

LA DIDÁCTICA MULTIGRADO Y LAS AULAS RURALES: PERSPECTIVAS Y DATOS PARA SU ANÁLISIS

MULTIGRADE TEACHING AND RURAL CLASSROOMS: PERSPECTIVE AND DATA FOR ANALYSIS

Antonio Bustos Jiménez

Centro del Profesorado de Granada
abustosj@gmail.com

RESUMEN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales atienden generalmente a la multigradación como una característica presente en muchas de sus aulas. De este modo, diversidad de edades, grados y niveles de competencia curricular suelen formar parte de la realidad escolar de estos espacios. La didáctica que el docente concreta y planifica está en relación con el desarrollo de su alumnado, movilizándolo aspectos que son de específica aparición en estos contextos escolares. Para analizar y describir las cuestiones metodológicas básicas de los grupos multigrado, y si podían ser transferidas a otros contextos inespecíficos, se ha llevado a cabo una investigación en diferentes países europeos y sudamericanos. Aquí presentamos los resultados de una de las fases de este estudio, que tuvo como principal finalidad documentar inicialmente las prácticas pedagógicas desarrolladas en aulas multigrado de una muestra de docentes, para posteriormente seleccionar los centros en los que centrar los análisis si eran valorados como lugares en los que podían desarrollarse didácticas basadas en metodologías activas-participativas. Los resultados muestran el posicionamiento de los docentes de estas aulas sobre cuestiones como interdisciplinariedad, estrategias didácticas, tiempo y espacio, materiales curriculares, tecnologías y evaluación. Las cuestiones analizadas ayudan a visualizar parte de los elementos que se integran en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estas escuelas.

Palabras clave: didáctica multigrado, escuela rural, organización escolar.

ABSTRACT

Teaching and learning processes in a large number of rural schools are usually characterized by multigrade classes. Thus, the reality of schooling in these spaces typically involves a diversity of ages, grades, and levels of curricular skills. The didactic strategies and programming applied by teachers are related to student development and disseminate aspects that are specific to the context of these schools. A study has been conducted in different European and South American countries to analyze and describe the basic methodological aspects of multigrade groups, and to determine whether these are transferrable to other nonspecific contexts. This paper presents the findings from one phase of the study where the main purpose was to document the initial nature of teaching practices developed by a sample of teachers in multigrade classrooms, and to subsequently select those schools that were considered amenable to developing teaching practices based on active-participatory methods for analysis. Findings

show the perspectives of teachers in these classes on aspects such as interdisciplinarity, didactic strategies, time and space, curricular materials, technologies, and evaluation. The issues analyzed foster visualization of some of the elements involved in teaching and learning processes in rural schools.

Keywords: multigrade teaching, rural education, educational organization.

INTRODUCCIÓN

Escuelas rurales de todo el mundo suelen tener en la multigradación una característica común. Dotadas y caracterizadas de diferentes formas, con diversas composiciones y volúmenes de alumnado, atienden a las exigencias didácticas originadas por las edades variadas de sus grupos escolares. Con más o menos profesorado, tecnología, recursos o instalaciones, las peculiaridades que la didáctica tiene en este contexto son parte de la realidad con la que se encuentran miles de docentes de los cinco continentes cada día en sus aulas.

Podríamos decir que la multigradación es un fenómeno organizativo global. Justificado en mayor medida por las demografías de los contextos rurales que tienen su concreción en bajas tasas de matrículas escolares en sus centros educativos, ofrece un marco formal peculiar desde la perspectiva de la organización vertical del alumnado en prácticamente todas las latitudes. Desde el punto de vista de la libre opción para su formalización o no, a no ser que esta organización se haya adoptado como respuesta pedagógica “alternativa” (opción voluntaria para el agrupamiento de alumnado en contextos no específicamente rurales), la mayor parte de su presencia es rural con el objeto de rentabilizar los recursos materiales y humanos disponibles.

Dado que el marco organizativo del alumnado desde esta perspectiva es peculiar, se puede deducir que los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos escenarios escolares también lo son. Para atender a estos procesos y para valorar su posible aplicación a otros grupos graduados, se desarrolló una investigación en cinco países (tres europeos y dos sudamericanos)¹. El estudio tuvo la clara intención de conocer en profundidad cómo se llevaban a cabo las prácticas educativas en estos escenarios escolares, para lo cual se hizo hincapié en el análisis de sus componentes didácticos. Conocer qué había de esencial en estas prácticas formaba parte del interés por averiguar si, en caso de hallar aspectos especialmente reseñables, podían ser trasladadas también a otros escenarios escolares no específicamente rurales.

En el final de este apartado introductorio señalamos que en este artículo se presentan los resultados de una de las fases empíricas sobre la que se comenzó a cimentar el trabajo de campo de la investigación. Se llevaron a cabo dos etapas con recogida de información a través de cuestionarios que sirvieron de filtro para la obtención de información sobre sujetos y prácticas educativas en las que centrar la atención por su valía pedagógica, con planteamientos cuantitativos de recogida de información. A estas dos primeras etapas le siguió otra de realización de entrevistas semiestructuradas, teniendo las tres fases un marcado carácter propedéutico; se aspiraba a conseguir seleccionar con ellas centros idóneos en armonía con los objetivos del proyecto en los que realizar observaciones de aula.

¹ Proyecto EDU2009-13460, Subprograma EDUC, desarrollado en España, Francia, Portugal, Chile y Uruguay.

Aquí, como decimos, presentamos la fase de arranque del trabajo de campo, correspondiente a la aplicación y análisis de la primera encuesta cumplimentada por profesorado de aulas multigrado. En este primer sondeo se mostraron posicionamientos y datos sobre cuestiones básicas desde la óptica del profesorado sobre la enseñanza en aulas multigrado (estrategias didácticas, organización del tiempo y el espacio, evaluación, materiales escolares, tecnologías o interdisciplinariedad).

LA DIDÁCTICA MULTIGRADO Y EL AULA RURAL

La enseñanza en aulas multigrado requiere la conjunción de habilidades, destrezas y procedimientos con los que el docente articula el curriculum atendiendo a sus elementos para las áreas de aprendizaje. Pero también necesita el establecimiento de planteamientos metodológicos exigidos por la multigraduación, acordes con la diferencia de grados. En esta sincronía de potenciales formativos y competenciales para llevar a cabo la enseñanza en un escenario complejo, debido principalmente a la elevada carga de procesos de aplicación curricular diversos, aparece necesariamente una actuación docente que trata de dar respuesta a las peculiaridades escolares del aula rural. Al conjunto de conocimiento sobre la enseñanza en aulas multigrado se le ha ido conociendo progresivamente como *didáctica multigrado*. Dado que tradicionalmente las diferentes didácticas han sido calificadas en función de las ciencias a las que servían de apoyo en los procesos de enseñanza, con un *corpus* teórico propio (matemáticas, lengua, música, ciencias sociales...), en el caso de la didáctica multigrado se continúa generando conocimiento sobre la multigraduación, teniendo en cuenta cada vez más en los procesos de investigación. El aumento durante los últimos años de avances y trabajos para la divulgación de prácticas y estudios contribuye a que los procesos de formación puedan enriquecerse con contenidos que ayuden a mejorar la competencia profesional de los docentes que enseñan diariamente en las aulas rurales. Algunas referencias y aportaciones en esta línea las podemos encontrar en: Hargreaves y otros, 2001; Little, 2001 y 2006; Mulryan-Kyne, 2005 y 2007; Pridmore, 2007; Santos, 2006 y 2011. La integración en este conjunto de las prácticas y sus análisis es fundamental para generar espacios de reflexión y diálogo que versen sobre la acción pedagógica de las aulas rurales. De ahí la importancia para que la multigraduación pueda seguir convirtiéndose en un espacio de conocimiento, y del compromiso para que los centros de formación del profesorado colaboren en la inserción y desarrollo profesional de los docentes en estos escenarios.

En el contexto americano son cada vez más frecuentes las referencias a las dotaciones formativas, teóricas y científicas para la enseñanza en grupos multigrado. Muchas de ellas versan sobre la didáctica multigrado (también con expresiones alusivas a la pedagogía multigrado o enseñanza multigrado)². Un sondeo en la Red nos permite encontrar guías y documentos de ayuda de diversos países que orientan el trabajo en las escuelas rurales del continente. En algunos países del contexto europeo son menos frecuentes estos textos, quizás también derivado este hecho de una menor presencia de escuelas y aulas situadas en el medio rural en comparación con América.

² En otras ocasiones la denominación *multigrado* es utilizada como *plurigrado*.

De una manera u otra, la actuación docente en este contexto requiere de la interiorización de sus particularidades organizativas para generar lo que acertadamente Terigi (2009: 13) apunta como un *modelo pedagógico específico*. Tradicionalmente, como nos explica esta autora, en diferentes territorios se ha importado el modelo de enseñanza graduado a la realidad rural multigrado debido a una formación docente estandarizada de perfil urbano. La especificidad del aula rural hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje deban obedecer a una amplia variedad de marcos psicológicos, didácticos y sociales, ya que el estado madurativo y de aprendizaje del alumnado es diferente en cada grado. Incluso el aula multigrado podría ser un referente pedagógico si se entendiera a nivel teórico y práctico que la didáctica que precisa es necesaria en todas las aulas y en todas las escuelas, porque la diversidad de habilidades, conocimientos, necesidades, intereses y expectativas es propia de todas ellas (Abós, Boix y Bustos, 2014).

Cabe hablar entonces de una didáctica particular para estas aulas, del conocimiento de estrategias, métodos o herramientas que rentabilicen educativamente las condiciones organizativas y estructurales de los centros rurales y se transformen en posibilidades para el desarrollo de su alumnado. La distribución que se hace de cada uno de los elementos presentes en el aula multigrado o cómo se gestiona cada uno de ellos para hacer que el conglomerado de grados haga emerger sus fortalezas, puede estar presente como referencia metodológica del colectivo docente. Y, generalmente, el profesorado que no la conoce puede llegar a las aulas multigrado desprovisto de equipamiento didáctico (Bustos, 2013).

Mencionamos a continuación algunas de las posibilidades didácticas que se podrían ofrecer en el trabajo en aulas rurales multigrado. Tales posibilidades pueden verse enriquecidas y variadas en función de las diferentes intencionalidades metodológicas y contextos escolares a los que los docentes atienden:

Aplicación de estrategias globalizadoras	Los métodos activos, como proyectos, centros de interés o talleres, tienen un sentido contextualizado cuando se aplican específicamente a la realidad multigrado. Con presencia de temáticas simultáneas en todos los grados y las áreas del currículum, favorecen la interdisciplinariedad.
Utilización curricular del medio	El entorno de numerosos centros rurales es fuente inagotable de conocimiento. Aglutinar tales saberes favorece la interacción con el medio, la concienciación medioambiental o iniciativas de investigación como estrategia de aprendizaje experimental.
Integración de la comunidad y la cultura local	Los saberes de las personas y las comunidades en las que se inserta el centro y el alumnado pueden ser generadores de aprendizajes y pueden integrarse en la programación escolar.
Organización de “agrupamientos multigrado” en la multigradación	Favorecen el contacto intergrado y, por tanto, que se hagan circular por contacto directo aprendizajes entre los diferentes grados. Aumentan el factor de heterogeneidad en cada grupo en relación a agrupamientos por grados.
Intercalado de tiempos-espacios comunes y tiempos-espacios graduados	Las secuencias didácticas utilizadas conjuntamente para diferentes grados suelen partir de un tiempo de tarea en común (multigrado), para realizar después ajustes didácticos (graduados) y, posteriormente, concluir en tareas conjuntas (multigrado).
Realización de monitorizaciones entre alumnado	Entre alumnado mayor-menor, o entre alumnado de diferente nivel de competencia curricular, los apoyos mutuos ayudan a potenciar aprendizajes, afectos y socializaciones.

Tabla 1. Algunas posibilidades didácticas en el aula multigrado (Abós, Boix y Bustos, 2014: 17).

Básicamente, los principios sobre los que la didáctica multigrado arbitra la enseñanza en estos grupos de alumnado suelen estar en lo que Montero (2002: 14) denomina los “ejes de la estrategia multigrado de trabajo en aula”:

- a) “La simultaneidad de actividades de aprendizaje, es decir, el reconocimiento de que los alumnos deben estar todos trabajando al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes.
- b) La participación diferenciada, es decir, el reconocimiento de que la participación de los alumnos es heterogénea según sus características.
- c) La combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente, es decir, la necesidad de que el maestro varíe de manera continua y sistemática la atención directa e indirecta a los alumnos.
- d) La combinación y alternancia de los modos de trabajo del alumno, es decir, la necesidad de que los alumnos varíen de manera continua y sistemática sus formas de trabajo grupal o interaprendizaje y de trabajo individual o autoaprendizaje”.

LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS-PARTICIPATIVAS. UNA OPORTUNIDAD PARA LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS RURALES

La enseñanza uniforme en estos grupos es difícilmente aplicable, ya que la diversidad que presenta el alumnado atiende a diferentes edades y grados. Si a eso unimos otras características diferenciales que pueden presentarse, referentes a etnias, culturas o razas, se origina un espacio escolar en el que los tratamientos individuales son especialmente oportunos para atender a las necesidades del alumnado. Esta diversidad de los alumnos, esta heterogeneidad de los niños que estudian en una misma aula, hace que su participación e intervención en las clases no pueda ser igual sino diferenciada, de acuerdo con los niveles, capacidades, habilidades y experiencias de cada cual (Montero, 2002: 13). Desde esta perspectiva, si atendemos a lo que en la enseñanza tradicional suele realizarse, con flujos unidireccionales de información, enseñanza reproductiva, curriculum uniforme y aprendizaje memorístico y repetitivo, se podría deducir que la metodología activa podría ser una buena opción en cualquier contexto escolar, no solo el multigrado.

La principal cuestión estribaría en que en las aulas multigrado también es complicado realizar compartimentos estancos por grados en los que utilizar materiales graduados de forma simultánea, más cuando el número de grados en el mismo grupo de alumnado es elevado. Además de que haya tenido un peso importante el *modelo pedagógico graduado* inserto en el *modelo organizacional multigrado* (Terigi, 2009: 13), es posible que las prácticas educativas “parceladas” de forma continuada en grados puedan obviar el potencial social y de aprendizaje que el escenario con diferentes grados ofrece. De hecho, como nos recuerda Montero (2002: 13), los docentes tienen con frecuencia la impresión de que necesitan “dividirse” para cada uno de los grados que atienden, con la consiguiente reducción en el tiempo de atención al alumnado. Por ello, y por la relación con lo curricular que el

propio medio otorga a estas escuelas y núcleos de población, con comunidades y entornos que pueden facilitar elementos y herramientas para el trabajo escolar, las metodologías activas integradoras del trabajo atendiendo a las diferencias de edad conjuntamente pueden adquirir también un sentido práctico. La investigación en el medio, por ejemplo, con un fuerte componente territorial en las prácticas pedagógicas, conecta el aprendizaje activo y colaborativo con los elementos contextuales de las escuelas rurales.

Insertando la cotidianeidad en las experiencias escolares diarias, se trata de una forma de enseñar que fundamentalmente prepara para superar los retos del día a día. Desde este punto de vista, se trata de una metodología que prepara para generar autonomía, iniciativa, creatividad y competencia, huyendo de planteamientos memorísticos, repetitivos y estandarizados (Ferrière, 1982). Esta metodología activa sostendría como principales argumentos que:

- El niño no aprende bien sino cuando lo hace personalmente por observación, reflexión y experimentación (autoeducación e investigación).
- La enseñanza debe ser a la medida del niño (educación diferenciada).
- Preponderancia de actividades manuales, no solo intelectuales (educación integral).
- Relación del máximo de áreas o disciplinas en el trabajo escolar (globalización).
- Los aprendizajes deben sostenerse en las relaciones personales a través de la participación activa de todo el alumnado (socialización y participación).
- La edad y capacidad del niño debe orientar el proceso educativo (psicología de la educación) (Larroyo, 1986).

Habría que irse a los referentes teóricos clásicos para encontrar un buen soporte en la filosofía y praxis de sus más elementales modelos, muchos experimentados a lo largo de décadas o siglos y a los que sin duda estamos agradecidos. En este sentido, las aportaciones de Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Dewey, Montessori, Kilpatrick, Claparède, Freinet o Decroly³ son buenos ejemplos de lo que tratamos de decir. Algunas de estas conceptualizaciones, y su traducción en la práctica, fuesen:

- *Centros de interés* (Decroly). Se parte de los intereses del alumnado. Tienen como finalidad que el alumnado se conozca a sí mismo, sus necesidades, expectativas e intereses, y que conozca su entorno social-natural. De observación: el contacto directo con los objetos, por observación directa o indirecta. De asociación: en el espacio, en el tiempo, en las necesidades del hombre, en la relación causa-efecto. De expresión: lectura, escritura, cálculo, dibujo, trabajo manual (Romera *et al.*, 2011: 80)
- *Proyectos* (Kilpatrick, Dewey). La función del docente deja de ser la de transmisor de conocimientos y habilidades, para pasar a ser asesor del aprendizaje, coordinador y persona de apoyo. El docente inicia, organiza y fomenta las situaciones de aprendizaje en

³ Han existido otras aportaciones que han concretado propuestas y han adaptado la pedagogía activa a los contextos y periodos históricos en los que se han realizado. Sin embargo, en muchas de estas aportaciones, se acaba remitiendo a las fuentes pedagógicas tradicionales que aquí se señalan.

un proceso social de comunicación y negociación. Al alumnado se le ha de guiar hacia el autoaprendizaje, se le ha de motivar la capacidad de planificación, realización y evaluación de forma autónoma, considerando sus experiencias e intereses, sus necesidades y características individuales (Galeana, 2012; DIDE, 2012; Romera *et al.* 2011).

- *Talleres* (Freinet). Suelen ser actividades relacionadas con una finalidad de temática afín y que tienen una complejidad que va en aumento a medida que se superan etapas y transcurre el tiempo. Pueden fomentar la resolución de problemas en diferentes situaciones prácticas. Se fomenta el interés por descubrir, la indagación y la iniciativa personal. Algunos de los talleres en la actualidad se pueden enfocar a través de temáticas ideadas por el propio Freinet como, por ejemplo, de comunicación gráfica o de construcciones.

Existe una buena cantidad de técnicas, herramientas, estrategias... pueden integrarse en los proyectos curriculares y las programaciones de aula de los centros educativos del medio rural desde una perspectiva activa y colaborativa. El sentido contextual de las prácticas escolares (histórico, cultural, natural y lúdico), potenciaría la significatividad que estas metodologías pueden aportar. Con unidades temporales de aplicación didáctica para programas, planes, proyectos, segmentadas en semanas o meses, o con presencia longitudinal a lo largo del curso en determinados períodos lectivos o jornadas escolares, las fórmulas de aplicación pueden ser muy variadas.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE PARTIDA DE UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA EN AULAS MULTIGRADO

Como hemos mencionado en la Introducción, la investigación se desarrolló en cinco países. Se hizo a través de un punto de partida común: el *estudio y comparación de las metodologías de trabajo en las escuelas rurales*. Sobre este objetivo se trazaba una serie de objetivos específicos que relacionaban estrategias didácticas, organización del espacio y del tiempo, materiales didácticos y evaluación.

Pero en lo que se refiere al trabajo que aquí presentamos, la relación directa del proyecto inicial y esta etapa de análisis y resultados de la información obtenida está en el comienzo de la contestación a las hipótesis de partida que sustentaban los objetivos del proyecto. Estas eran:

- La aplicación de metodología participativa en el aula multigrado permite lograr competencias de calidad para la mayoría de los alumnos rurales.
- La aplicación de metodología participativa en el aula multigrado permite lograr aprendizajes de calidad en la mayoría de los alumnos rurales.
- La adaptación de metodología participativa en el aula rural atiende la diversidad en el aprendizaje permitiendo logros de calidad en la mayoría de los alumnos.

Así, en lo mencionado, aparece que la metodología participativa podría ser útil para la realidad escolar multigrado, ya que es posible que el contexto de edades variadas sea un facilitador a través de la aplicación de estas metodologías en cuestiones como autonomía, diversidad o trabajo colectivo y colaborativo del alumnado. Por tanto, si se partía de hipótesis en las que se debía conocer el modelo o los modelos de aplicación de metodología participativa, era necesario conocer qué

escuelas la practicaban y cómo lo hacían. De ahí la justificación de su detección en esta etapa de la investigación.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Se construyó una encuesta para ser administrada en España. El resto de los países de la investigación adaptó los procedimientos de obtención de información a los territorios y las circunstancias de sus escuelas. En el caso español, participó en su cumplimentación profesorado de aulas multigrado de tres Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón y Cataluña). A esta fase inicial le seguiría otra de aplicación de cuestionarios, y después otra de entrevistas semiestructuradas para concretar finalmente el proceso seleccionando las aulas en las que realizar observaciones participantes. A través de lo que el profesorado contestara aquí, se podría obtener información sobre cuáles podrían ser las escuelas en las que centrar la atención para la siguiente fase, pero en una submuestra menor y con una selección intencional en función de este primer filtro de participantes. Los resultados que se presentan en este artículo están obtenidos en Andalucía.

Con la administración de la encuesta se trataba de comprender qué elementos de la didáctica que se desarrollaba en las aulas en las que trabajaba este profesorado podían presentar aspectos en los que la investigación pudiera centrarse para dar respuesta a los objetivos del proyecto de investigación. En el itinerario que se seguía de selección de la muestra definitiva de profesorado era de esperar que al final del proceso de indagación las metodologías activas-participativas estuviesen presentes en las escuelas a seleccionar, por lo que esta primera encuesta trataba de identificarlas en esta primera muestra de participantes.

La encuesta que se construyó incluía once cuestiones. Se especificaron preguntas de respuesta abierta, dando por hecho que no interesaba tanto una explotación estadística de los datos, sino lograr una información que se pudiera ponderar y revisar cualitativamente para facilitar la selección de un número de escuelas a las que dirigirse con un segundo cuestionario en la siguiente fase de campo. De ahí que en los análisis se realicen únicamente cálculos de frecuencias/porcentajes y análisis de contenido.

La información obtenida se agrupó para cada una de estas cuestiones:

1. Número de años de servicio en grupos multigrado
2. Participación en formación permanente sobre temáticas de aulas multigrado
3. Aplicación de interdisciplinariedad en la didáctica del aula
4. Utilización de metodologías activas
5. Organización interna del alumnado (en función de las metodologías)
6. La organización del tiempo y el espacio
7. Elaboración de materiales curriculares y utilización de materiales alternativos
8. Relación de las TIC con el aprendizaje colaborativo
9. Relación de la didáctica con el entorno inmediato
10. Evaluación de los aprendizajes (tipos e instrumentos)

Tabla 2: Cuestiones estudiadas.

Respecto a la muestra de docentes que participó en esta fase del estudio (88), estuvo seleccionada con arreglo a criterios de heterogeneidad respecto a las zonas en las que estaban ubicadas las escuelas en las que enseñaban. Se desglosaron estas zonas en función de si eran o no de montaña, proximidad/lejanía de ciudades o grandes núcleos de población, y presencia/no presencia de alumnado inmigrante. El tamaño de la muestra no permitió realizar generalizaciones con los datos obtenidos, aspecto que no se perseguía desde el inicio, debido a la lectura cualitativa de los datos que estaba en el objeto de la aplicación de la encuesta.

RESULTADOS OBTENIDOS

La presentación de resultados que hacemos sigue el orden de las cuestiones que se han planteado en la Tabla 2. Estos resultados se tuvieron en cuenta para realizar una selección entre las encuestas que mostrasen de manera acumulada más elementos para ser consideradas como prácticas pedagógicas activas-participativas. Sirvieron para canalizar hacia la siguiente fase, y en este territorio, a dieciséis secciones/escuelas a las que el equipo investigador se dirigiría a través del siguiente instrumento de recogida de información puesto en práctica en el proyecto.

1. La media de *años de servicio en grupos multigrado* de los maestros y las maestras encuestados era de 5,6. El 52,3 % de los docentes acumulaba 3 o menos de 3 años de servicio en escuelas rurales con multigraduación. De alguna forma, los datos confirmaban lo que otros estudios avanzaron anteriormente sobre la posible poca experiencia acumulada en la enseñanza en este tipo de aulas escolares en algunos territorios españoles. Por otro lado, para el 24,7 % de los docentes encuestados se trataba del primer curso en el que se tenía contacto con agrupamientos multigrado. Es decir, una cuarta parte del profesorado conocía por primera vez, en el curso escolar en el que estaba, la realidad del aula multigrado a través de su propia experiencia profesional (independientemente del conocimiento que previamente pudiera tener a través de procesos formativos iniciales, permanentes, o a través de otros compañeros del colectivo docente).
2. Aproximadamente cuatro de cada cinco docentes (80,7 %) señaló no haber participado en *actividades de formación permanente* relacionadas con el trabajo en grupos multigrado. En los casos en los que había existido alguna actividad realizada, los planteamientos formativos y tipo de actividad que aparecían eran muy diversos: sobre bibliotecas, TIC, agrupamientos, enseñanza... en modalidades como grupos de trabajo, cursos y cursos de verano.
3. La mayor parte del profesorado consultado (94,3 %) contestó que realizaba *relaciones entre distintas disciplinas* en la enseñanza, aspecto relacionado directamente con la capacidad para globalizar y llevar a cabo planteamientos didácticos interdisciplinares. En muchas de las apreciaciones del profesorado se hacía referencia a que los “proyectos” de trabajo estaban globalizados, formaban parte de un tratamiento interdisciplinar. Una buena parte del profesorado que hacía referencia a esta característica también hacía alusión a las áreas que estaban relacionadas en los materiales editados de forma interdisciplinar.

Es decir, la integración curricular en muchas de estas ocasiones venía determinada por el tratamiento globalizado de los materiales impresos utilizados. Las áreas en las que mayor peso porcentual aparecían estas relaciones eran Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio e Inglés.

4. Un 77,3 % comentó que utilizaba en alguna ocasión *estrategias didácticas activas* en el transcurso de sus clases. En la pregunta formulada para interrogar sobre esta cuestión se sugerían algunas estrategias a modo de ejemplo, como método de proyectos, investigación en el medio o centros de interés. En las contestaciones encontramos consideraciones a la falta de tiempo para llevarlas a cabo cuando no se han podido poner en práctica estas estrategias. En cualquier caso, el profesorado mayoritariamente consideraba (tres de cada cuatro, aproximadamente) que ha utilizado o utiliza estrategias activas. Además de las estrategias sugeridas como ejemplo en la pregunta, en las contestaciones el profesorado hacía alusión al estudio de fenómenos atmosféricos, viajes educativos, y, más, huerto escolar.
5. En relación a la *organización del alumnado según la estrategia didáctica utilizada*, encontramos que el 87,5 % del profesorado encuestado señaló que realizaba este tipo de organización en clase. Hallamos respuestas que hacían mención a agrupamientos individuales, por parejas, en grupo o por ciclo. En relación a los criterios seguidos, aparecen el nivel, la conducta, las tareas y los contenidos. Gran parte de las contestaciones hacen referencia a una amplia movilidad del alumnado en el aula a través de diferentes modelos de agrupamiento.
6. El 75 % del profesorado encuestado apuntaba en sus contestaciones a que la *organización del espacio y el tiempo en función de la estrategia didáctica que utilizaba* era una constante en sus clases. Aparecen referencias a espacios como rincones, biblioteca, naturaleza, plástica, matemáticas. Es de destacar también alguna de las respuestas que hacen referencia (sobre el espacio), a cursos por su ubicación y tipos de actividad; y en cuanto al tiempo, a aplicación o enseñanza de las áreas y rutinas. Cuando alguno de los docentes que tenía en su aula alumnado de varias etapas educativas contestaba, hemos encontrado la aplicación de diferentes horarios lectivos a lo largo de la mañana. Este hecho refleja que los períodos de actividad y descanso a veces no están conectados de la misma manera para el alumnado del mismo espacio escolar. Por otro lado, las contestaciones también hacen alusión a la simultaneidad de tareas que se realizan en estos grupos de alumnado. Algunas reflexiones señalan que, mientras que un grado recibe las explicaciones sobre tareas escolares, el otro o los otros realizan actividades distintas. En las contestaciones también se realizan alusiones a la flexibilidad en la gestión del tiempo en las aulas multigrado. Además de lo comentado sobre la organización del espacio referente a rincones, son de destacar las “rutinas” puestas en práctica en la organización del tiempo para un buen número de docentes.
7. En un 70,4 % del profesorado se reconocía la *elaboración de materiales curriculares propios*. Se hacía alusión a la complementariedad de estos materiales con los libros de

texto. Fichas, juegos, TIC... pasan a ser materiales contruidos por los docentes y que en este sentido, debido a su porcentaje, parecen representar un buen volumen de recursos en el aula. Sobre la cuestión de *otros materiales utilizados en el aula*, encontramos una alta variedad: láminas, ordenadores, revistas, periódicos, huerto, biblioteca, películas, CDs, cuadernillos, fichas, otros libros, pósters, chapas, taponos, dados, bingo, palillos, video, dinero, relojes...

8. Un 58 % señalaba que *utiliza las TIC como recurso de trabajo colaborativo*. En muchas de las contestaciones negativas a esta pregunta, un buen número de docentes hacia referencia a las dificultades para que su aula estuviese dotada de recursos tecnológicos o se disfrutara de conexión a la Red, o mejor conexión a la Red de la existente. En las ocasiones en las que se utilizase se solía hacer para aumentar contenidos, ampliarlos o motivar la introducción de temas nuevos en la programación. La ampliación y el refuerzo educativo también se mencionaban respecto a la utilización de los ordenadores.
9. Ante la pregunta de si se introducían *contenidos relacionados con el entorno inmediato en la planificación de aula*, se obtuvo el porcentaje del 94,3% de contestaciones afirmativas. La gran mayoría del profesorado señalaba que el medio en el que se insertaba su escuela era un facilitador de contenidos en el día a día de la tarea escolar. Cuentos, historias, huertos, el pueblo, el trabajo en el campo, granjas, monumentos o símbolos, eran utilizados para enfocar la enseñanza. En algunas de las contestaciones se hacía también referencia a que estos contenidos aumentaban la motivación del alumnado hacia las tareas escolares y, por tanto, hacia el propio aprendizaje.
10. Para el 90,9 % del profesorado encuestado, la *evaluación/valoración/sistematización del aprendizaje* era *continua*. El profesorado señalaba como “instrumentos” utilizados para la evaluación: escalas de estimación, exámenes escritos y orales, cuadernos, observación de aula, hojas de registro y registros anecdóticos. El profesorado también realizó alusiones a los momentos en los que se realizaban las evaluaciones o se ponían en práctica los instrumentos mencionados, especificando en una buena parte de las contestaciones la importancia de realizar los seguimientos diariamente.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La fase de la investigación presentada determinó que, para la generación de nueva información en torno a centros/escuelas con una posible preponderancia de prácticas metodológicas activas, se hiciese una selección de dieciséis entre los ochenta y ocho participantes inicialmente del territorio seleccionado. En esta “fase filtro” inicial se hizo la selección final entre los informantes atendiendo a la mayor presencia en las contestaciones de cuestiones a identificar con este tipo de metodologías.

Los resultados mostraron un amplio repertorio de prácticas, actividades o planteamientos que ayudaron al equipo de investigación a documentar algunos de los aspectos en torno a la didáctica multigrado aplicada en centros rurales. Varios de los elementos del currículum aparecen representados en el análisis realizado, por lo que los datos representan cuestiones de la realidad escolar en

centros educativos rurales con organización multigrado en sus aulas. Además, a la vista del análisis de los resultados encontramos aspectos destacables como que:

– Los datos sobre años de servicio docente en las escuelas multigrado a las que pertenecía el profesorado parecían en consonancia con lo que la literatura pedagógica y la investigación recientes sobre escuela rural han manifestado. Es decir, en este estudio nos encontramos con profesorado con poca experiencia docente. Respecto a la formación docente específica para estos contextos, ocurre algo parecido a lo ya sabido a través de otros estudios. Los datos están en la línea de la información sobre una escasa formación permanente del profesorado encuestado en relación a la didáctica en aulas rurales.

– Excepto en el porcentaje obtenido de aplicación de las tecnologías al trabajo del aula, en la mayor parte de las cuestiones que pudieran estar relacionadas con la aplicación de metodologías activas-participativas el profesorado encuestado contestó afirmativamente (utilización de estrategias didácticas, la interdisciplinariedad, las relaciones continuas con ellas y los tiempos y los espacios, la generación de nuevos materiales propios o la utilización educativa del medio). Destacaban por su elevado porcentaje las referencias a la interdisciplinariedad en los planteamientos didácticos y la utilización del entorno inmediato en la planificación del trabajo escolar. Como decimos, los porcentajes calculados sobre lo que el profesorado contestaba podían apuntar en esta fase de la investigación a que estas metodologías estuviesen presentes en el trabajo diario de estas aulas. No obstante, cabe recordar que los resultados referentes a esta muestra no estaban orientados a realizar generalizaciones (tampoco podían realizarse, ya que el volumen de profesorado encuestado no se consideró suficiente para ello ni los procedimientos estadísticos lo permitían); estaban más enfocados a indicar al equipo investigador procesos de selección de centros/profesorado para continuar buscando más adelante y a través de otras metodologías de investigación las pedagogías mencionadas.

Habría que esperar con prudencia a que más adelante se desarrollaran los estudios a través de cuestionarios a sujetos seleccionados por sus prácticas para conocerlas con mayor profundidad y documentar las metodologías señaladas en el discurrir de las aulas rurales multigrado. También a las entrevistas, en las que se escucharía a parte de este profesorado narrar cómo trabajaba en el aula. Y, sobre todo, las observaciones, en las que el equipo investigador tendría la oportunidad de ver *in situ* las prácticas pedagógicas que se desarrollaban en condiciones de multigraduación. Todo ello resultaría fundamental para valorar si tales metodologías, en caso de corroborarse más adelante, podían ser extrapolables a otros contextos escolares.

REFERENCIAS

- Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*, 229, pp. 12-16.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la Escuela*, 79, pp. 31-41.
- DIDE (Dir. de Investigación y Desarrollo Educativo) (2012). *El método de proyectos como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

- Ferrière, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Galeana, L. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima. Disponible en: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Hargreaves, E.; Montero, C.; Chao, N.; Sibli, M. y Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21 (6), 499-520. [http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00013-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00013-X)
- Larroyo, A. (1986). *Historia general de la pedagogía*. México D.F.: Porrúa.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, pp. 481-497. [http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6)
- Little, A. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Springer: Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-4591-3>
- Montero, C. (coord.) (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima: Ministerio de Educación.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas* 51, pp. 85-95.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), pp. 501-514. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39 (5), 559 – 576. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270701488093>
- Romera, M. M.; Martínez, O.; Calvo, J. y García, J. (2011). *Un proyecto educativo “por hacer”: un proyecto educativo diseñado*. Granada: Asociación Pedagógica Francesco Tonucci.
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer educativo*, 75, pp. 72-79.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), pp. 71-91. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Terigi, F. Z. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina. Disponible en: <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>