece ser un inconveniente que hay que acepta sin remedio.

Uttech (2001) explica que la escuela graduada surge como necesidad de mostrar igualdad estableciendo así la misma enseñanza para todo el alumnado evolucionando así del mismo modo. De este modo, surge la crítica de esta homogeneidad en los agrupamientos de manera que este tipo de agrupamiento realiza explicaciones colectivas, mismos contenidos y actividades idénticas (Calatayud, 2018) creando así el falso mito de que todos los niños y niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (Uttech, 2001).

Para acabar con la enseñanza graduada, Antúnez y Gairín (1994) destacan una serie de características:

- a) Divide el progreso del alumnado en niveles que han de ser cursados.
- b) Divide cada etapa educativa en tantos niveles como años escolares tiene que permanecer el alumnado en el centro escolar.
- c) Asigna a cada nivel o grado una serie de objetivos y contenidos a cumplir.

- d) Utiliza la promoción del alumnado de manera colectiva sin tener en cuenta la individualidad del alumnado.
- e) No suele favorecer el trabajo en colaboración del profesorado.
- f) No establece estrategias metodológicas individualizadoras al no considerar el progreso individual del alumnado.
- g) Este tipo de agrupamiento suele someter al alumnado a numerosos controles selectivos y a una jerarquización del currículum.

Con la escuela multigrado se consigue por lo tanto acabar con las desventajas que supone la escuela graduada al permitir que el alumno aprenda a su propio ritmo (Calatayud, 2018).

Yáñez señala que “la enseñanza no graduada parte del principio de que cada alumno progresá continuamente, de forma no lineal y diferente de los demás, por lo que habrá que ofertar un tipo de agrupamiento flexible y heterogéneo” (2003, p.81, citado en Calatayud 2018).

La enseñanza multigrado supone impartir actividades en el mismo tiempo con alumnado de distinta edad lo que implica que cada actividad deba adaptarse (Calatayud, 2018) y por lo tanto se produzca así la individualidad perdida con la enseñanza graduada. Sin embargo, Calatayud (2018) expone que el peligro viene cuando no se tratan bien estas características individualizadoras y cuando el propio profesorado no confía en este tipo de enseñanza y no está realmente formado pues el sistema hace que forme profesorado a partir de escuelas graduadas.

Según Vicente (1991) la escuela multigrado se caracteriza por:

- a) Mayor independencia del profesorado.
- b) Mayor flexibilidad en la organización del alumnado sin necesidad de limitarnos a las fechas establecidas de consecución de los diferentes objetivos.
- c) Gran esfuerzo pedagógico por parte del profesorado para atender a necesidades muy variadas.

Siguiendo con esta escuela multigrado, Bustos (2008) expone la idea de que gran parte del profesorado tiene expectativas muy bajas sobre dichos agrupamientos y su formación es prácticamente nula.

A continuación, se muestra una tabla resumen sobre las ventajas e inconvenientes que suponen los dos tipos de escuela:

ESCUELA GRADUADA		ESCUELA MULTIGRADO	
Ventajas	Inconvenientes	Ventajas	Inconvenientes
Ajuste con la rigidez escolar (Calatayud, 2018).	Divide progreso alumnado diferentes niveles (Antúnez y Gairín, 1994).	Alumnado a su propio ritmo (Yáñez, 2003).	Expectativas y bajas profesorado (Bustos, 2008).
Facilita proceso organización (Calatayud, 2018).	Asigna cada nivel objetivos y contenidos (Antúnez y Gairín, 1994).	Mayor individualidad (Calatayud, 2008).	Baja formación escuela multigrado del profesorado (Bustos, 2008).
Facilita distribución alumnado (Antúnez y Gairín, 2002).	No individualidad alumnado (Antúnez y Gairín, 1994).	Mayor independencia profesorado (Vicente, 1991).	Gran esfuerzo para atender individualidad (Vicente, 1991).
	Numerosos controles (Antúnez y Gairín, 1994).	Mayor flexibilidad pedagógica (Vicente, 1991).	
	No colaboración del profesorado (Antúnez y Gairín, 1994).		

Tabla 3: Comparativa escuela graduada y multigrado.

### *Agrupamientos homogéneos vs agrupamientos heterogéneos*

Los agrupamientos homogéneos se realizan con el fin de agrupar alumnado cuyas características sean similares (Calatayud, 2018). Gimeno (2000, citado en Calatayud, 2018) expone que el principal objetivo es que se mejore el trabajo pedagógico en el sentido en el que todo el alumnado mejorará sus competencias pues esta mejora va ligada a su edad cronológica. Es decir, en este tipo de agrupamientos no se tiene en cuenta el criterio de la individualidad personal de cada niño/a.

Dichos agrupamientos se encontrarían dentro del marco teórico en organización escolar denominado paradigma positivista (Sabirón et al., 1993). Dicho paradigma se centra en una organización de corte empresarial cuyas características son la eficacia, la optimización, etc. (Sabirón et al., 1993).

Este tipo de agrupamientos ha dado mucho de qué hablar puesto que existen diferentes opiniones a favor y en contra de estos. Autores como Iglesias Muñiz (1998, citado en Bustos 2006) expone una serie de características que se podrían tomar como positivas:

- a) Al realizarse agrupamientos de niños con características similares el progreso de los mismos será uniforme y comprenderán las explicaciones del profesor al mismo tiempo pudiendo realizar las mismas actividades.
- b) Esta homogeneidad se mantiene durante un largo periodo de tiempo, al menos durante el curso o, incluso, el ciclo escolar.
- c) Aumenta el rendimiento escolar ya que el profesor atiende a todo el alumnado a la vez sin tener que repetir conceptos a los menos aventajados.

Podríamos decir que estas características se quedan algo anticuadas a la realidad práctica y pedagógica de la educación inclusiva. Es por ello por lo que este tipo de agrupamientos defiende poco la educación inclusiva.

En este sentido, Bustos (2006) parece poner en duda la posibilidad de crear estos agrupamientos pues cada niño y niña es diferente. Además, termina aclarando que la existencia de este tipo de agrupamientos es casi imposible puesto que, aunque en algún momento exista gran homogeneidad en los agrupamientos puede dejar de existir rápidamente al entrar en juego otras variables como las actitudes, las capacidades o la maduración que determinarían nuevas diferencias.

Siguiendo con esta crítica hacia los agrupamientos homogéneos, Gimeno (1994, citado en Bustos 2006) recopila una serie de características que invalidan dichos agrupamientos:

- a) No es real que se puedan homogeneizar los diferentes grupos pues siempre van a existir variantes que produzcan diferentes adaptaciones según cada niño.
- b) Este tipo de agrupamientos tiene efectos negativos en el alumnado y en el profesorado como en el autoconcepto, las actitudes, las expectativas...
- c) Se empobrecen las estrategias pedagógicas tan variadas que existen pues se limitan a establecer las mismas para un grupo en concreto.
- d) Se puede llegar a atentar a la igualdad de oportunidades no teniendo en cuenta las características individuales.
- e) No se ha podido demostrar que estos agrupamientos traigan consigo mejoras en el rendimiento escolar.

Otra muestra más de que este tipo de agrupamientos no es inclusivo se encuentra en el proyecto Includ-Ed (Ballesteros, 2011, citado en Muntaner et al., 2016) en el que en sus conclusiones se muestra que no existe una relación entre este tipo de agrupamientos y la mejora de los resultados académicos. Además, explica que el alumnado con peor rendimiento resulta ser el más perjudicado en este tipo de agrupamientos generando así desigualdades entre el alumnado.

Como falta de consistencia en dicho agrupamiento surgen los agrupamientos heterogéneos para brindar de mayor sentido y calidad a la educación.

Es en este momento cuando entra en juego la educación inclusiva. Muntaner et al., (2016) exponen que desde la educación inclusiva es necesario que todas las actividades se lleven a cabo a partir de grupos heterogéneos evitando así la segregación y la discriminación de cualquier alumno. Además, recalcan que este tipo de agrupamientos dota al alumnado de una gran motivación y de ayuda mutua entre ellos.

Los agrupamientos heterogéneos, desde el marco teórico de la organización escolar se encuentran dentro del paradigma naturalista (Sabirón et al., 1993). Dicho paradigma se centra en la idea de conocer los procesos que ocurren dentro de la educación a partir de las opiniones, percepciones y actitudes de todos los agentes que participan en la misma (Sabirón et al., 1993).

Este tipo de agrupamientos es el que más se encuentra dentro de la escuela rural y sobre todo en las escuelas unitarias o multigrado. Como se ha mencionado durante todo el trabajo existen muchas connotaciones y expectativas negativas sobre este tipo de agrupamientos. Sin embargo, Gol, Guijarro y Pinar (1997, citado en Bustos, 2006) establecen una serie de ventajas:

- a) **Nivel de aprendizaje:** promueve la ayuda entre iguales a través de la diferencia de niveles enriqueciendo así procesos personales de elaboración y construcción de significados. Además, hace que el profesorado deba esforzarse en buscar estrategias para atender a la diversidad al tener alumnado tan diverso en una misma aula.
- b) **Estilo y ritmo de aprendizaje:** se aprende gracias al intercambio de experiencias promoviendo así las diferentes maneras de pensar y actuar a través del respeto a la diferencia y la colaboración. Gracias a este tipo de agrupamientos, los niños y niñas desde pequeños aprenden que existen diferentes ritmos de aprendizaje y lo aceptan desde la infancia.
- c) **Intereses y motivaciones:** se promueve el intercambio de intereses, ideas, informaciones y valores potenciando así la necesidad de consensuar y de respetar las opiniones. Además, facilita que se realicen actividades en torno a un tema que tenga en cuenta los diferentes intereses del alumnado.

Nuevamente, dichos agrupamientos traen consigo una serie de desventajas en cuanto a la práctica docente pues muchos docentes tienen bajas expectativas sobre dichos agrupamientos y poca formación (Bustos, 2008).

A modo de resumen se establecen las ventajas e inconvenientes que implican dichos agrupamientos.

AGRUPAMIENTOS HOMOGÉNEOS		AGRUPAMIENTOS HETEROGÉNEOS	
Ventajas	Inconvenientes	Ventajas	Inconvenientes
Progreso uniforme y actividades iguales (Iglesias Muñiz, 1998).	No posibilidad de homogeneizar (Sacristán, 1994).	Potencia motivación y ayuda entre iguales (Muntaner et al., 2016).	Profesorado expectativas bajas con estos agrupamientos (Bustos, 2008).
Se mantienen un largo periodo de tiempo (Iglesias Muñiz, 1998).	Efectos negativos sobre profesorado y alumnado (Sacristán, 1994).	Aprendizaje por intercambio de informaciones entre alumnado (Gol, Guijarro y Pinar, 1997).	Poca formación profesional en estos agrupamientos (Bustos, 2008).
	Misma pedagogía para todos (Sacristán, 1994).	Intercambio motivaciones e intereses (Gol, Guijarro y Pinar, 1997).	
	No individualidad alumnado (Sacristán, 1994).		
	No relación entre este agrupamiento y mejora rendimiento escolar (Sacristán, 1994).		

Tabla 4: Comparativa agrupamientos homogéneos y heterogéneos.

## *Agrupamientos flexibles*

Hoy en día la organización escolar sigue siendo muy homogénea, clasificando al alumnado de manera que se trabaje de la misma manera con todos ellos sin tener en cuenta las necesidades individuales. Es por ello por lo que Fernández (2005) propone la necesidad de crear agrupamientos flexibles a través de una serie de estrategias básicas de organización para poder responder a las necesidades de todo el alumnado y por tanto practicar así una Educación inclusiva:

- a) Creación de **grupos interactivos** en los que se crean grupos pequeños de unos 4 o 5 alumnos y alumnas que tienen que resolver una tarea. Estos grupos permiten que el alumnado más aventajado pueda reforzar el aprendizaje explicándolo a aquel alumnado que todavía no lo ha interiorizado.
- b) Creación de **espacios de trabajo polivalentes** en los que el alumnado pueda realizar de forma agradable todas las actividades fomentando así las posibilidades de actuación en la propia aula.
- c) Planificación de **tiempos flexibles** en los que puedan existir largos ratos para realizar diferentes tareas que supongan mayor dificultad, combinar actividades y combinar las horas dedicadas a materias o áreas con actividades como rincones, proyectos, etc.
- d) Establecimiento de **agrupamientos flexibles** en sí mismo en los que se adapta el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada niño y niña, los intereses y los ritmos de aprendizaje organizando la dinámica del aula según estas variables.
- e) **Tutorías individualizadas** en las que se tiene en cuenta a las familias de manera individual y el profesorado se puede nutrir de la información necesaria para establecer agrupamientos y adaptaciones que eviten el aislamiento y la desatención del alumnado.
- f) **Servicios de apoyo al centro** en el que todo el profesorado debe estar implicado en el proceso de análisis de necesidades y en el proceso de respuesta a dichas necesidades, así como el seguimiento y la evaluación.

Antúnez y Gairín (2020) proponen tres tipos de agrupamientos flexibles que afectan de manera directa al tratamiento de la Educación Inclusiva en el centro escolar. Estos agrupamientos son:

1. **El sistema de multiniveles:** este tipo de agrupamiento flexible permite organizar el currículo en áreas o materias según el nivel de cada alumno y alumna. De esta manera, se crea una secuenciación de contenidos muy detallada y pautada según las diferentes capacidades. Además, este agrupamiento permite también el trabajo de la profundización en alumnado que ya tiene adquirido un conocimiento.
2. **La organización del currículum por proyectos:** este tipo de organización del currículo supone la implementación de agrupamientos flexibles. Además, este tipo de organización permite que se construyan conocimientos a través del proceso de construcción de respuestas o producciones a través del trabajo cooperativo. Esta organización también permite el agrupamiento de alumnado con diferentes capacidades estableciendo estructuras de apoyo entre el alumnado que tenga ya adquirido un conocimiento y el que todavía no lo tiene interiorizado.
3. **Los rincones y los talleres:** a través de estos agrupamientos se organiza el currículo en diferentes núcleos de trabajo que se organizan de forma ordenada para desarrollar diferentes competencias.

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: agrupamientos y práctica docente.**

En el epígrafe que se presenta se ha llevado a cabo una revisión de Bibliografía o de estudio previos, tanto a nivel nacional como internacional, que se vinculan con escuela rural, agrupamiento y práctica docente. A partir de dicho análisis se plantean una serie de preguntas de investigación que guían el desarrollo del estudio empírico.

#### **3.1 Los agrupamientos heterogéneos: práctica docente y sus implicaciones para la inclusión**

Como se ha hablado durante el marco teórico, la escuela rural supone la creación de agrupamientos heterogéneos debido a la diversidad existente en este tipo de contextos. Es por ello, que se crea la necesidad de llevar a cabo prácticas inclusivas en las que se aborden las necesidades de todo el alumnado. A través de una búsqueda sobre estudios de diversos autores se exponen una serie de ventajas e inconvenientes que surgen de dichos agrupamientos.

En un estudio realizado por Macqueen (2012) en escuelas con un nivel socioeconómico bajo de Australia, se realizó una investigación entre dos tipos de agrupamientos, homogéneos y heterogéneos. En dicho estudio no se encontró una evidencia en la que en los reagrupamientos por homogeneidad de alumnado existiera un beneficio académico. Además, tampoco se encontraron diferencias significativas en los resultados para los colegios reagrupados y no reagrupados. Sin embargo, si se observó que los estudiantes asignados a las clases de bajo rendimiento están en desventaja académica por la práctica.

En esta investigación se decidió comparar colegios que decidían reagrupar a su alumnado según determinadas áreas en niveles de rendimiento parecidos y colegios que no establecían diferencias entre rendimiento académico del alumnado. Es decir, se diferencia entre bajo y alto rendimiento académico.

El objetivo principal de dicha investigación es comprobar si realmente existe una mejora académica según la existencia de agrupamientos homogéneos o heterogéneos. Además, se pretende investigar los efectos derivados del uso de la estrategia de reagrupamiento (agrupamientos homogéneos).

Se debe aclarar en este momento que la agrupación de logros puede restringir las prácticas de enseñanza afectivas incluyendo el pensamiento de alto orden, la diferenciación y la integración del conocimiento (Macqueen, 2012). Además, algunos profesores y profesoras cuyos agrupamientos son formados por alumnado cuyo rendimiento es bajo sienten que muchas tareas que suponen pensamiento de alto orden no están adaptadas a dichos rendimientos pues se centran en las habilidades básicas y la repetición (Page, 1992 citado en Ansalone y Biafora, 2004).

Sin embargo, dichos agrupamientos únicamente funcionarían si se tuvieran en cuenta las diferencias individuales y por lo tanto existiera diferenciación de la instrucción, de la tarea, de los recursos, de los estilos de aprendizaje preferidos (Boaler 1997, citado en Macqueen 2012). Como se ha mencionado con anterioridad, es imposible realizar agrupamientos homogéneos en los que el alumnado sea exactamente igual, por lo que la práctica del reagrupamiento queda algo desfasada.

Por otro lado, durante el estudio, al utilizar agrupamientos heterogéneos en el aula hizo al profesorado llevar a cabo una variedad metodológica amplia en la que se abordaban las diferencias de la propia aula. En esta variedad existían la tutoría entre compañeros, actividades de extensión, grupos pequeños, tareas modificadas, variedad de recursos y el uso de personal de apoyo adicional.

Sin embargo, con los agrupamientos en los que se intentó colocar alumnado homogéneo el profesorado manifestó una creencia en la que se exponía un nivel de rendimiento homogéneo. Esto hizo que no existiera una necesaria diferenciación dentro de la clase en cuanto a método, recurso o tarea.

Mientras que en el estudio anterior existía profesorado cuyo pensamiento expresaba un claro beneficio académico en la realización de agrupamiento homogéneos, en un estudio realizado en base a entrevistas a profesorado de la escuela rural por parte de Núñez et al., (2021) se expone que las dificultades de aprendizaje no se resuelven a través de la realización de prácticas docentes homogéneas para todo el grupo de alumnos/as. Se pone de manifiesto la necesidad de conocer al alumno para, evidentemente conocer el déficit de aprendizaje sin enfocarse solo en él. De este modo considera el ritmo de aprendizaje de cada niño y la necesidad de un trabajo de aula personalizado.

### **3.2 La importancia de la flexibilidad en los agrupamientos para la educación inclusiva.**

Los agrupamientos flexibles suponen una estrategia básica para una práctica real de la educación inclusiva. El mayor objetivo de estos agrupamientos supone el realizar posibles agrupamientos dentro de un mismo grupo con el fin de tratar determinados aspectos educativos. Suponen un mecanismo de libertad en cuanto a la organización educativa pues se realizan en contextos específicos según el objetivo que se persiga.

Supone también una educación en la que convivan y aprendan alumnado con distintas condiciones sociales, de diferentes culturas, capacidades e intereses, desde los más capaces hasta aquellos que tengan alguna discapacidad hace que el aprendizaje sea una tarea de todos (Fernández, 2005).

Siguiendo con los agrupamientos flexibles Antúnez y Gairín (2020) apoyan la idea de que modificar el grupo clase en unidades más pequeñas según momentos y necesidades específicas son soluciones organizativas que mejoran el progreso y la escolarización dentro de los colegios organizados de forma graduada.

En un estudio realizado por Jorge de Sandes (2011) se habla de los agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva tratando así una experiencia educativa. El objetivo principal es identificar alumnado con dificultades en los aprendizajes y su propuesta hacia medidas ordinarias de atención a la diversidad, que se concretarán en agrupamientos flexibles. Además, se pretende sensibilizar al profesorado en los diferentes tipos de apoyo sin que existan sólo los apoyos de refuerzo atendiendo a todo tipo de necesidades.

En esta investigación a través de cuestionarios para el profesorado y el alumnado se realiza una muestra a un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de un municipio de Mora de Toledo. El centro en sí se caracteriza por ser de dos líneas, encontrarse en un ambiente rural con un nivel sociocultural medio-bajo y económico medio y existir gran variedad cultural por la notable afluencia de inmigrantes al municipio.

En esta investigación participaron 82 estudiantes de 2º y 4º de Educación Primaria, con edades de entre los 7 y 9 años. En la misma se divide al alumnado que necesita un refuerzo, el alumnado ordinario y el alumnado que necesita enriquecimiento. Se observa como en todas las clases el número de niños que necesitan los diferentes apoyos se encuentra bastante equilibrada.

En la investigación se realizaron una serie de hipótesis que se confirmaron siendo estas las siguientes:

- El agrupamiento flexible como medida ordinaria para la atención a la diversidad genera ganancias significativas en el alumnado que participa en ellos.
- El alumnado de refuerzo tendrá mayores beneficios que el alumnado de agrupamiento flexible ordinario y de enriquecimiento.
- El número de alumnado de estos agrupamientos flexibles, el número de sesiones dedicadas a lo largo del tiempo, el nivel de cohesión, la competencia generada y la satisfacción afectarán al logro académico.
- La intervención educativa realizada mediante los tres agrupamientos flexibles tendrá efectos positivos en el rendimiento académico en las áreas instrumentales básicas.

### **3.3 Agrupamientos y distintos ritmos de aprendizaje**

En ocasiones el rol del docente especialista en Pedagogía Terapéutica ha sido únicamente desviado al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Es por ello por lo que dicha terminología excluye al resto del alumnado de los beneficios que supone la práctica docente de dichos especialistas. Además, en ocasiones se trata de agrupar al alumnado por niveles de competencia, algo que en la escuela rural queda algo desfasado debido a la diversidad presente.

En una investigación realizada por Lansing et al., (2011) se analizan las interacciones entre los diferentes profesionales de la educación con alumnado que tienen diferentes tipos discapacidades o ninguna discapacidad. En este estudio se concluye con que las interacciones del profesorado especialista son mayores con el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad que con el alumnado cuya discapacidad es nula. Dicha conclusión equivale a que exista una forma tradicional de educación especial dentro del aula en el que únicamente los especialistas se encargan del alumnado con discapacidad.

Se trata de una serie de entrevistas a maestros, además de observaciones en dos colegios urbanos, dos colegios rurales y cuatro colegios suburbanos de Estados Unidos.

El objetivo principal de dicho estudio es examinar los diferentes tipos y patrones de interacciones entre profesorado y alumnado con diferentes capacidades.

Esta tradicional forma de apoyo único hacia el alumnado con dificultades queda desfasada puesto que se ha demostrado que es posible que los educadores generales y especiales coordinen sus conocimientos y habilidades ajustando sus roles y reorganizando la práctica (Ferguson, 2008 citado en Lansing et al., 2011).

Mientras que en el anterior estudio se concluye con que existe una idea preconcebida sobre reagrupar las dificultades de aprendizaje en especialistas para mejorar así el rendimiento académico, en una entrevista realizada por Núñez et al., (2021) a un profesor de una escuela rural de Chile se expone que la existencia de docente especializado en el aula supone una práctica inclusiva que beneficia tanto al alumnado como al profesorado por contar con ayuda más personalizada para el mismo. Esto se justifica puesto que en el colegio donde se realiza la entrevista no existe un aula especializada, sino que es el profesorado especialista el que entra en el aula general. Además, se añade que no sólo atiende a niños que tienen dificultades de aprendizaje, sino que generaliza la práctica docente para todo el curso.

Durante dicha entrevista surge el apoyo del docente especialista como facilitador del trabajo del docente tutor. De esta manera el tutor entrevistado expone la idea que con el docente especialista en el aula se pueden realizar mayor número de agrupaciones flexibles en las que se puede atender más específicamente las diferentes necesidades.

Por último, en dicho estudio se define una inclusión basada en las características individuales de los estudiantes atendiendo así a la heterogeneidad presente.

### **3.4 Expectativas y formación del profesorado en los agrupamientos de la escuela rural**

En las escuelas urbanas o escuelas rurales que tienen gran cantidad de alumnos/as, existe el modelo de agrupamiento graduado en el cual la respuesta docente va más dirigida a las diferencias curriculares que existen entre los diferentes niveles de adquisición de competencias del alumnado como retos para el profesorado (Boix y Bustos, 2014). Sin embargo, en las escuelas multigrado Boix y Bustos (2015) señalan que la respuesta docente va más dirigida a la gestión de la heterogeneidad formada por el alumnado de diferentes grados que se encuentran en una misma clase.

La escuela multigrado ha sido un tipo de organización que no ha sido enseñada al docente durante su etapa universitaria y que por lo tanto afecta de manera directa a la forma de trabajar cuando se encuentra con este tipo de agrupamientos. Además, dentro de estas aulas se ha mostrado un modelo pedagógico tradicional basado en la hegemonía de las aulas graduadas (Terigi, 2008, citado en Boix y Bustos, 2015) debido a la mala formación del docente. Además, tampoco existe ningún tipo de ayuda continuada para el perfeccionamiento de los docentes que ya se encuentran ubicados en las escuelas rurales (Bustos, 2008).

En un estudio de Bustos (2008) a través de entrevistas y cuestionarios al profesorado en escuelas rurales de Andalucía se explica la opinión acerca de la formación del profesorado para trabajar en la escuela rural siendo los resultados los siguientes:

- La mayoría del profesorado suspende al sistema que ha conocido en cuanto a la formación aportada.
- Critican la no existencia de prácticas en la carrera en escuelas multigrado.
- Mucho profesorado ha tenido que formarse él mismo a través de otros/as compañeros/as y a través de libros, revistas...
- Se confirma la inexistencia de una formación inicial adecuada para ser docente en el contexto escolar rural, no habiéndose proporcionado la dotación didáctica necesaria para trabajar en colegios que son de paso obligado para la mayoría del profesorado.

Otro de los problemas frecuentes que surgen en la práctica docente en los contextos rurales son las expectativas que ellos mismos suelen tener sobre su propia práctica.

En un estudio a través de entrevistas a profesorado de la escuela rural cuyo objetivo principal es analizar y conocer la enseñanza multigrado, Boix y Bustos (2015) llevan a cabo una serie de conclusiones sobre las expectativas del profesorado ante dichos agrupamientos:

- Muchos docentes prefieren profesores/as de apoyo que subdividan la clase en edades diferentes porque les supone mucho esfuerzo el hecho de que todo el alumnado esté junto siendo de diferentes edades.
- Sus objetivos primordiales es que se regulen los ritmos y velocidades de trabajo como ocurre en la escuela graduada.

- Los docentes trabajan a través de secuencias didácticas en las que todo el alumnado trabaja la misma temática, pero en diferente nivel según el grado en el que se encuentre.

Por otro lado, se analizan una serie de ventajas que el profesorado considera sobre dicha heterogeneidad:

- Existe aprendizaje por contagio gracias a la diferencia de edades.
- La mayoría de los docentes expone la idea de “clases particulares” como una ventaja por la baja ratio existente en la escuela rural.
- Muchas veces el propio alumnado de edades superiores son capaces de explicar mejor a alumnado de menor edad que el propio profesorado.

Mientras que en dicho estudio se exponen una serie de ventajas, en un estudio realizado a través de entrevistas cuantitativas a profesorado de la escuela rural de Castilla la Mancha se exponen una serie de debilidades (Martín et al., 2021):

- Los agrupamientos multigrado suponen una mayor organización y esfuerzo pues la programación se multiplica al realizar una por cada edad.
- Existe mucha escasez de tiempo pues la variación del currículo según la etapa de cada niño o niña es muy variada.

Por otro lado, Martín et al., (2021) también exponen una serie de fortalezas percibidas por parte del profesorado:

- Existe mayor individualización y personalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La flexibilidad de estos contextos supone la posibilidad de un currículo más globalizado.
- Todos aprenden de todos.
- Existe más posibilidad de adaptar y cambiar el horario más frecuentemente.

Siguiendo con las ventajas que suponen dichos agrupamientos, Raggl (2015) lleva a cabo una serie de entrevistas en escuelas rurales de Austria y Suiza se concluye con que el profesorado aprecia la libertad y el grado de autonomía que supone este tipo de escuelas puesto que varios indican que la pequeña estructura de dichas escuelas permite implementar nuevas ideas fácilmente. Sin embargo, este profesorado también expone que en ocasiones el nivel de responsabilidad por parte de un equipo muy pequeño es un gran

desafío por lo que en ocasiones manifiestan que se debe tener cuidado con no explotarse por su dedicación personal a la escuela.

### **FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LOS AGRUPAMIEINTOS EN LA ESCUELA RURAL SEGÚN DOCENTES**

<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
Mayor individualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Supone mayor organización y esfuerzo.
Posibilidad de un currículo más globalizado.	Escasez de tiempo para adaptar el currículo a cada niño.
Todos aprenden de todos.	
Mayor flexibilidad en la adaptación.	
Clases particulares por la baja ratio.	
Los alumnos/as mayores o más aventajados ayudan a los pequeños/as.	

Tabla 5: Fortalezas y debilidades escuela rural.

Después de todo, a la vista del análisis de los distintos estudios podría ser interesante indagar sobre los diferentes tipos de agrupamientos heterogéneos, las consecuencias en la práctica docente, así como en la planificación de actividades y las interacciones del alumnado en grupos muy heterogéneos.

Por otro lado, siguiendo con los diferentes ritmos de aprendizaje indagando a través de estudios podría ser interesante saber más sobre los agrupamientos realizados en base a las dificultades de aprendizaje o a los distintos ritmos de aprendizaje. Además, resulta interesante más conocer acerca de las prácticas metodológicas llevadas a cabo en agrupamientos en los que existen distintos ritmos de aprendizaje.

Siguiendo con los agrupamientos flexibles, analizando diferentes estudios se observa que podría ser interesante informarse sobre los distintos tipos de agrupamientos flexibles realizados en escuelas rurales, así como las situaciones en las que se realizan dichos agrupamientos. Por otro lado, sería conveniente conocer acerca de los beneficios y desventajas que tienen dichos agrupamientos.

Por último, en base a la formación y expectativas docentes sobre los agrupamientos que suponen la escuela rural y tras analizar estudios, sería interesante indagar acerca de cómo se ha recibido la formación necesaria para el trabajo con agrupamientos multigrado o heterogéneos, cómo se organiza la enseñanza multigrado y qué expectativas mantiene el profesorado sobre los agrupamientos que suponen los contextos rurales al inicio de su etapa profesional en dichos contextos.

A continuación, se muestra una tabla sintética sobre los estudios analizados durante el apartado del Estado de la Cuestión:

CATEGORÍAS	AUTOR, AÑO Y PAÍS	OBJETIVOS	PARTICIPANTES	TIPO DE ESCUELA	RESULTADOS
<i>Agrupamientos heterogéneos, práctica docente e implicaciones para la inclusión.</i>	Mcqueen (2012). Australia.	Investigar efectos de la estrategia de reagrupamiento	Cuatro escuelas de primaria, dos utilizan los agrupamientos homogéneos y otras dos no.	Escuelas con un nivel socioeconómico bajo.	-No beneficios académicos reagrupamientos -Escasa variedad pedagógica. - Falta creatividad. - Falta de trabajo en grupo - El reagrupamiento demuestra problemas de equidad.
<i>Agrupamientos y distintos ritmos de aprendizaje.</i>	Lansing et al., (2011). Estados Unidos.	Examinar interacciones profesor alumno con diferentes capacidades.	Dos colegios urbanos, dos colegios rurales y cuatro colegios suburbanos.	Escuelas rurales y urbanas.	Profesor especialista mayor interacción alumnado con discapacidades.
	Núñez et al., (2021). Chile.	Reconocer y analizar prácticas inclusivas.	Profesor de una escuela rural.	Rurales	- Ausencia se selección. - Características individuales.
<i>La importancia de la flexibilidad en los agrupamientos para la educación inclusiva.</i>	Jorge Sandes (2011). España.	Identificar alumnado con dificultades atendiendo a la diversidad a través de agrupamientos flexibles.	Alumnado de 2º y 4º de Educación Primaria	Escuela rural	- Ganancias significativas - Agrupamientos flexibles efectos positivos rendimiento académico.
<i>Expectativas y formación del profesorado en los agrupamientos de la escuela rural</i>	Bustos (2008). España.	- Analizar percepciones de labor y formación recibida.	Profesorado de escuela rural.	Escuelas rurales	Inexistencia de formación inicial.

	Boix y Bustos (2015). España.	Analizar y conocer la enseñanza multigrado.	Profesorado de Educación Primaria	Escuela rural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificultades organizativas en el trabajo escolar .</li> <li>- la necesidad de regular los ritmos y velocidades de trabajo</li> <li>- aprendizajes por contagio</li> <li>- atención individualizada que puede existir en estos grupos-clase.</li> </ul>
	Martín et al., (2021). España.	Analizar ventajas, inconvenientes proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural.	Educación Infantil y Primaria	Escuelas rurales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesorado define las aulas multigrado como aprendizaje colaborativo, cooperación, autonomía, atención en la tarea, espacio multidisciplinar, convivencia o diversidad.</li> <li>- mayor trabajo del profesorado</li> <li>- Cercanía con el alumnado y sus familias.</li> </ul>
	Raggl (2015). Austria y Suiza.	Conocer las opiniones del profesorado de escuelas rurales.	Escuelas de Educación Primaria	Escuelas rurales	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Libertad y autonomía para implementar nuevas ideas.</li> <li>-Nivel de responsabilidad alto.</li> </ul>

Tabla 6: Estudios analizados sobre agrupamientos.

En dicha tabla se exponen una serie de preguntas de investigación que han surgido a través del análisis de distintos estudios sobre escuelas rurales y agrupamientos:

CATEGORÍAS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<i>Agrupamientos heterogéneos, práctica docente e implicaciones para la inclusión.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipos de agrupamientos heterogéneos existen?</li> <li>• ¿Qué consecuencias tienen los agrupamientos heterogéneos en la práctica docente?</li> <li>• ¿Qué interacciones se llevan a cabo entre el alumnado perteneciente a grupos muy heterogéneos?</li> </ul>
<i>Agrupamientos y distintos ritmos de aprendizaje.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué consecuencias tienen los distintos ritmos de aprendizaje a la hora de realizar distintos agrupamientos?</li> <li>• ¿Cómo afecta a la práctica docente los distintos ritmos de aprendizaje en base a los agrupamientos realizados en el aula?</li> <li>• ¿Cómo se trabajan los distintos ritmos de aprendizaje?</li> </ul>
<i>La importancia de los agrupamientos flexibles para la Educación Inclusiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipos de agrupamientos flexibles se llevan a cabo en una escuela rural?</li> <li>• ¿Qué tipo de situaciones crean la necesidad de llevar a cabo agrupamientos flexibles?</li> <li>• ¿Qué beneficios proporcionan los agrupamientos flexibles?</li> </ul>

<p><i>Expectativas y formación del profesorado en los agrupamientos de la escuela rural</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. ¿De qué manera se ha proporcionado la formación necesaria para trabajar con los agrupamientos que supone la escuela rural?</li> <li>. ¿Qué expectativas iniciales se tiene por parte del profesorado acerca de los agrupamientos que supone la escuela rural?</li> </ul>
---	---

Tabla 7: Preguntas de investigación.

## 4. ESTUDIO EMPÍRICO

En el presente apartado se trata de concretar el propósito y objetivos del estudio a realizar. Además, se expone el tipo de recogida de información, los participantes y el análisis de la información.

### 4.1 Propósito y objetivos

En relación con las preguntas de investigación que se han planteado en el epígrafe anterior, resultado de la revisión de investigaciones, se plantea como propósito “indagar el funcionamiento de una escuela rural atendiendo a la educación inclusiva a través de los diferentes agrupamientos, así como las expectativas y formación docente”.

Este propósito se concreta en un doble objetivo; por un lado, conocer los distintos agrupamientos que se llevan a cabo en la escuela rural y sus consecuencias en la práctica docente y en la práctica de la Educación Inclusiva. Y, por otro lado, conocer las expectativas y formación del docente sobre los agrupamientos que supone la escuela rural.

<b>Propósito:</b> <b>El funcionamiento de una escuela rural atendiendo a la educación inclusiva a través de los diferentes agrupamientos, así como las expectativas y formación docente.</b>		<b>Primer objetivo</b>  Conocer los distintos agrupamientos que se llevan a cabo en la escuela rural y sus consecuencias en la práctica docente y en la práctica de la Educación Inclusiva.	<b>Segundo objetivo</b>  Conocer las expectativas y formación del docente sobre los agrupamientos que supone la escuela rural.
		. Agrupamientos heterogéneos.  . Agrupamientos flexibles.  . Distintos ritmos de aprendizaje y agrupamientos.	. Formación del docente.  . Expectativas del docente.

Tabla 8: Propósito y objetivos.

## 4.2 Método

Una vez se han descrito específicamente tanto el propósito como los objetivos del trabajo, se debe aclarar el tipo de metodología que voy a utilizar para llevar a cabo mi investigación. arcill

Antes de definir el tipo de estudio utilizado, cabe destacar que se ha llevado a cabo una metodología cualitativa. Este tipo de metodología es caracterizada por una serie de recursos que permiten definir diferentes experiencias y significados según el tipo de metodología cualitativa utilizada (Preissle, 2006 citado en Cohen et al., 2018).

Este tipo de metodologías proporciona un detallado número de conocimientos sobre diferentes significados, acciones (observables y no observables) que permite dar voz a los participantes (Cohen et al., 2018).

### 4.2.1 Técnica de recogida de información

La técnica utilizada para recoger información que me acerca a mi propósito y objetivos ha sido la entrevista. Concretamente, se lleva a cabo un tipo de entrevista denominada entrevista “semiestructurada”.

Cohen et al., (2018) aclaran que en este tipo de entrevistas debe existir con antelación una serie de tópicos y temas específicos que el entrevistador irá preguntando a lo largo de la entrevista. Además, ponen de manifiesto que, aunque los tópicos y las preguntas estén dadas, las mismas pueden ser abiertas y la formulación de las mismas pueden ser personalizadas según se va realizando la entrevista.

Estos autores ponen de manifiesto la necesidad de que antes de realizar cualquier entrevista se debe presentar al entrevistado de tal manera que se le explique los propósitos del trabajo.

Es por ello, que se ve necesario realizar una carta de presentación antes de comenzar la entrevista:

“Soy una alumna de cuarto año del grado de Magisterio en Educación Primaria. Estoy realizando un Trabajo de Fin de Grado cuyo título es *Los agrupamientos de la Escuela Rural y sus implicaciones para la inclusión*. En el mismo tengo como objetivos conocer

el funcionamiento de la escuela rural según sus agrupamientos y, por otro lado, conocer la formación, expectativas y opiniones de diferentes docentes de la escuela rural sobre dichos agrupamientos. Durante la entrevista existirán dos partes, una primera en la que se pregunta sobre el funcionamiento de la escuela según los diferentes agrupamientos y una segunda en la que se preguntará sobre la opinión del profesorado”.

Cohen et al., (2018) explican también la necesidad de crear un ambiente de confianza para este tipo de metodología cualitativa. Es por ello que veo necesario antes de comenzar con las preguntas propias de los objetivos del trabajo realizar preguntas sencillas:

- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente? ¿Siempre ha trabajado en la escuela rural?
- ¿Cuánto tiempo lleva en esta escuela?

Una vez se ha realizado una presentación y se ha comenzado ya con un clima de confianza, comienzan las preguntas principales:

OBJETIVOS	PREGUNTAS A REALIZAR
<p><b>Primer objetivo:</b> “Conocer los distintos agrupamientos que se llevan a cabo en la escuela rural y sus consecuencias en la práctica docente y en la práctica de la Educación Inclusiva”</p>	<p><b><i>Agrupamientos heterogéneos</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué consecuencias tienen los agrupamientos heterogéneos en la práctica docente?</li> <li>- ¿Qué interacciones se llevan a cabo entre el alumnado perteneciente a grupos muy heterogéneos?</li> </ul> <p><b><i>Agrupamientos flexibles</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué tipos de agrupamientos flexibles llevas a cabo en tu aula?</li> <li>- ¿Qué beneficios y desventajas proporcionan los agrupamientos flexibles?</li> </ul> <p><b><i>Distintos ritmos de aprendizaje y agrupamientos</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo llevas a cabo los distintos agrupamientos dentro del aula según los distintos ritmos de aprendizaje?</li> <li>- ¿Cómo afecta a la práctica docente los distintos ritmos de aprendizaje en base a los agrupamientos realizados en el aula?</li> </ul>

<p><b>Segundo objetivo:</b> “Conocer las expectativas y formación del docente sobre los agrupamientos que supone la escuela rural”.</p>	<p><b>Formación del docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De qué manera se ha proporcionado la formación necesaria para trabajar con los agrupamientos que supone la escuela rural?</li> <li>- ¿Consideras importante la formación en agrupamientos muy heterogéneos por parte del profesorado?</li> </ul> <p><b>Expectativas y opinión del docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué expectativas iniciales se tiene por parte del profesorado acerca de los agrupamientos que supone la escuela rural?</li> <li>- ¿Preferirías trabajar en escuelas cuyos agrupamientos sean más homogéneos?</li> <li>- ¿Qué te proporciona los agrupamientos tan heterogéneos que supone la escuela rural?</li> </ul>
---	--

Tabla 9: Preguntas entrevista semiestructurada.

Por otro lado, se llevó a cabo una serie de observaciones no participantes durante cuatro días, dos días en cada escuela.

En la Escuela de la Arcilla se llevaron a cabo observaciones durante dos días en el aula de la tutora entrevistada. Además, acompañé a la profesora PT a otras aulas para ver su rol en la escuela.

En la Escuela de la Viña realicé observaciones durante dos días en los que me moví por todas las aulas de la escuela.

Estas observaciones consistían en ir anotando cualquier tipo de información acerca de los agrupamientos y sus posibles consecuencias en la escuela. En dicha escuela no me centré en una única aula, sino que observé las tres aulas del colegio de forma libre.

#### **4.2.2 Escenario del estudio**

La Comunidad Autónoma de Aragón está compuesta por tres provincias: Huesca, Zaragoza y Teruel. En ellas nos encontramos con un gran porcentaje de territorio rural. Concretamente y según el Instituto Aragonés de Estadística el territorio rural ocupa un 97 % del territorio total de Aragón. Dentro de este territorio rural solo un 32% de las personas viven en el mismo.

Por provincias, Zaragoza ocupa el mayor porcentaje de territorio rural, siendo este de un 50%. Dicha provincia es el escenario del estudio realizado.

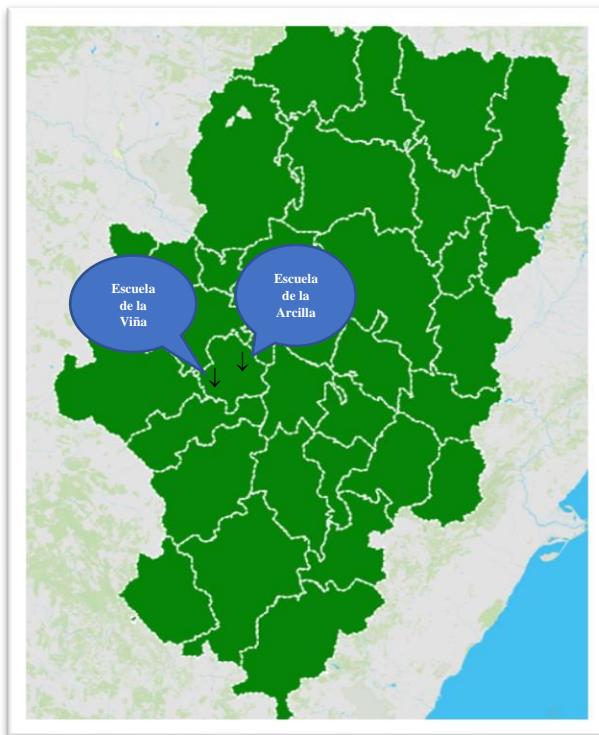
En cuanto a la situación de la escuela rural en Aragón, nos encontramos con Colegios Rurales Agrupados (CRAs), con escuelas incompletas y con escuelas unitarias.

En algunos pueblos nos encontramos con poca población por lo que se han creado centros rurales agrupados, es decir, los CRA. En estos centros rurales agrupados nos encontramos con un factor común, escasa población y por lo tanto pocos niños en las escuelas (Instituto Aragonés de Estadística, s.f.).

Siguiendo con datos numéricos, en Aragón, durante el curso 2018/2019 existían unos 70 CRA activos. Además, en el curso 2018/2019 hubo 8381 estudiantes en Colegios Rurales Agrupados repartidos en 287 poblaciones. Sin embargo, no hemos podido encontrar datos relativos a las escuelas incompletas y las escuelas unitarias.

#### 4.2.3 Participantes

El estudio empírico se ha realizado sobre dos colegios ubicados en un contexto rural. Dichos colegios se denominan Escuela de la Arcilla y Escuela de la Viña, ambos de la provincia de Zaragoza.



Dichos colegios se han escogido con el único criterio de que pertenezcan a un contexto rural. Además, se han escogido a propósito para que uno de ellos sea un colegio graduado y otro un colegio no graduado. De esta manera se pueden observar y comparar los resultados según dicha característica.

El colegio de la Arcilla se eligió debido a que durante mis estudios de mención en Pedagogía Terapéutica pude visitarlo para realizar un trabajo perteneciente a la asignatura de “Innovación en la Escuela Inclusiva”. Dicho colegio me pareció muy interesante puesto que utilizaban agrupamientos flexibles como dinámica metodológica por lo que pensé que podría resultar beneficioso para el tema escogido en mi Trabajo de Fin de Grado.

Por otro lado, el colegio de la Viña fue escogido debido al gran prestigio que tiene como escuela rural. Además, las directoras del TFG me brindaron la ayuda para ponerme en contacto con ellos puesto que trabajan mucho con dicho colegio.

En este momento se pasa a describir las características propias de ambos contextos.

### *Escuela de la Arcilla*

La Escuela de la Arcilla se encuentra en un pueblo de Zaragoza. Este pueblo cuenta con un total de 1400 habitantes empadronados.

En cuanto a la información del contexto de dicho colegio se puede destacar el aspecto socioeconómico basado preferentemente en una economía mixta entre la agricultura, la ganadería y la industria, con tejerías, piensos, fábrica de cemento, áridos y un cercano polígono industrial e industrias de Zaragoza a las que muchos acuden a trabajar. El 5% de la población se dedica al sector primario, principalmente la agricultura ya que es un municipio que cuenta con una gran cantidad de hectáreas a sus alrededores. Más del 70% de la población se dedica al sector secundario, englobando así la industria y la construcción. Y, por último, el 23% de la población aproximadamente se dedica al sector terciario, es decir, a los servicios.

Por otro lado, siguiendo con el contexto del centro en sí cabe destacar que existe un total de 138 matriculados en la actualidad. 54 de estos matriculados pertenecen a Educación Infantil y 84 a Educación Primaria.

El colegio aún pertenece a un CRA pues en sus inicios se encontraba también otro colegio. Sin embargo, dicho colegio desapareció debido a la ausencia de niños en esta localidad.

Gracias al Proyecto Educativo de Centro que se encuentra en la web del colegio se conoce que el CRA es un colegio completo que cuenta con alumnado en todos sus cursos. Sin embargo, existen dos unidades mixtas, una perteneciente a alumnado de 1º y 2º de Primaria y otra perteneciente a alumnado de 5º y 6º de Primaria. Además, en el tercer curso de Infantil existen dos clases debido a la cantidad de alumnado perteneciente.

En dicha tabla se expone la distribución del alumnado según el curso:

	1º Infantil	2º Infantil	3º Infantil	1º Primaria	2º Primaria	3º Primaria	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria
Nº Unidades	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Nº Alumnado	13	13	26	14	14	18	12	16	10
Nº Profesorado	1 tutor	1 tutor	1 tutor	1 tutor	1 tutor	1 tutor	1 tutor	1 tutor	1 tutor
	Profesorado especialista: 1 Inglés, 1 Educación Física, 1 Música, 1 Religión, 1 Pedagogía Terapéutica y 1 Audición y Lenguaje.								

Tabla 10: Información Escuela de la Arcilla.

Siguiendo con la información perteneciente al profesorado de dicho colegio, se cuenta con un total de 15 docentes. Cada curso cuenta con un profesor tutor. Además, el centro cuenta con un profesorado especializado en diferentes áreas: Inglés, Educación Física, Música, Religión, PT y AL.

El equipo directivo del centro consta del director, la jefa de estudios y la secretaria del centro.

En cuanto al entorno del colegio, se cuenta con un entorno natural muy rico puesto que existe un gran parque con diversas especies de flora y fauna. Además, pasa el río Huerva por dicho entorno contando también con cascadas.

Por último, el CRA cuenta con numerosos proyectos recopilados en su web escolar como, por ejemplo: la participación en la Red de Escuelas Fairtrade, la creación de una protectora virtual de animales llamada El Cuarto Hocico, la Red de Huertos Escolares, las patrullas ecológicas, el programa de educación afectivo-sexual llevado por AMALTEA o el aula en bici.

### *Escuela de la Viña*

Como se ha mencionado anteriormente, la Escuela de la Viña se encuentra en Zaragoza. Esta localidad tiene una población de 604 habitantes (INE, 2021) de los cuales 201 son población inmigrante. En cuanto a la economía de dicha localidad, cabe destacar que se sustenta principalmente gracias al sector agrario. Además, la existencia de diversos polígonos industriales hace que la población trabaje en este tipo de sector.

Por otro lado, en los últimos años el pueblo ha mantenido su población joven debido a la labor de la escuela puesto que esto ha hecho que las familias jóvenes se mantuviesen en el pueblo y no se mudasen a la ciudad (Moreno, 2016).

Siguiendo con las características propias del centro educativo, cabe destacar que el colegio ha recibido premios en los últimos años. En 2011 ganó el premio de convivencia y medio ambiente de Aragón y en 2012 el premio de convivencia y escuela inclusiva. Además, en 2017 recibió la Medalla de la Educación Aragonesa por “la contribución a la innovación y ejemplo del futuro de la escuela rural en Aragón”. Por último, ha recibido el Premio Nacional al Fomento de la Convivencia Escolar (2018), el Premio Aragón de Educación Inclusiva y Convivencia (2014) y el premio a las Buenas Prácticas Lectoras por el Ministerio de Educación (2012).

En cuanto al perfil del alumnado cabe destacar que, en el curso actual, abunda la llegada de nuevas familias al pueblo y, por lo tanto, nuevos niños y niñas. Esto implica que el 50% del alumnado es de origen inmigrante, concretamente marroquí. Una de las consecuencias de dicha característica es el desconocimiento del idioma presente en la escuela.

El colegio es considerado una escuela incompleta que no pertenece a un CRA. En el curso 2021-2022 cuenta con un total de 47 alumnos y alumnas repartidos en tres unidades. El colegio cuenta con cuatro docentes repartidos en las tres unidades. Una profesora especialista en Pedagogía Terapéutica (itinerante) y una profesora especialista en Audición y Lenguaje.

<b>Educación Infantil</b>		<b>1º Primaria, 2º Primaria y 3º</b>	<b>4º Primaria, 5º Primaria y 6º</b>
		<b>Primaria</b>	<b>Primaria</b>
<b>Nº</b>	1	1	1
<b>Unidades</b>			
<b>Nº</b>	10	21	17
<b>Alumnado</b>			
<b>Nº</b>	1 tutor	Codocencia entre 2 tutores	1 tutor
<b>Profesorado</b>			
	Profesorado especialista: 1 Pedagogía Terapéutica, 1 Audición y Lenguaje y 1 Religión.		

Tabla 11: Información Escuela de la Viña.

#### 4.3 Análisis de la información

En dicho apartado se muestran las categorías extraídas de las entrevistas y observaciones realizadas en ambas escuelas. Dichas categorías se muestran sintetizadas y más tarde se desarrollarán.

ESCUELA DE LA ARCILLA				
<i>Primer objetivo</i>		<i>Segundo objetivo</i>		
Agrupamientos heterogéneos, práctica docente e implicaciones para la inclusión.	Agrupamientos flexibles	Dificultades de aprendizaje y agrupamientos	Formación docente y agrupamientos	Expectativas y opinión docente sobre los agrupamientos de la escuela rural
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Metodología centrada en el niño y su individualidad.</li> <li>-Mayor planificación y organización.</li> <li>-Libertad para crear grupos.</li> <li>-Cohesión grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asambleas curriculares y de resolución de conflictos.</li> <li>-Propuestas de aprendizaje por grupos.</li> <li>-Ambientes de libre circulación.</li> <li>-Agrupamientos con alumnado mayor.</li> <li>-Desdobles para dificultades.</li> <li>-Consecuencias en la práctica docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agrupamientos por niveles o por afinidad.</li> <li>-Descubrimiento de nuevos compañeros con los que no han trabajado anteriormente.</li> <li>-Adaptación de material según la individualidad.</li> <li>-Tutorización entre iguales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación a través de la experiencia.</li> <li>-Falta de formación universitaria.</li> <li>-Formación por cursos.</li> <li>-Ayuda de compañeros con más experiencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expectativas positivas.</li> <li>-Mayor libertad docente en la escuela rural.</li> <li>-Trato más personalizado con el alumno y las familias.</li> </ul>

Tabla 12: Resultados Escuela de la Arcilla.

ESCUELA DE LA VIÑA				
<i>Primer objetivo</i>		<i>Segundo objetivo</i>		
<b>Agrupamientos heterogéneos, práctica docente e implicaciones para la inclusión.</b>	<b>Agrupamientos flexibles</b>	<b>Dificultades de aprendizaje y agrupamientos</b>	<b>Formación docente y agrupamientos</b>	<b>Expectativas y opinión docente sobre los agrupamientos de la escuela rural</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mayor esfuerzo y organización docente.</li> <li>-Aprendizaje entre iguales con iniciativa propia.</li> <li>-Cohesión entre todas las edades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Parejas lectoras.</li> <li>-Proyectos multigrado.</li> <li>-Desdobles por edad.</li> <li>-Grupos interactivos.</li> <li>-Dinámica de aula a través del trabajo cooperativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuaciones para el gran grupo.</li> <li>-Mayor heterogeneidad de conocimientos.</li> <li>-Niño tutor para el desconocimiento del idioma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación a través de la experiencia.</li> <li>-Formación a través de cursos.</li> <li>-Importancia de la información de base para luego adaptarla a tu contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Profesorado que prefiere homogeneizar los grupos.</li> <li>-Aprendizaje más enriquecedor en escuelas heterogéneas.</li> <li>-Mayor libertad docente.</li> </ul>

Tabla 13: Resultados Escuela de la Viña.

## 5. RESULTADOS

En este momento se explican y describen los resultados procedentes de las entrevistas y observaciones realizadas en ambas escuelas a partir de las categorías expuestas anteriormente en las tablas del análisis de la información.

### **Agrupamientos heterogéneos, práctica docente e implicaciones para la inclusión**

Dicho apartado trata de buscar los resultados relacionados con el primer objetivo propuesto. Es decir, conocer los distintos agrupamientos realizados en la escuela y sus consecuencias en la práctica docente. En este caso se trata de explorar que consecuencias aparecen a partir de agrupamientos heterogéneos.

#### *Metodología centrada en el niño y su individualidad*

A pesar de que el grupo en el que se encuentra la docente es un grupo muy heterogéneo no concibe otra forma de ejercer su profesión que, teniendo en cuenta a cada niño, de manera que relata lo siguiente:

Claro es que yo considero que si tengo un grupo de 17 alumnos tengo 17 ritmos distintos entendiendo la individualidad y la personalidad de cada uno como persona y de ritmo de aprendizaje de cada uno de los niños y de las niñas que tengo en clase. Entonces la forma de trabajo que yo estoy llevando a cabo es una metodología centrada en el niño, pongo al niño en el centro como protagonista entendiendo que cada niño es diferente (E. de la Arcilla, maestra tutora EP.)

En los análisis realizados en el apartado del Estado de la Cuestión se contrasta dicho resultado puesto que en dicho análisis se muestra la idea de que los agrupamientos heterogéneos conlleva una variedad metodológica en la que se abordan las diferencias (Mcqueen, 2012).

### *Mayor planificación y organización*

Ambas docentes de la Escuela de la Arcilla coinciden en que el tener grupos tan heterogéneos supone una mayor planificación y organización de la práctica docente expresando lo siguiente:

Bueno pues implica una mayor planificación y una mayor organización porque tienes que atender a los niveles dentro del aula y dentro de los niveles que tienes dentro del aula también pues esa variedad y esa heterogeneidad del alumnado. Hay niños que tienen mayores dificultades de aprendizaje y otros niños que tienen objetivos ya adquiridos. Entonces implica pues eso mucha organización, planificación... Además, implica preparar también mucho material porque hay niños que acaban antes y no puedes dejar tampoco al niño que acaba antes sin hacer nada (E. de la Arcilla, maestra PT).

En el previo análisis de estudios se confirma dicha realidad pues se expone la necesidad de crear una variedad metodológica muy amplia que supone mayor esfuerzo por parte del profesorado (Mcqueen, 2012).

### *Libertad para crear grupos*

Dentro del agrupamiento tan heterogéneo que supone la clase de la tutora entrevistada explica que deja libertad para que entre ellos creen grupos justificando lo siguiente:

Entonces mis agrupamientos intento que en las propuestas de aprendizaje tanto de matemáticas como de lengua hacen ellos sus propios agrupamientos. A veces los hacen por afinidad de relación porque más allá de la escuela tiene una relación con las familias y se sienten seguros. Otros es porque por nivel se entienden. (E. de la Arcilla, maestra tutora EP.)

La tutora considera que la mejor forma de que los niños se sientan cómodos en su propio aprendizaje es creando sus propios grupos dentro de la heterogeneidad.

### *Cohesión grupal*

A través de las observaciones realizadas en los dos días en los que acudí al centro pude observar una cohesión grupal importante.

Los niños han aprendido a vivir con la heterogeneidad que supone su escuela, siendo esta rural. De esta manera todos los niños se preocupaban de todos acompañándose y ayudándose en su proceso de aprendizaje (Cuaderno de campo, 9 de mayo de 2022, Escuela de la Arcilla).

Los niños intentan agruparse de muchas formas no realizando siempre los mismos agrupamientos, algo que puede considerarse como un factor importante de cohesión grupal (Cuaderno de campo, 10 de mayo de 2022, Escuela de la Arcilla).

Por otro lado, la profesora siempre realiza asambleas matinales en las que todos se miran y expresan sus emociones de manera que esto ayuda a que aumente dicha cohesión grupal.

Después de las asambleas los niños se comunican entre ellos y comentan la asamblea (Cuaderno de campo, 9 de mayo de 2022, Escuela de la Arcilla).

Además, durante una de las entrevistas la profesora expresó lo siguiente: “Entonces frente a un libro de texto este tipo de propuestas me permite que cada uno y cada una pueda elegir con quien se siente seguro a la hora de enfrentarse a una propuesta de actividad” (E. de la Arcilla, maestra tutora EP.)

Con dicha afirmación se observa que estas propuestas de agrupación ayudan al alumno a comunicarse.

Esta información extraída se contrasta con lo anteriormente analizado a través de diferentes estudios de manera que en los mismos se muestra la idea de que en grupos heterogéneos existe una mayor ayuda entre iguales (Mcqueen, 2012) y por tanto una mayor cohesión grupal.

#### *Mayor esfuerzo y organización docente*

Ambas profesoras entrevistadas de la Escuela de la Viña comparten dicha idea, sin embargo, una de ellas recalca que dicha opinión en relación al profesorado que empieza su práctica docente en estas escuelas:

“La única desventaja que podría decirte es que para el inicio de un profe que no le ha tocado trabajar aquí pues puede considerarse desventaja por la forma nueva que te encuentras por cómo atiendo a tanta diversidad” (E. de la Viña, maestra tutora EP.)

Otra de las profesoras, concretamente la profesora de Pedagogía Terapéutica, al ser itinerante encuentra más desventajas en este tipo de agrupamientos aportando lo siguiente:

Por supuesto te exige muchísimo más esfuerzo puesto que hay que tener en cuenta la individualidad de cada niño. En mi caso, al ser PT y, además, itinerante supone un mayor esfuerzo puesto que el horario que tengo con cada clase está muy reducido. Es por ello por lo que en ocasiones este horario tan reducido no me permite individualizar al niño (E. de la Viña, maestra PT.)

Como se expresa anteriormente, en los estudios analizados previamente se encuentra dicho resultado de manera que hay que individualizar mucho más el aprendizaje (González et al., 2021) y por lo tanto existe un mayor esfuerzo pedagógico.

#### *Cohesión entre todas las edades*

Una de las profesoras recalca que el hecho de agruparse en una clase con tres cursos diferentes hace que durante toda la estancia del alumnado en el colegio pueda relacionarse con niños de diferentes edades:

Claro aquí lo que vamos viendo también es que nunca están sólo con los de su mismo nivel. Quiero decir que un curso que están primero, segundo y tercero, al año que viene los de terceros salen al nivel siguiente, pero entran los de infantil de 5 años. Entonces van coincidiendo compañeros a lo largo de los años, pero van entrando y saliendo otros. Entonces al final esa red de relaciones pues es bastante más amplia. Además, luego si ya haces trabajos entre aulas pues entonces también aumentan las relaciones (E. de la Viña, maestra tutora EP.).

Durante mi estancia en el colegio a través de las observaciones realizadas pude comprobar como alumnado de primaria se relacionaba con alumnado de infantil:

En la hora del recreo todos los niños juegan juntos sin importar la edad (Diario de Campo, 17 de mayo de 2022, Escuela de la Viña).

La confianza con la que se mueven por todo el recinto escolar hace que sus relaciones se amplíen no fijándose únicamente en aquellos niños que cuya edad

es la misma o parecida (Diario de Campo, 24 de mayo de 2022, Escuela de la Viña).

A través del análisis previo de distintos estudios se comprueba dicho resultado puesto que los agrupamientos heterogéneos provocan esta cohesión grupal debido a la ayuda mutua existente en los mismos (Mcqueen, 2012).

### *Aprendizaje entre iguales con iniciativa propia*

Una de las profesoras entrevistadas recalca que el aprendizaje entre iguales al ser inculcado desde que entran en el colegio suele ocurrir a través de la iniciativa propia del alumnado:

Intentamos fomentar el trabajo en grupo. Entonces ese trabajo que vamos haciendo en grupos, por parejas y de ayuda entre iguales se nota que va enriqueciéndose a lo largo de los años y más o menos a mitad de primaria vemos que esa iniciativa de ayudar al compañero sale sola (E. de la Viña, maestra tutora EP.)

Además, la profesora de Pedagogía Terapéutica aporta la siguiente idea:

“Se ayudan entre todos de manera espontánea y natural. Además, el hecho de ser una zona rural en la que se pueden ver las 24 horas al día supone exista mucha confianza entre ellos” (E. de la Viña, maestra PT.)

En los estudios analizados previamente se contrasta dicha idea puesto que en esta variedad tan heterogénea surge la tutoría entre compañeros (Mcqueen, 2012).

En este momento cabe destacar que, durante mi estancia en el centro pude observar un aspecto importante en relación a la tutoría entre iguales:

Una alumna de procedencia marroquí que lleva un año en España me comenta que fuera del horario escolar se presta voluntaria para realizar clases particulares con alumnado marroquí que tiene desconocimiento del idioma. Este tipo de iniciativa surge de manera propia por parte de la alumna sin que ningún profesor se lo haya exigido (Diario de Campo, 17 de mayo de 2022, Escuela de la Viña).

## **Agrupamientos flexibles**

En dicho apartado se exponen los resultados pertenecientes al primer objetivo propuesto, es decir, conocer los distintos agrupamientos realizados en la escuela y sus consecuencias en la práctica docente. Específicamente se trata de exponer los tipos de agrupamientos flexibles que se llevan a cabo en ambas escuelas y las posibles consecuencias que pueden surgir en la práctica docente.

### *Asambleas curriculares y de resolución de conflictos.*

La profesora ha creado un lugar de asamblea en la que no sólo se trabajan aspectos curriculares al principio de la mañana, sino que sirve también como lugar de debate y de expresión de sentimientos. La profesora expresa lo siguiente:

Empezamos con un círculo de todos y todas nos miramos. Entonces en ese círculo yo tengo unas pautas de trabajo como las rimas, un problema matemático, una lectura dialógica... Sin embargo, si hay algún problema, ha surgido alguna dificultad del grupo o alguna inquietud por parte de alguien ese es el momento de transmitirlo. Es verdad que, si ese conflicto pasa a mitad de mañana o a cualquier hora del resto de la mañana, paro la clase esté donde esté y hablamos un poco desde la necesidad (E. de la Arcilla, maestra tutora EP.)

Comparando dichos resultados con el análisis previo de distintos estudios, se comprueba dicho resultado puesto que en dichos estudios se manifiesta la idea del agrupamiento flexible como medida para atender a la diversidad en un momento específico (Jorge de Sandes, 2011). En este caso dicho agrupamiento se utiliza para atender conflictos o dificultades más específicas por parte de algún niño.

### *Propuestas de aprendizaje por grupos*

“Llevamos a cabo las propuestas de aprendizaje en las que encuentran ellos con quién sentarse para poder trabajar esa propuesta concreta” (E. de la Arcilla, maestra tutora EP.)

A través de la observación pude comprobar que dichas propuestas de aprendizaje están organizadas por mesas:

En cada mesa se trabaja un contenido de matemáticas o de lengua según la hora de la sesión. Cada grupo de niños debe pasar por todas las mesas (Diario de Campo, 9 de mayo de 2022, Escuela de la Arcilla).

En dichas propuestas existe una mesa de evaluación en la que la profesora cada día va evaluando a niños por grupos. Es decir, hay cuatro mesas de trabajo autónomo por parte de los niños y una mesa de trabajo más guiado por parte de la profesora en la que aprovecha a evaluar los diferentes conceptos (Diario de Campo, 9 de mayo de 2022, Escuela de la Arcilla).

En los resultados obtenidos durante el análisis previo de diferentes estudios se muestra como agrupamientos flexibles dentro del aula mejoran el rendimiento académico (Jorge de Sandes). Se puede comprobar en este tipo de agrupamiento, al realizarse sobre áreas curriculares importantes que mejora el rendimiento académico de los niños del aula de la tutora a la que se realiza la entrevista.

#### *Ambientes de libre circulación*

En dichos ambientes de libre circulación se trata de que el alumnado se vuelva a agrupar con la mayor libertad posible y sea capaz de elegir el rincón que más le motive. La tutora lo describe de la siguiente manera:

Luego hay otro espacio que es el ambiente de libre circulación en los que se trata el juego simbólico. Estos ambientes de libre circulación son diferentes espacios donde creemos que a través del juego también se esconden de forma un poco más indirecta contenidos del currículum, pero de forma lúdica. Por ejemplo, tenemos el banco de carpintería, el ambiente de disfraces, el ambiente de construcciones...  
(E. de la Arcilla, maestra tutora EP.)

Con dicho agrupamiento se comprueba la idea extraída de los resultados de los estudios analizados previamente. Es decir, se comprueba que a través de los agrupamientos flexibles se atiende a la diversidad (Jorge de Sandes). Con este tipo de agrupamiento (ambientes de libre circulación) se comprueba que a través de ambientes más lúdicos y motivantes se puede enseñar a aquellos niños que tienen ciertas dificultades y se encuentran más desmotivados.

### *Agrupamientos con alumnado mayor*

La tutora resalta lo siguiente: Pues estamos haciendo ahora a partir del tercer trimestre con la compañera de segundo de primaria (que ella y yo llevamos metodología) una apertura de los ambientes de libre circulación. Es decir, esto que acabo de explicar lo abrimos a las dos clases entonces la circulación ya no solamente es entre los espacios de clase sino entre los espacios de las dos clases. (E. de la Arcilla, maestra tutora EP.)

En mis observaciones se pudo comprobar lo siguiente:

En agrupamientos con alumnado mayor se crean roles muy enriquecedores. El alumnado mayor ayudan al alumnado menor creando así un sentimiento de orgullo (Diario de Campo, 10 de mayo de 2022, Escuela de la Arcilla).

Con dichos agrupamientos se relaciona con el análisis de estudios previos de manera que se expone en los resultados que el realizar agrupamientos flexibles favorece la educación inclusiva tratando así una experiencia educativa (Jorge de Sandes, 2011).

### *Desdoblados para dificultades*

Solemos hacer un agrupamiento flexible en el sentido en el que se hacen dos grupos dentro del aula, es decir, desdoblados. En esas situaciones cada uno de los profesores puede estar con un grupo. Por ejemplo, uno se centra más en trabajar aspectos de comprensión lectora y otros aspectos de expresión escrita (E. de la Arcilla, maestra PT)

En este momento, en una de mis observaciones, acompañé a la profesora PT (también entrevistada) a otra clase que no fuera la clase de la tutora entrevistada:

Depende del tutor de referencia se pueden realizar más agrupamientos flexibles o menos. Hay clases en las que la PT simplemente se queda con un alumno y clases en las que existía cierta co-tutorización entre la PT y la tutora (Diario de Campo, 10 de mayo de 2022, Escuela de la Arcilla).

Estos desdoblados comparados con el análisis de estudios previos se muestran como una medida de atención a la diversidad (Jorge de Sandes) en la que se puede individualizar algo más al alumnado. En estudios previos se exponen como resultados que el realizar agrupamientos flexibles se muestra como una medida ordinaria para la atención a la diversidad.

### *Consecuencias en la práctica docente*

Tanto la tutora como la PT de la Escuela de la Arcilla concuerdan en las desventajas que suponen los agrupamientos flexibles:

Claro todo lo que se sale de los homogéneo, es decir, de ese libro de texto y todos tienen que terminar la página, pues es como acomodarte al ritmo de ellos. Esto supone muchísimo más trabajo de acompañamiento y también de preparación porque tienes como que contemplar una diversidad, toda la diversidad que tienes en tu clase (E. de la Arcilla, maestra tutora EP.)

Exigen una mayor coordinación, exige también pues que el profesorado tenga una buena predisposición hacia para ello, puesto que hay profesores que no se sienten cómodos con otro profesor dentro del aula. Por lo tanto, hay profesores que prefieren que igual en lugar de plantear una actividad conjunta para todos los alumnos en la que las profesoras puedan estar apoyando al alumno y colaborando prefieren desdoblar al alumnado y sacarlo físicamente del espacio, es decir, del aula (E. de la Arcilla, maestra PT)

Tal y como se expone en el análisis previo de estudios, el hecho de realizar estos agrupamientos exige una planificación previa (Martín et al., 2021) muy importante. Esto se puede contrastar con los resultados obtenidos en mi estudio empírico de manera que todas las profesoras implicadas aportan la idea de que dichos agrupamientos exigen mayor esfuerzo docente.

### *Parejas lectoras*

Durante mi estancia en la Escuela de la Viña pude observar que cada lunes realizan un tipo de agrupamiento en parejas en el que leen un libro.

Este tipo de agrupamientos normalmente se suele realizar entre alumnado cuyo ritmo de aprendizaje lector es diferente. Además, con la existencia de tanto alumnado con desconocimiento del idioma se suele colocar un alumno/a que conozca el idioma de procedencia de dicho alumnado. En dichas jornadas lectoras en ocasiones tienen posibilidad de elegir el libro y en otras ocasiones se realizan lecturas iguales en toda el aula (Diario de Campo, 17 de mayo de 2022, Escuela de la Viña)

Dicha medida concuerda con uno de los resultados obtenidos en el análisis de estudios previos. El resultado es la creación de agrupamientos flexibles como medida para la atención a la diversidad (Jorge de Sandes, 2011). Esto quiere decir que estos agrupamientos por parejas están premeditados previamente para que alumnado con distintas características curriculares pueda ayudarse entre sí.

### *Proyectos multigrado*

En dichos proyectos el centro trata de heterogeneizar aún más el centro.

Se realizan proyectos a través de agrupamientos formados por alumnado de diferentes edades incluyendo niños y niñas de Educación Infantil. Es decir, en un mismo grupo se puede encontrar alumnado de 6º de Primaria con alumnos de Infantil (Diario de Campo, 24 de mayo de 2022, Escuela de la Viña).

En dichos agrupamientos se comprueba la idea de los estudios analizados anteriormente sobre el tratamiento de la diversidad (Jorge de Sandes, 2011) a través de agrupamientos flexibles. Esto quiere decir que el hecho de colocar alumnado de edades tan dispares ayuda a que entre ellos se acompañen en su propio proceso de aprendizaje, contribuyendo así a una educación inclusiva en la que todos aportan algo.

### *Desdoblles por edad*

Uno de los lemas del centro que se me explicó fue el rol del docente especialista en Pedagogía Terapéutica. El centro está muy inculcado con la Educación Inclusiva por lo que no permite a este tipo de profesorado estar sólo con el alumnado que tiene dificultades de aprendizaje. Es por ello por lo que normalmente cuando existe codocencia entre tutor y profesor especialista se suelen realizar desdoblles en los que se agrupa por curso académico.

Este cole al tener como base pedagógica la inclusión, no se permite que la PT esté únicamente con un niño que tiene dificultades por lo que siempre que voy a la Escuela de la Viña lo que hago son desdoblles por curso (E. de la Viña, maestra PT)

Se trata nuevamente la atención a la diversidad a través de agrupamientos flexibles como se comprueba en los resultados de los estudios analizados con anterioridad.

### *Grupos interactivos*

En ocasiones se realizan agrupamientos por estaciones abiertas a las familias:

Otra forma con la que trabajamos son los grupos interactivos aprovechando siempre que hay otra profe en el aula y lo tenemos abierto a que vengan también algunas familias. Entonces ahí a lo mejor pues dependiendo también del número de niños del aula pues si, por ejemplo, están 15 pues si haces tres grupos de cinco se organizan 3 actividades en las que hacen primero una actividad y cambian físicamente de sitio hacer la siguiente actividad y volver a cambiar (E. de la Viña, maestra tutora EP)

Se trata de un movimiento inclusivo de todos los agentes educativos que influyen en el alumnado. Por lo tanto, se puede comprobar a través de la revisión de estudios que este agrupamiento flexible favorece la práctica de la educación inclusiva.

### *Dinámica de aula a través del trabajo cooperativo*

La dinámica general del centro se basa en el trabajo cooperativo, es decir, no existe ningún aula en el que estén dispuestos por parejas o de forma individual:

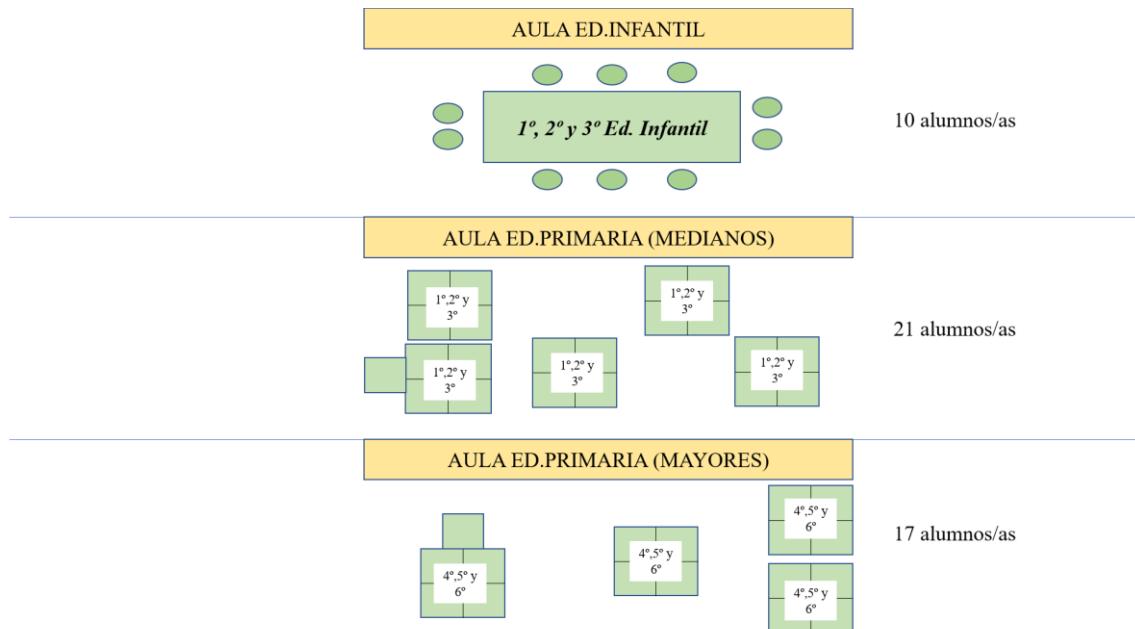
“Dentro del aula procuramos que estén agrupados en grupos de cuatro o cinco e intentamos hacer un trabajo cooperativo con roles que suponen ese trabajo cooperativo. Entonces esta sería como la dinámica general del aula” (E. de la Viña, maestra tutora EP)

Durante la estancia en el colegio pude observar lo siguiente:

Cada niño tiene un rol diferente en dichos agrupamientos y se utilizan en todas las áreas curriculares. Además, estos agrupamientos están realizados por el profesorado previamente para que sean lo más heterogéneos posibles (Diario de Campo, 24 de mayo de 2022, Escuela de la Viña).

Nuevamente se trata de atender a la diversidad (Jorge de Sandes, 2011) a través de dichos agrupamientos de manera que cada niño aporta algo diferente al grupo. Por lo tanto, comprobando estos resultados con los analizados en estudios previamente se observa que se trata de una medida de atención a la diversidad.

Gracias a las observaciones realizadas se muestra los planos de las tres aulas de la Escuela de la Viña según los agrupamientos que se realizan en la dinámica general del aula:



### Dificultades de aprendizaje y agrupamientos

En este apartado se exponen los resultados correspondientes al primer objetivo que consiste en conocer los distintos agrupamientos realizados en la escuela y sus consecuencias en la práctica docente. Concretamente se trata de abordar las dificultades de aprendizaje a través de los agrupamientos. Además, se aprovechan las entrevistas con profesoras especialistas en Pedagogía Terapéutica para abordar dicho tema.

### *Agrupamientos por niveles*

La tutora en todo momento me deja claro que quiere conseguir siempre la máxima comodidad por parte de su alumnado para realizar trabajos curriculares. Es por ello que deja libertad para crear grupos diciendo lo siguiente:

Bueno como te he comentado antes, yo suelo dejar que se agrupen de forma libre y pensando en los agrupamientos de este año me salen esos agrupamientos por nivel. Por otro lado, otros agrupamientos no son por ritmos de aprendizaje, sino por seguridad de que se conocen, es decir, por afinidad. Luego hay otros que buscan más la individualidad, otros van cambiando, no son tan continuos (E. de la Arcilla, maestra tutora EP)

Por otro lado, la PT expresa lo siguiente: Hay ocasiones en los que cuando entro a clase suelo agrupar por niveles. En principio agrupar por niveles cuando yo entro en un aula se hace como medida para favorecer la organización del aula en función del ritmo de aprendizaje (E. de la Arcilla, maestra PT)

Dichos resultados se concuerdan con el análisis previo de estudios puesto que muchos docentes prefieren agrupar por niveles debido a una idea preconcebida de que así el alumnado está mejor atendido (Lansing et al., 2011). Además, concuerda con la idea de que la profesora especialista suele estar con el alumnado que tiene mayores dificultades.

### *Descubrimiento de nuevos compañeros con los que no han trabajado anteriormente*

Una de las profesoras expresa algo muy interesante que le suele ocurrir con frecuencia. Este hecho hace que confíe cada vez más en dejar libertad para crear agrupaciones por parte del alumnado.

Algo muy interesante que suele ocurrir es que a veces por afinidad no coinciden en los ambientes de libre circulación o en el juego del patio, sin embargo, hay posibilidades de que en algún momento en las propuestas de aprendizaje se encuentran (a veces no porque lo han buscado sino porque no les queda otra que juntarse con esa persona pues ya han hecho grupo los demás) y a veces surge esa

chispa que se han encontrado y al día siguiente se buscan. (E. de la Arcilla, maestra tutora EP)

Dicho resultado demuestra que la idea preconcebida de agrupar por niveles limita las interacciones. Es por ello por lo que en el análisis previo de estudios se concluye que el introducir varios tutores en el aula, en vez de agrupar a alumnado con dificultades con docentes especialistas es una medida más favorecedora para la inclusión del alumnado. Esto comparado con el resultado obtenido en mi estudio demuestra que juntar alumnado de diferentes niveles es favorecedor para ellos mismos puesto que les gusta encontrar esa diversidad de ritmos para ayudarse entre ellos.

#### *Adaptación del material según la individualidad*

Tanto tutora como PT de la Escuela de la Arcilla coinciden en la necesidad de tener en cuenta constantemente la individualidad para a partir de ahí adaptar

“Bueno pues un poco lo que te he comentado anteriormente, mi estrategia principal es multinivelar” (E. de la Arcilla, maestra tutora EP)

En este momento, la profesora me relata un ejemplo en el que adapta el material:

La propuesta de “Las 100 semillas” es un libro de literatura infantil que relata la historia de 100 semillas que se las lleva el viento. Esta es una propuesta de mates en la que se utilizan materiales de base 10. Parten del número 100 porque tienen 100 semillas entonces tienen 10 barras de 10 decenas. Primero un vendaval se lleva 20 semillas entonces en la hoja de registro que tienen, son restas encadenadas en la que tienen que ir restando según diga el cuento. Entonces hay hojas de registro en las que se explicita el número de semillas que se lleva el viento, sin embargo, hay otras que no se explicita este número por lo que tienen que ir ellos mismos a buscar en el libro el número concreto. Por lo tanto, ya buscar una información es más difícil entonces pues dependiendo quién, tiene una hoja de registro u otra (E. de la Arcilla, maestra tutora EP)

Comparando con los resultados obtenidos en el análisis de estudios se concluye con que para practicar una inclusión real se debe atender a las características individuales del alumnado para de esta manera atender la heterogeneidad presente (Núñez et al., 2021). Este resultado concuerda con el resultado obtenido en mi estudio empírico.

### *Tutorización entre iguales*

Surge nuevamente dicho término por parte de la PT para eliminar el falso mito de la práctica docente de las profesoras de Pedagogía Terapéutica:

Pues mira muchas veces, en mi caso, al ser PT, muchos niños consideran que mi figura docente se centra sólo en estar con el niño o niña que tenga más dificultades. Es por ello, que en muchas ocasiones busco la metodología de la tutorización entre iguales para que no me vean a mi como la figura docente que resuelve todas las dificultades (E. de la Arcilla, maestra PT)

Dicho resultado concuerda con el resultado obtenido en estudios que se analizaron con anterioridad. Esto es que muchas veces se utiliza el papel del PT como especialista de alumnado únicamente con dificultades de aprendizaje. En estos estudios analizados se concluye con que no agrupar por dificultades de aprendizaje beneficia tanto al alumnado como al profesorado (Núñez et al., 2021) puesto que se cuenta con ayuda más personalizada para el alumnado al no estar la PT con un alumnado en concreto.

### *Actuaciones para el gran grupo*

La profesora de Pedagogía Terapéutica, al no poder trabajar de forma individual las necesidades educativas especiales realiza otro tipo de actividades:

“En muchas ocasiones lo que hago es trabajar aspectos que van dirigidos a un niño en concreto con más dificultades de manera que se puede aprovechar todo el grupo” (E. de la Viña, maestra PT)

Durante mi estancia pude observar una de las actividades que se realiza en un curso concreto:

Uno de los alumnos tiene dificultades en el ámbito de las habilidades sociales. En el momento del desdoble la profesora realiza una actividad que permite que el alumnado conozca más a sus compañeros y sus compañeros a él. (Diario de Campo, 17 de mayo de 2022, Escuela de la Viña).

Por otro lado, la tutora entrevistada aporta la idea de la realización de actividades para el gran grupo realizando adaptaciones mínimas según el nivel:

Dentro del grupo al haber tres cursos pues a la hora de, por ejemplo, mandar ejercicios ahí sí que a veces tengo en cuenta el curso. Entonces los de cuarto pueden llevar unos ejercicios en relación al mismo tema que los de quinto y sexto, pero me intento adaptar el nivel. Normalmente siempre vamos desde máximos a mínimos, es decir, empezamos desde sexto, pero tenemos en cuenta lo que por ejemplo se les tiene que exigir a cuarto o quinto (E. de la Viña, maestra tutora EP)

Nuevamente se trata uno de los resultados obtenidos del análisis de estudios previos. Es decir, el conocer la individualidad de cada alumno y alumna (Núñez et al., 2021) para crear así actividades grupales generales que mejoren las dificultades individuales de determinados niños y niñas.

#### *Mayor heterogeneidad de conocimientos*

Una de las profesoras entrevistadas recalca la idea de agrupar alumnado muy heterogéneo en cuanto a nivel de conocimientos:

“Entonces intentas que sean lo más heterogéneas posibles en cuanto a conocimientos de manera que puedo poner a un niño que sé que va a ser competente con otro que a lo mejor le va a costar más” (E. de la Viña, maestra tutora EP)

Nuevamente se muestra la idea de que agrupar de forma más heterogénea tiene resultados mucho más beneficiosos (Núñez et al., 2021) que reagrupar por niveles de conocimientos. Comparando esto con los resultados de estudios previos se comprueba que el hecho de no reagrupar al alumnado por dificultades y con docentes especialistas favorece la inclusión de todo el alumnado.

#### *Niño tutor para el desconocimiento del idioma*

En este momento se habla de una de las necesidades más importantes en este momento en el colegio:

La comunidad marroquí que tenemos es bastante amplia. Entonces tenemos varios niños que llevan aquí varios años y que ya controlan el idioma y otros que acaban de venir que no tienen el idioma. Entonces sí que lo tengo en cuenta de poner un

niño con desconocimiento del idioma con otro que pueda ser su traductor para que así el niño se sienta más cómodo (E. de la Viña, maestra tutora EP).

En este momento, como se habla en estudios analizados anteriormente, se desplaza el rol del PT como profesorado especialista con alumnado que únicamente tiene dificultades de aprendizaje (Ferguson, 2008) para que el propio alumnado sea el que aborde determinadas dificultades de aprendizaje. En esta escuela no se desplaza al alumno a otra aula con la profesora PT, sino que se encuentra en su aula de referencia con la ayuda de iguales.

### **Formación docente y agrupamientos**

En este apartado se abordan los resultados correspondientes con el segundo objetivo. Dicho objetivo consiste en conocer la formación del docente sobre los agrupamientos que supone la escuela rural.

#### *Formación a través de la experiencia*

Ambas profesoras coinciden en la idea de que su formación se ha ido creando a la vez que realizaban su práctica docente:

Desde la Universidad no he recibido ningún tipo de formación. Ha sido la experiencia porque desde el principio caí en la escuela rural. He ido encontrando que los agrupamientos los considero más flexibles en una escuela rural. Además, a la hora de trabajar con los compañeros también es como más libre (E. de la Arcilla, maestra tutora EP)

“Considero que mi formación también se ha creado gracias a la experiencia día a día.” (E. de la Arcilla, maestra PT)

Ambas profesoras de la Escuela de la Viña parten de la idea de que la principal formación docente es la experiencia:

Lo que me ha dado más formación es la experiencia. Entonces de formación sí que vas encontrando cursos, pero lo que realmente vale yo creo que es un poco tirarse a la piscina y con lo que más o menos ya he ido aprendiendo teóricamente voy a ponerlo en práctica (E. de la Viña, maestra tutora EP)

“Mi formación ha sido básicamente a través de la experiencia que he ido adquiriendo a lo largo de mi docencia” (E. de la Viña, maestra PT)

Dichos resultados se concuerdan con el análisis previo de diferentes estudios sobre el tema en el que la mayoría del profesorado se forma según su experiencia (Bustos, 2008). Además, existe otro resultado que concuerda con lo analizado previamente que es la crítica a la formación universitaria inexistente.

#### *Falta de formación universitaria*

En dicho apartado surge la idea de los agrupamientos homogéneos inculcados a lo largo de la carrera, así como la falta de práctica durante la misma:

Parece que desde la universidad nos inculcan que si hay tres primeros, A, B y C como que los tres primeros tienen que ir al mismo ritmo y me parece una incongruencia total porque es que cada grupo es diferente. Entonces desde la Universidad es como que todo tiene que ser con un patrón, con ritmos iguales y con un mismo agrupamiento. Sin embargo, la realidad es otra (E. de la Arcilla, maestra tutora EP).

“Pues mira desde la Universidad, en mi opinión, lo que te enseñan es todo muy teórico” (E. de la Arcilla, maestra PT)

#### *Formación a través de cursos*

Durante las entrevistas surge por parte de ambas profesoras la importancia de la formación posterior a la universidad a través de cursos:

“Por otro lado, la formación ha sido desde mi bolsillo invirtiendo no sólo dinero sino también tiempo. Pero bueno esto también es muy terapéutico porque encuentras gente muy afín a ti que mira la educación de diferente manera” (E. de la Arcilla, maestra tutora EP)

“Además, muy importante también la realización de cursos. De hecho, de cada curso sales con ganas de hacer más cursos aún” (E. de la Arcilla, maestra PT)

Una de las profesoras de la Escuela de la Viña recalca una idea muy importante, la formación a través de cursos según las necesidades que te encuentras en la escuela:

“Es verdad que muchas veces me ha ocurrido que he realizado muchos cursos según las necesidades que me he ido encontrando. Por ejemplo cursos sobre las aulas multigrado, cursos de “Braille”(E. de la Viña, maestra PT)

Nuevamente se concuerdan los resultados obtenidos con los resultados analizados de otros estudios previamente. Se concluye con la idea de que muchos docentes han tenido que formarse por ellos mismos a través de cursos (Bustos, 2008).

#### *Ayuda de compañeros con más experiencia*

Surge en este momento la idea de que tener buena relación con otros docentes puede ayudar a mejorar tu formación: “muchas veces la clave son los compañeros que te ayudan cuando empiezas” (E. de la Viña, maestra tutora EP)

Uno de los resultados que concuerdan con los resultados de estudios analizados es la importancia de la ayuda entre compañeros.

#### *Importancia de la información de base para luego adaptarla a tu contexto*

Una de las profesoras recalca la necesidad de una base teórica para aplicarla a tu práctica:

En la experiencia es donde te das cuenta de lo que te sirve o de lo que no te sirve. Es decir, tú puedes ir a formaciones que te puedan dar otros colegios que aplican en ese colegio y luego te lo aplicas en tu contexto y no funciona. Entonces yo creo que es tener un poco la base metodología y aplicarla con tu contexto (E. de la Viña, maestra tutora EP).

Surge en este momento otro resultado que concuerda con uno de los resultados obtenidos del análisis de otros estudios. Dicho resultado es la importancia de la formación inicial (Bustos, 2008) adecuada en el contexto escolar rural.

## **Expectativas y opinión docente sobre los agrupamientos de la escuela rural**

En este último apartado se aborda el segundo objetivo que consiste en conocer las expectativas del docente sobre los agrupamientos que supone la escuela rural. Concretamente se trata de conocer las expectativas iniciales que tiene el profesorado sobre la escuela rural y sus agrupamientos.

### *Expectativas positivas*

Ambas docentes de la Escuela de la Arcilla rompen con el mito de que la mayoría de los docentes no quieren empezar a trabajar en escuelas rurales puesto que supone mayor dificultad:

En mi caso yo tenía mucha predisposición por este tipo de agrupamientos puesto que desde un principio sabía que era lo que me gustaba. De hecho, al principio, cuando existían los libros de texto gratuitos yo ni siquiera los usaba porque prefería el que todos los alumnos se juntasen entre ellos formando grupos heterogéneos (E. de la Arcilla, maestra tutora EP).

“Pues un poco al principio mis expectativas era poder hacer agrupamientos heterogéneos y apoyos en colaboración con la tutora” (E. de la Arcilla, maestra PT)

Dichos resultados concuerdan con una serie de resultados obtenidos en el análisis de estudios previos. Existe profesorado que prefiere esa heterogeneidad mantiene una serie de ventajas muy beneficiosas para el alumnado. Una de esas ventajas es la ayuda que existe entre iguales (Boix y Bustos, 2015).

### *Mayor libertad docente en la escuela rural*

Una de las profesoras de la Escuela de la Arcilla comparte lo siguiente:

Lo bueno de la escuela rural es que te ofrece mucha más libertad. Además, permite implementar también metodologías más innovadoras. Siguiendo con esto, parece que en los colegios grandes con mucho profesorado se dificulta más la

coordinación y resulta más difícil llevar a cabo estas metodologías (E. de la Arcilla, maestra tutora EP).

Este resultado se puede comprobar al analizar estudios previos puesto que en ellos aparece la idea de mayor flexibilidad en estos contextos puesto que existe más posibilidad de adaptar y cambiar el horario más frecuentemente (Martín et al., 2021).

En la Escuela de la Viña se comparte esta opinión:

Yo creo que en una escuela rural si tienes más maniobra de organización. Es verdad que en una escuela grande tiene que estar todo más atado y más controlado. Entonces ese margen de maniobra hace que a día de hoy a día de hoy no cambiara este tipo de escuelas (E. de la Viña, maestra tutora EP).

#### *Trato más personalizado con el alumnado y las familias*

Te permite tener un trato más personalizado y más individualizado con él alumno y te permite conocerlo mejor completamente. No tiene nada que ver si estuviera en un Colegio de Zaragoza que habría muchísimos más niños con necesidades educativas que igual vería a cada niño pues una hora a la semana. Por lo tanto, en una escuela rural creo que hay una mejor respuesta educativa que en los coles urbanos (E. de la Arcilla, maestra PT).

Este resultado concuerda con uno de los resultados obtenidos en el análisis de estudios. Esto es la existencia de una mayor individualización (Martín et al., 2021) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En dicho proceso uno de los agentes más importantes es la familia.

En mis observaciones en la escuela de la Viña se expone lo siguiente:

Las familias entran al colegio con total libertad. Además, se realizan actividades para las mismas en las que se tiene en cuenta su opinión (Diario de Campo, 24 de mayo de 2022, Escuela de la Viña).

### *Profesorado que prefiere homogeneizar los grupos*

En el caso de la profesora de Pedagogía Terapéutica, tenía unas expectativas en las que prefería homogeneizar grupos para atender la necesidad de forma más individualizada. Esto se debe al horario tan reducido existente entre el profesorado itinerante:

Me gustaría trabajar en escuelas más homogéneas en el sentido de abordar las necesidades más individualmente. Por ejemplo, yo he trabajado en un aula urbana y quizás preferiría trabajar en este tipo de escuelas puesto que me permite ser más individual con las necesidades (E. de la Viña, maestra PT).

Este resultado más negativo también concuerda con resultados de estudios analizados previamente. Existe profesorado que considera que existe escasez de tiempo pues existe mucha diversidad debido a la diferencia de edades (Martín et al., 2021).

### *Aprendizaje más enriquecedor en escuelas heterogéneas*

La otra tutora entrevistada de la escuela de la Viña habla de los agrupamientos heterogéneos desde un punto más positivo:

“Yo creo que es enriquecedor en los dos sentidos tanto para el alumnado como para el docente. Entonces profesionalmente pues yo creo como que te da más vida” (E. de la Viña, maestra tutora EP)

Dicho resultado se corresponde a las ventajas que suponen dichos agrupamientos tan heterogéneos. Se relaciona con la metodología más variada y rica que supone tal diversidad.

## 6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Tras la realización del estudio empírico en las dos escuelas rurales mencionadas anteriormente, han surgido una serie de conclusiones a destacar.

En cuanto a los objetivos planteados antes de llevar a cabo las entrevistas y las observaciones cabe destacar que ambos dos objetivos se han cumplido.

En relación al **primer objetivo** planteado he podido comprobar los distintos agrupamientos que se llevan a cabo en dos escuelas rurales distintas para favorecer así la inclusión educativa de todo el alumnado. En ambos colegios se ha observado la realización de distintos agrupamientos para situaciones determinadas practicando así una innovación educativa real. Esto quiere decir que en los dos colegios en los que se realizó el estudio antes de realizar cualquier práctica inclusiva se comprueba que dicha práctica tiene validez. Es por ello por lo que he comprobado como el funcionamiento de las escuelas a través de la realización de diferentes agrupamientos realmente tienen sentido para tratar las necesidades de todo el alumnado. Por ello se puede decir que son dos escuelas que aplican agrupamientos innovadores debido a que se adaptan al contexto concreto de esas escuelas.

En este primer objetivo cabe destacar que todas las profesoras entrevistadas de ambas escuelas rurales destacan como un factor muy beneficioso la ayuda o enseñanza entre iguales al tener agrupamientos tan heterogéneos. Por otro lado, todas coinciden en una desventaja en la práctica docente. Dichos agrupamientos en ambas escuelas tienen una consecuencia en la práctica docente parecida. Esta consecuencia es la dificultad y el gran esfuerzo docente que se lleva a cabo por parte de todo el profesorado para preparar materiales y actividades con agrupamientos tan heterogéneos. Además, son dos escuelas que realizan una gran cantidad de actividades innovadoras siguiendo en la línea de actividades que realmente van a funcionar en el contexto. Es por ello por lo que estas actividades exigen una preparación previa muy importante por parte del profesorado.

Siguiendo con el **segundo objetivo** se ha comprobado como la mayoría del profesorado entrevistado comparte la idea de que la formación docente en agrupamientos tan heterogéneos en la escuela rural es prácticamente nula por parte de la Universidad. Todo

el profesorado menciona la necesidad de realizar cursos para formarse o la formación docente a través de la experiencia.

Por otro lado, las expectativas y opiniones del profesorado de la escuela rural si varía más según la profesora entrevistada. Muchas de ellas prefieren escuelas heterogéneas (como es la escuela rural) pues el aprendizaje es mucho más enriquecedor entre alumnado tan diverso. Sin embargo, también han existido opiniones en las que se prefiere “homogeneizar” los grupos para tratar dificultades más específicas entre el alumnado. Además, alguna profesora durante mi estancia en los colegios considera que agrupar por niveles facilita la práctica docente en cuanto a organización general del aula.

Siguiendo con las opiniones sobre dichos agrupamientos y sobre escuela rural, se concluye que todas las profesoras valoran positivamente la escuela rural en el sentido de mayor libertad pedagógica.

Gracias a la investigación sobre los objetivos que habían sido planteados con anterioridad he podido conocer el funcionamiento de varias escuelas rurales de manera que este aprendizaje ayudará a mi futura práctica docente como profesora en una escuela rural.

Con este trabajo se puede aprender las consecuencias en la práctica docente que suponen los agrupamientos tan heterogéneos. Además, puede servir de ayuda para dar a conocer a otros docentes cómo se trabaja dicha diversidad.

Por otro lado, este trabajo sirve para aclarar que en cualquier tipo de escuela se pueden realizar agrupamientos flexibles que hagan el aprendizaje del alumnado mucho más rico. Demuestra que la práctica docente puede resultar más difícil pero que las consecuencias siempre son beneficiosas siempre que se tenga en cuenta el contexto en el que se está.

Este trabajo también sirve para que los docentes de todos los tipos de escuelas (tanto rurales como urbanas) sean conocedores de la gran cantidad de prácticas inclusivas que se pueden realizar a pesar de tener agrupamientos muy heterogéneos.

Al realizar dicha investigación surge una nueva línea de investigación que puede ser muy interesante de abordar. Dicha línea se refiere a los roles docentes en la práctica de codocencia en las escuelas rurales. La práctica docente de profesorado especialista es muy importante en la educación por lo que podría ser interesante abordar la codocencia entre tutor y profesor especialista en la escuela rural.

Como futura docente, dicho trabajo me ha acercado a una nueva realidad para mí, la escuela rural. Dicha realidad es muy interesante para mi futuro docente puesto que ya he sido formada tanto desde el marco conceptual como desde la parte práctica (visionando escuelas rurales) sobre escuela rural, sus agrupamientos y sus consecuencias. Se trata de un trabajo que me ha acercado a una realidad que todo docente debería conocer. La escuela rural supone una institución muy importante para sus pueblos y supone una transmisión continua de cultura, conocimientos, actitudes y saberes que debe perdurar a lo largo de las diferentes generaciones.

Por otro lado, el acercarme a dicha realidad me hace pensar acerca de la gran cantidad de prejuicios que se forman sobre la escuela rural. Este tipo de escuelas son muy enriquecedoras para toda la humanidad y el hecho de visitar de forma presencial escuelas rurales me ha hecho pensar que muchas de las prácticas en relación a agrupamientos que se realizan en estas escuelas también se podrían realizar en escuelas urbanas.

Por último, es importante destacar que la escuela rural es una escuela completamente beneficiosa para todo el alumnado al igual que cualquier otro tipo de escuela. Además, la escuela rural tiene un privilegio excepcional como es el entorno natural tan próximo que le rodea. Además, la diversidad que supone la escuela rural en cuanto a agrupamientos tan heterogéneos nunca es una desventaja sino un beneficio que se traduce en un aprendizaje muy enriquecedor por parte del alumnado.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 5-16.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Notas y referencias bibliográficas*, 10.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Albericio, J.J. (1994): Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo. PPU.
- Albertín, A. M., Guerendiain, M. A., y Zufiaurre, B. (1993). La educación infantil en la zona rural. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 11, 1-4.
- Alcaraz, F. D., y Canals, J. F. D. (2006). La escuela rural a través de la legislación española. Cuadernos del Museo Pedagógico y del Niño. Albacete.
- Álvarez-Álvarez, C., y Vejo-Sainz, R. (2017). ¿ Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula abierta*, 45(1), 25-32.
- Ansalone, G. y Biafora, F. 2004. Percepciones y actitudes de los maestros de primaria hacia la estructura educativa del seguimiento. *Educación* 125, núm. 2: 249–58.
- Antúnez, S., y Gairín, J. (1994). La organización académica del alumnado en la organización escolar. Práctica y fundamentos. Graó.
- Antúnez, S; Gairín, Joaquín (2002): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Graó.
- Antúnez, S., Gairín, J. y Busquets, L. (2020). La gestió del currículum. *Universitat Oberta de Catalunya*.
- Ballesteros, A. (2011). Actuaciones de éxito para superar la exclusión Educativa en Europa. *Conferencia Final del proyecto INCLUD-ED. Bruselas, sede del Parlamento Europeo*.

- Beach, D. y Vigo, B. (2018). Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo XX y primeros años del siglo XXI (pp. 225-236) Edicions de la Universitat de Lleida
- Bernal, J. L. (2004). Luces y sombras en la escuela rural. *Jornadas de Debate: Los Colegios Rurales Agrupados*, Madrid. Junio, 2004.
- Berlanga, S. (2003). Educación en el medio rural. *Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Boix, R. (1995). Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural (Vol. 11). *Materiales para la innovación educativa*. Grao.
- Boix, R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. *Compromiso con la educación. Experiencias*. WK Educación.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, (24), 89-97.
- Boix, R., y Bustos, A. (2015). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (3), 29-43.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 485-519.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 350, 449-461.

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 155-170.

Calatayud Salom, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias pedagógicas*, 32, 5-14.

Camarero, L., y Sampedro, R. (2019). Despoblación y ruralidad transnacional: crisis y arraigo rural en Castilla y León. *Economía agraria y recursos naturales*, 19(1380-2019-2991), 59-82.

Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Revista Investigación en la Escuela*, 11, 3-11. <http://hdl.handle.net/11441/59257>

Carretero, A. et al., (2002). *El medio rural. Hacia un desarrollo sostenible*. Almería: Servicio de Publicaciones. Universidad de Almería.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Biblioteca Digital Mineduc.

Echeita, G., y Domínguez Gutiérrez, A. B. (2011). Educación inclusiva: argumento, caminos y encrucijadas. *Aula* 17, 23-35.

Fernández, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8), 135-148.

Gil, M. G. (2011). La escuela de contexto rural: de la diferencia a la desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-10.

Gimeno, J; Pérez, A (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.

Hamodi Galán, C. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Revista Palabra, "palabra que obra"*, 14. <https://hdl.handle.net/11227/7784>

Iglesias, J.C. (1998): *Agrupamiento flexible de alumnos en la Educación Primaria. Una respuesta a la diversidad* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo.

Gobierno de Aragón. (2018-2019). *CRAS ARAGÓN*.

<https://opendata.aragon.es/servicios/cras/evolucion-alumnos>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.

Jorge de Sande, M. (2011). Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: Una experiencia educativa innovadora. *Repositorio RUIdeRA*, 21.

Lansing, Cook, B.G., y Tankersley, M. (2012). An analysis of the different patterns of 1:1 interactions between educational professionals and their students with varying abilities in inclusive classrooms. *International Journal of Educational Research*, 16 (12), 1335-1354. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580459>

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.

Macqueen, S.E. (2013) *Grouping for inequity*. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (3), 295-309. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676088>

Martín, M. V., Gutiérrez, M., Morán, M., y Sánchez, M. C. (2021). Percepción del profesorado de las aulas multigrado desde una perspectiva DAFO. *Revista Lusófona de Educação*, 51, 171-190.

Matías Solanilla, E. y Vigo Arrazola, B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 90-106.

Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet-Gil, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. *Repositori Universitat Jaume I*.

Moreno Pinillos, C. (2016). Prácticas de enseñanza en una escuela rural inclusiva: agrupamientos heterogéneos y participación de las familias. *Zaguan, Repositorio Institucional de Documentos*.

Muntaner, J. J., Roselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34, 31-50.

Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).

Nuñez, C.G., Peña, M., González, B., Ascorra, P. y Hain, A (2021): Rural schools have always been inclusive: the meanings rural teachers construct about inclusion in Chile.

*International Journal of Inclusive Education*.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968521>

Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruña, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra.

Peirano, C., Estévez, S. P. y Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de investigación educativa*, 6(1), 0-0.

Preissle, J. (2006) Envisioning qualitative inquirí: a view across four decades. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (6), pp. 685-95.

Raggl, A (2015). Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland—Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Reserarch*, 74, 127-135.

Sabirón, F., Bernal, J. L., y Soler, J. R. (1993). Una propuesta para la docencia en "Organización Escolar". In *Cultura escolar y desarrollo organizativo. Conferencias y ponencias* (pp. 579-590).

Santamaría Luna, R. (2014). La escuela rural en la Lomce: Oportunidades y Amenazas. *Revista Supervisión*, 21(33), 1-26.

Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-44.  
<http://hdl.handle.net/11162/72727>

Sepúlveda, M., y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 0-0. <http://www.ueg.es/local/recfpro/rev152ART9.pdf>

Soler, J. (2001): “Aprender a ser maestro en la escuela rural, Reflexiones sobre la formación inicial y permanente del profesorado de escuela rural”. *Actas 1º Congreso Escuela Rural de Aragón*, 75-89.

Terigi, F.Z. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (Tesis de Maestría) FLACSO, Sede Académica Argentina.

UNESCO (2001). *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005): Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós.

Vicente, F. (1991). Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX. *Anales de Pedagogía*, (9), 55-80

Vigo Arrazola, B., y Soriano Bozalongo, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339.

Vigo-Arrazola, B., y Dieste-Gracia, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula abierta*, 46, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.25-32>

Vigo-Arrazola, B. & Soriano-Bozalongo, J. (2020). Development and research of the rural school situation in Spain. In C. Gristy, C., Hargreaves, L. and Kučerov, L.(ed.) *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place* (175-198). IAP.

Yáñez, J. L. (2003). *Dirección de centros educativos: un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Editorial Síntesis.

# **ANEXOS**

## ANEXO I: Entrevistas

### ***ESCUELA DE LA ARCILLA***

#### **ENTREVISTA N°1**

Datos de la entrevistada (E):

- Maestra de Educación Primaria. Actualmente se encuentra tutorizando el aula de 1º de Primaria.

R: ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente?

E: Llevo ejerciendo como docente desde el 2001, por lo tanto 21 años.

R: ¿Siempre ha trabajado en la escuela rural?

E: Casi siempre, quitándole un par de años que estuve en la Almunia que no lo considero escuela rural pues era un cole de 700 alumnos y otro año en Teruel capital

R: ¿Cuánto tiempo lleva en esta escuela?

E: Pues llevo 10 años en esta escuela.

R: ¿Qué consecuencias tienen los agrupamientos heterogéneos en la práctica docente?

Claro es que yo considero que si tengo un grupo de 17 alumnos tengo 17 ritmos distintos entendiendo la individualidad y la personalidad de cada uno como persona y de ritmo de aprendizaje de cada uno de los niños y de las niñas que tengo en clase. Entonces la forma de trabajo que yo estoy llevando a cabo es una metodología centrada en el niño, pongo al niño en el centro como protagonista entendiendo que cada niño es diferente. Entonces mis agrupamientos intento que en las propuestas de aprendizaje tanto de matemáticas como de lengua hagan ellos sus propios agrupamientos. A veces los hacen por afinidad de relación porque más allá de la escuela tiene una relación con las familias y se sienten seguros. Otros es porque por nivel se entienden. Por ejemplo, dos que matemáticamente despiertan una inteligencia bastante rápida entonces si quieren hacer las propuestas ellos dos. Entonces dejo un como una flexibilidad a la hora de realizar agrupamientos. Además, también dejo la opción de que hagan las propuestas de forma individual. Entonces frente

a un libro de texto este tipo de propuestas me permite que cada uno y cada una pueda elegir con quien se siente seguro a la hora de enfrentarse a una propuesta de actividad.

R: Y, por ejemplo, en estos tipos de agrupamientos que ellos eligen, ¿tu como docente les guías o les impones más instrucciones?

E: Yo dejo que sea bastante libre. Sí que es verdad que si veo que, por ejemplo, pensando en una parejita que normalmente se sientan juntas, no por afinidad de ritmos (porque hay disparidad), pero sí por afinidad de que son amigas más allá de la escuela y se sienten muy seguras las dos, entonces hay veces que intento romper un poco el ritmo para que la que igual va un poquito más lenta en el ritmo pueda llevar su propio ritmo y al final no se sienta condicionada por el ritmo de la otra. Entonces sí que hay momentos en los que de forma muy sutil intento guiar un poco. Eso sí, siempre guío desde el respeto porque para mí el fin es que este a gusto frente a lo que se está proponiendo.

R: ¿Qué interacciones se llevan a cabo entre el alumnado perteneciente a grupos muy heterogéneos?

E: Pues mira, la cohesión de grupo es otro de los valores que pongo encima de la mesa. Mi clase es muy heterogénea en cuanto a que cada uno es muy diferente, por lo que intento siempre poner en valor que desde el principio formamos una gran familia que durante 5 horas durante 9 meses nos vamos a tener que compartir espacios. Entonces sí que pongo muy encima de la mesa a través de a través de asambleas en las que, al principio de la mañana en vez de comenzar sentados en sus pupitres, nos sentamos en un círculo todo el grupo. Empezamos con un círculo de todos y todas nos miramos. Entonces en ese círculo yo tengo unas pautas de trabajo como las rimas, un problema matemático, una lectura dialógica... Sin embargo, si hay algún problema, ha surgido alguna dificultad del grupo o alguna inquietud por parte de alguien ese es el momento de transmitirlo. Es verdad que, si ese conflicto pasa a mitad de mañana o a cualquier hora del resto de la mañana, paro la clase esté donde esté y hablamos un poco desde la necesidad que tiene, la necesidad que tenía uno y la necesidad que tenía otro y ver cómo gestionar el conflicto.

R: ¿Qué tipos de agrupamientos flexibles llevas a cabo en tu aula?

E: Pues como te he mencionado anteriormente, uno de los agrupamientos flexibles que llevo a cabo en el aula son las asambleas en las que no sólo se trata de solucionar

problemas sino en hablar, en intentar poner desde el lugar de cada uno qué es lo que siente y lo que necesita.

Por otro lado, de agrupamientos flexibles llevamos a cabo las propuestas de aprendizaje en las que encuentran ellos con quién sentarse para poder trabajar esa propuesta concreta. Luego hay otro espacio que es el ambiente de libre circulación en los que se trata el juego simbólico. Estos ambientes de libre circulación son diferentes espacios donde creemos que a través del juego también se esconden de forma un poco más indirecta contenidos del currículum pero de forma lúdica. Por ejemplo, tenemos el banco de carpintería, el ambiente de disfraces, el ambiente de construcciones... Entonces hay como diferentes espacios en los que tienen 30 minutos al día para hacer uso de ellos. Entonces durante esos 30 minutos los agrupamientos los eligen ellos, la única condición que les pongo es que en el banco de carpintería pueden estar un máximo de tres personas.

R: Y, por ejemplo, ¿en algunas ocasiones os juntáis con otras clases?

E: Pues estamos haciendo ahora a partir del tercer trimestre con la compañera de segundo de primaria (que ella y yo llevamos metodología) una apertura de los ambientes de libre circulación. Es decir, esto que acabo de explicar lo abrimos a las dos clases entonces la circulación ya no solamente es entre los espacios de clase sino entre los espacios de las dos clases. Para ello tenemos asambleas para explicar que es una propuesta para poder hacer uso de los diferentes espacios y mezclarnos. La verdad es que es fantástico, están pidiendo todos los días cuando nos juntamos con los de segundo.

R: ¿Qué beneficios y desventajas te proporcionan los agrupamientos flexibles?

Claro todo lo que se sale de los homogéneo, es decir, de ese libro de texto y todos tienen que terminar la página, pues es como acomodarte al ritmo de ellos. Esto supone muchísimo más trabajo de acompañamiento y también de preparación porque tienes como que contemplar una diversidad, toda la diversidad que tienes en tu clase. Yo esos ambientes de libre circulación de los que te he hablado no son iguales los de este año que los del año pasado porque me grupo era diferente. Y luego también el buscar una motivación de propuesta es difícil también. Entonces pues bueno tienes que contemplar como una diversidad muy amplia, no es una misma actividad para todos.

Por otro lado, hay gustos muy disparos por lo que el uso de los ambientes a veces es desigual pues muchos niños van siempre al mismo ambiente. Entonces es como

contemplar una variedad enorme de gustos para que todos se sientan a gusto en estos ambientes.

Por ejemplo, en el libro de texto en el que no se pueden usar agrupamientos flexibles, con mi experiencia, el libro de texto es como que plantea una dinámica en la que todos tienen que llevar al mismo ritmo y a la vez y con la misma actividad. Sin embargo, este tipo de propuestas de aprendizaje me permite que dentro de una misma propuesta yo pueda ver cómo multiniveles, Es decir, no le voy a pedir lo mismo a un niño que todavía está en la conciencia fonológica de los sonidos que a otros que están en una lectura fluida. Entonces esa misma propuesta se la voy a plantear de una manera y de otra manera de forma que todos tienen cabida en esa propuesta. El libro de texto al final pues te queda el copiarte del otro para poderte salvar.

Luego beneficios que encuentro en esto es que cuando los grupos no son homogéneos, es decir, los grupos están mezclados, unos ayudan a otros y muchas veces más que explicar por ejemplo el algoritmo de la suma, lo vamos descubriendo con el material manipulativo o con lo que el otro te está explicando. Por lo tanto, en estas propuestas de aprendizaje que te he contado antes, la tutoría entre iguales hace que entre ellos se enseñan más que si igual tú vas y le explicas algo en lo que tú igual estás en un nivel más abstracto. Y luego cuando uno se pone en el papel de enseñarle al otro (no de que te lo copies, sino de enseñarle) pues se sienten muy bien. Además, al explicárselo a otro, le das como una vuelta más, interiorizas más tu aprendizaje.

R: ¿Cómo llevas a cabo los distintos agrupamientos dentro del aula según los distintos ritmos de aprendizaje?

E: Bueno como te he comentado antes, yo suelo dejar que se agrupen de forma libre y pensando en los agrupamientos de este año me salen esos agrupamientos por nivel. Tengo a dos peques de clase que pues están muy con las mates y les interesa mucho el tema del cálculo mental y son bastante ágiles mentalmente. Es por ello que, en las propuestas de matemáticas sobre todo suelen buscar siempre la compañía del otro.

Por otro lado, otros agrupamientos no son por ritmos de aprendizaje, sino por seguridad de que se conocen, es decir, por afinidad. Luego hay otros que buscan más la individualidad, otros van cambiando, no son tan continuos.

Algo muy interesante que suele ocurrir es que a veces por afinidad no coinciden en los ambientes de libre circulación o en el juego del patio, sin embargo, hay posibilidades de que en algún momento en las propuestas de aprendizaje se encuentran (a veces no porque lo han buscado sino porque no les queda otra que juntarse con esa persona pues ya han hecho grupo los demás) y a veces surge esa chispa que se han encontrado y al día siguiente se buscan.

Sobre todo, yo lo que veo es que para trabajar los niños buscan esa confianza de decir no estoy sola en frente de la ficha o del libro de texto.

R: ¿Cómo afecta a la práctica docente los distintos ritmos de aprendizaje en base a los agrupamientos realizados en el aula?

E: Bueno pues un poco lo que te he comentado anteriormente, mi estrategia principal es multinivelar. De hecho, te voy a contar una propuesta concreta en la que realizo adaptaciones según niveles de aprendizaje.

La propuesta de “Las 100 semillas” es un libro de literatura infantil que relata la historia de 100 semillas que se las lleva el viento. Esta es una propuesta de mates en la que se utilizan materiales de base 10. Parten del número 100 porque tienen 100 semillas entonces tienen 10 barras de 10 decenas. Primero un vendaval se lleva 20 semillas entonces en la hoja de registro que tienen, son restas encadenadas en la que tienen que ir restando según diga el cuento. Entonces hay hojas de registro en las que se explicita el número de semillas que se lleva el viento, sin embargo, hay otras que no se explicita este número por lo que tienen que ir ellos mismos a buscar en el libro el número concreto. Por lo tanto, ya buscar una información es más difícil entonces pues dependiendo quién, tiene una hoja de registro u otra.

R: ¿De qué manera se ha proporcionado la formación necesaria para trabajar con los agrupamientos que supone la escuela rural?

E: Desde la Universidad no he recibido ningún tipo de formación. Ha sido la experiencia porque desde el principio caí en la escuela rural, porque yo vengo de criarme en ciudad aunque ahora estoy viviendo en el pueblo pero bueno mi crianza fue en ciudad y he vuelto como al pueblo dijéramos a través de estar en escuelas rurales pues he ido encontrando que los agrupamientos los considero más flexibles en una escuela rural. Además, a la hora de trabajar con los compañeros también es como más libre.

Parece que desde la universidad nos inculcan que si hay tres primeros, A, B y C como que los tres primeros tienen que ir al mismo ritmo y me parece una incongruencia total porque es que cada grupo es diferente. Entonces desde la Universidad es como que todo tiene que ser con un patrón, con ritmos iguales y con un mismo agrupamiento. Sin embargo, la realidad es otra puesto que cuando empecé los primeros años me escuelas unitarias que tenía desde infantil y madre mía entonces me tenía que acomodar a ellos entonces el hecho de acomodarme a cada crío fue lo que me enseñó a formarme con este tipo de agrupamientos.

Por otro lado, la formación ha sido desde mi bolsillo invirtiendo no sólo dinero sino también tiempo. Pero bueno esto también es muy terapéutico porque encuentras gente muy afín a ti que mira la educación de diferente manera.

R: ¿Ese tipo de formación eran cursos?

E: Si, eso es, cursos.

R: Y, por ejemplo, al principio cuando caíste en escuelas así de heterogéneas, ¿te resultó difícil?

E: Me resultó muy difícil porque además era muy jovencita. Pensé que iba a ser muy difícil por la disparidad de edades, pero luego era todo como como muy familiar porque el de sexto me ayudaba con la pequeña de clase. Entonces era el papel de ayudante y esto al final se pierde un poco en los coles grandes. Por ejemplo, en este cole los niños mayores están en constante contacto con los pequeños y siempre los sacan a jugar.

R: ¿Consideras importante la formación en agrupamientos muy heterogéneos por parte del profesorado?

Pues mira en la en la carrera, un profesor nos puso carteles por la Universidad de los CRIEs para que fuéramos a visitar los mismos y participar en una jornada de puertas abiertas. Evidentemente, estos grupos estaban mezclados por edades. Pues luego una vez comencé yo a trabajar mi mentalidad cambió mucho puesto que yo ya había visto que se podía trabajar perfectamente con alumnos con edades muy dispares. Es por ello que yo pediría que tuvierais más oportunidad de poder visitar experiencias reales.

R: ¿Qué expectativas iniciales se tiene por parte del profesorado acerca de los agrupamientos que supone la escuela rural?

E: Yo creo que tú sabes que la realidad es que no tienes un grupo homogéneo, aunque lo tengas por edad, sabes que es totalmente heterogéneo.

En mi caso yo tenía mucha predisposición por este tipo de agrupamientos puesto que desde un principio sabía que era lo que me gustaba. De hecho, al principio, cuando existían los libros de texto gratuitos yo ni siquiera los usaba porque prefería el que todos los alumnos se juntasen entre ellos formando grupos heterogéneos. Por lo tanto, puedo decir que desde un principio me resultaban muy interesantes estos tipos de agrupamientos.

R: ¿Preferirías trabajar en escuelas cuyos agrupamientos sean más homogéneos?

E: Para nada, me gusta mucho trabajar el tema de la diversidad puesto que todos aportamos. Es decir, a donde no llega uno llega el otro y se ayudan entre ellos.

R: ¿Qué te proporciona los agrupamientos tan heterogéneos que supone la escuela rural?

E: Para mí el fin último es que los peques puedan venir felices a la escuela. Por lo tanto, el que cada uno pueda encontrar su lugar dentro de ese grupo heterogéneo lo es todo.

## ENTREVISTA N°2

Datos de la entrevistada (M):

- Maestra de Educación Primaria especializada en Pedagogía Terapéutica. Actualmente se encuentra como docente PT siendo docente itinerante con otro pueblo.

R: ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente?

M: 15 años.

R: ¿Siempre ha trabajado en la escuela rural?

M: Salvo dos o tres sustituciones que tuve que hacer en colegios de Zaragoza, siempre he estado en colegios rurales.

R: ¿Cuánto tiempo lleva en esta escuela?

M: 2 años.

R: ¿Qué consecuencias tienen los agrupamientos heterogéneos en la práctica docente?

M: Bueno pues implica una mayor planificación y una mayor organización porque tienes que atender a los niveles dentro del aula y dentro de los niveles que tienes dentro del aula también pues esa variedad y esa heterogeneidad del alumnado. Hay niños que tienen mayores dificultades de aprendizaje y otros niños que tienen objetivos ya adquiridos. Entonces implica pues eso mucha organización, planificación... Además, implica preparar también mucho material porque hay niños que acaban antes y no puedes dejar tampoco al niño que acaba antes sin hacer nada. Es por ello que tienes que prepararte también unos materiales que ellos puedan trabajar de forma más autónoma para que tú te puedas centrar con los niños que tienen más dificultades.

R: ¿Qué interacciones se llevan a cabo entre el alumnado perteneciente a grupos muy heterogéneos?

M: Bueno yo creo que depende un poco de las características de grupo. Aquí, por ejemplo, los niños de infantil que están agrupados en tres y cuatro años había niños con desconocimiento del idioma. Entonces se ha hecho un trabajo muy importante pues para esa integración e inclusión del alumno con necesidades educativas y también con ese

acercamiento de pertenencia al grupo y de sentimiento grupo. A día de hoy los críos se relacionan perfectamente. Por lo tanto, en las interacciones que se creen en un grupo también dependerá de la práctica docente que se lleve a cabo.

R: ¿Qué tipos de agrupamientos flexibles llevas a cabo en tu aula?

M: Bueno pues es que, en mi caso, como PT, depende de la clase con la que esté sólo estoy con el alumno o alumna que presente necesidades educativas especiales. Por ejemplo, en la clase de primero de primaria que hay preparadas unas propuestas de aprendizaje y entonces digamos que soy yo la que la que me amolda. Pero otras veces ha habido, por ejemplo, grupos en un primero de primaria o un segundo que hay muchas dificultades de lectura. En ese caso, solemos hacer un agrupamiento flexible en el sentido en el que se hacen dos grupos dentro del aula, es decir, desdoblados. En esas situaciones cada uno de los profesores puede estar con un grupo. Por ejemplo, uno se centra más en trabajar aspectos de comprensión lectora y otros aspectos de expresión escrita.

R: ¿Entonces tu cuando entras en las diferentes aulas tu labor es más apoyar a la tutora de esa clase?

M: Pues cuando yo entro en el aula, dependiendo de en qué aula esté y el tipo de tutor que sea, hay tutores que te dicen mira esto es lo que he pensado hacer (porque ellos quieren llevar como todo el peso) y hay otros tutores pues que te piden consejo, que te dicen oye cómo hacemos esto, cómo lo planteamos... Entonces esos tipos de tutores sí que diseñan sus actividades conjuntas, Entonces ahí sí que no es ya la figura de PT que entras con un niño sólo, sino que se son como dos co-tutores dentro del aula.

R: ¿Qué beneficios y desventajas proporcionan los agrupamientos flexibles?

M: Pues a ver las ventajas yo creo que estos agrupamientos son muy enriquecedores. Por otro lado, las desventajas pues que exigen una mayor coordinación, exige también pues que el profesorado tenga una buena predisposición hacia para ello, puesto que hay profesores que no se sienten cómodos con otro profesor dentro del aula. Por lo tanto, hay profesores que prefieren que igual en lugar de plantear una actividad conjunta para todos los alumnos en la que las profesoras puedan estar apoyando al alumno y colaborando prefieren desdoblarse al alumnado y sacarlo físicamente del espacio, es decir, del aula. Es por ello que esto puede ser una desventaja de dichos agrupamientos comentados.

R: ¿Cómo llevas a cabo los distintos agrupamientos dentro del aula según los distintos ritmos de aprendizaje?

M: Pues a ver en principio sí que se hace más agrupar por niveles, pero bueno si vas a trabajar por ejemplo dinámicas de inclusión si que se realizan grupos mixtos para que se puedan enriquecer de su propia heterogeneidad. En principio agrupar por niveles cuando yo entro en un aula se hace como medida para favorecer la organización del aula en función del ritmo de aprendizaje.

R: ¿Cómo afecta a la práctica docente los distintos ritmos de aprendizaje en base a los agrupamientos realizados en el aula?

M: Pues como te he comentado antes exige muchísimo más trabajo, mucha más planificación, creación de adaptaciones, de materiales... Y, por otro lado, lo más importante es que implica también un conocimiento sobre el alumno, una estabilidad del profesorado, tanto de los tutores como del profesorado de apoyo... Además, implica conocimiento de las familias y claro todo esto repercute totalmente a la práctica docente.

R: Y, por ejemplo, ¿cómo trabajas las dificultades de aprendizaje a través de los agrupamientos?

M: Pues mira muchas veces, en mi caso, al ser PT, muchos niños consideran que mi figura docente se centra sólo en estar con el niño o niña que tenga más dificultades. Es por ello, que en muchas ocasiones busco la metodología de la tutorización entre iguales para que no me vean a mí como la figura docente que resuelve todas las dificultades.

R: ¿De qué manera se ha proporcionado la formación necesaria para trabajar con los agrupamientos que supone la escuela rural?

M: Pues mira desde la Universidad, en mi opinión, lo que te enseñan es todo muy teórico. Por otro lado, muchas veces la clave son los compañeros que te ayudan cuando empiezas. Además, muy importante también la realización de cursos. De hecho de cada curso sales con ganas de hacer más cursos aún.

Por otro lado, considero que mi formación también se ha creado gracias a la experiencia día a día.

R: Por lo tanto, cuando empezaste en este mundo de escuela rural ¿te hubiera gustado haber estado más formada?

M: Me hubiera gustado que la Universidad esté más adaptada a la realidad. Durante los cuatro años de carrera te hablan de la inclusión, de las nuevas leyes, pero luego la realidad es muy heterogénea y no te enseñan realmente acerca de ambientes tan heterogéneos como es la escuela rural.

R: ¿Qué expectativas iniciales se tiene por parte del profesorado acerca de los agrupamientos que supone la escuela rural?

M: Pues un poco al principio mis expectativas era poder hacer agrupamientos heterogéneos y apoyos en colaboración con la tutora. Sin embargo, la realidad es distinta puesto que hay profesores con una enseñanza más tradicional por lo que no siempre he podido realizar estos agrupamientos.

R: Y, siguiendo con el inicio de tu carrera, ¿te resultó difícil al principio trabajar en una escuela rural que suponga agrupamientos tan heterogéneos?

M: Lo bueno de la escuela rural es que te ofrece mucha más libertad. Además, permite implementar también metodologías más innovadoras. Siguiendo con esto, parece que en los colegios grandes con mucho profesorado se dificulta más la coordinación y resulta más difícil llevar a cabo estas metodologías. Es por ello por lo que como a mí me gusta más este tipo de metodologías innovadoras no me resultó tan difícil el inicio.

R: ¿Preferirías trabajar en escuelas cuyos agrupamientos sean más homogéneos?

M: No, yo prefiero mil veces más escuela rurales. Me aporta más porque además aparte de todas las ventajas de acabo de decir, te permite tener un trato más personalizado y más individualizado con él alumno y te permite conocerlo mejor completamente. No tiene nada que ver si estuviera en un Colegio de Zaragoza que habría muchísimos más niños con necesidades educativas que igual vería a cada niño pues una hora a la semana. Además, en este tipo de colegios a veces te cuesta difícil establecer una correlación con un profesor o llevar un seguimiento del alumno. Por lo tanto, en una escuela rural creo que hay una mejor respuesta educativa que en los coles urbanos.

## **ESCUELA DE LA VIÑA**

### **ENTREVISTA N°3**

Datos de la entrevistada (C):

- Maestra de Educación Primaria. Actualmente se encuentra tutorizando la clase de los medianos (3º, 4º y 5º) y realiza tareas de secretaría.

R: ¿Cuántos años llevas ejerciendo como docente?

C: 20 años.

R: ¿Llevas mucho tiempo en la escuela rural?

C: Casi toda mi vida, llevo 17 años.

R: Y, en la Escuela de la Viña concretamente, ¿Cuántos años llevas?

C: Pues llevo 14 años.

R: ¿Qué consecuencias tienen los agrupamientos heterogéneos en tu práctica docente?

C: Pues bueno la escuela rural ya de por sí es heterogénea. Entonces lo primero que nos encontramos pues es eso un grupo clase heterogéneo, que bueno de normal un grupo de un curso ya es heterogéneo pues en este caso aún aumenta más la heterogeneidad tanto por edad como por un margen más amplio de conocimientos. Entonces beneficios que vemos en la situación que tenemos nosotros es el aprendizaje entre iguales que es más potente porque esa diferencia de edad hace que los mayores ayuden más a los pequeños. Esto hace que luego desde pequeños aprenden a trabajar de esta manera. Además, intentamos fomentar el trabajo en grupo. Entonces ese trabajo que vamos haciendo en grupos, por parejas y de ayuda entre iguales se nota que va enriqueciéndose a lo largo de los años y más o menos a mitad de primaria vemos que esa iniciativa de ayudar al compañero sale sola.

En definitiva, es un aprendizaje para el mayor porque está explicando y diciendo lo que él ha aprendido y también para el pequeño pues está demostrado como que ese aprendizaje entre iguales resulta más fácil de comprender por palabras de un compañero

que a veces por un profesor. Entonces yo ventajas que veo pues la verdad es que veo más ventajas que desventajas. Creo que no sé si sabría decirte alguna desventaja. La única que podría decirte es que para el inicio de un profe que no le ha tocado trabajar aquí pues puede considerarse desventaja por la forma nueva que te encuentras por cómo atiendo a tanta diversidad.

R: ¿Cómo son las interacciones entre agrupamientos tan heterogéneos?

C: Claro aquí lo que vamos viendo también es que nunca están sólo con los de su mismo nivel. Quiero decir que un curso que están primero, segundo y tercero, al año que viene los de terceros salen al nivel siguiente, pero entran los de infantil de 5 años. Entonces van coincidiendo compañeros a lo largo de los años, pero van entrando y saliendo otros. Entonces al final esa red de relaciones pues es bastante más amplia. Además, luego si ya haces trabajos entre aulas pues entonces también aumentan las relaciones. Entonces se ve, por ejemplo, en los recreos con el juego, que a veces se ve jugar infantil con primaria o incluso en las asambleas muchas veces si quieren estar juntos. Entonces sí que las relaciones entre ellos no se ven como aisladas por cursos ni mucho menos incluso por aulas o sea que sería una trama de relaciones completa.

R: ¿Qué tipos de agrupamientos flexibles llevas a cabo en tu aula?

C: Dentro del aula procuramos que estén agrupados en grupos de cuatro o cinco e intentamos hacer un trabajo cooperativo con roles que suponen ese trabajo cooperativo. Entonces esta sería como la dinámica general del aula. Luego, por ejemplo, pues aprovechamos cuando hay una codocencia en el aula pues a lo mejor podemos hacer un desdoble. Por ejemplo, dividimos el grupo en dos y el rato de aula pues dividimos el tiempo en dos con la otra profe.

Por otro lado, otra forma con la que trabajamos son los grupos interactivos aprovechando siempre que hay otra profe en el aula y lo tenemos abierto a que vengan también algunas familias. Entonces ahí a lo mejor pues dependiendo también del número de niños del aula pues si, por ejemplo, están 15 pues si haces tres grupos de cinco se organizan 3 actividades en las que hacen primero una actividad y cambian físicamente de sitio hacer la siguiente actividad y volver a cambiar. Entonces se pretende buscar 3 actividades que trabajan tres competencias diferentes.

R: ¿Cómo llevas a cabo los agrupamientos en el aula según los distintos ritmos de aprendizaje?

C: Pues a la hora de hacer los grupos en el aula hay que tener muy en cuenta los diferentes niveles de manera que hay que ver a quién pones en cada grupo. Entonces intentas que sean lo más heterogéneas posibles en cuanto a conocimientos de manera que puedo poner a un niño que sé que va a ser competente con otro que a lo mejor le va a costar más.

R: Y, por ejemplo, durante el día he observado que hay muchos niños y niñas con desconocimiento del idioma. ¿Procuráis que haya siempre un niño que sepa hablar su idioma dentro de su grupo?

C: Por supuesto, la comunidad marroquí que tenemos es bastante amplia. Entonces tenemos varios niños que llevan aquí varios años y que ya controlan el idioma y otros que acaban de venir que no tienen el idioma. Entonces sí que lo tengo en cuenta de poner un niño con desconocimiento del idioma con otro que pueda ser su traductor para que así el niño se sienta más cómodo.

En conclusión, hay que tener muy en cuenta el alumnado que tenemos y analizar y preparar previamente los agrupamientos.

R: ¿Cómo trabajas las dificultades de aprendizaje dentro de grupos tan heterogéneos?

C: Pues hago actividades generales, lo único que luego a lo mejor lo que modifico es la cantidad o la extensión. Dentro del grupo al haber tres cursos pues a la hora de, por ejemplo, mandar ejercicios ahí sí que a veces tengo en cuenta el curso. Entonces los de cuarto pueden llevar unos ejercicios en relación al mismo tema que los de quinto y sexto, pero me intento adaptar el nivel. Normalmente siempre vamos desde máximos a mínimos, es decir, empezamos desde sexto, pero tenemos en cuenta lo que por ejemplo se les tiene que exigir a cuarto o quinto. Por lo tanto, si hay ocasiones en los que nivelo por cursos sobre todo con los de sexto que van a pasar al instituto y me interesa que conozcan conceptos más diferentes a los de cuarto o quinto.

R: ¿Cómo has sido formado para trabajar los agrupamientos tan heterogéneos que supone la escuela rural?

C: cuando hice la Universidad no tuve ninguna formación. Lo que me ha dado más formación es la experiencia. Entonces de formación sí que vas encontrando cursos, pero lo que realmente vale yo creo que es un poco tirarse a la piscina y con lo que más o menos

ya he ido aprendiendo teóricamente voy a ponerlo en práctica. En la experiencia es donde te das cuenta de lo que te sirve o de lo que no te sirve. Es decir, tú puedes ir a formaciones que te puedan dar otros colegios que aplican en ese colegio y luego te lo aplicas en tu contexto y no funciona. Entonces yo creo que es tener un poco la base metodología y aplicarla con tu contexto.

R: ¿Qué expectativas iniciales se tiene de los agrupamientos que supone la escuela rural?

C: Pues a ver cuando te toca escuela rural pues te llevas la sorpresa, o sea no sabes lo que te vas a encontrar. Entonces lo que te encuentras es un poco lo que te comentaba al principio, el desconocimiento, el ahora qué hago. Entonces esa dificultad para el docente te hace entregarte y el querer decir venga pues voy a indagar a ver esto como lo puedo aplicar. Entonces ya ahí vas empezando a formarte, porque si a lo mejor yo caigo siempre en un Colegio de Zaragoza de cuatro vías que voy a estar en un cuarto de primaria siempre pues a lo mejor no me formo tanto en agrupamientos como aquí. Entonces no te queda otro remedio que ponerte. Si que es verdad que al encontrarte esta situación al principio tienes un poco ese miedo de decir madre mía no voy a saber llegar a todos.

R: ¿Preferirías trabajas en escuelas más homogéneas?

C: No, la verdad que no. O sea, no es una cosa que prefiera o no prefiera, es que yo creo que al final la heterogeneidad está igual en todas las escuelas. Por un lado, sí me gustaría trabajar en grupos algo más homogéneos porque a lo mejor pues es más fácil porque aquí, por ejemplo, mira que nos complicamos la vida que encima que somos muy heterogéneos aún mezclamos más. Pero bueno ahora es un poco como que estamos en el punto de la salsa del oficio y la verdad que es muy enriquecedor. Entonces no sé, yo creo que es enriquecedor en los dos sentidos tanto para el alumnado como para el docente. Entonces profesionalmente pues yo creo como que te da más vida. Lo otro (grupos más homogéneos en aulas urbanas) pues está bien también porque es más cómodo.

R: Pero, por ejemplo, aquí en una escuela rural, ¿tienes más libertad docente?

C: Yo creo que en una escuela rural si tienes más maniobra de organización. Es verdad que en una escuela grande tiene que estar todo más atado y más controlado. Entonces ese margen de maniobra hace que a día de hoy no cambiara este tipo de escuelas.

## ENTREVISTA N°4

Datos de la entrevistada (I):

- Maestra de Educación Primaria especializada en Pedagogía Terapéutica. Actualmente se encuentra como docente PT siendo docente itinerante con otro pueblo.

R: ¿Cuántos años llevas ejerciendo como docente?

I: Pues unos 10 años.

R: Y, ¿en la escuela rural?

I: Unos 3 años.

R: En esta escuela en concreto, ¿cuántos años llevas trabajando?

I: Pues este es mi segundo año aquí.

R: ¿Qué consecuencias tienen los agrupamientos heterogéneos en tu práctica docente?

I: Por supuesto te exige muchísimo más esfuerzo puesto que hay que tener en cuenta la individualidad de cada niño. En mi caso, al ser PT y, además, itinerante supone un mayor esfuerzo puesto que el horario que tengo con cada clase está muy reducido. Es por ello que en ocasiones este horario tan reducido no me permite individualizar al niño.

Con esto quiero decir que en este cole al tener como base pedagógica la inclusión, no se permite que la PT esté únicamente con un niño que tiene dificultades por lo que siempre que voy a la Escuela de la Viña lo que hago son desdobles por curso por lo que es difícil preparar únicamente material para un solo niño debido a que tengo una media hora con cada curso.

R: ¿Qué interacciones se llevan a cabo entre el alumnado perteneciente a grupos heterogéneos?

I: Pues mira yo creo que lo principal es que se ayudan entre todos de manera espontánea y natural. Además, el hecho de ser una zona rural en la que se pueden ver las 24 horas al

día supone exista mucha confianza entre ellos. A veces esta confianza puede generar también muchos conflictos.

Se puede decir también que todo el alumnado se mueve por un ambiente muy cómodo por el colegio lo que influye también en las relaciones entre todos los niveles y entre todas las etapas. Además, el colegio se mueve mucho por agrupamientos que exigen roles en cada uno de los grupos por lo que esto favorece a que se comuniquen mejor.

R: ¿Qué tipo de agrupamientos flexibles llevas en tu aula?

I: Bueno pues si te puedo decir uno, serían los desdobles. Como te he comentado antes lo que solemos hacer es que cuando yo llego los martes a la Escuela de la Viña me organizo el horario por etapas. Es decir, tengo una media hora con cada curso. Es por ello que hacemos desdobles pues el colegio se organiza de modo que los de 1º, 2º y 3º están juntos y, por otro lado, los de 4º, 5º y 6º. Entonces el hecho de que yo saque un curso entero cada media hora todos los martes hace que apoye el aula en general pues saco muchos alumnos de aula y, por otro lado, trato necesidades más individuales al trabajar con grupos mucho más reducidos.

R: Y, por ejemplo, dentro de estos desdobles, ¿realizas algún agrupamiento flexible?

I: Pues mira la verdad que no pues al tener tan poco rato con cada curso me es imposible partir la clase por parejas o por grupitos puesto que perdería mucho tiempo.

R: ¿Qué beneficios y desventajas ves de los agrupamientos flexibles para tu práctica docente?

I: Bueno pues como te he dicho, el agrupamiento flexible que llevo a cabo, yo como PT, son los desdobles. Entonces, yo opino que, aunque se trabaje mucho la inclusión al estar con todo el curso y no sólo con un niño, considero que hay algunos niños que se quedan atrás por lo que en ocasiones me gustaría poder trabajar más individualmente. Entonces me gustaría más entrar yo al aula y estar con el niño que tiene mayores dificultades. Es verdad que muchas veces se enriquecen entre ellos y se enseñan, pero, en concreto hay un niño que tiene necesidades educativas especiales con el que me gustaría trabajar de forma más individual.

R: ¿Cómo afecta a la práctica docente los distintos ritmos de aprendizaje al realizar agrupamientos?

I: Bueno pues como te he dicho antes evidentemente supone mayor esfuerzo a la hora de preparar materiales. Como te he comentado, no realizo agrupamientos dentro de los desdoblados por lo que en muchas ocasiones lo que hago es trabajar aspectos que van dirigidos a un niño en concreto con más dificultades de manera que se puede aprovechar todo el grupo. De esta manera, me permite trabajar con todo el desdoble pues no puedo reagrupar el desdoble.

R: ¿Cómo se trabaja en el aula según los distintos ritmos de aprendizaje a través de la realización de agrupamientos?

I: Pues yo lo que hago es como no puedo reagrupar el desdoble en sí, muchas veces lo que hago, sobre todo con un grupo en concreto (3º de primaria) en el que tengo un alumno con necesidades educativas especiales es hacer una actividad en la que se nutren todos pero va dirigida especialmente a este niño.

Esta actividad consiste en desarrollar habilidades sociales a través de un juego denominado “La Montaña”. En él, cada martes vamos subiendo de nivel hasta llegar a la cima de la montaña. Cada nivel tiene diferentes preguntas para conocer más a los compañeros (el color favorito, la bebida favorita...).

Por otro lado, en ocasiones también adapto el material según el nivel de cada niño.

R: ¿Cómo has sido formado para trabajar los agrupamientos tan heterogéneos que supone la escuela rural?

I: Pues evidentemente desde la universidad nunca me han formado según estos agrupamientos. Mi formación ha sido básicamente a través de la experiencia que he ido adquiriendo a lo largo de mi docencia.

Es verdad que muchas veces me ha ocurrido que he realizado muchos cursos según las necesidades que me he ido encontrando. Por ejemplo cursos sobre las aulas multigrado, cursos de “Braille”...

R: ¿Y te hubiera parecido importante haber tenido esta información al principio de tu carrera docente?

I: Por supuesto que hubiera sido muy interesante, sin embargo, pienso que hasta que no ves la realidad no llegas a aprender del todo. Entonces como te he dicho antes pienso que la mejor formación de todas es la experiencia.

R: ¿Qué expectativas iniciales se tiene de los agrupamientos que supone la escuela rural?

I: Pues yo como PT al comenzar mi trabajo en la escuela rural tenía pensado un poco el poder homogeneizar los grupos para poder trabajar más individualmente las necesidades. Sin embargo, esto fue imposible en dicho colegio puesto que el lema de la inclusión está muy afianzado.

R: Entonces, ¿te resultó muy difícil comenzar con grupos tan heterogéneos?

I: Claro, yo en mi mente llevaba otra idea de trabajo por lo que tuve que cambiar por completo mis esquemas y poner todo mi esfuerzo para una diversidad inmensa. Me resultó difícil, sin embargo, con vocación y esfuerzo todo se consigue.

R: ¿Preferirías trabajar en escuelas más homogéneas?

I: Si, me gustaría trabajar en escuelas más homogéneas en el sentido de abordar las necesidades más individualmente. Por ejemplo, yo he trabajado en un aula urbana y quizás preferiría trabajar en este tipo de escuelas puesto que me permite ser más individual con las necesidades.

Sin embargo, he de decir que el enriquecimiento que te proporciona los agrupamientos tan heterogéneos, a pesar de suponer tanto esfuerzo docente, es muy gratificante.

## **ANEXO II: Diario de Campo**

### **ESCUELA DE LA ARCILLA**

#### *Observación 9 de mayo de 2022*

Comienza la jornada con una asamblea que se realiza todos los días. En ella se trata concretamente un problema matemático y a continuación se habla sobre un conflicto ocurrido el día anterior.

Después de la asamblea los niños se comunican entre ellos y comentan la asamblea. Esto me hace pensar que aumenta la cohesión grupal y la comunicación entre ellos.

Tras la asamblea y hasta la hora del recreo se trabaja en grupos el área de Matemáticas. Estos grupos se forman de manera libre y se trata de trabajo por ambientes. Estos ambientes se encuentran en diferentes mesas. En cada mesa se trabaja un contenido de matemáticas o de lengua según la hora de la sesión. Cada grupo de niños debe pasar por todas las mesas.

En dichas propuestas existe una mesa de evaluación en la que la profesora cada día va evaluando a niños por grupos. Es decir, hay cuatro mesas de trabajo autónomo por parte de los niños y una mesa de trabajo más guiado por parte de la profesora en la que aprovecha a evaluar los diferentes conceptos.

Cabe destacar que en esta propuesta de matemáticas existe una ayuda entre iguales clara. Los niños han aprendido a vivir con la heterogeneidad que supone su escuela, siendo esta rural. De esta manera todos los niños se preocupaban de todos acompañándose y ayudándose en su proceso de aprendizaje.

Después del recreo se realiza una clase de Ciencias Naturales en la que el alumnado se desplaza al huerto. En este momento la profesora también me comenta que en muchas ocasiones salen a realizar la clase al aire libre al lado del río.

Por último, se realiza una asamblea para resolver un conflicto surgido en el huerto escolar.

### ***Observación 10 de mayo de 2022***

Comienza la jornada nuevamente con una asamblea en la que se trabaja un poema. Tras la asamblea se trabaja el área de lengua tal y como se trabajó el día anterior matemáticas.

Durante esta propuesta me desplazo con la profesora especialista en Pedagogía Terapéutico. Con ella estoy 2 horas en las que vamos por las diferentes clases de la escuela. En esta observación puedo ver como depende del tutor de referencia se pueden realizar más agrupamientos flexibles o menos. Hay clases en las que la PT simplemente se queda con un alumno y clases en las que existía cierta co-tutorización entre la PT y la tutora.

Después del recreo se trabajan los ambientes de libre circulación. En ellos se trata de trabajar diferentes aspectos curriculares a través del juego. En estos ambientes los niños deben agruparse como ellos quieren. Los niños intentan agruparse de muchas formas no realizando siempre los mismos agrupamientos, algo que puede considerarse como un factor importante de cohesión grupal.

Una vez se realizan los ambientes con el aula de referencia (1º de primaria), la profesora de dicha aula se comunica con la profesora de 2º de primaria para agruparse todos juntos y realizar estos ambientes todos juntos.

En estos agrupamientos con alumnado mayor se crean roles muy enriquecedores. El alumnado mayor ayuda al alumnado menor creando así un sentimiento de orgullo.

## ESCUELA DE LA VIÑA

### *Observación 17 de mayo de 2022*

Primera hora: Observación de dos desdobles.

Observo un desdoble de 6º de Primaria y otro de 4º de Primaria. En ambos desdobles el alumnado se agrupa en una mesa grande donde todos se encuentran alrededor de la misma.

En el primer desdoble se trabaja la realización de un cómic individual por parte de cada niño y la profesora lo va corrigiendo según lo van acabando.

En el segundo desdoble se trabaja una actividad concreta sobre habilidades sociales para un niño en concreto. Este alumno tiene dificultades en el ámbito de las habilidades sociales. En el momento del desdoble la profesora realiza una actividad que permite que el alumnado conozca más a sus compañeros y sus compañeros a él.

Tras estos desdobles comienza la hora del recreo. En la hora del recreo todos los niños juegan juntos sin importar la edad.

Después del recreo me adentro a la clase de los medianos (1º, 2º y 3º de Primaria). Concretamente se trata de una clase de ciencias en la que se trabaja por grupos y en cada grupo existen roles diferentes.

En esta clase concretamente, una alumna de procedencia marroquí que lleva un año en España me comenta que fuera del horario escolar se presta voluntaria para realizar clases particulares con alumnado marroquí que tiene desconocimiento del idioma. Este tipo de iniciativa surge de manera propia por parte de la alumna sin que ningún profesor se lo haya exigido.

A continuación, se me enseña por parte de una profesora el funcionamiento de un tipo de agrupamiento por parejas para trabajar la lectura. Este tipo de agrupamientos normalmente se suele realizar entre alumnado cuyo ritmo de aprendizaje lector es diferente. Además, con la existencia de tanto alumnado con desconocimiento del idioma se suele colocar un alumno/a que conozca el idioma de procedencia de dicho alumnado. En dichas jornadas lectoras en ocasiones tienen posibilidad de elegir el libro y en otras ocasiones se realizan lecturas iguales en toda el aula (Diario de Campo, 17 de mayo de 2022, Escuela de la Viña)

Durante la última hora de la jornada acompaña a la tutora de la clase de los mayores (4º, 5º y 6º de Primaria). En esta hora se practica un baile tradicional de Aragón, el “paloteao”.

Tras dicho baile se lleva a cabo un tipo de asamblea lectora con toda el aula sentada en una esquina de la clase.

### ***Observación 24 de mayo de 2022***

Esta jornada comienza nuevamente con la observación de varios desdobles en las que se trabaja el área de matemática a través de la pantalla digital.

Seguidamente me adentro a la clase de los medianos que están trabajando las matemáticas por ambientes. Existen ambientes en los que el alumnado trabaja a través de una Tablet y otros ambientes en los que se trabajan las matemáticas a través del ajedrez.

En este momento se me informa de que se llevan a cabo proyectos a través de agrupamientos formados por alumnado de diferentes edades incluyendo niños y niñas de Educación Infantil. Es decir, en un mismo grupo se puede encontrar alumnado de 6º de Primaria con alumnos de Infantil.

Cada niño tiene un rol diferente en dichos agrupamientos y se utilizan en todas las áreas curriculares. Además, estos agrupamientos están realizados por el profesorado previamente para que sean lo más heterogéneos posibles.

Cabe destacar que tras esta sesión intento moverme por todas las aulas tanto de infantil como de primaria y puedo observar que la confianza con la que se mueven por todo el recinto escolar hace que sus relaciones se amplíen no fijándose únicamente en aquellos niños que cuya edad es la misma o parecida.

Después del recreo sigo moviéndome por las diferentes clases y observo también como se trabaja en la clase de Educación Infantil. Puedo observar cómo trabajan todos a la vez en una misma mesa la misma actividad. De esta manera, se observa que el alumnado se mira constantemente a la cara y se comunica mucho mejor.

Por último, en esta jornada puedo sacar información por parte de las familias. Las familias entran al colegio con total libertad. Además, se realizan actividades para las mismas en las que se tiene en cuenta su opinión (Diario de Campo, 24 de mayo de 2022, Escuela de la Viña).