



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La Escuela Rural en el siglo XXI. Su importancia,
características, ventajas y desventajas.

Autor/es

Dámaris Manjón Fernández

Director/es

Amalia Aguilar Bail

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2020-2021

ÍNDICE

1. DEFINICIÓN DE LA ESCUELA RURAL Y SU DIMENSIÓN TERRITORIAL	5
1.1. Definición de Colegio Rural Agrupado	5
1.2. La Escuela Rural en la dimensión territorial.....	6
2. LA ESCUELA RURAL EN EL SIGLO XXI	7
2.1. La Escuela Rural en una sociedad globalizada	8
3. LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO, SUS VENTAJAS Y DESVENTAJAS. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS Y LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA RURAL.....	11
3.1. La enseñanza en las aulas multigrado: cómo se organiza y su metodología .	11
3.2. Ventajas y desventajas de la educación en la Escuela Rural: rendimiento académico	15
3.3. Recursos didácticos y actividades de aprendizaje en la Escuela Rural.....	16
3.4. La evaluación en la Escuela Rural	18
3.4.1. Cuándo se evalúa.....	19
3.4.2. Quién evalúa.....	19
3.4.3. Cómo se evalúa	20
4. ENSEÑAR EN LA ESCUELA RURAL MAXIMIZANDO POTENCIALIDADES	22
4.1. Homogeneidad, heterogeneidad y los agrupamientos flexibles.....	23
4.2. Tipos de agrupamiento en la Escuela Rural: posibilidades y limitaciones	24
4.3. Atención a la diversidad en la Escuela Rural.....	29
4.3.1. Concepto de atención a la diversidad	29
4.3.2. La Atención a la Diversidad en la Comunidad Autónoma de Aragón ...	31
4.4. Aprendizaje por contagio	32
4.5. La importancia del papel del director en la Escuela Rural.....	33
5. CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN.....	37
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

Título del TFG: La Escuela Rural en el siglo XXI. Su importancia, características, ventajas y desventajas.

Title (in english): The Rural School in the XXI century. Its importance, characteristics, advantages and disadvantages.

- Elaborado por Dámaris Manjón Fernández.
- Dirigido por Amalia Aguilar Bail.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2021.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 14579.

Resumen

Un Colegio Rural Agrupado (CRA) es un centro educativo donde se imparten las áreas de Educación Infantil y Educación Primaria en el entorno rural, caracterizado por su aula multigrado, en la que niños y niñas de diferentes edades comparten aprendizaje. En España, estos centros podemos encontrarlos en Aragón, Asturias, Galicia, Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid, Valencia, Extremadura y Cataluña.

Hablamos de una escuela rural en una sociedad globalizada, en el siglo XXI, en la que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) están en auge y, en un contexto rural con la dimensión territorial que conlleva.

La enseñanza en las aulas multigrado proporciona ciertas ventajas, pero también desventajas, y para detectarlas resulta esclarecedor analizar sus recursos y evaluaciones. Estas ventajas tratan de maximizar el potencial del alumnado, buscando una educación para todos, donde se vea manifestada la atención a la diversidad. A pesar de la dificultad que conlleva.

Palabras clave

Colegio Rural Agrupado, Aula Multigrado, Sociedad globalizada, Dimensión Territorial, Recursos, Evaluación, Atención a la Diversidad

Abstract

A Rural Grouped School (Colegio Rural Agrupado, CRA) is an educational center where the areas of Early Childhood Education and Primary Education are taught in a rural environment, characterized by its multigrade classroom, in which boys and girls of different ages share learning. In Spain, these centers can be found in Aragon, Asturias, Galicia, Andalusia, Castile and Leon, Castile-La Mancha, Madrid, Valencia, Extremadura and Catalonia.

We are talking about a rural school in a globalized society, in the 21st century, in which ICT (Information and Communication Technologies) are booming, and in a rural context with the territorial dimension that this entails.

Teaching in multigrade classrooms provides certain advantages, but also disadvantages, and in order to detect them it is enlightening to analyze their resources and evaluations. These advantages seek to maximize the potential of the student body, seeking an education for all, where attention to diversity is manifested. Despite the difficulties involved.

Key Words

Rural Grouped School, Multigrade Classroom, Globalized Society, Territorial Dimension, Resources, Evaluation, Attention to Diversity

1. DEFINICIÓN DE ESCUELA RURAL Y SU DIMENSIÓN TERRITORIAL

1.1. Definición de Colegio Rural Agrupado

Zaldivar (1954) dice que la escuela es como una institución social encargada de la educación, como la organización educativa principal cuando en una localidad no se encuentra otro foco cultural. Luis O. Jorge, citado en Berlanga, 2003, p.25 añade que la idea de unidad es fundamental en el concepto de escuela. Así pues, el concepto “unitaria” sería para una escuela organizada por un solo maestro en la que la unidad es un hecho esencial; mientras que el concepto “plural” sería para aquella escuela que se compone por un grupo de maestros que deben implantar y mantener dicha unidad. (Citado en Berlanga, 2003, p.25)

Martínez (1954) define la escuela unitaria como aquella que es dirigida por un solo maestro, el cual es responsable de la enseñanza de niños de distintas edades y grados de enseñanza. Según este inspector, las escuelas rurales, a mitad del siglo pasado, conformaban más del 60 por ciento en el mundo entero. (Citado en Berlanga, 2003, p.25)

Para Joan L. Tous (1981) la Escuela Rural es aquella única en toda la población, por lo que a ella acuden todos los niños y niñas que se encuentran en el territorio, sin importar la posición social, la ideología, religión o política en la que creas, únicamente se basa en los criterios pedagógicos y en las relaciones escuela-entorno, dejando a un lado el número de alumnos o de aulas. Sin embargo, hoy en día, los colegios rurales en España están divididos en dos tipos: los agrupados, que con lo que respecta a administración y jurisdicción son un solo centro, pero se componen en realidad de varias escuelas situadas en diferente localización. Éstas comparten el mismo nombre del centro, además del Proyecto de Centro, el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y el Equipo directivo. Y, el otro tipo, los centros que no pueden formar parte de un Centro Rural Agrupado por su ubicación geográfica, por lo que son minoritarios (Sebastián, Collado y Shoiti, 2014). (Citado en Berlanga, 2003, p.25)

En el libro *La Escuela Rural: funcionamiento y necesidades* de Bustos se recogen las características clave para hacer una definición completa de lo que es el Colegio Rural Agrupado.

Entendemos por escuela rural esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógicodidáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (Bustos, 2014, p. 13)

1.2. La Escuela Rural en la dimensión territorial

Para comprender mejor el concepto de Escuela Rural es necesario ubicar el contexto en el que se encuentra y, por lo tanto, hablar de la dimensión territorial en la que se encuentra.

La escuela rural actúa como actor dinámico. Ejerce como tal desde diferentes perspectivas, complementarias entre ellas, como miembro de un sistema institucional territorial, como elemento configurador en la construcción social rural, como capital social local y, como receptora de identidades y emociones (Boix, 2014).

En su función como miembro activo de un sistema institucional proyecta las prácticas familiares, individuales y colectivas, desarrollando un espacio social y educativo único en el que se ve representada la inclusión. Esta unión reflejada en las prácticas familiares despierta emociones y sentimientos de un territorio poco reconocido socialmente (Boix, 2014).

Como capital social tiene la capacidad de dar respuesta a las necesidades educativas del territorio reaccionando ante la heterogeneidad y ante la diversidad. Y, en su función de elemento configurador de la construcción social rural es capaz de vivir de su comunidad compartiendo su proceso de crecimiento natural (Boix, 2014).

Pero no siempre la escuela es consciente de su funcionalidad y de que actúa como actor dinámico en esa dimensión territorial. La escuela puede correr el riesgo, a pesar de sus múltiples actividades y acciones, de quedar aislada. En consecuencia, la escuela rural puede encontrarse con dificultades a la hora de poner en marcha proyectos didácticos (Boix, 2014). Como señala Boix “La escuela como actor de la dimensión territorial rural debería ser tratada como una cuestión socialmente viva” (2014, pp. 89).

La escuela forma parte del territorio rural, por lo que es un elemento de gran importancia dentro de éste, creando en él un sentimiento de unidad y de pueblo habitable, por lo que el cierre de una escuela rural supone la distorsión de una identidad de territorio rural (Prats, 2004, citado en Boix, 2014, pp.90).

2. LA ESCUELA RURAL EN EL SIGLO XXI

Según Domínguez, 2001, Berlanga, 2003 y Boix, 2004, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, p.142 los CRA (Colegio Rural Agrupado) son característicos por tener una organización concreta y propia, la cual se adapta a la peculiaridad de su entorno, sin dejar de lado las diferencias de cada uno, es decir, respetándolas e incluyendo a cada alumno como igual. Como ya hemos nombrado anteriormente, existen estructuras organizativas diferentes, que son, por un lado, los centros incompletos, por otro, los colegios rurales agrupados y, por otro lado, las escuelas unitarias. Es según el número de alumnos lo que constituye dicha organización.

A raíz de estas instituciones organizativas surgen discrepancias en el concepto de “rural”, tanto es así que se pone en duda la “existencia” de dicha “ruralidad” en lo que a panorama socio-cultural del siglo XXI respecta (Corchón, 2000, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, p.142). Sin embargo, en la lucha de esta discusión, Sepúlveda y Gallardo, 2011, afirman que, la escuela rural tiene futuro y, para ello, lo argumentan de la siguiente manera:

En primer lugar, porque el mundo rural no ha desaparecido y, según datos actuales de la OCDE (2009), gran parte del territorio español y europeo está considerado rural por disponer de una densidad de población débil. (Sepúlveda y Gallardo, 2011, pp.143). En segundo lugar, porque disponemos de evidencias empíricas que ponen de manifiesto que esta realidad existe. Concretamente, en Andalucía, en el curso 2002- 2003, disponíamos de 125 colegios Públicos Rurales Agrupados que cubrían 264 localidades, 1.271 unidades y atendían a 15.623 alumnos y alumnas. Si tomamos como referencia el ámbito estatal, los centros se elevaron a 715 y atendieron a 91.263 estudiantes, dando cobertura a 2.962 localidades. Si se comparan estos datos con los del curso precedente (es decir, 2001-2002), podemos observar que el número de centros rurales agrupados se ha incrementado, pasando de 599 a 715, viéndose así mismo acrecentado el número de estudiantes atendidos (Informe del curso 2002-2003 del Consejo Escolar de Estado). Además, podemos observar que, en el curso 2004- 2005, el número de centros agrupados era de

474, en 2200 localidades y 5574 unidades, atendiendo a 59868 alumnos/as. En el curso 2008-2009, el número de centros agrupados pasa a ser 526 (528 en el curso anterior), en 2103 localidades (2139 en el curso anterior) y 6029 unidades (6167 en el curso anterior), atendiendo a 61869 alumnos/as (63105 en el curso 2007-2008), según el Consejo Escolar de Estado. (Sepúlveda y Gallardo, 2011, pp.143). Y, en tercer lugar, tiene perspectiva de futuro porque la función social y educativa que desempeña esta institución en este medio no es atendida por ninguna otra. Es decir, esta escuela supone una gran aportación en cuanto a: un modo de dar voz a las culturas rurales silenciadas, afirmar su valor y potencialidad en el contexto de la mundialización; un instrumento para defender y garantizar la identidad colectiva y cultura rural, así como conservar el patrimonio natural e histórico; constituye un centro de actividad educativa, cultural, social, de relación y de participación. (Sepúlveda y Gallardo, 2011, pp.143). En definitiva, es un foco de dinamización del entorno; un modelo alternativo para desarrollar una estrategia de resistencia y hacer frente a la organización hegemónica de los centros educativos y a un modelo particular de cultura impuesta y legitimada desde el medio urbano a través del sistema de enseñanza; un mecanismo para cubrir las necesidades formativas de la población en general y garantizar el principio de igualdad de oportunidades; y, una contribución en la reconstrucción del concepto de ruralidad como proyecto de vida autónomo e integral, en el que se contemple las propias necesidades y valores (Caride, 1998). (Sepúlveda y Gallardo, 2011, p.143-144)

A pesar de los datos y las medidas expuestas, sigue existiendo una necesidad en el contexto rural para proporcionar una mejora, ya que es preciso evitar su posible desaparición, dándole la visibilidad que se merece (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

2.1. La Escuela Rural en una sociedad globalizada

Como señala Sepúlveda y Gallardo, “sin desarrollo global y local del medio, no existirá futuro para el mundo rural e inevitablemente tampoco para la escuela rural. Ahora bien, en este desarrollo global, la formación constituye un eje fundamental para la transformación social del entorno” (2011, p.144). Por lo que no podemos adivinar qué pasará en un futuro, pero, sí podemos sujetarnos a los cambios establecidos a lo largo del siglo XX para visionar las posibles líneas dibujadas hacia a las que mira la escuela y sus funciones (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Actualmente, según Boix, 2003, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, identificar el término de “rural” solamente con una función agraria y una cultura agroganadera no es posible, es decir, no es meramente una actividad primaria, aun siendo ésta un pilar importante. Hoy en día, se encuentra relacionada también con diversos factores relativos a servicios, naturaleza, mediana empresa, turismo y vivienda residencial, todos ellos englobados en el concepto “calidad de vida” considerado muy relevante en la sociedad de ahora.

Lo expuesto anteriormente nos lleva a la afirmación de Berlanga (2003) citado en Sepúlveda y Gallardo (2011) de que la sociedad rural lleva transformándose descomunadamente desde la última mitad del siglo XX. Dicha transformación ha promovido tal cambio que se ha quedado una población envejecida, lo que perjudica a la supervivencia de las escuelas. Así pues, para intentar frenar este éxodo rural y alcanzar un estado óptimo para permanecer la población en su localidad, dando lugar al relevo generacional, se propone una serie de proyectos dinamizadores sociales y económicos de territorios rurales, como son LEADER I (1991-1994), III (2001-20016), EQUAL (2001-2007), fomentado por la Comisión Europea (2002-2006), promovido por el Gobierno Español.

Sin embargo, no es suficiente con pluralizar la economía, se necesita garantizar el establecimiento de la población planteando y realizando acciones efectivas (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Por lo que, Izquierdo, 2001, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, propone la “implantación de servicios”, lo cual, según De la Red y Rueda, 2003, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, se convierte en un factor importante para garantizar el alcance apropiado de un estado de bienestar. Además, cabe destacar que estos servicios están relacionados directamente a factores económicos, que favorecen el arraigo de la población (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Enfocando de esta manera el marco demográfico, se podría decir que está resurgiendo actualmente al recibir inmigrantes que trabajan en el sector servicios y dando atención a las personas mayores. Además de esta población recibida también es importante destacar el turismo, gracias al cual se establece una economía sostenida durante el fin de semana y tiempo de festivos (Bryden, 2000, Domínguez et al., 2001, Berlanga, 2003, Boix, 2003, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011). Así pues, esta población fluctuante permite al entorno rural seguir sobreviviendo y alejarse de la idea de la posible despoblación y, por lo

tanto, la posibilidad de la desaparición de la Escuela Rural (Boix, 2011, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011). Porque, desgraciadamente, aún a día de hoy, persiste en las escuelas el cierre vivido en el pasado por haber antepuesto la rentabilidad económica a la rentabilidad social (Grande, 1981, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011).

La Escuela Rural ante toda esta situación busca la manera de hacerle frente y su estrategia para hacer posible la oferta de mejora nombrada anteriormente es a través del currículo escolar, buscando la colaboración y participación de y con la comunidad para que todo habitante tenga acceso a las claves culturales, actitudes y valores, permitiendo así cumplir con su propósito (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Si nos centramos en el currículo escolar en la Escuela Rural vemos que los esquemas de las zonas urbanas se trasladan al territorio rural, lo que ayuda a tomar conciencia de su identidad cultural, reflejándose en los proyectos educativos que buscan dar respuesta al desarrollo del currículo escolar (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Según Pérez (2008):

El currículum en sus dos modalidades, oculto y explícito, debe propiciar, por un lado, el diálogo entre la identidad social y la cultura actual - una cultura globalizadora procedente de distintos medios- y, por otro, una herramienta para proveer la autonomía de las personas y capacitarles para la construcción y reconstrucción de sus esquemas de pensamiento y actuación. (Citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, p. 150-151).

Por lo que como dice Sepúlveda y Gallardo, "... Hay que poner al alcance de los estudiantes una selección sociocultural heterogénea que no refleje exclusivamente un modelo de ciudadano/a, pues la homogeneidad curricular en modo alguno asegura la igualdad" (2011, p. 151).

Respecto a la otra estrategia nombrada, la participación, cooperación y colaboración de y con la comunidad, la escuela rural puede colaborar en la dinamización cultural, social del entorno y económica, contribuyendo así en el desarrollo comunitario y local. Para lograr este acercamiento desde la escuela, se debe, en primer lugar, establecer unas condiciones que originen una cultura colaborativa y participativa, en la que se permita desarrollar las competencias básicas de nuestro alumno (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Esto supone una combinación de actitudes, valores, emociones y habilidades (Pérez, 2007, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011). Gracias a esta iniciativa cada miembro de la comunidad escolar puede y debe cooperar en la construcción social del conocimiento,

comprometiéndose a buscar planteamientos que ofrezcan diferentes respuestas a cada situación del entorno (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Todo esto es posible por ofrecer una metodología educativa que se adapta a estas demandas, la metodología del trabajo por proyectos, en la cual profundizaremos más adelante (Sepúlveda y Gallardo, 2011), pues como dice Melo, 2000, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, p.151: "... Desde los centros educativos, debemos apostar por una cultura emprendedora. Debemos formar jóvenes decididos, autónomos, implicados en el desarrollo de su contexto." Lo que es posible mediante dicha metodología citada, pues se puede propiciar desde la escuela el desarrollo plenamente de las competencias, haciéndose responsable de pelear por un proyecto común, creando un entorno armónico con aquellos que lo habitan y además implicando a éstos a participar e involucrarse en las tareas y actividades del centro (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Pues como dice Sanz (2009):

Si desde edades tempranas los estudiantes tienen ocasión de profundizar en estas cuestiones y el centro educativo asume colaborar en esta responsabilidad,... estaremos contribuyendo a la formación de futuros ciudadanos/as competentes, concienciados en la necesidad de participar en proyectos de desarrollo integrado. Los docentes, ante tal empresa, tienen en sus manos el futuro de la escuela rural en el marco de la sociedad global, con la responsabilidad de minimizar en estos entornos la colonización cultural, es decir, "la tendencia hacia la homogeneización de culturas y mentalidades". (Sanz, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, p.151)

En conclusión, como señala Melo (2000):

El futuro del mundo rural depende de un compromiso por parte de la sociedad global y de la propia capacidad de los ciudadanos/as para "organizarse y luchar por la mejora de las condiciones, basándose en los recursos propios, tanto humanos como naturales". (Melo, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, p.151)

3. LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO, SUS VENTAJAS Y DESVENTAJAS. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS Y LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA RURAL

3.1. La enseñanza en las aulas multigrado: cómo se organiza y su metodología

La enseñanza en las aulas rurales es característica por su multigraduación, esto es, clases completadas por alumnos de diferentes edades. La multigraduación requiere de

una atención concreta y específica para poder llevar a cabo los planteamientos pedagógicos (Boix y Bustos, 2014).

En lo que a cognición se refiere, los modelos organizativos de multigradación brindan un aprendizaje en el que se da un intercambio de información diverso, por lo que inconscientemente ya se trabaja junto a los conceptos de diversidad, sociabilidad y aprendizaje (Boix y Bustos, 2014). Así pues, los docentes en este tipo de aulas se ajustan a la heterogeneidad siendo necesario el aprendizaje en función de los grados adscritos. Este hecho hace que los procesos metodológicos sean más enriquecidos ya que la atención puesta en ellos es ineludible (Boix y Bustos, 2014).

Algo que debemos aclarar es que “la realidad educativa rural en España es diversa... Cada Comunidad dispone de una política educativa propia y, en concreto, sobre la educación en los territorios rurales de su ámbito de actuación y despliegue” (Abós et al., 2015, citado en Boix y Bustos, 2014, pp. 31). Este hecho conlleva a que el concepto de Colegio Rural Agrupado tome diversas maneras de denominación (Centros Rurales Agrupados, Zonas Escolares Rurales, Colegios Públicos Rurales, entre otros), pero siendo similar la noción de escuela rural y de aula multigrado entre estas comunidades (Boix y Bustos, 2014).

“La multigradación es la característica más singular de la escuela rural. Por lo general, hablar de escuela rural es sinónimo de aula multigrado...” (Boix y Bustos, 2014, pp. 32). Según Santos, 2011, citado en Boix y Bustos, 2014, el objetivo principal es cubrir las necesidades que conlleva enseñar en heterogeneidad y diversidad, por ello, es fundamental dar la importancia requerida al valor pedagógico.

Por tanto, como señala Boix y Bustos:

Uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico al aula multigrado es la convivencia interedades, es decir, grupos de alumnos con distintas edades y cursos en los que unos aprenden de los otros... Se parte del principio básico de que todos pueden aprender de todos... (Boix y Bustos, 2014, p. 32)

Gracias a esto se pueden acentuar los diferentes contenidos en cuanto a nivel educativo se refiere como también puede la circulación de saberes (Boix y Bustos, 2014). Este hecho es denominado de diferentes maneras, según Boix, 1995, citado en Boix y Bustos, 2014 aparece como “teoría de los círculos concéntricos de aprendizaje”,

según Bustos, 2010, citado en Boix y Bustos, 2014, se denomina “aprendizaje por contagio” y según Santos, 2011, citado en Boix y Bustos, 2014, aparece como “circulación de saberes”.

Una de las ventajas que tiene el compartir una misma aula con compañeros de edades diferentes a las tuyas es que escuchas y reflexionas sobre diferentes contenidos en sus distintos grados de complejidad (Boix y Bustos, 2014). Además, los alumnos se muestran más cómodos a la hora de expresarse y explicarse con un lenguaje más ajustado a su edad, lo que favorece la realización de las tareas a los que tienen menos nivel de competencia curricular, ya que comparten un lenguaje más cercano, adaptándose al otro. Gracias a esto el maestro también recibe un gran apoyo de enseñanza (Boix y Bustos, 2014). Y, como señala Siegel y Shaughnessy (1994) “el mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variante del mismo individuo y, de este modo, encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera”. (Citado en Boix y Bustos, 2014, pp. 32)

Mulryan-Kyne (2004) dice que:

La intencionalidad educativa en el aula multigrado, dada por una gran variedad de situaciones y procesos, permite una enseñanza integrada que va más allá de la aplicación de una determinada estrategia didáctica y ello permite, además, que el maestro conozca mucho mejor a sus alumnos. (Citado en Boix y Bustos, 2014, p.31)

La forma de trabajo en un aula multigrado es llevándose a cabo de una manera estratégica mediante didácticas participativas, activas y diversas, que facilitan el aprendizaje es compartido ya que existen diferentes maneras de aprender (Boix y Bustos, 2014). Es muy importante y necesario que el maestro reflexione y evalúe qué estrategia didáctica es la más adecuada para el grupo. También es importante que se adapte su enseñanza a las condiciones ambientales (espacio, tiempo y recursos), pues van a ser el impulso para crear motivación e interés en el alumnado, llegando así a hacerles creer en ellos mismos a la hora de ser sus propios constructores de aprendizaje (Boix y Bustos, 2014).

Boix y Bustos afirman que “La metodología activa-participativa favorece este trabajo globalizado y de interrelación de conocimientos en el aula, además de promover la

autonomía de aprendizaje y las experiencias de trabajo colaborativo entre los alumnos.” (2014, p. 32)

A esto añaden:

La autonomía de aprendizaje, como competencia de carácter transversal y metodológica, requiere, como mínimo, la adquisición de las siguientes capacidades: autogestión del propio aprendizaje, adquisición de confianza en las decisiones que toma el alumno, asunción de responsabilidad en la toma de dichas decisiones y aprehensión de relaciones inter e intra-dependencia personal, sin depender de otras personas. Sin embargo, en la práctica pedagógica del aula se suele confundir la autonomía de aprendizaje con el trabajo individual. El maestro rural suele considerar que el alumno es autónomo cuando es capaz de trabajar solo, sin ayuda, utilizando los recursos didácticos del aula en su caso. (Boix y Bustos, 2014, p.33)

Mulryan-Kyne (2004) señala que:

El trabajo cooperativo se percibe como una situación de interacción estimuladora del trabajo en grupo en que cada miembro adquiere responsabilidades individuales y grupales vinculadas directamente a un objetivo/meta en común. Dicha organización genera interdependencia positiva entre los alumnos y posibilita el desarrollo de sus habilidades interpersonales. En los grupos inter-edad, el trabajo cooperativo conlleva implícito el aprendizaje por contagio en el que se da un acompañamiento de los propios alumnos, además de ser positivo para el desarrollo social de los alumnos rurales. (Citado en Boix y Bustos, 2014, p.33)

En el aula multigrado cualquier alumno puede tomar el rol de guía y/u orientador, aún existiendo diferencia de edad. Esto lleva a una toma de conciencia de cómo se aprende, haciendo que el alumno que ha tomado ese rol se haga responsable de sus acciones (Boix y Bustos, 2014).

Como podemos observar con todo lo anterior expuesto, las aulas multigrado son muy favorecedoras en aprendizaje y enseñanza, sin embargo, encontramos ciertas dificultades de organización a la hora de llevar a cabo el trabajo escolar en aulas con multigradación (Boix y Bustos, 2014). Uno de los recursos que se usan para aminorar esta dificultad es apoyarse en el profesor de apoyo que se tiene dentro del aula, de esta manera se puede agrupar a los alumnos por grados y atenderlos según su necesidad (Boix y Bustos, 2014). Respecto a esta atención individualizada, es evidente que se

debe realizar una enseñanza regular en cuanto a los diferentes ritmos de aprendizaje para que así el alumnado alcance su máximo potencial y no exista un desnivel entre compañeros. Pero claro está que este objetivo es complejo de conseguir a pesar de que el maestro trata de adaptarse a las distintas virtudes y capacidades de cada alumno (Boix y Bustos, 2014). Por ello, se debe conocer de qué manera realizar las actividades, para así buscar la forma más beneficiosa para el alumnado. Este planteamiento favorece la estrategia aprender a aprender, la iniciativa personal, la creatividad o el favorecimiento de la responsabilidad. Otro planteamiento en las intervenciones del maestro es abordar temáticas comunes para el grupo entero de la clase, pero diversificando el grado de dificultad en función de cada edad (Boix y Bustos, 2014). El aprendizaje por contagio es otra ventaja dada en este tipo de aulas, por lo que se puede usar como estrategia para aprender a aprender, esto permite trabajar de forma conjunta con temáticas comunes sin importar el grado de exigencia curricular en cuanto al diferente tipo de edad. Y, respecto a la autonomía de cada alumno se manifiesta como forma de enseñar a través del descubrimiento o como método de búsqueda, descubrimiento que debe ser potenciado por el maestro (Boix y Bustos, 2014). Claro que, cuanto más nivel de competencia curricular tenga el alumnado, mayor es la posibilidad de realizar el trabajo autónomo, lo que significa que cuanto más edad, aumenta la autonomía (Boix y Bustos, 2014).

Finalmente, hay que mencionar que la enseñanza en la escuela rural se basa en una atención mucho más individualizada debido a su bajo número de matriculación y ratio existente, lo cual es una ventaja para la enseñanza en aulas multigrado (Boix y Bustos, 2014).

3.2 Ventajas y desventajas de la educación en la Escuela Rural: rendimiento académico

Como bien afirma Bustos, 2011, p.92 “un tema muy recurrente en la actualidad sobre el alumnado es el de la medición de las competencias básicas y, por ende, se puede extrapolar al rendimiento académico.”

El último paso para concluir si los alumnos obtienen mejores, iguales o peores resultados, es el de la evaluación (Bustos, 2011). Así pues, siguiendo a Bustos “Conviene señalar que la mayor parte de las evaluaciones se centran en aspectos que son importantes, pero que olvidan otros condicionantes o elementos de vital importancia

en la vida de los escolares como futuros ciudadanos.” (2011, p. 92) Un ejemplo de ello son los temas ligados a valores construidos en sociedades democráticas, que no suelen darle la importancia merecida y, por lo tanto, no existen comparaciones realizadas. Esto conlleva a que se valoren por encima los resultados que las actitudes y valores, dándole más peso a los aspectos cuantificados (los que se pueden medir) que a las cualidades adquiridas (Bustos, 2011).

Así pues, siguiendo a Kinsey, 2002, Liittle, 2001 y Veenman, 1995, citado en Bustos, 2011, proponen aumentar los espacios evaluables con estándares que estén contextualizadas en la realidad de cada país, además de explorar a través de técnicas cualitativas de recogida de información los procesos de enseñanza que se realizan en la escuela rural enfocados en el éxito académico.

La UNESCO y la UNICEF realizaron un estudio denominado Monitoring Learning Achievement en 2003 en países subdesarrollados o en vía de desarrollo (Bustos, 2011). Los resultados de dicho estudio demuestran que, en las escuelas urbanas, por lo general, se alcanza un mejor rendimiento académico en cuanto a lectoescritura, cálculo y competencias básicas con respecto al alumnado de las escuelas rurales (MLA, 2002, citado en Bustos, 2011). Sin embargo, en otros países como Cuba, los alumnos procedentes de la escuela rural logran mejor puntuación en cálculo que el alumnado de la escuela urbana. Níger, Uganda, Líbano y Sudán demostraron tener mejor puntuación en competencia para la vida los alumnos de la escuela rural (Bustos, 2011).

En Europa, Thomas y Shaw, 1992, citado en Bustos, 2011, se retractaron y admitieron que las escuelas rurales, donde se trabaja con multigraduación, podían ser tan eficaces y favorables en lo cognitivo y no cognitivo como las escuelas de un solo grado.

3.3. Recursos didácticos y actividades de aprendizaje en la Escuela Rural

En el proceso de enseñanza-aprendizaje existen dos componentes básicos: las actividades de aprendizaje y los recursos didácticos. Las actividades de aprendizaje permiten al maestro de la escuela rural el desarrollo de estrategias didácticas para la adquisición de competencias que adquieren una relevancia especial en el aula multigrado (Santos y Martínez, 2011 citado en Boix y Bustos, 2014, pp. 38). Éstas,

además, son el componente con el que suelen reflexionar en primer lugar para su encaje posterior en la estrategia didáctica. En cierto modo, el proceso es inductivo, ya que la actividad de aprendizaje, como va dirigida directamente al alumno, es para el docente el primer componente a programar (Boix y Bustos, 2014).

Las actividades diseñadas pueden ser diversas, múltiples y variadas³: actividades contextualizadas (con presencia de los recursos propios del medio rural), actividades individuales y colaborativas, actividades de socialización, actividades vinculadas a estrategias didácticas activas (proyectos, descubrimiento, investigación en el medio, conferencias, simulaciones, resolución de problemas, etc.), actividades de profundización y refuerzo curricular, actividades para aprender contenidos específicos (disciplinares y propios de la edad), y actividades para la circulación de los saberes. Estas últimas suelen estar menos planificadas y, en todo caso, surgen de estrategias didácticas activas en las que trabaja todo el grupo-clase. La mayoría de estas actividades son dirigidas y semidirigidas por los docentes. (Boix y Bustos, 2014, p. 34).

Todas estas actividades necesitan de recursos para su desarrollo con éxito, es por eso que el papel de las TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación, toma importancia en este momento, como recurso didáctico presente en las aulas multigrado (Hargreaves et al., 2009, citado en Boix y Bustos, 2014). Las TIC son utilizadas para la búsqueda de información y como medio de entrada en el aula de diversos contenidos relacionados con el entorno inmediato, que no son fáciles de obtener a través de otro tipo de recursos (Boix y Bustos, 2014). Por esto supone una ventaja frente a los métodos convencionales, ya que además de su búsqueda, permite una mejor selección, registro, tratamiento y análisis de dicha información, pudiendo así emplear diversas técnicas y estrategias orales y escritas (dictados, redacciones, conferencias inter-edades), audiovisuales, digitales y multimedia (Boix y Bustos, 2014). Por lo general, esta información es utilizada en el desarrollo de trabajos individuales y/o grupales y son propuestas procedentes de los libros de texto (ampliar y profundizar en determinados temas) o bien de los propios maestros (Boix y Bustos, 2014).

El entorno es otro recurso para el maestro de la escuela rural. Kalaoja, 2006 y Peltonen, 2002, citado en Boix y Bustos, 2014, dicen que gracias a este recurso se crea una relación estrecha y armónica entre alumno y profesor, además, da juego para la realización de actividades de descubrimiento por la naturaleza y su propio entorno geográfico. Esto es, donde se encuentran los colegios rurales son el propio pueblo,

paisajes, enclaves geográficos, lo que ayuda a acercar el conocimiento de los elementos del entorno, dando lugar a que el capital del medio sea introducido en las actividades del aula (Bustos, 2013).

Aprovechando el entorno rural en el que se encuentra el centro, otro recurso es el del huerto escolar. Utilizándolo como recurso didáctico conseguimos establecer una relación de aprendizaje en los contenidos curriculares, lo que favorece el tratamiento interdisciplinar de la enseñanza profesor-alumno (Boix y Bustos, 2014).

Y, por último, el libro de texto, que es utilizado tanto si el planteamiento psicopedagógico del maestro sigue una tendencia socio-constructivista, como si se define por un carácter más conductista (Boix y Bustos, 2014). Se utiliza de manera complementaria para realizar tareas como búsqueda de información, soporte científico... Y como dice Boix y Bustos “pero nunca con el propósito de finalizar actividades no concluidas en la jornada lectiva. Se trata de priorizar otro tipo de materiales y recursos en el aula” (2014, pp. 34).

3.4. La evaluación en la Escuela Rural

La multigraduación es la forma natural en la que el alumno trabaja junto a otros niños de diferentes edades (Abós y Boix, 2016). En este sentido Ellis, Rogoff y Cromer, (1981) o Stone y Christie (1996) indican que los niños priorizan relacionarse con otros de edades diferentes en lugar de con niños de la misma edad y, además, la heterogeneidad aumenta el interés y la motivación, lo que se manifiesta en una mayor participación activa en el aula (citado en Abós y Boix, 2016). Las aportaciones de Vygotsky, 1985, citado en Abós y Boix, 2016, respecto al constructivismo, hacen hincapié en la importancia didáctica de la interacción social y la mediación entre iguales en situaciones de aprendizaje. Estas situaciones deben tomarse con valor pedagógico desde la aportación del maestro, ya que entre los alumnos de diferentes edades pueden apoyarse y ayudarse, así como aprender entre todos, aprender a aprender, confiando en el propio desarrollo humano (Strauss y Ziv, 2012 , citado en Abós y Boix, 2016).

Lo que busca finalmente la evaluación es poder identificar procesos y productos que demuestren el aprendizaje y el desarrollo personal, además del desarrollo social del niño. En este sentido la evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado

que sirve para obtener información, formular juicios de valor y tomar decisiones (Pimienta, 2008 citado en Abós y Boix, 2016).

La forma de trabajar mediante las metodologías activas da lugar a una evaluación centrada en los procedimientos y en la aplicación de los procesos intelectuales, dejando así a un lado el producto (Abós y Boix, 2016).

3.4.1. Cuándo se evalúa

Según Abós y Boix:

Los momentos/tipos de evaluación deben ser contextualizadas en el marco de la tipología de escuela a la que nos referimos, es decir, una escuela de pequeño tamaño, con un número reducido de alumnos por aula (tanto si el centro es unitario como cíclico) y con un contacto casi permanente con las familias que condiciona favorablemente la información para llevar a cabo una evaluación del proceso de los aprendizajes. El maestro está al día de los aprendizajes realizados por sus alumnos y, puede actuar en consecuencia, según las necesidades curriculares de los mismos. (2016, pp. 44)

La evaluación inicial, como su propio nombre indica, es el comienzo, por lo que es el punto desde el que el maestro parte y se pone en marcha el proceso de aprendizaje de los alumnos (Abó y Boix, 2016).

La evaluación continua es clave en el proceso de evaluación, es el momento en el que también se utiliza como formativa, por lo que ayuda a detectar los progresos o estancamientos del alumnado. La evaluación continua se encuentra en pleno auge del desarrollo de cada alumno (Abó y Boix, 2016). Sin embargo, no siempre es aplicada como la fase formativa sino como un seguimiento diario, en el que se procura esquivar el fracaso, pudiendo seguir “con normalidad” trabajando y sin entorpecer el ritmo del aprendizaje (Abós y Boix, 2016).

3.4.2. Quién evalúa

En la escuela rural quién evalúa es una pregunta con diferentes respuestas, pues existen distintos agentes que evalúan.

En ocasiones son los alumnos quienes realizan una autoevaluación, es decir, el alumnado se evalúa a sí mismo, lo que es considerado de un alto valor pedagógico por

los docentes que lo ponen en práctica (Abós y Boix, 2016). En otras ocasiones, se vivencia la heteroevaluación, esto es, un compañero evalúa al otro compañero. Y, coevaluación, proceso de valoración hecho entre iguales pero basado en unos criterios predefinidos, éstas ejercen de factor corrector del propio proceso de aprendizaje del alumno. De todas formas, tanto la coevaluación como la heteroevaluación realizada por el alumnado se plantean como situaciones de evaluación puntual, es decir, estas prácticas son poco empleadas (Abós y Boix, 2016).

Resaltar que nunca se deja de evaluar, en un aula se está evaluando continuamente, ya que cada progreso, actividad, etc. es motivo de evaluación (Abós y Boix, 2016).

3.4.3. Cómo se evalúa

Siguen prevaleciendo los métodos tradicionales de recogida de información, fundamentalmente pruebas de carácter escrito hegemónicas en la evaluación, porque sigue siendo obligatoria la calificación numérica (Abós y Boix, 2016). Aunque cierto es que los maestros añaden exámenes orales o adaptaciones específicas para cada grupo, si bien se suele recurrir a las pruebas elaboradas por las editoriales (Abós y Boix, 2016).

En la escuela rural, aunque sí se usa este método también se intenta jugar con otras maneras de evaluar. Los maestros de la escuela rural buscan la alternativa, hallando otro tipo de herramientas de recogida de información, como pueden ser los cuadernos de clase, lo que fomentan la lectura y la autogestión. Para ello usan recursos como el “pasaporte de lectura”, el seguimiento de los libros que lee cada alumno. Este uso está relacionado con la autoevaluación y la coevaluación, teniendo gran importancia en la evaluación de contenidos comportamentales (Abós y Boix, 2016).

Otro medio para evaluar es el diario de clase, que se utiliza como instrumento de seguimiento del alumno, dejando así que la recogida de información sea más sistematizada y objetiva. Esto es posible también por el número reducido de alumnos que hay en la escuela rural, ya que agiliza el registro de información y ayuda a que sea periódicamente (Abós y Boix, 2016).

En ocasiones, los objetivos de la programación se encuentran en estrecha relación con la selección y variedad de los instrumentos utilizados en la evaluación. Por ello, se establecen conexiones en la evaluación entre las siguientes subcategorías, ya que como

hemos observado anteriormente la evaluación es una categoría que se divide en cuándo se evalúa, quién lo realiza, cuándo se hace y cómo se realiza. Éstas a su vez se relacionan entre ellas aportando ciertas conexiones (Abós y Boix, 2016).

Abós y Boix señalan que la primera conexión presentada es: “Momentos + Agentes de Evaluación”.

Las intersecciones encontradas refuerzan el planteamiento de que en la evaluación el papel del alumno como agente toma un carácter significativo, tanto si el momento es al final del proceso como inicial y/o continuo. Además, el hecho de llevar a cabo diferentes tipos de evaluaciones y formular criterios diversos supone para el maestro un estar en constante búsqueda de nuevas formas que le permitan adaptarse a la realidad pedagógica del aula multigrado... El maestro intenta ir más allá del momento y el agente, y construye un proceso de reflexión (valoración, mejora, revisión, etc.) compartiendo las inquietudes grupales y/o individuales con sus alumnos sin obviar sus motivaciones. (2016, p. 45)

Otra conexión dada es: “Momentos + Instrumentos de Evaluación”, que como dice Abós y Boix:

El examen traspasa el concepto de instrumento de evaluación en el aula multigrado. Es importante destacar cómo las familias quieren que el maestro cuantifique el aprendizaje de sus alumnos a pesar de no ser en absoluto necesario la realización de este tipo de pruebas... Las familias requieren de un examen para poder “puntuar” el aprendizaje de sus hijos, más allá de si han llevado a cabo otro tipo de actividades que conlleven un aprendizaje cualitativo. Es por esto que la comunidad educativa debe reflexionar sobre si realmente quieren implantar metodologías alternativas a la tradicional... No podemos obviar que las familias, el mosaico social en el que se sitúa la escuela, siguen exigiendo un número para determinar el grado de aprendizaje de los alumnos. (2016, p. 45)

Por último, la siguiente conexión según Abós y Boix es: “Agentes de Evaluación + Instrumentos”.

La evaluación por pares, entre alumnos, la coevaluación de actividades que no están programadas para ser evaluadas permite al alumno, de edades distintas y de la misma edad, reflexionar conjuntamente sobre la tarea realizada; en esta línea, hay dos aspectos importantes a considerar; el trabajo colaborativo entre los alumnos, fomenta la autonomía de aprendizaje, y aprenden a aprender; por otra parte, en el aula multigrado, el maestro también puede atender a sus alumnos de forma individualizada a pesar que siempre se ha

dado una imagen del aula rural como aquella en la que el maestro no dispone de tiempo para sus alumnos por ser tan diversos; es simplemente una cuestión de organización y de entender que el docente no es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. (2016, pp. 46)

4. ENSEÑAR EN LA ESCUELA RURAL MAXIMIZANDO POTENCIALIDADES

Existen elementos en la escuela rural que pueden hacer más fácil la función del docente, pero, a su vez, también puede haber complejidades. La peculiaridad de poder trabajar con un menor colectivo en alumnos conduce a la práctica como si ésta fuera unas clases particulares. De hecho, parece que cuando el número de alumnos se reduce las conductas disruptivas también lo hacen, alcanzando así un mejor control del aula. Sin embargo, la gran dificultad y virtud al mismo tiempo que tiene la escuela rural es la variedad en cuanto a la edad del alumnado, ya que se encuentran en la misma aula alumnos de diferentes edades. Y, por supuesto, cuanto mayor es la diferencia interedad, mayor es la complejidad a la que nos exponemos (Bustos, 2011).

La enseñanza en las escuelas rurales se caracteriza por la polivalencia del docente, condicionado por el marco organizativo y los típicos elementos como el tiempo, el espacio o el agrupamiento. Es imposible negar la dificultad a la que se expone un maestro al comienzo de su carrera en una escuela rural, por ello en lo que es más común errar cuando aún no se tiene experiencia en este tipo de centros como docente, es en la de graduar la multigraduación. Es decir, se organiza el aula, el tiempo y las tareas o actividades en función del grado de referencia del alumnado. De esta manera las ventajas de la heterogeneidad cronológica que ofrece el alumnado se pierden. Por otro lado, el docente con experiencia imparte su enseñanza de forma global, abarcando la atención de todos los grados y adaptando posteriormente el trabajo específico a cada nivel de aprendizaje. (Bustos, 2011).

Es de resaltar también la gran ventaja que existe en la escuela rural respecto a las relaciones interpersonales con el alumnado como con las familias. Estas relaciones son de máxima calidad y además, existe una gran tendencia a integrar áreas interdisciplinarias y/o curriculares (Bustos, 2011).

4.1. Homogeneidad, heterogeneidad y los agrupamientos flexibles

Según Santos (2000) existen dos maneras de agrupar un aula en la escuela, de manera homogénea y de manera heterogénea. Para llevar a cabo esta catalogación se parte de unos criterios, analizados en la literatura científica, éstos son: la capacidad intelectual de los alumnos, los conocimientos previos de los mismo, el interés por la tarea y por el ambiente, el tamaño de los grupos, la historia de los grupos, la edad cronológica de los alumnos, el desarrollo corporal, la homogeneidad/heterogeneidad, la estimulación psicológica positiva y, la novedad/rupturas de etiquetas en los grupos (Citado en Bustos, 2011, p. 138).

Según Gimeno (1994) en los agrupamientos homogéneos:

Es falso que técnicamente se puedan homogeneizar los grupos. Se puede elegir un criterio de diferenciación de los grupos, pero los alumnos diferirán en cualquier otra de las múltiples variables que intervienen en el aprendizaje. Esta práctica tiene efectos pedagógicos y psicológicos negativos en los alumnos y en los profesores (autoconcepto, actitudes, expectativas de progreso, etc.) Se estandarizan los métodos que tratan a todos los alumnos por igual, se empobrece el repertorio de recursos pedagógicos y no se reflexiona sobre las causas de las diferencias. La homogeneización es una forma de darwinismo social. Se fomenta la meritocracia y se atenta contra el principio de igualdad de oportunidades. (Citado en Bustos, 2011, pp. 138-139)

Por otro lado, los grupos heterogéneos han sido ampliamente respaldados. Se señala y se defiende que el entrenamiento específico y el hecho de dar pautas de discusión puede ser más importante que cómo está agrupada una clase (Bustos, 2011).

Continente et al., (1997) enumera las siguientes ventajas dadas en el agrupamiento heterogéneo:

A nivel de aprendizaje: Potencia la ayuda mutua mediante la “tutoría entre iguales” que posibilita una mayor participación del alumnado que “no sabe” y una mejor reelaboración del conocimiento del que “sabe más”. Enriquece los procesos personales de elaboración y construcción de significados. Promueven en los profesores la búsqueda de estrategias y recursos para atender la diversidad. A nivel estilo y ritmo de aprendizaje: Se aprende del contraste entre diferentes maneras de pensar y actuar. Se promueven

diferentes maneras de pensar y actuar. Y se fomenta la colaboración y el respeto a las diferencias. A nivel de intereses y motivaciones: Promueve el intercambio de ideas y la confrontación de valores, procedimientos e informaciones. Potencia la necesidad de consenso y permite ponerse en el punto de vista del otro para conseguir un mayor grado de objetividad. Y facilita la propuesta de actividades diversificadas en torno a un tema que tenga en cuenta los diferentes intereses y motivaciones de todo el alumnado. (Citado en Bustos, 2011, pp. 140)

Otra opción que ofrece Antúnez y Gairín, 2002, citado en Bustos, 2011, p. 140, alternativa a la dicotomía homogeneidad/heterogeneidad es el agrupamiento flexible. Éste trata de modificar el grupo-clase uniéndose a otro u otros grupos-clases o, fragmentándose en unidades más pequeñas, según el momento o la necesidad requerida. De esta manera, se mantiene los agrupamientos estables, ya que existen consideraciones que podrían aducirse en cuanto a la sociabilidad de la persona y razones económicas. Este método de agrupamiento permite que cada alumno realice el trabajo según su nivel madurativo teniendo en cuenta la situación dada en cada una de las áreas de que se trate, pudiendo así reagruparse en cualquier momento, según la función de los criterios establecidos por el departamento docente de cada área y de la acción y/o práctica de los alumnos (Bustos, 2011).

Sin embargo, si se sigue este método de agrupamiento puede ocasionar una pérdida de identidad social en los alumnos, ya que sufren frecuentes cambios de grupo acabando con la identificación de miembro. Otra desventaja con el que nos encontramos es que la agrupación flexible incita a la aparición de grupos homogéneos y, por lo tanto, aparecen las etiquetas de “los lentos”, “los listos” y/o también, la imposición en cuanto a la motivación que se activa cuando trabajas con alumnos diferentes a ti y la riqueza que esto ofrece (Albericio, 2000, citado en Bustos, 2011, p. 141).

Resaltar que la flexibilización del nivel de instrucción favorece una enseñanza y atención más adaptada al grupo del aula, aportando así la seguridad de que no tiene por qué existir siempre un nivel de conocimiento dependiendo de la edad (Bustos, 2011).

4.2. Tipos de agrupamiento en la Escuela Rural: posibilidades y limitaciones

Según Bustos (2011) adquiere un carácter especial la intervención pedagógica. A la hora de determinar las prácticas de agrupamiento existe diferentes factores que influyen

en ello, éstos son: las presiones sociales y económicas, las disposiciones administrativas, las preferencias de los maestros, el empleo eficaz del material didáctico, las necesidades del alumnado y, la dirección de la escuela. Los grupos-clase comprende una gran variedad en cuanto a su distribución de roles y tareas y, formación de agrupamiento (Bustos, 2011).

En la socialización, las primeras relaciones que se establecen son entre iguales, y en ellas se da el desarrollo o control de los impulsos agresivos, la adquisición de competencias sociales, el incremento de las aspiraciones, la pluralización de los puntos de vista y hasta el rendimiento académico (Martínez, 2005, citado en Bustos, 2011, p. 141). Según indica Bustos: “El agrupamiento es completamente intencional en la mayor parte de los casos... La organización del alumnado en los centros puede enfocarse desde dos perspectivas: la vertical y la horizontal... Pueden estar influidas por aspectos sociológicos y educativos”. (2011, p.141-142)

Iglesias, 1998, citado en Bustos, 2011, p. 142, dice que la organización vertical se utiliza como medio para establecer una instrucción que oriente todo el proceso evolutivo del alumnado desde que se escolarizan hasta que acaban y, para poder clasificarlos. Y, sin embargo, la organización horizontal es usada para distribuir, cuando se necesita crear más de un grupo por curso, al alumnado entre los profesores existentes.

Albericio, 1994, citado en Bustos, 2011, p. 142, identifica la organización vertical como “proceso”, presentando una dimensión diacrónica; mientras que, a la organización horizontal la identifica con “situación”, ofreciendo una visión sincrónica del área referida.

Para tratar de evitar dificultades existen fórmulas de agrupamiento como, por ejemplo, el movimiento de la Escuela sin grados, cuyo objetivo es tratar de superar las limitaciones, en función de los ritmos de aprendizaje, con una organización versátil. Se deja que el alumnado avance según su potencial y se eliminan los límites de los grados. Esta estrategia viene de Estados Unidos, donde tuvo su origen en el segundo tercio del siglo XX y que no ha sido muy alabada en España. De esta manera, las edades y/o grados son atendidos de forma referencial (Bustos, 2011).

La combinación de diversas condiciones (edad, sexo, nacionalidades, proceso madurativo, idiomas...) a la hora de realizar la organización del aula es notable para agrupar al alumnado multigrado. Cuando al docente le toca realizar la compleja tarea de agrupar a su alumnado por un agrupamiento individual, mixto, grupal... debe ser consciente y responsable de conocer los criterios de rendimiento, el orden en el aula y la socialización (Bustos, 2011).

Una vez conocida la información respecto a mayor o menor uso de diferentes prácticas de agrupamiento, la principal duda es conocer las ventajas y/o desventajas que puede tener cada uno de ellos en el alumnado, en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, en el clima de aula, en el estado anímico del docente... (Bustos, 2007).

En primer lugar, encontramos la oportunidad de utilizar la diversidad cronológica como potencial. Según Bustos:

Este recurso genera también efectos a nivel microsocia l en el aula... La existencia del apoyo del alumnado más aventajado o de mayor edad genera lazos de afecto y una mayor amplitud en las posibilidades relacionales de los alumnos y alumnas... El mayor aumenta su autoestima al considerarse válido en el grupo para la enseñanza del alumnado de menor edad. El de menor edad observa cómo su compañero de más edad... le atiende de un modo especial en los momentos en que se produce la monitorización. (Bustos, 2011, p. 146)

En segundo lugar, hallamos el agrupamiento por parejas, en el que las mesas son colocadas de tal manera que la referencia visual entre alumno y profesor no se ven afectadas, favoreciendo así la dinámica de atención grupal (Bustos, 2011).

Según Barberá (1991) y Utech (2001):

Cuando se realiza por grados se reproduce el modelo de Escuela Graduada, por lo que se corre el riesgo de desaprovechar las ventajas que implica la multigraduación... Cuando se realiza por grados mezclados (alumnado de diferentes cursos sentados por parejas), se pueden desarrollar monitorizaciones del alumnado mayor al menor. (Citado en Bustos, 2011, p. 147)

Es en este momento cuando Cont inente, Gol, Guijarro y Pinar (1997) introducen el criterio de heterogeneidad "... para enriquecer las relaciones y favorece el rendimiento, ya que se potencia la <<tutoría entre iguales>> y se facilita la participación del

alumnado <<que no sabe>> con el alumnado que <<sabe más>>”. (Citado en Bustos, 2011, pp. 147) Por contra, se evidencia que la “copia” al ser de un grado diferente no es posible (Bustos, 2011). Y, por lo tanto, como dice De la Caba, 2001, citado en Bustos, 2011, p. 147: “Se produce un estímulo social emanado de la complicidad en la tarea entre iguales”.

En tercer lugar, tenemos el agrupamiento individual. Este es el más utilizado, pero también el que más rechazo recibe (Bustos, 2011). Vinyas (1991) determina que:

Para esta tipología de agrupamiento como principales ventajas... que el alumnado trabaja por su cuenta, a su propio ritmo y conforme a su propio estilo de aprendizaje... Aunque favorece la autonomía y originalidad en la tarea escolar (principalmente por no tener al lado a alumnos a los que “echar un vistazo” a su trabajo), se produce una nula socialización por estar dificultada la interacción personal. (Citado en Bustos, 2011, p. 148)

Martínez (2005) afirma que:

No existe proximidad física, no se producen intercambios de información de forma habitual, por lo tanto, el trabajo nunca puede ser común. También se descarta el aprendizaje cooperativo al no poder compartir metas y fines en las tareas escolares, además de que puede generar cierta inseguridad entre el alumnado por no sentirse respaldado en la toma de decisiones o resultados de las tareas. (Citado en Bustos, 2011, pp. 148-149)

Si se parte desde el principio de que “si no están, hablarán menos”, muchos docentes coinciden en que es cierto que el alumnado necesita levantarse más a menudo de sus asientos, de hablar con los compañeros,... profesores que han experimentado esta dinámica afirma que se crean conductas más disruptivas de las deseadas. Sin embargo, como ventaja tiene que el docente puede controlar mejor el trabajo escolar de forma individual y permite evaluar en mayor medida (Bustos, 2011). En cuarto lugar, encontramos el agrupamiento colectivo o grupal.

En este tipo de agrupamiento las mesas se encuentran organizadas en bloque de dos maneras: con alumnos de un mismo grado o con alumnado de varios grados (Bustos, 2011).

Si se coloca por grados mezclados el alumno puede desarrollar un trabajo original, creativo, sin referencias de compañeros, sin embargo, como inconveniente tiene que para el profesorado sea difícil la labor ya que existe una falta de uniformidad del grupo. Aunque, por otra parte, este tipo de agrupamientos es uno de los que más favorece la cooperación y las relaciones interpersonales. Además, incentiva el intercambio de ideas, la necesidad de consenso y la confrontación de valores (Bustos, 2011).

Otro tipo de agrupamiento, el quinto, es el de en forma de U, en éste se produce un mayor aprovechamiento del espacio del aula. Bustos (2011) lo explica como:

El docente tiene un grado de control elevado sobre la tarea del alumnado... Favorece la atención del alumnado a la explicación de los docentes y... existen menos conductas disruptivas del alumnado. El contacto visual entre el alumnado es mayor y no hay ángulos muertos, se ven todos. Este tipo de agrupamiento también favorece las dinámicas de interrelación social... (Bustos, 2011, p. 151)

Vinyas (1991) añade que:

... Es un tipo de agrupamiento en el que el alumnado puede ampliar y aclarar sus conocimientos e intercambiar experiencias... Si se produce por grados mezclados tiene el inconveniente para el profesorado de que el alumnado está disgregado y difícil de atender... (Citado en Bustos, 2011, p. 151)

En sexto lugar, encontramos el agrupamiento por filas. Bustos explica que:

Cuando hay dos maestros en el grupo hay que turnarse para explicar a cada curso si el apoyo es graduado, porque al estar mezclado el alumnado, se interfiere en las explicaciones al estar alejados del campo de visión del maestro. Suele haber distracciones del alumnado y suele girarse hacia atrás para interactuar o mirar. Con el escaso espacio, al docente le resulta complicado el desplazamiento. Con grados mezclados, la interacción es buena y los alumnos suelen ayudarse. (2011, p. 152)

Y, por último, nos encontramos con el agrupamiento por nivel de competencia curricular. Bustos lo define como que:

Se trata de un agrupamiento similar a las agrupaciones flexibles, ya que se adopta el criterio de agrupar al alumnado más por su nivel de competencia curricular que por su grado de referencia. Desde la perspectiva organizativa, no solo afecta a la agrupación de alumnos, sino que también condiciona la programación curricular, así como la organización del trabajo de los docentes... Con la homogeneización de los grupos existe

un tipo de “contagio” negativo en el hábito de trabajo del alumnado, en su rendimiento y en el clima de clase o grupo. Los de menor nivel de competencia curricular trabajan aún con menos nivel de exigencia y los de mayor nivel se distraen en conversaciones y comentarios con los compañeros de mesa... El rendimiento académico tiende a bajar en los alumnos y las alumnas de diferentes niveles de competencia curricular. (2011, p. 152-153)

Esto es confirmado por Albericio (2000) y Gimeno (1994) que habla de:

Las posibles limitaciones cuando se atiende al criterio de la homogeneidad y los argumentos que invalidan su práctica. Además, se identifica microsocionalmente a los aventajados y los desaventajados por parte del propio alumnado, generando estatus que pueden perjudicar las relaciones socioafectivas. (Citado en Bustos, 2011, p. 153)

4.3. Atención a la diversidad en la Escuela Rural

El día a día del profesorado es trabajar en parte de su jornada lectiva dando apoyo al alumnado con necesidades que presenta dificultades en el aprendizaje, esté diagnosticado como alumnado de necesidades de apoyo educativo específico o simplemente que ha presentado un tipo de retraso evolutivo con respecto al resto de sus compañeros. Para desarrollar dicho apoyo se responsabiliza al propio tutor o al profesorado específico para ello y, se realiza dentro del aula (apoyo interno) o fuera de ésta (apoyo externo) (Bustos, 2011).

4.3.1. Concepto de atención a la diversidad

La definición de Atención a la Diversidad ha ido cambiando, poco a poco ese apoyo externo, con el que el alumno con dificultades salía del aula no haciéndole partícipe del grupo ha sido eliminada y se apuesta por una educación integradora, donde el alumno con necesidades específicas de apoyo educativo recibe una educación igual e interna, dentro del aula con el resto de sus compañeros (Covadonga, 2008). Según Loris Malaguzzi, 2001, citado en Covadonga, 2018, todos los niños son diferentes, por lo que, la educación y la escuela no debe basarse en la idea de que todos son iguales, pues, ésta debe ser un lugar para todos. Por ello, no podemos dejar a un lado la idea de que la variedad y la diversidad es una condición esencial del ser humano (Covadonga, 2018).

El concepto “atención a la diversidad” ha ido evolucionando. La primera denominación que tuvo fue “diversidad” que, según Silva (2007): “Se entiende por

diversidad todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje” (citado en Covadonga, 2018, p. 3). Este concepto plantea que todo alumno necesita ayuda educativa propia o ayuda educativa específica con la cual puede alcanzar las experiencias de aprendizaje requeridas para el desarrollo social, lo que está establecido en el currículo escolar (Covadonga, 2018).

Posteriormente se propuso el concepto de “normalización”, Rubio (2009) la define como:

Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.). (Citado en Prada, 2014, p. 3)

A partir de este término se desarrolló uno nuevo, el concepto de “integración”. Birch (1974) la define como “un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje”. (Citado en Prada, 2014, p. 3)

Bautista (1993) y Kaufman (1975) la definen como “la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros que no presentan ningún tipo de dificultad, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado”. (Citado en Prada, 2014, p. 3-4) Esta nueva forma de llevar a cabo el apoyo a necesidades educativas solicitaba responsabilidades específicas entre el instructor y auxiliar, el personal educativo regular y especial y, el personal administrativo (Prada, 2014).

Cabe destacar que según Borsani y Gallicchio (2009):

Se puede integrar a partir del momento en que se estima que el niño se encuentra en condiciones de ser sujeto activo del proceso de aprendizaje sistemático y de alcanzarlos objetivos escolares propuestos, intentarlo prematuramente o a destiempo puede condenarlo al fracaso. (Citado en Prada, 2014, p. 4)

Actualmente, el término utilizado es “inclusión”, concepto que Prada (2014) la define como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. (Prada, 2014, pp. 4)

El resultado final del concepto “inclusión” recoge la idea de que todo alumno, niño o niña y joven deben compartir las mismas oportunidades y condiciones en el ámbito educativo y, éstas deben estar adaptadas al nivel de aprendizaje de cada individuo siendo el colegio quien de adapte a sus capacidades y/o habilidades (Prada, 2014).

4.3.2. La Atención a la Diversidad en la Comunidad Autónoma de Aragón

Vigo (2009) elabora una investigación sobre la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Aragón con el fin de dar con una realidad pedagógica innovadora. También, se interesa por describir las didácticas de los docentes en un Colegio Rural y sus acciones organizativas.

El estudio se desarrolla en un contexto social con una población caracterizada por la diversidad; un contexto institucional que forma a docentes, que está en proceso y transformación; un sistema educativo que cuida a todo el alumnado según su necesidad individual y, un contexto geográfico completamente rural. Los estudios que se centran en la atención a la diversidad destacan por el buen clima, la flexibilidad, el liderazgo, la colaboración, la cooperación y la interacción entre los implicados. Hoy en día, las investigaciones encontradas sobre escuelas rurales son escasas, favoreciendo así sus limitaciones (Vigo, 2009).

Vigo (2009) propone unos requisitos para mejorar la atención a la diversidad en las aulas rurales, que son:

Revisar el compromiso y la implicación de las instituciones locales con la escuela; Incentivar la estabilidad del profesorado en la escuela rural; Valorar los contextos y aulas más heterogéneas como espacios de menor conflictividad para lograr el desarrollo de la convivencia en situaciones naturales; Reconocer la colaboración entre profesores como potencial para atender sus necesidades derivadas de la heterogeneidad, considerar el papel de apoyo instruccional del profesor, contemplar la responsabilidad compartida para

liderar la gestión del centro entre los profesores, la formalización de proyectos y la sistematización de experiencias de intercambio, así como los tiempos y espacios en el horario escolar, reconocer la importancia de la asistencia técnica para la mejora de la eficacia organizativa y reorientar el sentido de la misma desde modelos centrados en la prevención; Facilitar tiempos y recursos que posibiliten la planificación, la estructuración de la enseñanza, valorar el sentido y la importancia de una planificación dinámica y funcional en el seguimiento y evaluación de los centros, dado el carácter interactivo de las prácticas de planificación, evaluación y metodología del trabajo del maestro en relación con las necesidades de los alumnos, de las familias y del entorno, y sus implicaciones en el éxito de los alumnos y para el desarrollo de la Comunidad, reforzar, potenciar y promover el desarrollo de diferentes principios y prácticas que superen la limitación al libro de texto. (Vigo, 2009, p. 6-7)

4.4. Aprendizaje por contagio

La mezcla de edades en las clases de escuela rural tiene como dificultad el poder atender al alumnado simultáneamente. Esta variedad de cada grupo de escuela rural ofrece un contexto de aprendizaje único en comparación con las escuelas ordinarias (Bustos, 2011).

Al componerse el aula de un alumnado con diferentes edades se produce una enseñanza de niveles de conocimiento constante durante de la actividad escolar. Es decir, los alumnos mantienen contacto con contenido curricular inferiores y superiores de forma continua. Esto desencadena el llamado aprendizaje por contagio. El aprendizaje por contagio consiste en que los alumnos menores, a través de las explicaciones, se familiarizan con conocimientos que abordarán en los próximos cursos. Al darse esta anticipación de contenidos, les será más ameno cuando llegue el momento de afianzarlos. Este tipo de aprendizaje se da por un inevitable y permanente contagio (Bustos, 2011). De hecho, este efecto no solo se da en los alumnos menores, sino también en los mayores. Los alumnos de mayor edad están continuamente consolidando los conocimientos antiguos a través de la escucha y la observación y, así, repasan la enseñanza dada en años anteriores (Bustos, 2011).

Aunque consideremos que esto es una característica ventajosa, también existe un riesgo que hace peligrar el aula multigrado y, éste es la de la reproducción del modelo parcelado que genera la graduación en el aula. Esto se refiere a separar el aula por

grados para la realización de las tareas. Es como dividir las competencias conjuntas en un contexto mixto, lo que lo hace favorecedor. Si se separa el grupo multigrado se desvirtúan los potenciales del alumnado. Así pues, el aprendizaje por contagio presente en las aulas rurales causa efectos beneficiosos (Bustos, 2011).

4.5. La importancia del papel del director en la Escuela Rural

La escuela rural te encauza en una gran aventura, donde no existe separación entre la vida y la escuela, es un auténtico foro de interacción, donde la población y las familias se involucran en el colegio. Las madres hacen talleres, los padres preparan obras de teatro, los abuelos preparan actividades extraescolares, en la escuela rural hay familias que pasan más tiempo con sus hijos (Mallada, 2012). “La escuela rural está muy vinculada a la innovación” afirma Mallada, 2012, pp. 11.

La finalidad de este apartado es analizar introspectivamente el modelo de organización que se está utilizando en el ámbito rural aragonés, el cual se está extendiendo por casi todo el territorio español, y en las implicaciones de los directores de un CRA.

La escuela rural proporciona un modelo que se podría extrapolar a la escuela ordinaria (Mallada, 2012). Según Boix, Roser y V V. (2004):

No se trata de aumentar el número de actividades y de proyectos sectoriales con el pretexto de arraigar al niño, por encima de todo, a su medio, sino de hacer prevalecer los valores y códigos culturales que permiten ir construyendo un aprendizaje significativo y respetuoso con el entorno. (Citado en Mallada, 2012, p.11)

Según la zona en la que nos encontremos, la demografía, la población y los recursos, las necesidades y funciones del centro varían, pero, lo que sí son igual para todos son las decisiones político-administrativas, aunque las actuaciones políticas enfocadas en la administración local no lo son. Éstas pueden darles a sus escuelas mejor calidad, lo que se echa en falta (Mallada, 2012).

Si nos respaldamos en la normativa educativa LOMLOE, observamos que el papel del director de cualquier centro educativo es señal de calidad del mismo. La importancia de la dirección de los centros es indiscutible y aún más en un contexto tan diferente y

complejo, pues no podemos olvidar que un CRA se organiza con diferentes poblaciones cercanas, haciéndolo así un centro de carácter propio.

Según cuenta Mallada (2012), existen dificultades organizativas en un CRA al tratarse de centros que no comparten físicamente el espacio, lo que provoca una menor cohesión. Sin embargo, como se verá más adelante, este hecho no es realmente así, pues, los directores son los encargados de lograr el mayor aprovechamiento y eficiencia posible, ofreciendo un servicio público de calidad.

Para apreciar las competencias que debe desarrollar un director nos detendremos a analizar sus funciones según lo indica la Ley Orgánica de Educación de 2006 (Mallada, 2012). Para ello, no podemos olvidar que los CRA tienen un rasgo distintivo y característico de cualquier otro centro localizado en el medio urbano. Los tiempos tienen que estar muy bien administrados ya que son muy diferentes en comparación con los centros urbanos, éstos deben estar muy bien pautados y planificados ya que las aulas se componen de alumnos de diferentes edades. La metodología es más activa, lo que conlleva en muchos casos crear comunidades de aprendizaje. Los recursos didácticos suelen estar más adaptados a cada grupo-clase, ya que las propuestas de las editoriales no se crean para abarcar a las minorías. Y, la coordinación entre profesores se dificulta al tener menos oportunidad de interacción (Mallada, 2012).

Luis Mallada (2012) analiza qué medida afecta a la Dirección en los CRA partiendo de las funciones reseñadas en la norma en el artículo 132 de la LOE. Así pues, la primera acción a estudiar es la de “Representar a la Administración educativa en el centro, ostentar la representación del centro y hacer llegar a la Administración educativa los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa” (artículo 132 de la LOE). Esta función se hace más creciente en el caso de los CRA ya que la comunidad educativa está más dispersa y además pertenece a diferentes realidades. En ocasiones la relación social entre las localidades de los CRA no es demasiado fluida y los intereses en muchas ocasiones no se comparten. Y esto supone un esfuerzo añadido para el director, por lo que es muy importante formar un equipo directivo unido, con una visión global y general de lo que es un CRA.

Como segunda acción nos encontramos con la de “Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de

profesores y al Consejo escolar” (artículo 132 de la LOE). Es muy difícil dirigir todas las actividades que se desarrollan en el centro, porque el director no está físicamente en todas las localidades, ni por supuesto puede participar de forma directa en las diferentes actividades que se plantean en todo el centro. Algo que es fundamental a la hora de desarrollar actividades en el centro es que deben ser respetuosas con el medio ambiente, ecológicas y eficaces. Con este fin, se deben tener muy presentes las tradiciones y cultura de cada localidad y, a la vez, dejar la autonomía necesaria para el desarrollo de las diferentes propuestas de acuerdo con los intereses de quienes las plantean. Otra cuestión diferente, es lo relativo a las actividades que de forma institucional se plantean para todo el centro, como pueden ser las jornadas culturales, los encuentros inter-localidades, etc. (Mallada, 2012).

La tercera medida observada es "Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro” (Mallada, 2012, p. 14). En la mayoría de las organizaciones CRA tienen unos objetivos muy bien marcados y claros, esto es, en primer lugar, porque el director tiene un grande conocimiento del centro y su contexto y, en segundo lugar, porque tanto el centro como el contexto cambian lentamente. De este modo, la dirección pedagógica debe estar bien unida ya que hay mucho movimiento en cuanto al profesorado y esto dificulta la adquisición de experiencia en el maestro, por lo que la influencia del director y jefe de estudios es casi tutorial. En cuanto a la propuesta de innovaciones, como mini sistema educativo constituido, éstas son numerosas y variadas, por lo que la innovación está siempre presente desde la metodología, los tiempos, el espacio, el tipo de agrupamiento de los alumnos, la naturaleza como aula, las TIC, ... El director debe potenciar y participar activa y colaborativamente (Mallada, 2012).

En cuarto lugar, la medida tomada es “Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes” (artículo 132 de la LOE). Deben ser los garantes de la ley en los centros y, por tanto, los primeros cumplidores de la norma (Mallada, 2012).

Otra función analizada es la de “Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro” (artículo 132 de la LOE). Debemos tener en cuenta antes que el profesorado del centro solamente se encuentra una vez a la semana, mientras que en el resto de su

jornada laboral cada uno está en su localidad de adscripción, por lo que esta situación dificulta todo lo relacionado con el asesoramiento o el control (Mallada, 2012).

La sexta función, según Mallada es “Favorecer la convivencia en el centro, mediar en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de las normas de organización y funcionamiento, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar” (artículo 132 de la LOE). (2012, p. 15) Un objetivo primordial común a todos los centros escolares es el de mejorar la socialización y convivencia en el centro y, sobre todo, en los CRA, ya que hay pocos alumnos en las localidades y hay que darles la oportunidad de que se conozcan e interactúen. Se debe tener mucho cuidado respecto a este tema, pues, los problemas entre alumnos van más allá del ámbito escolar y se traspasan al ámbito local y familiar, incluso, en ocasiones, se proyectan problemas de mayores sobre los niños (Mallada, 2012).

En séptimo lugar, se toma la medida de “Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos” (Mallada, 2012, p. 15). La colaboración con las familias normalmente es inmejorable y con las pocas Instituciones que hay en el entorno también. Es muy destacable la relación de complementariedad que se da entre los CRA y el CRIE, como dice Bernal citado en Mallada (2012, pp. 15) “el modelo CRA-CRIE constituye una alternativa válida, interesante y operativa”.

Otra función importante es “Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas” (artículo 132 de la LOE). Debido a la organización de las aulas, esta función es muy importante, pues muchas de ellas son aulas multigrado y, desde la dirección del centro se debe estimular y cuidar con detenimiento para abarcar una mejor evaluación tanto internas, como las externas o las que se desarrollan con matices de ambas. Es de máxima necesidad que en este proceso se trabaje en equipo y máxima colaboración, ya que en un CRA puede ser muy común que haya alumnos de infantil y primaria y el contacto con los especialistas sea menos continuo. Por lo tanto, se deben implementar mayores controles y evaluaciones para garantizar una mayor complejidad didáctica, pedagógica y organizativa (Mallada, 2012).

“Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias” (artículo 132 de la LOE) es la novena medida estudiada. Si obviamos el hecho de que el claustro cambia con demasiada frecuencia, no tiene ni mayores ni menores diferencias o ventajas con respecto a otras instituciones educativas. Es en el consejo escolar, donde se da más dificultades, pues no permite que en su composición estén representados todos los ayuntamientos del ámbito del CRA y en la mayoría de las ocasiones tampoco haya representantes de los padres de todas las localidades. Esto hace que la participación se vea muy disminuida y que a la comunidad educativa se le dé la información incompleta. Es adecuado que la dirección del centro invite como oyentes a los representantes de todos los ayuntamientos y proponga alguna estrategia para que los representantes de los padres de todas las localidades puedan participar con brevedad. Con respecto al AMPA, ocurre lo mismo, pero de forma más grave, pues el AMPA siempre es la de la localidad mayor (Mallada, 2012).

La décima medida es “Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas” (artículo 132 de la LOE). Ésta es otra de las funciones que parecen ser neutras, pero que, sin embargo, tiene más matices en los CRA. Con frecuencia se dan colaboraciones muy importantes entre la administración local y la administración provincial, comarcal y autonómica, por esto es fundamental el papel que juega el director, siendo éste determinante. Pues debe ser dinámico en ideas para garantizar mejoras en su centro.

Finalmente, la última medida analizada es “Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro” (artículo 132 de la LOE).

5. CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN

Podemos definir la Escuela Rural como una institución social encargada de la educación, donde el concepto “unitaria” se abre paso; es decir, un aula dirigida por un solo maestro, que es responsable de la enseñanza de niños de distintas edades. La Escuela Rural es característica en toda la población y se basa en los criterios

pedagógicos y en las relaciones escuela-entorno. Está organizada por una estructura heterogénea y singular, a la vez que contiene una forma pedagógica-didáctica multidimensional.

La Escuela Rural está muy arraigada a su lugar local, la implicación de la población y de las mismas familias es indiscutible, lo que da importancia a esa dimensión territorial ya nombrada. Desde la escuela se crea un vínculo con el pueblo para que perdure y siga vivo dicho lugar. Se intenta que la escuela no sea solo algo pasajero, sino que marque en las vidas del alumnado para afianzar unos valores de cuidado y protección de su propio territorio.

El apego y vínculo con el territorio es valioso, pero no se puede caer en el error de no avanzar y quedarse atrás frente a las zonas urbanas, por ello, es importante la introducción y el uso de las TIC desde pequeños, dando así herramientas al alumnado para sacarle más partido a su vida estudiantil y más adelante, la vida en sociedad. Está claro que no podemos dejar a un lado nuestra tradición y las nuestras costumbres, pero tampoco podemos darle la espalda a los avances educativos que se van haciendo. Sin embargo, tampoco podemos abandonar el crecimiento de la población en los territorios rurales, debemos cuidar que crezca o al menos se mantenga para que no muera y, para ello, se necesita una sociedad globalizada, con propuestas e ideas que favorezcan el mantenimiento de la población.

La enseñanza en la Escuela Rural se caracteriza por tener una enseñanza multigrado, donde niños y niñas de diferentes edades comparten aula y profesor. Dadas las ventajas y desventajas, concluimos que como todo método y pedagogía tiene sus pros y sus contras, pero desde luego, se produce un gran aprendizaje pudiendo así dar paso al aprendizaje por contagio, el cual enriquece el proceso evolutivo del alumnado.

Los recursos ofrecidos en la Escuela Rural son diversos y tiene como valor añadido el de disponer de la naturaleza a su alcance, lo que promueve un aprendizaje significativo. La naturaleza dota de un aprendizaje desde la experiencia, la vivencia, la y la manipulación.

Si nos centramos en la evaluación podemos concluir que no existe una gran diferencia con un colegio ordinario salvo que se efectúa la famosa coevaluación, ésta te dota de la capacidad de autoevaluarte.

Hay diferentes maneras de organizar el aula para maximizar el potencial del alumnado, por lo que no hay una opción correcta, cada una tiene su ventaja y desventaja, aunque la más usadas y valorada positivamente en un aula rural es la de forma en “U” como ya hemos podido observar. Pues se crea un clima acogedor en el aula, los alumnos se ven unos a otros y tienen vista directa al profesor, sin encontrarse de espaldas a la pizarra o al propio maestro.

La atención a la diversidad en la Escuela Rural no promueve ninguna innovación con respecto a un centro ordinario, sigue las mismas pautas que la ley manifiesta, aunque no podemos negar que en cada centro y, por lo tanto, según el profesorado que se encuentre en él y su manera de trabajar, se ofrecen programas innovadores, siempre con el objetivo de mejorar y nunca restar. Esto va unido a la importancia que tiene el papel del director en un centro educativo, pero todavía más en un colegio rural. Al fin y al cabo, por él pasa las decisiones finales y el poder aportar mejora y estabilidad en el centro.

Aún queda un largo camino por recorrer, pero la Escuela Rural se hace oír cada vez más y se abre paso ante una metodología ejemplar, donde familias, alumnos/as y profesores/as se vuelcan para dar lo mejor y llevar la educación a su mejor versión.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abós, P. y Boix, R. (2016). *Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado*. Aula Abierta 45 (2017), pp. 41-48.

Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.

Boix, R. (2004). *La Escuela Rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.

Boix, R. (2014). *La escuela rural en la dimensión territorial*. Innovación Educativa, n° 24, 2014: pp. 89-97.

- Boix, R. (2021). *Roser Boix*. Editorial: Vicens Vives. Recuperado de: <https://blog.vicensvives.com/roser-boix-la-escuela-rural-multigrado-lleva-a-usar-estrategias-didacticas-mas-activas/>
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). *La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(3), 29-43.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro.
- Covadonga Alonso, P. (2018). La Atención a la Diversidad en la Escuela Rural. Un ejemplo: CRA Florida del Duero. (TFG no publicado). Valladolid: Grado de Educación Primaria, Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32408/TFG-G3166.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, J. M^a. (2003). *Construyendo un currículum "entre todos" y para cada uno de los alumnos*. XXI. Revista de Educación, 5(2003): 191-198. Recuperado de: [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1972/b15152479.pdf?sequence=1#:~:text=%C2%ABEI%20mayor%20error%20en%20la,\(Siegel%26%20Shaugnessy%2C%201994\)](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1972/b15152479.pdf?sequence=1#:~:text=%C2%ABEI%20mayor%20error%20en%20la,(Siegel%26%20Shaugnessy%2C%201994))
- Mallada, L. (2012). *La dirección en un Centro Rural Agrupado*. Fórum Aragón, núm. 5, junio de 2012.
- P.A.D Plan de atención a la diversidad. C.R.A."Arco Iris" C/ Monzón s/n 22414 Conchel (Huesca). Recuperado de: <http://craarcoi.educa.aragon.es/documentos%20oficiales/pce/PAD.pdf>
- Prada Rodríguez, D. (2014). Evolución del concepto de atención a la diversidad. (TFG no publicado). Soria: Grado en Educación Primaria, Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8404/TFG-O%20399.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Santos, M. L. y Martínez, F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 219-233.
- Santos, L. y Viola, A. (2014). Evaluación de aprendizajes en grupos multigrado de escuela rural. *Aula* 229, Febrero 2014 pp.23-29. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1754430/Una+aproximaci%C3%B3n+al+concepto+pedag%C3%B3gico+de+aula+multigrado.pdf/cd68028e-b044-7a9c-9134-a0c4f425bdba>
- Sebastián, E. Collado, C. y Shoiti, W. (2014). Los colegios rurales agrupados en España. Análisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos. *Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS*, 12, 142-153.
- Sepúlveda, P. y Gallardo, M. (2011). *La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada*. Revista de currículum y formación del profesorado, nº 2, 2011.
- Vigo, B. (2009). Síntesis Memoria Investigación: La atención a la diversidad en los núcleos rurales dispersos de la C.A. de Aragón. Unizar, Enero 2009 pp. 1-7. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/La_atencion_a_la_diversidad_en_los_nucleos_rurales.pdf