

e

Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía

(TERCER PREMIO DE TESIS DOCTORALES 2007)

.....
Antonio Bustos Jiménez
.....

i

i

f

i

Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

El origen de este trabajo de investigación está en la poca presencia de estudios relacionados con las escuelas rurales de nuestro país. Aborda el análisis de la enseñanza y el aprendizaje que se produce en las aulas en las que hay alumnado de diferentes edades y aporta nuevas referencias sobre el contexto social y cultural de la actual escuela rural, así como sobre su profesorado. Los objetivos del estudio se relacionan con los problemas que en el sistema educativo español se vienen discutiendo desde hace años sobre la heterogeneidad, y los resultados ponen en evidencia el modelo escolar urbano como influyente por dominación cultural. Saca a la luz una comparativa de logros académicos obtenidos por el alumnado rural que se contrapone a los tradicionales prejuicios instalados en este contexto, realizándose un análisis pormenorizado de sus posibles causas. La construcción de la identidad escolar del alumnado en base a la mayor calidad de las relaciones interpersonales entre los diferentes sectores de la comunidad escolar y las valoraciones de condicionantes como agrupamientos, tiempo y espacio en la escuela rural, se unen como resultados significativos del trabajo. Las conclusiones alertan a la administración, a las facultades de educación y al propio profesorado sobre las aparentes certidumbres que se han mantenido sobre la práctica metodológica y organizativa en este tipo de centros, e insisten en las desventajas que se siguen detectando. Del mismo modo, se revisa la calidad educativa aplicada a centros rurales, ya que el capital cultural del medio rural se manifiesta con tal magnitud que se plantea la necesidad de abandonar progresivamente el complejo de inferioridad y el victimismo con los que tradicionalmente se ha identificado a las escuelas ubicadas en este ámbito.

Como decimos, las peculiaridades de los grupos multigrado¹ no han sido tratadas con la atención que merecen y, del mismo modo, tampoco se han

¹ Es un tipo de agrupamiento escolar que hace que alumnado de diferentes cursos comparta los condicionantes que existen en un grupo-clase, cohabite en la misma aula. El bajo nivel de matricu-

llegado a conocer con rigor otros componentes que mediatizan el día a día en los colegios rurales. La investigación en nuestro país sigue siendo deficitaria, algo que no ha sucedido durante los últimos años en el contexto internacional. Aquí, los análisis realizados hasta el momento se han centrado en hacer visibles muchas de las necesidades de recursos y medios de las escuelas, así como de formación del profesorado que trabaja en ellas. Estos trabajos han llevado, hasta el momento, una triple vertiente de análisis centrada en los aspectos estructurales, organizativos y coyunturales. Sin embargo, la lectura e interpretación sobre lo que ocurre a nivel didáctico en sus aulas ha pasado casi desapercibida. Realizar una aproximación a los grupos-clase de escuela rural supone también realizar un acercamiento a este tipo de escuela y, en este sentido, una nueva oportunidad para descifrar su situación actual, no tanto desde la visión diagnóstica o evaluativa como desde el descubrimiento y comprensión de lo que ocurre en sus aulas.

El trabajo tiene tres partes. En la primera se realiza un chequeo de los aspectos que se han considerado más significativos sobre el tema de investigación a través del establecimiento del marco teórico. En la segunda se detalla el diseño de la investigación y el desarrollo de las dos fases de investigación realizadas. La tercera parte aglutina las conclusiones de contenido y metodológicas de la tesis, así como las propuestas de mejora realizadas.

En el comienzo del marco teórico realizado se plantea una descripción del actual contexto de la escuela rural. Como se ha podido conocer a través de la bibliografía utilizada para la indagación en esta fase de trabajo, al medio en el que se insertan los *grupos multigrado* y su propia escuela le caracteriza, en la actualidad, el elevado grado de heterogeneidad y una incesante transformación que obliga a reconstruir los conceptos de ruralidad y escuela rural. Los cambios sufridos en este medio están orientados a la diversificación económica sectorizada y a la cada vez mayor variedad de tipologías y procedencias de los pobladores que habitan en él, dando lugar a una nueva demografía y a una esperanza de supervivencia y permanencia de los núcleos rurales motivadas por la reactivación y conversión de la economía rural. La escuela que se asienta en este contexto no es insensible al nuevo marco y, por tanto, la revisión conceptual y caracterización realizadas permiten detectar la transformación que viene sufriendo en las últimas décadas. Se ha tratado, no obstante, de hacer hincapié en parte de los “males” que siguen aquejando su existencia, focalizando la atención en la dualidad

lación en núcleos rurales reducidos justifica su existencia. Es una realidad que afecta a unos diez mil alumnos y alumnas, y más de mil docentes sólo en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

urbano-rural, en la incidencia que puede tener el avance de la tecnología y en el rol desempeñado por el profesorado, pieza clave para una enseñanza de calidad al alumnado rural en los centros escolares rurales. Se aborda una actualización de las perspectivas que analizan la escuela rural en la que, intentando evitar los datos concretos sobre dotaciones, recursos, carencias, etc., estudiados en trabajos anteriores, se ha pretendido centrar la atención en la nueva situación que se está generando en ella y en el marco de las transformaciones que se están produciendo. La urbanización, entendida como generación de hábitos y estilos de vida urbanos, se está extendiendo a gran velocidad en el medio rural y, unida a otros factores como globalización, inmigración, Sociedad de la Información, etc., se están produciendo variaciones en los planteamientos ancestrales que la han caracterizado. Esta circunstancia tiene su repercusión en la escuela rural y algunos autores comienzan a describirla.

También se ha realizado una aproximación a los condicionantes más notorios que se han considerado en relación a los *grupos multigrado*. Agrupamiento, tiempo y espacio forman parte de un entramado interrelacionado que manifiesta el interés e intención de los responsables educativos o de los propios docentes. Se ha centrado la atención en los significados que su gestión y utilización han caracterizado hasta el momento a la institución escolar. Son elementos culturales clave en la organización escolar y han sido utilizados a lo largo de la historia, entre otras cosas, como facilitadores de poder. En el capítulo se observa cómo ninguno de los tres es neutro y encierra ideologías, símbolos y signos que es necesario descubrir. El apartado en el que se han detallado las prácticas de agrupamiento más comunes, sus orígenes y significados, es el que menos información actualizada ha ofrecido, por ser la bibliografía existente al respecto más antigua en su origen que la encontrada en el resto del *corpus* teórico. La procedencia de gran parte de ella es anglosajona y nos permite reflejar las diversas taxonomías que se pueden realizar para concretar los agrupamientos escolares. Hemos pretendido realizar un inventario exhaustivo de las técnicas habituales de agrupamiento del alumnado y ubicarlo en las diferentes corrientes que las han generado. Se ha insistido en la definición del tiempo y del espacio escolar como elementos culturales unidos a la escuela, así como se ha pretendido reflejar el conjunto de vertientes que ofrece su análisis cuantitativa y cualitativamente. La opinión de diversos autores ha servido para señalar, en el capítulo dedicado a ello, una serie de recomendaciones que se deberían tener en cuenta, sobre todo por parte de las administraciones educativas.

Las relaciones interpersonales que se producen en el aula, espacio donde docentes y discentes adquieren sus roles e interactúan, han sido analizadas a través de la síntesis bibliográfica realizada en el final de la fundamentación teórica de la tesis doctoral. Resultaba interesante contemplar las perspectivas teóricas y los estudios previos que sobre las relaciones en el ámbito del aula se establecen. Aquí, más que nunca, el docente adopta un protagonismo mayor, al ser referente en cuanto a las decisiones que se toman y debido a las repercusiones que tiene sobre el alumnado. Las relaciones interpersonales en el aula se ven afectadas positiva o negativamente en función de estas decisiones. Para estudiar el grupo-clase en su conjunto, con sus aspectos relacionales y sociales, se ha realizado un estudio de la base teórica sobre la que se basa la posterior investigación. Se ha hecho mención especial a la organización de los grupos, sus características y requisitos para su correcto desarrollo, y la descripción del aula como escenario habitual de las interacciones sociales que se producen en la escuela. Debido a que en los grupos multigrado existen alumnos y alumnas de diferentes edades que son agrupados por sus maestros y maestras de diferentes modos, se ha focalizado el interés en el grupo como configurador y facilitador de la tarea, y se han intentado sentar las bases teóricas sobre el hecho de si la edad puede generar diferentes estatus (aspecto que se trataría posteriormente en la investigación).

En la segunda parte de la tesis se centra la atención en el diseño y planteamiento metodológico de la investigación. Se ha llevado a cabo en este proceso una metodología combinada, cuantitativa y cualitativa, que regula un estudio general y otro específico. Una primera fase de trabajo ha tenido por objeto la recogida de información con un instrumento de carácter cuantitativo y el posterior análisis de resultados de los datos obtenidos. En una segunda fase se ha realizado una inserción en la realidad a analizar, utilizando instrumentos de recogida de información propios de la investigación etnográfica. Las actuaciones seguidas para desarrollar y aplicar las fases se detallan en estos capítulos, así como los aspectos metodológicos necesarios para llevar a cabo la investigación.

Finalmente, el trabajo refleja las conclusiones que se vierten tras la realización del estudio. Aparecen las conclusiones de contenido, que suponen una síntesis de los hallazgos de la indagación bibliográfica realizada en el estudio del marco teórico y esencia de los resultados aportados a la investigación realizada; y metodológicas, en las que se aportan reflexiones sobre los diferentes procedimientos utilizados por el investigador para obtener la información analizada.

1.1. PLANTEAMIENTO: PROBLEMAS PREVIOS

Existen, para esta investigación, una serie de problemas previos que motivan el posterior planteamiento de objetivos y desarrollo de la investigación. Se apuntan aquí los más notables:

- Existe desconocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en los grupos más representativos de la escuela rural: los grupos multigrado. No se conocen los elementos básicos de su funcionamiento interno y que configuran un peculiar ambiente de aprendizaje.
- En la bibliografía existente relacionada con la escuela rural no hay elaborado un cuerpo de conocimiento sobre la actuación docente en condiciones de multigradación que pueda ser una fuente informativa útil para este colectivo. Las hipotéticas carencias formativas, respecto a la actuación de los maestros y maestras en estos grupos, generan una serie de complejidades que hacen que su labor no esté exenta de dificultades por un desconocimiento previo.
- Tampoco se ha analizado el rol del docente en estos grupos. Si existe o no un cliché preestablecido al contactar con estos grupos puede ser causa generadora de una serie de decisiones y actuaciones posteriores en el escenario de su trabajo diario. El hecho de desarrollar su acción diaria en una situación dotada de mayor complejidad por la diferencia de edades en el alumnado puede desencadenar unos efectos negativos y poco considerados no analizados hasta ahora.
- En la actualidad, la transformación del medio rural se consolida aparentemente como una revolución de los estilos de vida tradicionales y su influencia en la escuela rural se puede percibir. Sin embargo, cuando se ha estudiado la escuela rural *in situ*, el contexto rural actual no se ha analizado suficientemente como entorno escolar influyente. Se habla de nueva ruralidad o de nuevas ruralidades, pero no se habla de sus efectos en la escuela rural. Al mismo tiempo, puede que exista una influencia recíproca no analizada hasta el momento, es decir, si el medio se está transformando y su escuela se ve afectada, es posible que la propia escuela sea también generadora de los cambios del medio.

2. OBJETIVOS

El conocimiento de estos problemas previos ha determinado que el trabajo de investigación que aquí se presenta tenga como objetivo general conocer los condicionantes que intervienen en los grupos multigrado de Educación Primaria de Andalucía y cómo interactúan.

El planteamiento de este objetivo general, por la carga de contenido que entraña, ha llevado a considerar otros objetivos específicos que se detallan a continuación:

- Analizar la figura del docente de grupos multigrado, sus esquemas de razonamiento y los efectos que producen en el desarrollo de su acción. Existe la posibilidad de que haya un patrón de comportamiento en el profesorado que realiza su práctica docente en estos grupos. El profesorado de la escuela rural es (a la vista de la fundamentación teórica), en su gran mayoría, portador de unos estereotipos basados en su juventud, aislamiento, inexperiencia, etc. Sin embargo, no se han analizado las consecuencias que estas tópicas caracterizaciones producen en su acción cotidiana. Consideramos que es de mucha utilidad indagar en el efecto que este hecho genera. Puede, también, aparecer como un profesional con unos sólidos planteamientos previos que inviten a definir su situación docente como un reto profesional y, por ello, un estímulo de superación. Conocer su perfil y descifrar su esquema de actuación ayuda a comprender su comportamiento en el escenario de enseñanza y aprendizaje.
- Describir cómo se realizan las prácticas de agrupamiento y la organización del tiempo y el espacio del grupo multigrado, así como conocer los efectos que producen en el alumnado. Multitud de variables componen el entramado que revierte en los efectos de enseñanza y aprendizaje. Por la heterogeneidad cronológica del alumnado de estos grupos, el empleo de técnicas de agrupamiento y la racionalización del tiempo y el espacio parecen ser elementos clave para su estudio. Una adecuada delimitación de los tipos de aula que se están generando en este sentido se hace necesaria para ayudar a interpretar las consecuencias que produce.
- Descubrir las ventajas y los inconvenientes que genera la diferencia de edades con respecto al desarrollo del alumnado. Se pretende definir el conjunto de procesos internos que se generan en el ámbito de las relaciones sociales del aula. Averiguar, por ejemplo, si la edad establece *status* entre el alumnado es uno de los aspectos que se desean delimitar.

También parece interesante realizar una lectura social del hecho de que alumnos y alumnas de menor edad compartan aprendizajes con los de mayor edad. El profesorado puede o no utilizar el criterio de la edad para generar intercambios de aprendizaje entre el alumnado.

- Descubrir si existen áreas de aprendizaje en las que la estructura multigrado genera más dificultades de enseñanza y aprendizaje que en otras. Por el diferente tratamiento didáctico que tradicionalmente posee cada una de las áreas de Educación Primaria, intuimos que unas se ven menos facilitadas que otras para ser tratadas en este tipo de grupos. El hecho de que la tarea sea tratada colectivamente o por grados puede influir de forma notable en este sentido.
- Comprobar si el concepto tradicional de escuela rural está evolucionando. Como queda de manifiesto en la fundamentación teórica del estudio, el medio rural está sujeto en la actualidad a un constante proceso de transformaciones que intervienen para modificar los estilos de vida y costumbres. Los estudios realizados hasta el momento sobre escuela rural no han adoptado todavía esta perspectiva y han estado más centrados en analizar estructuralmente la escuela rural, observando los elementos que la componen, los servicios que posee, las dotaciones de recursos humanos que tiene, los problemas que le aquejan... Sin embargo, la modificación de los viejos paradigmas observando el proceso de cambio no se ha tenido todavía presente con la solvencia necesaria. La nueva visión sobre la nueva ruralidad no aparece reflejada todavía en los textos sobre escuela rural desde el punto de vista del investigador que se adentra en ella.
- Conocer si la edad y el nivel de instrucción del alumnado constituyen criterios clave que el profesorado de grupos multigrado tenga en cuenta para enfocar la enseñanza y el aprendizaje. La edad está regulada legislativamente en Educación. Se ha luchado tradicionalmente en la escuela por que a una determinada edad exista un determinado conocimiento. En estos grupos existe la opción de flexibilizar el nivel de instrucción gracias a las diferentes edades del alumnado presente, por lo que resulta interesante intentar averiguar si el profesorado tiene el concepto de edad prejuiciado o actúa de un modo diferente en grupos multigrado.
- Describir el tipo de alumnado que asiste a los grupos multigrado, atendiendo a su volumen, distribución y tipología. Se hace necesario realizar una descripción de las cualidades y cantidades de alumnado que asiste a los grupos multigrado. Su posible diversidad atendiendo a la cronología

de los cursos de referencia puede verse aumentada según los criterios de integración racial y/o de necesidades educativas especiales. Es necesario establecer un núcleo informativo en el que se contemplen las condiciones de su escolarización y los efectos que se producen en el ambiente de aprendizaje y en su desarrollo.

3. METODOLOGÍA

El estudio se ha llevado a cabo a través de una metodología de investigación combinada, de tipo cuantitativo y cualitativo. La obtención de datos e informaciones a través de las diferentes metodologías mencionadas ha permitido fomentar la riqueza de los resultados (Flick, 2004; McMillan y Schumacher, 2005).

En la primera fase de investigación se desarrolla un estudio general en el que se parte de la aplicación de un cuestionario a tutores y tutoras de grupos multigrado de Educación Primaria de las ocho provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta etapa inicial de investigación proporciona información descriptiva e inferencial fruto de análisis estadísticos complementarios. Los datos obtenidos permiten conocer de una manera general diversos factores que definen el contexto de enseñanza y aprendizaje en las aulas con este tipo de grupos.

A la prospección estadística le sigue la interpretación de la realidad. Para poder complementar el estudio general, se realiza un estudio específico en un centro en el que existen grupos multigrado. El propósito de esta fase es apreciar la naturaleza contingente (Shaw, 2003) de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en grupos multigrado, sus características en situación y sus posibles efectos.

3.1. ESTUDIO GENERAL

3.1.1. Fases

El proceso de investigación con metodología cuantitativa se lleva a cabo en las siguientes fases:

1. Extracción de la muestra.
2. Construcción del cuestionario.

3. Definición de variables, codificación y tabulación.
4. Obtención de resultados y análisis de la documentación administrativa solicitada.
5. Incidencias presentadas en el estudio general.

3.1.2. *Muestra*

Los sujetos pertenecientes a la población son los tutores y tutoras de Educación Primaria en grupos multigrado en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se selecciona una parte de la población adecuada en tamaño y representatividad. Se realiza para ello un muestreo probabilístico, pues permite calcular de antemano cuál es la probabilidad de obtener cada una de las muestras que es posible seleccionar (Rueda García, 2003). De la opción probabilística, se utiliza el muestreo estratificado con afijación proporcional, atendiendo al criterio para formar estratos al número de grados por grupo, con lo que se han establecido 5 estratos (estrato 1: 2 grados, estrato 2: 3 grados, estrato 3: 4 grados, estrato 4: 5 grados y estrato 5: 6 grados), habiendo fijado un nivel de confianza del 95% y un error estándar e de 0,05. Un total de 290 sujetos facilitan información a través del cuestionario utilizado sobre una población de 952.

3.1.3. *Construcción del cuestionario*

Se trata de utilizar un instrumento que permita obtener una visión amplia sobre los factores que afectan a los grupos multigrado de Educación Primaria. Se estructura en tres partes: presentación, datos sociodemográficos y dimensiones con los aspectos recogidos. Aparecen en él ítems de respuesta dicotómica, de respuesta cuantitativa, de respuesta de opciones múltiples, de respuestas semiabiertas y de escala de valoración. Se ha procedido a una validación por expertos (también conocida como validación de jueces); han sido 10 expertos relacionados con la práctica en estos centros y otros 10 relacionados con el campo del conocimiento y de la teoría. Una vez valorados e introducidos los cambios que los expertos sugirieron, y cuando se finalizó la elaboración del cuestionario, se procedió a su administración. Se llevó a cabo un estudio sobre la aceptabilidad en relación a la cumplimentación del cuestionario y a cada uno de los bloques e ítems que lo componían. Las Dimensiones de Estudio que aparecen recogidas en el cuestionario son: a) El docente del grupo multigrado, b) El grupo-clase, c) Estrategias de agrupamiento, d) Organización del tiempo y el espacio, y e) La nueva ruralidad.

3.1.4. *Definición de variables, codificación y tabulación*

La explotación estadística de los datos se realiza con el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 13.0. El proceso de volcado de información de los cuestionarios al programa sigue las siguientes fases:

1. Definición de las variables y codificación. Cada uno de los ítems del cuestionario se relaciona con una o varias de las 213 variables contempladas que han sido definidas con el programa estadístico, asignando códigos a los distintos valores. En cuanto a las preguntas abiertas, se ha llevado a cabo un proceso de categorización de las respuestas ofrecidas. En el caso de preguntas abiertas, se ha utilizado el programa para análisis cualitativo AQUAD 6.
2. Traspaso de información. Se han utilizado los valores definidos para cada variable, obteniendo una distribución total de filas y columnas en las que se aprecian las contestaciones de forma ordenada (en forma de valores numéricos para la mayor parte de los casos).
3. Generación de resultados. La forma en la que se ha procedido al análisis de los datos provenientes del cuestionario se ha adaptado a la tipología de cada pregunta. Los datos obtenidos sobre estadística descriptiva están referidos, cuando se trata de frecuencias, a porcentajes válidos, es decir, sin incluir en el análisis los valores perdidos.

3.2. ESTUDIO ESPECÍFICO

El estudio de caso permite la complementariedad necesaria en este trabajo, ya que presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido en un caso simple, de un ejemplo en acción (Sandín, 2003; Stake 2005). Hubiese resultado muy complicado averiguar a través del estudio cuantitativo los aspectos que se señalan más adelante en las “cuestiones clave”.

3.2.1. *Selección del caso*

Se desarrolla un estudio específico en un centro que reunía las características para producir información valiosa, permitiendo conocer en profundidad la problemática seleccionada. Se trata, por tanto, de un *caso ejemplar* (Coller, 2000); el caso es presentado como un ejemplo ilustrativo de una teoría. Se tienen en cuenta diferentes criterios para su elección:

- Necesidad de ser centro escolar rural, con características propias de las zonas pequeñas, con dimensiones reducidas.
- En el repertorio de grupos multigrado que exista en el centro debe haber diferentes volúmenes atendiendo al número de grados. Es decir, que los haya de 6, 5, 4, 3 y 2 grados.
- Que fuese de la provincia de Granada. Teniendo en cuenta los numerosos desplazamientos que se realizarían, era importante cierta facilidad en el acceso geográfico al lugar. Tampoco interesaba un centro próximo a la ciudad, ya que las connotaciones propias de los centros rurales podrían no darse en el caso.

El resultado de la aplicación de estos criterios es un Colegio Público Rural (CPR) de la provincia de Granada situado a 60 km de la capital que aglutina a cuatro núcleos rurales en diferentes pueblos/pedanía con escuela.

3.2.2. *Cuestiones clave*

En la construcción del caso, la identificación de las cuestiones (*issues*) objeto de estudio es la preocupación fundamental para que se puedan resolver. Se enuncian a continuación las cuestiones problemáticas seleccionadas:

- ¿Se reproducen modelos didácticos graduados en estos grupos? ¿Se produce flexibilización en el nivel de instrucción?
- ¿De qué forma influye el aumento de la heterogeneidad del grupo cuando existe alumnado inmigrante en el ambiente de aprendizaje? ¿Y cuando hay alumnos y alumnas diagnosticados como de Necesidades Educativas Especiales (NEE)?
- ¿Cómo asume el alumnado de menor edad que haya compañeros que poseen mayor grado de conocimiento? ¿Imitación?
- ¿Utiliza el docente el criterio de la edad para favorecer el intercambio social y de aprendizaje en/entre el alumnado?
- ¿Los condicionantes agrupamiento, tiempo y espacio son relevantes en estos grupos?

3.2.3. Estrategias e instrumentos de recogida de información

- Observación. La observación participante es la opción utilizada en el estudio de caso (Coller, 2000; Van Manen, 2003; San Martín, 2003; Vázquez y Angulo, 2003; Stake, 2005). Se realizan observaciones de reuniones de profesorado, de sesiones de clase, del centro y de las localidades del CPR.
- Recogida y análisis de la documentación. Interesan para el estudio de caso todos aquellos documentos que estuviesen relacionados con la temática objeto de indagación (Plan Anual de Centro, Memoria Descriptiva, horarios, reglamentos, etc.).
- Entrevista. Se opta por la entrevista semiestructurada, con los mismos ámbitos para las preguntas y las respuestas, pero desarrollándolas con la flexibilidad necesaria. Se realizan 14, de las cuales 11 son al profesorado, 2 a familias y 1 al director del centro.
- Conversaciones. Mantenido informalmente con miembros de la comunidad educativa del centro en espacios dispares. La mayor parte de las conversaciones se desarrollan en pasillos y despachos, pero también en cafeterías, restaurantes, patios de colegio y zonas de acceso a los edificios escolares.
- El diario de investigación y el cuaderno de campo. Se configuran las categorías de temas que orienten la información que se registrase: registro diario de actividades, formulación de proyectos/objetivos inmediatos, comentarios al desarrollo de la investigación, registro de observaciones, registro de entrevistas, registro de conversaciones, comentarios a lecturas, hipótesis e interpretaciones durante la investigación, y evaluación. El cuaderno de campo se sistematiza especificando en él fecha, objetivos/propósitos/proyectos y duración antes de cada entrada en el campo y realizando escritura a mano en los momentos oportunos dentro del campo.
- Análisis de la información. Se utilizan códigos de recuperación y clasificación para las grabaciones de las entrevistas y las observaciones, así como para los sujetos entrevistados o documentos analizados. Para sistematizar el análisis de los datos obtenidos se utiliza el programa informático AQUAD 6.

4. RESULTADOS

4.1. ESCUELA Y MEDIO RURAL

- La titularidad pública gestiona la multigradación con mucha más incidencia que la titularidad privada-concertada. El porcentaje de grupos multigrado que existe en centros públicos es mucho mayor que en centros privados. Prepondera el porcentaje de centros públicos en los que existen grupos multigrado sobre los privados-concertados, más que lo que lo hacen respecto a todos los centros de Educación Primaria en la Comunidad Andaluza si se tienen en cuenta las dos titularidades.
- La incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información es considerada como algo ventajoso por el profesorado de grupos multigrado; se conocen otras culturas, el acceso a más información de la que se tendría sin Nuevas Tecnologías y se obtiene conocimiento sobre el mundo exterior. Sin embargo, ante la posibilidad de compensar ciertas carencias existentes en los centros rurales o su entorno, no se ha contemplado hasta ahora la dotación de los recursos necesarios por parte de la administración educativa y por parte de las empresas de telecomunicaciones para desplegar las infraestructuras que se requieren en la utilización de la banda ancha. En el centro donde se ha realizado el estudio de caso, pese al interés que en los últimos años viene teniendo la administración, no se pueden llevar a cabo medidas erradicadoras de las carencias en la esfera escolar y extraescolar por no tener los apoyos necesarios. La falta de dotaciones informáticas adecuadas y la inexistencia en los núcleos rurales en los que se asienta el centro del tendido de líneas y de comunicaciones de alta velocidad coartan las posibilidades de un desarrollo semejante al que puede darse en núcleos rurales grandes o ciudades. En este caso, incluso el presupuesto insuficiente condiciona la existencia o no de teléfonos fijos en algunas de las secciones escolares que lo componen.
- El tipo de vida rural, así como las características específicas de las escuelas que existen en los pequeños núcleos rurales, proporciona una influencia que es considerada por el profesorado como positiva para los niños y las niñas. El alumnado es considerado por el profesorado que imparte en el centro escolar donde se ha desarrollado el estudio de caso como bueno, cariñoso, auténtico. La dinámica que posibilita el reducido número de alumnos y alumnas y la elevada atención que el docente puede dispensar originan un mayor conocimiento del alumnado y un clima de convivencia facilitado. La mayor libertad de movimiento en el medio rural, el contacto

con el medio natural y la interacción social que se produce, tanto en el ambiente escolar como no escolar, condicionan el perfil de alumnado al que se hace mención.

- El profesorado percibe que el estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente, en su mayoría a un ritmo lento. Las fotografías y las observaciones realizadas en la fase cualitativa de la investigación permiten comprender la coexistencia de los elementos caracterizadores de la tradicional ruralidad con los modernos y nuevos, pese a las carencias tecnológicas presentadas y que pueden facilitar parte de la extensión de la nueva ruralidad.
- El fenómeno de la inmigración, aspecto relacionado con otra de las conclusiones, va en aumento en la escuela rural. La población escolar procedente de Reino Unido, principalmente, y la de Ecuador y Marruecos, abarcan gran parte del colectivo de alumnado presente de otras nacionalidades. Las causas que llevan a sus familias a tomar la decisión de venir a los enclaves geográficos sobre los que se asienta la escuela del medio rural son distintas en función de los países de procedencia. En el caso del alumnado británico, representado por más de la mitad del total de alumnado inmigrante en grupos multigrado, los motivos para la incorporación a los núcleos rurales a los que hacemos referencia responden a criterios casi exclusivos de calidad de vida, no de encuentro de mejor empleo y poder adquisitivo, como es el caso de las familias procedentes de Ecuador y Marruecos. La inmigración en población escolar está permitiendo el mantenimiento de unidades en centros educativos que podrían tener riesgo de desaparición o supresión, como queda ejemplificado en el desarrollo del informe del estudio de caso. El aumento de la matriculación de este alumnado está contribuyendo a compensar la baja natalidad y/o despoblación del medio rural, además de que, en muchos casos, se utiliza el currículum escolar para fomentar la interculturalidad, el respeto a las diferencias y la tolerancia. Las lenguas diferentes al castellano representan una de las mayores dificultades para atender educativa y asistencialmente a este alumnado mientras dura su etapa de inserción, además de que es uno de los aspectos que más preocupan e inquietan al profesorado que atiende a alumnado de otras nacionalidades. Se hace necesaria una mayor presencia de personal especializado en inmersión lingüística, ya que los apoyos recibidos por las Aulas Tempranas de Atención Lingüística (ATALs), aunque han ido en aumento en los últimos años, son todavía insuficientes. Además, se hace necesaria una adecuada formación del profesorado en interculturalidad para

poder abordar con garantía de calidad la diversidad que promueve la inmigración en el contexto rural.

- La integración de las diferentes mentalidades, situaciones socioeconómicas e idiosincrasias de familias y alumnado de las localidades que albergan un Colegio Público Rural es difícil de fomentar. Independientemente del esfuerzo que se puede plasmar en la organización de eventos comunitarios y actividades complementarias conjuntas, las identidades locales muestran divergencias en el conjunto del centro escolar, ya que las diferentes secciones de un colegio de este tipo se asientan en enclaves geográficos distintos, en los que la situación histórica, social, cultural y económica puede ser muy diversa. No obstante, si no se realizan actividades colectivas de esta índole entre alumnado, profesorado y familias, las diferencias, en lugar de atenuarse, pueden verse incrementadas, por lo menos las que afectan a la institución escolar. Quede claro que no se realiza esta valoración utilizando una visión homogeneizadora, ya que se reconoce la riqueza local de cada lugar, pero sí la necesidad de que los elementos diferenciadores locales no se conviertan en impedimento de una adecuada convivencia.
- El respaldo institucional municipal, cuando se depende de varios ayuntamientos para el mantenimiento, limpieza y aportaciones esporádicas de presupuesto y recursos, es fundamental en un Colegio Público Rural, ya que los recursos propios con los que cuenta para gozar de un mínimo de calidad son pocos. La sensibilidad de los ayuntamientos en este sentido es primordial para mantener una imagen digna de los colegios rurales, y la coordinación entre centro y ayuntamiento, fundamental para gestionar eficazmente la calidad a la que nos referimos. Tanto los responsables escolares de los centros, como los alcaldes de los pueblos, deben tener en común una coherencia en la gestión conjunta sin dejadez de responsabilidades.

4.2. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE Y DE CONVIVENCIA

- Los grupos multigrado son espacios en los que la convivencia se ve facilitada. La mejora de las relaciones sociales, la realización de actividades en equipo y las relaciones interpersonales de gran calidad del alumnado con el profesorado son generadoras de una convivencia positiva. Se ha podido comprobar en la fase cuantitativa del estudio cómo el profesorado ha respondido afirmativamente en su mayoría ante el enunciado que indagaba

si se producía colaboración entre el alumnado de diferentes edades para realizar las tareas de clase. Los posibles estatus que pudiesen generar las diferentes edades en forma de jerarquías de poder en el seno de los grupos se ven atenuados por la convivencia cercana desde temprana edad entre el alumnado de diferentes edades, el reducido número de alumnos y alumnas, las tutorizaciones del alumnado de más edad al de menor (en los grupos en los que se producen) y el estilo de vida rural, forjando un tipo de relación donde el alumnado de más edad no se condiciona para imponerse al de menor. Una positiva convivencia en estos grupos se ve favorecida por los agrupamientos colectivos y, por contra, ubicaciones graduadas en espacios separados favorecen el aislamiento en la actividad escolar y el escaso contacto con alumnado de otras edades. En los grupos multigrado en los que se reproduce el modelo graduado, en cuanto a distribución de espacios de aula, se corre el riesgo de hacer manifestar los estatus a los que hago referencia, mientras que la convivencia mantenida en grupo favorece el establecimiento de un adecuado clima de aula incrementado paulatinamente.

- La mejora de las relaciones sociales, la atención personalizada, la elevada frecuencia de actividades en equipo y menor aparición de comportamientos agresivos del alumnado son los aspectos positivos que el profesorado destaca con respecto al alumnado de grupos multigrado. Por el contrario, como negativos priman el escaso tiempo de atención por parte del docente y una elevada dependencia del profesorado. Además, se considera que existe en el ambiente de aprendizaje de los grupos multigrado una escasa llegada de estímulos desde el exterior y que las prestaciones del aula son inadecuadas.
- El alumnado de Educación Primaria de Colegios Públicos Rurales obtiene globalmente mejores calificaciones que el matriculado en la misma etapa educativa en los centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los resultados más destacados se manifiestan al finalizar la etapa, tras la culminación del tercer ciclo de Educación Primaria, antes de transitar a los Institutos de Educación Secundaria. Este indicador puede mostrar parte de la calidad que se ofrece en este contexto pese a las carencias con las que cuenta, fundamentalmente de medios económicos y tecnológicos (como se puede leer más adelante). Las causas principales que el estudio determina para esta circunstancia son, por un lado, la elevada atención individualizada facilitada por la baja ratio escolar que existe en estos grupos (aproximadamente la mitad de alumnado que en grupos de grado único), produciéndose una mayor personalización de la enseñanza y favoreciéndose el desarrollo de

sus capacidades. Por otro lado, el alumnado se beneficia de un aprendizaje contagiado, ya que está inmerso en un escenario en el que se adelantan y se repasan constantemente los aprendizajes debido a la presencia de alumnado de mayor y de menor edad. El de menor edad se familiariza y conoce de forma adelantada los contenidos correspondientes a próximos cursos escolares a través del trabajo escolar del alumnado mayor y las explicaciones, demostraciones, etc. que el docente realiza en interacción con los grados superiores de los grupos. Pero también se produce a la inversa. El alumnado de más edad consolida los aprendizajes a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad y del docente, repasando contenidos tratados en cursos escolares anteriores. Es un aprendizaje que, por mucha pasividad que manifieste el alumnado en el transcurso de la tarea escolar, se da por un contagio permanente e inevitable.

- A la heterogeneidad cronológica del alumnado de grupos multigrado se le añade la producida por una proporción mayor de alumnado inmigrante y de Necesidades Educativas Especiales que en el resto de grupos de Educación Primaria en Andalucía. Se ha comprobado que los porcentajes de alumnado inmigrante son superiores en estos grupos, así como los de alumnado diagnosticado por los Equipos de Orientación Educativa como de NEE. Unido al hecho de que en parte de los grupos también existe alumnado de Educación Infantil, la diversidad es una de las tónicas más presentes y, por lo tanto, generalmente, la complejidad en el tratamiento educativo del alumnado es mayor que en grupos sin multigraducción.

4.3. DOCENTES, DOCENCIA Y MULTIGRADUACIÓN

- Aproximadamente una cuarta parte del profesorado que ejerce en grupos multigrado cuenta con menos de cuatro años de experiencia docente, por lo que los grupos multigrado se convierten, en muchos casos, en los primeros destinos del profesorado encuestado. Además, en torno a la mitad del profesorado al que se hace referencia en el estudio tiene cuatro o menos de cuatro años de experiencia docente en grupos multigrado, lo que representa que la permanencia del profesorado en grupos multigrado no es prolongada. Esto también ayuda a concluir que los centros educativos con grupos de esta tipología se nutren en un porcentaje considerable de profesorado con nada o poca experiencia en multigraducción.
- La estadística confirma la tendencia de que, con el paso del tiempo, en grupos multigrado se atenúan las actitudes negativas del profesorado y se

incrementan o se mantienen las positivas. Sensaciones y predisposiciones como frustración, ansiedad, desconcierto, sobreesfuerzo, resignación o ganas de marcharse a otros centros son valoradas con mayor incidencia en la etapa inicial de trabajo docente en condiciones de multigraduación y disminuyen con el paso del tiempo. Sin embargo, la satisfacción y la alegría se ven aumentadas con la experiencia docente en estos grupos. La metodología de investigación utilizada en el estudio de caso permite comprender el cambio de actitudes experimentado por el profesorado. Gran parte de las dificultades que se originan en el comienzo de la actividad docente en estos grupos están justificadas por un inadecuado modelo de formación inicial y de prácticas de enseñanza (aspectos a los que también se hace alusión en las conclusiones), ya que hacen que el profesorado llegue a los escenarios de la multigraduación sin la dotación didáctica necesaria para hacer frente a su grado de exigencia, generando un alto nivel de insatisfacción medido en las actitudes a las que se hace referencia en la investigación. El creciente dominio de las estrategias para impartir en condiciones de multigraduación, el conocimiento de un alumnado generador de relaciones positivas, la fluida y beneficiada relación con las familias y, cuando también se dan, las buenas relaciones interpersonales entre compañeros y compañeras de profesión, son argumentos que el docente va descubriendo y tomando en consideración para sustituir los inconvenientes por ventajas.

– En el estudio general realizado se halló un alto porcentaje de profesorado que prefería trabajar en grupos unigrado (próximo a las dos terceras partes) y sólo una pequeña parte prefería trabajar en grupos multigrado. Sin embargo, en la especificidad del estudio de caso, el profesorado, en términos generales, sí quiere estar donde está. Esta aparente contradicción se comprende atendiendo a los años de experiencia docente en condiciones de multigraduación y la permanencia prolongada en los centros donde se ubican estos grupos. Es decir, en el análisis descriptivo del estudio general se pudo averiguar que la mitad del profesorado que imparte como tutor en grupos multigrado lleva cuatro o menos de cuatro años de experiencia en esta circunstancia (para el veinticinco por ciento se trata de su primer año en un grupo multigrado) y que existe dependencia entre la preferencia por trabajar o no en grupos multigrado y los cursos de experiencia docente en grupos multigrado, mientras que en el profesorado adscrito al centro donde se ha realizado el estudio de caso, tres cuartas partes llevan cuatro o más de cuatro años trabajando en el centro en condiciones de multigraduación. Además, en el estudio de las posibles

relaciones significativas entre variables, se halló que existe dependencia entre la variable de preferencia por trabajar en grupos multigrado-unigrado-indiferente y el número de cursos de experiencia docente en grupos multigrado. Este análisis establece que, con el paso del tiempo, disminuye la preferencia por trabajar en grupos de un solo grado, aumenta levemente la preferencia por grupos multigrado y también resulta mayormente indiferente trabajar en unos u otros para el profesorado que más cursos lleva en grupos multigrado. Como se ha señalado anteriormente, es en el comienzo cuando se produce la mayor parte de las actitudes negativas, por lo que, en el centro escolar donde se ha desarrollado el estudio de caso, debido en gran medida a la permanencia prolongada, el profesorado se encuentra dotado de los elementos necesarios para haber invertido sus percepciones con el paso de los años. Este hecho también pone de relieve la necesidad de la continuidad prolongada del profesorado en los colegios donde se encuentran los grupos multigrado, es decir, en la escuela rural. Si la mayor parte del profesorado de estos centros es propietario definitivo de plaza, se pueden establecer proyectos a medio y largo plazo, además de que se obtiene un mayor conocimiento del centro escolar y una mayor cohesión con el medio en el que se inserta.

- Existen tres áreas de aprendizaje en las que, debido a la multigraduación, el tratamiento didáctico es de mayor complejidad: Inglés, Matemáticas y Lengua Española. Conocimiento del Medio y Música son de una complejidad media, y Educación Física, Religión Católica y Plástica, de complejidad baja. La especificidad de los materiales escolares utilizados en las áreas parece ser la causa del mayor o menor grado de complejidad en su tratamiento. En el área de Inglés, por ejemplo, las razones son la utilización de materiales específicos, muchos de ellos manipulables y asociados a los libros de texto, además de la utilización secuencial grado a grado de medios audiovisuales propios de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Las audiciones son graduadas, por lo que los tiempos de audición en los grupos se multiplican y el sonido/música de los discos o cassetes en ocasiones dispersan la atención del alumnado que no pertenece al grado al que va dirigido en esos momentos la actividad.
- Los agrupamientos más frecuentes del alumnado se realizan atendiendo a los grados como criterio principal, utilizando en mayor medida el individual, seguido del grupal o filas. Además, la ubicación espacial, complementaria del agrupamiento al que hago referencia, se rige principalmente por el curso de pertenencia del alumnado, ratificando la afirmación anterior sobre el criterio tenido en cuenta para que el alumnado esté situado

en el aula. No obstante, en la mayor parte de las ocasiones, la ubicación del alumnado varía en determinadas áreas y se tiene también en cuenta el tipo de tarea que se realiza en cada una de estas áreas. En cuanto a áreas, las de Educación Física y Plástica son las que más presencia de agrupamientos colectivos tienen sin distinguir tanto a grados, y en el resto de áreas, los agrupamientos se realizan principalmente atendiendo a grados diferenciados, sobre todo en las áreas instrumentales y Conocimiento del Medio. Las opciones más elegidas para la realización de tareas como dictados, redacciones y operaciones matemáticas son las grupales por grados, mientras que las actividades sobre temas transversales, murales y las relacionadas con el orden del mobiliario y limpieza son las de gran grupo. Las pruebas de evaluación realizadas por el alumnado son las que más significativamente aparecen como actividades realizadas de forma individual. De este modo, las motivaciones que preceden a las decisiones referentes a agrupamiento del alumnado obedecen a lo que el docente estima conveniente con respecto al rendimiento escolar en las áreas de aprendizaje que se desarrollan, más que con respecto a los efectos que el agrupamiento pueda tener en sí mismo sobre el alumnado, sobre todo, en el plano de la interacción. Se atiende más a criterios de rendimiento escolar y orden en el aula que a los beneficios sociales que puedan conllevar los diferentes modelos de agrupamiento.

- Los patrones de actuación docente aplicables a contextos graduados con frecuencia no lo son al de la multigradación. La meditada y planificada actuación docente ayuda a que disminuya o no aparezca la ansiedad a la que se hacía referencia anteriormente. Para ello, la no improvisación en el transcurso de las actividades lectivas por parte del docente de estos grupos se convierte en referente quizás más influyente que en el resto de grupos de alumnado presentes en otras escuelas, debido a que el volumen de trabajo y su peculiaridad son elevados y también los esfuerzos por realizar una labor coherente si no se ha realizado una programación de modo sistemático.
- La coexistencia de alumnado de diferentes edades permite la creación de agrupaciones flexibles que facilitan la atención didáctica y el desarrollo del alumnado en función de los niveles de competencia curricular. La flexibilización del nivel de instrucción, así como el grado de exigencia no centrado en edad-curso, sino en capacidades, favorece una atención más adaptada al grupo de alumnos y alumnas, abordando la certeza de que a una determinada edad no tenga por qué existir siempre un determinado nivel de conocimiento, aunque el origen de la Escuela Graduada sobre

la que se asienta en este sentido la actual escuela incidiese en lo contrario. El contexto multigradado puede facilitar estas ventajas, permitiendo obviar la rigidez que presentan los grupos graduados atendidos de forma convencional cuando no se han realizado flexibilizaciones en el currículo respecto a capacidades y ha seguido primando la edad y el curso en el que se encuentra matriculado el alumnado como referente organizativo. Además, en los grupos observados en el estudio de caso, la flexibilización del nivel de instrucción, abordada generalmente por el profesorado de mayor experiencia en multigradación, se convierte en una estrategia motivadora del alumnado y favorecedora de la disminución de la ansiedad docente por no tener que atender simultáneamente a libros de texto, medios audiovisuales, materiales escolares... graduados. Los libros de texto encasillan al profesorado y también al alumnado en los grados de los grupos por atender precisamente al desarrollo del alumnado sólo en el grado. Por lo tanto, sobre todo en grupos en los que existe un elevado número de grados, ajustarse a modelos de atención exclusivamente graduados aumenta el desconcierto del profesorado, además de que supone el desaprovechamiento de la colectividad a través de las dinámicas sociales que se pudieran generar.

- Los planes de estudio que han seguido los maestros y maestras en las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio para ejercer como tutores y tutoras de grupos multigrado no han abordado las peculiaridades de la escuela rural, no han tenido en cuenta una adecuada dotación didáctica que debieran poseer para ejercitarse como docentes en grupos multigrado. Si se tiene en cuenta que el profesorado que existe en estos centros es novel en una cuarta parte, la incidencia de una adecuada formación universitaria no es algo de lo que se puedan beneficiar el alumnado de estos grupos y la propia institución escolar. Por tanto, los contenidos formativos que han seguido durante su formación inicial son inadecuados o inexistentes respecto a esta realidad. Por otro lado, se continúa obteniendo el dato de que prácticamente la totalidad del profesorado no ha realizado prácticas de enseñanza en este tipo de centros, por lo que se pone de manifiesto una falta de sensibilidad hacia este tipo de escuela en lo que se refiere a formación en prácticas. En este periodo formativo el profesorado no ha conocido la escuela rural, lo que supone un lastre añadido a su mala formación inicial y condiciona su labor en la primera etapa de experiencia en condiciones de multigradación, además de que gran parte de este colectivo pasa, en algún momento de su carrera profesional, por grupos de este tipo. El colectivo docente que acompaña a los maestros y maestras

en los centros en los que desarrolla su labor, así como la propia experiencia adquirida en las aulas con el paso del tiempo, se convierte en los referentes de los que se nutre el docente novel de estos grupos a falta de una adecuada formación previa. La mayor parte del profesorado se inclina a considerar que el trabajo diario en la escuela rural es diferente del de la urbana. Existen particularidades en la labor del docente rural que la hacen característica, por lo que el modelo de prácticas en centros urbanos o rurales grandes y la escasa o inadecuada formación inicial del profesorado atendiendo a sus peculiaridades también deben contemplar estas particularidades. Existen modelos formativos en otras Comunidades Autónomas (Cataluña es un ejemplo de ello) en que, a través de grupos coordinados que aglutinan a las facultades de educación, se viene trabajando desde hace años en impulsar a las escuelas rurales a través de la inclusión en los planes de estudio de asignaturas que tratan las peculiaridades de esta escuela. Modelos semejantes no se han desarrollado todavía en Andalucía.

- Las relaciones interpersonales con el alumnado, con las familias, entre el profesorado, y la integración de áreas curriculares o interdisciplinariedad son aspectos que se destacan como positivos respecto a la labor docente. Como aspectos negativos aparecen la escasez de incentivos económicos y de promoción profesional por trabajar en grupos multigrado, así como la de recursos materiales en los centros donde se ubican estos grupos.
- El adecuado dominio de la utilización del tiempo es fundamental en la gestión de las diferencias de edad por parte del docente de grupos multigrado. Alumnado de menor edad y de Necesidades Educativas Especiales abarca mayor tiempo de actuación de los maestros y las maestras en estos grupos, ya que este alumnado dispone de menor autonomía de trabajo y se hace entonces más necesaria la tutela del maestro. Un amplio sector de la muestra del estudio general considera que el tiempo de atención didáctica que dedica a los grados es proporcional al número de grados. Sin embargo, la metodología utilizada en el estudio de caso nos ayuda a conocer cómo se gestiona ese tiempo de una manera directa, observando que gran parte de la atención y, por tanto, el tiempo, la monopolizan los dos grupos de alumnado a los que se hace referencia. La correcta distribución temporal de las tareas ayuda a que no se produzcan tiempos muertos en el devenir escolar que desconcentran al alumnado y originan intranquilidad al docente. Por otro lado, se ha observado flexibilidad en los cambios de áreas de aprendizaje y comienzos-finalizaciones de tiempos de descanso formales. No se aplican los horarios con la rigidez con que pudiesen aplicarse en otros contextos escolares (aspecto contemplado en

una de las conclusiones anteriores y confirmado para su comprensión en el informe del estudio de caso).

5. CONCLUSIONES

Según la fundamentación teórica propuesta en la investigación y a través de los hallazgos encontrados en la bibliografía consultada, aparecen tres elementos que han sido una constante en los estudios y revisiones anteriores sobre la escuela rural. Digamos que forman una tríada en la que los componentes están, además, relacionados íntimamente. De una parte, las referencias a la deficiente formación del profesorado que trabaja en estas escuelas en sus primeras experiencias docentes, además de la inadecuada formación permanente, es una constante en la literatura nacional e internacional. Planes de estudio y prácticas de enseñanza inadecuados para integrarse eficazmente en las dinámicas de funcionamiento, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje y en los contextos sociales de la escuela rural son, en este sentido, realidades contrastadas por la investigación reciente. Por otro lado, gran parte de las aportaciones y revisiones fruto de publicaciones, encuentros o jornadas de trabajo relacionados con la escuela rural añaden el componente de la reivindicación. La histórica escasez de recursos ha condicionado esta postura, ya que la ausencia de suficientes servicios sociales en el medio, las deficientes dotaciones materiales y equipamientos informáticos o la insuficiente dotación presupuestaria han estado presentes en la realidad de estas escuelas. Finalmente, puede que como consecuencia de las anteriores, al hallar más inconvenientes que ventajas, más problemas que virtudes, se ha observado un planteamiento gobernado por el victimismo en el análisis y descripción de la escuela rural. La literatura española ha mostrado este trasfondo en décadas anteriores, algo que no ha sucedido con tanta intensidad en la internacional.

A la vista del elevado volumen de problemas y dificultades planteados en los trabajos anteriores, asaltaba la siguiente duda: ¿tienen las escuelas rurales aspectos positivos que no han sido explorados? Además, se presentaba la necesidad de seguir contrastando las necesidades reales de este tipo de escuela. Para ello, las fases de trabajo empírico se propusieron de forma complementaria. Una basada en el tratamiento estadístico fruto del análisis de los datos vaciados de un instrumento de medida cuantitativo con un alto grado de representatividad entre el profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Al dejar este tipo de metodología siempre cuestiones pendientes que hacen incompleta la visión de la realidad, se llevó a cabo un estudio

de caso en el que se obtuvo conocimiento con el investigador inmerso en la realidad, beneficiándose de la experiencia, del entendimiento de lo específico, de la comprensión de lo que, a veces, apunta la estadística.

Los ámbitos en los que se clasifican los principales resultados del trabajo (Medio rural y escuela rural, Escenarios de aprendizaje y convivencia, y Docentes, docencia y multigraduación) definen una realidad que abarca desde las descripciones contextuales de tipo sociológico del actual medio rural, hasta la comprensión de los aspectos más íntimos del aula de escuela rural; desde los perfiles docentes en las aulas rurales en los que siguen manifestándose necesidades, hasta la gestión y organización de los recursos educativos que se llevan a cabo en estos espacios de aprendizaje.

Quizás, uno de los hallazgos más relevantes de la tesis sea la confirmación de la heterogeneidad como un factor de enriquecimiento en el alumnado. Existen pocos contextos escolares en los que se pueda asegurar que el grado de heterogeneidad es superior al de las escuelas rurales. Queda probado en el estudio el mayor porcentaje de alumnado inmigrante que en el resto de escuelas, así como del diagnosticado por los equipos de orientación educativa como de Necesidades Educativas Especiales. Pero, además, prima el componente que se ha utilizado como foco de atención para el análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural, que no es otro que el derivado de la diversidad cronológica del alumnado: la multigraduación. Aparece, en relación a la existencia de diferentes grados en el aula por la baja tasa de matrícula en el medio rural, que supone una dificultad inicial en la organización del aula para el docente novel, pero una realidad llena de potenciales para el alumnado. Y aquí es donde radica una de las aportaciones más significativas. La impregnación mutua constante entre alumnado de diferentes edades lleva consigo la producción de un tipo de aprendizaje que hemos denominado *contagiado*. Existe una flexibilización continua en el nivel de instrucción en el aula multigrado, ya que las situaciones se adecuan a los diferentes grados, con los efectos que lleva consigo para el alumnado. El alumnado en el que no se centra la atención del docente o de la situación de enseñanza-aprendizaje, siendo de otra edad distinta, está beneficiándose del trabajo en torno a contenidos de edades superiores e inferiores. El de menor edad, a través del trabajo del alumnado mayor, sobre aspectos que trabajará en el futuro y que le están sirviendo para familiarizarse. El de mayor edad, a través del trabajo del alumnado menor, sobre aspectos ya trabajados que utiliza para consolidar aprendizajes anteriores. Esto en un ambiente de aprendizaje en el que se potencia la atención individualizada por la reducida ratio docente/alumno.

Por otro lado, el modelo de convivencia existente en las aulas, siguiendo con los aspectos más concluyentes respecto al alumnado, está facilitado por relaciones interpersonales mejoradas. Las monitorizaciones entre edades, el conocimiento familiar próximo, el ambiente social rural o el volumen reducido de alumnado por clase dan como resultado una escasa aparición de comportamientos disruptivos que perjudiquen la convivencia.

Respecto al análisis de la figura del docente de escuelas rurales, encontramos cómo sigue manifestándose la contradicción formativa de instruir en prácticas de colegios de ciudad cuando los primeros destinos son en colegios de pueblo. De cómo los planes de estudio de las carreras universitarias de formación de profesorado siguen adoleciendo de referencias sólidas que faciliten la inserción profesional de este colectivo. Un planteamiento sistemático armonizado, desde la propia escuela hasta las instituciones universitarias, sigue mostrándose necesario en Andalucía. Otros referentes autonómicos, como el catalán, contribuyen a dotar de ideas y experiencias en un espacio en el que no se ha tenido en cuenta todavía la paradoja “formación para escuela urbana - inserción profesional en escuela rural”. La deficiente formación inicial está entre las razones que el profesorado de escuela rural encuentra para preferir en sus primeros años de experiencia el trabajo en grupos de un solo grado. Y comprobamos cómo, cuando el profesorado permanece prolongadamente en estos grupos y supera el escollo de la formación inicial a través de la formación en situación, disminuyen considerablemente los prejuicios existentes, aumentando con ello de forma significativa su autoestima y eficiencia docente.

El medio rural también ha sido objeto de análisis desde la vertiente sociológica, ya que el entorno influye notablemente en la vida en las aulas rurales. Urbanización paulatina, generalización de hábitos y costumbres por efecto centrífugo de las ciudades y riesgo de la pérdida de la tradicional identidad en este contexto, se muestran en el estudio como factores que amenazan la tradicional ruralidad. Las nuevas ruralidades presentes en el medio responden a criterios de calidad de vida y transformaciones socioeconómicas, a conciencia medioambiental o explotación turística del medio. Pero también suponen la amenaza de desaparición de las múltiples subculturas que alberga, en función de su trayectoria histórica y antropológica, la cultura rural. Ante esta situación, en este medio, la escuela actúa con roles diferentes en función de su grado de implicación. Fijación de cultura o de población surgen como nuevos retos para la actual escuela rural.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S. y Gairín, J. (2002): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*, Barcelona, Graó.
- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B. y Dean, C. B. (2005): "A look at the condition of rural education research: setting a direction for future research", *Journal of Research in Rural Education*, 20 (6).
- Azofra, M. J. (2000): *Cuestionarios*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- Beckner, W. (1996): "Improving rural teacher education", en Sikula, J., Buttery, T. J. y Guiton, E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education (2.º edition)*, New York, Association of Teacher Educators, 961-977.
- Berlanga, S. (2003): *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*, Huesca, Mira Editores.
- Berry, C. (2001): "Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands", *International Journal of Educational Development*, 21, 537-552.
- Berry, C. R. y Little, A. W. (2006): "Multigrade teaching in London, England", en Little, A. W. (Ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*, Verlag, Springer, 67-86.
- Boix, R. (2004): *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*, Barcelona, Cisspraxis.
- Bolívar, A. (2002): "El estudio de caso como informe biográfico-narrativo", *Revista Arbor, monográfico Estudio de Caso*, Madrid, CSIC, 559-576.
- Brown, M. (1998): "Educational researchers in universities: the condition of the workplace", *British Educational Research Journal*, 24, 125-139.
- Bustos, A. (2006): *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis doctoral, Universidad de Granada (leída el 18 de julio de 2006 y dirigida por Juan Bautista Martínez Rodríguez y Manuel Lorenzo Delgado).
- Champollion, P. y Poirey, J. L. (2003): "Ecoles rurales et montagnardes et formation professionnelle des enseignants en France ". Ver <http://www.grenoble.iufm.fr/rural/textes/EcolesFrance.rtf> (Consultado el 28-8-2005).

- Coller, X. (2000): *Estudio de casos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- Consejería de Educación y Ciencia (1988): *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*, Sevilla, Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa de la Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia (2005): *Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2004-2005. Datos avances*, Sevilla, Unidad de Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Corchón, E. (2001): *La escuela rural andaluza*, Granada, Consejo Escolar de Andalucía.
- Cotton, K. (1996): *School size, school climate, and student performance*, Portland, Oregon, Northwest Regional Educational Laboratory.
- De la Herrán, A., Hashimoto, E. y Machado, E. (2005): *Investigar en educación, Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*, Madrid, Sílex.
- Direction de l'évaluation et de la prospectiva (1995): "Le système éducatif en milieu rural", *Éducation et formation*, 43, 165.
- Durston, J. (1996): *La participación comunitaria en la gestión de la Escuela Rural*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Euridyce (2001): *The Teaching profession in Europe*, <http://www.euridyce.org> (Consultado el 28-8-2005).
- Ezpeleta, J. (1997): "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado", *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120.
- Faber, C. y Shearron, G. (1974): *Administración escolar. Teoría y práctica*, Madrid, Paraninfo.
- Feu, J. (2003): "La escuela rural en España: apuntes para un debate", *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- Feu, J. (2004): "La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma", *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3. Disponible en <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (Consultado el 5-1-2006).
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

- Flyvbjerg, B. (2004): “Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso”, *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, 36-62.
- Fowler, W. J. y Walberg, H. J. (1991): “School size, characteristics, and outcomes”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 189-202.
- García, M. S. (1999): “La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de caso”, *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 149-166.
- Goodlad, J. I. y Anderson, R. H. (1976): *La Escuela sin Grados. Organización y funcionamiento*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Gregory, T. (1992): “Small is too big: Achieving a critical anti-mass in the high school”. En *Source book on school and district size, cost, and quality*. Minneapolis, Minnesota University.
- Groves, R. M., Dillman, D. A., Eltinge, J. L. y Little, R. J. (2002): *Survey Nonresponse*, New Cork, John Wiley.
- Hargreaves, E. (2001): “Assessment for learning in the multigrade classroom”, *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Hoffman, J. (2002): “Flexible grouping strategies in the multiage classroom”, *Theory into practice*, 41, 47-52.
- Jackson, P. W. (1975): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Latorre, M. J. (2005): “La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores?”, *Revista Española de Pedagogía*, 232, 553-568.
- Lee, V. E. y Smith, J. B. (1995): “Effects on high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement”, *Sociology of Education*, 68, 241-270.
- Levin, H. (2000): *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*, Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Little, A. W. (2001): “Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda”, *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.

- Martínez, J. B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez, R. (1992): *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*, Madrid, Pirámide.
- Martín-Moreno, Q. (2002): “Claves para la calidad de los centros educativos rurales”, en Lorenzo, M. (coord.), *Liderazgo educativo y Escuela Rural*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 57-70.
- Maxim, P. S. (2002): *Métodos cuantitativos aplicados a las ciencias sociales*, México, Oxford University Press.
- McEwan, P. J. (1998): “The effectiveness of multigrade schools in Colombia”, *International Journal of Educational Development*, 18, 435-452.
- McMillan, J. H. y Schumacher, R. (2005): *Investigación educativa. Una introducción conceptual*, Madrid, Pearson Educación.
- MEC (2006): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (2003-2004)*. Disponible en <http://www.mec.es/cesces/informe-2004-2005/b-indice.pdf>
- Meier, D. (1995): *The power of their ideas: lessons for America from a small school in Harlem*, Boston, Beacon Press.
- Miller, R. I. (1976): *La escuela no graduada. Una nueva solución educativa*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Morales, P. (2000): *Medición de actitudes en Psicología y Educación*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Pittman, R. B. y Haughwout, P. (1987): “Influence of high school size on dropout rate”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 337-343.
- Raywind, M. A. (1995): *Taking Stock: The movement to create mini-schools, schools within-schools, and separate small schools*, Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Rodríguez, J. (2001): *Métodos de muestreo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- Rueda, M. M. (2003): *Muestreo I. Teoría, problemas y prácticas de ordenador*, Granada, Plácido Tablas.

- Salmerón, H. (2000): “Evaluaciones de programas de formación universitaria en el ámbito europeo y americano. Coherencia con las demandas sociales”, *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 447-461.
- Salvador, M. (2003): “Análisis exploratorio de datos”, <http://www.5campus.com/leccion/aed> (Consultado el 9-1-2006).
- Sandín, M. P. (2003): *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw-Hill.
- Sanmartín, R. (2003): *Observar, escuchar, comparar, escribir*, Barcelona, Ariel.
- Santos, M. A. (2002): “Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora desde un Contexto Rural”, en Lorenzo, M. (Coord.): *Liderazgo educativo y Escuela Rural*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 105-112.
- Satué, E. (2000): *Caldearenas (un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural)*, Huesca, Enrique Satué Oliván.
- Sauras, P. (2000): “Escuelas rurales”, *Revista de Educación*, 322, 29-44.
- Schaffer, E., Stringfield, S. y Wolfe, D. (1992): “An innovative beginning teacher induction program. A two year analysis of classroom interactions”, *Journal of Teacher Education*, 43, 181-192.
- Shaw, I. F. (2003): *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.
- Smith, L. L. (1974): *La realidad de la escuela sin grados*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía Editores.
- Stake, R. E. (2005): *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Stochkard, J. y Mayberry, M. (1992): *Effective educational environments*, Newbury Park, C.A.C. Corwin.
- Tamir, P. (2005): “Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), Disponible en <http://www.ugr.es/local/revcfpro/rev92ART3.pdf>.
- Tonucci, F. (1996): “Un modelo para el cambio”, *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.

- UNESCO (2004): *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*, París, UNESCO.
- Uttech, M. (2001): *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*, Buenos Aires, Paidós Mexicana.
- Van Manen, M. (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003): *Introducción a los estudios de casos*, Archidona, Ediciones Aljibe.
- Vez, J. M. y Montero, L. (2005): “La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia”, *Revista Española de Pedagogía*, 230, 101-122.
- Viñao, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales*, Barcelona, Ariel.
- Young, D. J. (1998): “Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: a multilevel analysis”, *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 386-418.