

TESIS DOCTORAL



Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**LOS GRUPOS MULTIGRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA**

Autor: Antonio Bustos Jiménez

Directores: Dr. D. Juan Bautista Martínez Rodríguez
Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado

Granada, 2006

*A mis padres, Ana María y Andrés.
Mi mejor Magisterio.*

Aun la persona más experimentada y comprometida en un cambio educacional tendrá que ser alumno de corazón, siempre buscando, siempre aprendiendo (HENRY M. LEVIN, 2000).

Índice

Origen, motivaciones y agradecimientos	15
Introducción	21
PRIMERA PARTE	
Capítulo 1. La Escuela Rural y su Contexto.	29
1.1. Contexto actual de la Escuela Rural: un medio dinámico.	32
1.1.1. La heterogeneidad del medio: nuevas ruralidades.	40
1.1.2. Diversificación de la economía en el medio rural.	43
1.1.3. Nuevos pobladores, nueva demografía.	45
1.1.4. Proyección del actual medio rural.	48
1.2. Escuela Rural.	51
1.2.1. Revisión conceptual, caracterización y tipología.	51
1.2.2. Las dos caras de la misma moneda. Sus virtudes y sus defectos. ..	59
1.2.3. Escuela Urbana <i>versus</i> Escuela Rural. ¿Un antagonismo superado? La inercia de la dominación cultural.	65
1.2.4. La Sociedad de la Información como agente transformador. Sus posibilidades y limitaciones.	71
1.2.5. El profesorado en la Escuela Rural:	
1.2.5.1. Perfil y situación.	73
1.2.5.2. Formación para educar en la Escuela Rural.	78
1.2.6. La Escuela Rural ante el reto del futuro.	82
Capítulo 2. El Agrupamiento, el Tiempo y el Espacio en la Escuela.	85
2.1. Agrupamiento escolar.	87
2.1.1. Estructura organizativa del alumnado en la escuela.	88
2.1.1.1. Organización vertical.	88
2.1.1.1.1. La escuela graduada.	88
2.1.1.1.2. La escuela sin grados.	91
2.1.1.1.3. La multigraducción.	92
2.1.1.2. Organización horizontal.	93
2.1.2. Modalidades de agrupamiento más frecuentes.	95
2.1.2.1. Criterios básicos de agrupamiento.	95
2.1.2.2. Agrupamiento homogéneo.	97
2.1.2.3. Agrupamiento heterogéneo.	99
2.1.2.4. Agrupamiento flexible.	100
2.2. Tiempo escolar:	102
2.2.1. Determinantes y dimensiones que posee.	104
2.2.2. La organización del tiempo. Tipología y variables que intervienen.	109
2.2.3. El horario y la jornada escolar.	112
2.2.3.1. Trasfondo y motivaciones para los cambios.	114
2.2.4. Elemento cultural y para el ejercicio del poder.	116
2.2.5. Revisión crítica del reparto del tiempo. Principios y	

recomendaciones.	118
2.3. Espacio escolar:	121
2.3.1. La escasez de investigación sobre el espacio escolar.	123
2.3.2. Espacio educativo y cultura de la escuela. ¿Es neutro el espacio escolar?	125
2.3.3. El “santuario” escolar: el aula.	132
2.3.4. La influencia del espacio en el alumnado y en la organización.	137
2.3.5. A modo de conclusión. Recomendaciones para una adecuada utilización.	140
Capítulo 3. Interacción social en la escuela.	147
3.1. El docente en relación al alumno/a.	150
3.1.1. La adquisición del rol de alumno/a.	150
3.1.2. Interacción docente-discente.	152
3.1.3. Percepciones y representaciones entre alumnado y profesorado.	154
3.1.4. La tarea como organizador grupal.	156
3.2. El aula-clase como escenario de interacciones.	158
3.2.1. Perspectivas de interacción para el aprendizaje entre iguales.	162
3.2.2. Las relaciones interpersonales en el aula.	169
3.3. Los grupos: confluencia de las interacciones.	170
3.3.1. Delimitación conceptual del grupo desde la perspectiva psicosocial.	170
3.3.2. Características fundamentales de un grupo.	174
3.3.3. Roles y liderazgo.	177
3.3.4. Requisitos para el funcionamiento efectivo de un grupo.	178
3.3.5. El grupo-clase:	181
3.3.5.1. Concepto y características.	181
3.3.5.2. Grupos dentro del grupo clase.	184
 SEGUNDA PARTE	
Capítulo 4. Diseño de la investigación	189
4.1. Problemas previos y supuestos.	192
4.2. Objetivos.	193
4.3. Metodología.	196
4.4. Fases de la investigación.	198
4.5. Estudio general.	200
4.5.1. Determinación de la muestra.	200
4.5.2. Instrumentalización.	202
4.5.3. Presentación y aplicación del cuestionario.	210
4.5.4. Análisis de datos.	213
4.6. Estudio específico.	213
4.6.1. Selección del caso.	214
4.6.2. Acceso y negociación.	216

4.6.3.	Estructura conceptual del estudio.	218
4.6.4.	Estrategias e instrumentos de recogida de información.	220
4.6.4.1.	Recogida de documentación.	220
4.6.4.2.	Observación.	220
4.6.4.3.	Entrevista.	223
4.6.4.4.	Diario de investigación y cuaderno de campo.	225
4.6.5.	Registro y análisis de la información.	226
4.6.6.	Duración del estudio.	227
4.6.7.	Redacción y elaboración del informe final.	227
4.7.	Cruce de información. Conclusiones y propuestas.	229
 Capítulo 5. Estudio general		231
5.1.	Descripción del proceso.	234
5.1.1.	Extracción de la muestra.	234
5.1.2.	Definición de variables, codificación y tabulación.	239
5.1.3.	Cronología de la fase.	241
5.2.	Construcción del cuestionario.	241
5.2.1.	Procedimiento seguido para su validación.	241
5.2.2.	Aceptabilidad.	252
5.3.	Resultados de la fase.	257
5.3.1.	Análisis descriptivo.	258
5.3.1.1.	Datos profesionales y personales sobre el profesorado/tutor	258
5.3.1.2.	El/la docente de grupos multigrado. Formación, actitudes y preferencias.	264
5.3.1.3.	El grupo-clase.	272
5.3.1.4.	Estrategias de agrupamiento.	281
5.3.1.5.	Organización del tiempo y del espacio.	286
5.3.1.6.	La Nueva Ruralidad.	290
5.3.2.	Análisis inferencial.	295
5.3.2.1.	Sensaciones y predisposiciones del profesorado al comienzo de su experiencia profesional en grupos multigrado y en la actualidad.	295
5.3.2.2.	Estudio de la dependencia entre diversas variables.	307
5.4.	Incidencias de la fase.	325
 Capítulo 6. Estudio específico.		327
6.1.	Recreación de una experiencia vivida.	329
6.2.	Facilitadores del informe.	341
6.2.1.	¿Cómo se ha obtenido la información?	341
6.2.2.	¿Qué significan los signos y las claves?	343
6.2.3.	¿Qué estructura tiene?	344
6.2.4.	¿Cómo se ha realizado la codificación?	345
6.3.	Cronología del estudio.	347
6.4.	Contextualización del caso.	347

6.5. Los grupos multigrado en una escuela rural andaluza.	355
6.5.1. Las diferencias de edad. Su tratamiento didáctico y sus efectos.	355
6.5.2. El profesorado ante la multigraduación y su contexto.	365
6.5.3. Medio rural y escuela rural.	372
6.5.4. El CPR como continente de los grupos multigrado.	381
6.6. Incidencias presentadas en el estudio.	387
TERCERA PARTE	
Capítulo 7. Conclusiones y propuestas	391
	394
7.1. Reflexiones sobre la fundamentación teórica realizada.	395
7.2. Conclusiones de contenido.	395
7.2.1. Escenarios de aprendizaje y convivencia.	391
7.2.2. Docentes, docencia y multigraduación.	397
7.2.3. Escuela y medio rural.	402
7.3. Reflexiones sobre la metodología empleada.	405
7.4. Propuestas de mejora: un grupo multigrado.	407
Bibliografía	415
Anexos:	
– Anexo I: Índice de tablas, gráficos e imágenes.	435
– Anexo II: Gráficos de centros con grupos multigrado y alumnado en grupos multigrado.	441
– Anexo III: Cuestionario provisional.	445
– Anexo IV: Protocolo de validación de expertos.	457
– Anexo V: Cuestionario definitivo.	461
– Anexo VI: Proceso matemático para la determinación de la muestra.	473
– Anexo VII: Carta dirigida a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Solicitud de autorización para iniciar la pasación de cuestionarios.	477
– Anexo VIII: Carta dirigida a los centros en los que se ha realizado la pasación de los cuestionarios (firmada por los directores de la investigación).	481
– Anexo IX: Carta dirigida a los centros en los que se ha realizado la pasación de los cuestionarios. Compromisos éticos adquiridos por el investigador.	485
– Anexo X: Carta dirigida a la Delegada de Educación en la provincia de Granada para solicitar la realización del estudio de caso.	489
– Anexo XI: Carta dirigida a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Petición de datos sobre rendimiento académico de alumnado (contestada por los Servicios de Inspección Centrales).	495

- Anexo XII: Carta dirigida al Jefe de Personal de la Delegación de Educación en la provincia de Granada. Petición de información sobre edades del profesorado.	497
- Anexo XIII: Carta dirigida al centro en el que se ha realizado el estudio de caso. Enviada por los directores de la investigación. Comunicación de la selección del centro y petición de colaboración para la realización del estudio.	501
- Anexo XIV: Carta dirigida al centro en el que se ha realizado el estudio de caso enviada por el investigador. Comunicación de la próxima llegada, contacto y petición de colaboración.	505
- Anexo XV: Contrato de investigación. Estudio de caso.	509

Contenido del CD:

- Tablas de frecuencias.
- Relación de contestaciones a preguntas abiertas.
- Frecuencias de ventajas e inconvenientes de preguntas abiertas en el ítem E4.
- Tablas de contingencia para McNemar-Bowker.
- Tablas de contingencia para dependencias con Chi-cuadrado.
- Transcripciones de entrevistas.
- Lista de códigos.

Origen, motivaciones y agradecimientos

ORIGEN, MOTIVACIONES Y AGRADECIMIENTOS

Concebí la tesis desde la escuela. También la concebí para la escuela. Desde el comienzo de mi andadura profesional hasta la actualidad, los *grupos multigrado* han sido un referente en el día a día de mi labor como maestro de Educación Primaria. A partir del inicio de mi experiencia docente como tutor de un grupo multigrado en la provincia de Badajoz hasta ahora, momento en el que sigo vinculado a responsabilidades docentes a estos grupos en un pueblo de la provincia de Granada, he tenido la oportunidad de ser maestro de escuela durante seis cursos en centros con alumnado escolarizado bajo esta peculiaridad y otros cinco con alumnado en grupos graduados.

Escribiendo desde la perspectiva que adopto tras mi propia experiencia, en el origen de este trabajo ha estado presente el conjunto de dudas e incertidumbres que el contacto docente con estos grupos originó en su momento. Este hecho generó en una primera etapa inquietud y desconcierto, ya que los clichés de actuación docente que se habían puesto en práctica eficazmente en otras situaciones de enseñanza-aprendizaje, dejaban de hacerlo en este contexto. A juzgar por lo observado en mis compañeros y compañeras de profesión en los centros donde he conocido la multigraduación, a ellos y a ellas también les ha ocurrido de alguna manera.

Entre los principales alicientes para partir en la investigación, uno ha sido el afán por desenmascarar los condicionantes que afectan a estos grupos y otro el establecimiento de una descripción de su discurrir. He tenido en cuenta que, como docente, tuve que hacer frente a una situación profesional muy desconocida, alejada de los modelos referenciales que pueda tener un maestro novel o, incluso, un maestro experimentado que no haya llegado a conocer directamente estos grupos. En el estudio del marco teórico planteado en este trabajo, se establece cómo en la Escuela Rural, marco y contexto de los grupos multigrado, el profesorado ha contado tradicionalmente a su llegada a los colegios rurales con carencias formativas importantes relacionados con el argumento que intentaré desgranar más adelante. En su momento, yo también conté con esas carencias.

La necesidad de contar con mayor conocimiento sobre lo que ocurre y lo que debería ocurrir para desempeñar esta labor con mayor grado de eficacia ha sido otro de los argumentos. Analizar esta realidad puede servir también para proporcionar información que el profesorado entienda como necesaria y útil en el desempeño de su trabajo. Las referencias que realizo a un cuerpo de conocimiento útil parten de la necesidad que se tiene de contar en algún momento de la vida profesional con algún

documento, guía o estudio que sirva de orientación y ayuda en el desempeño más eficaz del trabajo como docente de estos grupos por lo que esta circunstancia pudiese tener de ilustrativa, aunque únicamente sea con el pragmatismo de reducir los prejuicios con los que el profesorado puede llegar a estos grupos.

A lo largo del trabajo el lector tendrá la oportunidad de conocer el elevado número de alicientes que se han planteado, que se han descubierto y que se irán desmenuzando a medida que avanza la narración. Entre otras cosas, considero sugerente la posibilidad de encontrar en el desempeño docente las suficientes ventajas y estímulos, una vez que se toma contacto con esta realidad escolar, como para invertir la percepción que ha tenido el profesorado hasta ahora sobre una labor tan desconocida.

Por otro lado, otros autores abrieron en su momento caminos que merecían la pena ser continuados, ya que las investigaciones realizadas con anterioridad sobre el contexto en el que se ubican los *grupos multigrado* se habían centrado en algunas perspectivas, pero faltaba realizar una prospección de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se producen en sus aulas. Incidir en las líneas que se marcan en este trabajo es también intentar complementar, en la medida de lo posible, trabajos anteriores, aportando una suplementaria visión sobre la actual Escuela Rural. Como se comprobará más adelante, favorecer a los desfavorecidos sigue siendo una tarea pendiente de la compensación educativa en el entorno mencionado, por lo que el intento de ser fiel en la descripción de esta realidad puede ser enriquecedor para quienes deben aportar mejoras y quienes necesitan conocer y comprender la realidad a la que hago referencia.

Y como final de este preámbulo, quiero hacer visible a través de estas palabras el más sincero agradecimiento a todas las personas que han influido de un modo positivo en la realización de este trabajo. Al hacer recuento de quienes han formado parte del respaldo, asesoramiento y colaboración facilitados a lo largo del proceso de gestación y desarrollo del estudio, he constatado que ha sido necesaria la suma de muchas partes, facilitadas de alguna forma por diferentes individualidades en algún momento de la travesía de este viaje de tres años de duración. Por ello, agradezco a los Drs. D. Juan Bautista Martínez Rodríguez y D. Manuel Lorenzo Delgado el hecho de ser mi referencia constante de enseñanza, experiencia y rigor en el campo de la investigación. Ambos, con sus complementarios modos de entender la realidad, han contribuido a dotarme de un acopio de esencias que considero de incalculable valor. Por lo que de sus enseñanzas he recibido, tanto en el desarrollo personal, como en el académico y de la investigación, desde aquí les hago llegar el reconocimiento de mi infinita gratitud. También deseo transmitir mi agradecimiento al Dr. D. Cristino Pérez Meléndez, por la inicial orientación

en el enfoque de la construcción del cuestionario utilizado. A los Drs. D. Eugenio Hidalgo Díez y D. Honorio Salmerón Pérez, por su inestimable introducción en el entramado mundo de la estadística. Al Dr. Eudaldo Corchón Álvarez, por estar dispuesto a poner en mis manos toda su obra sobre Escuela Rural. A la Dra. Cristina Moral Santaella, que me enseñó que los textos son algo más que palabras y que pueden escrutarse a través de la informática. A la Dra. María del Mar Rueda García, por ponerme rumbo en las matemáticas para llegar al muestreo adecuado y permitir el acceso a más informaciones de las que podía anhelar inicialmente. Al Dr. José Luis Padilla García, que ha hecho que aprecie los fundamentos de la Psicometría como referente para la Investigación Educativa. A Antonio Espínola Salcedo, por la ingente tarea en la transcripción de entrevistas. A la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, a la Inspección General y a la Jefatura de Personal de la Delegación de Educación en Granada, ya que me han facilitado documentos de los que he partido para realizar el trabajo de campo. A los compañeros y las compañeras de diferentes ámbitos de procedencia docente y administrativa que realizaron las funciones de expertos en la construcción del cuestionario utilizado en la fase cuantitativa. A los tutores y las tutoras de grupos multigrado que han accedido a cumplimentar dichos cuestionarios; gracias a ellos/as se consiguió la información necesaria para obtener las primeras conclusiones. Al profesorado del Colegio Público Rural “El Pórtico”, por ser paciente, colaborador, generoso; me abrieron las puertas de sus aulas y me permitieron ver y mirar. Y a María José, cómplice compañía y referencia vital junto a Carmen. Ha sido incondicional su apoyo, así como han sido incontables e incansables sus silencios. Sin ella este trabajo jamás habría visto la luz.

Introducción

INTRODUCCIÓN

El análisis del conjunto de elementos que conforman la peculiar dotación del ambiente de aprendizaje del aula representa para la investigación educativa un continuo reto. Existen elementos del contexto en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje, tales como agrupamiento, tiempo y espacio, que han escapado tradicionalmente del análisis y no han sido relacionados con las transformaciones que se han vivido en el entorno. Sin embargo, desde finales de la década de los ochenta, en nuestro país, su estudio empezó a tener la suficiente consistencia como para comenzar a interpretar una realidad poco descrita. Desde que Philip W. Jackson (1975) nos ayudase a conocer el conjunto de factores que intervienen en el *continuum* del aula, los estudios para analizar e interpretar esta realidad en otros países no han cesado y la literatura anglosajona también da buena cuenta de ello.

En el marco de estos condicionantes se sitúa el objeto de esta investigación. Se pretende conocer los elementos que integran los *grupos multigrado* de Educación Primaria en Andalucía y comprender sus efectos. Aunque la terminología utilizada para nombrar a estos grupos haya sido a lo largo de las últimas décadas generosa (multinivel, mixto, niveles compartidos, multiedad), se utiliza la anterior expresión como la más aceptada y, conforme se establecerá en la argumentación teórica de la investigación, la más precisa por su fundamento y significado. Se hace referencia bajo esta denominación a los grupos de alumnos y alumnas de diferentes grados que cohabitan en una misma aula. Es decir, un tipo de agrupamiento escolar que hace que alumnado de diferentes cursos comparta los condicionantes que existen en un grupo-clase. El bajo nivel de matriculación del alumnado en los diferentes grados origina su existencia. Es una realidad que afecta a casi diez mil alumnos y alumnas y cerca de mil docentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Hay en la actualidad abundantes trabajos publicados que reflejan el estudio genérico del tiempo y el espacio, la interacción social y las taxonomías de agrupamiento escolar. Sin embargo, las peculiaridades de estos condicionantes en el grupo multigrado no han sido tratadas, así como tampoco se ha pretendido conocer en profundidad hasta ahora cualquier otro condicionante que defina a estos grupos.

El entorno educativo en el que se sitúan sí ha sido analizado en profundidad desde el punto de vista estructural, organizativo y coyuntural. Nos referimos a la Escuela Rural, contexto en el que existen los grupos multigrado. Por tanto, realizar una aproximación a ellos supone también acercarnos a la Escuela Rural 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. Pretendemos hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento y, por ello, generar un conocimiento válido y utilizable para el resto de la Comunidad Educativa y Científica.

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. La primera parte queda desarrollada a lo largo de tres capítulos, la segunda en tres y la tercera es de capítulo único.

En el Capítulo I se aborda una actualización de las perspectivas que analizan la Escuela Rural en la que, intentando evitar los datos concretos sobre dotaciones, recursos, carencias..., 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. Una modificación de los tradicionales paradigmas sobre el medio rural se está produciendo en la actualidad y la literatura reciente se ha hecho eco de ella. La urbanización, entendida como generación de hábitos y estilos de vida urbanos, se está extendiendo a gran velocidad en el medio rural y, unido a otros factores como globalización, inmigración, Sociedad de la Información..., se están produciendo variaciones en los planteamientos ancestrales que le han caracterizado. Esta circunstancia tiene su repercusión en la Escuela Rural y algunos autores comienzan a describirla.

El Capítulo más voluminoso de la primera parte es el segundo, donde se establece un recorrido sobre los aspectos más destacables estudiados hasta el momento sobre tiempo, espacio y agrupamiento escolar. 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 claves 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 son necesarios descubrir. Los apartados correspondientes a agrupamiento escolar constituyen la parte más taxonómica de la fundamentación teórica por ser la bibliografía encontrada y analizada también de este carácter. Nos ayuda a observar el notable elenco de posibilidades organizativas y los objetivos que se persiguen en cada una de ellas. Refleja

el peso que la tradición ha tenido sobre esta variable escolar y el proceso histórico de transformación de los esquemas de actuación respecto al agrupamiento. Hemos pretendido realizar un inventario exhaustivo de las técnicas habituales de agrupamiento del alumnado y ubicarlo en las diferentes corrientes que las han generado.

La interacción social escolar es el argumento principal del Capítulo III. Resultaba interesante contemplar las perspectivas teóricas y los estudios previos que sobre 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 en cuanto 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. Se hace necesario, también, estudiar el grupo-clase en su conjunto, con sus aspectos relacionales y sociales, para adentrarnos en la base teórica sobre la que se basa la posterior investigación.

En el Capítulo IV 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 (Capítulo V) 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 (Capítulo VI) 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.

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

En la parte final, aparece la bibliografía consultada y el conjunto de anexos. En CD anexo al ejemplar impreso de este trabajo, aparecen el resto de documentos a los que se hace referencia en el cuerpo de la tesis doctoral.

PRIMERA PARTE

LA ESCUELA RURAL Y SU CONTEXTO

- 1.1. Contexto actual de la Escuela Rural: un medio dinámico.
 - 1.1.1. La heterogeneidad del medio: nuevas ruralidades.
 - 1.1.2. Diversificación en la economía del medio rural.
 - 1.1.3. Nuevos pobladores, nueva demografía.
 - 1.1.4. Proyección del actual medio rural.
- 1.2. Escuela Rural.
 - 1.2.1. Revisión conceptual, caracterización y tipología.
 - 1.2.2. Las dos caras de la misma moneda. Sus virtudes y sus defectos.
 - 1.2.3. Escuela Urbana *versus* Escuela Rural. ¿Un antagonismo superado? La inercia de la dominación cultural.
 - 1.2.4. La Sociedad de la Información como agente transformador. Sus posibilidades y limitaciones.
 - 1.2.5. El profesorado en la Escuela Rural:
 - 1.2.5.1. Perfil y situación.
 - 1.2.5.2. Formación para educar en la Escuela Rural.
 - 1.2.6. La Escuela Rural ante el reto del futuro.

“Si se defiende la escuela rural y se encuentran soluciones administrativas originales, si grupos de maestros y maestras deciden vivir lo que representa esta escuela con espíritu experimental y defender su supervivencia y calidad, entonces la escuela rural podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables” (FRANCESCO TONUCCI 1996).

Los *grupos multigrado* son la representación de la estructura organizativa del alumnado en la Escuela Rural, por lo que hablar de *grupos multigrado* es también hablar de Escuela Rural. Dada la ubicación espacial de las aulas de estos grupos, nos encontramos en condiciones de asegurar, como se comprobará en el transcurso de este estudio, que el contexto en el que se insertan es el de Colegios Públicos Rurales (con otras denominaciones en las diferentes Comunidades Autónomas) y las llamadas Escuelas Graduadas Incompletas. Este hecho confiere a nuestro trabajo una exigencia situacional que dote a la fundamentación teórica de todas las connotaciones posibles en torno a la situación de partida de esta investigación. Dada la actual situación en estos centros, las agrupaciones de alumnos que se realizan desde el punto de vista de la organización y funcionamiento comparten las modalidades de graduación y multigradación (conceptos desarrollados en el capítulo 2).

La situación actual de la Escuela Rural no es, ni mucho menos, parecida a la de épocas anteriores. Las actuales transformaciones en el medio rural nos invitan a pensar que el concepto tradicional de Escuela Rural debe ser revisado, adaptándolo al nuevo modelo que se configura. Multitud de factores hacen que el paradigma tradicional al que nos referimos deba reconfigurarse: corrientes migratorias, incorporación del medio rural en la Sociedad de la Información, mejora de los sistemas de comunicación viaria... Una generalización de los hábitos, costumbres, ritos y símbolos urbanos cada vez mayor llega al medio rural y se instala en los viejos resortes de lo que ha sido hasta ahora la concepción ancestral de la Escuela Rural. Del mismo modo que los factores a los que nos referimos están afectando a la *urbe* de forma progresiva (aunque rápida), podríamos conjeturar que en el medio rural las transformaciones también se están produciendo.

Los cambios afectan a la Escuela Rural y, a través del itinerario que proponemos en este capítulo para revisar su estado y para que podamos definirla y contextualizarla, nos encontramos ante la posibilidad de analizar una situación nueva. Reconsiderar su

situación puede ser también un ejercicio de higiene conceptual, ya que muchos de los preceptos y justificaciones que han ido parejas a la Escuela Rural pueden quedar obsoletos.

1.1. CONTEXTO ACTUAL DE LA ESCUELA RURAL: UN MEDIO DINÁMICO.

El medio rural está cambiando. La ruralidad como realidad uniforme ya no existe. Las formas tradicionales desaparecen o se conservan casi en exclusiva como legado cultural o manifestación folclórica. Se dan familias monoparentales, el trabajo está sujeto a horarios, a menudo, en algunos lugares hay un importante número de inmigrantes, en otros está predominando el sector servicios, etc. García Jiménez (2001) señala, a este respecto, como ejemplos ilustrativos de la transformación que se vive en el medio rural: “veo un pastor con teléfono móvil, una empresa familiar de barquillos de canela para helados que dispone de internet, una madre soltera o una pareja junta pero no casada, y, entre tanto los turistas que pasean sin ser vistos como especímenes raros”. El espacio rural está dejando de ser, de forma generalizada, un lugar exclusivo de trabajo afligido para sacar de la tierra su fruto y se está transformando en un lugar de ocio, tiempo libre, descanso y turismo. Incluso el valor económico de la tierra ha dejado de estar en función de su productividad y depender más de otras variables. Los últimos años están siendo decisivos en este sentido, y no son solamente los medios de comunicación y la emigración quienes están contribuyendo a cambiar el modo de vida en el medio rural (Sauras Jaime 2000, 35). La ruralidad en esta era de las comunicaciones y los mercados globales ha pasado de estar compuesta por territorios definidos por el uso exclusivo de actividades primarias de la agricultura y la ganadería a convertirse en espacios dinámicos e interconectados en el que coexisten las actividades primarias, las agroindustrias y los usos residenciales y de esparcimiento de una sociedad urbana cada vez más estresada que comienza a fijar la mirada en espacios y culturas para el sosiego y enfriamiento de la vida materializada y “recalentada” de los ciudadanos modernos. No es una vuelta a lo rural sino una nueva forma de verla. Indudablemente, como un proceso recíprocamente deudor uno del otro, al presentarse cambios en lo rural también se generan transformaciones en las formas de ser y estar del hombre campesino. Hoy en día, integrando los elementos de las nuevas ruralidades, el campesino puede ser reconceptualizado (Núñez 2004).

La inserción del mundo rural en el nuevo sistema socioeconómico ligado a la sociedad postmoderna y a la economía global está generando un profundo y acelerado proceso de cambio, que entraña una modificación de la estructura socioeconómica, el paisaje y el significado de las áreas rurales. La sociedad rural tradicional se desvanece, produciéndose un declive de la actividad y de las poblaciones agrarias, elementos tradicionalmente representativos de la ruralidad, de forma que hoy ya no existe una vinculación nítida entre espacio rural y espacio agrario. La vida rural se abre progresivamente a la modernidad, siguiendo un proceso de readaptación que no es uniforme. La intensidad y cadencia de las transformaciones y el sentido de la evolución de los espacios rurales es desigual, produciéndose una recuperación selectiva, que pone de manifiesto una complejidad y diversidad del mundo rural cada vez mayor. En el contexto europeo conviven junto a zonas rurales dinámicas, que han experimentado un crecimiento de la población y una reactivación económica, áreas rurales profundas en las que el declive económico y demográfico permanece o se ha acentuado, manteniendo la tónica tradicional de las zonas rurales comunitarias (Nogués Linares 2004, 13). El espíritu del capitalismo y la sociedad de la información han penetrado hasta tal punto en esos supuestos espacios rurales que no es fácil percibir hoy en día diferencias que sean significativas en hábitos, actitudes y valores, y menos todavía en lo que se refiere a las estructuras y relaciones de producción. Vivimos en una urbe global, en la que los vacíos cumplen exclusivamente la misma función que, en términos de microurbanismo, cumplieron los parques y las zonas verdes en la ciudad industrial. Sería más lógico hablar de la urbanización del mundo campesino, que no es, en realidad, sino la extensión del núcleo civilizatorio –capitalista e industrial durante los siglos XIX y XX- a la totalidad del territorio español (Del Barrio Aliste 1996, 86 y 87).

Un hecho que afecta a la identidad rural es la tendencia hacia la homogeneización de culturas y mentalidades. “Está claro que se abona el camino del cambio hacia lo urbano” (García Jiménez 2001). Esta tendencia homogeneizadora es preocupante para la supervivencia de las 10000 culturas diferenciadas que existen en el planeta (Sanz Fernández 2000, 9) y que, presionadas por esta dinámica, desaparecen progresivamente sin que se inserten en ellas y desde ellas procesos educativos de futuro. Una de esas culturas es la rural que tiene su propia tradición, sus peculiares modos de ser y de actuar, sus sistemas de significación y expresión, y esto ha de plantear determinadas preguntas a los educadores que pretendan insertar el aprendizaje dentro del propio proceso histórico y social de estas comunidades. Se tiende a perder la tradicional distancia entre las formas de ser, de aparecer y de vestir, entre las poblaciones rurales y las urbanas. Las

costumbres, las formas de expresión, etc., están cada vez más homologadas. Esta ruptura de distancias es siempre enriquecedora cuando se produce mediante una comunicación fluida y bidireccional entre las diferentes culturas, pero es al menos preocupante cuando esta distancia se acorta unidireccionalmente mediante la imposición más o menos solapada de la cultura dominante. Hay que tener en cuenta, además, que los valores de las culturas minoritarias, como puede ser considerada la cultura rural, son una riqueza de la humanidad. Su dominación o pérdida arrastraría perjuicios irreparables para todos y no sólo para los directa y coyunturalmente ligados a dichas culturas. “Es muy posible entonces que buena parte de los antropólogos lleven razón cuando postulan que no existen como partes separadas, como dicotomía, lo rural y lo urbano; que no son realidades sociales inencontrables, y que el hecho de que hablemos de paisajes, de telones de fondo a modo de decorado, distintos, no significa que verdaderamente haya una diferencia sustancial entre el estilo, los modos que distinguen la vida en la ciudad de la que se da en el campo. Estos antropólogos hablan más bien de un *continuum* que no permite fijar dos configuraciones sociales distintas, quizá distinguibles en algunos de sus aspectos relacionales, pero no diferentes” (García Jiménez 2001).

No obstante, Entrena Durán (1998, 13) precisa que, frente a los que propugnan o presuponen el fin de lo rural, cada vez son más las iniciativas oficiales, más o menos espontáneas por parte de diversos movimientos socioculturales, que reivindican o practican una cierta revalorización o vuelta a lo rural. Sin embargo, las presentes tendencias hacia la revalorización de lo rural no son sólo nostalgias de un pasado perdido, sino también la manifestación de actitudes ante la crisis ambiental y existencial en la que se encuentran muchas de las sociedades urbano-industriales, frente a las que lo rural es propuesto como forma de vida vinculada a la naturaleza y apetecible por su calidad, como ámbito de desarrollo de actividades de esparcimiento, turismo, etc. En general, tanto las posiciones sustentadas en el supuesto fin de lo rural, como las basadas en la revitalización o vuelta a ello, tienen razón, lo que sucede es que unas y otras posiciones parte de distintas concepciones de lo rural. Evidentemente, se ha producido una superación histórica de esa imagen, más o menos acorde con la realidad, de lo rural tradicional concebido como una entidad homogénea, localista y claramente diferenciada.

El cambio radical que suponen las nuevas orientaciones políticas en materia rural desde la consideración puramente agraria y exclusivamente productivista, a las nuevas actitudes derivadas en parte del abandono obligado de este sesgo agrícola y en parte de las nuevas exigencias que se han desarrollado en el ámbito rural europeo, representa, en cierto modo, la culminación de un proceso de tránsito desde la concepción unilateral de

lo rural como equivalente a agrario, a una nueva concepción más integrada y coherente con la realidad profunda de los espacios rurales, como una parte del territorio, más compleja y más diversa. Esta transición impone, por otra parte, un cambio profundo en el análisis de las áreas rurales y en las políticas aplicables a las mismas, en términos que las actuales propuestas vigentes o en auge en la UE, sólo plantean de un modo parcial y sin una definición adecuada (Ortega Valcárcel 2004, 95).

La sociología ha definido a la ruralidad desde tres perspectivas que aisladamente son insuficientes, pero que nos ayudan de forma integrada a entender su significado:

La *perspectiva ocupacional* –acaso la de más fácil evocación– define la sociedad rural como aquella que se dedica a la agricultura, la ganadería o la silvicultura. Pero ese criterio no abarca toda la realidad que pretende designa porque dentro de las comunidades rurales existen personas que no se dedican a esas ocupaciones aunque comparte buena parte de sus patrones culturales y de comportamiento, de manera que al ocupacional se le superpone un *criterio espacial* que definiría lo rural como el espacio donde se asiente una sociedad básicamente regida por las formas de producción agrarias y ciertas características culturales diferenciadoras. El problema del criterio espacial radica en dónde poner el límite (por localización o número de habitantes, por ejemplo) que separe lo rural de lo urbano, de manera que se recurre a un tercer criterio, el *cultural*, que pretendería resolver la cuestión a través del establecimiento de tipos ideales o modelos... Aunque esta perspectiva tampoco solventa el problema (ya que, al establecer básicamente dos modelos, el rural y el urbano, tiende a definir aquél más en función de la distancia que lo separa de éste y menos en torno a unas características propias) junto con las dos anteriores, nos ofrece un primer acercamiento a cuál es la realidad compleja que podemos entender como medio rural.

En las sociedades occidentales, los intercambios entre la ciudad y el campo han aumentado lo suficiente como para eliminar el concepto de aislamiento de lo rural y para limar algunas de las particularidades más relevantes del medio. La intervención de los medios de comunicación ha uniformado muchas actitudes, gustos, comportamientos e incluso marcos amplios de referencia de las colectividades; las personas que viven en los pueblos, en fin, son exactamente igual que los de las ciudades, compradoras potenciales de todo tipo de mercaderías industriales producidas en masa, desde las gominolas para los escolares hasta las barras de labios de sus madres (Ortega 1995, 9 y 13).

Los centros educativos rurales se encuentran actualmente en una sociedad en acusado proceso de cambio. Cada centro educativo se ve obligado a enfrentarse desde su

particular perspectiva con un mundo en transformación, lo que le está llevando a cuestionarse su cultura institucional, sus objetivos específicos, sus estructuras organizativas y sus estrategias de actuación.

La mayor parte de las escuelas rurales se han venido caracterizando por un acusado aislamiento geográfico-social y, en consecuencia, por estar insertas en una población bastante homogénea desde el punto de vista cultural. Tal como describe Martín-Moreno Cerrillo (2002, 58), el desarrollo de los medios de comunicación, por su parte, está diseminando una misma cultura en zonas urbanas y rurales, en tanto está emergiendo la sociedad global de la información, de tal manera que, a pesar de que todavía existen aldeas rurales mal comunicadas desde el punto de vista del transporte público, no lo es menos que, por ejemplo, a sus habitantes les son bastante familiares a través de la televisión y el cine medios de desplazamiento colectivo que en realidad no tienen en su entorno, como el metro o el avión. Los medios de comunicación están transmitiendo a las diversas poblaciones rurales y urbanas una cultura mediática que en buena medida los uniformiza, en cuanto a ideas, valores, expectativas, hábitos de consumo, opiniones... No cabe duda que el alumnado está recibiendo una cultura mediática de masas, similar en las zonas rurales y urbanas, por lo que comienza a desdibujarse la crítica que anteriormente se venía haciendo a muchos textos escolares de ser inapropiados para el medio rural, al estar alejados de su realidad cotidiana por haberse gestado pensando en la cultura específica de los contextos urbanos. Para Entrena Durán (1998, 16) dos importantes procesos de cambio, observables a lo largo del tiempo, por los que se ha visto afectado el mundo rural, han sido la modernización y la globalización. De entrada, se precisa que por modernización se considera aquí al proceso de gradual inserción de lo rural dentro de la esfera de influencia socioeconómica, política y cultural de la sociedad urbano-industrial articulada por el Estado moderno. La modernización ha solidado implicar, por tanto, una paulatina urbanización y consolidación del control de dicho Estado sobre la sociedad rural a través de la gradual extensión de su aparato sobre la totalidad de ella. Por lo que se refiere a la globalización, está implicando procesos de tránsito de una sociedad que se ha venido desarrollando en el ámbito del Estado moderno a otra que lo hace a escala planetaria.

Las personas del medio rural son conscientes que están viviendo un cambio. Sin embargo, es un cambio que, como dice Sanz Fernández (2000, 8), en algunos casos, están padeciendo más que dirigiendo. La comunidad rural tiene la conciencia cada vez más clara que los cambios que se producen en su espacio no está protagonizados por ellos ni responden a un proyecto propio. Son dinámicas y factores externos que se introducen en

su medio y que provocan efectos incomprensibles para los mismos que las padecen. La globalización no es sólo una homogeneización de las posibilidades de mercado o un paso casi definitivo hacia la explotación radical de los recursos económicos y humanos, sino que a través del uso de su herramienta más poderosa -la televisión- crea un nuevo estado de certidumbre basado en unos nuevos modelos de creencias, de cosas importantes en la vida. Lo que llega a los habitantes de los sitios rurales es fundamentalmente la televisión con su nueva ordenación de la vida, pero nota a su vez otros cambios quizá no tan explícitos pero sí muy vitales, muy en consonancia con sus expectativas de vida y con la forma de resolverlas, de llevarlas a su realización (García Jiménez 2001). El pueblo nuevo no puede considerarse en sí mismo sino como expresión de una nueva forma de integración campo y ciudad, en este caso bajo los impulsos directos de la sociedad urbanizada. La construcción del territorio en la sociedad urbanizada debe plantearse desde una conciencia clara de que no es una construcción sobre el vacío, sobre una tabla rasa, sino que se verifica sobre un territorio preexistente, sobre una herencia territorial. Esta realidad impone reconsiderar las relaciones históricas campo-ciudad en los nuevos tiempos, replantear las condiciones actuales de la relación campo-ciudad (Ortega Valcárcel 2004, 113).

La racionalidad moderna parece que ha irrumpido en el medio rural sin una estrategia de diálogo, identificando, sin más lo rural con lo atrasado, con lo ineficaz, lo marginal y lo subdesarrollado e imponiendo unas dinámicas consideradas unilateralmente como más eficaces y rentables. Con frecuencia los criterios de racionalidad y eficacia de rentabilidad económica contruidos por la modernidad no son compartidos por la comunidad rural que los construye desde una perspectiva más social y moral. La post-modernidad, con referencia a lo rural, ha de posicionarse en una estrategia dialógica que no desprecie unilateralmente como atrasadas y subdesarrolladas determinadas actitudes y conductas rurales, concediendo a la comunidad rural el poder de la palabra y la acción comunicativa que se concede a otros colectivos.

Como señalan Chacón, Querol, González y Garrote (2002, 1107 y 1108), ahora, la sociedad española, se ha adentrado en un modelo de organización de la vida rural que no tiene fácil vuelta atrás, que responde a una fase de tecnificación, capitalismo avanzado, producción agraria y mercantilización diferente a toda la historia anterior de los españoles. Cambios estructurales tan pronunciados en la economía y sociedad española piden y explican que el sistema educativo en su conjunto, la escuela primaria y sobre todo la rural, precisen de cambio, reorganización, mejoras, etc.

El recorrido que sigue la transformación en el medio rural parece que es irreversible hacia la “urbanización”, es decir, no existe ninguna reciprocidad en el cambio y este hecho puede traer consecuencias. Por un lado, el carácter uniformador de los cambios hace perder la riqueza que entraña la peculiaridad de cada lugar, por muy aislado que sea (el concepto de aislamiento también se pone ya en duda). Existen peculiaridades que reflejan el elenco cultural que arrastran las costumbres y tradiciones. Pero, sobre todo, el mayor riesgo que se observa es la pérdida de identidad. La capacidad para absorber los avances de la nueva era puede hacer inhibir irremediamente los rasgos inherentes al medio rural. Esta pérdida de identidad no se recupera fácilmente, por mucho que se observen ventajas en el regreso al mundo rural a través de la recuperación demográfica y la potenciación del turismo rural, por ejemplo.

Pero para que se pueda entender la situación actual del medio actual, la revisión sobre su realidad en estos momentos, es necesario concretar cuáles han sido tradicionalmente las bases sobre las que se ha sustentado la vieja ruralidad. Gómez (2004, 1) afirma en este sentido que la ruralidad en la forma en que fue definida en términos tradicionales ha perdido vigencia. La industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales acabaron con la versión tradicional de la ruralidad, pero no con la ruralidad. Esta nueva ruralidad que ha emergido tiene ya varias décadas de existencia, por lo que no se le puede considerar tan nueva. Lo nuevo, es que ahora se observa una realidad que antes se ignoraba. Este autor propone una retrospectiva sobre la tradicional ruralidad para ubicar la nueva ruralidad. Para ello se vale del establecimiento de las principales características de la ruralidad en su versión tradicional:

1. *La población se ocupa en actividades agropecuarias.* A su vez, esta actividad agrícola se encuentra regida por fenómenos naturales que difícilmente pueden ser controlables por el hombre. Los tiempos de la ruralidad están marcados por los ciclos de los procesos naturales. También, se menciona que existe homogeneidad entre los componentes de la sociedad rural.
2. *Como consecuencia de la dispersión y el aislamiento de la población rural,* se caracteriza por tener bajas condiciones de bienestar (ausencia de servicios, de infraestructura básica, etc.) y comparte condiciones culturales atrasadas (analfabetismo, etc.). En otras palabras, la forma como se desarrolla la actividad agropecuaria crea la condición de exigir una baja densidad

poblacional, lo que a su vez determina condiciones de atraso material y de tradicionalismo cultural.

3. *Esta concepción lleva a una valorización de lo urbano.* Como se ha dicho, el concepto mismo de desarrollo, asociado al progreso, llevaba una dirección unívoca: desde lo rural hacia lo urbano; de la agricultura hacia la industria; del campo a la ciudad; que en definitiva significaba pasar desde una situación de atraso hacia una de bienestar. Además, se suponía que solamente las ciudades eran capaces de entregar bienestar a sus habitantes. El bienestar en el campo, resultaba prácticamente imposible para la mayoría de los habitantes rurales. En consecuencia, las migraciones hacia las ciudades era una respuesta lógica, despoblando de paso al campo de sus mejores elementos.

Esta concepción de la ruralidad tradicional no daba cuenta de fenómenos contemporáneos, tales como:

1. *Diversidad de ocupaciones.* Para el caso de Europa, la nueva ruralidad, busca indagar en la heterogeneidad que se observa en el conjunto de ocupaciones que se desarrollan en el medio rural.
2. *Globalización en medios rurales.* Del surgimiento de una agropecuaria moderna, otras actividades que rescatan las particularidades regionales y locales, ligadas a la residencia, ocio, deporte, servicios, industria, etc.
3. *Relaciones ignoradas de lo rural con el entorno urbano.* Conservación de patrimonio, interacción de pueblos, protección del medio ambiente, etc.

Lo rural se construye socialmente y, como construcción social, está sujeto al cambio. Como consecuencia del cambio suelen experimentarse sucesivos procesos de construcción, deconstrucción o reconstrucción/reinvención de lo rural. El considerable grado de variabilidad de los ámbitos espacio-temporales en los que pueden experimentarse tales procesos, así como la diversidad de acciones y presiones colectivas que eventualmente pueden condicionar los resultados de los mismos, determina el carácter mutante y circunstancial de lo rural, cuya forma de análisis más adecuada es, por tanto, la que adopta perspectivas histórico-procesuales. Dados los frecuentemente contradictorios significados que le son atribuidos, lo rural es un concepto polisémico, origen y objeto de polémicas sociales o intelectuales (Entrena Durán 1998, 13 y 14).

Por un lado, crecientemente se percibe el deterioro de la vida cotidiana de los habitantes de ciudades grandes y de las metrópolis. Por otro, un factor de atracción hacia

formas menos artificiales de vida donde el turismo, la artesanía... juegan un papel preponderante. “La definición e identificación de lo rural y lo urbano ha sido relativamente simple, tan simple que, durante siglos, ha llevado a la construcción de toda una mitología que de forma recurrente reverdece, en torno a la Arcadia pastoril y campesina” (Baigorri Agoiz 1995). Para este autor, en la actualidad las cosas no son tan sencillas. Considera que el proceso de urbanización dejó de ser hace mucho tiempo un mero proceso cuantitativo, de mera acumulación demográfica en torno a una acumulación de recursos, para pasar a ser un proceso de carácter cualitativo. Si los sociólogos han hablado de la urbanización como modo de vida, es porque ya no puede verse en términos de acumulación exclusivamente, sino en cuanto a extensión de estilos culturales, de modos de vida y de interacción social.

1.1.1. LA HETEROGENEIDAD DEL MEDIO: NUEVAS RURALIDADES.

La nueva ruralidad hace más hincapié en los objetivos distributivos y ambientales y pone de relieve la necesidad de construir el desarrollo de modo participativo, como un producto colectivo. La nueva ruralidad se enmarcará dentro de varias líneas normativas (Márquez Fernández 2002, 11):

- *Línea política:* la sociedad rural debe actuar como parte integrante de la vida pública a través de la democracia participativa e innovadora, para conseguir una calidad de vida en el marco del desarrollo integral de la persona y de los recursos con que cuenta.
- *Línea institucional:* debe prevalecer un estado de derecho con autonomía para la gestión territorial.
- *Línea económica:* la sociedad rural debe regirse por los principios de democracia económica que impone fuertes responsabilidades sociales al mercado.
- *Línea cultural:* la nueva ruralidad está basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.
- *Línea ambiental:* la sociedad rural debe enmarcarse en los principios del desarrollo humano sostenible y en la incorporación racional de la riqueza ambiental al servicio del progreso y de la calidad de vida.
- *Línea territorial:* la sociedad rural debe ser la suma de los proyectos regionales y locales con plena autonomía en la realización de sus proyectos; esto supone una articulación territorial planificada.

La principal característica de la nueva ruralidad es su heterogeneidad. El mundo rural ha perdido su unicidad de antaño, convirtiéndose en un espacio social y cultural profundamente dispar. Nuevos y viejos procesos se mezclan. Y no es de extrañar que al lado de unos pueblos que continúan despoblándose y la desaparición de la actividad agraria supone un duro golpe para su mantenimiento, y existen otros que manifiestan los primeros síntomas de un crecimiento demográfico y de mutación y diversificación de su panorama económico (Grande Rodríguez 1993). Procesos que el avance de la sociedad postindustrial continuará alimentando en la medida en que el espacio urbano pierda importancia. La concentración urbana es cada vez más molesta, y mientras, y ojalá sea así, nos convirtamos en una sociedad en la que el ocio, el descanso, las vacaciones ganan terreno.

Lo rural es una construcción social contextualizada en el marco de unas coordenadas temporales y espaciales; es decir, hay muchas manifestaciones de lo rural, cada una de ellas producida en un tiempo y en un espacio territorial determinados que constituyen el ámbito de su construcción y evolución (Entrena Durán 1998, 19). Con frecuencia, en las sociedades industrializadas actuales, ya sea como resultado de procesos migratorios rurales recientes, o como consecuencia de las presentes tendencias hacia la revalorización de la vida rural, llegan a observarse manifestaciones socioculturales de ésta desvinculadas de sus ámbitos espaciales específicos en entornos que tienen un carácter marcadamente urbano. Pero, incluso en estos casos, lo rural es identificado y definido como algo relativo a lo que tradicionalmente ha sido su espacio territorial.

Los espacios rurales actuales ofrecen una cuádruple tipología (Ortega Valcárcel 2004, 108):

1. *Los espacios rurales próximos a grandes aglomeraciones y fuertemente influidos por las dinámicas urbanas.* En esta categoría, en la que se inscriben las zonas rurales de las regiones de la dorsal europea y el conjunto de espacios de dominancia rural vinculados a grandes ciudades y áreas metropolitanas a través de las infraestructuras de transporte y comunicación, la periurbanización y la perimetropolización representan un factor esencial de cambio, por la renovación socioeconómica y la modificación de la fisonomía del paisaje que engendra la difusión de los modos de vida y actividades urbanas en las áreas que se encuentran bajo la influencia de la ciudad. Se trata de espacios con fácil acceso a las infraestructuras y servicios, de gran dinamismo económico, en donde junto a la proliferación de nuevas actividades persiste la práctica de una agricultura intensiva que conlleva

problemas de contaminación del medio ambiente, y de gran dinamismo socio-demográfico, patente en el aumento de la población y en la recomposición de la estructura social. En consecuencia, son territorios fuertemente urbanizados.

2. *Los espacios rurales diversificados, vinculados por lo general a redes de ciudades medias.* Comprende aquellas áreas, que además e mantener la actividad agraria, han diversificado su economía mediante el desarrollo de otras actividades como la industria o los servicios, lo que hace posible una cierta recuperación demográfica y contribuye a mejorar el nivel de vida.
3. *Los espacios rurales agrarios, cuyo desarrollo se mantiene fuertemente ligado a esta actividad,* sea modernizada y dinámica o tradicional y frágil, de escasos rendimientos económicos.
4. *Los espacios rurales profundos, marcados por el enclavamiento.* En estos espacios se incluyen, además de algunas altas planicies enclavadas y pequeñas islas, numerosas zonas de media y alta montaña. El aislamiento territorial, debido a la difícil accesibilidad y a la falta de armadura urbana, la debilidad del tejido productivo en un ámbito en el que la práctica de una agricultura escasamente competitiva es habitualmente el único medio de subsistencia, y la extremadamente baja densidad de población están acelerando en muchas de estas zonas el proceso de desertización.

La diversidad de las áreas rurales es una realidad. No podemos abordar los problemas de estas áreas bajo un cliché simplificador y, en cierto modo, arcaico, que iguala áreas rurales con actividad agraria y que tampoco distingue los muy distintos grados de cambio ocurridos en el ámbito agrario. Las áreas rurales españolas como el resto de las europeas en general se caracterizan por una notable diferenciación, que proporciona un excepcional abanico, desde las áreas rurales periurbanas, plenamente integradas en los procesos de desarrollo, vinculadas de forma directa e inmediata a los impulsos urbanos, de los que participan, y las áreas rurales residuales, con una población muy reducida, con un alto grado de desestructuración social, con tasas de envejecimiento muy elevadas, con un perfil agrario arcaico o de pura subsistencia, que en realidad sobreviven de los ingresos asistenciales asociados a las pensiones públicas que perciben los segmentos jubilados o retirados de la población. Entre ambos extremos existe un conjunto de situaciones heterogéneas, con una distribución regional y local diferenciada, que presentan perfiles de actividad, demográficos, sociales, de integración territorial, de desarrollo muy dispares entre sí. Algunos procesos decisivos sí son comunes a todas ellas, aunque no les afecten en igual medida (*idem*, 108).

El mundo rural se ha convertido en una amalgama social, económica y cultural en donde conviven hogares dedicados a la agricultura a tiempo completo (cada vez menos) con otros a tiempo parcial, con neorrurales residenciales y con rurales no agrícolas. Toda esta mezcla ofrece un panorama económico complejo y una no menos interesante mixtura social (Lois González y Santos Solla 2004, 147).

1.1.2. DIVERSIFICACIÓN EN LA ECONOMÍA DEL MEDIO RURAL.

Berlanga Quintero (2003, 116) nos recuerda que si algo caracteriza a gran parte de la sociedad rural europea es su continuada transformación provocada por la internacionalización, globalización e interdependencia del sistema económico mundial; un cambio que se refleja en nuevas estructuras sociales y modos de producción. Se ha pasado de una economía y cultura campesinas basadas en la agricultura a la diversificación del tejido socioeconómico. Se han modernizado los procesos y rendimientos agrícolas mediante programas biotecnológicos y la ingeniería genética, se han constituido pequeñas y medianas industrias, la artesanía, el comercio sostenible y un amplio e imaginativo repertorio de servicios relacionados con el medio natural.

Las importantes disminuciones de la población activa agraria española, en los últimos años, han tenido lugar a la vez que se experimentaba un considerable incremento de la producción agraria. Esto da una idea del notable grado de mecanización, intensificación de la producción y modernización habido en el agro de nuestro país en este período. Como consecuencia de tales disminuciones, en los pueblos la actividad no está ya tan directamente relacionada con la agricultura como en el pasado, sino que se está produciendo en ellos un proceso de diversificación ocupacional, con una tendencia a la desagrarización de la actividad productiva y económica y a la terciarización de la misma. La terciarización se explica, también, porque la creciente mecanización de la agricultura genera una amplia red de demanda de maquinaria agrícola, de talleres mecánicos de reparación de dicha maquinaria o del automóvil, de oficinas bancarias a las que acudir en busca de financiación, así como de servicios burocrático-administrativos de apoyo a la explotación. Mayor importancia, en lo que respecta al número de empleos que proporcionan, tienen la construcción, los comercios y los supermercados destinados a satisfacer la, cada vez más elevada y exigente, demanda de alimentos de la población residente y de la flotante. Tales servicios, junto con los destinados a dar respuesta a las necesidades de ocio y de tiempo libre (bares, restaurantes, alojamientos para el turismo rural, discotecas o pubs) han aumentado de manera considerable. Existe una tendencia a

optar por la calidad productiva y de vida, lo que, a su vez, propicia un fortalecimiento del medioambientalismo y una creciente conciencia colectiva acerca de la necesidad de mantener o recuperar los entornos naturales y paisajísticos. Se observa una creciente consideración social de lo rural más como ámbito de vida o espacio de ocio que de producción. En consonancia con ello, se están expandiendo fenómenos como el turismo rural o el senderismo, análogamente a los que se observan en otros países desarrollados (Entrena Durán 1998, 33 y 167).

La diversificación en sectores ha protagonizado en los últimos años la actividad económica de los núcleos rurales. En ello coinciden varios autores (Ortega Valcárcel 2004, 95; Felicidades García y García Delgado 2004, 102; Lois González y Santos Solla 2004, 145). Se ha producido un doble fenómeno desde la perspectiva social y económica: la aparición de nuevos sectores sociales en la propia comunidad rural vinculados a nuevas actividades desde la construcción e industria a los servicios de distinto orden, que imponen nuevas formas de vida y nuevas relaciones con el territorio. Se asiste a la emergencia de una nueva sociedad rural que, sin olvidar el desarrollo del sector agrario, se proyecta hacia una mayor diversificación económica dentro de las nuevas oportunidades que ofrecen los sectores secundario y terciario. Al mismo tiempo, desde la ciudad, se asignan al medio rural nuevas funciones. Desde el punto de vista de su organización económica, el mundo rural ha conocido en los últimos decenios cambios muy importantes. Es cierto que en muchas ocasiones la agricultura ha dejado de representar el principal ingreso de las familias, pero mantiene una función clave en la identificación cultural y paisajística de estos espacios. Si a lo largo de todo el siglo XIX en los países más desarrollados de Europa se fue produciendo un trasvase poblacional desde el campo hacia la ciudad, en el siglo XX este proceso afectó primero a la periferia europea y luego se extendió hacia otras partes del mundo en vías de desarrollo. De esta manera, los colectivos ocupados en la actividad agraria apenas representan hoy a menos del cinco por ciento en los estados de industrialización más antigua, como el Reino Unido o los Estados Unidos; y no llegan al diez por ciento en aquellos otros países que se sitúan entre los más ricos del planeta. Con todo, los espacios rurales ocupan, por ejemplo, en torno al ochenta por ciento del territorio europeo, y de esos pocos millones de agricultores depende una parte importante de nuestra alimentación, al tiempo que generan unas dinámicas económicas muy considerables en otros sectores. Además, son en gran medida los responsables del mantenimiento de las áreas naturales y del paisaje, elementos fundamentales en la calidad de vida de las poblaciones urbanas y parte de nuestra herencia histórica. La intensa mecanización de las tareas agrícolas, así como los cambios en la estructura de la propiedad o la aplicación intensa de la tecnología y de la

biotecnología, fueron responsables en buena medida de este proceso de minimización del empleo agrícola, que no de la economía vinculada a este sector. La línea descendente de mano de obra que trabaja directamente en el campo ha ido acompañada de otra ascendente relacionada con la demanda de empleo en toda la industria vinculada con este sector, desde el abastecimiento de semillas hasta la transformación y comercialización de productos alimenticios.

Las nuevas funciones y servicios que se le encomiendan a los espacios rurales europeos entrañan una diversificación insoslayable de la economía rural, un punto de no retorno ante una agricultura que se “desagricoliza” y un desarrollo rural que ya no puede quedar inculcado al crecimiento productivo de la agricultura (Gómez Mendoza 2001, 141). Las agriculturas alternativas, las prácticas correctas desde el punto de vista agroambiental, la forestación adecuada y pertinente de ciertos espacios agrarios, la gestión de los espacios naturales y de los paisajes, la comercialización de nuevos productos de calidad, las distintas modalidades de turismo y de acogida en los medios rurales, son actividades que suponen un gran reto para los nuevos espacios rurales.

1.1.3. NUEVOS POBLADORES, NUEVA DEMOGRAFÍA.

Desde el punto de vista demográfico, se detectan en muchas zonas rurales movimientos de emigración y/o inmigración, según los casos. Respecto a los primeros se viene observando un acelerado envejecimiento de la población rural, motivado por el abandono del lugar por parte de las nuevas generaciones que buscan en zonas urbanas mejores oportunidades laborales y mayor calidad de vida. En cuanto a la inmigración, no son escasas las zonas rurales que están recibiendo asentamientos de individuos y familias procedentes de diversos países que buscan en el nuestro mejores medios de vida, lo que está dando lugar a una menor homogeneidad cultural de las zonas rurales. Recientemente la situación ha empezado a cambiar en algunas zonas rurales y es previsible que este cambio se extienda a otras muchas en los próximos años y que el alumnado de bastantes centros educativos rurales sea culturalmente más diverso, como consecuencia de las migraciones y nuevos asentamientos de individuos y familias procedentes de otros países (Martín-Moreno Cerrillo 2002, 57).

El importante aumento del tiempo libre diario y de los períodos vacacionales breves favorece enormemente las modalidades de turismo y recreación. Por otra parte, las residencias secundarias en el mundo rural, que en ocasiones pasan a convertirse en principales o semiprincipales, es otro fenómeno cada vez más extendido en los países

más desarrollados. Además el turismo se incorpora como una actividad propia del medio rural que va a servir para complementar las rentas de los agricultores; además, por su propia naturaleza, estimula la conservación de los recursos naturales y patrimoniales, apenas consume espacio porque utiliza como alojamiento las viviendas existentes y, al ser una actividad de baja intensidad y densidad, tampoco provoca impactos negativos considerables (Lois González y Santos Solla 2004, 148).

Márquez Domínguez y Jurado Almonte (2004, 171) destacan que en el medio rural coexisten dos tipos de ofertas claramente diferenciadas: una ligada a pequeñas infraestructuras (casas rurales), con una gestión familiar que no requiere dedicación total, y otra ligada a infraestructuras mayores (hoteles rurales, villas turísticas), con una gestión empresarial que requiere inversiones importantes y genera empleo. Sin embargo, el turismo rural no debe ser considerado como la panacea para el desarrollo del medio rural, sino como una actividad económica de diversificación, que produce sinergias positivas con otros sectores y cuyo principio de sostenibilidad reside en la protección del entorno natural y patrimonial.

García Sanz (2003, 68-82) concluye que se ha dado una inflexión, y que el comportamiento demográfico de los pueblos rurales es hoy muy diferente. No es que estemos ante una recuperación abierta y sostenida de la población rural, pero al menos no se pierde población con la intensidad de hace unos años. Los signos son muy positivos, aunque el estrangulamiento de la pirámide de edades ha sido tal, que hace difícil que se note la llegada de gente. Que la población rural ha entrado en otra dinámica demográfica, queda demostrado al analizar las últimas tendencias de la población rural por provincias. Los últimos datos elaborados, a partir de estadísticas de migraciones, confirman y consolidan el cambio de tendencia, con un incremento de los saldos positivos. Todo parece indicar que se ha incrementado la movilidad territorial y la que ha salido ganando en el intercambio ha sido la población rural. Durante los catorce últimos años, 1988-2001, han salido del mundo rural nada menos que 2,9 millones de personas, pero como las entradas se han elevado hasta los 3,4 millones, se ha dado un saldo positivo de medio millón de personas. Parece que estamos entrando en una nueva etapa de intercambio de población, en la que los procesos de concentración de la población en las ciudades está dando paso a una distribución más equilibrada de la población por el territorio. Ya no es sólo el rural periurbano el que se resiste a perder población, sino también, otras provincias que están protagonizando un desarrollo endógeno; son provincias que no sólo empiezan a tener capacidad para fijar la población rural a su territorio, sino que también tienen capacidad para atraer a nuevos pobladores.

A continuación se especifican los que este autor considera como más comunes en la actualidad:

Los retornados. El grupo de los retornados es muy heterogéneo, puede incluir figuras tan dispares como antiguos emigrantes, hijos de pueblos, que vuelven a su tierra, una vez que han completado el ciclo migratorio, como nuevos residentes, que buscan en los pueblos rurales la paz y la tranquilidad que no han encontrado en las ciudades; a ellos se les unen los llamados emigrantes de retiro, que eligen un lugar rural para pasar su vejez. Estos colectivos capitalizan, aunque no exclusivamente, la inmigración rural de retorno.

La población flotante. Es la que llega a los pueblos los fines de semana, los puentes, las vacaciones, o ciertos días señalados del año. Este grupo está compuesto por ese conjunto de personas que han acentuado durante los últimos años sus contactos con el mundo rural y al final han llegado a normalizar esta relación. Son gentes que pasan los fines de semana y/o sus vacaciones en los pueblos rurales y, lo más importante, es que ya no pueden prescindir de la relación con este medio. Se trata de un grupo que, independientemente del tiempo que pase en los pueblos, tiene unos lazos fuertes con esta sociedad, es protagonista de unas relaciones muy cualificadas con este medio y, además, es consumidor habitual de bienes, productos y servicios rurales.

Turismo rural. El mundo rural en sí, y ciertos paisajes de extraordinario valor ecológico están siendo un atractivo importante para una masa de población urbana, que cada día siente más deseos de entrar en contacto con la naturaleza, y disfrutar de lo que se ha venido en llamar un ambiente natural. A diferencia de la población flotante, que vive en contacto con la población rural y, de alguna manera forma parte de ella, participa de sus fiestas y de su cultura, se adhiere a sus celebraciones y festejos, incentiva y legitima sus ritos, este grupo pretende acercarse al paisaje rural y, sólo secundariamente, y de forma excepcional, entrar en contacto con la vida de los pueblos. Son rurales por un día, que previamente han asumido el papel de observadores. Suelen ser urbanícolas, totalmente desconectados de la vida rural, que por razones diferentes se han empezado a interesar por este medio.

Neorrurales. Finalmente, está el grupo de los llamados neorrurales, fenómeno protagonizado por gentes no arraigadas en el mundo rural y que eligen los pueblos rurales para el desarrollo de sus actividades profesionales, o de sus negocios. En este campo coinciden dos colectivos diametralmente opuestos: los neorrurales, que ofrecen una mano de obra barata, necesaria por otro lado para las tareas de recolección, y que se

cinrcunscribe a zonas agrícolas muy determinadas (mediterráneo, agriculturas intensivas vinculadas a la hortifructicultura, viticultura, zonas de regadío, etc.), y los nuevos profesionales y ejecutivos que buscan en los pueblos, bien los lugares en los que montar sus negocios, o bien en los que ejercer su profesión, amparados, muchas veces, en las nuevas tecnologías, que permiten separar el lugar en el que se vive y el lugar en el que se trabaja. En España ambos fenómenos empiezan a tener una cierta importancia, aunque en términos cuantitativos, el primero, el de los trabajadores extranjeros rurales, es superior al segundo en número y en importancia. A este colectivo también hace referencia Ortega Valcárcel (2004, 105) refiriéndose a una nueva población rural de procedencia exterior, el “neo-rural”, que representa la llegada al campo de poblaciones procedentes de las áreas urbanas, que asientan su residencia permanente o temporal, pero que se insertan en la trama rural en la medida en que representan intereses directos, relacionados con el mercado de suelo, la propiedad residencial, las actividades y demandas directas e indirectas, los usos del suelo, las perspectivas de futuro, los criterios y baremos para valorar el territorio rural.

1.1.4. PROYECCIÓN DEL ACTUAL MEDIO RURAL.

En el marco de la sociedad contemporánea marcada por la globalización, el porvenir de las áreas rurales va a estar condicionado por su capacidad para producir bienes y servicios útiles para la colectividad, determinada por los factores de competitividad regional y la habilidad para obtener beneficio de sus características específicas y eventuales ventajas comparativas. Mañana, como hoy, el desarrollo de los espacios rurales se impulsará en la medida en que seamos capaces de construir nuevas formas de ruralidad en consonancia con los requerimientos de la sociedad.

La modernización del mundo rural debe armonizar su articulación en un espacio económico global con la conservación indispensable del patrimonio y la identidad local. No se trata de amparar una ruralidad idealizada, sino de conciliar la innovación con el respeto al legado heredado, demostrando una mayor sensibilidad cultural. Nogués Linares (2004, 14 y 15) establece para ello las bases en función de las zonas rurales:

1. El futuro del mundo rural, en las áreas en las que la actividad agraria sigue teniendo un papel importante como sector significativo de su economía, va a estar fuertemente influenciado por la PAC (Política Agraria Común) y sus reformas. En muchas zonas rurales el modelo intensivo y especializado es todavía muy dominante, un tipo de agricultura que suscita más y más

interrogantes, por lo que se asiste a una proliferación de propuestas e iniciativas para poner en marcha otros modelos desde la perspectiva de una agricultura más sostenible.

2. En las zonas rurales más desfavorecidas, que carecen de bases sobre las que asentar su desarrollo, el mantenimiento de las actividades agrarias resulta conveniente y es apoyado por la PAC.
3. La industrialización rural supone otra de las posibles alternativas de desarrollo para las áreas rurales, en el marco de dispersión de las actividades económicas en las que nos encontramos, si bien la importancia y el tipo e desarrollo empresarial difieren según las regiones y el medio rural de acogida. La industria rural está ligada por lo general a pequeñas y medianas empresas intensivas en mano de obra poco cualificada, orientadas a la transformación y comercialización de productos agropecuarios y forestales (agroindustria), a la explotación de los recursos naturales (cerámica y materiales de construcción) o a la producción de bienes de consumo relacionados con la tradición artesana.
4. En el contexto actual, favorable a una mayor diversificación de la economía, el turismo constituye una actividad fundamental en el crecimiento económico de muchos espacios rurales europeos, cuyo desarrollo, derivado del interés creciente por el medio ambiente y la puesta en valor del mundo rural como soporte de valores naturales y etnológicos de alta calidad, trata de conciliar la utilización del patrimonio natural y cultural de los pueblos con su conservación, en unas áreas caracterizadas por la elevada fragilidad.
5. El turismo tiene posibilidades de éxito especialmente en las zonas próximas a centros urbanos con un paisaje, un hábitat y unas condiciones ambientales atractivas, donde existen infraestructuras y profesionalización de los servicios.
6. De otro lado, la imagen de tradición y autenticidad permite abrir nuevas perspectivas económicas fundamentadas en la promoción del patrimonio agrario o artesanal, a través de museos que muestran la historia y los métodos artesanales de producción de una actividad tradicional.
7. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a distancia representan para los espacios rurales, no solo un símbolo de modernidad, sino un elemento real de dinamización económica y comunicación social, dado que impulsan la laceración y competitividad de las empresas rurales y garantizan la disponibilidad de una serie de bienes y servicios sin necesidad de desplazarse: el teletrabajo, la educación a distancia, el comercio electrónico, el acceso a la administración... son algunas de las teleactividades de las que existen

interesantes experiencias que de muestran la importancia de las nuevas tecnologías.

Ortega Valcárcel (2004, 112) afirma que el futuro de las áreas rurales, en la situación actual de la UE, y en el caso concreto de España, exige replantear las condiciones en que se han venido produciendo las relaciones entre campo y ciudad durante el último siglo. Es una exigencia impuesta por las consecuencias derivadas de la evolución habida hasta el presente, por los problemas generados y por la necesidad de dar respuesta no sólo al porvenir de las poblaciones rurales existentes sino al propio futuro del territorio. Una política de futuro para las áreas rurales debe contemplar no sólo la pluriactividad de los agricultores, sino más bien el complemento de rentas por la vía del empleo alternativo para otros miembros de la familia, al mismo tiempo que la posibilidad de desarrollar otros empleos fuera del marco agrario. Es esencial a este respecto tener en cuenta que sólo es viable un desarrollo sostenido y la estabilidad de población si se asegura el acceso al mercado de trabajo de las poblaciones jóvenes y de la población femenina, bien por la vía de la creación de empleo local, facilitando las iniciativas de carácter inversor o empresarial, bien por la vía del acceso al mercado de trabajo comarcal o regional, asegurando un grado de accesibilidad física suficiente para mantener desplazamientos diarios compatibles o equivalentes al desplazamiento metropolitano o urbano. Las áreas rurales europeas disponen de esta ventaja vinculada a unas densidades de urbanización e industrialización más altas, que han permitido a una gran parte de tales áreas rurales integrarse en mercados de trabajo externos, facilitando de este modo la inserción en los mismos de una parte creciente de su población.

Hablar en estos momentos de nuevos horizontes en el desarrollo rural resulta un tanto comprometido por la diversidad de acepciones que el término “rural” tiene en la actualidad y que están vinculadas al paisaje, al medio, al espacio, al territorio, al desarrollo, etc.; diversidad de acepciones tanto por lo heterogéneo de la realidad significada como por la cantidad de elementos que se relacionan entre sí en “lo rural”, que tienen en la innovación la impulsora de los cambios necesarios para un desarrollo sostenible y duradero del territorio. La innovación es también un concepto ambiguo que se puede definir según distintos puntos de vista (Márquez Fernández 2002, 11). Durante mucho tiempo el desarrollo de la producción rural se centró en la producción de materias primas agropecuarias, de bajo costo y con resultados conocidos, pero no se produjo un aumento significativo en la calidad de vida de los pobladores rurales. Por ello, una de las bases de la nueva ruralidad es apoyar la producción con estrategias alternas que aumenten la productividad, pero que valoren la mediana y pequeña empresa. Esto significa generar

empleo y riquezas que, a su vez, repercutan en la calidad de vida de la comunidad que lo genere, ampliando así la espiral económica local e incentivando el desarrollo desde adentro hacia fuera. El proceso de cambio está asociado a la capacidad de innovación tecnológica y al desarrollo de nuevas formas de captación, transformación y divulgación de la información, para tomar las decisiones adecuadas en un mundo altamente competitivo. Así pues, el proceso de cambio y el desarrollo de una nueva ruralidad están asociados a la capacidad de innovación tecnológica y al desarrollo de nuevas formas de captación, transformación y divulgación de la información de la sociedad rural (*idem*, 12).

1.2. ESCUELA RURAL.

1.2.1. REVISIÓN CONCEPTUAL, CARACTERIZACIÓN Y TIPOLOGÍA.

En la actualidad, una Escuela Rural con un perfil uniforme, homogéneo, lineal, como el que tradicionalmente ha sido caracterizado, es difícil encontrar. Influye para su definición actual el contexto en el que se inserta, dependiendo directamente del medio rural para poder ser descrita con fidelidad. En este sentido, Feu Gelis (2003, 90) destaca que, mientras algunas zonas se caracterizan por tener una estructura rural tradicional, otras se encuentran en un espacio rural en transición y otras en un espacio rural moderno. Existen, por tanto, escuelas rurales emplazadas en pequeños pueblos donde la mayoría de la población se dedica a tareas agrícolas o ganaderas, utilizando una tecnología muy poco desarrollada y valiéndose de unos valores y un universo simbólico propiamente rurales (pueblos rurales tradicionales); otras escuelas está integradas en pueblos que aún sufren la crisis que experimentó una buena parte del medio rural español entre las décadas de los cincuenta y los ochenta a través del desvanecimiento de los esquemas tradicionales, emigración desde el campo hacia la ciudad, despoblamiento apresurado, ridicularización de lo rural, etc. (pueblos rurales en transición). Pero también tenemos centros ubicados en pueblos que han superado la mencionada crisis y que, además, experimentan un pequeño resurgimiento gracias a la incorporación de la tecnología en las tareas agrícolas o ganaderas (pueblos rurales modernos). Además, hay pueblos donde la mayoría de la población ocupada trabaja, a tiempo total o parcial, en la pequeña o mediana industria o en el sector servicios.

Boix Tomás (1995, 7), considera que la escuela rural “es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa

heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional”. Como vemos tal delimitación conceptual emplea como indicadores de actuación el medio y la cultura de la zona en que se encuentra asentada la escuela. A partir de tal conceptualización podemos entender que lo que caracteriza una escuela rural es la creación de un modelo educativo abierto y autónomo, el cual se encuentra comprometido con la comunidad en la que está inmersa (Boix, Codina y Guilera 1996, 52-55), alejándose de esta manera de la concepción que se tenía de ella como potenciadora del éxodo rural.

Cantón Mayo (2004, 106) hace referencia a la Escuela Rural entendiendo que reúne un conjunto de formas de escolarización que son específicas de esas áreas geográficas denominadas zonas rurales y tienen, entre otras cosas, las siguientes características: hay baja o muy baja ratio alumno/profesor, la forma de agrupamiento no suele ser por grados, en algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad y tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando cierto aislamiento en su alumnado.

Las escuelas rurales hoy se dibujan como un elemento integrador del niño y de la niña en su cultura y en su medio físico y social más que como un elemento distorsionador de su realidad. Las relaciones que la escuela rural potencia con otras zonas anejas van a permitir el desarrollo económico, social y educativo de la comunidad (Marín Díaz 2002, 870-872). En las sociedades industriales avanzadas, no está nada claro cuáles son los elementos que separan el espacio rural del urbano. Por idénticas razones, sería complicado definir con claridad qué es o no la escuela rural, pues el futuro de ésta va unido, inevitablemente, al futuro de aquél. Para Del Barrio Aliste (1996, 86 y 88), la mayor crítica que hay que hacer a la escuela rural no estriba en el hecho de que (antaño) no haya servido para la reproducción de unas formas sociales que se hallaban en retroceso, sino que no haya servido (tanto antaño como ahora) para que los individuos del medio rural se integren en igualdad en las nuevas formas sociales que tienden a imponerse.

Según la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, cuando define en el artículo 1º de la Orden del 15 de abril de 1988 la Escuela Rural, refleja los siguientes indicadores: “aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población que en general, no superan los quinientos habitantes”.

En este sentido, cabe entender como escuela rural aquélla que “está ubicada en un ámbito rural”. Con ánimo de matizar, parecer quedar obsoleta la conceptualización que realizaba Sánchez Jiménez (1975) y coincidente con el concepto del Instituto Nacional de Estadística sobre poblaciones rurales, afirmando que se podría considerar rural una población máxima de unos 10000 habitantes, con una densidad de población inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y con un índice alto de población dedicado a actividades agrícolas, teniendo en cuenta siempre una flexible y adecuada interpretación de los datos sobre la realidad. Cuando se habla de escuela rural se está aludiendo a un tipo especial de escuela, el que se encuentra ubicada en núcleos de población muy pequeños y que está desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel/aula con su correlato de organización pedagógico (burocrática del profesorado, equipo directivo, departamentos, claustro, otros equipos docentes...) (Ortega 1995, 41).

Según Corchón Álvarez (2000, 44), la escuela rural:

- Es única en la localidad.
- Tiene multigraduación en las aulas (o en el aula).
- Es una escuela unitaria o pequeña graduada incompleta.
- Está situada en núcleos de población con pocos habitantes (Santos Guerra 2002, 109).

Sauras Jaime (2000, 35 y 36) propone una revisión del concepto de escuela rural y aporta trascendencia al perfil de calidad que se debe exigir, ya que “debe ofrecer una educación enraizada en la realidad rural, con una escuela abierta al medio natural, social y cultural, que parta de las necesidades y valores de la comunidad rural y que promueva en la medida de sus posibilidades, al menos indirectamente, el desarrollo social y económico”. En este sentido, Corchón Álvarez (2002b) señala que al mundo rural, propiamente dicho, le corresponde una “escuela rural” o una “escuela situada en el mundo rural” que tenga como soporte su medio y su cultura. A este aspecto también se refiere Del Barrio Aliste (1996, 86 y 87), que no duda en decir que la escuela rural deja de tener significado como tal: “Lo siento, la escuela rural no existe, por lo que sería más preciso hablar de la escuela en el medio rural. Desde esta óptica, la reflexión iría paralela a los retos, desafíos y disyuntivas que tiene planteado el conjunto del sistema educativo en el nuevo contexto informacional”.

Para Corchón Álvarez (2002b), dicho medio no es unívoco ni conclusivo, es algo siempre abierto a una realidad y cuanto de él se afirme deberá ser reformulado de forma continua. En ese cometido puede ayudar:

- El desarrollo del currículo, desde la Educación Infantil hasta las etapas finales que se impartan en los centros educativos del medio rural, en conexión con el medio y la vida real, más acorde con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas, base de un verdadero progreso educacional; un currículo que integre –junto a otros- los valores positivos propios de las comunidades rurales.
- El hecho de que el rol del profesor sea más amplio que la mera relación maestro-alumno. Su tarea puede entenderse como un servicio a la comunidad, a través de su función educadora, y en ella debe sentirse como parte integrante y dinamizadora de la misma.
- El desarrollo de una acción educativa no circunscrita exclusivamente a la institución escolar, que acoja y utilice las potencialidades de la comunidad.
- La colaboración de otros profesionales con diferente formación, cuya actuación, en coordinación con la docente, contribuya a elevar la calidad del servicio y la atención educativa al alumnado, desde los comienzos de su vida.

Si se desea realizar una caracterización plena de la escuela rural, se deben concretar una serie de planteamientos (Díez Prieto 1989):

- El punto de partida que subyace es el de una escuela para la comunidad y la consideración de la escuela como un bien cultural comunitario, que no sólo interesa a padres y profesores sino a toda la población local. Obviamente, se pretende una escuela insertada en el medio, en contraposición a las concentraciones escolares.
- La constatación del hecho diferencial rural, tanto desde la consideración de su ambiente físico, como sobre todo de su entorno socio-cultural.
- Siendo así, necesariamente la escuela rural deberá ser distinta de la urbana en bastantes de sus características. Defienden por tanto –algunos grupos- un subsistema específico. Según esto, se deben establecer unos contenidos, métodos y modelo de organización específico para la escuela rural.
- Se incide en las críticas a la deficiente preparación inicial del profesorado, ya que las Escuelas de Profesorado ignoran en su currículo la temática de la escuela rural. Indican también la necesidad de incentivación del profesorado.

- La escuela sólo tiene razón de ser en el contexto de un desarrollo integral de la zona rural.

Para Mérida Serrano (2002, 654), al hablar de organizaciones educativas rurales podemos confundir el significado al que nos referimos, por ello es necesario clarificar que en los entornos rurales existen básicamente dos realidades institucionales:

1. *Los centros educativos situados en una localidad con un número de habitantes variable, que poseen una matriculación de alumnado semejante y, a veces, superior a los centros ubicados en núcleos urbanos.* Se trata de instituciones con una disposición de recursos personales y materiales muy parecidos al de los centros de la capital, que poseen una estructura organizativa de igual naturaleza que éstos y, por consiguiente, la idiosincrasia de su funcionamiento depende más de las características socioeconómicas y culturales de las familias, del perfil del alumnado que acogen, así como de la dinámica cultural de los/as profesionales que trabajan en él, que del entorno rural en el que se ubica.
2. *Una segunda tipología de instituciones rurales son aquéllas que recogen al alumnado proveniente de asentamientos humanos muy reducidos como son las aldeas, cortijadas y viviendas disgregadas por el campo.* Se trata de una población muy dispersa, con una intensa variabilidad en sus contextos vitales, los cuales, aún mostrando interés por los procesos educativos de sus hijos, sufren unas condiciones sociolaborales y culturales que dificultan la existencia de unos expectativas elevadas respecto al valor de la educación como garante de un futuro personal y profesional más próspero.

Teniendo en cuenta los estudios realizados por diversos autores, se destacan los siguientes rasgos característicos de la escuela rural:

- Coexistencia de dos tipos de centros: completos e incompletos (escuelas unitarias, mixtas y graduadas), siendo estos últimos lo predominantes.
- Las condiciones físicas generales y las instalaciones complementarias (bibliotecas, comedor, sala de profesores, etc.) son deficientes o inexistentes.
- Las concentraciones escolares difieren notablemente entre sí, por el número de núcleos rurales que concentran, número de alumnos concentrados, kilómetros diarios que deben recorrer los alumnos, etc. (Carmena y Regidor 1984; Díez Prieto 1989)

- La movilidad del profesorado es alta, especialmente en los centros incompletos (Amor Almedina 2002, 1010).
- La diversidad es muy alta: de paisajes, de alumnos, familias y modos de vida, vías de comunicación, modos de producción, tipología de centros, variedad en el número y composición del profesorado (Berlanga Quintero 2003, 91).

Feu Gelis (2004, 8) propone un perfil de las actuales escuelas rurales basado en las aportaciones que los propios maestros rurales realizaron con motivo de su tesis doctoral:

1. Es una escuela pequeña.
2. Favorece la experimentación educativa.
3. Favorece el desarrollo de una pedagogía activa.
4. Se dota de maestros “integrales”.
5. Se dota, a veces, de maestros polivalentes.
6. Tiene alumnos mezclados.
7. Los maestros pueden impartir una enseñanza individual, pero sólo durante un tiempo limitado.
8. Es una escuela con un sistema de enseñanza particular: la enseñanza es circular o concéntrica.
9. Es flexible y libre.
10. En ella entran personas que no son maestras/os, pero que pueden enseñar cosas y, de hecho, enseñan muchas cosas.
11. Tiene un sistema de control “blando”, respetuoso y, por descontado, mucho más educativo.

Como señala Corchón Álvarez (2002b), cualquiera de los centros rurales existentes (escuela unitaria, escuela incompleta, colegio rural agrupado, etc.) tienen unas características genuinas e inherentes que los hacen ser diferentes a cualquier otro centro educativo de pueblo o ciudad. Su funcionamiento interno recuerda mucho al de un hogar familiar. En un aula cualquiera conviven un docente y una heterogeneidad de discentes en cuanto a edad, capacidad, actitud, aptitud, etc., llamados a colaborar y a ayudarse mutuamente. Centros que presentan, entre otras y desde el punto de vista instructivo-formativo, las siguientes notas identificativas:

- a) Mayor contacto y relación más cercana y personal entre profesores, alumnos y padres. Por tanto, la orientación y motivación del docente está asegurada en cuanto se crea una permanencia de la relación docente-discente.
- b) Mayor autonomía administrativa y profesional en el proceso instructivo.

- c) Hay un mayor contacto con la naturaleza que puede utilizarse como recurso didáctico.
- d) Al ser pequeña la matrícula, se puede llevar a cabo la enseñanza individualizada, las adaptaciones curriculares individualizadas, etc.
- e) Al haber varios cursos en una misma aula, se enriquece la convivencia y el proceso de socialización del niño. Las actividades socializadas son necesarias y este tipo de escuela las garantiza.
- f) El trabajo continuado con los mismos niños favorece su formación y se les conoce más a nivel individual y grupal.
- g) El hecho de que el alumno tenga que trabajar solo durante gran parte de la jornada escolar, aumenta el sentido de responsabilidad, el autogobierno y el sentido de iniciativa.

A la vista de las recopilaciones que realizan diversos autores/as sobre tipologías de Escuelas Rurales, en la actualidad existen diferentes modelos de organización escolar en el ámbito rural español:

- *Colegio Rural Agrupado (CRA)*. Está formado por la unión de escuelas unitarias y pequeñas incompletas que están en una misma zona o comarca, pasando a ser éstas aulas del CRA. Los CRAs se caracterizan organizativamente por ser agrupaciones formales (no geográficas, ya que las aulas que los integran están situadas en distintas localidades próximas) de escuelas unitarias y pequeños centros educativos incompletos, que establecen un proyecto educativo y curricular común. Es apropiado, por tanto, caracterizar un CRA como una organización en parte virtual. Hay que hacer observar, asimismo, que la ubicación en cada caso concreto de las aulas que integran cada CRA configuran diferenciadamente el trabajo colaborativo de sus profesores (Martín-Moreno Cerrillo 2000, 65). La denominación genérica de estos centros es la de Colegios Rurales Agrupados (CRAs) en el territorio MEC y en la comunidad de Valencia. En Galicia y Andalucía (1988) se añade además, los de públicos, Colegios Públicos Rurales (CPRs). En Cataluña reciben el nombre de Zonas Escolares Rurales (ZER) y en Canarias de Colectivos de Escuelas Rurales (CERs) (Casanova Rodríguez y Vera Mur 1999, 56), y Centros Educativos Rurales (CERs) en la Comunidad Valenciana (Boix Tomás 2004, 14).. Tienen tantos profesores-tutores como aulas tenga el colegio. Los profesores especialistas itineran por sus aulas.

- *Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE)*. Son centros que acogen, varias veces al año, a niños de diferentes, pequeñas e incompletas escuelas rurales, localizadas en la misma comarca para que, aparte de convivir, realicen actividades instructivas que en su escuela sería difícil realizar (laboratorio,...). La acción de los CRIEs es complementaria a las actividades que se llevan a cabo en estas escuelas (Corchón Álvarez 2002a, 83).
- *Escuela Unitaria*. Son las de un único maestro.
- *Escuela Graduada Incompleta*. Son las que no tienen un maestro por unidad o clase, sino que en cada clase hay un docente que atiende a niños de dos o más niveles educativos. Por ejemplo, un centro de tres unidades tendrá tres profesores para atender a toda la escolaridad obligatoria.
- *Centros Comarcales o de Concentración Escolar*. Son los que reciben a niños y niñas de diferentes localidades de alrededor. Disponen de un profesor por aula y curso e igualmente de transporte escolar y comedor.

Hoy, más que nunca se hace un esfuerzo por valorar el interés pedagógico y social que representa y aporta el modelo organizativo de las escuelas pequeñas y el espacio rural. Porque lo rural es social y económicamente heterogéneo y diverso, pedagógicamente rico, aunque no exento aún de algunos problemas y desigualdades con la red escolar que lo atiende como servicio público, y que debe tener en cuenta estas circunstancias para prevenirlas, mitigarlas y hacerlas desaparecer (Chacón, Querol, González y Sánchez 2002, 1111). Subirats (1987, 291) achaca a la escuela rural la profunda ambigüedad de sus funciones. Ha difundido unas formas culturales y organizativas pensadas por y para el medio urbano y, sin embargo, no ha sido capaz de difundirlas suficientemente, ni de procurar a los alumnos de las zonas rurales los conocimientos adecuados para que se hallaran en condiciones de igualdad respecto a los jóvenes de las zonas urbanas.

Según afirman Chacón, Querol, González y Sánchez (2002, 1114), el alumnado de estas zonas sufre una grave carencia al estar mal dotados los puestos escolares. El bajo rendimiento escolar y el abandono masivo al finalizar el periodo obligatorio está generado, principalmente, por las propias condiciones del medio: perspectivas y expectativas de los padres y perspectiva del propio alumno en relación al futuro de su hijo o de sí mismo; futuro próspero o incierto del pueblo donde viven (es decir, posibilidad de trabajar – amplio abanico de puestos de trabajo -, etc.); carencia total de instituciones sociales (asociaciones juveniles, concejalía de juventud o cultura para fomentar actividades entre los jóvenes, etc.). “La escuela rural no puede tener una

función de “entretenimiento” para niños o jóvenes que ven en ella el único lugar de relación, y que no va mucho más allá. Debemos buscar una nueva concepción de la función de la escuela en el medio rural. Para ello, las políticas deben estar dirigidas no sólo a desarrollar el ámbito educativo, que bien hace falta, sino también a impulsar y desarrollar el ámbito socioeconómico y cultural del medio rural, que es fundamental. Muchos pueblos está “muriéndose” lentamente debido a las carencias y a las condiciones del propio medio que hace que la gente no tenga otra opción que emigrar a lugares o poblaciones más grandes”.

1.2.2. LAS DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA. SUS VIRTUDES Y SUS DEFECTOS

Las zonas rurales se enfrentan a una serie de desventajas: ausencia de servicios sociales y culturales, deficientes vías de comunicación, dificultades de desarrollo y de mantenimiento de la población; esto requiere una política global diferente que cree las infraestructuras necesarias para frenar su aislamiento y despoblación y proporcione a este sector una verdadera igualdad de oportunidades respecto a los núcleos urbanos (Fraile, Iriarte y Olalla 2000, 159). El problema de la masificación de los centros urbanos, con la consiguiente creación de bolsas de pobreza y marginación, viene del olvido del medio rural. Los pueblos interiores han perdido todo su atractivo debido a la decadencia económica de la agricultura (Jurado García 1993). Además, la falta de servicios culturales, recreativos y, por supuesto, de educación, fomentan el abandono del pueblo. Incluso la enseñanza en el medio rural parece fomentar la migración a la ciudad, con unos programas de estudio de clara orientación urbana. Finalmente, un pueblo sin escuela tiende a su desaparición.

Por otra parte, también se dan condiciones positivas en estas escuelas (Sauras Jaime 2000, 32). Por ejemplo, por citar algunas, la relación con el alumnado y con las familias es más fácil, fluida y puede llegar a ser muy enriquecedora; hay zonas en las que resulta especialmente agradable el trabajo, etc.

Martín-Moreno Cerrillo (2002, 60) propone una revisión sobre las investigaciones realizadas en los últimos veinte años en países anglosajones. Una de las principales conclusiones es que los centros escolares situados en zona rural, tendiendo a ser de tamaño pequeño, este hecho, en sí mismo, no parece constituir una limitación, sino todo lo contrario. El conjunto de investigaciones cuantitativas desarrolladas ha puesto de manifiesto que las escuelas pequeñas son más eficaces y productivas que las grandes.

Así, por ejemplo: Pittman y Haughwout (1987) han detectado que las escuelas pequeñas presentan menor índice de fracaso escolar y que su alumnado se manifiesta más satisfecho que el de centros educativos grandes. Por su parte, Lee y Smith (1995) han constatado que los alumnos aprenden más y mejor en centros educativos de reducido tamaño. En cuanto a los problemas de disciplina, un estudio realizado por Stockard y Mayberry (1992) encontró que en las escuelas pequeñas se advertían menos problemas de conducta en el alumnado.

Meier (1996) ha encontrado siete razones que apoyan el mayor éxito de las escuelas pequeñas:

1. Sentimiento de pertenencia, que hace que cada alumno se sienta parte de una comunidad que incluye a los adultos.
2. Respeto entre alumnado y profesorado que deriva de un buen conocimiento mutuo.
3. Simplicidad de la estructura organizativa, que evita un exceso de burocracia y facilita la individualización.
4. Seguridad, en tanto en cuanto cualquier extrañío que acceda al edificio escolar es detectado con facilidad.
5. La participación de los padres es más frecuente al establecerse unas relaciones más próximas entre estos y el profesorado.
6. Control permanente, que no requiere datos burocráticos para que cualquiera pueda conocer en el centro escolar el rendimiento de un alumno o un profesor.
7. Fácil gobernabilidad, derivada de que la comunicación entre los profesionales puede tener lugar en torno a una mesa, por su reducido número.

No obstante, un tamaño reducido no constituye una garantía de que el centro escolar reúna las características positivas expuestas, pero lo cierto es que facilita que las pueda alcanzar. La razón básica, según los análisis llevados a cabo, es la de que los profesores y alumnos se ven en la necesidad de participar en las actividades y de prestar más atención a sus compañeros que en las escuelas de mayor tamaño, lo que mejora el clima social y afectivo, al tiempo que desarrolla el propio sentimiento de eficacia (Cotton 1996).

Los centros educativos situados en zona rural, no sólo constituyen establecimientos escolares de reducido tamaño, ya que suelen estar integrados por pocas unidades escolares (suelen ser centros educativos incompletos), sino que paralelamente en ellos suele haber una baja ratio profesor-alumno y, con frecuencia, grupos multiedad;

evidentemente, esto último en mayor medida en las escuelas unitarias. Martín-Moreno Cerrillo (2002, 60) manifiesta que las dimensiones reducidas que se asocian al éxito de las escuelas pequeñas justifican la opinión del “*menos es más*”. Las ventajas que se le atribuyen se refieren tanto al profesorado como al alumnado y son las que esta autora sintetiza haciendo referencia a otras fuentes:

Respecto al profesorado:

- El profesorado de estas escuelas tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo (Anderson 1998).
- Relaciones interpersonales de mayor calidad (Fowler y Walberg 1991).
- Suelen observarse actitudes más positivas del profesorado hacia el trabajo escolar y mayor colaboración entre los docentes (Gregory 1992; Stockard y Mayberry 1992).
- Los docentes muestran mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinaridad (Cotton 1996).

Respecto al alumnado:

- Recibe una atención educativa e instructiva más personalizada (Meier 1995).
- Se detecta mayor entusiasmo en la realización de actividades escolares (Raywid 1995).
- Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo o enseñanza cooperativa (Cotton 1996).
- Su autoconcepto personal y académico tiende a ser más positivo (Stockard y Mayberry 1992).
- Menos problemas de conducta, menor frecuencia de conductas agresivas, de consumo de drogas, de vandalismo y de hurtos (Gregory 1992).

Respecto a la organización del entorno del aprendizaje:

- Mayor nivel de individualización de las actividades, dado que el grupo-aula de alumnos suele ser de pequeño tamaño y con frecuencia multiedad y multinivel (Cotton 1996).
- Mayor flexibilidad en los horarios académicos cotidianos dentro de la jornada escolar.
- Entornos de aprendizaje más ordenados y seguros (Meier, 1995).
- Mayor conexión entre las culturas del estudiantado y de los adultos (Meier 1995).

- Mayor énfasis en la relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo (Cotton 1996).

Corchón Álvarez (2002a, 76) y Santos Guerra (2002, 110-111) proponen un amplio repertorio de ventajas ofrecidas por la escuela rural:

Ventajas de naturaleza sociocultural:

- a. Favorece el arraigo social. El niño crece y se desarrolla en el medio natural que le ha visto nacer. Está en contacto con su familia, no se siente arrancado de su terreno afectivo durante muchas horas al día.
- b. Los niños y las niñas permanecen en contacto con la familia, tanto en situaciones normales como en circunstancias especiales de enfermedad o de necesidad particular.
- c. Al haber varios cursos en una misma aula, se enriquece la convivencia y el proceso de socialización del niño. Las actividades socializadas son necesarias y este tipo de escuela las garantiza.
- d. Es más fácil para las familias estar en contacto con los maestros y participar en la vida de la escuela.
- e. Al evitarse la emigración también se evita el que los habitantes de las localidades rurales se instalen en los barrios periféricos de las localidades y formen ghettos.
- f. Los niños y las niñas dan vida a los pueblos, hacen patente cada día su futuro. Durante el día, los pueblos y localidades no se quedan sin niños. Favorece el arraigo social. Hay una mayor integración en el medio.
- g. Las escuelas constituyen un foco cultural para todos los habitantes. La cultura autóctona se mantiene y se desarrolla.
- h. Es más fácil el proceso de socialización, ya que en el mismo grupo hay alumnos y alumnas de diferentes edades, capacidades y niveles.
- i. Aumenta el tiempo de juego o de actividades, ya que se ahorra el que tiene que dedicar el niño al desplazamiento para trasladarse a la concentración escolar.
- j. Evita la emigración de matrimonios jóvenes (y no tan jóvenes) en busca de estabilidad académica.
- k. La escuela es factor potente de socialización. Conviene señalar la fuerza que tiene para que las niñas puedan romper el “techo de cristal” que les coloca sobre las cabezas una sociedad androcéntrica.

Ventajas de naturaleza formativa:

- a. Al conocer mejor el maestro a los niños y a las niñas es más fácil el desarrollo de una actividad individualizada y adaptada a sus características cognitivas y actitudinales. Al ser pequeña la matrícula, se puede llevar a cabo la enseñanza individualizada, las adaptaciones curriculares individuales, etc.
- b. El trabajo continuado con los mismos niños en años sucesivos permite al maestro hacer un seguimiento adaptado.
- c. Al tener que trabajar sólo durante mucho tiempo, el alumnado adquiere hábitos de autonomía y de responsabilidad, de iniciativa y de autogobierno.
- d. La relación familia y escuela hace más fáciles y oportunos los procesos de orientación.
- e. Es posible organizar actividades complementarias, tanto por el tiempo como por la ayuda que pueden prestar los padres y madres.
- f. Hay un contacto intenso con la naturaleza que, además de los beneficios intrínsecos, aporta interesantes recursos didácticos para el aprendizaje.
- g. La flexibilidad organizativa puede ser mayor al tratarse de grupos pequeños y al poder efectuar salidas de la escuela sin complicaciones y extensiones para otras actividades o personas.
- h. Es más fácil alcanzar autonomía administrativa e instructiva.

Santos Guerra (2002, 109) y Hervás (1995) reflexionan sobre la necesidad de legislar para la escuela rural, ya que, como sus estructuras, sus niveles, su funcionamiento..., tienen una peculiaridad tan marcada, nada de lo que vale para casi todos vale para ellas. Son invisibles para la legislación (para el legislador también, lo que es más grave) y para los profesionales de la educación que solamente piensan en “colegios tipo”. La ausencia de una legislación diferenciada constituye una lacra. Hace muchos años que se viene denunciando y reclamando. Otro problema es en relación a la formación y actualización del profesorado. Además, si se quiere ir a problemáticas un tanto serias, no se podría silenciar la falta de aprecio y valoración social del medio rural en la actualidad. Aunque parece que está muy de moda lo medioambiental, el medio rural es algo marginal. Y marginado para la mayoría de la población. Estos tres aspectos de la problemática de la escuela en el medio rural, junto con el envejecimiento de la población de estos medios, son la raíz de carencias y necesidades de todo tipo. Esta invisibilidad le confiere a veces autonomía y muchas más olvido y obsolescencia. Puesto que no se ven, no existen. Puesto que no se habla de ellas, no tienen importancia. Por otro lado, su curriculum ha de tener en cuenta el medio en el que se desarrolla. Más

como una estrategia de exploración que como un estrechamiento del horizonte. Muchos libros de texto están confeccionados de espaldas a la escuela rural. “El curriculum de la escuela rural no ha de ser parroquiano, localista, cerrado, no ha de limitarse al conocimiento del medio más próximo, pero ha de apoyarse en él para lanzarse al conocimiento de realidades más lejanas, más plurales, quizás también más complejas. ¿Tiene lógica no conocer los cultivos de la zona y encerrarse en un aula para estudiar la flora de Oceanía? ¿Es coherente no saber el nombre de los pájaros que el niño ve volar y estudiar concienzudamente la fauna voladora de África?” (*idem*, 110). Se da la circunstancia en estos grupos tan heterogéneos, que el docente no es el único que posee todo el saber y conocimiento, ni la única referencia a la hora de solicitar ayuda, sino que los compañeros mayores del aula pueden asumir ese rol, y cumplirlo positivamente cuando sus compañeros menores soliciten su ayuda. Esta forma de trabajar supone, además del aprendizaje cognitivo, una mayor autoestima y confianza en las posibilidades del alumnado. En definitiva, llega a darse un verdadero aprendizaje cooperativo conociéndose, aceptándose entre ellos tal y como son y con lo que cada uno sabe.

Según Álvarez Martín y Jurado García (1998, 88), en la escuela rural hay una mayor comprensión del medio natural y humano, un mayor respeto por el entorno, mayor interés por conocer los problemas domésticos y cotidianos, más apoyo y ayuda. El medio rural supone una mayor implicación, otra sensibilidad, hace que se palpe más la tierra. Afortunadamente, “las pocas luces de neón existentes en los pueblos pequeños no impiden que todavía puedan seguir viéndose las estrellas”.

Respecto a la multigraduación que se produce en la mayor parte de las escuelas rurales, Uttech (2001, 31), habiendo conocido a través de un estudio de caso el trabajo diario de los grupos de alumnos/as más característicos de estas escuelas, encuentra como ventajas:

- Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes y así tienen un apoyo extra y aprovechan a más de un maestro al realizar tareas.
- La cooperación y el entendimiento mutuo, integrados a la organización y a las metodologías de enseñanza, son habilidades reforzadas y altamente valoradas en la vida.
- Los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de lectura, escritura y de conceptos matemáticos cuando sus compañeros comparten sus ideas. Es decir, están expuestos a niveles de pensamientos más complejos.

- El espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo los lleva a tener menos conflictos intergrupales e intragrupal, lo que da como resultado menos desacuerdos y peleas.

1.2.3. ESCUELA URBANA *VERSUS* ESCUELA RURAL. ¿UN ANTAGONISMO SUPERADO? LA INERCIA DE LA DOMINACIÓN CULTURAL EN EL MEDIO RURAL

Durante muchos siglos, en realidad milenios, la organización del espacio ha estado presidida por la dualidad campo-ciudad, es decir, por la contraposición entre áreas rurales y áreas urbanas. La secular dialéctica entre ambas ha dominado la organización social, en una contradictoria y paradójica contraposición de intereses y en una relación de poder no menos paradójica. El campo ha sido a lo largo de todo ese periodo histórico el fundamento esencial de la vida económica y social, en la medida en que se aseguraba la producción básica para el desarrollo y la reproducción social, en forma de productos y de rentas, y como mano de obra. Sin embargo, el control de esos espacios productivos y sociales ha estado asociado, de forma habitual, en esas sociedades de base agraria, de sustrato campesino, al dominio de segmentos sociales que controlaban la propiedad de la tierra, que han habitado y se han identificado, preferentemente, con la ciudad, símbolo mismo de ese poder (Ortega Valcárcel 2004, 93).

Las escuelas se encuentran en espacios vinculados estrechamente a los territorios sobre los que están construidas. Como nos recuerda Boix Tomás (2003, 4), el territorio se caracteriza justamente porque tiene identidad propia. Sus habitantes forman parte de un colectivo social con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros. Existe una conciencia de ciudadanía entendida como aquella a través de la cual el individuo se reconoce y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad y acepta los derechos que como tal le corresponden, asumiendo sus responsabilidades.

Hasta la década de los setenta, las escuelas rurales, al compararlas con las urbanas, tenían menos recursos, impartían un currículo más reducido, no impartían todos los niveles y, lo más importante, estaban en la cola de las necesidades educativas del país (Feu Gelis 2004). En el ámbito de la Administración eran consideradas como “escuelas de cuarta categoría”, “escuelas de aldeas o diseminadas”, etc.

En la actualidad, las evidencias sobre el proceso producido en las últimas décadas en las sociedades modernas llevan a conjeturar que la sociedad se encamina hacia un mundo de urbanización generalizada. No sólo porque los datos indican que la mayoría de la población del planeta vive ya en áreas urbanas, sino que las áreas rurales formarán parte del sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación, organizado a partir de los centros urbanos (Elboj 2000, 60). Sin embargo, por mucha tecnología de la información y globalización de la economía que se observe en las pantallas televisivas, la realidad es que todavía quedan zonas en nuestro país donde las estructuras sociales, las relaciones de producción, los hábitos, actitudes y valores de la gente que allí habita son característicamente rurales. Otra cosa es que estas zonas corran el riesgo de quedar al margen de la globalización, de esta nueva sociedad informacional que se está construyendo, algo que Castells (1994) señala en su trabajo como “peligro posible”, y de que aquello que deje de ser noticia y de salir en los medios de comunicación se vuelva invisible, aunque no inexistente (como puede ser el caso de la pobreza en las grandes ciudades, que parece que sólo se da en el extranjero). Si existe el medio rural, existe igualmente la escuela rural. Aquí puede surgir la confusión. Si la escuela es solamente la institución reproductora que se desarrolla a la par que la industrialización con el fin de acomodar al habitante rural o urbano al trabajo fabril, no hay más que discutir: no existe entonces ni escuela rural ni escuela urbana, sino simplemente escuela, y los adjetivos sobran.

Se entiende que las políticas han provocado un desprestigio de la escuela rural, reflejado en el deseo de los padres de que se parezca cada vez más a la escuela urbana. En éste ha colaborado el profesorado por la negativa visión de este tipo de escuelas en las que ve el camino irremediable para llegar a un puesto de trabajo profesionalmente más digno en ciudades con más servicios y con menor necesidad de implicación, transformación y compromiso social (Berlanga Quintero 2003, 93). En este sentido, Boix Tomás (2004, 14) recuerda que en algunas comunidades autónomas, la escuela rural, la escuela pequeña, de pueblo y pública, queda como residual en el sistema educativo, obsoleta, marginal, en vías de extinción; y no sólo por la falta de población en algunas zonas del territorio español, sino también por opciones políticas (con sus correspondientes ajustes y recortes presupuestarios) que consideran la escuela urbana como la institución escolar que puede ofrecer a los niños y niñas rurales una mejor calidad educativa en detrimento del contexto rural. Del Barrio Aliste (1996, 87 y 88) pone de manifiesto que lo que más puede achacársele a la escuela rural es la profunda ambigüedad de sus funciones. Ha difundido unas formas culturales y organizativas pensadas por y para el medio urbano y, sin embargo, no ha sido capaz de difundirlas

suficientemente, ni de procurar a los alumnos de las zonas rurales los conocimientos adecuados para que se hallaran en condiciones de igualdad respecto a los jóvenes de las zonas urbanas. Si actualmente los modelos que siguen inspirando la labor docente en la escuela rural son los mismos modelos o principios que inspiran a la escuela en el medio urbano, ¿por qué ha de mantenerse una reflexión específica sobre la escuela rural? Hoy resulta difícil observar diferencias entre la escuela en el medio urbano y la escuela en el medio rural, siempre que no se consideren elementos sustanciales de la escuela rural, aspectos como el desplazamiento, el hecho de compartir el mismo espacio físico niños de distintos niveles académicos, la existencia de infraestructuras defectuosas o el déficit de recursos y materiales pedagógicos. Todos estos elementos se refieren, más bien, a un déficit estructural de falta de recursos (económicos, materiales y humanos), pero los contenidos, los modos de enseñanza y aprendizaje y otros aspectos relacionados con el proceso de socialización hacen que las diferencias de la escuela rural con la escuela urbana sean imperceptibles: en ambas se transmiten idénticos contenidos y similares ideologías socializadoras.

“Cierta y tristemente la escuela por antonomasia es la urbana, la que ha sido y es objeto de mayor atención, a la que se le dedican los mayores esfuerzos no solo político-económicos, sino también los del mundo universitario, pero no por ello se habla de escuela urbana como un tipo específico” (Corchón Álvarez 2005, 73). Como señala este autor (2000, 57), se utiliza la expresión escuela rural como oposición a la escuela urbana, con lo que en el fondo estamos dilucidando una cuestión situacional, es decir, que la escuela esté en la ciudad o en uno de los muchos pueblos que tienen 100 o 300 habitantes, situados en contextos alejados, en contextos rurales. Y al hacer esa distinción entre ambos tipos de escuela, no se está aludiendo a un subsistema especial urbano y otro rural, sino simplemente a dos realidades diferentes en función de la ubicación geográfica. “Si así como a la escuela situada en el medio urbano no se le llama escuela urbana, quizás tampoco a la escuela situada en el medio rural se le debe llamar escuela rural”.

Uno de los ataques que acostumbran hacerle a la escuela rural es su ineficacia. Dado que se transmiten los mismos contenidos e ideologías que en la escuela urbana, se supone que la falta de éxito obtenido en la aceptación de esa cultura impartida no es sino una muestra de su escasa eficiencia. No siendo capaz de defender su propia forma de vida (constructo social, cultura), cosa por otro lado evidente, ni siquiera ha logrado uniformar a sus alumnos con respecto a los niños del medio urbano. Una ojeada a los libros de texto basta para encontrar los estereotipos e imágenes que reciben a diario los alumnos del medio rural (Álvarez Martín y Jurado García 1998, 86-88). No puede

decirse que exista una manipulación perversa de los contenidos de los libros para dar una imagen negativa del mundo rural. Como en otros tipos de sesgos, los mensajes se destilan con mayor sutileza a través de ausencias, de sobreentendidos... No obstante, aquí llamaremos la atención sobre alguno de los más obvios, que se localizan en las lecturas que se proponen al alumnado, bien sea en libros de Lengua bien en las antologías de lecturas que complementan aquellas ediciones. Ciertamente es que el contexto rural no aparece reflejado en muchas ocasiones y que en la mayoría de ellas un análisis cuantitativo ofrece una aparición minoritaria de lo rural. Sin embargo, mucho más importante que la cantidad de información ofrecida es la cualidad que rodea a esa información. Y es que tanto las lecturas como su anclaje iconográfico en los dibujos que las ilustran ofrecen una visión del campesinado bien tópica (folclórica, diríamos), bien negativa, incluyendo bajo este calificativo un amplio espectro de situaciones que oscilan entre la simple tristeza y una truculencia feroz (Ortega 1995, 21). En este sentido, Boix Tomás (2003, 5) señala que el alumno rural suele manejar una cultura diferente a la de la escuela urbana, los libros de texto y, evidentemente, el maestro. No son aprovechadas sus experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes silenciosos y del patrimonio natural que caracterizan la comunidad rural; nada de ello es importante o válido desde el discurso pedagógico urbano, al contrario, deben imponerse precisamente los currículos diseñados para las escuelas urbanas, de ciudad, uniformarse los valores y romper los sentimientos de pertenencia a un territorio menospreciado desde las grandes urbes.

Es curioso notar cómo en los centros educativos urbanos el planteamiento didáctico es cíclico y el organizativo graduado curso a curso, mientras que en los centros educativos rurales, debido a la heterogeneidad de alumnos, edades, niveles... existentes en una misma aula, dicha separación no se da. Corchón Álvarez (2002, 73-75) señala que “con reiterada machaconería decimos y escuchamos frases, a modo de slogan de Reforma Educativa, como la de partir de los conocimientos previos, etc. Se debe entender que dicha frase va encaminada a los centros educativos urbanos, porque para los rurales no es necesario: en ellos se trabaja así desde siempre; no hay otra posibilidad de trabajo. Es decir, el verdadero lugar de la reforma educativa está en los centros del medio rural, sin embargo la Administración educativa no les presta la debida atención”. No podemos olvidar que se trata de culturas y modos de vida tradicionalmente denostados –por lo que esas virtualidades se pueden convertir en desventajas–, que la presión urbana y/o turística en ocasiones es agresiva (intrusiva) con este tipo de sociedades, que a través de los mass media se pueden generar procesos de aculturación y

masificación, que muchos otros aportes culturales y recursos está ausentes, etc. (Sauras Jaime 2000, 32).

Las familias rurales y que no pertenecen a la cultura académica, tienen un contexto cultural diferente al de la cultura dominante, pero ello no quiere decir que tengan deficiencias culturales, porque este contexto no es ni mejor ni peor, sino simplemente diferente; la diferencia se encuentra en una falta de coordinación con el consecuente fracaso en la educación, en lo laboral y en lo social (Elboj 2000, 63).

Para Ortega (1995, 33-39), el problema al que nos enfrentamos es el de la oposición de dos culturas diferentes que pertenecen a dos espacios sociológicos diferentes. Esos dos espacios estarían definidos, el uno, por una *sociedad tradicional y campesina* y el otro por una sociedad que podríamos definir *como urbana, burguesa y credencialista*. Cada una de esas sociedades genera una cultura determinada. La primera se caracterizaría por una concepción pragmática del conocimiento, por una identificación no científica de su objeto y por un acceso empírico al saber. La segunda por un acceso al saber corporativo- credencialista. El problema en este momento consiste en conocer por qué razón o por qué mecanismo la segunda cultura se impone sobre la primera eliminándola en ocasiones del terreno de las significaciones válidas.

Siguiendo a Grignon y Passeron (1992, 17-33), el esquema tradicional de interpretación de las relaciones de dominación social y cultural consiste en atribuir una homología a estas relaciones; es decir, en entender que las ideas (la cultura) dominadas es a las ideas (la cultura) dominante lo mismo que las clases dominadas a las clases dominantes. Sin embargo, esta interpretación es incompleta porque olvida (o, por lo menos, no explica) cómo se produce la legitimación de esas ideas (por qué medios las clases dominantes consiguen imponer las suyas como ideas dominantes) y conduce al riesgo de creer que la dominación de una clase es únicamente la dominación de ciertas ideas, lo que está muy cerca de autonomizar el mundo de las ideas, de separarlo del de los “productores” de las ideas y de interpretar el mundo en clave de un rosario de ideas dominantes que se han ido superponiendo en el tiempo. De alguna forma, este esquema tradicional se resolvería, en nuestro caso, en una explicación del tipo: la cultura urbana es una cultura más perfeccionada y tiende a imponerse a la rural en razón de su propia superioridad. Es el esquema cultura dominante *versus* cultura dominada en la que los agentes sociales generadores de una y otra, y sus relaciones de fuerza, han desaparecido.

Resulta posible distinguir al menos tres posiciones diferentes en el tratamiento de las culturas dominadas y, entre ellas, la del campesinado que nos ocupa (*idem*, 34-40).

La primera es la del *etnocentrismo de clase*, que sencillamente niega que las clases dominadas posean cultura y que, obviamente, se corresponde con los planteamientos teóricos que a lo largo de la historia han desarrollado, por ejemplo, los colonialismos de todo tipo.

La segunda perspectiva que define Passeron es el *relativismo cultural*, para la cual, las culturas deben ser descritas, pero no jerarquizadas: es decir, no puede decirse que una cultura sea superior a otra. Esta postura surge históricamente cuando la ideología política de los intelectuales cambia de estar de parte de las élites a estar del lado de los dominados. Su riesgo de exacerbación es el populismo, que termina por alterar los términos racistas del etnocentrismo anterior: “los más humildes de entre nosotros valen mucho más que los mejores de otros”.

La tercera vía es la teoría de la *legitimidad cultural*, que describe las culturas dominadas tomando como referencia la cultura de las clases dominantes y cuyo propósito es reconocer las diferencias que existen entre las culturas en función de las diferencias de fuerza que existen entre las clases o grupos que poseen tales culturas. En el marco de esta teoría decir que una cultura es legítima significa demostrar que la cultura legítima es la de los dominantes (ya que no toda cultura de los dominantes es cultura legítima) y demostrar que se impone a los dominados; es decir, identificar entre los dominados comportamientos de reconocimiento de los valores dominantes. Por su parte, el riesgo de exacerbación lo constituye el legitimismo o, en su grado mayor, el miserabilismo, que enuncia como carencias de las culturas dominadas todas las diferencias que las separan de las culturas dominantes.

Cualquier estudio de la cultura popular se mueve entre estos dos polos, el relativista/populista que busca enumerar las riquezas culturales del pueblo sin atender para nada a, por ejemplo, los efectos que la violencia simbólica ejercida por las clases dominantes tiene en esa misma cultura, y el legitimista/miserabilista a quien le gusta ser, en sus palabras, “profeta de la salvación cultural de las masas” (cita de Passeron, *idem*). Estas reflexiones son de una utilidad extraordinaria para quien pretende analizar cómo a través de la educación escolar se produce una penetración de los modos culturales dominantes en el campesinado.

1.2.4. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN COMO AGENTE TRANSFORMADOR. SUS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

Es unánime la opinión sobre el importante papel que pueden jugar las tecnologías de la información y la comunicación para hacer más accesible el conocimiento a quienes trabajan para quedarse. Vivimos en una sociedad de la información de la que no pueden quedar al margen los ciudadanos que apuestan por permanecer donde la mayoría se vio obligada a emigrar. Para ello es imprescindible un nuevo discurso que acabe con la dualización del mundo en rural *versus* urbano e, igualmente, impulsar la dirección del conocimiento hacia nuevas metas, nuevas propuestas de expansión hacia el medio rural (Berlanga Quintero 2003, 130). Los centros situados en zona rural tienen que constituir un objetivo prioritario para las administraciones educativas en cuanto al acceso a la red de redes, por las ventajas que conlleva para su especial situación y configuración. Dichas ventajas pueden ser sintetizadas en cuatro (Martín-Moreno Cerrillo 2002, 63 y 64):

1. *La comunicación virtual intercentros.* Las administraciones educativas tendrán que hacer un esfuerzo de dotación tecnológica destinada a los centros educativos situados en zona rural y, paralelamente, de formación específica de sus docentes. De esta forma, las aulas rurales no quedarán encerradas en sus paredes sino que se expandirán en la web.
2. *El acceso a materiales remotos de aprendizaje.* La utilización del ordenador en los centros educativos rurales todavía es muy limitada, pero se aprecia un próximo cambio y el nacimiento de un nuevo tipo de escuela en la que se pueda acceder a recursos *on-line* de entidades prestigiosas. El profesorado tendrá que familiarizarse con el acceso a materiales remotos de aprendizaje y entrenar a su alumnado para su adecuada utilización. Un uso diferencial e intensivo de recursos remotos de aprendizaje, amplía las oportunidades educativas del alumnado.
3. *El establecimiento de comunidades profesionales on-line.* El establecimiento de comunidades profesionales *on-line* puede reducir sustancialmente el clásico aislamiento del profesorado que trabaja en el medio rural. En efecto, ha venido siendo un tópico con evidente base real la observación de que en el ámbito rural es reducida la posibilidad de interacción profesional de los docentes con diversos colegas. A través de la red de redes todo profesor debería poder recibir puntualmente recursos, orientaciones, cursos *on-line*, etc.

4. *La desprivatización de la práctica docente.* En todos estos casos, tanto en lo que se refiere a la comunicación virtual intercentros, como a la desprivatización de la práctica docente y al establecimiento de comunidades profesionales *on-line*, y también en lo que respecta al acceso a materiales remotos de aprendizaje, habrá que prestar especial atención a los riesgos derivados de un uso habitual del acceso a internet en los centros educativos, en tanto en cuanto la navegación virtual, descargar archivos, el responder al correo electrónico recibido, etc., constituyen actividades que pueden consumir mucho tiempo del profesorado y del alumnado, por lo que será preciso establecer previsiones que garanticen las necesarias oportunidades de trabajo directo de cada profesor con sus estudiantes.

En una investigación realizada sobre incorporación de Nuevas Tecnologías en los centros rurales de Andalucía basada en valoraciones que realizó el profesorado sobre idoneidad, ventajas, necesidades que conlleva, quedan claras las lecturas positivas que tienen (Cruz, Torres, López y Ballesteros 2004, 11). No obstante, pueden aparecer riesgos acarreados por la aplicación de las tecnologías de la información: por un lado, se puede crear una sociedad con servicios elitistas, sólo provechosos para un limitado número de personas, en lugar de crear un acceso suficientemente generalizado y común, capaz de organizar una sociedad abierta y democratizada en torno a esa información; y, por otro, que las posibilidades de acceso a los medios tecnológicos no se den en igualdad de oportunidades para todos. La moderna tecnología es cara y puede ser contraproducente si estuviese sólo al alcance de unas pocas personas privilegiadas.

Cada vez más sectores sociales no llegan a las capacidades mínimas que la sociedad de la información les exige, la de seleccionar y procesar la información, con lo que se mantienen al margen del mercado de trabajo, con lo que están o pueden quedar excluidos de la sociedad de la información. El acceso a las nuevas tecnologías es mucho más difícil en estas zonas que en el mundo urbano porque carecen de infraestructura y de personal cualificado para poder enseñar el uso y manejo de estas nuevas tecnologías a la población rural, cuya consecuencia es la imposibilidad de aprovechar las ventajas que la sociedad de la información puede ofrecer a estas zonas más deprimidas. La Declaración de Valencia en torno a la Conferencia Europea “La sociedad de la información como instrumento clave para el desarrollo rural” (2003), hacía hincapié en las infraestructuras de telecomunicaciones ofrezcan en el medio rural las mismas prestaciones en cuanto a capacidad de transmisión de la información y de transferencia de tecnologías y conocimiento. Establecía que los poderes públicos deberían favorecer la implantación de

estas redes impulsando marcos estratégicos de colaboración y profundizando en el proceso de liberalización de las telecomunicaciones, comenzando por una rápida implantación del nuevo marco del servicio universal, que incluye un adecuado acceso a Internet y avanzando hacia el objetivo final de la generalización de la banda ancha según el marco europeo establecido por la iniciativa e-Europe 2005.

Corchón Álvarez (2002, 78) avisa de que si, por una parte y en la sociedad de la información, el uso restringido de las nuevas tecnologías puede abocar a que grandes masas de población queden desposeídas del conocimiento, dando lugar a diferencias sociales y, por otra, el acceso a los medios tecnológicos no se da en igualdad de oportunidades, le corresponderá a la escuela, como institución social y servicio público, el restañar esos problemas. Es más, la escuela debe permitir que todos los discentes lleguen a tener los requisitos mínimos para defenderse en la sociedad postmoderna. Y dentro de la escuela está el maestro que, con la preparación técnica e intelectual debida, así como con los medios didácticos necesarios, debe luchar para que ningún alumno quede excluido en la sociedad que le va a tocar vivir. La sociedad de la información demanda una renovación de las instituciones escolares del futuro a fin de que preparen a sus alumnos para convivir con sus nuevas exigencias, siendo responsabilidad de los profesionales de la educación tal tarea, para lo cual se necesita una muy buena preparación en los diversos campos de la enseñanza.

Si partimos de que la escuela del recién estrenado siglo veintiuno tiene como finalidad básica formar a los futuros ciudadanos que habrán de situarse en el contexto de la denominada sociedad de la información, desarrollando su juicio crítico y su capacidad de autoaprendizaje, entenderemos que la responsabilidad que han de asumir las instituciones educativas de educar para la vida, y, concretamente la escuela rural, es desmesurada (Mérida Serrano 2002, 653).

1.2.5. EL PROFESORADO EN LA ESCUELA RURAL

1.2.5.1. PERFIL Y SITUACIÓN

Se puede afirmar que entre un tanto por ciento bastante elevado del colectivo de maestros maestras de la escuela rural, se dan unos rasgos peculiares bastantes comunes que no se dan entre el colectivo de los que forman la escuela urbana, lo cual repercute en su continuidad como maestro del centro, afectando de manera negativa, por un lado a la estabilidad de los equipos de profesores, y por otra, a los alumnos y las alumnas de estos

centros. Entre una muy buena parte del colectivo de maestros de la escuela rural se dan unas notas o rasgos o peculiaridades bastante acusadas que no parecen darse entre los que forman la escuela urbana, repercutiendo en su continuidad como maestro del centro y afectando negativamente, de una parte, a la estabilidad de los equipos de profesores y, de otra parte, como no podría ser de otra manera, a los alumnos de dichos centros (Corchón Álvarez y Lorenzo Delgado 1996, 185).

Un gran problema es la desvinculación de los maestros/as con el medio rural. Así, en muchos casos se dice que son “portadores de esquemas urbanos”. También, en ocasiones, prefieren los “colegios grandes” a la escuela del pueblo, por una imagen de “calidad”, donde hay más medios... Muchos maestros y maestras trabajan en la escuela de un pueblo y viven en otra población. De esta manera no se integran en el pueblo y no conocen sus problemas y sus necesidades. Santos Guerra (2002, 109) considera que, al tratarse de una tarea ingrata, son los más jóvenes quienes tienen que cargar con esos destinos provisionales hasta encontrar, en un nomadismo casi interminable algo mejor. Las causas de esta compleja problemática pueden estar en:

- a) La falta de movimientos pedagógicos, con relación al medio rural.
- b) La falta de formación del profesorado para su trabajo en el medio rural.
- c) El carácter funcionarial del profesorado.
- d) Y, sobre todo, el desprestigio generalizado del medio rural, que lleva consigo una falta de autoestima de los padres y madres, agravada por la falta de formación y la carencia de cauces reales de participación (Chacón, Querol, González y Sánchez 2002, 1100).

Un alto porcentaje de maestras y maestros acceden a las escuelas del medio rural como primer destino (por tanto, con poca experiencia profesional o sin ella) y sin una formación inicial específica para el trabajo en estas escuelas; sin embargo, es necesario decir que, en muchos casos, la alta motivación y las ganas de trabajar de este profesorado novel han posibilitado avances y experiencias educativas en su momento arriesgadas, pero de gran interés y calidad. Los maestros y las maestras que inician su carrera docente en las escuelas rurales como primer destino, se encuentran en una situación ambivalente, pues necesitan tiempo para desarrollar un completo reparto de conductas necesarias para tener éxito en el aula (Schafler, Stringflied y Wolfe 1992, 181). Los elementos que caracterizan la figura del maestro/a de las escuelas rurales determinan en cierto grado su actuación, ya que aunque suelen ser jóvenes al encontrarse en su período de inducción a la práctica se encuentran suficientemente

motivados para desarrollar su labor garantizando que el alumnado desarrolle su proceso de aprendizaje.

Con frecuencia carecen de la necesaria preparación y apenas conocen el entorno sociocultural en que desarrollan su labor. Cuando tras algunos años de experiencia y práctica comienzan a rendir el debido fruto, es normal que se vayan a vivir a las ciudades (Botkin y otros 1985, 94). El setenta por ciento aproximadamente del profesorado que imparte su docencia en la Escuela Rural no continúa más de dos años en el mismo centro (Roche Arnas 1993, 45).

En general, los docentes de las escuelas rurales se caracterizan por:

1. Solos y aislados.
2. Son jóvenes.
3. Su objetivo es la ciudad o centro urbano.
4. Buscan puntos.
5. Movilidad y provisionalidad.
6. No está integrado en la comunidad.
7. Exigencia, dificultad y dureza del trabajo.
8. Nula o muy inadecuada formación inicial.
9. Es un profesorado cuyo grado de complacencia no es de satisfacción ni de insatisfacción (Corchón Álvarez y Lorenzo Delgado 1996, 185).

Una buena parte del profesorado de escuelas de ámbito rural padece cierto aislamiento geográfico que dificulta –condiciona en gran medida- el contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo. Esta situación profesional se agrava por la limitación de posibilidades de acceso a determinadas actividades de formación permanente. Beckner (1996, 962) afirma que los profesores rurales están con frecuencia aislados de colegas en su campo específico y no hay oportunidades generalmente para la interacción profesional y el desarrollo. En este sentido, los profesores asignados a escuelas rurales suelen ser nuevos, mal capacitados, sin el aprendizaje de la experiencia y privados del intercambio con sus pares por su aislamiento geográfico (Durston 2004).

Dada la ubicación geográfica de los centros, el poder desarrollar investigaciones que satisfagan tanto su deseo de potenciar su formación como el de avanzar en su carrera profesional van a determinar, en cierta medida, su estancia en tales centros, ya que el trabajo en dichas escuelas es duro para un profesor principiante o novel, pues su primer choque con la realidad va a determinar su deseo de implicación en la comunidad en la que desarrolla su labor. Además, en muchos casos, el residir en la misma va a marcar su

quehacer en el aula y el conocimiento que tenga de las calles o plazas de la zona de trabajo, además de las reuniones informales que con los familiares directos del alumno/a pueda tener (Brown 1998, 125).

Al ser el medio rural reducido hace que, a veces, sus aspiraciones se vayan difuminando llegando a desilusionarse debido al aislamiento humano y profesional, no tiene con quién compartir, planificar y revisar su trabajo, ni posibilidades de renovarse vital y culturalmente, lo que refuerza su provisionalidad y el deseo de marcharse cuanto antes (Grande Rodríguez 1981, 158; Roche Arnas, 1993, 45). Provisionalidad que impide, entre otras cosas, la formación de equipos estables, métodos de trabajo continuados y significa un serio desgaste profesional y personal debido al continuo cambio de zonas, ambientes y especialidades.

No siempre las circunstancias son desfavorables o se viven desfavorablemente, pero, cuando lo son, provocan ciertos grados de insatisfacción, la infravaloración del puesto de trabajo y del contexto profesional, un alto grado de movilidad laboral (o el deseo de irse), aspectos que cuestionan seriamente la continuidad de los proyectos educativos y de los equipos docentes estables en los centros y/o zonas (Sauras Jaime 2000, 31 y 32). El maestro que inicia su carrera docente en tales centros, si bien se enfrenta a aspectos negativos que pueden soslayar su motivación, encuentra aspectos positivos que van a hacer que su tarea se vea valorada convirtiéndose en la pieza clave del entramado rural.

Algo menos de la mitad de los profesores dicen desconocer la problemática de la localidad donde ejercen y más de la mitad considera que el profesor limita su labor a la acción del aula. La mayor parte del profesorado considera que los valores y problemas de la comunidad rural son distintos de las comunidades urbanas, si bien son pocos los que se identifican a fondo con ellos y trabajan para potenciarlos (Amor Almedina 2002, 1011). La integración del profesorado en la comunidad educativa y social debe ser completa pues beneficiará de manera directa el proceso formativo de los alumnos/as que tenga a su cargo (Marín Díaz 2002, 872). En este sentido, Durston (2004) propone un interesante proceso de apertura de canales de comunicación del docente con el medio y de incorporación de las culturas rurales en el aprendizaje a través de una *secuencia lógica*. Comienza con el estudio del medio cultural, y con la construcción de puentes de comunicación y colaboración. El paso siguiente es la incorporación de la cultura del alumno y del conocimiento local para el proceso pedagógico. Al final de este proceso, los profesores deben ser culturalmente “bilingües” en los dos idiomas silenciosos: el de la cultura del colegio y el de la cultura de la comunidad. Y en menor medida, los padres

también deben entender los elementos básicos del lenguaje de los docentes, tanto el verbalizado como el silencioso. Este proceso comparte propuesta con las Escuelas Aceleradas que Henry Levin (1995, 2000) promovió en la década de los noventa y que generó un movimiento que prosigue y ha tenido resonancia en América Latina, ya que tiene como primer requisito que los profesores tienen que conocer mejor la cultura y el medio social de los alumnos, para poder construir su propuesta pedagógica sobre la base de los códigos y las experiencias que ya posee el niño para hacer emerger sus “fortalezas”.

Díez Prieto (1989, 178) propone una definición teórica del maestro rural óptimo: “Postura personal de integrado activo, que reside en la localidad porque lo considera importante para su trabajo docente, que conoce la problemática de la localidad, que actualiza su formación permanente, le mueve el espíritu profesional y vocacional, que participa en actividades no escolares de la localidad, que prefiere la escuela rural, que entiende mejor a este tipo de personas, que prefiere trabajar en este medio social y que reconoce que la escuela debe responder a las necesidades del entorno”. Respecto a la inculturación del docente en el medio, Satué Oliván (2000, 373) asegura que nunca se ha producido en los últimos años con la fuerza que lo hacía tradicionalmente. Considera que el maestro enseñaba desde lo urbano, guardando distancias frente a las gentes del pueblo para librarse, por constituir un referente social, de la presión que éstas ejercían sobre él; “se puede decir que la figura unitaria y referente del maestro o la maestra rural ha muerto, entrando de lleno en la larga retahíla de oficios etnológicos perdidos”.

No obstante, Raso Sánchez y Corchón Álvarez (2002, 1097) proponen una revisión del perfil del profesorado en la nueva escuela rural en el nuevo milenio:

1. Son agentes de su propio aprendizaje y conscientes de su constante necesidad de reciclado.
2. Hacen uso y fomento de las Nuevas Tecnologías como herramienta de trabajo dentro y fuera del aula pese a las dificultades que ello pueda acarrear.
3. Presentan una mejor formación académica inicial.

Diversos autores han sugerido medidas para solventar las dificultades que aquejan a la escuela rural en lo que se refiere a su profesorado. Sería necesario incentivar la continuidad del profesorado en el medio rural adoptando medidas que premien su permanencia en estos centros con licencias por estudios, año sabático, reducción de jornada, incentivos económicos, etc. (Fraile, Iriarte y Olalla 2000, 161). También, para

otros factores como acceso, traslados y excesiva movilidad, se necesita una respuesta coherente que no convierta las escuelas rurales en una mera estación de paso, camino de la ciudad. Esto provoca desajustes en el proceso educativo de los niños y las niñas rurales. En muchos casos, cada año se ven obligados a conocer y adaptarse a nuevos maestros y maestras que viven su primer contacto con el campo y la escuela rural. Grande Rodríguez (1993) propone que se haga atrayente el trabajo docente en el medio rural, que no sea percibido como una condena temporal. “La revaloración social de la educación y del trabajo docente se producirá cuando la utilidad social, económica, cultural... de nuestro trabajo sea una realidad percibida por la población rural. A partir de aquí, surgirá un nuevo modelo de escuela, de sociedad y de trabajo docente del que todos seremos beneficiarios”.

1.2.5.2. FORMACIÓN PARA EDUCAR EN LA ESCUELA RURAL

Algunas de las actividades formativas que se han realizado en los últimos años en torno a contenidos tratados en congresos y jornadas sobre escuela rural, inciden en aspectos que en este apartado también se recogen en la bibliografía consultada (Congreso “Escuela Rural en Aragón, 2000”; Jornadas “Liderazgo Educativa y Escuela Rural”, 2002; Congreso “Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad”, 2004...). Existe prácticamente consenso en cuanto a las necesidades formativas de futuros maestros/as y también a las de los docentes que se encuentran en ejercicio. Las mayores coincidencias se encuentran en la necesidad de adecuar la formación de los futuros maestros/as a la singularidad de la escuela rural que, posiblemente, se trate de su primer destino profesional. Se considera, en este sentido, que en los planes de formación deberían existir contenidos sobre procedimientos de funcionamiento administrativo y de gestión de los centros rurales, con especial atención a las nuevas tecnologías. Con respecto a la formación permanente, las orientaciones van en el sentido de promover y posibilitar el acceso docente en tiempo lectivo a las diferentes ofertas de formación, así como aumentar y facilitar las opciones de investigación y formación permanente, potenciando las posibilidades de los CPRs en ámbitos rurales, así como otras opciones formativas.

Santos Guerra (2002, 107) apunta que no se hace una preparación suficiente en las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio sobre la realidad y las exigencias de las escuelas rurales. Suele plantearse un análisis de la “escuela tipo” y enfocarse la reflexión metodológica en los “centros normales”. Pocas veces se realizan prácticas en escuelas rurales, lo cual tiene que ver no sólo con la preparación específica sino con dimensiones ideológicas que vinculan a las personas con unas determinadas

concepciones y realidades. Solamente en algunos programas de organización escolar se hace referencia a la escuela rural como una realidad peculiar. También incide sobre lo anterior Feu Gelis (2003, 93) cuando afirma que “es una verdadera pena que hoy en día la mayoría de las escuelas de Magisterio, los centros donde se imparte Pedagogía o Psicopedagogía, hablen de la escuela como si sólo existiera una sola tipología: los centros graduados urbanos”.

Se contempla cómo el alumnado de Facultades de Educación y de Escuelas de Formación del Profesorado recibe una formación académico-cultural focalizada prácticamente hacia lo urbano, olvidando dichas instituciones que también existe un mundo rural por el que casi con toda seguridad el futuro profesor, antes de desembocar en un pueblo grande o en una ciudad, pasará más o menos tiempo en él. Es decir, escuelas unitarias e incompletas, situadas generalmente en contextos rurales y marginales, a los que sistemáticamente los centros de formación del profesorado olvida porque, de una parte, no es objeto de estudio (lo rural se vende poco, la clientela es notoriamente menor que la urbana). Por tanto, y siguiendo esta línea, se podría decir que el futuro profesor nace con un déficit o carencia formativa inicial ya que no podrá dar respuesta satisfactoria a los graves problemas con los que sin duda alguna se encontrará en los centros rurales en los que desarrollará su labor educativa durante los primeros años de su carrera docente. En este sentido, Boix y Marquilles (2004, 20) afirman que desde los planes de formación inicial del profesorado ha estado desprestigiada y olvidada a favor de una escuela urbana y/o semiurbana, en todo caso, ordinaria, como el único y válido modelo que debían conocer los estudiantes de Maestro; y dada más lejos de la realidad; los futuros maestros también tienen posibilidades de ejercer en la escuela rural, incluso en algunas Comunidades Autónomas es su primer destino como maestros noveles. Corchón Álvarez (2002a, 77) destaca la escasa formación inicial del profesorado de la escuela rural como una de las peculiaridades que le perjudican. “En los centros de formación inicial no se prepara al profesorado para trabajar en un centro situado en el medio rural (el 84% del profesorado de la Escuela Rural Andaluza considera que su formación inicial para trabajar en un centro rural fue muy inadecuada e inadecuada), cuando la realidad de estos profesionales es que uno de sus primeros destinos es un centro aislado, alejado, con pocos niños, con multigraduación... características todas ellas de centros situados en contextos marginales, como es el medio rural”.

El profesorado que presta sus servicios en la escuela rural se enfrenta a una situación para la que generalmente no ha sido preparado: habitualmente desconoce el

medio, su formación profesional no ha contemplado que el trabajo deba desarrollarse con grupos de alumnado muy diferentes entre sí (diferentes ciclos en la misma aula), y los materiales didácticos estandarizados no responden a este tipo de realidades (Sauras Jaime 2000, 31). Tanto los profesores con más experiencia docente como los más jóvenes indican casi en su totalidad, que la formación en servicio y en preservicio está orientada a la escuela urbana. Aproximadamente la mitad realiza algún tipo de formación continua, siendo el objetivo prioritario de dicha formación acumular puntos para concursar a un destino mejor (Amor Almedina, 2002, 1010).

Para Jurado García (1993), el profesorado de las rurales está insuficientemente preparado para esa labor específica, aunque traten de suplir esa falta de preparación con una mayor dedicación a su trabajo. No hay que olvidar que la mayoría suelen ser profesores provisionales o con su primer destino definitivo, por lo que la escuela rural es considerada como un exilio o lugar de paso hasta alcanzar ese núcleo urbano importante donde puedan vivir dignamente, con las ventajas que la civilización aporta hoy día. Además, las características singulares de muchos de estos centros, con itinerancias en horario lectivo por parte de los profesores, hacen menos grata si cabe la tarea diaria. Porque, contra toda lógica, estos maestros itinerantes se ven obligados a poner a disposición de la Administración un vehículo para poder realizar su trabajo. Por supuesto, esta situación no es la más adecuada para conseguir que los maestros que llegan a estos centros por vez primera decidan continuar otros años en el mismo puesto de trabajo.

A la luz de la gran cantidad de licenciados universitarios que hay en nuestro país y de las cada vez más exigentes condiciones de formación académica que solicitan el mundo educativo y empresarial, la formación de los profesores de la Escuela Rural es muy precaria e incluso inadecuada, ya que casi todos ellos no han tenido contacto con la escuela rural durante su período de prácticas de enseñanza, hecho éste, que parece especialmente grave si tenemos en cuenta que las Instituciones del entorno rural presenta una serie de características que la hacen especial con respecto a la escuela del ámbito urbano. Así pues el período de prácticas no puede resultar muy ilustrador en lo que se refiere a la realidad con la cual van a tomar contacto. “Las escuelas de formación del profesorado deben tratar de forma explícita la Escuela Rural, ya sea en las asignaturas troncales, obligatorias, optativas, o bien en seminarios reducidos y con un contenido altamente práctico” (Feu Gelis 2003, 94). Como señala este autor, la formación de los maestros rurales empieza la primera vez que ponen los pies en la escuela.

Enciso (2001, 1144-1145) se hace eco de las características de los nuevos programas de formación del profesorado de la Escuela Rural, entre las cuales opta por destacar:

1. Habilidad para implementar un currículo flexible en cuanto a las necesidades de aprendizaje del niño y de la comunidad.
2. Promover grupos de aprendizaje cooperativos.
3. Asociar conceptos abstractos a partir del entorno sociocultural en que está inmersa la Escuela Rural.
4. Desarrollar una metodología de participación activa utilizando los recursos con que cuenta la comunidad.
5. Propiciar un contexto democrático en la Escuela, el cual se logra a través de la generación de valores sobre la convivencia en medio de la diferencia social como base de la vida democrática.

Por tanto, y, a la vista de las últimas revisiones de planes de formación del profesorado que invitan a pensar en un avance en este sentido, algunos autores plantean que el profesor de la Escuela Rural del siglo XXI tiene una formación más completa, es consciente de que sus conocimientos y sus metodologías didácticas están en constante proceso de reciclaje por los constantes cambios que sufre la sociedad de nuestro tiempo. Es agente de su propio aprendizaje, acude para ello a los Centros de Profesorado a mejorar su formación y a estar al tanto de lo que a la actualidad docente se refiere. El problema del acceso a los colegios y a éstos cursos por la geografía problemática del entorno queda solucionado gracias a la presencia de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información con las que puede formarse en tiempo real y a distancia ilimitada, si bien hay que decir que para éstos objetivos también los CP y la Administración Pública deben tomar parte activa (Corchón Álvarez y Raso Sánchez 2002, 1097). Las dificultades que pueda tener a la hora de ampliar su formación pueden ser salvadas o superadas por medio del empleo de las nuevas tecnologías, fundamentalmente a través de Internet. Esto le va a permitir tener una ventana abierta a la información de manera constante, facilitando igualmente el establecimiento de relaciones con compañeros de otras zonas geográficas (Marín Díaz 2002, 872).

Las escuelas rurales van a suponer para sus docentes el poder acceder a una mayor diversidad de fuentes de conocimientos que le van a permitir desarrollar procesos formativos más ricos en sus alumnos, además de avanzar en la creación de su propio saber (Morduchowicz 1999, 22).

1.2.6. LA ESCUELA RURAL ANTE EL RETO DEL PORVENIR.

Teorizar sobre el futuro de la escuela rural es una empresa difícil si se pasan por alto dos elementos cruciales: los retos que tiene planteados la propia sociedad rural y los desafíos del propio sistema educativo en el contexto del nuevo paisaje que dibuja la sociedad postindustrial. Convendría reflexionar extensamente sobre cuatro aspectos: el sentido que tiene hablar hoy de “lo rural”; la crisis de la ruralidad en su sentido tradicional; las nuevas formas de ruralidad ampliada, y las características socioestructurales de la sociedad rural española de finales del siglo XX y comienzos del XXI (Del Barrio Aliste 1996, 87). Pero lo que sí es cierto es que las escuelas rurales tienen un potencial que muchas veces no es suficientemente apreciado. Todas las ventajas y posibilidades expuestas en los apartados precedentes chocan con la dificultad que muchas veces experimentan las poblaciones rurales para mantener sus escuelas, dado que en aquellos países en los que se ha producido una fuerte emigración de los habitantes de las zonas rurales a las zonas urbanas, las correspondientes administraciones educativas, por economías de escala, pretenden con insistencia suprimir los centros educativos rurales y obligar a los escasos alumnos existentes a desplazarse diariamente en autobús hacia escuelas de poblaciones próximas, con el consiguiente desarraigo que implica respecto de la propia comunidad y las dificultades que experimentan las familias para una adecuada relación con el centro docente, ya que se ven obligados a viajar para asistir a las actividades a las que sean llamados a participar (Martín-Moreno Cerrillo 2002- 67).

Corchón Álvarez (2001) hace hincapié en la potenciación de los servicios sociales para mejorar la escuela rural y el medio rural. Predecir el futuro del hecho educativo rural no consiste sólo y exclusivamente en pensar en sus centros docentes, en la dotación de sus recursos o en los otros campos que le son propios, sino que junto a ello hay que analizar también el cómo está el medio rural en cuanto a sus servicios sociales, desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa. Analizar aisladamente el futuro de la educación para dicho medio es una actitud buena, pero incompleta. Hay que partir del cómo está hoy el medio rural en cuanto a dotación de servicios sociales, no ciñéndonos exclusivamente a su escuela, que si bien es un elemento importantísimo no es suficiente. La mejora del medio rural pasa, sin duda alguna, por la de su escuela, hecho que aquí nos ocupa y preocupa, pero también por la de sus otros servicios con los que la escuela tiene relación y complementariedad. La solución al mundo rural no está en ir poniendo servicios sociales uno tras otro, no está en la suma de ellos, ni está tampoco en la imposición de una política rígida que no contemple el medio. La mejora del mundo rural

se conseguirá con la mejora de todos sus servicios, formando “*una red de servicios integrados*”, cuyo punto convergente de sus respectivos esfuerzos sea el mismo medio rural, de lo contrario aún le falta mucho por padecer.

Un estudio pormenorizado de la cultura local o de la historia local, realizado conjuntamente por residentes y por especialistas es, efectivamente, un instrumento determinante para movilizar y motivar poblaciones locales. Melo (2000, 94 y 95) considera que una crítica positiva de la cultura local puede abrir las puertas a la clarificación de un futuro viable, en el que se identifiquen y conserven las mejores características de la tradición, pero integrando de manera creativa otras contribuciones modernas llegadas del exterior).

Además, existe un factor que Feu Gelis (2003, 94) entiende que no se ha tenido suficientemente en cuenta hasta ahora y que puede ser determinante para remediar parte de los problemas con los que cuenta la Escuela Rural por falta, principalmente de divulgación de sus ventajas. El cambio podría producirse en el momento en que se explique de una forma adecuada a la comunidad y al conjunto de la sociedad qué se hace en la Escuela Rural, cómo se hace y por qué se hace. Las escuelas rurales que en el propio pueblo han iniciado una campaña explicativa están satisfechas, en términos generales, de sus resultados. Todas las reflexiones, experimentos y prácticas no han sido suficientemente sistematizados y aún menos divulgados, con lo cual es relativamente comprensible que la sociedad desconozca las ventajas teóricas y prácticas, pedagógicas y organizativas de esta escuela, por lo que la insistencia en su publicidad y conocimiento es básica para su pervivencia.

Este autor (2004, 4) emplaza a los agentes en el proceso de transformación de la escuela rural, es decir, a maestros/as, padres y madres, alcaldes y concejales, sindicatos, algunos partidos políticos, los departamentos de educación de las universidades y las administraciones autónomas:

- Docentes. Mostrando la voluntad de hacer de ella una escuela más activa, una escuela más abierta, más participativa, más democrática, más vivencial. Sacándola del aislamiento al que ha sucumbido tradicionalmente. Con ganas de autoformarse y de intercambiar experiencias.
- Familias. Presionando a la Administración para que invierta más recursos, organizando asociaciones de madres y padres, ayudando a organizar actividades para todos los niños y niñas de la escuela.

- Ayuntamientos. Estando atentos a las peticiones de los maestros/as, abriendo el ayuntamiento a la escuela, estableciendo un canal de diálogo permanente, teniendo en cuenta la escuela a la hora de organizar actos para el pueblo, pagando alguna salida de los alumnos. Mimando la escuela, en definitiva.
- Partidos políticos y sindicatos. Incorporando la problemática de la escuela rural en algunos de los debates congresuales y, los más sensibilizados, en los programas electorales. Demostrando su preocupación por la escuela rural presentando mociones y propuestas en los parlamentos autonómicos, acercándose a los docentes y a las escuelas rurales. Favoreciendo la organización de jornadas sobre escuela rural y cursos de formación.

Para Berlanga Quintero (2003, 130), en el futuro, la educación en el medio rural deberá asumir un papel dinamizador del medio: formación adecuada del profesorado, acciones que amplíen horizontes de los escolares y sus familias, nuevos planes de estudios que contemplen la realidad de estos contextos, incorporación a foros de información y de decisión, recuperación de la autoestima social, nuevas tecnologías, etc. Por otro lado, la escuela rural tiene la necesidad de abrirse al contexto, al alumnado, a las familias; el maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población e integrarlos dentro del curriculum escolar (Boix Tomás 2004, 14).

Del Barrio Campo (2004, 360) reconoce como retos para el futuro de la escuela rural la multiculturalidad y la potenciación de las tecnologías de la información y la comunicación. “Deberíamos plantear los planes de estudio y educación como si estuviéramos delante de un alumnado internacional e incluso global”. La escuela tiene en este aspecto un desafío institucional importante para establecer criterios comunes y eficaces dentro de la diversidad de su alumnado en el más amplio sentido de la palabra. Por otro lado, la potenciación de las Nuevas Tecnologías será otro objeto prioritario y un aspecto a considerar es el de la conectividad del hogar a través de las redes telemáticas que a través de servidores de información ligados a Internet deben suponer un cambio esencial, ya que va a eliminar las barreras existentes para obtener información.

EL AGRUPAMIENTO, EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA ESCUELA

2.1. Agrupamiento escolar.

2.1.1. Estructura organizativa del alumnado en la escuela.

2.1.1.1. Organización vertical.

2.1.1.1.1. La Escuela Graduada.

2.1.1.1.2. La Escuela sin Grados.

2.1.1.1.3. La Multigraduación.

2.1.1.2. Organización horizontal.

2.1.2. Modalidades de agrupamiento más frecuentes.

2.1.2.1. Criterios básicos de agrupamiento.

2.1.2.2. Agrupamiento homogéneo.

2.1.2.3. Agrupamiento heterogéneo.

2.1.2.4. Agrupamiento flexible.

2.2. Tiempo escolar:

2.2.1. Determinantes y dimensiones que posee.

2.2.2. La organización del tiempo. Tipología y variables que intervienen.

2.2.3. El horario y la jornada escolar.

2.2.3.1. Trasfondo de las posibles motivaciones para los cambios.

2.2.4. Elemento cultural y para el ejercicio del poder.

2.2.5. Revisión crítica del reparto del tiempo. Principios y recomendaciones.

2.3. Espacio escolar:

2.3.1. La escasez de investigación sobre el tiempo escolar.

2.3.2. Espacio educativo y cultura de la escuela. ¿Es neutro el espacio escolar?

2.3.3. El “santuario” escolar: el aula.

2.3.4. La influencia del espacio en el alumnado y en la organización.

2.3.5. A modo de conclusión. Recomendaciones para una adecuada utilización del espacio.

“El tiempo es el enemigo de la libertad, dificulta la consecución de los deseos, condiciona la satisfacción de las necesidades. El tiempo trastoca el problema de la innovación y confunde el cumplimiento con el cambio. Es crucial en la organización del trabajo del profesor”
(ANDY HARGREAVES 1992)

“Es desolador pasear por una escuela en tiempo de vacaciones. Tiene algo de paisaje después de la batalla. Nada parece tener sentido, porque cualquier espacio adquiere su dimensión más significativa cuando existe el ser humano que lo explica” (CELA Y PALOU 1997)

2.1. AGRUPAMIENTO ESCOLAR

Desde la lógica de la intervención pedagógica en los centros escolares, la participación en el análisis de la práctica educativa y, consecuentemente, de las respuestas que se plantean y se proponen en relación al currículum de los grupos de alumnos y alumnas -bien sean metodológicas, organizativas o de cualquier otra índole-, adquiere un carácter central en la propia intervención.

De este modo, las disposiciones administrativas, la dirección de la escuela, las necesidades del alumnado, las preferencias de los maestros y las maestras, el empleo eficaz del material didáctico y las presiones sociales y económicas, influyen en la determinación de las prácticas de agrupamiento.

Encontramos en este apartado un amplio repertorio de prácticas y estrategias de agrupamiento que ofrecen posibilidades y limitaciones en función de los objetivos que persiguen. Al igual que otros condicionantes que influyen en el funcionamiento de la escuela, observaremos que el agrupamiento es completamente intencional en la mayor parte de los casos y la tradición ha tenido y sigue teniendo mucho peso en este aspecto.

Contextualizaremos también el concepto de *multigraduación* que nos ayudará a definir los aspectos formales de esta técnica de agrupamiento.

2.1.1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL ALUMNADO EN LA ESCUELA

La organización del alumnado puede enfocarse, en términos generales, desde dos perspectivas: una *vertical* y otra *horizontal*, que obedecen a decisiones, no sólo de tipo institucional, sino también sociológico y pedagógico. En un primer intento de diferenciación previo al análisis independiente de cada una de ellas, se puede decir que la *organización vertical* es un medio para clasificar al alumnado y establecer una pauta que guíe todo su proceso educativo desde que ingresan en la escuela hasta que la abandonan, mientras que la *organización horizontal* se emplea para distribuir al alumnado entre el profesorado disponible cuando se necesita hacer más de un grupo por curso. Para Albericio Huerta (1994, 29-35), la primera se identifica con “proceso” y presenta una dimensión diacrónica, y la segunda con “situación” ofreciendo una visión sincrónica del ámbito al que se refieren.

2.1.1.1. ORGANIZACIÓN VERTICAL

Las coordenadas verticales sirven para analizar el tipo de agrupamiento que regirá el progreso de una promoción de alumnos y alumnas a lo largo de toda su escolaridad (Antúnez y Gairín 2002, 113). Básicamente se propone la mejora secuenciada a lo largo de las etapas, ciclos, grados del alumnado, persiguiendo el mayor nivel de desarrollo en la instrucción que recibe. Siguiendo la clasificación que realiza Iglesias Muñiz (1998, 51) desde la perspectiva vertical, las formas de organización escolar más habituales son la *graduación (escuela graduada)*, la *no graduación* y la *multigraduación*.

2.1.1.1.1. LA ESCUELA GRADUADA

Las referencias a la escuela graduada no aparecen en nuestro país hasta finales del siglo XIX. En esta época, gracias sobre todo al impulso renovador de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, ya se escuchan voces favorables a introducir en España, siguiendo el ejemplo de los pueblos europeos más avanzados, las escuelas graduadas. Su introducción va a representar un gran avance con respecto a la situación anterior de *escuelas unitarias* que congregaban a un excesivo número de alumnos y alumnas y donde se utilizaban métodos de enseñanza como el simultáneo, mixto o mutuo, todos ellos muy criticados, principalmente este último (Iglesias Muñiz 198, 78).

Para Antúnez y Gairín (2002, 115), tratar de superar el sistema de grados es un problema imposible de resolver, si bien “tal vez lo sea menos si pensamos en los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas unitarias. Ellos nos suelen dar un buen ejemplo de lo que es organizar el curriculum en función de las necesidades de los estudiantes variando continuamente el agrupamiento según las actividades que desarrollan en el aula”.

La escuela graduada se basa en la *compartimentación del curriculum* por grados (cursos) o ciclos en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establecen el nivel de conocimientos que el alumno puede alcanzar a una edad determinada. El criterio básico de adscripción al grado es, por tanto, la *edad cronológica* que responde a “una concepción idealista según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada” (Barberá Albalat 1991, 2).

En palabras de Uttech (2001, 28), “la idea original era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo a fin de mostrar igualdad; proporcionarles la misma información y así todos, en teoría, evolucionarían del mismo modo. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Este mito se basa en la falsa creencia de que todos los niños y las niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales”. La enseñanza impartida de acuerdo a esa supuesta homogeneidad, es también homogénea e igual para todos. Las explicaciones son colectivas, los contenidos los mismos e idénticas las actividades que se proponen. Los modelos tradicionales de enseñanza tienen su origen en el tipo de producción en serie que se utiliza en las fábricas (el modelo fabril). Es también una cuestión económica; es más fácil atender a todos los alumnos a la vez, como si estuvieran en una banda de producción en serie.

Aparentemente, la escuela graduada está fundamentada en la oportunidad de escolarizar a un alto volumen de alumnado y en la previsible mejora académica de este alumnado a lo largo de los años de escolarización. Para Albericio Huerta (1994, 32), la Escuela Graduada ha resultado un modelo con claros beneficios para las instituciones, ya que, la uniformidad y semejanza de todos los estadios que las integran, ha ofrecido a la administración educativa un tipo de organización del espacio, del tiempo y de las personas con clara incidencia en los costes económicos, resultando una modalidad altamente rentable. La graduación coloca al alumnado junto, en el mismo grado y aula, porque siendo de edades iguales o similares se espera que progrese a través de un mismo currículo, a un ritmo determinado, también muy semejante.

A pesar de sus limitaciones, el sistema de organización graduada es el más frecuente. Ocurre así porque (Antúnez y Gairín 2002, 114):

- *Existe una rigidez, probablemente inevitable, al organizar la escolarización de los alumnos y alumnas.* Se determina el inicio de la escolaridad obligatoria para un alumna en un determinado año escolar mientras que para otro que nació dos días después se pospone el inicio de su escolarización por el curso escolar siguiente. La edad cronológica marca pues la pauta del agrupamiento desde el primer momento.
- *Agrupar en función de edad facilita la planificación y control.*
- *Es el modelo que mejor conocemos los profesores,* ya que la mayoría de nosotros nos hemos educado en él y porque nos proporciona seguridad. Por esa razón, la inercia o, en ocasiones, la rutina producen resistencias a los cambios y optamos por las soluciones tradicionales. Al fin y al cabo a nosotros no nos fue tan mal cuando éramos alumnos.
- *Es el modelo menos complicado para distribuir a un contingente de alumnos en unas determinadas aulas y entre un número determinado de profesores.* Aquí, de nuevo, como en el caso anterior del tiempo, el agrupamiento que viene condicionado a priori por el número de profesores y aulas no es un recurso a nuestro servicio sino un inconveniente que parece que hay que aceptar sin remedio.

El sistema graduado, por tanto, se mueve en la contradicción que supone tratar de individualizar la enseñanza y, a la vez, agrupar a los estudiantes en función casi exclusivamente de la edad cronológica. Superar la graduación parece un problema imposible de resolver. Sin embargo, tal vez lo sea menos si pensamos en los compañeros y compañeras que trabajan en las escuelas unitarias. Nos suelen dar un buen ejemplo de lo que es organizar el curriculum en función de las necesidades de los estudiantes variando continuamente el agrupamiento de éstos según las actividades que se desarrollan en el aula. De hecho, lo único que suelen “envidiar” de los centros graduados es las posibilidades de trabajar en equipo o de disponer de más y mejores recursos o de otros beneficios de carácter particular. En cambio, no echan en falta los modos de organizar el curriculum del centro graduado (*idem*, 115). Cada individuo tiene un ritmo distinto de aprendizaje y una capacidad personal de progreso (Barberá Albalat 1991, 2-4). Este puede ser uno de los argumentos que contradiga la pertinencia de la escuela graduada, ya que parte de una visión homogeneizadora de la instrucción.

Iglesias Muñiz (1998, 55) señala que al comparar al alumno con el estándar del grado, las palabras “*éxito*” y “*fracaso*” conforman el vocabulario básico para la valoración del alumnado y para su promoción. La promoción, en ocasiones, depende más de la escuela o del profesorado que de una valoración objetiva del rendimiento, debido a las dificultades que tienen los profesores y profesoras para aplicar los mismos criterios. En la práctica, cuando un alumno repite, lo hace bajo las mismas condiciones en las que había fracasado previamente. Las consideraciones éticas que subyacen a una pedagogía uniforme, igualadora y estandarizada que se afana en buscar la homogeneización centran también las críticas a la escuela graduada. Algo parecido sucede con la motivación. Hay unanimidad en señalar que la escuela graduada resulta poco motivadora para los alumnos, tanto para los que muestran dificultades de aprendizaje, como para los mejor dotados. Los alumnos y alumnas con dificultades tienen pocas posibilidades de éxito. Este autor afirma que es posible que en ocasiones un pequeño fracaso pueda ser un elemento más de motivación y que un error puntual ayude a superarse, pero esto no tiene nada que ver con el fracaso que produce “intentar lo imposible”. El alumno brillante, por su parte, no necesita esforzarse, razón por la cual se ve privado de la satisfacción que produce superar un reto personal y se va haciendo conformista e indolente.

2.1.1.1.2. LA ESCUELA SIN GRADOS

La escuela no graduada pretende, como afirman Goodlad y Anderson (1976, 63), “poner en práctica la teoría del progreso continuo del alumno: puesto que las diferencias entre los niños son grandes, y en vista de que ellas no pueden modificarse sustancialmente, la estructura escolar tiene el deber de facilitar la evolución educacional constante de cada alumno”. Es una forma de ordenar el progreso de los alumnos y las alumnas que designa los intentos para garantizar la progresión constante y libre de cada uno de ellos, reconociendo y considerando sus particularidades y diferencias individuales. Al permitir que el alumnado aprenda a un ritmo propio, elimina los inconvenientes de la enseñanza graduada (Antúnez y Gairín 2002, 115). Tiene su origen en formal en Estados Unidos en el segundo tercio del siglo XX, y autores como Miller (1967), Goodlad y Anderson (1976), y Smith (1974a; 1974b) la han definido y defendido.

El funcionamiento de la escuela no graduada difiere notablemente del que mantiene la escuela con grados. Se forman grupos de alumnos de acuerdo con el nivel de conocimientos que poseen en una determinada disciplina y sin referencia a un grado

concreto, que trabajan tan rápido o tan lento como sus posibilidades les permiten. Así, un alumno puede dejar de pertenecer a un grupo que no cubre sus necesidades educacionales y pasar a otro donde la instrucción le resulte más provechosa. “El hecho de suprimir las barreras artificiales de los niveles o grados permite avanzar en el aprendizaje en función de los ritmos particulares y pone el máximo énfasis en la enseñanza individualizada” (Antúnez y Gairín 2002, 115). Cada alumno puede seguir su propio itinerario educativo y es evaluado en cada momento por comparación con su situación anterior, pero nunca con la expectativa que se tenga sobre el grado. Un objetivo fundamental es lograr una actitud positiva del alumno ante el aprendizaje.

2.1.1.1.3. LA MULTIGRADUACIÓN

Se considera una nueva alternativa al sistema de grados y se asemeja, tanto en su filosofía como en su funcionamiento, a la *graduación multiedad*. Es la combinación de dos o más grados dentro de la misma clase (Faber y Shearron 1974).

Los maestros y las maestras multigrado se ven en la necesidad de impartir al mismo tiempo una enseñanza de varios niveles de grado, lo que implica diversificar las actividades y llegar, a ser posible la realización de una enseñanza individualizada. Un peligro lógico de la multigraduación es olvidarse de atender a las características individuales y trabajar con la clase como se hace en la escuela graduada. Las hipotéticas ventajas de la multigraduación quedarían, en este caso, anuladas o minimizadas (Iglesias Muñiz 1998, 60). Las dificultades surgen cuando se trata de solucionar la realidad de un modelo preestablecido para una situación diferente. Tal es el caso de los profesores que al encontrarse en una clase multigrado intentan planificar la enseñanza por niveles. “Es sumamente difícil y desgastante enseñar a cada grado por separado, manteniendo al alumnado de los otros grados ocupados en diversas actividades. Sin embargo, el aislamiento de los grados es una reacción normal en dicha situación porque la formación docente recibida se basó en el modelo fabril” (Uttech 2001, 30). Ezpeleta (1997) considera que el profesorado formado en la representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, cuando conocen la multigraduación parecen tangencialmente más inclinados a percibir los grados por separado, mientras libran una ardua batalla, pocas veces exitosa, por coordinar las actividades del conjunto. Por su parte, los instructores, capacitados específicamente para organizar el multigrado y disponiendo de una propuesta curricular que también lo sustenta, tienden con naturalidad a organizar a los niños por niveles que agrupan a dos grados, mientras libran su batalla por la diferenciación interna

de contenidos y actividades dentro de esos dos grados, logrando en pocas ocasiones coordinar el trabajo conjunto de todos los niveles.

2.1.1.2. ORGANIZACIÓN HORIZONTAL

La organización horizontal tiene por objeto distribuir un contingente de alumnos y alumnas que tienen las características comunes de edad y número de años de escolarización en varios grupos en función de criterios diversos. El ejemplo más simple es cuando un contingente de alumnos que cursan el mismo nivel o grado ha de constituirse en grupos A, B, C... (Antúnez y Gairín 2002, 115).

Siguiendo la clasificación que propone Iglesias Muñiz (1998, 61), las principales modalidades dentro de una estructura organizativa horizontal son las siguientes: *clase autónoma*, *departamentalización parcial*, *plan de progreso dual* y *enseñanza cooperativa*.

- a) *Clase autónoma*. La clase autónoma nace de una filosofía que defiende la necesidad de que los niños y las niñas disfruten de la experiencia de vivir y de aprender juntos dentro de una clase formando un grupo estable. Son aspectos destacados de la clase autónoma la continuidad y la integración dentro del programa escolar, la relativa flexibilidad en la duración de las clases y la claridad en el reparto de responsabilidades. Los estudiantes que integran el grupo suelen tener un origen social y unos intereses parecidos. Difieren en capacidad, cantidad de conocimientos o facilidad para aprender. Un solo maestro es el responsable del grupo con el que convive la mayor parte de jornada. Diseña las actividades, las desarrolla en el aula y atiende y orienta al grupo como tal y a cada individuo en particular, pudiendo hacer grupos flexibles dentro de la clase para estudiar una determinada materia o realizar una actividad. En ocasiones recibe la ayuda de otros maestros especialistas en una materia o actividad concreta para que el trabajo docente resulte más completo y eficaz. Las escuelas unitarias y los distintos grupos-clase en los que se dividen a nivel organizativo los colegios de educación básica funcionan como verdaderas clases autónomas. Los profesores generalistas comparten su horario con especialistas que atiende a su grupo en una franja horaria significativamente mayor cada vez, aunque la clase autónoma sigue siendo la modalidad grupal básica.

- b) *Departamentalización parcial*. El plan de departamentalización parcial trata de romper con la rigidez de la clase autónoma. Los maestros y maestras se especializan en determinadas áreas o tareas y trabajan de manera coordinada. Todos son responsables de que el programa se lleve a cabo tal y como fue diseñado. Los mismos pueden agruparse de manera homogénea o heterogénea y, o bien permanecen la mitad de la jornada escolar con un maestro y la otra mitad con otro, o bien se divide el tiempo escolar en tres partes y son atendidos en cada una por un maestro distinto.
- c) *Plan de progreso dual*. Pretende combinar el agrupamiento homogéneo y heterogéneo, aprovechando los aspectos más importantes de cada uno y utiliza enseñanza graduada para impartir algunas materias y no graduada para otras. De acuerdo con esto, se utiliza el agrupamiento por grados para enseñar lenguaje, estudios sociales y educación física. Se hacen grupos de edades similares dentro de cada grado en función de su rendimiento en estas áreas, a los que enseña un solo maestro en unidades de 2 horas. Se utiliza el agrupamiento sin grados para enseñar matemáticas, ciencias, música, arte e idioma extranjero. Se hacen en cada área grupos homogéneos en función de la capacidad, que están a cargo de docentes especializados. Durante esta parte de la jornada escolar, la escuela está organizada en base al modelo departamental. Yates (1970) lo considera un buen ejemplo de *agrupamiento flexible*. No obstante, su eficacia siempre dependerá de la capacidad de los profesores para realizar un trabajo coordinado a la hora de organizar a los alumnos y de planificar y desarrollar el programa.
- d) *Enseñanza cooperativa*. La enseñanza cooperativa o en equipo trata de superar algunos aspectos negativos de los tipos de enseñanza anteriores. Se halla a mitad de camino entre la clase totalmente autónoma y la departamentalización, entre la concepción de un profesorado generalista y el especializado en alguna materia concreta. Yates (1970, 78-80) distingue básicamente dos tipos de enseñanza en equipo: *coordinada y asociada*. En la primera, cada nivel de grado está a cargo de un solo maestro/a que coordina su esfuerzo con los maestros y maestras de su mismo nivel, mientras que en la segunda hay un grupo mayor que constituye la unidad básica a la que están subordinados los agrupamientos de aula y cuya enseñanza planifican conjuntamente todos el profesorado. En lo que se refiere a la organización y funcionamiento interno de los equipos de trabajo docente, existen sensibles diferencias entre unos y otros. Hay equipos que mantienen una estructura horizontal donde existe una completa igualdad jerárquica entre sus miembros. Otros, por el contrario, están estructurados verticalmente y tienen un

líder que coordina y dirige el trabajo de todo el grupo. Algunos aspectos importantes que caracterizan la enseñanza cooperativa son: el profesorado comparte responsabilidades sobre el programa, la agrupación de alumnos es flexible, hay un planteamiento individual y colectivo del programa, y una persona del equipo coordina las actuaciones de sus miembros tanto en lo referente a la elaboración como al desarrollo del programa.

2.1.2. MODALIDADES DE AGRUPAMIENTO MÁS HABITUALES

2.1.2.1. CRITERIOS BÁSICOS DE AGRUPAMIENTO

En el siguiente cuadro se sintetiza la propuesta que realiza Santos Guerra (2000, 24-33):

<i>Criterios de agrupamiento</i>
<i>Capacidad intelectual de los alumnos</i>
<i>Conocimientos previos de los mismos</i>
<i>Interés por la tarea y por el ambiente</i>
<i>Tamaño de los grupos</i>
<i>Historia de los grupos</i>
<i>Edad cronológica de los alumnos</i>
<i>Desarrollo corporal</i>
<i>Homogeneidad/heterogeneidad</i>
<i>Estimulación psicológica positiva</i>
<i>Novedad/rupturas de etiquetas en los grupos</i>
<i>Procedencia social y cultural de los alumnos</i>
<i>Número de profesores</i>
<i>Elección expresa realizada por los alumnos</i>
<i>Formación compensada de los grupos</i>
<i>Equilibrio compensado</i>
<i>Naturaleza de las actividades</i>
<i>Estabilidad emocional de los alumnos</i>

(Santos Guerra 2000).

Vinyas Cireras (1991, 6) propone los siguientes criterios a tener en cuenta para realizar agrupamientos:

- *Criterio de versatilidad.* La diversidad implica una gran versatilidad y flexibilidad en los agrupamientos del alumnado sin restricciones.
- *Criterio de coherencia didáctica.* El agrupamiento no puede establecerse como una condición previa, sino que, definido como recurso, ha de adaptarse a las actividades que se realicen. Por tanto los agrupamientos están determinados por la metodología y por la organización de los recursos de un centro.

- *Criterio de diversidad.* Debido a la aplicación de los criterios anteriores debemos llegar a la conclusión de que los tipos de agrupamientos deben ser muy variados. Tenemos, pues, que prever que la organización del centro educativo y del trabajo del equipo de profesores favorezca esta diversidad.
- *Criterio de unidad tutorial.* Este criterio debe matizar la versatilidad y la diversidad de los agrupamientos para poder asegurar que en todo momento hay un seguimiento tutorial del alumnado.

Albericio Huerta (1994, 58) recoge una serie de criterios que ayuden a mejorar la formación del alumno:

CRITERIO	MODALIDAD
Características individuales	Homogéneos/Heterogéneos
Plano	Horizontal/Vertical
Número	Gran Grupo/Grupo Medio/Equipo de Trabajo/Independiente
Procedencia	Misma clase/Mismo Ciclo Interciclo
Posibilidad de cambio	Ocasionales/Continuos
Horario	Completo/Medio/Incompleto
Frecuencia de cambio	Curso/Trimestre/Evaluación/En cualquier momento
Amplitud del cambio	General/Individual
Niveles	Altos/Medios/Bajos
Ritmos	Rápidos/Normales/Lentos
Motivación	Motivados/Desmotivados
Intereses	Según intereses
Relación social	Afines/Indiferentes
Áreas	Total/Parcial
Secuencia curricular	Grupo/Ciclo/Etapa
Criterios	Comunes/Variables
Dependencia	Dependientes/Independientes

El repertorio de agrupamientos puede ser muy amplio:

TIPOS	OBJETIVOS Y ACTIVIDADES
GRAN GRUPO (60-100 alumnos/as)	Se utilizan para hacer presentaciones expositivas, proyecciones o audiciones relacionadas con aspectos generales del aprendizaje de las materias de estudio o para el desarrollo de habilidades.
GRUPO MEDIO O COLOQUIAL (15-30 alumnos/as)	Son grupos donde el alumno puede ampliar y aclarar sus conocimientos e intercambiar experiencias. Se realizan actividades de discusión grupal, de exposición de iniciativas individuales o de los resultados de algún trabajo. Cada alumno puede formular sus opiniones y revisarlas a la luz de otras propuestas e informaciones. Proporcionan una buena oportunidad para el desarrollo de la participación.
PEQUEÑO GRUPO O EQUIPO DE TRABAJO (2-6 alumnos)	Cada estudiante colabora con sus compañeros/as de equipo en la preparación o desarrollo de alguna tarea, aportando su iniciativa, conocimientos y esfuerzo personal al grupo. Se realizan actividades diversas (escritura, experimentaciones, investigaciones, composiciones, trabajos artísticos, observaciones, etc.) que generalmente se desarrollan dentro de la clase habitual.
RINCONES DE TRABAJO	Los niños y las niñas realizan juego simbólico, matemáticas, lectura y están organizados en el marco del ciclo.
AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES	Por niveles de aprendizaje, a tiempo parcial y limitado para determinadas materias.
AGRUPAMIENTOS EVOLUTIVOS	Del ámbito rural, con pocos alumnos, pero con diversidad de edades.
TRABAJO INDIVIDUAL	Cada estudiante trabaja por su cuenta siguiendo su propio ritmo y conforme a su propio estilo de aprendizaje. Hace reflexiones personales, memoriza conceptos, desarrolla proyectos e investigaciones, recupera segmentos del programa, hace ejercicios individualizados, desarrolla su originalidad y creatividad.

Diferentes distribuciones del grupo clase (Vinyas Cireras 1991, 6-8).

Atendiendo al tipo de tarea demandada y el resultado pretendido, Martínez Rodríguez (2005, 71) propone una clasificación adaptada de Williamson y Galton (1992) sobre formas diferentes de agrupamiento en la educación obligatoria:

Tipo	Tarea demandada	Resultado pretendido	Ejemplos
Sentados en grupo	Cada alumno hace una tarea distinta	Resultados diferentes: cada niño completa una misión distinta	Composición libre
Trabajo en grupos	Cada alumno hace la misma tarea	Mismo resultado: cada alumno completa la misma tarea independientemente	Ejercicios de Matemáticas
Grupo cooperativo	Cada alumno está separado pero relaciona la tarea	El resultado es conjunto: cada alumno hace una tarea diferente	Realización de un mapa
Grupo colaborativo	Cada alumno tiene la misma tarea	Resultado conjunto: todos los alumnos comparten	Discutir un problema social

2.1.2.2. AGRUPAMIENTO HOMOGÉNEO

Iglesias Muñiz (1998, 65 y 66) recoge una síntesis de diversos autores (Balow, Molina, Gómez Dacal y Oakes) en la que se dan las características básicas de este tipo de agrupamiento:

1. Se pueden formar grupos integrados por alumnos y alumnas muy semejantes entre sí en relación a un determinado criterio de aprendizaje (inteligencia o rendimiento, principalmente). De este modo, quedan muy reducidas las diferencias individuales y los alumnos tendrán un progreso uniforme, pues comprenderán las explicaciones del profesor casi a un mismo tiempo y podrán realizar idénticas actividades.
2. Esa homogeneidad se va a mantener durante un periodo de tiempo suficientemente largo, al menos mientras dure la aplicación del programa escolar de curso o de ciclo.
3. Al trabajar con grupos homogéneos el rendimiento escolar va a ser mayor, ya que el profesor puede atender a todos al mismo tiempo sin detenerse en repeticiones de conceptos con los menos aventajados.

Suponiendo que fuera posible formar grupos homogéneos, habría que preguntarse seguidamente se este tipo de agrupación produce beneficios para el rendimiento académico.

Gimeno Sacristán (1994, 214-220) hace una síntesis de los argumentos que, en su opinión, invalidan la práctica de la formación de grupos homogéneos:

- a) Es falso que técnicamente se puedan homogeneizar los grupos paralelos. Se puede elegir un criterio de diferenciación de los grupos, pero los alumnos diferirán en cualquiera otra de las múltiples variables que intervienen en el aprendizaje.
- b) Esta práctica tiene efectos pedagógicos y psicológicos negativos en los alumnos y en los profesores (autoconcepto, actitudes, expectativas de progreso, etc).
- c) 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.
- d) La homogenización es una forma de darwinismo social. Se fomenta la meritocracia y la ideología de la eficacia social y se atenta contra el principio de igualdad de oportunidades. La homogenización, dice textualmente, “es una forma organizativa de rasgos tayloristas que busca obtener el máximo rendimiento de cada cual aumentando el de la instrucción”.
- e) Los defensores de las prácticas de homogeneización no han podido demostrar mejoras en el rendimiento escolar.

El debate sobre si es más conveniente organizar a los alumnos en grupos homogéneos o heterogéneos es una controversia que suele dar resultados poco satisfactorios. Situar a los estudiantes en grupos separados según sean de “aprendizaje rápido” o de “aprendizaje lento” no garantiza por sí mismo mayor eficacia que si se les agrupase utilizando criterios aleatorios (el orden alfabético de los apellidos, por ejemplo). Los grupos homogéneos no existen en la realidad. Incluso en el supuesto de que se diese un grado muy alto de homogeneidad en un grupo de alumnos y alumnas en un determinado momento (supongamos que en el nivel de instrucción en una determinada materia), esa homogeneidad dejaría de existir en un plazo breve de tiempo, ya que la intervención de otras variables (capacidades, actitudes, maduración, etc.) determinaría nuevas diferencias y disparidades inmediatamente.

Dejando al margen ventajas e inconvenientes, existe actualmente la creencia generalizada de que el reagrupamiento, cuando es a tiempo parcial y para áreas de aprendizaje muy determinadas (principalmente matemáticas y lengua) y se utilizan materiales apropiados, beneficia la autoestima, siendo este beneficio mayor para los estudiantes de baja capacidad (Iglesias Muñiz 1998, 70). Gimeno Sacristán (1994, 296) que se muestra tan crítico con la formación de grupos homogéneos, ve factible e incluso

necesario hacerlos “para alguna materia en especial, como ocurre con la agrupación por niveles de competencia para la enseñanza de idiomas o para las matemáticas, que tienen un alto grado de estructuración secuencial de sus contenidos”.

2.1.2.3. AGRUPAMIENTO HETEROGÉNEO

Yates (1970, 75 y 76) señala que la implantación y generalización del agrupamiento heterogéneo en EEUU se debe, en gran parte, a la influencia que ejerció Dewey, para quien “una clase debe ser idealmente una sociedad en miniatura y contener la misma variedad de clases sociales, niveles de aprendizaje, etc. que se encuentra en la comunidad de adultos”. Contente, Gol, Guijarro y Pinar (1997, 57) encuentran en el agrupamiento heterogéneo las siguientes ventajas:

<p style="text-align: center;">NIVEL DE APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Promueve en los profesores la búsqueda de estrategias y recursos para atender la diversidad.
<p style="text-align: center;">ESTILO Y RITMO DE APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se aprende del contraste entre diferentes maneras de pensar y actuar. • Se promueven diferentes maneras de pensar y actuar. • Se fomenta la colaboración y el respeto a las diferencias.
<p style="text-align: center;">INTERESES Y MOTIVACIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Facilita la propuesta de actividades diversificadas en torno a un tema que tenga en cuenta los diferentes intereses y motivaciones de todo el alumnado.

Los grupos heterogéneos pueden organizarse de muy diversas formas. Yates (1970, 76 y 77) propone un abanico de grupos heterogéneos que se pueden organizar:

- *Clases paralelas.* Se distribuyen los alumnos dentro de cada grupo de edad (por orden alfabético, normalmente), de modo que cada uno tenga alumnos de todos los niveles de capacidad.
- *La escuela sin grados o “plan de progreso continuo”.* A cada alumno se le permite progresar tan rápidamente como lo permita su capacidad. Los niveles de grados como tales se abandonan, y dentro de cada clase se forman

subgrupos con el fin de permitir que los alumnos se ajusten a normas de exigencias diversas.

- *Agrupamiento múltiple o multigrado.* Se agrupan alumnos de dos o más grados en una misma clase.
- *Agrupamiento de interedad o multiedad.* Se agrupan alumnos cuya edad difiere en varios años. Se intenta que los niños de más edad aprendan al tiempo que ayudan a los de menor edad.
- *Equilibrio de intergrupos.* Se forman clases heterogéneas con el propósito de que la educación intergrupual elimine las tensiones creadas por diferencias raciales, religiosas e idiomáticas.

La heterogenidad como criterio de constitución de los grupos ha sido ampliamente avalada, si bien todos señalan que el hecho de dar pautas de discusión y entrenamiento específico puede ser incluso más importante que el tipo de agrupamiento. En esta línea cabe resenar las aportaciones de las teorías socioconstructivistas y los planteamientos del trabajo cooperativo (De la Caba Collado 2001, 17).

2.1.2.4. AGRUPAMIENTO FLEXIBLE

Los grupos flexibles son posibles tanto en la organización graduada como en la semigraduada. Modificar el grupo-clase fragmentándolo en unidades más pequeñas o uniéndolo todo entero a otro u otros grupos-case, según momentos y necesidades específicas, son posibles soluciones en este sentido. Mantiene, por una lado, agrupamientos fijos y estables de alumnado, justificables por razones económicas y por las consideraciones que podrían aducirse respecto a la sociabilidad de la persona (Antúnez y Gairín 2002, 118 y 119). El agrupamiento flexible pone en cuestión la dicotomía homogeneidad/heterogeneidad por considerar que ambas buscan la formación de grupos duraderos y estables. La estrategia más habitual para formar grupos flexibles consiste en utilizar el criterio básico de su tamaño. La enseñanza en cada una de las situaciones que a este respecto pueden darse tiene que guardar una estrecha relación con la que se lleve a cabo en todas las demás. Las agrupaciones flexibles se estructuran secuencializando los contenidos y objetivos curriculares en coherencia y continuidad con el desarrollo de los aprendizajes del alumnado, permitiendo que el trabajo de cada alumno se realice en diferentes niveles, según su situación en cada una de las áreas de que se trate, pudiendo reagruparse en cualquier momento en función de los criterios adoptados por el departamento docente de cada área y de la actuación de los alumnos y

alumnas. Por tanto, desde la perspectiva organizativa, no sólo afectan a la agrupación de alumnos, sino que también condiciona la programación curricular, así como la organización del trabajo de los profesores, e incluso, la de los tiempos y espacios. En el modelo de referencia, para que las agrupaciones de alumnos y alumnas puedan considerarse flexibles, habrán de cumplirse “como mínimo, las dos condiciones siguientes:

1. Existencia de grupos diferentes al grupo tutoría, para trabajar alguna área curricular, al menos dos horas semanales.
2. Que el alumnado pueda cambiar de un grupo, así formado, a otro a lo largo del curso, en cualquier momento”.

“Sin embargo, no conviene identificar el agrupamiento flexible solamente con la posibilidad de formar grupos diferentes en cuanto al número de sus integrantes porque ésta sería una concepción demasiado restringida de la flexibilidad. Hay que contemplar también la posibilidad de utilizar otras variables del proceso de enseñanza, como intereses, contenidos que se abordan, actividades que se van a proponer o ritmos de aprendizaje individual” (Iglesias Muñiz 1998, 75).

En el momento de formar grupos flexibles conviene considerar una serie de aspectos y cumplir unas mínimas condiciones (Antúnez y Gairín 2002, 119).

- La magnitud del grupo ha de ser razonable y adecuada a la actividad que se va a realizar.
- Los componentes de los grupos han de tener características parecidas: intereses, capacidades, ritmos, etc.
- Debe favorecerse la relación entre los alumnos y alumnas y de estos con el profesorado.
- Hay que utilizar estrategias metodológicas variadas.
- Debe permitirse la libertad de elección del alumnado.

Una de las acusaciones que con más frecuencia se dirigen a las agrupaciones flexibles es que el cambio frecuente de grupo, o la pertenencia simultánea a varios de ellos, ocasiona en los alumnos y alumnas una pérdida de identidad social y acaban por no sentirse miembros de ningún grupo. Otra de las acusaciones frecuentes suele ser que la agrupación flexible favorece la creación de grupos “homogéneos” y, por tanto, la identificación de “los lentos”, “los listos”, o también, el que esta pretendida agrupación homogénea impide la riqueza y motivación que supone el trabajar con alumnos diferentes (Albericio Huerta 2000, 54-57).

2.2. TIEMPO ESCOLAR

Cualquier actividad humana precisa un espacio y un tiempo determinados. Así sucede con la de enseñar y aprender, con la educación. De aquí que ésta posea una dimensión espacial y que, asimismo, el espacio sea, junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa. El tiempo y el espacio constituyen recursos, es decir, elementos que utiliza el centro educativo para lograr sus objetivos. Tal como reconoce Viñao Frago (1993, 17) “considerar el tiempo y el espacio como recurso nos lleva a la posibilidad de ir rompiendo con esquemas desfasados e intentar dar respuestas a las complejas necesidades del sistema educativo”.

Tiempo y espacio son, además de mediaciones básicas en la construcción histórica de la infancia, dos categorías esenciales de la cultura de la escuela, esto es, de los códigos que han creado los enseñantes para reducir a determinadas reglas la actividad académica y la propia profesión docente.

La arquitectura de la escuela comporta todo un programa que comunica, de forma silenciosa o en los gestos manifiestos que exhibe, los valores e imágenes que dan identidad a nuestra cultura y que disciplinan determinadas pautas formativas. El orden del tiempo escolar, que se expresa en la duración y estructura de la escolaridad, de la semana y de la jornada, así como en las secuencias metódicas de trabajo y descanso con que pautan los ritmos y procesos educativos, es también una construcción cultural y pedagógica que responde a valoraciones y códigos.

El espacio y tiempo no son por tanto simples esquemas abstractos o estructuras neutras en las que se vacía la educación institucionalizada. Mas aún, tiempo y espacio pueden ser percibidos como dos dimensiones de la cultura de la escuela estrechamente implicadas. La atribución de tiempos a la infancia exige la adscripción de ésta a espacios que puedan acogerla. Por lo que respecta a la cultura y la práctica escolar, es evidente que el tiempo es uno de los constitutivos dominantes que determinan incluso la configuración del espacio. Si no hay asignaciones temporales que cubrir, no se requieren escenarios, y si éstos se erigen al margen de las demandas sociales, se configurarán como lugares abstractos abocados al vacío. El tiempo, en cuanto puede ser visto como un “enemigo de la libertad”, estructura el trabajo de los profesores, como hizo observar Hargreaves (1992, 31), y también los confina a los límites físicos del espacio material en el que se vehicula. Los marcos temporales son desde luego algo más que “una pequeña contingencia que inhibe o facilita” la actividad de la escuela, toda vez que condicionan

las representaciones y percepciones de los escenarios y también su planificación y sus usos.

Tiempo y espacio, como referencia respectiva a la duración de las cosas sujetas a cambio y como continente de los objetos sensibles que coexisten de una manera conjunta, aparecen como dos variables indisolubles que enmarcan toda actividad humana. Tomar posesión de la infancia, atribuirle tiempos y espacios, es ocupar sus disponibilidades, otorgar un determinado orden de cultura y sociabilidad a su espontaneidad. La educación no se soslaya a esa realidad, pudiéndose afirmar que toda actividad formativa queda conformada por el tiempo y el espacio en el que se desarrolla.

La infancia y el oficio docente se han ido constituyendo, pues, entre cosas alrededor de los tiempos y espacios que se les atribuyen y que les confieren unas señas propias de identificación. Estos tiempos y espacios son construcciones culturales que forman parte de las tradiciones corporativas que regulan los modos de relación de los actores que intervienen en un determinado ámbito.

Uno de los aspectos que mayor incidencia ejerce en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar es el tiempo. Está considerado como uno de los elementos estructurales de la escuela en el que se expresan algunas características relevantes de la educación formal en su dimensión práctica o real, no sólo porque es una categoría que materializa las concepciones y los modos de educación, sino porque esa misma materialización instituye un discurso pedagógico y cultural. En educación es considerado como un tiempo cultural que se sustenta sobre determinados supuestos psicoeducativos, que jerarquiza los valores que acompañan a dicho curriculum y que refleja los métodos y formas de gestión de la escuela.

El funcionamiento de las organizaciones está condicionado por el tiempo. La organización educativa se basa primordialmente en las interrelaciones entre las personas. El tiempo aparece como un condicionante fundamental, constructor de estas interrelaciones, que debemos administrar.

Hasta hace poco más de una década, el tiempo escolar parecía un elemento inamovible, sin embargo, en los últimos años ha comenzado a tener un enorme interés como objeto de estudio y como campo de innovación.

2.2.1. DETERMINANTES Y DIMENSIONES QUE POSEE

El tiempo escolar ha de considerarse como un constructo cultural y pedagógico cuya producción aparece siempre asociada a determinadas valoraciones y cuya concreción obedece a conceptualizaciones diferenciadas. Feroso Estebánez (1993, 154) lo define como “la duración vivida o pasada en la institución educativa, desde que el alumno pisa su dintel por la mañana hasta que lo franquea de nuevo por la tarde, desde que comienza el curso hasta que se acaba, y desde que inicia estudios profesionales hasta que se obtiene la calificación laboral ansiada”.

Existen una serie de acciones que son determinantes en la educación, tanto en la vivencia como en la experiencia pedagógica y que las podemos resumir en las siguientes (Peñañiel Martínez y Sola Martínez 2001, 281):

- Toma de decisiones con respecto a la duración de la escolaridad. Establecer las etapas en las que se estructura la educación obligatoria. La periodización escolar es un aspecto de máxima influencia en las actuaciones educativas, ya que supone planificar y desarrollar una política a largo plazo y adquiriendo su extensión un sentido fundamentalmente jurídico y social.
- Definir los límites de la semana y del día escolar, permitiendo aproximar la influencia del tiempo a la acción educativa.
- Constituir las secuencias disciplinarias y metodológicas en el orden de las jornadas y sesiones de trabajo.
- Fijar las pautas, los descansos y las vacaciones en los procesos formativos. La práctica va a ser la que de alguna forma contemple las interrupciones que en el proceso de escolarización originan circunstancias de tipo social, biológico y pedagógico.

TIEMPO. Determinantes Educativos	→ TOMA DE DECISIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Duración de escolaridad • Etapas educativas • Ciclos y cursos educativos • Previsiones posteriores
	→ AJUSTE TEMPORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Límites de la semana • Planificación día escolar
	→ SECUENCIALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas • Metodologías
	→ CONCRECIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas • Descansos • Vacaciones • Interrupciones varias

El tiempo es considerado desde distintas perspectivas atendiendo a su praxis en la labor educativa. Hargreaves (1992, 31) considera que el tiempo tiene una dimensión fundamental a través de la cual el trabajo del profesorado es construido o interpretado por él mismo, por sus colegas y por aquellos que administran y supervisan el tiempo. El tiempo, para un profesor, no es simplemente un obstáculo objetivo y opresivo, sino también un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita. Los profesores pueden estirar y encoger el tiempo, al igual que pueden ver los horarios y las obligaciones temporales como algo fijo e inmutable. A través del prisma del tiempo podemos, por tanto, empezar a ver cómo los profesores estructuran la naturaleza de su trabajo al mismo tiempo que esa misma naturaleza les constriñe. Así, el tiempo es el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor. El tiempo estructura la labor de enseñar y, a su vez, es estructurado por ella. Por esta razón, el tiempo es más que una pequeña contingencia de organización que inhibe o facilita los intentos de la dirección que provocar cambios. Su definición o su imposición forman parte del auténtico corazón del trabajo del profesor y de la política y la percepción de los que administran ese trabajo. El tiempo trastoca el problema de la innovación y confunde el cumplimiento con el cambio.

Siguiendo a Hargreaves (1992, 32-44), se puede considerar que el tiempo posee diferentes dimensiones. Así pues podemos hablar de:

- *Tiempo técnico-racional*. El tiempo es una fuente finita de recursos o medios que puede ser aumentada, disminuida, dirigida, manipulada, organizada o reestructurada para acomodarse a propósitos educativos determinados. Esta dimensión del tiempo es la que predomina en la acción y en la interpretación de la Administración, la que forma el cuerpo y los principios de la racionalidad técnica. Aquí, los fines y los propósitos pertenecen al dominio de valores de tipo filosófico, moral o político. Desde ese punto de vista, el tiempo es una variable “objetiva”, una condición instrumental de organización que puede ser manipulada desde la dirección con el fin de impulsar la mejora de los cambios educativos cuyo propósito y grado de importancia han sido determinados en otro lugar.

- *Tiempo micro-político*. Viene definido a partir del tiempo que ha tenido lugar en la escuela, una vez que se ha conseguido una cierta objetividad externa. El significado micro-político del horario escolar se hace patente en varios aspectos, como por ejemplo cuando a las asignaturas de mayor status y de más notoriedad académica se les concede más amplitud y prioridad en los horarios. De la misma forma se manifiesta en el reparto de tiempo disponible fuera del aula de los equipos directivos para funciones

complementarias propias de su responsabilidad. La distribución del tiempo refleja las configuraciones dominantes de poder y status dentro del sistema escolar y de la propia escuela; es decir, tiene un significado micropolítico.

- *El tiempo fenomenológico.* Dimensión del tiempo que es subjetiva. Lo que cuenta como si fuera a ser visto como tiempo objetivo, incluso en forma de tiempo del reloj, es en realidad nada más que un convencionalismo, un acuerdo intersubjetivo. Los horarios y cuadros, que tal vez experimentamos como externos, demandantes e inalterables, son verdaderamente el producto de definición y decisión subjetivas. Este es el principio fundamental de la estructuración del tiempo. Es un principio que nos lleva a cuestionar la aparente “naturalidad” de las dotaciones.

Es vivido, tiene una duración que varía de persona a persona. Hay diferencias sustanciales en la perspectiva del tiempo para administradores y profesores que tienen importantes implicaciones en la organización de los cambios educativos. Una forma útil de conceptualizar estas diferencias aparece en la distinción entre concepciones *monocrónicas* y *policrónicas*. Las personas que operan en un marco monocrónico se concentran en realizar una sola acción cada vez, en serie, como una progresión lineal en un conjunto de etapas definidas. Vuelcan sus energías en completar el horario y despachar el negocio tan bien como sea posible dentro de ese horario (a la manera en que algunos doctores atienden a largas listas de pacientes). En ese esquema temporal, se muestra escasa sensibilidad hacia las peculiaridades del contexto o a las necesidades del momento. Es el horario y el completar el horario lo que tiene prioridad. Por supuesto, los que ejercen control administrativo sobre un esquema de tiempo monocrónico tratan de ejercer su control sobre los aspectos temporales y se aseguran de que el trabajo de organización quede realmente completo (sin embargo, son menos precisos en lo que se refiere a la tarea como tal, sobre lo que podría llamarse realización satisfactoria). En este esquema de trabajo, lo que cuenta es la terminación de las tareas, los horarios y los procedimientos, por encima del cultivo de las relaciones con las personas. La concepción monocrónica del tiempo es la que prevalece en casi todas las culturas occidentales (aunque no en las mediterráneas), domina de forma abrumadora el mundo de los negocios y de las profesiones, y, lo que es quizá aún más interesante, está extendida sobre todo entre los varones.

Por comparación, en el tiempo policrónico, las personas se concentran en realizar varias acciones combinadas a la vez. Su interés no está tanto en completar los cuadros horarios como en completar sus transacciones. En los esquemas de tiempo policrónicos se da una sensibilidad clara hacia el contexto, hacia las implicaciones y complicaciones

de las circunstancias inmediatas y al entorno. Los que ejercen control administrativo desde una perspectiva policrónica conceden a sus subordinados gran libertad en la temporalización de las tareas. Pero, comparados con los que operan en una marco de referencia monocrónico, ejercerán probablemente un control mucho más estricto en cuanto a la descripción y la evaluación de la tarea como tal. Aquí no sólo es importante haber completado un trabajo, sino también haberlo completado de acuerdo con las intenciones y definiciones iniciales. Las relaciones, y no las cosas, predominan en el marco temporal policrónico. El tiempo policrónico está orientado hacia las personas, no hacia las tareas; es predominante en el estilo de cultura mediterránea y de Iberoamérica; es más corriente en las esferas de las relaciones informales y en la vida doméstica (una esfera de multitud de tareas y relaciones interpersonales densamente apretadas e intensa); es más fácil de encontrar en organizaciones pequeñas y personalizadas; y se da con más frecuencia entre mujeres que entre hombres. En este sentido, Cuevas López y Díaz Rosas establecen la comparación de los dos tiempos que menciona Hargreaves (2002, 301):

Tiempo monocrónico	Tiempo policrónico
Una acción detrás de otra	Varias acciones a la vez
Completar horarios	Completar transacciones
Baja sensibilidad hacia el contexto	Alta sensibilidad hacia el contexto
Control sobre el cumplimiento del horario	Control de la definición y evaluación de la tarea
Orientación hacia los procedimientos del horario	Orientación hacia las personas y las relaciones
Culturas occidentales	Culturas latinas y latinoamericanas
Esfera oficial de las profesiones y negocios	Esfera "no oficial", informal y doméstica
Grandes organizaciones	Pequeñas organizaciones
Masculino	Femenino

Cuevas López y Díaz Rosas 2002, 301

El mundo del profesor de la escuela elemental es de carácter profundamente policrónico. Cuanto más se baja en la escala de mayor a menor edad más perceptible es ese carácter. Es un mundo complejo, denso, en el que el profesor tiene que hacer gala de una habilidad sofisticada, dirigida a hacer varias cosas al mismo tiempo. La cultura del aula elemental es, pues, una cultura de alta sensibilidad hacia lo impredecible y lo particular del contexto, hacia la importancia de las relaciones interpersonales, hacia la culminación de las tareas que se estén realizando.

- *El tiempo físico.* La base esencial para comenzar la evaluación de los méritos relativos de las diferentes vivencias subjetivas del tiempo es el principio de Einstein, universalmente aceptado, de que el tiempo físico es relativo. No hay puntos fijos en el espacio o en el tiempo. En este sentido, el tiempo objetivo no tiene existencia física

independientemente. Es una construcción humana y un acuerdo en torno al cual la mayor parte de nosotros organizamos nuestras vidas. Y esto es excepcionalmente importante porque, dado que el tiempo físico es auténticamente relativo, los defensores del tiempo “objetivo”, “monocrónico” o “técnico-racional” no pueden invocar las leyes naturales del mundo físico como justificación para su punto de vista particular sobre el tiempo. Por ello, los argumentos en contra o a favor del marco de tiempo monocrónico de los administradores deben ser evaluados en otros terrenos, incluidos los aspectos sociales y los políticos.

- *Tiempo socio-político.* La dimensión sociopolítica del tiempo, la forma en que conceptos particulares sobre el tiempo llegaron a ser administrativamente dominantes, es un elemento central en el control administrativo del trabajo del profesor y en el proceso de mejora curricular. En la conciencia moderna de la dimensión del tiempo, aparecen dos aspectos complementarios especialmente importantes: la separación y la colonización.

a) La separación

Una parte importante de la dimensión sociopolítica del tiempo es la separación del interés, la responsabilidad y la perspectiva asociada al tiempo entre el administrador y el profesor. Cuanto más lejos se esté del aula, del centro densamente poblado, de las cosas, como si dijéramos, más lenta es la perspectiva del tiempo que transcurre en ellas. Este principio puede muy bien explicar la documentada impaciencia que demuestran los administradores frente a la velocidad del cambio en sus escuelas. Desde un punto de vista lejano, no ven la clase en su densa complejidad, en su opresiva inmediatez, como la ve el profesor. Hargreaves (1992, 45) considera que los administradores ven la clase de forma monocrónica, no policrónica. Y por eso, los cambios que inician y apoyan parecen moverse demasiado despacio, para su gusto. Lo que está en liza en la concepción sociopolítica del tiempo no son, pues, asuntos técnicos de menor cuantía referentes a la comunicación y la comprensión entre los administradores y los profesores, sino las estructuras básicas de responsabilidad en el terreno del desarrollo curricular y el lugar que ocupan y deben ocupar los profesores en esas estructuras. Lo que se disputa es nada menos que el trasvase de poder a los profesores para responsabilizarse del desarrollo curricular además de sus obligaciones técnicas de mejora.

b) La colonización

Si la separación aleja los mundos de la Administración y de la enseñanza, la colonización los acerca de nuevo, pero de forma particular. La colonización es el proceso por el que los administradores conquistan o “colonizan” el tiempo de los profesores para sus propios propósitos. Es el segundo aspecto importante de la dimensión sociopolítica del tiempo. La colonización administrativa del trabajo del profesor se hace evidente cuando dominios privados (“regiones de atrás”) de las vidas profesionales de los profesores son conquistadas para propósitos administrativos, convirtiéndolos formalmente en “regiones delanteras”. Así, configuraciones de tiempo y espacio que antes eran un campo para la relajación privada y el desahogo se convierten en dominio público para la supervisión (Hargreaves 1992, 47).

2.2.2. LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO. TIPOLOGÍA Y VARIABLES QUE INTERVIENEN

El tiempo escolar puede ser a la vez personal y institucional, social e individual. Desde un punto de vista institucional se muestra como un tiempo prescrito y uniforme. Y efectivamente lo es, al menos en su intención. Sin embargo, desde una perspectiva individual, es un tiempo plural y diverso. No hay sólo un tiempo, sino una variedad de tiempos. En cuanto tiempo social, además, el tiempo escolar es un constructo social históricamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Por tanto, un tiempo es organizado y construido social y culturalmente como tal, pero a la vez, es vivido no sólo por el profesorado y el alumnado, sino también por las familias y la comunidad en su conjunto mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales. El tiempo escolar institucional ofrece, a su vez, diversas configuraciones o niveles. Constituye toda una arquitectura temporal. Viñao Frago (1998, 5 y 6) considera, este sentido, que no deberíamos hablar del tiempo escolar, en singular, sino de los tiempos escolares:

- a) Una primera red de relaciones temporales, de larga duración, tiene su origen en la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes.
- b) Otra configuración temporal es la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales.

- c) La tercera modalidad muestra la micro e intrahistoria de la institución escolar. En ella se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas -año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde-, o incluso, en su más desmenuzada desagregación, de cada clase o actividad. Su expresión material y escrita son los cuadros horarios y de distribución temporal de tareas y programas.

Por una parte, la actividad educativa queda condicionada por el tiempo histórico en el que se desenvuelve, por el marco temporal que exige y por la perspectiva también temporal que proyecta su actuación. Por otra parte, se inscribe en una realidad física determinada que conforma el espacio de acción que permita o limite las actuaciones.

El proceso educativo se enmarca, pues, en un tiempo y espacio determinados que condicionan las formas de hacer y los elementos que intervienen en la ejecución. En este contexto, la técnica para conseguir resultados será la planificación y la programación, también temporal y referida a unos espacios reales, será el instrumento adecuado.

El tiempo resulta en las nuevas perspectivas más un instrumento en la ordenación de la realidad que un condicionante de ella. Si bien es verdad que las cosas se hacen en un tiempo, duran un tiempo y se sitúan en un tiempo (realidad histórica), lo cierto es que escolarmente nos interesa analizar ahora las formas ligadas a su rentabilidad; esto es, la relación que se puede establecer entre tiempo invertido, esfuerzo realizado y resultados conseguidos, o lo que es lo mismo el cómo hacer rentable el uso del tiempo. En este sentido y siendo sugerentes las perceptivas antropológicas, biológicas, psicológicas y pedagógicas ya abordadas, nos centraremos en las dimensiones más aplicativas de esta última dimensión (Gairín Sallán 1993, 219-265). El conjunto de variables que inciden en las diferentes unidades de temporalización son:

- La periodización escolar impregna todas las actuaciones educativas, representando los módulos temporales presentados una parte de la perspectiva. Un sistema educativo se planifica y desarrolla con una política a largo plazo (factor tiempo) para un contexto determinado (factor espacio, realidad socio-cultural...) contando con unos medios determinados (mapa, profesorado, financiación...).
- El período de escolaridad es esencialmente el resultado de variables socioculturales y económicas que se concretan en normas específicas; por ello, su extensión adquiere un sentido fundamentalmente jurídico y social.

- A medida que descendemos a unidades más cortas de tiempo, la incidencia directa de lo socio-cultural es menor y permite caracterizar su presencia como un marco para la acción.
- El establecimiento de etapas y ciclos considera habitualmente las características pedagógicas que permiten diferenciar la personalidad de los alumnos en estadios o períodos evolutivos. Estos períodos tienen una unidad en sí mismos que les diferencia de otros y que exigen la elaboración de currícula diferenciados y el empleo de metodologías adaptadas.
- La incidencia real de los aspectos personales y pedagógicos se observa a medida que se consideran períodos más cortos de tiempo.
- La práctica resulta ser una síntesis global de la incidencia de todos los factores anteriormente nombrados.
- La práctica contempla, además, la interrupción que en el proceso de escolarización originan circunstancias sociales, biológicas y pedagógicas como puedan ser las vacaciones, los recreos y las pausas.

Peñafiel Martínez y Sola Martínez (2001, 285) opinan, además, que la regulación del tiempo en la escuela debe obedecer a una serie de variables:

- *Variables personales.* Serían aquellas que determinan el tiempo del profesor, del alumno, directivo, personal no docente del centro y padres.
- *Variables centradas en las tareas.* Vendrían definidas por el tiempo dedicado en los centros educativos a las actividades de tipo académico, a la burocracia administrativa, al control y gestión económica, comisiones de convivencia, etc.
- *Variables de prescripción legal.* Pueden ser las que determina el sistema educativo en vigor y que definen los períodos de escolaridad, ciclos, etapas y cursos, así como las normas de funcionamiento respecto a las sesiones de trabajo, horario de las distintas áreas y el calendario anual de curso.
- *Variables de amplitud.* En las que de alguna forma se determina el período educativo y las posibilidades temporales de los educandos.

Parece necesaria, en esta coyuntura, reivindicar el papel instrumental que debe tener la organización del tiempo. Y más que hablar de flexibilidad, término que parte de una referencia a la rigidez que no se da en toda su potencia, sería deseable considerar, como señala Gairín Sallán (1993, 219-265), la importancia del *tiempo móvil*. Este tipo de tiempo referencia a una propuesta donde el tiempo se elabora continuamente, se admite la variabilidad de secuencias de información, dos diferentes ritmos de asimilación y la asignación de nuevos papeles a los protagonistas de la instrucción. Más que de horario

tiene aquí sentido hablar de capital horario. Un tiempo móvil no es posible más que en el marco de una organización móvil donde los espacios son de libre acceso, se trabaja por proyectos, y, sobre todo, se parte del principio de la revisión, evaluación e innovación.

El tiempo escolar que define un contexto educativo flexible ha de configurarse teniendo en cuenta múltiples variables que inciden y se implican en la actividad educativa. Las actividades que engloban el quehacer educativo son múltiples y variadas, realizándose unas veces desde la intencionalidad productiva de la enseñanza y otras veces desde planteamientos de implementación educativa, bien en la escuela o fuera de ella.

En el siguiente cuadro Peñafiel Martínez y Sola Martínez (2001, 283) establecen tres categorías del tiempo atendiendo a la finalidad de su contenido:

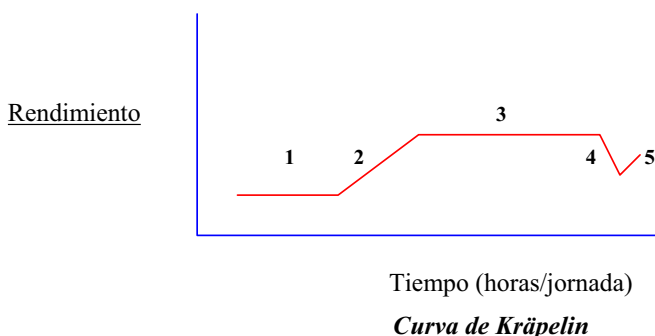
<i>Tiempo de enseñanza</i>	<i>Tiempo de escuela</i>	<i>Tiempo relativo a la escuela</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Se emplea diariamente para la enseñanza en el aula. • Excursiones. • Vacaciones escolares. • Trabajos de clase • Trabajos de grupo. • Evaluaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de presencia física del alumno en la escuela. • Tiempo de enseñanza. • Descansos. • Orientación y tutoría. • Tiempo dedicado a órganos de representación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de escuela. • Tiempo para terminar las tareas en casa. • Dedicación al trayecto escolar. • Actividades extralectivas.

2.2.3. EL HORARIO Y LA JORNADA ESCOLAR

Las recomendaciones que se realizan en torno a la programación diaria de actividades y regulación de los horarios escolares parten de la adecuada aplicación del denominado *Índice Ponogenético*. Blázquez Entonado (1995, 358-361) recuerda que "la curva de atención (*curva de Kräpelin*) es ascendente a partir del comienzo de la jornada, se mantiene a media mañana en forma de meseta, y decae en la última parte de la mañana". Por la tarde, se comienza con un nivel inferior al máximo de la mañana, y desciende o decae al final de la tarde o la mañana.

Siguiendo la curva de Kräpelin observaremos que el primer tiempo es de corta duración, durante el cual los alumnos y alumnas deben concentrar su atención sobre el trabajo de la clase y apenas se percibe aumento en el rendimiento; es una línea casi horizontal, por lo que se recomienda no dedicar tiempo a mensajes o tareas importantes, debido a la dificultad de prestar una atención intensa. El segundo tiempo podrá dedicarse a las materias más difíciles, como Matemáticas y algunos aspectos de Lengua. El tercer tiempo puede dedicarse a las materias de fatigabilidad media, que son el área Socio-

Natural. A partir de aquí, el alumno empieza a fatigarse y por lo tanto a dispersar su atención. Por la tarde, es recomendable impartir las materias de aula menos fatigantes.



En la elaboración del horario (Peñañiel Martínez y Sola Martínez 2001, 294 y 295) siempre debemos tener en cuenta:

- *El índice ponogenético.* Los tiempos escolares no deben nunca ser marcados de manera cronométrica. De acuerdo con la edad de los escolares y el índice de fatigabilidad de las materias, iremos diseñando, sucesivamente, varios tiempos dándole a su vez una valoración genérica.
- *Ciclo o nivel.* La planificación del horario hay que hacerla de tal forma que permita dejar para ciertos momentos de mayor fatigabilidad de los alumnos las tareas menos dificultosas.
- *Agrupamiento.* No basta saber el tiempo que hay que dedicar a cada materia, sino que es necesario conocer el porcentaje de tiempo que hay que dedicar a cada una de las distintas situaciones de aprendizaje programadas fuera del aula.

FACTORES A TENER EN CUENTA	NORMAS DIDÁCTICAS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La duración de la jornada escolar, en sus sesiones de mañana y tarde. ▪ Las pausas previstas (recreos, descansos). ▪ El tiempo adjudicado a cada tarea. ▪ Los objetivos y contenidos programados para el día. ▪ Las formas de trabajo establecidas y la organización escolar propia del centro. ▪ Las edades de los escolares y su ritmo de trabajo. ▪ La evolución de la curva de fatiga (índice ponogenético). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El niño debe disponer de tiempos de trabajo personal. ▪ La posibilidad de un trabajo simultáneo en equipos, en los que el profesor puede ayudar a uno de estos grupos. ▪ La actividad directa con el profesor (explicaciones, ejercicios colectivos) fatiga al alumno más, porque le obliga a mantener una tensión (atención voluntaria). ▪ A menor edad del alumno, menor capacidad de atención voluntaria, por lo que los “tiempos continuados” de trabajo será distintos, según edad de los escolares. ▪ Debe contarse con los “tiempos libres”, recreos, descanso, cambios de actividad, circulaciones, etc., como tiempos que consumen minutos. ▪ Igualmente, hay que dejar “tiempos fuelle” intermedios entre dos actividades, de modo que pueda tomarse de ellos para imprevistos, retrasos, repeticiones.

Blázquez Entonado (1995, 358)

2.2.3.1. TRASFONDO DE LAS POSIBLES MOTIVACIONES PARA LOS CAMBIOS

En la actualidad se está viviendo un momento de transformación del modelo de jornada escolar que está afectando, desde hace años, a la mayoría de centros educativos de Educación Infantil y Primaria. Sin querer adentrarnos en las consecuencias que este hecho produce en los estilos de vida de los escolares y sus familias, el modo en que los docentes modifican su distribución horaria y el progreso (o no) educativo que supone para el alumnado, intentando mantener una postura aséptica, sí nos gustaría reflejar algunas de las motivaciones que refleja Fernández Enguita (2001, 11-21) para que se produzcan las transformaciones horarias.

El tiempo heredado. En gran medida se trata de una herencia de la sociedad campesina y artesanal. Una jornada prolongada pero de escasa intensidad, relativamente ajustada a los ritmos solares y partida por un largo descanso para la comida. Por otra parte, un calendario que cubría inicialmente todo el año, sin vacaciones. Fue en 1887 cuando por primera vez se introdujeron en España las vacaciones estivales, de cuarenta y cinco días. La jornada, inicialmente de ocho horas (cuatro y cuatro), se redujo en la primera mitad del siglo XIX a cinco a mediados del XX (en 1945). A primera vista, pues, nos encontramos en la escuela con una historia bien conocida en el mundo del trabajo: la conquista del tiempo libre y la utilización más eficiente del tiempo productivo.

Las transformaciones del entorno. En particular, la incorporación de la mujer a la actividad económica extradoméstica y al mercado de trabajo, que en España se sitúa todavía notablemente por detrás del conjunto del mundo desarrollado, está tensando fuertemente las estructuras familiares. En ausencia de una correspondiente redistribución de las tareas domésticas, como se expresa en el habitual dictamen sobre la *dobles jornadas*, lo que se produce realmente, pues otra cosa no sería viable, es la acumulación de dos jornadas reducidas: por un lado, trabajos a tiempo parcial, temporales, etc.; por otro, el recorte de ciertas responsabilidades domésticas, en especial de las más consumidoras de tiempo, tales como la custodia de los niños.

Las dificultades de la escuela para atender a la diversidad de las necesidades y las oportunidades que se abren ante su público y para seguir el ritmo del cambio económico, social y cultural, han sido sin duda percibidas por las familias, particularmente por las clases medias y más aún por ese sector de las mismas, las clases medias funcionales (profesionales, funcionarios, técnicos, oficinistas) que, faltas de otros recursos pero ricas en ése, fían el futuro de sus hijos a una buena educación. En realidad, no han hecho sino

interiorizar el mismísimo mensaje escolar sobre la importancia creciente de las lenguas extranjeras, la informática, las capacidades artísticas o las actividades deportivas para, tras constatar que la oferta escolar no está a la altura de las circunstancias que la misma institución pregona, organizarse su propia educación integral, bien sea recurriendo al lote ofrecido por la enseñanza concertada, una jornada prolongada con actividades diversas, bien articulando su propio apaño de enseñanza pública más actividades extraescolares privadas.

Educación e igualdad de oportunidades. En estas condiciones, hay que preguntarse necesariamente si la concentración de las actividades discentes no podrían castigar precisamente a los alumnos que ya tienen problemas para su realización pausada, y si la liberación de las tardes no representará para unos y para otros distintas mezclas de oportunidades y de riesgos. El tiempo escolar desempeña, como señala en acertada metáfora literaria el informe norteamericano “Prisoners of Time”, un papel similar al del lecho del hospitalario Procusto, quien lo ofrecía a sus huéspedes pero cortando los pies a los demasiado altos y estirando cruelmente a los demasiado bajos, para que encajasen bien en él. El tiempo es un recurso, uno de los principales recursos de la escuela, y lo que es demasiado para unos puede ser demasiado poco para otros. Y no se trata sólo, claro está, de la cantidad neta de tiempo, sino también de su dosificación, como corresponde a cualquier esfuerzo, sea físico o mental. Es claro que el tiempo es sólo uno de los recursos, pero no por ello deja de serlo, y precisamente aquel recurso que sirve de soporte y actúa de límite para todos los demás; y la cuestión no es, como a veces se pretende, perderlo de vista en el *totum revolutum* de la omnipresente afirmación de la complejidad, sino determinar, permaneciendo el resto de cosas iguales, cuál es su influencia específica y singularizable sobre los procesos y sobre el resultado final.

Las transformaciones de la profesión docente. Dos factores han contribuido a hacer de la jornada laboral y su distribución un *motto* casi obsesivo de los enseñantes. En primer lugar, el sentimiento autoalimentado de *incongruencia de estatus* y de ubicuo e inacabable *agravio comparativo*. El profesorado de todos los niveles siente que sus recompensas económicas y simbólicas no están a la altura de sus conocimientos, y especialmente que sus colegas de otras profesiones ganan más dinero, viven mejor, etc. El magisterio, además, se siente permanentemente agraviado frente al profesorado de enseñanza secundaria, por no hablar del de Universidad, agravio que se manifestaría especialmente en la disposición del propio tiempo. A esto se acumula otro agravio en relación con la jornada de los funcionarios de las administraciones públicas.

Por otra parte, la feminización de la docencia, que no es de hoy pero no ha dejado nunca de intensificarse, invierte la importancia relativa de las prestaciones y las contrapartidas en la relación laboral del docente. Bajo la presión de tener que compartir el trabajo con las tareas familiares y domésticas que sus compañeros se resisten a compartir, las maestras pugnan colectivamente por lo que otras mujeres trabajadores han de lograr individualmente: la reducción del tiempo de trabajo. Estos dos factores contribuyen a explicar la enorme importancia que ha adquirido la cuestión de la jornada para los docentes, sin parangón en ningún otro sector ocupacional.

2.2.4. ELEMENTO CULTURAL Y PARA EL EJERCICIO DEL PODER

La mayor parte de los hábitos, ritos, ceremonias, costumbres, valores compartidos..., tienen en la concepción y uso del tiempo un factor determinante. La vida de los centros está marcada por los períodos de tiempo. Pero también otros elementos más tangibles de la organización tienen como referencia el tiempo: los *plannings* y diagramas en algún despacho, los cuadros de dedicaciones de los docentes en la pared de la sala de profesores, el reloj de la puerta..., son ejemplos de expresiones culturales asumidas por la escuela. También el modo como se administra el tiempo es una muestra del ejercicio del poder (Domènech y Viñas 1997, 75) en el centro escolar que afecta a la vida de las personas que trabajamos en ellos. Así, los “derechos adquiridos” por los años de antigüedad que se llevan en el centro pueden suponer determinadas prebendas o situaciones ventajosas para un determinado profesor. Que un alumno permanezca un año más que sus compañeros de promoción en el centro porque suspendió un curso puede ser analizado desde puntos de vista y parámetros bien diferentes. El tiempo puede administrarse como instrumento de coacción, de premio o de castigo para profesores y para alumnos. El disponer de un horario de trabajo más ventajoso para nuestros intereses personales suele ser una circunstancia muy valorada entre nosotros (Antúnez 1998, 141).

La verdadera modificación en los centros escolares, va a estar determinada, en buena parte, por la organización del tiempo atendiendo al conocimiento de la cultura de la escuela. Cuando se habla de organización del tiempo escolar hemos de centrarnos en el objetivo de encontrar una estructura satisfactoria que no esté planificada con rigidez, sino configurada con componentes capaces de asegurar la versatilidad y el buen funcionamiento de la institución educativa y de los actores que la constituyen. Un nuevo conocimiento de la organización del tiempo y de la institución escolar es la naturaleza que puede crear una nueva organización del conocimiento y que el pensamiento sobre el

tiempo escolar se ha detenido ante la estructura de plantilla rígida de la planificación del tiempo, hasta el punto de convertir tal planificación en el estereotipo del trabajo escolar que fija una duración estricta en la hora de clase, para la secuencia de la enseñanza y unos ritmos de progresión de las disciplinas bastantes uniformes.

¿Es un recurso del que hay que disponer o un recurso al que hay que amoldarse? Según Antúnez (1998, 142), los hechos demuestran muy a menudo la certeza de la afirmación anterior. Actuamos adaptándonos al tiempo en los centros escolares simplemente porque resulta mucho más difícil hacerlo al revés. La costumbre, las regulaciones legales, el control puramente burocrático y a veces cicatero en lugar de un control racional del tiempo de trabajo de los profesores y, sobre todo, el desconocimiento son, entre otras, las causas fundamentales que originan este hecho.

La gestión del tiempo, de esa manera, puede convertirse en un factor que bloquee de forma muy importante la renovación de prácticas educativas y un inhibidor de las innovaciones en una institución que pretende ser creativa, adecuada a las necesidades de sus alumnos y alumnas y cada vez más autónoma. Existe, entonces, una coexistencia evidente entre objetivos, medios y métodos renovados, por una parte, y una concepción del tiempo antigua, por otro. De este modo, el manejo de las unidades de tiempo de forma uniforme, repetitiva y estática se reproduce continuamente en un modelo definitivamente poco eficaz y desfasado.

La institución escolar, si se caracteriza como dinámica y abierta, donde se producen intercambios continuos, choca con los conceptos de estabilidad, inmovilidad y racionalidad que asume al usar el tiempo de que dispone de forma invariable y repetitiva. Aparece, en suma, una utilización estática que en nada se parece a la de otras organizaciones modernas y eficaces que son capaces de reorganizarse continuamente utilizando flexible y creativamente sus recursos en función de las demandas, de las necesidades y de proyectos concretos.

El tiempo es un factor significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No es un dato o un elemento neutro. La forma de utilizar las “horas” impartidas en una materia concreta corresponde a una determinada concepción global de la enseñanza. El tipo de estructura temporal utilizada, la organización de la jornada y del año escolar, los ritmos y las pausas son reflejos fieles y exactos de determinadas concepciones y principios pedagógicos, psicológicos, biológicos y sociológicos. Existen relaciones profundas entre el empleo del tiempo y las estrategias metodológicas, la selección y

secuenciación de los contenidos y el papel que desempeña la persona educadora (*idem*, 143).

2.2.5. REVISIÓN CRÍTICA DEL REPARTO DEL TIEMPO. PRINCIPIOS Y RECOMENDACIONES

El tiempo para la educación no termina nunca para los educandos. Es arbitraria y convencional la división entre tiempo para la educación y tiempo libre, las personas siempre están en proceso de aprendizaje y esta característica es particularmente comprobable en la infancia y la adolescencia.

La organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje y especialmente los tiempos que se destinan a ellas no deberían determinarse por criterios administrativos. Los alumnos y alumnas no aprenden por épocas ni se detienen en sus procesos aprendices coincidiendo con los trimestres o los períodos vacacionales. Cada uno aprende al ritmo que le permiten su motivación y sus capacidades y como éstas son diferentes deberíamos procurar que cada uno pudiese desarrollarlas adecuadamente mediante un uso del tiempo y unos agrupamientos adecuados (Antúnez 1998, 147).

La sociedad considera especialmente esta época de la vida como tiempo para el aprendizaje y para ello planifica la educación. Cuanto mayor sea el tiempo de escolarización, mayor será el nivel de educación. Se declara, por ejemplo, que la educación mejora porque se ha incrementado la educación obligatoria en dos años o por ejemplo el nivel de desarrollo de un país tiene como indicador la duración de la etapa de educación obligatoria.

Por tanto, hay un reconocimiento general de la relación del tiempo de aprendizaje con su resultado del aprendizaje. Hay que hacer una crítica a la simplicidad de este principio de cantidad ya que también se debería hacer hincapié en la calidad de este tiempo. De todas maneras, parece que si los educadores tenemos más tiempo aumentará la calidad de nuestra actividad educativa. De ahí la reivindicación de la comunidad educativa de que los alumnos tengan mayor tiempo para su educación. El tiempo, sin embargo, es un recurso, escaso.

Cuando utilizamos el tiempo como recurso funcional debemos tener en cuenta algunos principios generales (Domènech y Viñas 1997, 72 y 73):

- *Principio de globalización.* Será necesario en todo momento hacer una distribución del tiempo teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso.
- *Principio de prioridad y racionalización.* Establecer prioridades es la consecuencia lógica de un recurso con limitaciones. Si no disponemos de tiempo para todo, debemos utilizarlo para aquello que sea más importante.
- *Principio de distribución de tareas.* Como consecuencia de la racionalización y de la misma forma que se ha desarrollado en otras organizaciones hay una necesidad de especialización y de distribución de tareas. Parece útil adjudicar tareas a personas o grupos de personas para hacerlo más eficaz.
- *Principio de coherencia.* Dado que la distribución de tareas coincide con la especialización curricular, tiene como consecuencia el problema de dividir y diversificar el curriculum y multiplicar la actuación de los profesores y profesoras sobre el alumnado.
- *Principio de diversidad.* La globalización debe combinarse con una diversidad en el tratamiento de los tiempos. Se establecerá una lógica interna en cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa.

Siguiente a los autores anteriores, la primera crítica que debemos hacer a la distribución tradicional del tiempo en los centros educativos es que no se relacionen las decisiones tomadas en distintos niveles de distribución de tiempo. Si cuando el profesorado realiza una sesión de clase no tiene clara la distribución del trimestre o del ciclo e incluso de la etapa, dificultará el proceso educativo, ya que el ritmo de trabajo no será coherente, se añadirán sucesivamente retrasos en el aprendizaje y sobre todo se dará un tratamiento de tiempo a las actividades y a los temas independientemente de la importancia que tenga cada contenido en el aprendizaje general.

Hay otra conclusión clave en el tratamiento del tiempo. Ante la tradicional distribución a través de un horario mosaico deben buscarse alternativas que tengan en cuenta otras cuestiones complementarias a grupo de alumnos, profesor, materia. El horario de los centros en general tiene en cuenta fundamentalmente dos elementos:

- Las horas mínimas establecidas por la normativa tomadas por semanas. Es decir, se parte de un criterio general relacionado con el concepto de programas y de materias sin otros elementos como las necesidades de los alumnos y alumnas concretos u otros.
- Una distribución del horario a través de los intereses del profesorado, tanto internos como externos.

A estas críticas principales le siguen otras no menos importantes:

* La rigidez de horarios forma parte de una sociedad que está siendo sistemáticamente superada por la flexibilidad. Nos parece sorprendente el mantenimiento de la uniformidad de los horarios en la enseñanza.

* No hay relación entre las distintas unidades de tiempo. El efecto fragmentación del alumnado es la consecuencia más conocida de este problema.

* La diversidad de elementos organizativos que intervienen en el proceso educativo tratados de forma independiente respecto al tiempo, conlleva la falta de prioridades en los recursos temporales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, tanto en las aulas como en la organización del centro. En la propia vida del centro y básicamente entre el profesorado se vive con una sensación de escasez cada vez más evidente. Mientras la organización se queja por la falta de tiempo no se racionaliza su uso. Paradójicamente falta mucho tiempo mientras se aprovecha poco el que se tiene.

* Poca relación entre tiempo institucional de clase o del alumnado y el tiempo del profesorado. El aprendizaje significativo ha demostrado que los seres humanos aprenden continuamente y no solamente cuando se ponen en disposición de aprendizaje. El profesorado debe tener en cuenta que no es la única fuente educativa del alumnado ni tampoco su única fuente educativa del alumnado ni tampoco su única fuente instructiva. El tratamiento del tiempo para la educación en los centros no se hace nunca a partir de todo el tiempo de los alumnos y alumnas, sino que se separan de forma inadecuada los períodos de aprendizaje y los que no lo son.

* Los objetivos se adaptan al tiempo y no al revés. En un proceso racional, el tiempo se determinará después de haber fijado los objetivos, o al menos se tendrá en cuenta de forma simultánea. En los centros educativos se da la paradoja de que las sesiones se preparan primero situando las horas y su distribución semanal y después buscando las actividades adecuadas al tiempo.

* El calendario está relacionado con nuestro origen cultural procedente del mundo romano y griego, un mundo fundamentado en el cultivo de la tierra. La Iglesia Católica se adaptó a este calendario y muchas de las fiestas coinciden con momentos importantes en el ciclo económico del cuidado de la tierra. El calendario era por tanto lógico en su momento.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> - Establece una distribución estable del tiempo y es fácil de recordar por los alumnos y alumnas. - Soluciona fácilmente la distribución de tiempo por materias. - Utiliza la semana como unidad que es controlada por los alumnos y alumnas. - Es tradicional y hay una costumbre social en su uso. - Puede permitir cambios entre unidades que están bien delimitadas - El horario del profesorado puede racionalizarse. - Ayuda a la programación de las clases pues establece unidades temporales simétricas. - Unifica horarios de entrada y salida y simplifica estos problemas a los padres. - Simplifica el trabajo en equipo del profesorado ya que sólo debe tener en cuenta la distribución temporal de mínimos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las clases no siempre terminan con el trabajo hecho y se interrumpen procesos de aprendizaje. - No se ajusta al ritmo de trabajo del alumnado. - No permite la utilización del tiempo a partir de las tareas a realizar. - No hay concepto globalizado del aprendizaje. - Pasan un número excesivo de profesores y profesoras por los grupos. - No se puede programar que algunas actividades superen el tiempo tradicional de las clases. - No se deben supeditar los criterios pedagógicos a las costumbres sociales. - No se tiene en cuenta una concepción global del aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Domènech y Viñas 1997, 81 (tomado de Antúnez y Gairín)

En la actualidad, el sistema de vida de nuestro país, con una economía basada en la industria y el sector terciario, el calendario de fiestas ha perdido su carácter racional y sólo se conserva como una forma de preservar distintas tradiciones.

2.3. ESPACIO ESCOLAR

Nosotros construimos el espacio y éste nos configura a nosotros. Se atribuye a Churchill el dicho que sostiene que aunque en principio seamos nosotros quienes demos forma a los edificios, posteriormente ellos nos conforman a nosotros. Si esta frase es aplicable a un entorno cualquiera adquiere un enorme valor cuando hace referencia a edificios cuya razón de ser es precisamente la del desarrollo formativo. Somos el resultado de aquellos espacios que habitamos. Las casas, los edificios, las escuelas son como nosotros las hacemos, pero nosotros somos, de alguna manera, como ellos nos van haciendo. En las diversas estancias que habitamos aprendemos a estar, a convivir y a ser. Si son racionales, si son hermosas, si están distribuidas con justicia, aprenderemos a ser mejores. Si son irracionales, inhóspitas, antiestéticas y antidemocráticas contribuirán a empeorar nuestra forma de ser (Heras Montoya 1997, 11).

Muchas escuelas parecen diseñadas en serie, da igual la zona en la que se enclavan, el tamaño que precisan y la peculiaridad de la tarea que los profesionales

quieren realizar en ellas. El espacio, como factor educativo, apenas si es objeto de la consideración de teóricos y de profesionales de la educación.

El espacio escolar dentro del sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio que tiene lugar en el centro y en el aula, es un hecho evidente y reúne una gran importancia. La enseñanza es un proceso sistémico en el que los elementos que lo componen están interrelacionados formando una estructura. Cualquier modificación que se produzca en uno de sus componentes acaba por incidir directa o indirectamente sobre todo el conjunto. En esta estructura sistémica, el espacio escolar y su equipamiento forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, en calidad de lugar especializado. El espacio escolar es un medio construido sobre el que se ejercen decisiones didácticas y como tal debe formar parte de los currícula, incluyéndose en ellos como una variable de organización, en la que confluyen diversas opciones tomadas previamente sobre otros elementos del diseño. La estructura del espacio escolar, su equipamiento y materiales inciden en el desarrollo del proyecto didáctico, bien como una condición inicial del proceso, bien a través de las reorganizaciones que los docentes y discentes realizan para adaptar el espacio a sus necesidades. Aun cuando las modificaciones del diseño espacial no producen por sí mismas alteraciones significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sí crean un contexto que puede facilitar la aparición de determinadas conductas y actitudes (*idem*, 106).

Para Rué (1997, 54-58), “el aula constituye un complejo álbum de imágenes y metáforas donde se suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje”, siendo el lugar donde se ponen en juego las teorías pedagógicas y las vivencias prácticas de los profesores. Este microespacio educativo constituye en muchas ocasiones el elemento definitorio de las conductas del profesor y del funcionamiento de los centros. Actualmente, la preocupación por el espacio del aula ha dejado de estar limitada al establecimiento de unos requisitos mínimos de tamaño, estética, luminosidad, higiene o temperatura para centrarse en tratar de adecuar este espacio a las actividades que se vayan a desarrollar. De este modo, la división y distribución de los espacios interiores del aula se configuran en un recurso de primer orden a la hora de diseñar la actividad escolar (Cuevas López y Díaz Rosas 2002, 311).

La escuela pues, en cuanto institución, ocupa un espacio y un lugar. Un espacio proyectado o no para dicho uso pero dado, que está ahí, y un lugar por el hecho de ser un espacio ocupado y utilizado (Viñao Frago 1993, 18). Por ello, su análisis y comprensión, desde esta perspectiva, requieren algunas consideraciones previas sobre las relaciones

entre el espacio y la actividad humana, la escuela como lugar y la dimensión espacial de los establecimientos docentes.

2.3.1. LA ESCASEZ DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ESPACIO ESCOLAR

Al considerar variables importantes que inciden en el éxito fracaso de los alumnos, los especialistas fijan sus ojos en distintos factores como programas, motivación del alumnado, preparación del profesorado, etc., pero muy pocos se fijan en las condiciones de tipo ecológico que sin duda configuran los entornos e influyen, sin duda alguna, en el desarrollo de los alumnos.

El espacio es un medio siempre presente, frente a otros coyunturales, y por ello, su tratamiento y consideración resulta un problema didáctico y organizativo fundamental. Sólo muy recientemente se está configurando un marco conceptual para entender el espacio educativo como fenómeno complejo, contrastable científicamente y objeto de investigación educativa, pero no ha solido formar parte de las preocupaciones del investigador de la educación, ni del bagaje de los teóricos y prácticos de nuestro campo.

Blázquez Entonado (1995, 349) considera que “actualmente resulta evidente en pedagogía que el desarrollo y el comportamiento humanos son fruto de la interacción del individuo con su ambiente, aunque exista una especie de resignación acerca de la imposibilidad de modificar nada sobre los espacios escolares”. Por tanto, resulta el espacio, pues, lugar y parte del acto didáctico, siendo esta doble circunstancia, junto con la importancia dada en estos años a las situaciones ambientales en las que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ha llevado a la necesidad de ganarse un importante lugar en los estudios de administración y organización escolar.

La escasa investigación existente acerca de los efectos de la relación alumnos/espacio en el aula es tan decepcionante como sorprendente, porque la clase es un campo totalmente adecuado para la investigación y de un interés particularmente sugestivo; en ningún espacio, como en el aula, se pide a un colectivo tan numeroso de individuos agrupados, tan próximos unos de otros durante tantas horas al día, que actúen y trabajen con eficiencia plena en tareas de aprendizaje difícil, y además, que interactúen armoniosamente (Domènech y Viñas 1997).

Si la reflexión sobre la propia práctica es uno de los elementos claves del desarrollo de la profesionalidad docente, ésta debe analizar también la influencia del

espacio en la actividad educativa para ver cómo los elementos que están a nuestro alcance, condicionan los mecanismos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, pero pueden ser modificados en alguna medida. Hay que recordar que el espacio es un contenido curricular, singularmente en las áreas de ciencias físico-químicas, sociales, de expresión visual y plástica, dinámica y musical.

Ésta es una cuestión desatendida o descuidada, como otras, tanto por la historiografía española como por la extranjera. Pese a la importancia de la dimensión espacial de la actividad humana en general, y de la educativa en particular, ésta última es una cuestión no estudiada a fondo ni de modo sistemático. Cuando la atención se ha dirigido hacia ella ha sido para centrarse más en los aspectos teórico-discursivos -es decir, en las propuestas efectuadas en relación con la distribución y usos del espacio escolar-, y legales -o sea, en las regulaciones de los aspectos técnico-constructivos, higiénicos y pedagógicos de los edificios escolares-, que en los de índole antropológica y relacionados con la historia de la escuela como lugar y con la de su realidad material (Viñao Frago 1993, 11 y 12).

La historia y la memoria pueden reconstruir la realidad y la imagen del espacio escolar en dos registros etnográficos (Escolano Benito 2000, 230):

- a) Como *lugar* o *escenario* en que se llevó a cabo la educación formal. La escuela sería, desde esta perspectiva, una especie de taller que reflejaría en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema, y hasta de pautar las prácticas con que se ha funcionalizado la vida académica y los comportamientos de los niños y maestros.
- b) Como *representación* o *textualidad* dotada de significaciones, esto es, como un orden conformado a reglas y formas que comportan sentido, y que por consiguiente transmiten, a través de su semántica y de las metáforas y los signos en que se expresa, una determinada cultura.

El primer registro ha sido más estudiado. Se conocen, en sus lineamientos generales, los diseños arquitectónicos en que se han materializado los modelos pedagógicos, tradicionales y modernos, creados para acoger las actividades de la enseñanza formal. El segundo no.

El espacio escolar se ha ido instalando como un nuevo ámbito de estudio de la historia de la educación a lo largo de los últimos años, constituyéndose, al igual que otros “silencios” de la historiografía tradicional, en un campo de investigación, no ya

emergente, sino dominante, que se afirma frente a otras prácticas académicas en desuso. Mas en la génesis de esta renovada historia no sólo hay que ver una especie de estrategia de sustitución de la hermenéutica de los discursos, hoy, sin duda, en crisis, al menos en su versión clásica, por los llamados enfoques etnológicos que permiten desvelar, precisamente, mediante la mirada microanalítica o la semiología de lo material, las opacidades que la escritura al uso sobre el pasado de nuestro espacio ha generado.

2.3.2. ESPACIO EDUCATIVO Y CULTURA DE LA ESCUELA. ¿ES NEUTRO EL ESPACIO ESCOLAR?

La escuela es espacio y lugar. Algo físico, material, pero también una construcción cultural que genera *flujos energéticos* (Viñao Frago 1993, 27). La escuela en cuanto lugar construido es a la vez materia organizada y energía que fluye, se descompone y recompone. Pero es que, además, todo espacio es un lugar percibido. La percepción es un proceso cultural. Por ello no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados, construidos. Espacios con significados y representaciones de espacios. Representaciones de espacios que se visualizan o contemplan, que se rememoran o recuerda, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada. Una interpretación que es el resultado no sólo de la percepción de la disposición material de dichos espacios, sino también de su dimensión simbólica. Nunca mejor que en este caso puede hablarse del valor didáctico del símbolo, un aspecto más de la dimensión educativa del espacio.

Armengol Asparó (2003, 2) establece tres diferentes visiones vinculadas y complementarias:

- La escuela no se ubica en un espacio aislado, sino que forma parte de un espacio más amplio, *macroespacio educativo*, que hay que considerar como espacio educativo. Este entorno es el puramente geográfico, también condiciona enormemente el tipo de relaciones, actividades y propuestas que el centro desarrolla, no es aséptico ni creemos que podamos ni debemos obviarlo.
- En un segundo nivel encontramos el *microespacio escolar*, ubicado éste entre las cuatro paredes que conforman el propio edificio. Éstas dicen mucho acerca de cómo se desarrolla la actividad educativa, no son neutras.

- El *microespacio escolar* o las zonas expresamente organizadas para acoger los procesos de enseñanza-aprendizaje. Éstas no tienen por qué coincidir únicamente con las aulas destinadas a tal fin.

En cuanto a su ordenación interna, la escuela es, pues, un espacio segmentado y acotado. Un espacio acotado, más o menos poroso, en el que el análisis de su construcción como lugar sólo es posible a partir de la consideración histórica de aquellas capas o elementos envolventes que lo configuran y definen. “La acotación de espacios específicos para las actividades de enseñanza y aprendizaje y su distribución y ordenación interna no son sino una faceta más de esa *entropía negativa (negentropía)* que es la educación. Aquello que quiere transmitirse, enseñarse o aprender ha de estar más o menos delimitado, acotado, pero también ordenado y secuenciado. Lo mismo sucede con el contexto ordenado y construido para enseñar y aprender. Su disposición, funciones y usos no se dejan al azar. Ello supondría reforzar la tendencia general y creciente hacia la máxima entropía y con ella el horror al vacío, la inseguridad y la incertidumbre. Lo imprevisible, aleatorio e inestable, desplazarían a lo probable, seguro o previsible” (Viñao Frago 1993, 73).

Los espacios arquitectónicos escolares no son meras envolturas donde surgen los comportamientos, sino que interactúan con las personas que los usan. En el caso de que éstas sean alumnos/as, los espacios se constituyen en una parte importante del currículo proporcionándoles información cultural y social no verbal (Salmerón Pérez 2003, 34). La arquitectura escolar, además de ser un programa en parte invisible y silencioso que cumple determinadas funciones culturales y pedagógicas, puede ser instrumentada también en el plano didáctico, toda vez que define y acota el espacio en que se lleva a cabo la educación formal y constituye un referente pragmático que es utilizado por los maestros y por los autores de manuales escolares como realidad o como símbolo en diversos aspectos del desarrollo curricular. En algunas metodologías, como la montessoriana, el diseño del ambiente y del espacio es, incluso, parte constitutiva e irrenunciable de un nuevo modo de considerar al niño, de tal suerte que en ellas los objetos materiales y el proyecto educativo guardan entre sí una íntima relación. Según es bien sabido, la utilización didáctica del espacio escolar y de su entorno próximo es una característica común a la mayor parte de las pedagogías denominadas activas.

Escolano Benito (2000) señala que la arquitectura escolar, además de diseñar espacios educativos desde presupuestos funcionales, ordenados a servir de soporte al conjunto de acciones que constituyen la *mise en scène* del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye en sí misma una escritura, esto es, un texto dotado de

significaciones. En cuanto forma de escritura, la arquitectura puede ser examinada, a este respecto, como una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una determinada semántica, es decir, una cultura.

La escuela, en la perspectiva espacial que aquí analizamos, es un “objeto-huella” que manifiesta no sólo pautas de organización pedagógica, sino contenidos de cultura y diversos signos estéticos, sociales e ideológicos. En este mismo orden de cosas, las presentaciones textuales comportan signos o simbolizaciones. El edificio escolar es, como otros edificios institucionales, un constructo dotado de una fuerte carga semántica que puede ser expresada en señales simbólicas y descrita a través de metáforas y otros modos de expresión retórica. Además de estar provisto de una estructura e inteligencia invisibles, el espacio-escuela exhibe señales emblemáticas que vehiculan valoraciones culturales y morales, a menudo también ideológicas, y el mismo, como conjunto constructivo, es, según vimos, un referente simbólico dotado de significaciones relevantes para la vida de la comunidad.

La codificación del lenguaje de la arquitectura escolar ha dado origen a toda una serie de invariantes que pueden ser analizadas como un texto que transmite imágenes de firmeza, orden, armonía, seguridad, belleza... Estas invariantes pueden adoptar diferentes estilos, pero como sistema constituyen todo un discurso con sentido.

Los modos de apropiación del espacio-escuela han quedado representados, entre otros, en dos tipos de texto: el didáctico, que se expresa sobre todo en los usos que los manuales hacen del espacio escolar, en sus formas icónicas y verbales, como referente de aprendizaje; el literario, que narra, en forma de relato, presentista (crónica) o diferido (memoria), y bajo lenguaje realista o metafórico, las vivencias, percepciones o recuerdos que suscita la experiencia de los escenarios educativos (Escolano Benito 2000).

El análisis más concreto del espacio escolar y de sus elementos estructurales y funcionales, nos lleva a plantearnos una primera pregunta: este espacio, considerado como un elemento independiente, ¿puede ser considerado neutral?

Cela y Palou (1997, 68-70) reconocen que el espacio no es una variable neutra y que en cada uno se da algún tipo de relaciones que pueden favorecer unas actitudes frente a otras. Todo es cuestión de la jerarquía de valores que ilumine la labor educativa

Domènech y Viñas (1997) relatan que en el modelo de enseñanza tradicional, las aulas, los pasillos, los patios o campos de recreo, los aseos, etc., estaban visualmente controlados por los docentes. La vigilancia constante era el instrumento para conseguir

el silencio y el orden. “Es este el principio del “panóptico”, proyecto carcelario creado por Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII, y que el propio autor propone hacer extensivo a las escuelas y otras instituciones sociales”. Gran parte de los edificios escolares permanecen anclados en el pasado y son poco acogedores, incómodos, austeros y con apariencia carcelaria. Las aulas están diseñadas, en muchas ocasiones, de manera rígida y uniforme, incomunicadas entre sí con mesas en hileras y orientadas hacia la mesa del enseñante. Ello responde a un determinado postulado pedagógico: función coercitiva del profesorado, distribución de estudiantes según edad/capacidad/actitud académica, estructuración del tiempo en períodos de duración más o menos largos, ocupación de los escolares en una misma tarea. De hecho, el currículum no era más que una codificación de ideas y creencias, establecidas a priori, que el enseñante se encargaba de impartir. El estudiante no cuenta con espacio personal y no tiene libertad de movimiento. Es un diseño de aula que favorece las relaciones de poder y sumisión entre el docente y sus alumnos/as.

“Como es sabido y generalmente aceptado, un buen diseño requiere un buen conocimiento de las necesidades, hábitos, costumbres, ritos y símbolos del usuario. El espacio construido, y muy especialmente el entorno escolar, es una expresión cultural potencialmente transmisora de unos valores específicos. Este valor de transmisor silencioso de mensajes, no siempre asumida por educadores y diseñadores, hace imprescindible el diálogo entre los estamentos implicados” (Pol y Morales 1988; citado por Heras Montoya 1997, 62). Si mantenemos que cualquier espacio puede ser utilizado de formas diferentes e insistimos en la valoración de dichos espacios no tanto como elementos estructurales y autónomos, sino como lugares donde se desarrollan unos procesos educativos, basados en relaciones e interrelaciones con los propios elementos y los elementos del espacio exterior, podemos llegar a la conclusión de que el espacio no es determinante en la configuración de las relaciones educativas. Sin embargo, de forma general, esta concepción hay que relativizarla. El espacio puede ser considerado neutral en tanto que no determina el uso que se pueda hacer de él. Pero dicha neutralidad es aparente ya que la práctica nos demuestra cómo un espacio puede facilitar o dificultar unos usos determinados. Es más, el hecho de asumir la distribución del espacio como algo natural o inamovible puede llevarnos a considerar también inamovible el uso y el funcionamiento que se haga de éste, en un momento determinado.

El espacio en que nos movemos y procuramos construir aprendizajes transmite también mensajes silenciosos, continuados, implícitos, por ello sumamente efectivos. Nuestro entorno físico comunica y transfiere valores, nos envuelve en colores, texturas,

dimensiones y formas que nos pueden resultar, más o menos conscientemente, acogedores y cálidos o fríos y hostiles. Los espacios escolares son también herramientas didácticas: determinan las relaciones, condicionan el currículo. Su influencia en la aplicación de los procesos educativos en el centro puede ser decisiva (Pérez Collera 2003, 5). Desde un punto de vista histórico, podemos observar cómo las distintas formas adquiridas por el espacio escolar, las políticas de construcciones escolares, los diseños arquitectónicos, han respondido a los planteamientos concretos de las administraciones educativas. Estudiando la evolución del edificio escolar podemos observar su relación con dichas políticas educativas, condicionadas como siempre por las políticas económicas.

La escuela graduada, impuso la necesidad de organizar el edificio escolar en base a aulas. En su evolución, la escuela graduada ha padecido los criterios administrativistas, que han supuesto un gran anquilosamiento del concepto de espacio escolar que se ha basado, fundamentalmente, en el aula como lugar en el que se agrupan alumnos y alumnas de una misma edad (Domènech y Viñas 1997, 46).

Continuando con la caracterización del espacio en el tipo de centro escolar actual, cada uno de los dos modelos de diseño espacial pretende dar respuesta a las necesidades de espacio de los dos sistemas clásicos de organización vertical del alumnado en los centros educativos: la enseñanza graduada y la enseñanza no graduada.

La ubicación estable de una cohorte de estudiantes durante un curso académico ha sido una necesidad derivada del agrupamiento vertical del alumnado en los sistemas de enseñanza graduada. En la misma medida en que los sistemas educativos de los distintos países regulan la organización de la escolaridad obligatoria desde la perspectiva de la graduación, tienden también a establecer disposiciones legislativas acerca de la compartimentalización estable de los edificios escolares.

La organización no graduada de la enseñanza no concita las preferencias de los sistemas educativos a nivel de la escolaridad obligatoria por su interés en asegurar niveles mínimos de rendimiento académico en cada uno de los cursos que la componen (la organización graduada de la enseñanza afecta incluso a las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en aulas unitarias, lo que ha hecho surgir diversas modalidades de colegios rurales agrupados) (Martín-Moreno Cerrillo 2001, 262).

Valgan estos datos para ver cómo el espacio es un elemento relacionado con las políticas educativas y económicas y que, como ya hemos señalado, los criterios administrativos pasan por encima de los pedagógicos. Sólo el descenso de la natalidad

puede dar un respiro a los centros, al hacer posible la liberación de espacios que puedan ser redistribuidos o remodelados para desempeñar nuevas funciones o recuperados para las que habían sido diseñados.

Los espacios pasan a ser o no de los alumnos en la medida en que estos los utilizan y transforman, no porque estén en él de forma permanente. El modo en que se configura el espacio escolar responde a una determinada concepción de la enseñanza. Sea de forma explícita o implícita, la realidad es que el espacio puede condicionar los procesos de aprendizaje y que determinadas concreciones del espacio escolar tienen como consecuencia la primacía del trabajo rutinario dirigido a los alumnos y alumnas. Puede constituir un marco posibilitador o castrante de experiencias educativas, de transmisión de valores (Lorenzo Delgado 2003, 20).

Una escuela democrática debe democratizar, valga la redundancia, profundamente su espacio. Esto significa abrirlo a la expresión de sus protagonistas. Y no sólo hacerlo en las paredes del aula, sino en toda la escuela, especialmente en los lugares principales y de recepción. La idea de democratizar el uso del espacio, supone ponerlo a la altura de las alumnas y los alumnos, teniendo en cuenta su edad, y limitar los lugares reservados a los demás sectores (Domènech y Viñas 1997, 56).

La toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante en la conformación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos. Por ello, el espacio no es un medio objetivo dado de una vez por todas, sino una realidad psicológica viva. En cierto sentido, el espacio objetivo no existe. Y si existe, no cuenta. Lo que cuenta es el *territorio*, una noción subjetiva de índole individual o grupal y de extensión variable (Viñao Frago 1993, 25). Una extensión que va desde los límites físicos del propio cuerpo hasta el espacio mental de los proyectos, allí hasta donde llega el pensamiento que prelude la acción y el desplazamiento.

El territorio y el lugar son, pues, dos realidades grupal e individualmente construidas. Son, tanto en uno como en otro caso, una construcción social. De ahí que el espacio no sea jamás neutro, sino que recoja, en su configuración como territorio y lugar, signos símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de quienes lo habitan.

Todas estas cuestiones pueden ser referidas al ámbito de la escuela como lugar, a su configuración arquitectónica y a la ordenación espacial de personas y objetos, de usos y funciones que tiene lugar en dicho ámbito. Pero también indican ya algunos de los aspectos que hacen de la escuela un espacio peculiar y relevante. En especial si se tiene en cuenta que en ella se permanece durante aquellos años en los que se forman las

estructuras mentales básicas de los niños, adolescentes y jóvenes. Unas estructuras mentales conformadas por un espacio que, como todos, socializa y educa, pero que, a diferencia de otros, sitúa y ordena con esta finalidad específica a todo y a todos cuantos en él se hallan.

Todo educador, si quiere serlo, ha de ser arquitecto. De hecho, lo es siempre, tanto si decide modificar el espacio escolar como si lo deja tal y como le viene dado. El espacio no es neutro, siempre educa. De aquí el interés que posee el análisis conjunto de ambos aspectos -el espacio y la educación-, a fin de tener en consideración sus implicaciones recíprocas.

Escolano Benito (2000, 183) apunta a que el espacio-escuela no es sólo un “contenedor” donde se ubica la educación institucional, eso es, un escenario diseñado desde presupuestos exclusivamente formales en el que se “sitúan” los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ejecutar un determinado repertorio de acciones. La arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y racionalidad, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y sociales.

Desde las anteriores perspectivas, el espacio escolar ha de ser analizado, pues, como una construcción cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos. En el marco de las modernas teorías de la percepción, el espacio-escuela es además un mediador cultural en relación con la génesis y formación de los primeros esquemas comportamentales, es decir, un elemento significativo del curriculum, una fuente de experiencia y aprendizaje.

Los espacios educativos, como lugares que albergan la liturgia académica, están dotados de significaciones y transmiten una importante cantidad de estímulos, contenidos y valoraciones del llamado curriculum oculto, al mismo tiempo que imponen sus leyes como organizaciones disciplinarias. El espacio aplicado por igual a escuelas, fábricas, cuarteles, hospitales y cárceles, ha sido un procedimiento de la tecnopolítica disciplinaria de las organizaciones modernas, más racionalizadas que las clásicas, pero más efectivas seguramente como dispositivos para hacer “dóciles” a los cuerpos y a las conciencias. En toda esta planificación panóptica y taylorista del espacio escolar subyace una estrategia de política social que controla los movimientos y las costumbres.

Dentro de este conjunto de consideraciones, hay que convenir así mismo que la arquitectura escolar es un elemento cultural y pedagógico no sólo por los

condicionamientos que inducen sus estructuras, aspecto que ya hemos subrayado anteriormente, sino por el papel de simbolización que desempeña en la vida social. Al igual que otros edificios (templos, palacios, ayuntamientos, cuarteles...), el escolar es un contenedor que comporta siempre una determinada fuerza semántica a través e los signos y símbolos que exhibe, como variante que es de la llamada arquitectura institucional. Ningún signo podría identificar estos habitáculos, tan diferentes por lo demás, como representación de un *locus* especializado en la impartición de la enseñanza (Escolano Benito 2000, 191).

2.3.3. EL “SANTUARIO” ESCOLAR: EL AULA

La preocupación por el espacio de la clase ha estado limitada al establecimiento de unos requisitos de tamaño, estética, luminosidad, grado de higiene o temperatura. Pero se está admitiendo que el nivel de influencia que representa el entorno físico inmediato en el que tiene lugar la actuación de profesores y alumnos, viene definido por una estructura espacial concreta, en al que la disponibilidad o limitación de los locales y sus características de luminosidad, estética, distribución, formas y color, etc., determinan un entorno general gratificante para sus miembros.

Como reconoce Blázquez Entonado (1995, 343) “en la actualidad, el proceso de diseño, construcción y organización del espacio escolar ha sido reconsiderado, porque resulta claro que si la educación debe adecuarse y responder a las demandas reales que implican otras concepciones del tiempo y del espacio escolar, deberá reconsiderar el marco topográfico en el que las actividades educativas se puedan llevar a cabo como una cuestión importante y no como una cuestión técnica de orden menor”.

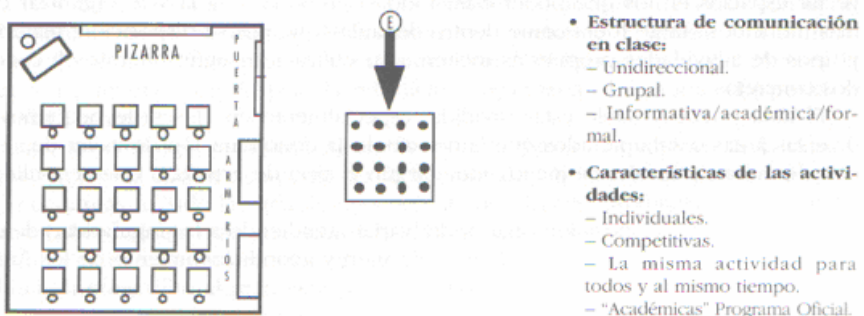
El aula es un lugar en el que se pueden tomar decisiones, sin esperar a la aprobación de grandes presupuestos y, a menudo, actuando de forma individual y autónoma. Si remarcamos la facilidad con que se pueden tomar decisiones que favorezcan un clima de trabajo diferente en la clase, es porque creemos que esta parcela de autonomía, administrada convenientemente, después de una reflexión colectiva, puede provocar pequeños cambios pero muy importantes en el funcionamiento cotidiano del grupo clase. El aula, en primer lugar, debe ser el “lugar de encuentro con los otros”. Para conseguirlo, el clima que se respira en el aula, el ambiente, los equipamientos deben facilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. La coexistencia en una misma aula de un grupo determinado homogéneo, ha de

hacer factible la construcción de una clase como grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.

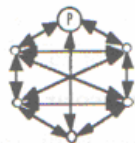
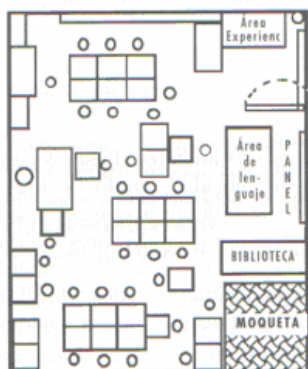
Este planteamiento flexible, nos lleva a una concepción del trabajo en el aula que ha de romper el esquema clásico de explicación, preguntas y trabajo individual. Al contrario, plantearse qué hacer con el espacio y el mobiliario se desprende de una concepción constructivista de la educación en la cual prima la actividad del alumnado, los conocimientos previos, la posibilidad de experimentación, de planteamiento de situaciones problemáticas, las actividades colectivas y cooperativas, la participación de los alumnos y alumnas en el desarrollo de la clase, etc. Puede haber actividades en las que sea imprescindible un número reducido de estudiante mientras que en otras el número aumente considerablemente, esto supone una concepción flexible del trabajo en el aula y debe corresponderse con actuaciones concretas respecto a su distribución y equipamiento. Por el contrario, la homogeneidad en el tratamiento de los alumnos y alumnas nos lleva a la necesidad de un espacio escolar homogéneo y viceversa (Domènech y Viñas 1997, 61).

La disposición del aula refleja la pedagogía del docente, como gráficamente se expresa en el dibujo siguiente: las mesas alineadas sugieren un tipo de enseñanza magistral y predominio del orden y la disciplina, mientras que una estructura espacial diferente comporta otras fórmulas de comunicación, cooperación, diálogo, etc. y sugiere gran cantidad de acciones.

A) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACIÓN ESPACIAL "TRADICIONAL"



B) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACIÓN ESPACIAL "ACTIVA"



- **Estructura de comunicación en clase:**
 - Bidireccional.
 - Todos son Emisores y Receptores.
 - Grupal e Individual.
 - Integradora de contenidos "formales" e "informales, metodológica, afectiva...
- **Características de las actividades:**
 - Opcionalidad del alumno.
 - Grupales e Individuales.
 - Cooperativas.
 - Posibilidad de actividades distintas y simultáneas.

Tomado de Blázquez Entonado (1995, 347 y 348)

La distribución de los alumnos y alumnas en la clase y su relación con el profesorado representa, casi siempre, una relación jerárquica. La mesa del docente es más grande, hay un espacio mayor a su alrededor, con la pizarra cerca de su radio de acción, etc. Las mesas de los alumnos y alumnas están por lo general dispuestas enfrentadas a la del profesor, su capacidad de movilidad está más limitada.

Según Weinstein (1991), "está claro que no hay una distribución de asientos que sea ideal para todas las clases, todas las situaciones de aprendizaje y todos los estudiantes. Mientras que la distribución en filas es apreciable cuando el profesor quiere inhibir la interacción entre estudiantes (por ejemplo, durante una demostración o un examen), tal configuración puede impedir una interacción deseada cuando el proyecto sea de tipo cooperativo. Esto sugiere que el profesorado escoja "formaciones originarias" (configuraciones semipermanentes que sirvan para varias actividades en el aula) y que cambie a "formaciones especiales" para darle la variedad necesaria a la clase y para cumplir con las necesidades de una tarea determinada. El punto clave es que la distribución de los asientos en el aula facilite la consecución de las metas pedagógicas del profesor y sus objetivos con respecto al comportamiento de los alumnos. La distribución de asientos tiene que ser compatible con el tipo de actividad y las necesidades de los estudiantes".

Resumiendo diferentes investigaciones, Gómez Dacal (1992) llega a la conclusión de que "si se desea facilitar la interrelación entre los alumnos, los pupitres han de situarse en círculo. En el caso de que se quieran promover las respuestas orales, se adoptará la

organización en círculo en clúster (grupos). Si se quiere evitar que los alumnos y alumnas se distraigan o que muestren conductas perturbadoras, en ningún caso se les colocará en filas”.

La organización del ambiente de aprendizaje supone (Loughlin y Suina, 1987) cuatro grandes tareas:

1. *La organización espacial* es la tarea de disponer los muebles para crear espacios para el movimiento y las actividades de aprendizaje. La organización espacial influye en la mayor parte del movimiento y de las conductas físicas de los niños y niñas en el entorno. Los profesores realizan esta tarea definiendo espacios dentro del ambiente, planificando esquemas de tráfico y preparando el mobiliario. La disposición de la habitación es algo más que una responsabilidad casual o una cuestión de estética, porque la organización espacial influye de este modo en muchas conductas.
2. *La dotación para el aprendizaje* es la tarea de seleccionar, reunir y hacer los materiales y el equipo y colocarlos en el entorno para que los escolares tengan acceso directo a ellos. La dotación para el aprendizaje influye en el contenido y la forma de las actividades de aprendizaje dentro del entorno. Como resultado, la dotación tiene un efecto a largo plazo sobre el conocimiento, las destrezas y los procesos mentales que pueden desarrollar los niños cuando utilizan el entorno. La dotación influye en estos resultados de modo diverso. Las fuentes de información determinan el contenido del conocimiento de las actividades y las destrezas prácticas cuando los niños obtienen los datos ofrecidos por las fuentes de información.
3. *La disposición de los materiales* es el proceso de decidir en dónde colocar las dotaciones del ambiente y cómo cambiarlas y exhibirlas. La disposición de materiales posee una intensa influencia en el nivel de compromiso de los alumnos en las actividades de aprendizaje. La disposición de los materiales es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula, algunos relacionados con la gestión y la conducta y otros con la amplitud y la profundidad del aprendizaje en el entorno. La disposición de los materiales influye en el período de atención, en la variedad de destrezas producidas por el entorno y en el hecho de que unos materiales sean los más empleados y otros los más ignorados.
4. *La organización para propósitos especiales* implica disponer todo el entorno para promover los fines de la instrucción del programa del ambiente. La organización para propósitos especiales es la tarea ambiental que emplea todo el conocimiento

del enseñante en lo que se refiere a disposiciones ambientales y acontecimientos en clase. Mediante el empleo de todos los principios disponibles para el diseño de un ambiente eficaz, el profesor opta por aquellos arreglos que mayor probabilidad ofrecen de atender a las necesidades de los individuos y a los propósitos especiales del profesor en lo que atañe al aprendizaje de los niños. Ello requiere tanto una clara comprensión de los principios ambientales como poner en claro los resultados deseados respecto al aprendizaje, las expectativas de las conductas y las necesidades de los que aprenden.

Las clases con pocos estudiantes traen consigo grandes beneficios para el aprendizaje y el desarrollo afectivo. Esta opinión, como es lógico, no la comparten muchos funcionarios que no practican la enseñanza, pues para ellos éste es un asunto que hay que decidir teniendo en cuenta los presupuestos educativos. Estas personas saben muy bien que reducir el número de estudiantes por aula supone incrementar enormemente los costes. También sabemos que este tema cambia dependiendo del índice de natalidad y de la migración que surge de unos lugares a otros. Esto es lo que hace que la política educativa se incline por un número determinado de escolares por nivel (Heras Montoya 1997).

La concepción de la clase como un lugar de encuentro y comunicación entre personas, objetos e informaciones relevantes, implica en la práctica ciertas variables espaciales como las siguientes: disponer de espacios personales para cada uno; proyectar espacios en los que poder estar todo el grupo-clase a la vez; organizar otros más reducidos -tanto fuera como dentro del aula- que por su disposición, materiales y tipos de actividades propuestas inciten a su utilización según intereses y contenidos concretos...

El aula puede y suele estar dividida, especialmente en clases de pequeños, en diversas áreas o subapartados que han recibido la denominación de “taller de...”, “rincón de trabajo”, “rincón de juego”, etc., según el tipo de actividad que se realice en alguno de sus espacios. Otra de las características que deben tener los espacios en la clase es la posibilidad de cambiarse, crearse, o suprimirse dependiendo de las tareas que nos proponemos.

Su estructura y disposición final podrá variar atendiendo a la singularidad de cada situación, pero es importante que en la elección y acondicionamiento de los lugares de juego y trabajo y en la elaboración de las normas para la utilización de la clase, participe activamente todo el grupo en la medida que sea posible.

“Nos parece, por tanto, necesario construir subescenarios cualitativamente diferentes en el aula: algunos serán “blandos”, con moqueta, cojines, peluches; otros se caracterizarán por estar más “escondidos”, otros por ser más “altos”; algunos más “individuales” y otros más “colectivos”... Estos subescenarios, independientemente de los materiales que se hayan dispuesto en ellos, pueden estar al servicio tanto de estos últimos como de las necesidades, intereses y sentimientos del conjunto de personas que convivimos en el aula” (Cano y Lledó 1990).

Las modificaciones en el aula pueden cambiar positivamente los rendimientos y el comportamiento de los alumnos y alumnas. Si se consiguen estos cambios con su participación, las modificaciones serán más positivas. Podemos observar esta participación en los debates de clase y en las asambleas, pero también en el momento del trabajo en clase, con la aportación de nuevas propuestas, con el incremento de tiempo dedicado al trabajo o, con detalles tan sencillos, como el número de preguntas o requerimientos que hacen al profesorado, la actitud que tienen al inicio y al final de la clase.

Sin ser determinante, para el desarrollo de una buena clase, la disposición de los estudiantes favorece, en general, determinadas actitudes de trabajo y rendimiento escolar (Domènech y Viñas 1997, 62).

Si nos referimos al grupo clase normal, esta disposición tiene muchos modelos que resumiremos en tres. La clásica disposición en filas, con pupitres aislados entre sí, corriente en muchas aulas. La disposición en grupos de tres, de cuatro alumnos, normalmente. Y, por último, la formación de círculos, o estructuras rectangulares.

En general, las estructuras unidireccionales y opuestas entre alumnado y docente, tienden a favorecer unas actividades individuales, competitivas, homogéneas. En cambio, una estructura bidireccional que integre elementos formales e informales, favorece la opcionalidad del alumno, trabajos cooperativos, trabajos en grupo y hace posible actividades distintas pero simultáneas. En los grupos los intercambios pueden ser más fructíferos entre las diversas unidades creadas, mientras que en los círculos la relación de bidireccionalidad, se establece entre todos los elementos del grupo.

2.3.4. LA INFLUENCIA DEL ESPACIO EN EL ALUMNADO Y EN LA ORGANIZACIÓN

Como afirman Johnson, Johnson y Holubec (1999, 47), “la disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan a casi todas las conductas de los alumnos y del

docente, y pueden facilitar o bien obstruir el aprendizaje”. El modo en que el docente organiza su aula es importante por muchas razones:

1. El aspecto físico y espacial del aula es un indicio de la clase de conducta que el docente considera apropiada y que espera que se manifieste en su aula. La disposición de los pupitres en filas transmite un mensaje y unas expectativas diferentes que la agrupación de los pupitres en círculos pequeños.
2. El arreglo del aula influye en el rendimiento de los alumnos y en la cantidad de tiempo que dedican a realizar tareas debido a que afectan el foco de atención visual y auditivo de los estudiantes. El arreglo del aula debe crear un orden global que permita centrar la atención visual. También debe favorecer la acústica.
3. El arreglo del aula influye en la manera en que los alumnos (y el docente) participan en las actividades didácticas, en el surgimiento de líderes en los grupos de aprendizaje y en las formas de comunicación entre los alumnos (y entre éstos y el docente).
4. La disposición del aula afecta a las oportunidades de los alumnos de establecer contacto y entablar amistades.
5. Una buena disposición espacial ayuda a los alumnos a sentirse más seguros, pues les permite saber dónde comienzan y terminan las áreas de aprendizaje estructuradas. Esto contribuye a crear una sensación de bienestar, satisfacción y comodidad, y a mejorar el estado de ánimo de los alumnos y el docente.
6. Un buen arreglo de aula facilita la circulación y las interacciones en el aula, y orienta el trabajo y la conducta de los alumnos (evitando así ciertos problemas de disciplina). También facilita las transiciones entre una actividad didáctica y otra.

El espacio escolar, como elemento de la organización escolar, tiene una vertiente educativa en los diferentes modelos de escuela que han existido y existen. El espacio escolar determina de alguna manera la formación de los estudiantes, pues es en él, después del hogar, donde pasan la mayor parte del tiempo. En relación con la escuela, el espacio cuenta con elementos muy significativos que consciente o inconscientemente provocan en nosotros formas de conducta en las que intervienen tanto lo racional como lo emocional. La fuerza del espacio influye, actúa energicamente sobre los escolares (Gutiérrez Pérez 1993, 42; citado por Heras Montoya 1997).

“La disposición del ambiente influye de forma significativa en aquellos que lo ocupan, como ha sido reconocido desde hace mucho tiempo por profesionales de campos diferentes al de la educación. Cada año los propietarios de grandes almacenes, los directores de museos, los optometristas e incontables gerentes de organizaciones públicas y privadas gastan millones de dólares en ambientes concebidos para producir una actitud o conducta deseadas por parte de sus ocupantes...” (Loughlin y Suina 1987).

Los espacios son un importante elemento a la vez que el continente físico donde se dilucidan los aspectos más importantes de la educación. Es decir, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el entorno físico dispuesto por el enseñante posee dos funciones: proporcionar el lugar para el aprendizaje y, al mismo tiempo, actuar como participante en la enseñanza y el aprendizaje.

Se han elaborado análisis sobre diseños de aula. Probablemente el más riguroso de éstos, se el informe de un equipo americano, según el cual las disponibilidades y organización de materiales y el equipo-mobiliario resultan ser un factor de los más efectivos de predicción y calidad de un centro. Los datos sugieren que conforme la calidad del espacio físico bajaba o decrecía, aumentaba la restricción y el control del profesor, además de que los profesores y alumnos descienden en el grado de interés por las tareas respectivas, es decir, que el diseño y equipo didáctico afecta al nivel de rendimiento y de actitudes positivas ante la tarea escolar. El mobiliario y equipamiento escolar cumplen, por consiguiente, una verdadera función pedagógico-didáctica, en cuanto sus importantes elementos de apoyo a la labor educacional (Blázquez Entonado 1995, 352).

Como apunta Sancho (1987), “existe una relación isomórfica entre el modelo de conducta que se desarrolla en la clase y la disposición del entorno físico. Por ejemplo, si las sillas y las mesas está situadas frente al profesor, los alumnos se relacionarán de una determinada manera entre ellos y con el profesor”.

Una clase pobre en estímulos, tanto materiales como personales y en la que las actividades se encasillan dentro de una reiterada estructura, ofrece poca diversidad y adaptabilidad a los distintos contenidos e intereses de los alumnos en diversas edades. Parece ya demostrado que los cambios en la disposición del aula producen modificaciones deseables en el comportamiento de los alumnos (Rivlin y Wolfe 1985).

La escuela se ha organizado más como un conjunto de mundos individuales aislados entre sí que como un todo favorecedor de la intercomunicación. Acaso en ello tenga mucho que ver la estructura organizativa de los entornos escolares que,

indudablemente, favorece poco la relación entre las personas, condición primera de cualquier innovación educativa que se precie.

“Nos consta que para una generalidad de profesores no es tan importante la disposición del espacio físico. Ignoran que la disposición de las sillas, pupitres o mesas repercute directamente en la más o menos positiva interacción con los alumnos. Y es claro que las decisiones de los profesores en relación con el espacio físico están directamente relacionadas con su concepción de la enseñanza y el aprendizaje, su visión sobre su propio papel en la clase y el de los alumnos, su preparación como profesores y el dominio de sus técnicas docentes, en definitiva, con su propia experiencia y con su posible capacidad de innovar” (Sancho 1991).

La investigación pedagógica ha puesto de manifiesto que el espacio escolar es una importante variable de organización en tanto que se puede configurar como un marco facilitante o limitante para el desarrollo de unos u otros modelos didácticos. De ahí que su diseño se dirija tanto a la consecución de una edificación de calidad, cuanto a la creación de un determinado *clima de trabajo* (Martín-Moreno Cerrillo 2001, 257).

La arquitectura escolar puede ser contemplada como un programa educador, es decir, como un elemento del curriculum invisible y silencioso, aunque ella sea por sí misma bien explícita o manifiesta (Escolano Benito 2000, 201). El emplazamiento de las escuelas y sus relaciones con el orden urbanístico de las poblaciones, la traza arquitectónica del edificio, sus elementos simbólicos propios o incorporados y la decoración exterior e interior responden a patrones culturales y pedagógicos que el niño internaliza y aprende.

2.3.5. A MODO DE CONCLUSIÓN. RECOMENDACIONES PARA UNA ADECUADA UTILIZACIÓN DEL ESPACIO

El espacio escolar no ha recibido la atención que su importancia merece. En realidad, las escuelas se construyen según pautas escasamente relacionadas con criterios pedagógicos. Las diseñan los arquitectos según las exigencias legales y apenas si se escucha a quienes van a utilizarlas profesionalmente. Lo razonable sería que dijese los profesores qué es lo que quieren hacer en las escuelas y que los “arquitectos tradujesen a ladrillos aquellas ideas” (Heras Montoya 1997, 11).

Y, ¿cuáles son los factores que conforman el espacio escolar y que deben ser objeto de nuestra reflexión? Definir el espacio escolar desde un punto de vista amplio y

global, supone incluir el medio físico y material de cada centro educativo, junto con las interrelaciones que se producen en dicho medio y con el medio que lo rodea. El espacio escolar tiene una gran importancia, en la medida que el desarrollo del aprendizaje humano se basa en la interacción del individuo con el ambiente que le rodea. Sin embargo, las dificultades o las pocas posibilidades de cambio que el espacio permite lleva al profesorado a aceptar la configuración del espacio como algo inalterable o de muy difícil transformación. Pero si el espacio no es conquistado también por el profesorado para sus propios propósitos, llegaremos a la conclusión de que los condicionantes del espacio determinan a su vez la actuación del profesorado (Domènech y Viñas 1997, 19).

Se dice que la educación es una de las tareas más importantes del país, pero resulta significativo que los edificios destinados a los bancos tengan más riqueza e medios, mejores condiciones ambientales, materiales más caros, amplitud de espacios y adornos más atractivos.

A los escolares de la Escuela Primaria hay que ofrecerles un ambiente seguro, atractivo, relajado, parecido al que tienen en sus hogares. El ambiente debe ser un estímulo para que vivan, jueguen, desarrollen su personalidad, trabajen juntos. El diseño de las instalaciones debe prestar especial atención al hecho de que será utilizado por este grupo de edades, procurando que cada objeto resulte adecuado para los alumnos/as por su tamaño y sus características. Para que el espacio motive, inspire y satisfaga a todos los estudiantes, debe ser accesible, versátil, adaptable y sin barreras. Debe permitir el trabajo individual y en grupo. “un edificio escolar debe satisfacer las necesidades de cada estudiante como individuo, y debe existir como algo más que una mera instalación administrativa. Debe permitir la organización de los individuos en grupos de dimensiones adecuadas para los fines del aprendizaje. Del mismo modo, las instalaciones especializadas para ciertas áreas del programa, como bellas artes, educación física, formación profesional y educación especial, deben permitir una buena comunicación, exposiciones, trabajo, movimiento, así como alegría, formación y estimación (Gardner 1989, citado por Heras Montoya 1997, 63). Puesto que se supone que la zona de actividad es determinada por la ubicación del profesor, es importante que éste cambie de lugar dentro del aula en la medida de lo posible y que se dirija al alumnado sentado en los extremos. Segundo, se aconseja mover a los estudiantes de vez en cuando para que ningún estudiante se quede permanentemente fuera de la zona de actividad. Por último, si se permite que los alumnos escojan su propio asiento, esta elección puede ser un indicio de su amor propio y su disfrute en la escuela.

Asimismo, hace recomendaciones para las agrupaciones de estudiantes en círculo o alrededor de mesas rectangulares, haciendo ver que es importante que los docentes tengan presente que los modelos de comportamiento y la capacidad de dirigir están afectados por el contacto visual y la comunicación no verbal. Así pues, el autor citado aconseja que se coloque a los escolares que han demostrado una buena capacidad de dirigir en posiciones céntricas donde podrían tener acceso visual todos los miembros del grupo. Y para estimular la participación de todos en la actividad de grupo recomienda que se coloque a una persona particularmente tímida frente a un miembro que demuestre capacidad de dirigir o bien frente a una persona más comunicativa. Finalmente, indica que se puede colocar a los individuos excesivamente comunicativos en posiciones próximas al líder designado o bien al lado del profesor para disminuir las posibilidades de contacto visual e inhibir su intervención.

No existe una organización espacial que podemos tener como modelo. Cada educador ha de buscar lo que es más adecuado a las condiciones materiales y a las características de su grupo y aula. Lo que sí podemos analizar son las distintas ventajas e inconvenientes de una determinada distribución, para ayudarnos en el análisis de nuestro propio espacio, tarea que vemos fundamental en la planificación general del educador.

En la actualidad, en mayor o menor medida tienden a conformarse como *centros educativos versátiles*, en los cuales la diversificación del espacio escolar constituye una respuesta a la multiplicidad de fórmulas de trabajo conjunto alumnado/profesorado (Martín-Moreno Cerrillo 2001, 264).

En concreto, con respecto al espacio-aula, Cela y Palou (1997, 68-70) recomiendan:

- Intentar que el aula sea un espacio de participación. De esta manera facilitaremos que los alumnos y las alumnas lo sienta como propio.
- Procurar que los alumnos y las alumnas tengan voz en la distribución de los muebles y del material.
- Crear subdivisiones para usos diversos.
- Tener presente la existencia de alumnos y alumnas con discapacidades.
- Tener en cuenta la existencia de zonas par el trabajo individual y para el trabajo colectivo.
- Fomentar la estética para que sea un espacio acogedor y responsabilizar a los usuarios para que esta estética varíe.

- Superar en la medida de lo posible, con la utilización frecuente de otras zonas de la escuela, escasez de espacio.

El ambiente de aprendizaje es algo más que un edificio o una determinada disposición del mobiliario. La disposición arquitectónica debe ser solamente el comienzo del ambiente de aprendizaje y formar el marco dentro del cual el profesor debe establecer el entorno “dispuesto”. La visión conceptual de la disposición del ambiente descansa en un entendimiento de las relaciones entre entornos físicos y conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje. Y debe complementarse con el trabajo continuo de dotación y organización del espacio y de los materiales para el alumnado y sus necesidades (Blázquez Entonado 1995, 342).

Para Domènech y Viñas (1997, 61), el aula debe ser “un espacio acogedor”. Un entorno escolar en el que el funcionamiento del alumnado sea siempre el mismo no favorecerá la acogida de todos los estudiantes. Los alumnos y las alumnas tienen a menudo distintos estados de ánimo, manifiestan intereses diferenciados y explicitan distintas expectativas, a lo largo del día y a lo largo del curso. Por ello, el espacio aún debe poder dar respuesta y acoger esta diversidad de requerimientos por parte de los sujetos principales. Creer que las alumnas y los alumnos siempre estarán dispuestos de igual manera a responder a los requerimientos del profesorado, es no entender la función de educar.

Martín-Moreno Cerrillo (2001, 257-278) propone una compartimentalización estable del espacio escolar basada en la organización de tres ámbitos:

1. *El grupo-aula*. La utilización del grupo-aula de alumnos como criterio de compartimentalización interna conduce al diseño clásico de edificio escolar, integrado por un conjunto de aulas de similares dimensiones y configuración, dispuestas a ambos lados de amplios pasillos o galerías. La aplicación rutinaria de este tipo de diseño ha dado lugar en demasiadas ocasiones al olvido de la necesidad de prever también espacios de diversas dimensiones y características (espacios para actividades de gran grupo, para actividades realizadas por pequeños equipos de trabajo, para seminarios, para talleres,...). De ahí que tanto por las propias características de los espacios compartimentalizados como aulas, como por la ausencia de otro tipo de espacios, el modelo de compartimentalización interna basado en el grupo-aula ha venido priorizando la implementación de la metodología de la *lección magistral*, que se ha revelado insuficiente para la formación/instrucción que tienen que proporcionar los centros educativos a su alumnado. Es un hecho observable que el profesorado motivado hacia

los nuevos modelos didácticos no encuentra grandes dificultades para diseñar y desarrollar en un aula convencional situaciones variadas de enseñanza-aprendizaje (que implican agrupamientos flexibles del alumnado), siempre que disponga -como suele ser habitual- de mobiliario escolar fácilmente desplazable.

2. *La departamentalización didáctica.* La compartimentalización basada en los departamentos didácticos prioriza la especialización de los espacios en función de las áreas del currículo y conlleva la necesidad de que el alumnado se desplace para la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje a la dependencia apropiada en función del horario establecido.

Los dos puntos fuertes de esta fórmula organizativa son: 1) la adecuación de los recursos didácticos específicos a la correspondiente área de conocimientos y 2) la rápida accesibilidad a los mismos por parte de alumnado y profesorado. Su mayor inconveniente reside en las dificultades que presenta para el desarrollo de la interdisciplinariedad. Por otra parte, es fácil advertir la pérdida de tiempo que conlleva el exceso de desplazamientos y los problemas de disciplina que pueden surgir durante los mismos.

3. *La tipología de las actividades.* El análisis de la tipología de actividades a realizar en el centro educativo y la compartimentalización interna del edificio escolar de acuerdo con los resultados de dicho análisis constituye el criterio de compartimentalización más reciente. Parte de la premisa de que existen grupos de actividades escolares similares, aunque se desarrollen en el marco de asignaturas diferentes, por lo que las necesidades espaciales serán comunes a cada conjunto de actividades; por consiguiente cabe pensar en espacios para:

- a) actividades escolares ruidosas (ensayos de música, grupos de debate, etc.) y espacios para actividades escolares silenciosas (por ejemplo, estudio individual relativo a cualquier asignatura),
- b) espacios para actividades escolares que manchan -tal como la realización de trabajos manuales- y espacios para actividades escolares que se llevan a cabo con pulcritud, y
- c) espacios para actividades a realizar en situación de gran grupo y espacios para actividades a realizar en pequeño grupo.

Este criterio de compartimentalización interna favorece la interdisciplinariedad, a la vez que atiende a la especialización de las dependencias escolares en función de los tipos de actividades que se llevarán a cabo en las mismas.

Su mayor inconveniente es la complejidad de las previsiones de utilización pedagógica que es preciso realizar para elaborar la correspondiente tipología de actividades, y la necesidad de tener en cuenta dentro de la misma no sólo las actividades escolares posibles, sino también las actividades escolares previsibles y las actividades escolares deseables.

Por otra parte, la compartimentalización basada en el análisis de la tipología de actividades conlleva el riesgo de una excesiva diversificación del espacio escolar si se presta demasiada atención a la especificidad de las actividades escolares, lo que daría lugar a un considerable número de variadas dependencias escolares con el consiguiente riesgo de que permanezcan infrautilizadas.

Para Domènech y Viñas (1997, 60), “el aula, debe sugerir una multiplicidad de acciones educativas y formativas en sentido amplio. Lo que se respira en el aula, los materiales que están al alcance de los alumnos y alumnas y la dinámica que se cree en relación alumnado-profesorado, ha de facilitar a todos los alumnos y alumnas un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales”. Todo espacio debe permitir, de forma general, una comunicación variada en la clase, que los materiales y los recursos se encuentren fácilmente, que los procesos de experimentación y observación puedan realizarse con comodidad, que el trabajo del alumnado pueda ser cooperativo o colaborativo a la vez que se resguarde un ámbito para el trabajo individual, que se favorezca la creatividad y la expresión libre de los alumnos y alumnas.

El aula debe estar abierta al mundo que le rodea. Esto conecta con la idea global de aula, que entiende que el conjunto de aprendizajes no tiene por qué desarrollarse con exclusividad entre las cuatro paredes del aula. Hay que buscar escenarios distintos, ya sean contruidos o naturales, en la propia escuela o apropiándose de espacios cercanos, siempre de acuerdo con las tareas emprendidas y con los objetivos que se persiguen.

El aula ha de ser un lugar distinto y peculiar. Un espacio que pueda ser construido activamente por todos los miembros del grupo que acoge, en el que se pueden reflejar sus peculiaridades y su propia identidad.

INTERACCIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

- 3.1. El docente en relación al alumno/a.
 - 3.1.1. La adquisición del rol de alumno/a.
 - 3.1.2. Interacción docente-discente.
 - 3.1.3. Percepciones y representaciones entre alumnado y profesorado.
 - 3.1.4. La tarea como organizador grupal.
- 3.2. El aula-clase como escenario de interacciones.
 - 3.2.1. Perspectivas de interacción para el aprendizaje entre iguales.
 - 3.2.2. Las relaciones interpersonales en el aula.
- 3.3. Los grupos: confluencia de las interacciones.
 - 3.3.1. Delimitación conceptual del grupo desde la perspectiva psicosocial.
 - 3.3.2. Características fundamentales de un grupo.
 - 3.3.3. Roles y liderazgo.
 - 3.3.4. Requisitos para el funcionamiento efectivo de un grupo.
 - 3.3.5. El grupo-clase:
 - 3.3.5.1. Concepto y características.
 - 3.3.5.2. Grupos dentro del grupo clase.

“Aprender es algo que los alumnos hacen y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo (DAVID W. JOHNSON 1999)

En el escenario de la acción didáctica del docente y el aprendizaje del alumno/a, se producen, al mismo tiempo, continuos flujos comunicativos e de interacciones sociales. El campo de las relaciones personales en el seno de la institución escolar ha estado descuidado hasta no hace muchos años por la investigación educativa. El modo en que se ejercen los roles, los liderazgos, los estatus..., configura una dimensión oculta del aula que merece ser indagado para la correcta interpretación de los hechos que acontecen en ella.

Desde comienzos de los años noventa se han empezado a configurar diferentes corrientes en el análisis del aula como marco de intercambios sociales y, ajustándonos al tipo de agrupamientos utilizados habitualmente en el aula de Educación Primaria y las estrategias de enseñanza, microsociales.

Numerosas expresiones se utilizan para describir el contexto en el que se producen estas interacciones: clima de clase, ambiente de clase, clima de trabajo, ambiente de aprendizaje, contexto del aula... El modo en que el docente actúa y las estrategias que éste adopta en cuanto a los estilos de enseñanza y de agrupamiento del alumnado, tienen una incidencia directa en el desarrollo social del alumno/a y marca una jerarquía de valores, autoridades y poder, influyendo de manera notable en la percepción que el alumnado configure respecto al profesorado y respecto a sus iguales.

En los *grupos multigrado* existen alumnos y alumnas de diferentes edades que son agrupados por sus maestros y maestras de diferentes modos. El grupo, como configurador y facilitador de la tarea, es uno de los aspectos en el que nos centraremos más en este capítulo con el propósito de delimitar correctamente su ámbito de influencia en el recorrido que realizan las interacciones dentro del aula. Determinar si la edad, en grupos en condiciones de multigraduación, establece, por ejemplo, estatus (aspecto que

trataremos de descifrar en el desarrollo de la investigación), nos sirve de estímulo para encontrar una justificación válida que haga incluir en la fundamentación teórica del estudio la información fruto de la indagación que ofrecemos a continuación.

3.1. EL DOCENTE EN RELACIÓN AL ALUMNO/A

3.1.1. LA ADQUISICIÓN DEL ROL DE ALUMNO/A

Cuando el niño/a llega a la escuela, se inserta en una organización en la que habrá de formar parte de diversos grupos en los que establecerá relaciones interpersonales que seguirán afectando a su visión de la realidad y de él mismo, sumándose esta nueva influencia a la de la familia y a la de los otros grupos de los que forme parte, contribuyendo todas, a partir de ese momento y a lo largo de todo el sistema educativo, a la consolidación de la personalidad del alumno/a (Guil Bozal 1992, 45 y 46).

Comienza a interactuar con iguales cuando comienza su escolarización, inaugura en este momento un nuevo rol, el rol del alumno. Se le exige dentro de este rol que permanezca quieto, sentado en su sitio, mientras espera que lo interroguen, salir al recreo o cambiar de tarea. Se le pide a su vez que no hable con sus compañeros y compañeras en hora de clase; este alumno/a pasa la mayor parte del tiempo sin poder comunicarse espontáneamente con sus pares, pero también se le exige que cambie de rol drásticamente al salir al patio.

“Poco a poco, el alumnado va a ir aprendiendo cuáles son las conductas permitidas, las prohibidas y qué momentos, así como qué significado debe otorgarse a cada acontecimiento, verbalización y objetivo con los que entra en contacto en el interior del centro escolar. En la medida en que esas rutinas llegan a ser negociadas (fundamentalmente sobre la base de implícitos), aprendidas y observadas, en ese grado, la vida que tiene lugar en las aulas y centros escolares no presentará graves conflictos” (Torres 1991, 151).

La complejidad que caracteriza las relaciones sociales del aula nos obliga a describir de forma sintética los diferentes tipos que pueden establecerse. La síntesis establecida representa las dimensiones extremas que pueden definir una situación interactiva (Ruiz Ruiz 2001, 232 y 233):

COOPERACIÓN	-----	COMPETENCIA
AUTONOMÍA	-----	DEPENDENCIA
EMPATÍA	-----	RECHAZO
TOLERANCIA	-----	AGRESIVIDAD
PARTICIPACIÓN	-----	PASIVIDAD
IGUALDAD	-----	DESIGUALDAD

En las exigencias del trabajo cotidiano del aula las diferencias entre el alumnado deben ser consideradas como distancias innegables. Sus hábitos de trabajo individual, familiar y social repercuten en la escuela. Los comportamientos de los niños/as pueden ser analizados tanto a partir de la manera de enfocar una situación y de comprender las rutinas como del sentido que ellos les dan.

La pertenencia a una determinada clase social, nacionalidad o raza, son variables que condicionan la construcción de las intersubjetividades, el aspecto sociodinámico de las relaciones. El alumnado va comprendiendo paulatinamente las preguntas que puede formular y sus posibles respuestas (Fuéguel Kaminke 2000, 85). Éstas dependen tanto de la percepción que tienen los participantes del contexto como del rol adquirido y esperado

Se utiliza el concepto de rol internalizado para describir la parte del yo que representa las tendencias de un individuo, supone una posición de actuación personal, a diferencia de los términos de *self* y *ego*, toda vez que éstos se refieren a aspectos más amplios. El concepto de rol internalizado viene determinado por “todas las posiciones que ocupa” el individuo en una estructura social interactuante, por “el modo como aprendió el rol y por el sistema total de su personalidad” (Marín Sánchez 1992, 114-128).

“El constructo cultural de rol” infiere a partir del comportamiento de las personas con las que se interactúa en situaciones particulares. Las posiciones que ocupan estas personas cuando despliegan sus conductas concretas hace que en el observador se efectúen unos procesos simbólicos que dan pie par distinguir entre el rol en sí mismo, el rol internalizado y la conducta de rol. El rol supondría el conjunto de acciones que la mayoría de un grupo cree que los que ocupan una posición deben hacer u omitir y no lo que de hecho hacen. El rol internalizado no se considera una conducta pero sí es una variable que interviene significativamente en ella.

En la adquisición y afianzamiento del rol juegan un papel importante las relaciones interpersonales, junto con los factores de personalidad y los organizativos. El niño interioriza las normas adultas con respecto a sus propios roles, no los toma como

modelo sino como respuestas anticipadas y de esa forma adquiere sus propios roles. Se ve a los demás como personas que tienen sus motivos y propios puntos de vista, de tal forma que el niño se anticipa a la conducta que el otro realizaría, pero le cuesta asumir una serie de anticipaciones, equivocadas unas, acertadas otras, que van dándole idea de su propio rol. El rol lo adquiere aprendiendo a responder a las respuestas anticipadas de los otros. En la adquisición del rol se adopta la perspectiva del otro. El rol lo adquiere el niño al percibir que las actitudes de los demás se organizan en torno a roles específicos, más adelante conciencia que el rol le impone una serie de actitudes que la sociedad espera que despliegue dada su posición (*idem*).

3.1.2. INTERACCIÓN DOCENTE-DISCENTE

En los procesos relacionales que ocurren en el medio social y que tienen que ver de modo más directo con las situaciones de enseñanza-aprendizaje, particularmente en edades tempranas, se dan continuas y constantes ocasiones de interacción profesor-alumno que han sido analizadas con interés en diversos estudios (Del Caño, Elices y Palazuelo 2003, 29). Cook-Gumperz (1988; citado por los autores anteriores, 29), señala a este respecto que “debe seguirse valorando la importancia del profesor en el proceso de desarrollo y en los aprendizajes de los alumnos”. No obstante, realiza algunas matizaciones sobre el papel que tradicionalmente ha adoptado el docente y recomienda “dejar de ser mero transmisor de conocimientos y convertirse en facilitador del desarrollo a través de la actividad estructurante de sus relaciones con el alumno, promotor de nuevas situaciones interactivas entre iguales”.

Si tal como afirma Martínez Rodríguez (2005, 71), el desarrollo de los estudiantes es de naturaleza social, es necesario proporcionar a los miembros de la comunidad escolar los medios que le faciliten la interacción y colaboración social que lleva implícito el aprendizaje colaborativo. El ambiente positivo de trabajo y la correspondiente disciplina funcional son los parámetros más corrientes con los que cualquier profesor definiría el clima social de la clase. Sin embargo, es necesario relacionar este clima con los otros “habitantes” del aula, los alumnos y las alumnas, que también desempeñan en ella el rol que les corresponde dentro de la organización educativa. La definición de un clima positivo también tiene que ver con lo que se podría llamar ambientación física, es decir, el cuidado del espacio en el que se desarrolla el proceso. Este espacio tiene tres dimensiones diferentes: el espacio vital del grupo, el de los microgrupos y el espacio

personal de cada miembro. Cada una de las cuales ha de ser adecuadamente considerada en una correcta programación del trabajo académico.

El profesor es, tal y como ya se ha dicho, el responsable institucional del grupo-clase y por este motivo debe sentirse en la necesidad de fomentar la creación y mantenimiento de un clima o atmósfera de trabajo adecuado a los objetivos señalados. Ahora bien, el clima también se refiere a la afectividad y al equilibrio entre las necesidades emocionales del grupo y las exigencias intelectuales que señalan los objetivos prefijados.

La coexistencia de los niveles formal e informal en la vida de un grupo-clase es, en cierto modo, algo natural puesto que, si no aparecen problemas extraños, ambas tendencias se contrarrestan y establecen el necesario equilibrio (Loscertales Abril 1992, 207). Cuando esto se da, entonces se produce un clima de trabajo positivo y los miembros del grupo comparten normas en lo relativo a las conductas que se esperan de cada uno y la forma de premiarlas y castigarlas, así como a la forma de realizar las tareas previstas y el nivel de calidad a alcanzar en las mismas. Por el contrario, cuando esto no sucede y hay demasiada presión por una de las partes, se rompe el clima y el grupo no progresa.

En opinión de Del Caño, Elices y Palazuelo (2003, 31 y 32), el papel del docente que instruye y sirve de modelo en los aprendizajes:

- puede potenciar la interacción entre iguales;
- interacciona con el tipo de tarea y con la habilidad del niño/a para resolverla;
- puede contribuir al progreso por efecto del denominado “marcaje social” de la tarea;
- es más eficaz como modelo si se evita el efecto de complacencia; y,
- es más eficaz si se da intersubjetividad, cuando se comparten objetivos, interacciones, intenciones, metas, entre profesor y alumno.

La creación de un clima adecuado para el funcionamiento educativo del aula, y del grupo clase tiene, además, una clara funcionalidad formativa. Con ello, se quiere decir que no sólo se trata del orden por el orden, sino de que un clima social grato y funcional favorece el logro de aspectos importantes de la formación personal de los alumnos tales como (*idem*):

- Crear el sentido de responsabilidad.
- Fomentar actitudes de sociabilidad y respeto a los demás miembros del grupo, profesores y alumnos.

- Fomentar el espíritu de colaboración y ayuda mutua.
- Entrenar en los hábitos correctos de aseo, orden y conductas positivas para el trabajo.
- Desarrollar el gusto por el trabajo intelectual.
- Facilitar el desarrollo de otros valores sociales de la personalidad: franqueza, lealtad, solidaridad.

Los trabajos sociolingüísticos del grupo formado por Green, Wallat, Harper y Weade (Green 1988; Green y Harper 1982; Green y Wallat 1981; Green y Weade 1987; citadas por Melero Zabala y Fernández Berrocal 1995, 89) basados en constructos teóricos de la lingüística antropológica, la sociología e incluso la psicología social y cognitiva, y realizados desde una óptica microanalítica y desde una visión constructivista del aprendizaje, exploran la complejidad (demandas y requerimientos) a la que se enfrentan el profesorado y los estudiantes cuando estructuran y participan en las “conversaciones instruccionales” para llegar a establecer marcos compartidos de referencia en las lecciones.

Para estas cuatro investigadoras, las aulas son tipos particulares de acontecimientos comunicativos para propósitos instruccionales y las lecciones no son guiones rígidos que se puedan seguir al pie de la letra sino más bien planes que muestran lo que se intenta, lo que se desea, y no lo que realmente se expresa. Transcurren, pues, por medio de negociaciones, que originan reformulaciones constantes, y su calidad, riqueza y fluidez dependen de la comprensión y capacidad de ajuste a las normas que rigen este tipo específico de intercambio comunicativo de carácter asimétrico.

Dos sistemas instruccionales, el de la interacción profesor-estudiantes y el de interacción entre iguales pueden ser considerados contextos diferentes. Cada acontecimiento en el aula tiene su propio contexto y cada contexto incluye un tipo de actividad que tiene su espacio físico, su tiempo determinado y su propio conjunto de roles, relaciones, normas, derechos y obligaciones para la participación (*idem*).

3.1.3. PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO

Las percepciones y representaciones sociales del docente sobre el escolar se forman como una manera de enfrentarse a la situación con la que se va a trabajar, teniendo importancia en la medida en que afectan a la visión del alumno/a de la realidad

y de sí mismo, y en la medida que ayudan a determinar la naturaleza de las relaciones que se establecerán entre alumnos/as y profesores/as.

Las primeras impresiones van a ser la base sobre la que el profesorado se forme sus expectativas y hasta sus atribuciones. La organización del centro docente, el tipo de información que recibe de sus alumnos y alumnas, las aulas concretas que se le asignen, las variables personales, valores, conflictos del profesor, etc., afectarán a estos procesos básicos de formación de impresiones previas. Con aquel alumnado percibido favorablemente se establecerá de forma natural, mayor y mejor interacción que con los situados al otro extremo de la escala, que se irán quedando descolgados, disminuirá su autoestima, aumentará su ansiedad, y a la larga obtendrán menores rendimientos. No obstante, las expectativas a veces pueden funcionar negativamente si llegan a ejercer excesiva presión sobre alumnos y alumnas que no alcanzan el nivel. En estos casos, en vez de ayudar a fortalecer su autoconcepto, contribuirán a bajar su nivel de autoestima, al verse incapaces de responder a lo que se les demanda (Guil Bozal 1992, 45 y 46).

Pero, ¿qué función corresponde al docente dentro de la concepción ecológica de la educación? ¿Cuál es el rol docente? Es imposible hablar de un rol docente sin tener en cuenta en qué contexto se está moviendo. Hoy en día resulta difícil hablar de un rol docente; ello depende del ámbito y contexto en el que éste se halle. Se podría hablar del rol ideal en una sociedad también ideal o del rol real en una sociedad real. Será distinto el papel que juegue un maestro/a en una escuela del Chaco argentino al de un maestro/a en el campo suizo, si es que estamos hablando de zonas rurales. Mayor aún será la diferencia entre un maestro/a de Ginebra y otro de las Pampas argentinas. Dentro de un mismo país hay diferencias, no sólo entre rural y urbano, sino que incluso dentro de una misma ciudad existen distinciones entre los distintos barrios (Fuéguel Kaminke 2000, 80 y 81).

Como representante de la ciencia y del sistema educativo, tiene más poder y, por ello, la capacidad para definir algunos de los parámetros de la situación. Por otra parte, la distancia en la edad suele ser también significativa a este respecto. Un aspecto muy importante del estudio del rol del profesor radica en el hecho de que, a causa de su integración como miembro del grupo-clase, su personalidad y su conducta van a tener una repercusión decisiva sobre los alumnos y alumnas. Se puede afirmar, por lo tanto, que el profesor será un *modelo de identificación* para ellos y que su influencia se ejercerá tanto en los niveles académicos y en todo lo que se refiere a las actitudes ante los estudios, como en general en lo que atañe a la formación de su personalidad.

El papel desempeñado por el profesor en la dinámica del grupo-clase está siendo objeto de estudio cada vez con más interés e intensidad a partir de finales de la década de los ochenta (Abraham 1987; Esteve 1984 y 1987, Huberman 1981; Loscertales 1987; Marcelo 1987; Peiró 1991; citados por Lorcertales Abril 1992, 197) y en todos los estudios e investigaciones que se realizan se pone de manifiesto la importancia de la personalidad individual y profesional del docente y la necesidad de conjugarla con la de sus alumnos y alumnas para que se constituya realmente un grupo que funcione armónicamente y progrese hacia sus objetivos. Este conocimiento debe orientarse, en primer lugar, a la conducción correcta del grupo clase, a la adecuada socialización de los alumnos y alumnas y a lograr un óptimo nivel de aprendizaje a través del trabajo y el estudio en grupos activos. Pero también el profesor debe dirigir su reflexión al análisis de la forma en que asume y desempeña el rol que le ha correspondido. Porque, aunque es cierto que él es la autoridad institucional del grupo-clase y debe contribuir a su eficacia y productividad, también tendrá que tomar a su cargo la responsabilidad de su satisfacción emocional. Partiendo de la idea de que el ambiente o clima social es uno de los más importantes de entre los factores que contribuyen a la formación del individuo, la figura del profesor adquiere un valor decisivo desde un doble punto de mira: por un lado hay que considerarlo como parte del medio social y por otro, tiene, capacidad de acción sobre ese mismo ambiente por su calidad de líder institucional del grupo. Esta acción es verdaderamente importante en el tratamiento de los niveles relacionales en el seno del grupo-clase (*idem*, 187-208).

3.1.4. LA TAREA COMO ORGANIZADOR GRUPAL

La tarea es el organizador grupal en tanto que convoca y estructura un proceso. Es proceso de búsqueda, de satisfacción de las necesidades y estructurante de la interacción grupal. Se trata de un proceso por el cual los integrantes de un grupo recorren un camino superando el asilamiento individualista, cuestionando las certezas, pudiendo integrar los aportes de otros. El trabajo en grupo hace referencia al conjunto de estrategias que proporcionan oportunidades para aprender, compartiendo el conocimiento entre iguales. Dentro de este planteamiento general, los objetivos del aprendizaje y el conjunto de estrategias a utilizar varían en función del marco teórico de referencia (De la Caba Collado 2001, 8).

Fuéguel Kaminke (2000, 91) señala que la “tarea es poner todo en cuestión, es esfuerzo y es placer de crear algo distinto. El sufrimiento, lo doloroso tiene que ver con

la presencia de los otros, que cuestionan una imaginaria completa individualidad. Todo grupo puede devolvernos a una imagen distinta de lo que creemos ser, producir ciertas heridas narcisistas, cuestionar nuestra valoración y autoestima. De ahí que exista ambivalencia hacia la situación grupal”. Por un lado es necesaria para la supervivencia, da seguridad, es útil para realizar tareas, para conseguir determinados objetivos. Por otro lado, es percibida como algo peligroso dado que ataca nuestra valoración. Si el individuo se retira, queda solo, pierde un soporte de la identidad; pero, a su vez, si se queda, se encuentra con el miedo a la despersonalización, a perder la propia identidad.

“La tarea está inmersa en el ambiente de la escuela, la organización interna, la filosofía del maestro, la edad de los niños/as, sus antecedentes sociales, el apoyo de los padres” (Pla y Molins 1993, 179). El vínculo fundamental a establecer es la relación en un grupo y sus miembros con una tarea determinada. Esta tarea consiste en el abordaje del objeto de conocimiento en su nivel explícito o manifiesto, para llegar luego a lo implícito, lo oculto.

A la hora de programar y hacer cumplir una tarea que se suponga adecuada a las características del desarrollo de la persona que la vaya a realizar, debemos considerar los siguientes elementos:

1. Que el sujeto tenga, a ser posible, una representación clara de cual va a ser el resultado de su trabajo, bien por descripciones detalladas, bien por la contemplación de trabajos anteriores similares a los que va a emprender.
2. Las metas a conseguir deben estar explicitadas con claridad, de tal forma que, cuando se logren, se tenga conciencia de la finalización de la tarea y de los éxitos obtenidos.
3. Los objetivos finales han de ser específicos, claramente definidos, que no haya lugar a dudas que puedan variar el curso de la labor que se realiza, para que todos los esfuerzos estén encaminados a ese fin y no a otros.
4. El resultado final ha de estar próximo en el tiempo. Esta característica está en relación inversa con la edad: a menos edad las metas han de estar más próximas.
5. Las alabanzas, palabras de aliento y correcciones oportunas, durante la realización de la tarea, siempre constituyen elementos reforzadores y puntos de referencia que le sirven al sujeto para persistir o modificar su actuación según los casos (Marín Sánchez 1992, 114-128).

Pichón Rivière (1995, citado por Fuéguel Kaminke 2000, 96 y 97) señala que para organizar las actividades grupales se deben tener cuenta tres momentos:

1. *Pretarea*. Con este término se refiere a la preparación previa a encontrarnos con una situación nueva. Preparar la atmósfera de trabajo. Es un momento habitual en el desarrollo del trabajo grupal. Se caracteriza por la apelación a todos los mecanismos de escisión, disociando el sentir, el pensar y la acción. Es la manera de postergar el conectarse con el objeto nuevo que crea ansiedades. Se denomina *obstáculo epistemofílico* e incluye todas las resistencias al cambio poniéndose en juego técnicas defensivas. Surgen roles estereotipados, liderazgos carismáticos, chivos espiatorios. Predominan procesos de afiliación, comunicación unidireccional, malos entendidos y competencia.
2. *Tarea*. En esta etapa se han vencido las resistencias y se puede conectar y aprehender el objeto de conocimiento. Los roles dentro del grupo se redistribuyen, circulan los liderazgos y surgen procesos de cooperación, pertinencia. La comunicación pasa a ser multidireccional.
3. *Proyecto*. Afianzada la pertenencia, aclarados los malos entendidos, minimizados los ruidos e interferencias en la comunicación, el o los sujetos pueden elaborar tácticas y estrategias para intervenir en situaciones provocando transformaciones. El proceso es una espiral continua, dado que esta última etapa da lugar a situaciones inéditas, por lo que comienza nuevamente el ciclo.

3.2. EL AULA-CLASE COMO ESCENARIO DE INTERACCIONES

Decir la clase escolar es, por sí sólo, decir mucho y poco. Una clase es el aula donde se reúnen los alumnos y alumnas y se imparten las lecciones, pero también en sentido figurado y más amplio, la clase es el conjunto de las personas y de las acciones que tienen lugar en ese espacio tan personalizado y definido que les presta su nombre. El profesor se dirige a la “clase” y les da “clase”. Cuando, además, se habla del grupo-clase, se enriquece la palabra con la perspectiva psicosocial, pero también, al mismo tiempo se la delimita y especifica mucho más. En efecto, no se puede afirmar que todos los alumnos y alumnas reunidos en un aula para el trabajo académico se constituyen en un grupo-clase si antes no se establecen los parámetros científicos que enmarcan este concepto.

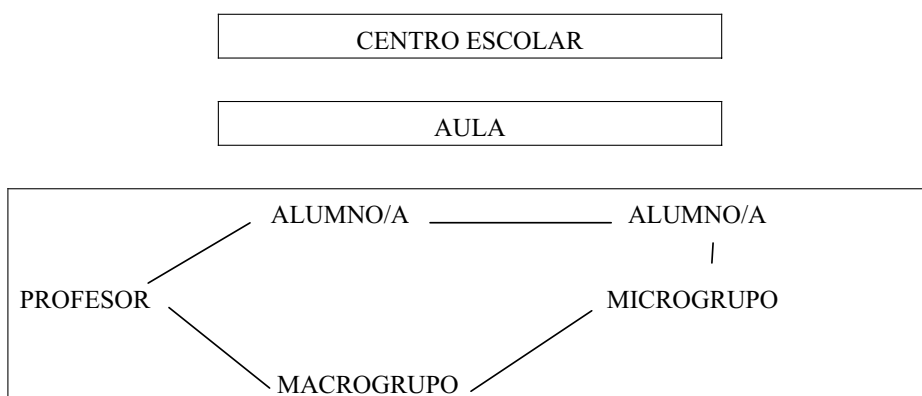
Todas las dimensiones formales y organizativas provienen de una autoridad externa, la “institución”, que en este caso es el sistema educativo, por lo cual habría que hablar del aula como un grupo formal o, dicho con más precisión, un grupo con estructura formal. Pero no es esta la única configuración posible que adoptan los grupos en el aula.

El concepto de clase ha tenido, por lo menos, tres significados diferentes:

- El primero hace referencia al *espacio físico*, al *aula como continente* de unas relaciones de enseñanza y aprendizaje. En esta representación han predominado los puntos de vista de la psicología ambientalista, la cual atendía a las características de los principales parámetros físicos del aula, las dimensiones, la estética, la distribución física de los recursos, la funcionalidad de la misma, la luz, etc. Su punto de vista era que los espacios deben ser examinados para evaluar su grado de funcionalidad con respecto a las distintas actividades que acogen, así como su estética, su seguridad y calidez.
- Un segundo significado de clase nos remite al del *grupo humano que engloba*, lo que está más próximo al lenguaje de los profesores, en el que “mi clase” también es sinónimo de “mis alumnos”. Este significado apunta al grupo y a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella.
- Un tercer significado nos remite al aula como un *ambiente de aprendizaje*. Ni la distribución del espacio físico y su equipamiento ni las interacciones entre el grupo humano se explican por sí mismos. Por el contrario, son interdependientes de la dinámica de enseñanza y aprendizaje impulsada por el profesor, la cual desencadena un complejo de situaciones, vivencias, habilidades, actitudes y actividades que, en última instancia, dan las claves de la vida de un aula cualquiera. Este enfoque de carácter integral utiliza metáforas del campo de la ecología. La noción de clima (social) se usa para describir el estado de las relaciones sociales en su interior. La preocupación por integrar los aspectos físicos con los institucionales y los relacionales del grupo constituye una de sus principales referencias en la comprensión de estos frágiles medios institucionales. El aula es percibida como un sistema dinámico que se va modificando gracias a los intercambios de conductas, afectividad, valores y significados generados a partir del tipo de actividades propuesto y de los referentes socioculturales de los componentes (Melero Zabal y Fernández Berrocal 1995).

En el aula, como en cualquier otro conjunto humano, se produce una rica y compleja vida social que va a implicar niveles y condicionamientos diversos: personales, estructurales, laborales e institucionales cada uno de los cuales tiene su importancia y sus efectos. Todo ello debe ser conocido por todos los implicados en la dinámica educativa y, sobre todo, por los profesores, que son los responsables del logro de los objetivos que le dan razón de ser (Loscertales Abril 1992, 189).

El aula es un nido ecológico caracterizado por una estructura social específica, que se configura por el número, tipo, dirección, consistencia, relevancia y predominio de las relaciones sociales que en ella se desarrollan. Este conjunto de relaciones actúan permanentemente en el aula con distinto nivel de incidencia, mostrándose explícita o implícitamente, afectando de diversos modos al profesorado, a cada alumno/a, a los microgrupos y al macrogrupo. Este complejo entramado configura la estructura social del aula y en su proceder dinámico genera un clima peculiar, caracterizado por un esfera de relaciones.



Ruiz Ruiz 2001, 233

El conjunto de relaciones que se dan en el aula, representado en lo que afecta a las personas genera un entorno propio que incide y es influenciado por el clima general del centro (Ruiz Ruiz 2001, 232 y 233).

El aula como campo de estudio no ha sido -para pedagogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas y psicólogos- un ámbito de preocupación hasta fecha muy reciente. Los primeros trabajos que han tratado de comprender y analizar la clase y el tipo de fenómenos que en ella se manifiesta datan de mediados de los años 70, aunque no hubo un incremento significativo de los mismos hasta la siguiente década. Entre los trabajos pioneros y clásicos cabría citar el de Jackson (1975).

No es casual que el aula empiece a constituirse en objeto de preocupación con el progresivo enraizamiento de la escuela comprensiva, es decir, con el incremento de la preocupación práctica respecto a de la democratización de los derechos y oportunidades educativos dentro de las aulas. Asumir que el aula es un contexto afectivo es un progreso muy importante, puesto que nos permite atender a los mecanismos sociales a través de los cuales un alumno/a cualquiera puede desarrollar o inhibir sus actitudes personales ante los demás y hacia las actividades que se le proponen (Rué 1997, 54-58). La noción de ambiente social nos remite a un conjunto de características de naturaleza psicosocial que pueden ejercer una importante función dinamizadora o inhibidora en las actitudes y valores de los componentes de un grupo cualquiera. En efecto, un entorno social siempre es un entorno afectivo, del signo que sea, que comunica a cada uno de sus componentes señales relativas a su propia imagen, a su grado de seguridad, un entorno que facilita o dificulta el desarrollo de intereses y normas de referencia desde las cuales regular las propias conductas.

Las razones para esta relativa falta de información cabría buscarlas en tres direcciones: en el predominio del modelo selectivo en el funcionamiento de la escuela, en los diferentes tipos de gestión política y administrativa de la educación basados en una modelada orientación vertical, y en la propia cultura que emerge entre los profesionales como reflejo de la organización de los centros escolares, un modelo de “cartón de huevos”, en imagen de Lortie, que expresa el aislamiento que vive el profesorado en su aula.

<i>Escuela Reproductora o Selectiva</i>	<i>Modelos de gestión centralizados</i>	<i>Organización de corte taylorista</i>
<p>La denominada <i>escuela reproductora o selectiva</i> maneja un modelo bastante simple de la cuestión. Los conceptos de nivel y de capacidad nos remiten a la teoría de los dones personales del alumnado. La individualización de la enseñanza permite distinguir a aquellos dotados, de los menos dotados. Los sistemas de control son siempre externos y sumativos. El individuo-alumno era la variable que permitía comprender el éxito o fracaso de una intervención educativa cualquiera.</p>	<p>Los <i>modelos de gestión centralizados</i> del sistema educativo tienen como sujeto de sus actuaciones al profesor. Su base de justificación sería la hipótesis de que si se interviene de manera efectiva desde arriba sobre quien regula la situación de enseñanza -los profesores- se afecta también a los contextos de enseñanza y aprendizaje. En este caso, la clase como objeto de atención es un <i>asunto menor</i>.</p>	<p>La organización e los centros educativos, de <i>corte netamente administrativo</i> o taylorista de asignación de unidades temporales por grupos de docencia a los docentes encuadrados en departamentos, atribuye y aísla a los profesores en su espacio de trabajo. Esta experiencia, realimentada diariamente, se convierte en uno de los rasgos profesionales más característicos de la cultura docente generado en este modelo.</p>

En su conjunto, el predominio de estos puntos de vista ha tenido, al menos, dos consecuencias importantes sobre el análisis y conocimiento de la actividad educativa desarrollada en las aulas. La primera es un importante desconocimiento de las relaciones educativas en su interior. Los estudios que nos informan respecto de lo que sucede en las aulas, del tipo de fenómenos que registran y de sus efectos sobre los individuos que intercambian informaciones, afectividad, significados culturales y modelos tienen una penetración muy lenta en la vigente cultura docente. La segunda es el papel predominante que ha tenido el punto de vista del profesor en las representaciones clásicas del aula. Se ha sobrevalorado tanto la importancia de la actuación de los profesores, como se han minusvalorado el punto de vista del alumno, de sus conductas y perspectivas, individuales o colectivas, o el papel de diversos aspectos contextuales como la cultura de equipo docente, la gestión de los parámetros tiempo y espacios en los procesos de enseñanza, o las interacciones sociales en el seno del grupo (Rué 1997, 54-58).

3.2.1. PERSPECTIVAS DE INTERACCIÓN PARA EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

Las relaciones entre iguales son, para algunos estudiantes, las primeras donde tiene lugar la socialización, la adquisición de competencias sociales, el desarrollo o control de los impulsos agresivos, la pluralización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones e incluso el rendimiento académico (Martínez Rodríguez 2005, 67). El interés de diferentes disciplinas por el mismo objeto de estudio –relaciones entre lo social y lo educativo- ha dado lugar a una muy abundante producción científica (Del Caño, Elices y Palazuelo 2003, 11). Dentro de ella pueden apreciarse dos grandes corrientes. Por un lado, la mayor parte de los estudios americanos centran su interés en los resultados. Por otro, en las investigaciones europeas se aprecia mayor preocupación por el análisis de los procesos que tienen lugar en las situaciones de interacción (adulto/niño, igual/igual) y su relación con los resultados en el progreso cognitivo y en los aprendizajes. En la actualidad se aprecia un interés por el acercamiento de posturas tanto teórico-conceptuales como tecnológico-instrumentales y teórico-prácticas.

La mayor parte de las investigaciones realizadas en el campo del aprendizaje grupal proceden de Estados Unidos desde finales de los años ochenta. Se centran en observar de qué modo se produce la interacción entre iguales a través de los diferentes tipos de aprendizaje do contacto social. El aprendizaje en grupo tiene gran variedad de

agrupamientos y de formas de distribución de roles y tareas, pretendiendo utilizar procedimientos de organización de recursos humanos a la vez que se mantienen propósitos de socialización del alumnado (Martínez Rodríguez 2005, 66). Siguiendo la clasificación que establecen Melero Zabal y Fernández Berrocal (1995, 35), los métodos más analizados han sido: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, perspectiva vygotskiana y perspectiva sociolingüística.

A) APRENDIZAJE COOPERATIVO (COOPERATIVE LEARNING)

Es un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, en tareas generalmente académicas. Johnson, Johnson y Holubec (1999, 21) lo definen como el aprendizaje que se caracteriza por permitir una interdependencia positiva entre los estudiantes. Posee un formato sistematizado de antemano de modo que el profesor sabe en todo momento cuál es el siguiente paso, que varía en función del método en particular, pero todos incluyen pequeños grupos de estudiantes ayudándose mutuamente a controlar una tarea o material escolares ofertados por el docente. Los análisis sobre aprendizaje cooperativo son fundamentalmente de dos tipos: evaluación de programas de enseñanza que se llevan a cabo realmente dentro de aulas concretas y estudios de laboratorio con distinto grado de experimentalidad. Cuando adoptan la forma de experiencias en las aulas lo más habitual es que se constituyan grupos heterogéneos en cuanto, por lo menos, a habilidad y sexo (en ocasiones, la heterogeneidad se extiende a otras variables, muy frecuentemente, por ejemplo, a etnia). La mayoría han sido pensados desde su origen para ser introducidos en la escuela.

Como señalan Del Caño, Elices y Palazuelo (2003, 44), “uno de los temas de más interés sobre las relaciones entre iguales en el aula es el referido a la estructuración social de los aprendizajes. Se han definido tres tipos:

- Aprendizaje competitivo. Un estudiante consigue el refuerzo (condicionamiento) o los objetivos (teoría del campo) si y solo si los demás no los consiguen.
- Aprendizaje individualista. En él se da escasa o nula interdependencia social.
- Aprendizaje cooperativo. El estudiante consigue el objetivo o la recompensa si y solo si los demás también lo consiguen.

Los componentes estructurales en las técnicas de aprendizaje cooperativo son:

- La *estructura de meta (goal structure)* consiste en la forma en que los sujetos pueden conseguir sus objetivos. Si este logro está dependiendo de que también lo consigan los otros individuos estamos ante una estructura cooperativa de objetivos (es decir, situación en la que la consecución de los objetivos por parte de cada individuo está completamente supeditada a que los alcance el reto de los miembros del equipo). Está muy relacionada con la estructura de tarea: grado de especialización individual en la tarea.
- Otros utilizan la *estructura de incentivos o de recompensa (reward structure)* o manera peculiar de distribuir refuerzos externos de distinta clase entre los participantes del grupo. Hay un grado variable de uso de esta estructura por parte de los métodos de aprendizaje cooperativo, constituyendo un tema importante de desacuerdo y debate. Por tanto, aquí nos encontramos con la diferencia más global: la contraposición entre las técnicas que utilizan los refuerzos y las que rechazan hacerlo.
- En cuanto a la *estructura de tarea*, que hace referencia al grado de especialización de cada miembro en la tarea grupal, a veces se subdivide en partes la tarea a realizar (*task specialization*), de tal manera que cada sujeto tenga que asumir una de ellas y exista un reparte individual de la responsabilidad, pero es posible distinguir otra modalidad: la de trabajo grupal sin especialización de tareas en las que todos los estudiantes trabajan juntos todo el tiempo para conseguir un producto común o dominar un mismo material (Slavin 1999).

Johnson y Johnson (1990, citados por Del Caño, Elices y Palazuelo 2003, 45) han realizado cinco meta-análisis en los que tratan de comprobar la eficacia de los procedimientos de trabajo cooperativo en diferentes ámbitos: a) efectos sobre los patrones de interacción sobre la integración escolar, tanto de minorías étnicas como de sujetos afectados con algunas deficiencias; b) impacto relativo de las experiencias cooperativas, competitivas e individualistas sobre la atracción interpersonal, la motivación, la autoestima y el aprendizaje. Concluyen que las técnicas de aprendizaje cooperativo:

- Incrementan el rendimiento de los sujetos.
- Producen actitudes positivas hacia el aprendizaje, hacia los profesores y hacia los compañeros.
- Correlacionan positivamente con niveles superiores de autoestima.

- Tienen el efecto de producir en el alumno la sensación de que los demás compañeros se preocupan por su aprendizaje y quieren ayudarlo.
- Favorecen las posibilidades de aceptación de los compañeros de otras etnias.
- Aumentan la atracción entre alumnos sin deficiencias y los que tienen algún tipo de deficiencia, lo que facilita la integración de estos últimos.

Al menos tres aspectos impiden trazar un dibujo nítido de las muchas investigaciones existentes sobre grupos cooperativos de aprendizaje: la insuficiencia de marco teórico, la extensa variedad de técnicas, y la gran cantidad de variables y de interrelaciones sobre ellas que están presentes dentro de los grupos. Parece adecuado dedicar esfuerzos a estudiar la poderosa interacción entre las múltiples actividades presentes entre los estudiantes cuando intentan acometer la tarea colectiva: cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. A esto hay que añadir, por un lado, las características de la tarea (tipo, dificultad y disponibilidad o adecuación para ser ejecutada cooperativamente: grado en que estimula la comunicación y el intercambio de información y opiniones, grado en que favorece la externalización de procesos internos, grado en que es permeable a variadas soluciones y grado en que permite ser abordada mediante la participación de todos). Y, por otro, las posibles matizaciones que introducen las diferencias individuales y, también muy importante, la peculiar composición del grupo en cuanto a características personales (proporción de sujetos con bajo o alto nivel de habilidad cognitiva y/o social, proporción de sexos, etc.), porque es posible que el mismo sujeto no tenga el mismo comportamiento ni cognitivo ni social en cualquier tipo de grupo. Es decir, se reconoce que las diferencias individuales y la composición del equipo son elementos que interactúan y determinan de manera todavía no esclarecida la retroalimentación que un sujeto dado recibirá, el nivel de elaboración de las respuestas que otro ofertará y, en definitiva, el tipo de interacción y la naturaleza de la experiencia de cada estudiante en el grupo. Pero ésta es una cuestión que necesita mucha más dedicación y esfuerzo por parte de los investigadores (Melero Zabala y Fernández Berrocal 1995, 55).

B) LA TUTORÍA ENTRE IGUALES (PEER TUTORING)

La tutoría entre iguales puede definirse en su acepción estricta como un sistema de instrucción constituido por una díada en la que uno de los miembros enseña al otro a solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, etc., dentro de un marco planificado exteriormente. En un extremo

estaría el niño/a que sabe más que sus compañeros/as, y que actuaría como tutor (Del Caño, Elices y Palazuelo 2003, 48). La tutoría (instrucción entre compañeros/as) supondría un paso intermedio entre la situación de ser dirigido receptivamente por el lenguaje de otro y la de dirigir productivamente el propio proceso mental mediante el lenguaje interior. En el otro extremo tendríamos el caso en que los conocimientos sean más semejantes y se espere un proceso de colaboración en ambos sentidos, en la condición de igual a igual. La tutoría entre iguales se caracteriza, pues, por la presencia de dos protagonistas en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Lo mismo que ocurre en el aprendizaje cooperativo, en la tutoría entre iguales se dan comportamientos de ayuda, apoyo y guía, pero en este caso en condición de pareja con clara diferencia en el nivel de conocimientos, de forma que uno de los miembros de la misma instruye al otro.

Las características principales de los episodios de tutoría entre iguales son:

- a) constituir una situación o contexto de enseñanza/aprendizaje entre dos, en el que están presentes comportamientos de ayuda, apoyo y guía;
- b) implicar relaciones asimétricas sobre la base de uno-a-uno, esto es, en la pareja uno de los miembros es el que dirige la interacción, puesto que es el que posee mayores conocimientos, capacidades o habilidades respecto al objetivo que hay que cumplir, y por tanto el que posee más responsabilidad; y
- c) existir una meta a conseguir y completar dentro de la díada.

Los primeros estudios sobre la efectividad de tutoría entre iguales se centraron en la valoración de los beneficios que la tutoría entre iguales tenía para los tutorados y sólo posteriormente se analizó qué suponía para el tutor. Se ha probado que ambas figuras, ante todo cuando los estudiantes de alta habilidad son tutores y siempre que se les haga seguir un procedimiento estructurado, consiguen logros académicos significativos (aumento del tiempo dedicado a las tareas escolares y del rendimiento escolar, incremento de la motivación por el aprendizaje escolar y actitudes más positivas hacia éste, mejora de la asistencia a la escuela) así como ventajas en el ajuste psicológico (disminución de la ansiedad, de la depresión y del estrés), pero la situación no es idéntica en el desarrollo de la personalidad, afectivo y social. Esta estrategia de enseñanza-aprendizaje no es efectiva por sí misma sino que por el contrario se necesitan determinadas condiciones, sobre todo, referentes al grado de estructuración impuesto externamente, al ofrecimiento de un guión adecuado y/o al entrenamiento de los tutores, con el objetivo de lograr una mayor “sensibilidad” y una mejor actitud ante las necesidades del tutorado y asimismo de dotarles de un repertorio de conductas pertinentes para la actividad de enseñar. Igualmente, se ha comprobado que existen

efectos diferenciales dependiendo, al menos, de dos variables: nivel de habilidad de los sujetos y tipo de tareas (Melero Zabala y Fernández Berrocal 1995, 72 y 73).

C) LA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

A pesar de que esta perspectiva, y no sólo su origen, es intrínseca y esencialmente de carácter y estilo europeo, tenemos que mencionarla en este capítulo porque desde hace unos años en el ámbito anglosajón se produce la aparición de un importante número de investigaciones basadas en ella (sobre todo en Estados Unidos). Enseñanza proléptica, ejecución asistida, enseñanza andamiada o andamiaje experto (*scaffolding*), diálogos socráticos y enseñanza recíproca son distintas aunque parecidas versiones, de la interacción niño-maestro o niño-niño en la escuela desde la óptica vygotskiana. Las cuatro primeras han sido principalmente aplicadas a las interacciones asimétricas (profesor-alumno o adulto-niño) y la última implica relaciones entre iguales.

- LA ENSEÑANZA RECÍPROCA COMO ENSEÑANZA ANDAMIADA. La enseñanza recíproca (*reciprocal teaching*; Palincsar, Stevens y Gavelek 1989, 41-53) es un sistema de aprendizaje cooperativo enfocado a mejorar la comprensión de textos y basado en discusiones sobre sus significados cuyo eje instrumental es el uso de cuatro estrategias (preguntar, resumir, predecir y clarificar), seleccionadas por formar parte de las actividades de los “buenos lectores” y que actúan como mecanismo de auto-comprobación del propio aprendizaje. Diseñada inicialmente como simple introducción a las técnicas de discusión en grupos de alumnos que tenían que recordar el contenido de un texto, se transformó más tarde en un procedimiento estructurado para regular la interacción de un grupo de estudiantes que guiados por el profesor tenían que ejecutar obligatoriamente las cuatro rutinas mencionadas (Brown y Palincsar 1989, 393). Con la enseñanza recíproca se pretende crear una zona de desarrollo próximo por medio de la externalización de procesos cognitivos a la que cada cual contribuye, y se aprovecha de ella, en la medida de sus posibilidades, por lo cual la asimetría en cuanto a pericia y otros aspectos no es en principio ningún obstáculo. Todos los componentes del grupo, por turnos, desempeñan el rol de “líder” o responsable máximo de la discusión sobre el texto.
- LA ENSEÑANZA PROLÉPTICA. Aunque a menudo aparecen como sinónimos, Forman (1989; citado por Melero Zabala y Fernández Berrocal 1995, 76 y 77) plantea las diferencias sutiles que a su juicio existen entre enseñanza andamiada

(*scaffolding*) y enseñanza proléptica. Algunos autores han caracterizado la enseñanza que ocurre en la zona de desarrollo próximo como *scaffolding*: proceso de participación guiada, sistema de apoyos provisionales, finamente sincronizado con el nivel del aprendiz, pero no por completo sometido a él, que permite conseguir logros que van más allá de las posibilidades individuales. Por su lado, otros la entienden como enseñanza proléptica para enfatizar que el aprendiz tiene que construir su propia interpretación de los mensajes instruccionales a menudo implícitos del profesor. También los sistemas de tutelaje no escolar adulto-niño se enmarcan en situaciones con características muy diferentes de las que presentan las aulas como para pensar que las zonas de construcción, la aportación de ayuda y el traspaso de competencias no sufren remodelaciones importantes. Las disparidades están en que en las primeras se produce un aprendizaje situado o contextualizado, esto es, el aprendizaje tiene lugar en el mismo espacio y tiempo en que tiene lugar el fenómeno que se aprende; se produce en situación íntima, muchas veces mediada por fuertes vínculos afectivos y en interacción cara a cara; durante el tiempo que sea necesario el niño/a se limita a ser espectador y a observar y el adulto a ser modelo y guía; poco a poco el niño va realizando intervenciones muy parciales sobre la actividad que le sirven al adulto para juzgar su preparación y las posibilidades de ir concediéndole cada vez más responsabilidad (*idem*).

D) LA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA

Los autores dentro este enfoque, de formación muy variada (lingüistas, antropólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos), centran su atención en un aspecto concreto de la vida cotidiana de las aulas: los usos del lenguaje por parte de profesorado y alumnado. Podemos decir que existe una versión “fuerte” de este enfoque -la perspectiva sociolingüística- que se mueve en un marco conceptual más decididamente incardinado en caracterizar la educación como proceso comunicativo y en entender las aulas como marcos comunicativos específicos, aunque no por ello dejen de tener características comunes también a otros contextos, y mantienen que el discurso en las aulas es el aspecto más importante a través del cual se vertebra todo el proceso educativo que tiene lugar en ellas. Todos los trabajos sociolingüísticos tienen el objetivo común de explorar sistemáticamente “los acontecimientos diarios de la vida del aula tal como son *interpretados por los participantes* en sus interacciones sociales y las formas en que los

participantes usan el lenguaje para *negociar* la vida cotidiana en las aulas” (Green y Weade 1987; citado por Melero Zabal y Fernández Berrocal 1995, 85).

Hasta aproximadamente los últimos años de la década de los setenta y primeros ochenta los investigadores han estudiado temas como la instrucción del profesor al grupo-clase a través del uso del lenguaje, las diferencias culturales, socioeconómicas e individuales de los alumnos y alumnas en sus competencias de comprensión y expresión lingüísticas dentro del aula o el centro de la clase a través de los recursos lingüísticos y comunicativos en general. El comienzo estuvo metodológicamente marcado por los estudios de observación sistemática y por el consiguiente empleo de categorías preestablecidas de codificación y registro, pero desde hace unos años se está apostando por el uso de visiones “antropológicas”, planteamientos cualitativos y técnicas etnográficas (descripciones, relatos narrativos, estudio profundo de casos, observación participante, entrevistas, categorías emergentes, triangulación, etc.) bajo el convencimiento de que es insuficiente e incluso distorsionador limitarse a la descripción realizada por un investigador externo y que lo interesante es llegar a captar la interpretación, el valor y el significado que los participantes conceden al lenguaje que ellos mismos están emitiendo y comprendiendo.

3.2.2. LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA

Por lo general, el conjunto humano que trabaja en el aula tiende a estructurarse y convertirse en grupo. Lo que no se puede predecir, porque depende de factores a veces incontrolables, es si ese grupo se cohesionará en torno a los objetivos predeterminados por la institución educativa o si establecerá una estructura informal al margen de las normativas que podrían ser vistas como “legales, institucionales y obligatorias”.

En cualquiera de esos casos, desde una perspectiva psicosocioeducativa, el hecho de que el grupo constituya un mundo autónomo con sus conductas y normas específicas le da un valor inestimable para la formación de la personalidad de sus miembros ya sean niños, adolescentes o adultos. En un grupo los miembros disponen de un status claro con unas bases de igualdad y equilibrio, o al menos con posibilidades de lograrlo, y por tanto gozan de mayor libertad para expresar con comodidad y realismo sus actitudes, juicios y espíritu crítico, así como para relacionarse con los demás según sus propias necesidades y afinidades personales (Loscertales Abril 1992, 203).

En palabras de Del Caño, Elices y Palazuelo (2003, 69), “el que los alumnos estén unos junto a otros no influye en su aprendizaje, ni en que se desarrollen unas relaciones

sociales adecuadas”. Para que la interacción entre ellos sea efectiva es necesario establecer algún nivel de intersubjetividad y la implicación conjunta en las actividades a desarrollar.

3.3. LOS GRUPOS: CONFLUENCIA DE LAS INTERACCIONES

3.3.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL GRUPO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

Por lo general, en todas las definiciones se mencionan una serie de elementos comunes que podemos extraer como notas fundamentales en la constitución científica del concepto de grupo y que se concentran en torno a los siguientes aspectos:

- a) Un grupo está formado por dos o más personas, las cuales
- b) comparten ciertos contenidos y sentimientos que forman la cultura común del grupo: normas, objetivos, sistemas de comunicación, afectos, prejuicios...
- c) interaccionan entre sí, bien de forma directa, bien a través de intermediarios, mientras
- d) trabajan haciendo progresar al grupo en pos de un objetivo conocido y aceptado por todos o la mayoría de los miembros, por lo que
- e) tienen una permanencia temporal medible al menos en función del logro del objetivo, porque otro dato muy importante a tener en cuenta en el análisis de los grupos es la estrecha relación que existe entre el objetivo y la vida del grupo.

Por lo tanto, puede entenderse como “grupo”, según un concepto psicosocial del término, a todo conjunto de personas que, unidas por un objetivo común, pueden interaccionar entre sí, aceptando ciertas normas y compartiendo emociones pero, sobre todo, participando de un sentimiento común: el “nosotros” grupal, espíritu de equipo o “membership” que los mantiene unidos al menos durante el tiempo en que permanece la locomoción hacia el objetivo propuesto (Loscertales Abril 1992, 166).

Este concepto de unidad es muy importante para entender al grupo ya que, tal como se entiende en Psicología Social, el grupo es algo más que la suma de sus miembros. Al integrarse en torno al logro del objetivo y poner en marcha una actividad, con las consiguientes interacciones entre sus miembros, el propio grupo establece un dinamismo de unidad y cohesión, y genera una personalidad grupal propia. Por este motivo, la conducta individual se va a ver modificada por los objetivos del grupo y las experiencias que tanto el propio grupo como cada uno de los miembros vivan dentro y fuera de él. De

esta manera los individuos que son miembros de un grupo enriquecen su personalidad con las características propias de la cultura grupal y participan del “espíritu de equipo”.

El espíritu de equipo se constituye, tal como ya se ha mencionado, como la demostración, en cada uno de los miembros del grupo, de la existencia de un “yo colectivo” en el que todos se incardinan sin perder su identidad privada, íntima y personal. Cuando el espíritu de equipo existe, da lugar al establecimiento de la cohesión entre los miembros del grupo. Esta cohesión se manifiesta a través de un sentimiento de solidaridad, como la conciencia de “pertenencia” al grupo adhiriéndose a su cultura y suscribiendo sus normas mientras se toman como propios los objetivos y se participa activamente en todas las tareas emprendidas.

En consecuencia, y participando del *interés común* por el grupo y su funcionamiento, tienen una idea muy precisa de los fines u objetivos hacia los que hay que tender. Poseen asimismo una clara percepción de la existencia de una conducta colectiva y del sentimiento de una solidaridad igualmente firme ante los éxitos o los fracasos, que al ser del grupo, son de todos por igual.

Los elementos genéticos son aquellos que potencian la existencia del grupo y la aparición de un fuerte sentimiento de cohesión mientras que los dinámicos son los que se actualizan durante los procesos generales de la vida del grupo. El primero de los aspectos que fundamentan el espíritu de equipo es la *solidaridad*, o sea, la conciencia que cada miembro debe tener de pertenecer al grupo aceptando a los demás miembros y siendo aceptado por ellos. En segundo lugar, todos los miembros deben implicarse activamente con su *participación* en las tareas que sean precisas para lograr los objetivos o en las actividades necesarias para establecer y mejorar el clima social del grupo. Por último, el tercer elemento del espíritu de equipo podría ser denominado *responsabilidad*. Es aquella actitud que llevaría a los miembros del grupo a comprometerse con el grupo y sus objetivos.

Para los psicólogos sociales como Hargreaves (1986, 274), uno de los medios más sencillos de analizar el comportamiento de grupo consiste en considerar el grupo como constante de la *cultura y estructura*. Si bien es una distinción de suma utilidad analítica, ambas partes se interpenetran de modo importante.

CULTURA DE GRUPO

Al considerar la cultura (o la ideología) de un grupo interesa principalmente el hecho de que los grupos poseen valores, creencias y normas. El enfoque se realiza sobre la *homogeneidad* de los miembros, se destaca lo que comparte en común. Los *valores*

de un grupo constituyen pautas globales del comportamiento del mismo, porque los valores expresan lo que los miembros consideran como bueno, ideal y deseable. De este modo, los valores se relacionan estrechamente con los objetivos del grupo.

Los valores se expresan en *creencias* o convicciones de los miembros del grupo. Las creencias poseen mayor grado de especificidad que los valores. Con respecto a los valores y creencias, los miembros del grupo tienden a compartir los mismos o similares valores y creencias. Esto no es decir, desde luego, que no habrá desacuerdo entre los miembros, sino más bien que ese desacuerdo será respecto a detalles de los valores aceptados, o habrá un desacuerdo sobre esos mismos valores que no sea importante para el grupo.

Las *normas* de grupo, de las que fluyen valores de grupo, son especificaciones de las convicciones, sentimientos, percepciones y conducta que son propias a los miembros del grupo. Las normas son conjuntos de esperanzas compartidas que se aplican a la totalidad del grupo y su finalidad consiste en regular la conducta en el grupo de modo que se alcance el objetivo del grupo. En consecuencia, constituyen fórmulas de control social.

ESTRUCTURA DE GRUPO

Si la cultura representa una cara de la moneda en el estudio de los grupos, la estructura representa la otra cara. Mientras en la cultura de grupo es la homogeneidad de sus miembros lo que se acentúa, y la común implicación en valores, creencias, normas y presiones para la conformidad, cuando se considera la estructura de grupo es la *heterogeneidad* de los miembros entre sí. La noción clave de este proceso de diferenciación es que los miembros se ordenan en un conjunto de *jerarquías*, en cuya virtud, y en ciertos aspectos, unos miembros se valoran más que otros en el seno del mismo grupo.

Es necesario distinguir la estructura *formal* de la estructura *informal*. En muchos casos se asignan posiciones formales a algunos miembros (directores, secretarios...). En las amplias organizaciones sociales, la estructura formal es compleja. Las reglas y disposiciones que controlan el comportamiento de los miembros se detallan minuciosamente. Los modelos de autoridad, la cadena de mandos, la especialización en tareas y responsabilidades y los canales de comunicación forman parte del plan racional o impreso trazado para determinar la conducta de los miembros. Existen grupos reducidos que no poseen estructura formal. Pero es erróneo concluir que por ello tales grupos no

poseen estructura. Simplemente, la estructura es *informal*. Unos grupos tienen estructura formal y otros carecen de ella, pero todos poseen estructura informal.

Para reconocer las importantes consecuencias de las relaciones entre las dos estructuras tenemos que tratar de analizar en profundidad la dinámica de la estructura informal. Para el extraño, la estructura informal se encuentra oculta; su funcionamiento y a veces hasta su misma existencia están sumidos en el misterio. No obstante, su presencia y sus procesos secretos son de importancia crucial para los miembros del grupo y por ello no debe ignorarlos el profesor.

La estructura informal de un grupo se refiere a la diferente categoría de los miembros del grupo en conformidad al grado en que son valorados por sus compañeros. El producto es lo que en adelante vamos a denominar *jerarquía de situación*. Se han elaborado tres principales jerarquías de situación, elaboración realizada por los psicólogos sociales aunque lamentablemente no suelen estar de acuerdo en la terminología con que las describen. Dicho de otro modo, existen tres formas de *situación*.

- La primera es la que habitualmente denominamos *situación sociométrica*. Es una dimensión interesada por la distribución de inclinaciones en el seno del grupo, y gracias a la cual hay miembros que agradan más que otros. Estos miembros son populares y aquellos que menos agradan son impopulares.
- La segunda dimensión en los grupos se interesa por el *poder social* o influencia. Podemos definir el poder social como potencialidad para inducir las fuerzas de otra persona hacia la actuación o cambio en una dirección dada. La persona que ejerce gran poder social posee capacidad para ejercer influencia sobre otra, de manera que esta segunda persona se comporte en línea con los propósitos o deseos de la primera. Los miembros del grupo situados en la cúspide de la jerarquía del poder social influyen más que son influidos y cuentan con gran energía para resistir la influencia; los miembros con escasa fuerza social ofrecen poca resistencia para dejarse influir por los demás y son influidos más que influyen ellos mismos.
- El tercer elemento que diferencia a los miembros del grupo en la situación de jerarquía es el *prestigio*. Aun cuando la situación de poder y la inclinación las adquieren miembros concretos del grupo en sus relaciones recíprocas en las interacciones informales del grupo, el *prestigio* se origina exclusivamente en la estructura formal, porque el prestigio va unido a la posición y no a la persona. Toda ocupación cuenta con grado diverso de prestigio y es posible ordenarla en

jerarquía de prestigio. En el grupo reducido, el prestigio llega a ser una importante dimensión de situación cuando existe estructura formal (Hargreaves 1986, 274-289).

3.3.2. CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE UN GRUPO

Para Loscertales Abril (1992, 160-180), las características más importantes que reúnen los grupos son:

- *El objetivo común.* Es realmente el que define y da vida al grupo. Solamente en busca de una necesidad o desiderata, colectivamente percibida y aceptada, las personas se unen y forman grupos. Y esto es así independientemente de que el objetivo haya sido impuesto desde fuera o bien establecido por consenso en el seno del grupo.
- *La estructura. Los roles.* La estructura es la configuración que adquiere el grupo al constituirse y desarrollar sus actividades adquiriendo así una base de sustentación para su propia identidad puesto que las actividades que se realizan y las relaciones interpersonales suelen ser muy fluidas y cambiantes y es la estructura, en tanto que conjunto de roles, posiciones y, en su caso, niveles jerárquicos, lo que permanece. La estructura grupal va a reflejar, sobre todo, los roles y posiciones de sus miembros, bien sean atribuidos por el grupo, en función de sus necesidades y del logro de los objetivos, o bien asumidos directamente por los propios individuos. Los miembros que realizan distintas conductas y han de desempeñar determinadas funciones que irán definiendo sus roles. El desempeño de estos roles les concederá, a su vez, una determinada posición en el grupo, el status. Podemos encontrar los siguientes roles desempeñados en los grupos: roles centrados en las tareas, roles de mantenimiento del grupo, roles patológicos que obstaculizan el progreso del grupo y roles varios individuales. Los roles o papeles más corrientes en el grupo son los de líder (jefe, coordinador, conductor, etc.) y miembro activo, pero pueden coexistir con otros muchos según el tipo de grupo y las circunstancias en las que se desarrolle su actividad vital. El rol de líder merece una consideración especial, ya que en torno a su figura y a las funciones que desempeñe se van a estructurar las situaciones de poder que son muy importantes en el desarrollo del grupo. En todos los grupos se tiene a aislar o rechazar a ciertos miembros que no llegan a ser incorporados afectivamente como parte del grupo. El miembro “aislado” o “rechazado” puede ser un individuo con

dificultades para el contacto humano o con una personalidad peculiar que le haga manifestarse como pasivo, tímido y retraído o alternativamente arrogante, agresivo o asocial. Esas características pueden ser contrarrestadas por una buena eficacia en el desarrollo de las tareas que deba desarrollar mientras que, por el contrario, un individuo afectivamente atractivo pero ineficaz o desidioso puede también ser rechazado. Si la estructura grupal se ha producido de acuerdo con el sistema institucional en el que, en su caso, se integra el grupo, se denomina “formal”. Si, por el contrario, ha emergido de forma espontánea como fruto de necesidades o motivaciones internas del grupo como un todo colectivo, o de algunos de sus miembros, recibe la denominación de “informal”. Muy frecuentemente en un sistema grupal conviven ambos tipos de estructuras, la formal y la informal.

- *Las normas.* Son las reglas de funcionamiento del grupo por las que se regulan las conductas y procedimientos. Generalmente son conocidas y aceptadas, al menos en cierto grado por todos los miembros del grupo. Para que la norma pueda ser definida como tal ha de haber sido propuesta o, al menos, proclamada en el seno del grupo de forma que no pueda aducirse su ignorancia. Según su efecto, las normas pueden clasificarse en “básicas” que son las que determinan el ser del grupo y definen a cada uno distinguiéndolo de los demás, e “instrumentales” que regulan su funcionamiento. Por otra parte, de la misma forma que la estructura, las normas pueden ser “formales” (o institucionales), generalmente dirigidas hacia la eficacia y el logro del objetivo, e “informales”, que predominantemente se orientan hacia la satisfacción y los aspectos emocionales, ya sean individuales o colectivos. Las normas informales emergen a medida que se producen las interacciones entre los miembros del grupo y van compartiendo expectativas sobre lo justo y lo deseable. Hay veces en que las normas informales tienen a rebajar el nivel de eficacia determinado por las normas formales para permitir la supervivencia afectiva del grupo o de algunos de sus miembros.
- *La cultura del grupo: valores y creencias.* Las normas tienen una importante relación con un conjunto de valores y creencias que han sido originados dentro del grupo a lo largo de su transcurso vital y de su locomoción hacia los objetivos. A este conjunto, cuando está suficientemente configurado en los grupos que tienen una identidad propia y una fuerte cohesión, se le denomina *cultura del grupo*. Las escalas de valores en los grupos pueden ser muy distintas y hasta opuestas a las que predominan en el entorno social en el que se mueven, originando con ello situaciones de marginación, anomia, o cualquier otra forma de desviación social.

Puede citarse como ejemplo el código de honor de las bandas de delincuentes juveniles.

- *Las interacciones.* Se definen en Psicología Social cuando se da un tipo de relación entre los miembros del grupo en la que las acciones de unos son afectadas por las de los otros. En efecto, cada miembro afecta al grupo en general y es afectado por éste y cada uno reacciona ante los demás como los demás reaccionan ante él. A menos que se produzca esa interacción no se puede decir que exista grupo en el verdadero sentido psicosocial de este término.
- *La cohesión.* Viene dada por las relaciones iniciadas entre los miembros y sostenidas por las normas que, o bien existen ya, o bien se desarrollan a lo largo del funcionamiento del grupo al esforzarse sus miembros por alcanzar una meta en común. Se determina por el grado en que los miembros desean participar y permanecer en el grupo. Esta cohesión produce el sentimiento de unidad del grupo también denominado “membership” en la bibliografía anglosajona. Desde el punto de vista grupal, la unidad se da cuando un conjunto plural de personas tienen un sentimiento colectivo de su proximidad sabiendo que necesitan colaborar en tareas uniformes y coherentes de cara al ambiente exterior.
- *El clima o atmósfera del grupo.* Es también uno de los elementos importantes en la caracterización de un grupo. Se refiere a la tonalidad afectiva que predomine en las acciones y las relaciones. Según sea la disposición de ánimo y los sentimientos de un grupo serán las interacciones entre sus miembros. Cuando el signo es positivo hay mejor productividad y eficacia y, sobre todo, mayor satisfacción. De tal manera es importante la creación y mantenimiento de un clima adecuado, que se considera que lograrlo es una de las funciones del líder. Pero además surge, como ya se ha dicho, un rol determinado, el de “mantenimiento” que, ocupado por el miembro del grupo más idóneo para ello, tiende a solucionar los problemas afectivos que aparezcan equilibrando las emociones en el grupo.
- *Las emociones compartidas.* Experimentadas por el grupo están en relación con lo dicho anteriormente sobre el clima y sobre la cohesión y sentimiento de unidad grupal. El fenómeno de las emociones y sentimientos colectivos no implica que desaparezcan los sentimientos privados y personales de cada individuo sino que, muy al contrario, se enriquezcan con las vivencias del “membership”.
- *El sistema de comunicaciones interno y externo.* Es uno de los puntales del grupo. Se trata de la forma en que los miembros, y sobre todo el líder, han establecido las posibilidades de intercambiar informaciones entre ellos y con el exterior. Estas comunicaciones son las que permiten al grupo fijar y desarrollar sus pautas de

actividad y consolidar su estructura determinando las posiciones de cada uno de los roles que en ella se integran. Una de las cosas que más caracteriza a un grupo es su red de comunicaciones en la que se puede apreciar la calidad de sus intercambios unos con otros.

3.3.3. ROLES Y LIDERAZGO

Dentro de la estructuración del grupo, uno de los roles fundamentales es el del líder. Se trata de una persona representativa en el grupo y que ocupa una posición central caracterizada por la autoridad. Puede definirse el liderazgo como *ejercicio de influencia* dentro del grupo sobre:

- a) La ideología y la identidad del grupo.
- b) La definición de los objetivos.
- c) El diseño y ejecución de las tareas.
- d) Las actividades de los miembros.
- e) El control de las redes de comunicación.

El líder puede asumir su rol en varios aspectos de la vida grupal:

1. Estructura y progreso de la tarea.
2. Relaciones personales y nivel afectivo del grupo.
3. Posición y ejercicio del poder.

FINES Y NECESIDADES DEL GRUPO	ACTITUDES Y CAPACIDAD DEL LÍDER
Objetivos	Inteligencia
Necesidades socioafectivas	Habilidades sociales y comunicativas
Proceso de la tarea	Iniciativa. Toma de decisiones
Características de la tarea	Extraversión. Sentido del humor.

Dado que un líder se puede responsabilizar de todos o sólo de algunos de estos aspectos, está claro que el profesor y los líderes estudiantiles se los repartirán, según sean las situaciones y las características de cada grupo-clase. El concepto de autoridad es uno de los puntos clave en el estudio del liderazgo (Loscertales Abril 1992, 202). Como expresión social, el principio de autoridad está constituido por la posesión de un *poder* y un *prestigio*. El que detenta la autoridad debe poseer determinados instrumentos de poder y usarlos sobre los que la han de obedecer. La calidad y cantidad de esos instrumentos determinan muy distintas clases de liderazgo y de formas de ser reconocido.

Por su parte, el prestigio reside, precisamente, en la obtención de un reconocimiento positivo que, en general, parece ir muy unido a las características personales del líder.

En líneas generales puede, por tanto, afirmarse que el líder del grupo posee el *status* de más prestigio y por ello tiene derecho a ocupar “lugares privilegiados” y territorialmente acotados. Dispone del “poder” más fuerte en el grupo y maneja la mayoría de la información. Desde el punto de vista afectivo suele ser el elemento más atractivo y empático del grupo.

DISTINTOS ESTILOS DE LIDERAZGO		
<i>AUTOCRÁTICO</i>	<i>DEMOCRÁTICO</i>	<i>LAISSEZ-FAIRE</i>
<i>Designación del líder y toma de decisiones</i>		
Líder elegido o designado. Toma él sólo las decisiones. No admite discusión.	Líder elegido democráticamente. Admite discusión. Las decisiones se toman deliberando en común.	La forma de elección no importa. Inseguro. Se toman decisiones a merced de deseos individuales.
<i>Actuación del líder frente al grupo</i>		
Directivo en el plano del contenido y del procedimiento. No toma en cuenta ninguna otra idea.	No directivo en el plano del contenido, directivo en el procedimiento para llegar al objetivo señalado.	No directivo en todos los planos. Su forma de dirigir es no dirigir. Deja al grupo a su merced.
<i>Desarrollo de las tareas</i>		
El líder usa todo su potencial para la tarea. Admite aportaciones al trabajo, pero no discusión en la forma de hacerlo. Se hace responsable él sólo de todo.	El líder facilita y organiza el trabajo colectivo. Ayuda al grupo a percibir sus procesos así como sus causas y motivaciones. Comparte la responsabilidad con el grupo.	Todos pueden expresar sus sentimientos como quieren pero el líder no organiza las actividades para una productividad positiva. Nadie asume ninguna responsabilidad.
<i>Productividad y satisfacción del grupo</i>		
La productividad es alta pero sin una satisfacción adecuada. Se pueden generar sentimientos de agresividad y oposición y el clima es negativo y falta cohesión. El grupo se derrumba si el líder no está presente y activo en todo el proceso.	El grupo produce de forma positiva y con satisfacción. No hay apenas agresividad ni oposiciónismo o tensión. El trabajo producido resulta original y constante. El espíritu de equipo es positivo y el grupo perduraria por sí solo si falta el líder.	El grupo está a gusto, pero la productividad es escasa o nula. La creatividad se da sólo en miembros aislados. El proceso es desordenado y sin madurez. Hay inseguridad, confusión y pasividad. Y ocasionalmente agresividad. El líder es ineficaz.

Loscertales Abril 1992, 202

3.3.4. REQUISITOS PARA EL FUNCIONAMIENTO EFECTIVO DE UN GRUPO

Las siguientes proposiciones sintetizan los aspectos más importantes de esta posición:

- El grupo de clase no es un simple conglomerado de individuos, sino que es una entidad psicológica, articulada por las relaciones que se dan entre sus componentes, uno de los cuales es el propio tutor o tutora.

- Los grupos desarrollan, a través de su dinámica e historia, su propia personalidad.
- Cualquier grupo genera una dinámica de influencia sobre cada uno de sus miembros.
- La dinámica grupal no incide tan sólo en el ámbito de las relaciones sociales entre individuos, sino también en su campo de valores, en su desarrollo afectivo, de habilidades, estilo y ritmo de aprendizajes y en sus estrategias de pensamiento.
- Los profesores y profesoras, por su *status* y modo de realizar su rol, siempre intervienen en la historia y caracterización de esta dinámica.
- El hecho de que la influencia del grupo sobre cada uno de sus componentes sea de signo positivo depende de la capacidad de articulación, del liderazgo y de la modalidad de conducción de los intercambios, por parte del tutor, debido a que el aula no es un medio abierto, sino institucional.
- Un conocimiento más preciso de los fenómenos grupales, por parte del profesorado-tutor, permite intervenir educativamente sobre los alumnos y alumnas de modo mucho más relevante.

Parece claro que una clase cuyo funcionamiento está orientado por el principio del aislamiento personal de los alumnos y alumnas no registrará la misma dinámica relacional, los mismos tipos de aprendizajes y resultados académicos que otra cuyo principio regulador sea la cooperación y la integración. Del mismo modo, tampoco será lo mismo una clase regulada por normas y criterios comprensibles y participados por los alumnos y alumnas, que otra cuya dirección denote arbitrariedad, rigidez o dificultad de participación.

Las consecuencias de dicha evolución han permitido connotar las aulas como un contexto explícitamente organizado, original y variable, en el sentido que la dinámica de cada clase y las conductas de los sujetos individuales dentro de ella permiten ser explicadas fundamentalmente por la naturaleza de las intervenciones que recibe, por las relaciones que en ella se generan y por su historia. Esta perspectiva, sin pretender relativizar el grado de importancia de la intervención directa del profesor, amplía su responsabilidad docente al campo de la organización y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Atribución que es extensible al equipo docente, en la medida que la organización del aula no depende necesariamente de un solo profesor o profesora (Rué 1997, 54-58).

El *funcionamiento efectivo* de un grupo tiene una serie de condiciones que deben ser bien conocidas por el profesor que lo guía:

- La *formulación clara del objetivo* es la primera de ellas y, aunque parezca una reiteración inútil, puesto que si no hay objetivo no hay tal grupo, la realidad es que en numerosas ocasiones se ha podido comprobar en la vida académica que el fracaso de las tareas de un grupo radicaba en que el grupo, o al menos algunos de sus miembros, tenían una ignorancia total o parcial del objetivo. Este es un caso frecuente en grupos, como el aula, donde la estructuración de roles tiene distintos niveles. El profesor conoce los objetivos cuando da clase, pero esos objetivos no son igualmente conocidos por todos los alumnos y alumnas. Si se profundiza en este tema se puede llegar a comprobar que quizás nunca se habló de ellos antes de comenzar el trabajo. Por el contrario, si los objetivos se conocen y han sido aceptados aumenta la sensación del “nosotros” y se pasa al proceso de “toma de decisiones”.
- En segundo lugar, un grupo ha de tener un ambiente físico favorable para el trabajo y la locomoción hacia el objetivo propuesto. Lo suficientemente amplio como para permitir la comodidad y posibilidad de experiencias y lo suficientemente reducido como para favorecer un máximo de intimidad y participación.
- Las *relaciones personales positivas y cálidas* son las que reducen la intimidación y los demás sentimientos negativos permitiendo la flexibilidad para los cambios de orientación. Los problemas personales pasan a ser problemas del grupo que los resuelve para poder seguir concentrándose en el objetivo. En relación con este tema sería interesante que se dedicase una parte importante de los contenidos de la formación de profesores al entrenamiento en habilidades sociales y comunicativas y en técnicas de dirección y animación de grupos.
- Una condición muy valiosa, aunque no imprescindible es el *liderazgo distribuido* porque es el que facilita la maduración del grupo y de sus miembros con lo que también se logra una mejor dedicación y responsabilización. Bien es cierto que, en el mundo de la educación, este aspecto va a depender mucho de la edad y formación previa de los alumnos y alumnas. Precisamente las características de los miembros determinarán también la flexibilidad del líder en la conducción del grupo.

- La *comprensión del proceso* por su parte es un elemento clarificador que estimula la actividad del grupo. Como es fácil de entender, se trabaja mejor cuando se conoce el qué, el porqué y el cómo de la tarea a realizar. Este conocimiento subraya la propia estima del alumnado y le da seguridad para conocimiento, subraya la propia estima del alumnado y le da seguridad para afrontar el trabajo con expectativas de éxito. Al mismo tiempo se aumenta el consenso grupal que, a su vez, estimulará la cohesión y la efectividad positiva.
- Por último, la evaluación dará al grupo la posibilidad de conocer su progreso o sus dificultades y de buscar los elementos y datos necesarios para continuar con eficacia o para mejorar y solucionar sus problemas. La actividad evaluativa no puede producirse sólo al final de la tarea grupal sino que debe ser continua, y estructurada en relación con los objetivos (Loscertales Abril 1992, 203 y 204).

3.3.5. EL GRUPO CLASE

3.3.5.1. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Entre los docentes existe diferente nomenclatura para designar el grupo habitual en el que trabajan los alumnos; se les suele dar los nombres de: grupo clase, grupo tutoría, grupo base, clase, tutoría o, simplemente, el grupo. La denominación de “grupo-clase” es una de las más aceptadas. Según la teoría sistémica, se define el grupo-clase como un sistema dentro de otro sistema. Biscarri (1985, 30) lo distingue como “un peculiar conjunto de sujetos nucleados con el fin de realizar un aprendizaje formal, regulados por una serie de normas que estipulan las interacciones”. Por lo que atañe a nuestra postura, desde una perspectiva teórica y práctica, distinguimos y diferenciamos dos agrupaciones básicas: el grupo-tutoría y el grupo-clase.

El *grupo-tutoría*, en el contexto de este trabajo, es el grupo de alumnos y alumnas sobre el que un maestro/a ejerce sus funciones de maestro/a-tutor/a, generalmente durante todo curso o a lo largo de todo un ciclo.

Por *grupo-clase* entendemos el grupo de alumnos y alumnas que, bajo la responsabilidad de un maestro/a, está trabajando en una misma aula, prescindiendo de la estabilidad y duración de la situación; independientemente de que todos pertenezcan o no al mismo “grupo-tutoría”.

Por tanto, los grupos-clase pueden coincidir o no con los “grupos-tutoría”. El grupo-clase, además, puede estar constituido por alumnos de diversos grupos-tutoría y el número de alumnos y alumnas que lo forman puede ser diferente al grupo-tutoría del que proceden. La consideración del grupo-clase confiere al conjunto de alumnos y alumnas una serie de características que lo identifica de alguna manera frente a los otros grupos-clase que conforman la escuela. El grupo-clase representa para el niño/a una importante fuente de influencias. Darder y Franch (1991) señalan que “en el grupo clase, los niños y las niñas establecen relaciones entre ellos; a veces estas relaciones son afectuosas y otras veces son relativamente hostiles y, también, pueden ser de relativa indiferencia”. El grupo-clase, en sí mismo, es una organización social, con una estructura formal.

Analizan dos formas complementarias de análisis del grupo-clase:

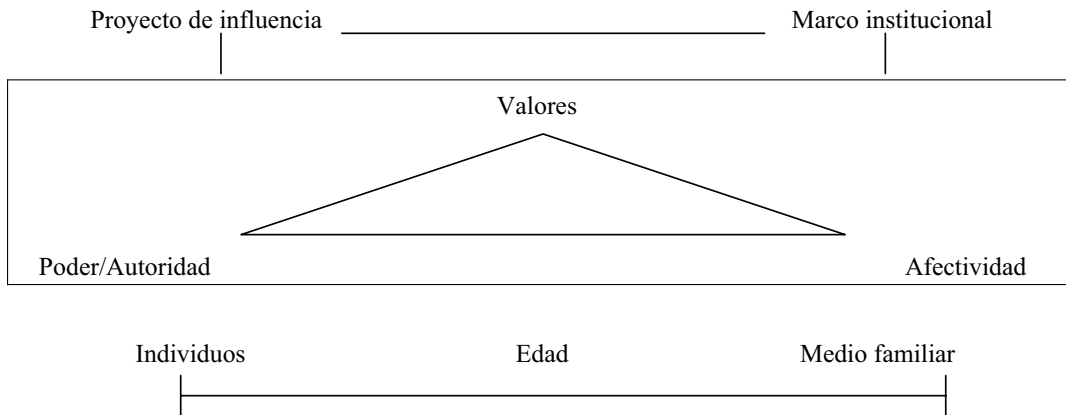
- a) *El grupo-clase como sistema de relaciones internas.* Incluye en esta perspectiva los fenómenos afectivos, de trabajo, de organización, de poder y de valoraciones que acontecen en el grupo y el análisis de las relaciones entre los fenómenos.
- b) *El grupo-clase como sistema de relaciones con el exterior.* Incluye el grupo y su entorno.

Los procesos internos del grupo están condicionados por la manera particular de ser de cada uno de sus miembros. Cada uno es diferente a los demás, con una historia de vida, un bagaje cultural, una adscripción a una clase social, un determinado nivel de elaboración, una forma peculiar de analizar su realidad, que lo hace distinto de los demás.

En síntesis, podemos decir que el grupo-clase existe porque hay una institución que convoca, pero esa institución está dentro de otro sistema más amplio, que no puede dejarse de lado. Si bien es cierto que el grupo-clase es el conjunto de individuos que lo componen, es, sobre todo, el conjunto de las relaciones que estos individuos establecen entre ellos. Presenta características específicas que lo diferencian de otro tipo de grupo. Se encuentra condicionado por las expectativas y exigencias de la institución escolar, tiene un objetivo dado por el currículum escolar y por la institución, sus miembros no eligen libremente participar y asistir al centro educativo, deben estar juntos en tiempos preestablecidos, deben acatar determinadas normas impuestas y obedecer a un monitor, que es el maestro/a. A su vez, este grupo está formado por sujetos de los dos sexos, con determinada edad, que provienen de culturas y clases sociales que marcan su entorno más próximo. Estas características lo distinguen indudablemente de cualquier otra estructura grupal. Martínez Rodríguez (2005, 79) utiliza la expresión “grupo de aula” para referirse a un sistema social y una unidad de organización formal en la que el profesorado es

supervisor de un grupo de sujetos cuyo trabajo se realiza bajo condiciones de incertidumbre y variabilidad.

Los elementos presentes en la dinámica de las relaciones y del trabajo en el seno del grupo-clase son resumidas en el siguiente esquema proporcionado por Darder (1994, 39):



Dinámica de las relaciones: elementos

Darder entiende que los condicionantes más significativos presentes en el medio, que influyen en los procesos internos del grupo, son, por un lado, los que configuran la estructura institucional (el marco institucional y el proyecto de influencia); por otro lado, las características concretas individuales de esos niños y niñas que influyen en el grupo.

En todo grupo-clase, ya sea de manera formal o informal, se produce una distribución de roles, funciones y tareas relativas a la actividad propia de la clase y al mantenimiento del grupo. Las relaciones que se establecen pueden ser afectuosas, agresivas o indiferentes. No es un sistema lineal, que se establece entre dos individuos, es algo mucho más complejo donde intervienen los otros subsistemas que condicionan dicha afectividad. La organización está dada por la diferenciación de roles (Fuéguel Kaminke 2000, 75).

De la misma manera que la afectividad o la hostilidad se reparten de forma desigual y variable, también el poder, la autoridad, el trabajo, las valoraciones se comportan de la misma manera. El grupo clase, como grupo social, participa de las características propias de cualquier otro; pero, a la vez, ofrece una serie de rasgos que le

son propios y exclusivos y que hacen que sea considerado como únicos entre todos los otros tipos de grupos de trabajo.

Como grupo formal que es, lo que se espera de sus miembros es determinado y descrito por otras personas ajenas al grupo, más que por los propios miembros del grupo. Las funciones y tareas de los miembros, en gran medida, no dependen del grupo en sí. Es parte de una organización más amplia: la escuela. Se encuentra en igualdad de condiciones que otros muchos grupos análogos a él.

3.3.5.2. GRUPOS DENTRO DEL GRUPO CLASE

Dentro del grupo-clase pueden formarse otros grupos, conocidos como “subgrupos”. El origen de los “subgrupos” del grupo clase puede ser muy diverso; a veces se fundamentan en causas situadas en el entorno escolar, pero no siempre es así: la vecindad de domicilio de los componentes, la proximidad locativa en el aula, la afinidad de los intereses lúdicos, la similitud de aptitudes personales, el nivel socioeconómico o clase social, la práctica del mismo deporte, la simpatía afectiva, la admiración mutua, la afiliación al mismo club extraescolar..., suelen estar en el origen de la formación de algunos de los grupos informales existentes en el grupo-clase.

Hay una diferencia clara con respecto a las agrupaciones que afectan a toda la escuela o a todo el ciclo. Esta diferencia estriba en que, en el caso de “subgrupos”, el punto de referencia es “el grupo formal” del alumnado, es decir, el grupo-clase. Por tanto, éste se verá directamente afectado, en cuanto tal grupo, por el tipo de agrupaciones que se establezcan en su seno. La estructura informal de los grupos clase es, muy a menudo, invisible o ciertamente, menos visible que la formal; pero no por ello menos influyente. Es así como aparecen en el grupo-clase un conjunto de fenómenos relativos al poder, a la autoridad o a la influencia, configurando un sistema de roles diferenciados que “sirve para emplazar a los chivos y chicas en el sistema de relaciones que teje el grupo. En algunos casos, el sistema de roles se institucionaliza y llega a resultar una organización formal (Darder y Franch 1991, 33).

Los subgrupos organizados en el contexto del grupo clase, cuando responden a jerarquías preestablecidas y fijas, y los alumnos y alumnas se sienten vinculados a la categoría asignada sin posibilidad de cambio, generan situaciones de desmotivación y pasividad, cuando no de rechazo y de agresividad; afectando, además, de modo perjudicial a la cooperación y cohesión de la totalidad del grupo de la clase (Albericio Huerta 1994, 61-69).

Johnson, Johnson y Holubec (1999, 16-18) proponen una lista de tipos de grupos que se pueden originar en el seno del grupo-clase. Algunos facilitan el aprendizaje de los alumnos/as y mejoran la calidad de vida en el aula. Otros entorpecen (según ellos) y provocan insatisfacción y falta de armonía en la clase.

1. *El grupo de pseudoaprendizaje.* Los alumnos acatan la directiva de trabajar juntos, pero ninguno tiene interés en hacerlo. Creen que serán evaluados según la puntuación que se asigne a su desempeño individual. Aunque en apariencia trabajan de forma conjunta, en realidad están compitiendo entre sí.
2. *El grupo de aprendizaje tradicional.* Se indica a los alumnos y las alumnas que trabajen juntos y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se les asignan están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto. El alumnado piensa que será evaluado y premiado en tanto individuos, y no como miembros del grupo.
3. *El grupo de aprendizaje cooperativo.* Al alumnado se le indica que trabaje junto y lo hace de buen grado. Sabe que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Los grupos de este tipo tienen cinco características: hay un objetivo grupal motivador, cada miembro asume su responsabilidad, se trabaja para producir resultados conjuntos, se coordinan para alcanzar las metas y se analiza con qué eficacia se han conseguido los objetivos.
4. *El grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento.* Este es un tipo de grupo que cumple con todos los criterios requeridos para ser un grupo de aprendizaje cooperativo y, además, obtiene rendimientos que superan cualquier expectativa razonable. Lo que los diferencia del grupo de aprendizaje cooperativo es el nivel de compromiso que tienen los miembros entre sí y con el éxito del grupo.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1. Problemas previos y supuestos.
- 4.2. Objetivos.
- 4.3. Metodología.
- 4.4. Fases de la investigación.
- 4.5. Estudio general.
 - 4.5.1. Determinación de la muestra.
 - 4.5.2. Instrumentalización.
 - 4.5.3. Presentación y aplicación del cuestionario.
 - 4.5.4. Análisis de datos.
- 4.6. Estudio específico.
 - 4.6.1. Selección del caso.
 - 4.6.2. Acceso y negociación.
 - 4.6.3. Estructura conceptual del estudio.
 - 4.6.4. Estrategias e instrumentos de recogida de información.
 - 4.6.4.1. Recogida de documentación.
 - 4.6.4.2. Observación.
 - 4.6.4.3. Entrevista.
 - 4.6.4.4. Diario de investigación y cuaderno de campo.
 - 4.6.5. Registro y análisis de la información.
 - 4.6.6. Duración del estudio.
 - 4.6.7. Redacción y elaboración del informe final.
- 4.7. Cruce de información. Conclusiones y propuestas.

¡Adelante pues! Ponte al trabajo, no sin antes rogar a los dioses que lo conduzcan a la perfección. Si observares estas cosas conocerás el orden que reina entre los dioses inmortales y los hombres mortales, en qué se separan las cosas y en qué se unen. Y sabrás, como es justo, que la naturaleza es una y la misma en todas partes, para que no esperes lo que no hay que esperar, ni nada quede oculto a tus ojos (PITÁGORAS: Los versos de oro, 582-500 a.C)

Tras la fundamentación teórica realizada, fase del trabajo en la que se ha incidido sobre los condicionantes más notables que tienen relación con los grupos multigrado en la escuela, se refleja a continuación el proyecto de investigación desarrollado para estudiar los aspectos de la realidad que interesan. Se ayuda así a acotar el objeto de la investigación y determinar, en gran medida, el itinerario de este capítulo. Por tanto, se concreta a continuación el conjunto de objetivos, la metodología a utilizar, el plan de trabajo previsto, los instrumentos de recogida de información y otras cuestiones que, referidas al proyecto de investigación, tienen relevancia. Se intenta también dar respuesta en este capítulo a lo que De la Herrán, Hashimoto y Machado (2005, 247) conceptualizan como *potencial científico de la investigación pedagógica*, que no es otro que la definición de las condiciones reales de las que parte la investigación (información disponible, competencia para la complejidad de la tarea, condiciones del contexto, apoyo e interés de responsables, compensación de limitaciones y obtención de los recursos necesarios).

En este capítulo de plasmación del diseño de investigación se establecen cada una de las actuaciones seguidas en las diferentes y complementarias fases de la investigación, planteando las directrices del estudio general, así como del estudio específico realizado con los correspondientes instrumentos de recogida de información. Estos aspectos que partieron inicialmente como propuestas, han ayudado en el proceso formativo y de aprendizaje para aumentar las experiencias de conocimiento en el campo de la investigación programada, siempre en el marco de la tesis doctoral en la que se inserta esta investigación.

4.1. PROBLEMAS PREVIOS Y SUPUESTOS

Debido a que se perseguía cubrir una carencia de conocimiento a través de la realización de un estudio científico, era necesario partir de una serie de objetivos que se basasen en las necesidades que plantea la propia realidad educativa. Existen, para esta investigación, una serie de *problemas previos* clave que motivan el posterior planteamiento de objetivos y desarrollo de la investigación, por lo que para hacer visibles a los últimos también era necesario comprender su origen. 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 (agrupamiento, organización del tiempo, organización del espacio, interacción social de sus componentes...) y que configuran un peculiar ambiente de aprendizaje.
- Tanto en la bibliografía administrativa como en el resto, no hay elaborado un cuerpo de conocimiento sobre la actuación docente en condiciones de multigradación que pudiese conformar 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 puede desencadenar unos efectos negativos y desconsiderativos 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 (si es que existen). 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.

Para poder contextualizar los objetivos que se plantean era también necesario partir de una serie de *supuestos*. Cabe decir en este sentido que proporcionan el marco, junto a los problemas previos, para diseñar la investigación y están respaldados por los aspectos más relevantes hallados en la fundamentación teórica de la tesis. Se detallan a continuación los que tienen relación directa y utilidad como punto de partida:

1. Los grupos multigrado forman parte del entramado organizativo del alumnado en la Escuela Rural.
2. Los procedimientos de agrupamiento del alumnado de Educación Primaria tienen incidencia en el ambiente de aprendizaje del aula.
3. Agrupamiento, tiempo y espacio no son elementos neutros, sino que encierran planteamientos ideológicos, sociológicos y pedagógicos del docente y de la organización que tienen su repercusión en la estructura del aula y en el alumnado.
4. Las interacciones y relaciones personales que se establecen en el aula vienen determinadas, en muchas ocasiones, por las decisiones docentes en cuanto a utilización de diferentes estrategias para el trabajo escolar.

4.2. OBJETIVOS

El conocimiento de los problemas previos y los supuestos 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:

- a) 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 realizada anteriormente) en su gran mayoría

portador de unos estereotipos basados en su juventud, aislamiento, inexperiencia... 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 ayudará a comprender su comportamiento en el escenario de enseñanza y aprendizaje.

b) 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 alumno/a.

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 claves 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.

c) 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/as de mayor edad. El profesorado puede o no utilizar el criterio de la edad para generar intercambios de aprendizaje entre el alumnado.

d) 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 notablemente en este sentido.

e) Comprobar si el concepto tradicional de Escuela Rural está evolucionando.

Como quedó 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.

f) 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.

g) 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.

4.3. METODOLOGÍA

Una vez que se plantearon los objetivos de la investigación, justificados por los problemas previos y los supuestos, se hacía necesario trazar el itinerario de estudio a seguir. Para ello, se han empleado diferentes metodologías aplicables al campo educativo. McMillan y Schumacher (2005, 23) establecen que la investigación, cuando es educativa, es *aplicada* por cuanto se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica. Alcanza un conocimiento relevante para dar solución a un problema general.

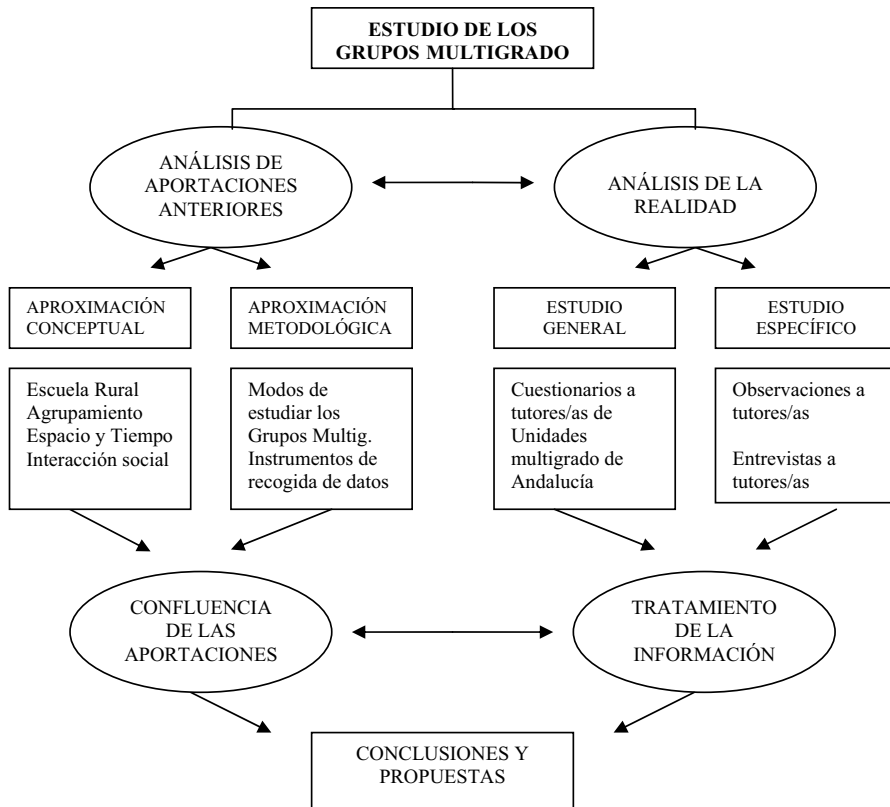
Flick (2004, 279) afirma citando a Kleining que “los métodos cualitativos pueden vivir muy bien sin la utilización posterior de métodos cuantitativos, mientras que los métodos cuantitativos necesitan de los cualitativos para explicar las relaciones que encuentran”. Como señala Marcelo García (1990, 16), la combinación metodológica puede desarrollarse en diferentes fases del proceso de investigación (diseño, recopilación, análisis de datos), así como siguiendo diferentes modelos. En este estudio se ha perseguido alcanzar los objetivos a través de la puesta en práctica de una metodología de *investigación combinada, cuantitativa y cualitativa*. La obtención de datos e informaciones a través de las diferentes metodologías mencionadas ha permitido fomentar la riqueza de los resultados. A la conclusión del proceso, se ha procedido a la síntesis de los datos obtenidos y la elaboración de las conclusiones que arroja la combinación de métodos utilizados.

En la primera fase de investigación, se ha desarrollado un *estudio general* en el que se partía de la aplicación de un cuestionario a tutores y tutoras de grupos multigrado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta etapa inicial de investigación ha arrojado información fruto de análisis estadísticos diferentes y complementarios, teniendo en cuenta el tipo de diseño utilizado. Los datos obtenidos han

permitido conocer de una manera aproximada algunos factores que definen el contexto de enseñanza y aprendizaje en las aulas con este tipo de grupos.

Era necesario, también, adentrarse en la complejidad organizativa, didáctica y de aprendizaje de los grupos multigrado para comprender sus características, sus posibilidades y sus efectos. A la prospección cuantitativa estadística le seguirá la interpretación de la realidad. Por tanto, para poder completar el estudio general, se ha realizado un *estudio específico* en un centro en el que existen grupos multigrado. El centro se ha seleccionado teniendo en cuenta los condicionantes más significativos para la investigación y que serán objeto de atención en los próximos apartados de este capítulo. El propósito de esta fase de investigación es apreciar la naturaleza contingente y constructivista (Shaw 2003, 194) de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en grupos multigrado. Comprender el origen y existencia de las variables estudiadas en el estudio general en el contexto real en que se producen, así como complementar a través de explicaciones divergentes el recorrido de la investigación, han sido prioritarios con la puesta en práctica de esta fase de trabajo. Se han llevado a cabo entrevistas, observaciones y análisis de documentos que permitiesen llegar a tener un conocimiento cercano de la realidad en la que se ha producido la inmersión del investigador.

El desarrollo y los resultados de ambas fases de estudio, junto al contraste que se produce con la fundamentación teórica de la tesis, han ayudado a configurar un conjunto de conclusiones de contenido y metodológicas, así como una serie de propuestas que serán objeto de atención en el Capítulo 7.



4.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

Tras establecer los objetivos de los que parte la investigación y la metodología utilizada en etapas distintas, se detallan en la siguiente tabla las fases y momentos clave por las que pasa el recorrido del estudio. También se expresa de forma gráfica en un cronograma el calendario de trabajo seguido en función de cada una de las etapas ajustadas al plan de trabajo.

1. Establecimiento del marco teórico

La escuela rural.
Agrupamiento escolar.
El tiempo y el espacio.
Interacción social.

2. Diseño de la investigación.

Planteamiento de problemas previos, supuestos y objetivos.
Descripción de las metodologías a utilizar.
Establecimiento de las fases de estudio y su calendario.

3. Estudio general.

Extracción de la muestra.
Definición de variables, codificación y tabulación.
Construcción del cuestionario.
Cronología de la fase.
Resultados de la fase. Análisis descriptivo e inferencial.
Incidencias de la fase.

4. Estudio específico.

Delimitación del caso.
Facilitadores del informe.
Cronología de la fase.
Contextualización el caso.
Informe de caso.

5. Contraste de la información.

Delimitación de las variables y los aspectos más relevantes.
Valoración general de la información.
Valoración específica de los aspectos diferenciales.

6. Actualización del marco teórico.

7. Establecimiento de las conclusiones y las propuestas.
Redacción de las conclusiones y valoraciones aportadas en el estudio.
Propuestas y reflexiones finales.

1º Revisión del marco teórico: último trimestre de 2003-tercer trimestre de 2004.

2º Diseño de la investigación: segundo trimestre de 2004-cuarto trimestre de 2004.

3º Estudio general: cuarto trimestre de 2004-tercer trimestre de 2005.

4º Estudio específico: cuarto trimestre de 2005-primer trimestre de 2006.

5º Contraste de la información: primer trimestre de 2006.

6º Actualización del marco teórico: segundo trimestre de 2006.

7º Establecimiento de conclusiones y propuestas: segundo trimestre de 2006.

Las actuaciones han sido previstas conforme al cronograma que se presenta a continuación:

	4º trim. 2003	1º trim. 2004	2º trim. 2004	3º trim. 2004	4º trim. 2004	1º trim. 2005	2º trim. 2005	3º trim. 2005	4º trim. 2005	1º trim. 2006	2º trim. 2006
<i>Marco teórico</i>	████████████████████										
<i>Diseño de la investig.</i>		████████████████									
<i>Estudio general</i>				██							
<i>Estudio específico</i>								████████████████			
<i>Contraste información</i>										████████	
<i>Actualiz. marco teórico</i>											████████
<i>Conclusiones</i>											████████

4.5. ESTUDIO GENERAL

Para adentrarse en la investigación era necesario establecer las actuaciones que se tenían que dar para conseguir unos resultados coherentes con respecto a la planificación. Ante la exigencia de que la puesta en práctica de los instrumentos utilizados y la obtención de datos posterior estuviesen organizadas correctamente, se ha partido del intento de sistematizar al máximo todas las actuaciones seguidas y dejar el menor espacio posible a la improvisación.

Como se ha comentado anteriormente, la investigación se ha desarrollado en dos grandes fases. La primera, de carácter cuantitativo, se ha realizado a partir de la pasación y análisis de un cuestionario a tutores y tutoras de grupos multigrado de centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La segunda se ha basado en un estudio de carácter cualitativo realizado en un centro con grupos multigrado. Se detallan en este apartado las actuaciones que se han seguido en el desarrollo del *estudio general*.

4.5.1. DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA

Realizar esta fase de estudio utilizando la totalidad de la población hubiese general gastos de tiempo, esfuerzo y dinero muy elevados. Se estaría hablando de cerca de 1000 sujetos. Debido a este hecho, se ha utilizado una parte de la población que sea adecuada en tamaño y representatividad. En opinión de Buendía Eisman (2001, 137), “la muestra es un subconjunto representativo de la población total, que incluye todas las características poblacionales que desean ser conocidas con la información recogida y posteriormente extrapoladas”. Para conseguir llegar a esta muestra es necesario que

todos los miembros de la población tengan la misma probabilidad de ser muestreados; de no ser así, se hubiesen obtenido muestras sesgadas o tendenciosas. Como se puede comprobar más adelante, las unidades-grupos multigrado (sus tutores/as) se han seleccionado en base al criterio del número de grados.

Atendiendo a la propuesta que realiza Rueda García (2003, 10), existen tres tipos de muestreo: *probabilístico* (cuando puede calcularse de antemano cuál es la probabilidad de obtener cada una de las muestras que es posible seleccionar), *intencional* u *opinático* (se selecciona la muestra intentando que sea representativa, dependiendo de la intención u opinión) y *sin norma* (se toma la muestra de cualquier manera por razones de comodidad o capricho y se obtiene así una parte de la población). Dentro de la opción probabilística, de los métodos más comunes, se ha utilizado el siguiente tipo de muestreo:

- *Muestreo estratificado*. Una población se dice que está estratificada si los estratos forman una partición de la misma. En cada estrato se define un diseño muestral, independientemente de los demás estratos, obteniéndose en él una muestra. Para realizar este tipo de muestreo es necesario conocer el concepto de *afijación* de una muestra. Por afijación se entiende la distribución de los elementos entre los diferentes subconjuntos en que puede dividirse la población. Hay tres criterios principales para realizar la afijación: *uniforme*, *proporcional* y de *mínima varianza*. La afijación uniforme consiste en realizar el mismo número de elementos en cada subconjunto o estrato. En la afijación proporcional, los elementos se realizan proporcionalmente al peso de la población en cada estrato. En la afijación de mínima varianza, se determinan los tamaños muestrales de cada estrato de forma que la varianza de las estimaciones sea mínima para un tamaño de muestra fijo.

Para la acertada elección del tipo de muestreo se han tenido en cuenta una serie de *condiciones prácticas*. Con el propósito de aclarar este último aspecto, se detallan las características singulares de las que teníamos conocimiento sobre la población para poder ser estudiada:

1. Existe un número muy elevado de grupos multigrado en Andalucía (952) distribuido asimétricamente en cada una de las ocho provincias que hace necesario un muestreo racional y coherente con respecto a los principios de esfuerzo y gasto.

2. Una de las características más importantes de los grupos multigrado es su heterogeneidad. Sólo atendiendo al criterio del número de grados que existen en cada grupo, nos encontramos que existen 2, 3, 4, 5 y hasta 6 grados dependiendo del aula multigrada. Aunque es uno de los aspectos que sin duda ofrecerán conclusiones tras el pertinente análisis de la información obtenida, esta variable representa un rasgo diferencial en los elementos de la población, ya que no se darán las mismas circunstancias ni determinantes en el ambiente de aprendizaje de un grupo multigrado de 2 grados con respecto a otro de 6 grados. Es fundamental hacer esta distinción que nos ayudará a obtener conclusiones diferenciales, por lo que es conveniente realizar los estratos necesarios. Existen otros factores que también pueden ser alimento de la heterogeneidad, como la demarcación geográfica o si el centro de referencia es destino migratorio. Sin embargo, el rasgo que nos puede facilitar la distribución del cuestionario, el tratamiento de la información y que al mismo tiempo garantiza la representatividad, entendemos que es el del número de grados. El resto de factores de heterogeneidad serán analizados posteriormente en los resultados tras el análisis.
3. Es descartable la utilización del conglomerado como unidad muestral. Podría darse la posibilidad de elegir centros educativos con grupos multigrado como conglomerados, pero se da la circunstancia de que existen centros de Educación Primaria en los que no todos los grupos son multigrado, sino que conviven las dos formas básicas de agrupamiento escolar formal: graduados y multigrados. Por tanto, es preciso atender al grupo en sí como referente y al tutor/a del grupo como unidad muestral.
4. De este modo, atendiendo a las condiciones anteriores, se ha realizado la elección de un *muestreo estratificado con afijación proporcional*. El criterio que se ha seguido para establecer los estratos es el número de grados/grupo.

4.5.2. INSTRUMENTALIZACIÓN

La construcción de los instrumentos que se utilizan para obtener información es uno de los fundamentos sobre los que se basa el número y tipo de informaciones que se obtienen cuando se analiza la realidad. Se intenta asegurar la idoneidad del trazado a seguir en la investigación con respecto al punto de partida del investigador. Por tanto, se hace necesario sistematizar todo lo posible este procedimiento, otorgando coherencia a los instrumentos en función del contexto en que se produce su utilización y los

planteamientos del estudio de los que parten, y haciendo más precisa la información obtenida.

Basándonos en las recomendaciones que realizan diversos autores, se define en este apartado el proceso de construcción del cuestionario utilizado en el desarrollo de esta fase, contemplando las dimensiones y los aspectos más importantes que recoge para cada una de ellas, así como su estructura. Se ha partido del conocimiento de las limitaciones y posibilidades de los cuestionarios, ya que, como argumentan Munn y Drever (citados por Padilla, González y Pérez 1998, 117) “cuenta con las ventajas y limitaciones de un instrumento de recogida de información”. El cuestionario es una especie de entrevista en serie y, como tal, presenta algunos de los problemas típicos de la producción en masa, sobre todo, porque hace difícil las oportunidades de interpretación. Ofrece numerosas ventajas de cara a su administración para presentar, al menos potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando al investigador la oportunidad de acumular datos con relativa facilidad”. Las ventajas que enumeran estos autores son las siguientes:

- Aporta información estandarizada. Los encuestados responden al mismo conjunto de cuestiones, por lo que es más fácil comparar e interpretar sus respuestas.
- Ahorra tiempo. El cuestionario contribuye a realizar un uso eficiente del tiempo de diferentes formas: permite encuestar a un gran número de personas de una vez, el encuestado puede responder en algunas ocasiones en el momento más adecuado y agiliza el análisis estadístico de las respuestas.
- Facilita la confidencialidad. El encuestado puede responder con franqueza y sinceridad.

En cuanto a sus limitaciones:

- Responde a objetivos descriptivos. Resulta difícil diseñar el cuestionario para contribuir a la explicación de relaciones entre variables.
- Superficialidad de la información. Es la contrapartida a la estandarización. La formulación de preguntas homogéneas impide profundizar en las respuestas de los encuestados.
- Difícil elaboración. El proceso de elaboración del cuestionario lleva tiempo y requiere experiencia y conocimientos específicos. No es fácil elaborar cuestionarios de calidad.

El conducto para hacer llegar los cuestionarios a los sujetos seleccionados ha sido el postal. Como Arias Astray y Fernández Ramírez (1998, 41) hacen constar, “implica la utilización del servicio de correos para hacer llegar, a una muestra representativa de sujetos, un cuestionario autoadministrado”. En este caso, y a diferencia de las encuestas personales, no se utilizan entrevistadores y, por lo tanto, no existe contacto personal alguno entre los investigadores y los encuestados. Como principales ventajas tiene que el costo es relativamente bajo, los encuestados tienen tiempo para cumplimentarlo y permite acceder a lugares dispersos. La principal desventaja es la posible baja tasa de respuesta. Para atenuar este inconveniente se seguirán las recomendaciones que aparecen más adelante en este apartado.

Ya que la elaboración de cuestionarios no es tarea fácil, autores como, por ejemplo, Buendía Eisman (2001, 121) proponen recomendaciones, de las que se han seguido a lo largo del proceso:

1. Establecer dimensiones y redactar cuestiones.
2. Definir las características muestrales y seleccionar la muestra.
3. Definir las características contextuales y elegir el método de encuesta.
4. Diseñar el tipo de cuestionario.
5. Hallar las características técnicas.
6. Realizar modificaciones en el cuestionario.
7. Establecimiento de la encuesta principal.
8. Codificación y sistematización de la información.
9. Tabulación y análisis.
10. Redacción de conclusiones.
11. Integración en el marco teórico.

Atendiendo a las cuestiones anteriores, se ha tratado de utilizar un instrumento que permitiese obtener una visión amplia sobre los factores que afectan a los grupos multigrado de Educación Primaria. Como no se ha encontrado ningún cuestionario que se pudiese adaptar a este estudio (por las peculiaridades propias de este tipo de agrupamientos) se ha optado por la realización de un cuestionario de elaboración propia (anexo III), aportando las necesidades de este estudio y el contexto de actuación en el que se va iba a pasar.

El cuestionario que se presenta es inédito y elaborado a partir de la propia realidad profesional del investigador, la bibliografía especializada e investigaciones realizadas.

Escuchada además la voz de los expertos, se identificaban con cierta facilidad los aspectos que se deberían incluir (detalle en apartado 5.2).

Una vez realizada esta primera aproximación al cuestionario, era necesario decidir el formato que se le daba. A la hora de concretar el instrumento formalmente se han respetado una serie de aspectos con el fin de que se consigan los requisitos que toda investigación necesita. Se ha de tener presente que este instrumento es la carta de presentación al profesorado que participe y que de la primera impresión que el informante tenga sobre el cuestionario dependerá, en muchos casos de forma definitiva, la motivación a la hora de responder. Se ha puesto la máxima atención en los aspectos expuestos a continuación para garantizar el éxito en la recogida de información:

- Explicitar al inicio del cuestionario, de forma sencilla con un lenguaje claro, el objetivo básico que se pretende insistiendo en la utilidad social y la candente actualidad del tema de investigación.
- Intentar transmitir con la redacción y presentación del cuestionario que llega a manos de los informantes la seriedad, concisión y objetividad propias de un tema de investigación importante.
- Garantizar el anonimato de los encuestados. Para evitar posibles reticencias o malas interpretaciones, se les ha de explicar que los cuestionarios van identificados con una numeración en clave que en ningún caso les identifica como individuos. Se les ha de decir claro que esta numeración tiene una utilidad puramente estadística a la hora de explotar los datos.
- Identificar al investigador como un conocedor del tema investigado y garantizar la capacidad para el análisis correcto de los datos. Garantizar que la utilización que se haga seguirá las normas éticas aplicables a cualquier investigación científica.
- Permitir que, previamente a responder el cuestionario, el sujeto encuestado se plantee los motivos por los que se hacen las preguntas, sea reconocido a si mismo como una fuente oportuna para suministrar la información solicitada y sea consciente de la importancia de responder con rigor y sinceridad.
- Ofrecer como contrapartida y muestra de agradecimiento por la colaboración, la posibilidad de acceder a un extracto de las conclusiones que se deriven de la investigación una vez terminada.
- Permitir la relación directa con un representante de los encuestados de cada centro con el objetivo de reforzar la idea general de rigor científico e importancia de la

investigación y, también, de establecer un vínculo más directo con los encuestados.

- Incluir, en la parte final del cuestionario, una breve nota en la cual se agradece al informante su colaboración, reconociéndole, de manera explícita, el tiempo y el esfuerzo dedicados.
- Hacer constar, en la contraportada del cuestionario, la institución que, con su aportación, respalda la investigación.

a) *Redacción de los ítems*

La redacción y el contenido de los diferentes apartados constituyen la esencia misma del cuestionario. Hay una consideración que ha de cumplir sobre otras: al encuestado le ha de quedar clara nuestra intención. Entre los aspectos que se han considerado hemos tenido en cuenta las aportaciones realizadas por Azofra Márquez (2000, 18-22):

- La primera regla es que *el tema de cada pregunta sea relevante* para los objetivos de la investigación.
- Las preguntas deben estar formuladas de forma que *la respuesta sea directa e inequívoca* sobre el punto de información deseado.
- Se debe *utilizar un lenguaje sencillo* que sea comprendido por todos los entrevistados/as.
- Las preguntas *nunca deben estar sesgadas*, es decir, no deben estar formuladas de manera que inciten a una determinada respuesta.
- Las preguntas deben ser *claras y entendidas de la misma manera* por todos los entrevistados/as.
- Hay que *evitar palabras abstractas*.
- Cada pregunta debe contener una *sola idea*.
- Es conveniente que las preguntas *sean cortas y concisas*.
- La redacción de las preguntas se hace *de forma personal y directa*, con el fin de que el entrevistado sienta que interesan sus opiniones y su caso concreto.
- Conviene *evitar las preguntas indiscretas* o demasiado sensibles sin necesidad.
- Hay que *evitar palabras técnicas, abreviaturas o siglas*.
- Se deben *evitar preguntas que obliguen a cálculos o esfuerzos de memoria*.

Un aspecto que no incluye esta autora y sí hace Teixidó (1995) es el de la duración en la cumplimentación del cuestionario. Se recomienda, para que no se produzca el

agotamiento del encuestado, que el tiempo necesario para la cumplimentación no exceda de 15 minutos, así que se ha intentado confeccionar el cuestionario ajustándose a esta duración.

b) Cuestionario provisional

Los cuestionarios se estructuran en tres partes:

- Un apartado de presentación del instrumento que incluya la definición sobre el objeto de estudio, la intención que tiene la pasación del cuestionario y una explicación sobre cómo se ha de proceder para contestar. También se contemplarán las consideraciones éticas oportunas que hagan que la persona encuestada cuente con el respaldo necesario en cuanto a confidencialidad y anonimato.
- Una segunda parte referida a datos sociodemográficos, en la que existan ítems de identificación haciendo referencia a datos personales, datos del centro y datos profesionales o académicos.
- Y una tercera parte subdividida en las dimensiones que se establecerán, donde constarán los ítems que proporcionen la información necesaria para desarrollar el posterior análisis estadístico. La información que se desea obtener es amplia y variada, por lo que el volumen y la tipología de los ítems será también amplia y variada. Se pretende incluir preguntas de respuesta dicotómica, de respuesta cuantitativa, de respuesta de opciones múltiples, de respuestas semiabiertas, de escala de valoración y de respuesta cerrada múltiple.

c) Validación del cuestionario

Una vez realizada inicialmente una propuesta-diseño del instrumento, los directores del trabajo, con sus ideas y correcciones, han permitido una primera reformulación provisional que sirviera de guía hasta su validación definitiva.

Finalizada la redacción del cuestionario provisional (anexo III), se ha procedido a comienzos del curso 2004-2005 a la validación de expertos (también conocida como validación de jueces). Esta etapa proporciona validez de contenido al instrumento que se utilizará, referida, como señala Morales Vallejo (2000, 427), a la relevancia de los ítems o al grado en que los ítems de una escala o test representan un determinado universo temático. Representatividad y relevancia son palabras clave para juzgar este tipo de

validez. Este análisis forma parte de lo que se denomina *teoría convencional* de la validez para la que se tiene en cuenta las recomendaciones técnicas de la American Psychological Association (APA).

Se ha seguido el proceso que Martínez Arias (2002, 337) recomienda seguir en la validación de contenido:

- 1) Definición del universo de observaciones admisibles.
- 2) Identificación de expertos en dicho universo.
- 3) Juicio de expertos acerca del grado en que el contenido del instrumento es relevante y representativo de dicho universo, por medio de un procedimiento estructurado que permita emparejar los ítems con el dominio.
- 4) Un procedimiento para resumir los datos resultantes de la fase anterior.

Se ha enviado el cuestionario y una descripción del cometido del cuestionario a diversas personas conocedoras de la materia y que puedan emitir un juicio sobre el contenido del instrumento. Junto al cuestionario se ha enviado un protocolo en el que reflejen sus puntuaciones y juicios sobre los aspectos que trataremos más adelante. También se les ha hecho llegar los problemas previos, supuestos y objetivos de la tesis para que puedan valorar los diferentes apartados del protocolo (anexo IV).

Este proceso ha servido para reformular todas aquellas cuestiones que no hayan quedado claras, eliminar las afirmaciones poco precisas o que no den suficiente información, ampliar con nuevas propuestas necesarias..., en definitiva, variar todos aquellos aspectos que, una vez valoradas las aportaciones, hemos visto que eran susceptibles de cambio. Se ha tenido de este modo la oportunidad de desdoblarse, eliminar, mejorar y aumentar ítems del cuestionario.

Se han distinguido dos tipos de expertos: los teóricos y los que se encuentran en la práctica de los centros. Por expertos teóricos se entienden los que, por la formación que han recibido, son conocedores del tema que se propone. Normalmente son personas externas a los centros escolares, pero vinculados al mundo de la enseñanza y la organización de instituciones escolares. Se ha proporcionado el cuestionario provisional a seis docentes universitarios y a cuatro inspectores de educación para que muestren su juicio como expertos teóricos. Sus valoraciones son importantes, sobre todo, en cuanto al contenido del cuestionario.

Los expertos que se encuentran en la práctica de los centros son los maestros y maestras de Educación Primaria que desempeñan su puesto de trabajo en los grupos multigrado o en algún momento de su vida profesional lo han desempeñado. Se ha avanzado a diez de ellos/ellas el cuestionario provisional. Ha sido muy importante su aportación para garantizar una buena interpretación del cuestionario.

A los dos tipos de expertos se les ha demandado que determinasen:

- La univocidad en el lenguaje empleado. Para cada una de las preguntas habrán de contestar “sí/no” a si la pregunta es clara en su formulación, es decir, si entiende la redacción sin prestarse a ambigüedades, que puedan ser interpretadas las preguntas en sentido único.
- La importancia, valorando de 1 a 5 cada ítem según una mayor o menor adecuación que el experto cree que tiene cada pregunta en relación con la investigación. “Un instrumento es válido si mide lo que se pretende medir con él” (Morales Vallejo 2000, 425).
- Finalmente, se les demanda también que anoten todas aquellas matizaciones, apreciaciones, correcciones que se creen oportunas de realizar, tanto de contenido como de forma, para mejorar la calidad del instrumento. Además, se les da la oportunidad de sugerir algún ítem que consideren importante y que no aparece en el cuestionario provisional.

d) Cuestionario definitivo

Una vez valorados e introducidos los cambios que los expertos sugirieron, el instrumento resultante quedó elaborado de forma definitiva. Restaba entonces realizar las copias necesarias y continuar con el desarrollo de la investigación a través de su aplicación.

e) Aceptabilidad del cuestionario

Cuando se finalizó la elaboración del cuestionario y se procedió a su pasación, era necesaria la comprobación que nos permitiese conocer su aceptabilidad. Con el objeto de averiguar la capacidad de los datos obtenidos para producir resultados se ha atendido al análisis de *No respondidos*. Maxim (2002, 356) hace referencia a esta teoría como *Datos faltantes*. Este autor señala que en la investigación por encuestas se encaran problemas

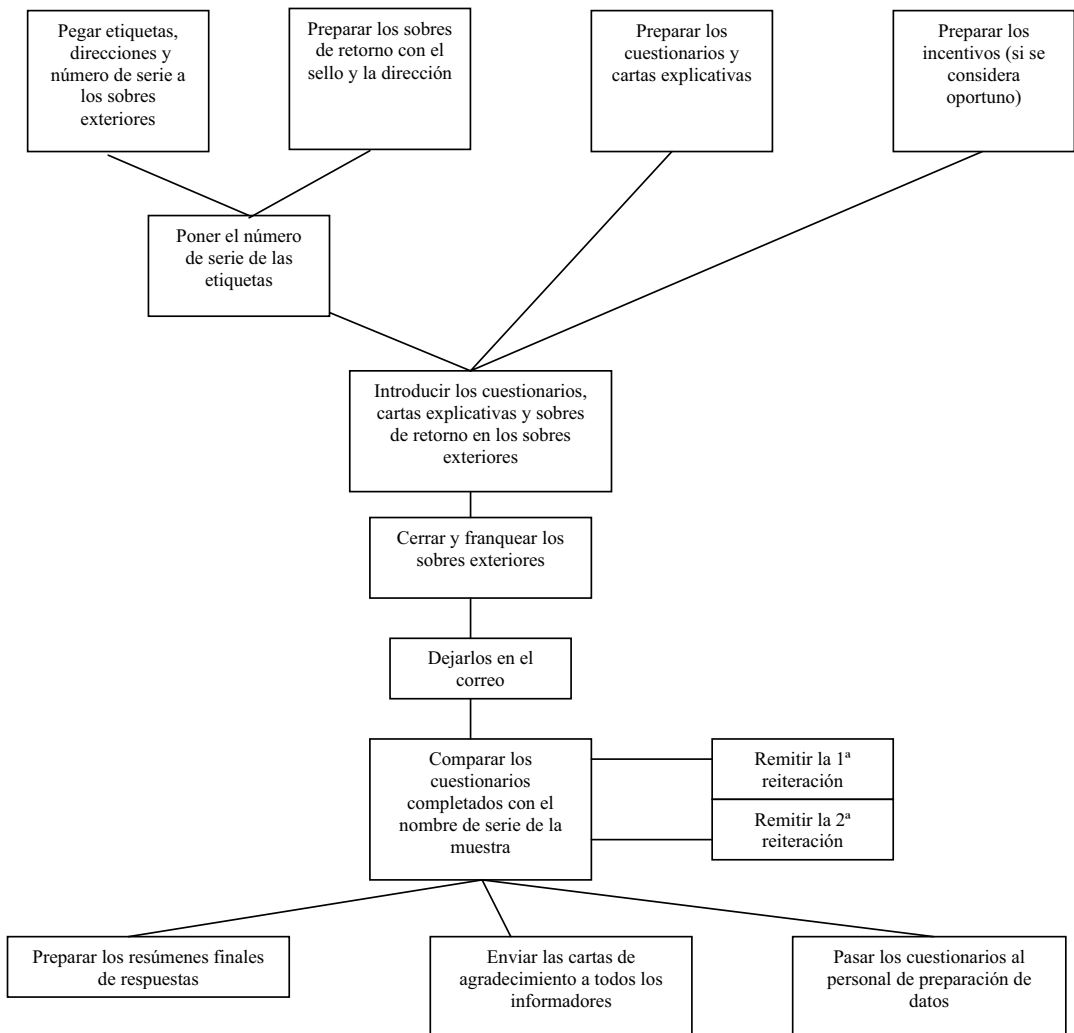
similares de falta de participación selectiva y de indisponibilidad o incapacidad de algunos participantes para proporcionar respuestas a todas las preguntas. La razón por la que se carece de esta información puede ser fortuita o deberse a razones sistemáticas relacionadas directamente con los resultados del estudio. Esta teoría para el análisis de la aceptabilidad goza en la investigación estadística americana de una larga tradición.

El “Nonresponse” (expresión inglesa utilizada para este procedimiento) analizado correctamente proporciona a la investigación información que debe ser tomada en cuenta para dotar de solidez a los datos obtenidos. Consiste básicamente en averiguar los porcentajes de respuesta y no respuesta en cada uno de los ítems, dimensiones y en el total del cuestionario (Groves, Dillman, Eltinge y Little 2002, 27-40) y realizar posteriormente las valoraciones sobre aleatoriedad o no aleatoriedad de estos índices. El proceso ayuda a descartar o no los ítems con un alto grado de datos ausentes.

Salvador Figueras (2003) afirma que “la ocupación primaria del investigador debe ser determinar las razones que subyacen en el dato ausente, buscando entender el proceso principal de esta ausencia para seleccionar el curso de acción más apropiado”. Para ello se debe determinar cuál es el proceso de datos ausentes, entendido como cualquier evento sistemático externo al encuestado (errores en la introducción de datos) o acción por parte del encuestado (tales como rehusar a contestar) que da lugar a la ausencia de datos. En particular, el investigador debe analizar si existe algún patrón no aleatorio en dicho proceso que pueda sesgar los resultados obtenidos debido a la pérdida de representatividad de la muestra analizada. Se ha realizado el análisis para cada ítem y para cada dimensión y total, reconsiderando la pertinencia o exclusión de los ítems disruptivos.

4.5.3. PRESENTACION Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Las actuaciones principales para la ejecución de esta fase se han ajustado al ya clásico diagrama de flujos para encuesta postal que determinan Hoinville y Jowell y reproducen Cohen y Manion (1990, 152):



Con el fin de obtener el mayor número posible de cuestionarios válidos cumplimentados y, teniendo en cuenta las características de la población a la que se dirige el estudio, se tuvieron presentes las siguientes *consideraciones previas para la preparación del envío* de cuestionarios:

- Los tutores/as complimentarían (con toda probabilidad) los cuestionarios en horario no lectivo de permanencia en el centro. Se debe tener en cuenta que se trata de períodos en los que el profesorado tiene programado trabajo individual y grupal en el centro, por lo que no se procedería al envío de cuestionarios al final de trimestre, fecha en que se acumulan tareas de evaluación y

coordinación. Tampoco coincidiendo con alguna celebración pedagógica en los centros, momentos de sobrecarga de trabajo docente. Se ha intentado enviar los cuestionarios en una época en que el profesorado estuviese más descargado de tareas de este tipo.

- La presentación de los cuestionarios y del envío en su conjunto era fundamental para que las personas que lo leyesen y manipulasen se llevaran una buena impresión en cuanto a la credibilidad del estudio. Para ello, se han cuidado con esmero todos los aspectos estéticos y de contenido del envío:

- El sobre es tamaño A4 con membrete del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

- La dirección postal de los centros en el sobre aparece impresa en etiqueta adhesiva.

- Lo primero que aparece en el interior del sobre cuando se abre es la carta de los directores de la investigación (anexo VIII), tratando de dejar claro su respaldo e interés como avales para la investigación.

- Había otra carta en el reverso de la anterior en la que el investigador asumía una serie de compromisos éticos (anexo IX).

- Se ha incluido una hoja tamaño A5 en la que se determina el número de cuestionarios que se enviaban por nº de grados, con el objeto de facilitar su distribución en el centro.

- Los cuestionarios se han presentado impresos en cuadernillos de hojas tamaño A3 grapadas en el lomo, aspecto que también otorga mayor solidez en cuanto a presencia del cuestionario que en comparación a hojas A4 grapadas en un vértice.

- También se ha incluido un sobre de retorno franqueado (evitando el gasto del centro participante y, por tanto, posibles retenciones en cuanto a la cumplimentación) en el que aparecerán dos etiquetas adhesivas, una con la dirección del centro que lo envía (como remitente) y otra con la dirección del despacho del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada al que se ha dirigido el sobre (como destinatario).

Se han seguido las *actuaciones* siguientes en el proceso de envío de los cuestionarios:

- 1º Obtención de los sobres e impresión de las etiquetas.
- 2º Preparación de los sobres con todo el material citado.
- 3º A cada cuestionario se le escribirá un código para identificarlo, reflejando el número grados al que va dirigido y el número que tiene en el listado de envíos correspondiente al estrato al que va dirigido.
- 4º Franqueo de los sobres y depósito en la oficina de correos.

4.5.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos se ha utilizado el programa SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Sciencies). Este programa ha permitido reflejar variables de *estadística descriptiva* tales como:

1. Distribución de frecuencias.
2. Media aritmética y mediana.
3. Desviación típica.
4. Gráficos de barras, líneas y sectores.

También ha permitido obtener información sobre *estadística inferencial*. De los resultados obtenidos se han realizado extrapolaciones de la muestra seleccionada a la población objeto de análisis, es decir, se han inferido conclusiones que se refieran a población global, así como proporcionado medidas que permitan cuantificar el grado de confianza que se pueda tener en tales conclusiones.

Se ha contemplado un apartado sobre las incidencias procedimentales surgidas en el colectivo de aplicación, tabulación de cuestionarios, tratamiento estadístico..., y la forma de solventarlas.

4.6. ESTUDIO ESPECÍFICO

Finalizada la fase cuantitativa de la investigación, se ha abordado la cualitativa con el desarrollo de un *estudio de caso*. Si como señala Sandín Esteban (2003, 123) se pretende que la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y la creación de un cuerpo organizado de conocimientos, formen parte del entramado metodológico de un estudio de carácter educativo o social, la investigación cualitativa

podía ser la más acertada. Los planteamientos metodológicos divergentes deben hacer interpretar mejor la realidad y, por tanto, la puesta en práctica de un estudio de caso que complementase la información cuantitativa ofrecida por el análisis de los cuestionarios recibidos, ha ayudado a llegar a conclusiones globales sobre el estudio.

Existe una parte de la información que no llegamos a conocer cuando se analizan los resultados vertidos por los cuestionarios, tal como consta en el diseño de esta investigación cuando se detallaban las ventajas e inconvenientes de éste tipo de análisis. El estudio de caso ha permitido complementariedad en este trabajo, por cuanto presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido en un caso simple, de un ejemplo en acción (Stake 2005, 16).

Hubiese resultado muy complicado averiguar a través del estudio cuantitativo aspectos tales como ciertas formas de entender la práctica diaria del docente en un grupo multigrado, los procesos de actuación real de diferentes docentes ante determinadas situaciones en el aula, modos de interpretar la realidad escolar del alumnado y del profesorado... Por lo que se ha hecho necesario “trabajar en un caso para entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven”, realizando “un tipo de análisis que permita el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme” (Vázquez Recio y Angulo Rasco 2003, 18 y 15).

4.6.1. SELECCIÓN DEL CASO

Se ha desarrollado un estudio específico en un centro que reuniese las características para producir una información útil. Esto no quiere decir otra cosa que, para elegir el caso, se ha tenido presente que pudiese ofrecer las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, pudiendo conocer en profundidad la problemática (*issue*) seleccionada, o del que, simplemente más podamos aprender y comprender. Se trata, por tanto, de un *caso ejemplar* (Coller Porta 2000, 34); el caso es presentado como un ejemplo ilustrativo de una teoría, un fenómeno social, una relación causal. Martínez Rodríguez (1990, 30) señala que un estudio de caso es el examen de un ejemplo en acción, ejemplo que ha sido, para esta investigación, consecuencia de la puesta en funcionamiento de una serie de elementos.

Existe plena consonancia con Stake (2005, 17) cuando dice, refiriéndose a los criterios para seleccionar el caso, que “el primer criterio debería ser maximizar lo que

podemos aprender?”. En nuestro caso, se han considerado los siguientes *criterios* para justificar su elección:

- Necesidad de contar con un centro escolar rural, con características propias de las zonas pequeñas, en un pueblo de dimensiones reducidas.
- Existencia de grupos multigrado en su estructura organizativa. Era necesario que, dentro del repertorio de grupos multigrado que haya en el centro, existan de diferentes volúmenes atendiendo al número de grados. Es decir, que los haya de 6, 5, 4, 3 y 2 grados, a ser posible, ya que los datos que proporcionase el centro serían pormenorizados respecto al hecho de averiguar las posibles diferencias para atender a grupos con un número de grados distintos.
- Que fuese de la provincia de Granada y no estuviese ubicado excesivamente lejos ni cerca de la capital. El investigador reside en la ciudad de Granada, por lo que, 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.

Aplicando estos criterios, se ha definido a continuación, atendiendo a los parámetros institucionales y contextuales que tiene, el *centro escolar en el que se pretende realizar el estudio de caso*. Se ha atendido para ello a la lista de CPRs de la provincia de Granada y valorado las características geográficas y organizativas de los centros:

- Tipo: Colegio Público Rural (CPR).
- Titularidad: Pública.
- Ubicación del centro: Aglutinación de pequeños núcleos rurales (cuatro) con escuela que dependen administrativa de la cabecera del centro ubicada en la localidad de El Retamar, en una de las estribaciones de Sierra Nevada, a sesenta kilómetros de la ciudad de Granada.
- Contexto socio-cultural y económico de la población que recibe: familias de bajo nivel socio-cultural y económico, dedicadas en su mayoría a las tareas agropecuarias y al sector servicios.

- Agrupaciones del centro: cuatro departamentos escolares ubicados en los pueblos/pedanía que componen los núcleos geográficos del CPR. Son de diferente tamaño (volumen de profesorado y alumnado).

4.6.2. ACCESO Y NEGOCIACIÓN

Una vez seleccionado el centro, se solicitó por carta a la Delegada Provincial de Educación de Granada autorización escrita para dirigirnos a él. En esta carta se incluyó un extracto del proyecto de investigación para su conocimiento.

En segundo lugar, una vez concedida la autorización, los directores de la investigación enviaron una carta al centro escolar en la que se va a realizar el estudio en la que se comunicaba su selección para el estudio. Se hizo referencia a la autorización por parte de la Delegación de Educación para realizarla y se comunicaba en la misma carta el próximo contacto del investigador con el equipo directivo del centro.

En tercer lugar, el investigador envió una carta haciendo referencia a la anterior, refiriéndose a las tareas básicas que se realizarían en el centro y a la necesidad de que el director facilitase el acceso al centro. Se avisaba en ella de la próxima comunicación telefónica.

En cuarto lugar, el investigador llamó por teléfono al centro con el propósito de conocer la posibilidad de contactar personalmente con el objeto de dar detalle “cara a cara” de los aspectos esenciales de la investigación en el centro.

En quinto lugar, el investigador visitó el centro para establecer contacto personal con el equipo directivo y el profesorado y realizar las negociaciones oportunas.

Existen dos ámbitos clave en la negociación que se realiza en los estudios de casos: la negociación del acceso y la negociación del informe final. Para la primera, se plantearán al profesorado una serie de cuestiones. Como sostiene Sanmartín Arce (2003, 70), el investigador deberá alcanzar una aceptación en el grupo humano implicado en el tema del que se ocupa su investigación. Analizar el modo de acceso al grupo y comprender cuál podía ser el tipo de relación más adecuado con los actores serían una de las primeras tareas, para lo cual se ha planteado de forma diáfana al profesorado del centro:

- a) Que el estudio de caso se realiza en el marco de una investigación de la Universidad de Granada.

- b) Que se realiza bajo la confidencialidad y el anonimato de las personas implicadas.
- c) Que se realizará un informe del estudio de caso que estará a disposición de los sujetos implicados.
- d) Que en el estudio de caso se emplearán distintas estrategias de recogida de información, como entrevistas y observaciones.
- e) Que no se va valorará ni juzgará la vida, ideas o acciones de las personas del centro escolar, sino que se tratará de conocerlas y comprenderlas.
- f) Que, bajo ningún concepto y sin excepciones, el estudio de caso será utilizado para amenazar o tratar injustamente a los individuos o los colectivos implicados.

Se hace constar, además, que se han respetado criterios éticos, entre los que destacan:

- Confidencialidad. Toda la información proporcionada sería confidencial, utilizándose siempre el anonimato: tanto con respecto al exterior, los sujetos y el centro serán citados con pseudónimo, como con respecto al interior, los sujetos firmantes.
- Colaboración. Nadie estaría obligado a participar y proporcionar información. Lo que significa que la decisión de aceptar una entrevista o una observación debía ser negociada con cada persona interesada directamente.
- Imparcialidad. El estudio de caso ha pretendido en todo momento constituirse en un ámbito en el que se respeten los puntos de vista, las apreciaciones y las valoraciones divergentes.

No obstante, era deseo de este investigador que las condiciones del compromiso ético no fuesen impuestas por éste, es decir, se deseaba dar la oportunidad al profesorado y al equipo directivo de que se acuerde bilateralmente este compromiso. Ello se ha plasmado en un *contrato de investigación* propuesto por el investigador, pero cerrado por todos/as. Este acuerdo debería presidir también la siguiente negociación, la del informe final.

Para la negociación del informe final se llevó a cabo un protocolo de actuación que pudiera ir ajustándose a las características, opiniones e intereses de las personas que intervenían, aunque sin perder de vista la perspectiva del investigador. Una vez que se

realizaron los borradores correspondientes de los informes, fue necesario plantearlos a los sujetos que han participado en las observaciones y las entrevistas.

- Se entregó una copia a cada individuo, según sea el número de personas implicadas, del informe elaborado, acordando una fecha de reunión para discutir su contenido.
- Podía darse el caso de que el observado o entrevistado no estuviese de acuerdo con las interpretaciones. Adecuándose al marco de actuación que establecen Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003, 24), la forma de actuar podría ser diferente:
 - Si la interpretación no tiene consecuencias negativas y las razones alegadas por los sujetos mencionados no parecen ser razones de peso, siempre es posible incluir las interpretaciones que dichos sujetos quieran introducir para servir de contrapeso con las de la persona que investiga.
 - Si las consecuencias son negativas y la supresión de la interpretación no afecta poderosamente a la comprensión del caso, la persona que investiga ha de explicar las razones de la no supresión y buscar, si fuera posible, modos de decir lo mismo evitando dichas consecuencias negativas.
 - Puede ocurrir que la persona que investiga se haya equivocado en sus interpretaciones por lo que es necesario ser muy receptivos a las críticas de los sujetos; dichas críticas pueden estar justificadas en razón de nuestros errores.

4.6.3. ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL ESTUDIO

En la construcción del caso, la identificación de la o las cuestiones (“issues”) objeto de estudio es la preocupación fundamental para que se puedan resolver. Aquí no se trata tanto de establecer con claridad el problema general, como de enunciar las cuestiones problemáticas que identifican dicho problema general. “Las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de caso” (Stake 2005, 26). En este caso:

- ¿Las diferentes edades favorecen el desarrollo de *status* en el alumnado? ¿Cómo asume el alumnado de menor edad que haya compañeros/as que poseen mayor grado de conocimiento? ¿Imitación? ¿Desprecio?

- ¿Utiliza el docente el criterio de la edad para favorecer el intercambio social y de aprendizaje en/entre el alumnado?
- ¿Se produce flexibilización en el nivel de instrucción? ¿Se reproducen modelos didácticos graduados en estos grupos?
- ¿Cuáles son las motivaciones para que el profesorado esté ejerciendo su labor en estos grupos? ¿Obligación más que devoción?
- ¿Influye la multigradación en el empeoramiento del estado anímico del docente? ¿Trabajar en estos grupos genera ansiedad laboral? ¿Se tiene por su parte sensación de soledad?
- ¿Existe una mayor implicación de las madres y los padres de alumnos y alumnas de estos grupos que los de grupos unigrado? ¿Por qué? ¿Qué influencia tiene el medio rural en ello?
- ¿De qué forma influye el aumento de la heterogeneidad del grupo cuando existe alumnado inmigrante en el ambiente de aprendizaje? ¿Y cuándo hay alumnos/as diagnosticados como de NEE?
- ¿El profesorado percibe que el medio rural está cambiando? ¿Percibe que la escuela rural está cambiando? ¿De qué forma interactúan medio y escuela para armonizar los cambios?
- ¿Los condicionantes tiempo, espacio y agrupamiento son cruciales en estos grupos?
- ¿Qué interpretación dan las familias a la movilidad del profesorado en el centro? ¿Existe una creencia generalizada de que el profesorado no quiere permanecer en el centro? ¿Qué interpretación dan a la residencia o no en la localidad del centro?

Se considera a todos estos *issues* como aportados desde el exterior, es decir, previos a la entrada al campo; son los denominados *temas éticos*. Se partía del convencimiento de que una vez que se produjese la entrada y se tomase contacto con la realidad, los temas éticos pasarían a ser *temas émicos*, en la medida que los temas son delimitados y definidos por las personas que pertenecen a nuestro caso. A diferencia de los temas éticos, los temas émicos surgen desde dentro. Se conocía que a medida que se produjese la integración en la vida de las personas que componían el centro escolar, se irían encontrando nuevos focos de indagación y nuevas fuentes para alimentar la comprensión.

4.6.4. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En el estudio de caso que nos ocupa se han utilizado diferentes estrategias e instrumentos de recogida de información. Siguiendo la aclaración terminológica que realiza Angulo Rasco (1990, 85-94), las estrategias serán las técnicas de recogida de información utilizadas, distinguiéndolas de los instrumentos, que tienen un carácter más tangencial que las primeras. La referencia a las estrategias está argumentada en la particularidad de implicar procesos de interacción social, como pueden ser la *observación* y la *entrevista*. Los instrumentos tienen un carácter manifiestamente físico y ayudan a registrar las informaciones obtenidas.

4.6.4.1. RECOGIDA DE DOCUMENTACIÓN

Junto al trabajo de observar la vida cotidiana en el centro y entrevistar a los interlocutores necesarios, no se puede olvidar la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en documentos (personales, formales, informales). Interesaban para el estudio de caso todos aquellos documentos que estuviesen relacionados con la temática objeto de indagación (Plan Anual de Centro, Memoria Descriptiva, horarios de cada grupo-clase, periódico escolar...). Con los documentos debíamos tener en cuenta no sólo lo que dicen, sino también qué opinan los distintos sujetos implicados sobre el contenido de los mismos. Era necesario también, plantear al comienzo de la investigación el acceso a dicha documentación, pero además sería constante con casi toda la documentación que se creía pertinente analizar.

4.6.4.2. OBSERVACIÓN

La observación es la constatación y el estudio directo del comportamiento. Permite ver de forma sistemática cómo se desarrolla la acción, sin manipularla ni modificarla, tal como es. Stake (2005, 60) sostiene que “las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso” y Coller Porta (2000, 85) que “la observación permite entrar en contacto con la realidad que se está investigando, ajustar la teoría previa”. Para ello la observación tiene que ser discreta y no intervencionista. La persona que observa no debe ni manipular ni estimular a los actores que analiza, porque influiría en los acontecimientos y, en consecuencia, sesgaría sus conclusiones.

La *observación participante* ha sido la utilizada en el estudio de caso, es decir, una estrategia a través de la cual el investigador vive y se integra en el ambiente cotidiano de las personas, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo. Es una técnica de investigación diseñada para trabajar directamente sobre el terreno, sobre el lugar en el que se desenvuelve la vida real (Sanmartín Arce 2003, 51). Se intentó contribuir con un uso imparcial y natural de esta estrategia de recogida de información, ya que, como sostiene Van Manen (2003, 87), “requiere que el investigador sea participante y observador a la vez, que mantenga cierta orientación a la reflexión y al mismo tiempo se proteja de la actitud más manipuladora y artificial que una actitud reflexiva tiende a introducir en una situación y relación social”.

Uno de los peligros que conlleva es la subjetividad del observador. Es difícil que este no proyecte sus sentimientos o prejuicios. No obstante, la observación, ofrece indudables ventajas (Santos Guerra 1990, 90):

- a) Elimina la problemática de la calidad de los informantes que mantienen las entrevistas.
- b) Evita la discrepancia entre el comportamiento verbal y real que se da en la aplicación del cuestionario.
- c) Descifra la discrepancia existente entre lo que se piensa y lo que se dice.
- d) Elimina el doble significado, pudiendo obtener datos de la realidad misma sin intermediarios.

Se ha seguido el proceso de desarrollo de las observaciones que proponen Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003, 31). Ha seguido una serie de fases que de forma sintética se presentan a continuación:

- Negociar el acceso al campo y los límites del mismo, explicando el sentido de la observación y el papel que ocupa en la investigación.
- Establecer y mantener una buena relación con los distintos informantes y sujetos observados.
- Seleccionar con cuidado los primeros escenarios que serán observados.
- Solicitar permiso, siempre que se utilice algún dispositivo de grabación, a docentes, padres y madres de alumnos y alumnas.
- Registrar las observaciones en el cuaderno de observación y transcribirlas (si es posible el mismo día) en el diario de campo.

- Procurar exhaustividad y densidad en las descripciones de los ambientes y las personas participantes.
- Anotar en el diario del investigador los cambios en el grado de implicación, las razones y las consecuencias observadas.
- Incluir algún plano o dibujo que represente el ambiente físico observado.
- Focalizar, a medida que avanza la investigación, las observaciones centrándose en ambientes, personas o acciones.

El tipo observación que se ha realizado y el entorno en que se ha producido hacían necesario seguir un riguroso guión que permitiese sistematizar la recogida de información. Para ayudarnos en esto proceso, se ha seguido la elaboración de las siguientes categorías propuestas por Goetz y Le Compte (1988):

- a) Quién está en el grupo o en la escena. Cuántos son. Cuáles son las identidades y características relevantes. Como se consigue ser participante en la escena.
- b) Qué está sucediendo. Qué hacen los individuos en la escena y qué se dicen entre ellos.
- c) Dónde está situada la escena. Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos. Con qué recursos naturales cuenta el grupo. Qué tecnologías utiliza. Cómo asigna y utiliza el espacio y los objetos físicos. Qué produce. Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas y qué sentimientos se detectan en el contexto del grupo.
- d) Cuándo interactúa el grupo. De qué manera el grupo conceptualiza, utiliza y distribuye el tiempo. Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro.
- e) Cómo se interrelacionan los elementos identificativos, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador. Cómo se mantiene la estabilidad. Cómo surge y es orientada la innovación. Cómo se organizan todos estos elementos. Qué reglas, normas o costumbres orientan la organización. Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones.
- f) Por qué funciona el grupo como lo hace. Qué significados atribuyen los participantes a su conducta.Cuál es la historia del grupo. Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones se pueden descubrir.

Como recomendación final muy importante, se ha tenido en cuenta lo que Tejada (1997, 108) hace constar diciendo que “no debe pasar un período largo de tiempo desde que se observa hasta su posterior revisión”, ya que se corre el riesgo, si no se hace así, de que se pierda información que pueda ser olvidada al no registrarse inmediatamente.

4.6.4.3. ENTREVISTA

“Los hechos no hablan solos, hay que hacerlos hablar. Ello sólo lo lograremos formulándoles las preguntas adecuadas a los hechos, y para poder hacerlo hemos de dejar primero que ellos nos interpielen a nosotros, que nos incomode la relativización de lo propio, causada por la eficaz alteridad de lo ajeno, dejando que la especificidad de los logros culturales ajenos penetre en nuestro interior cuestionando nuestro mundo hasta lo más hondo”. Del planteamiento contextual que realiza Sanmartín Arce sobre la entrevista (2003, 84), se puede enlazar añadiendo que es una de las técnicas cualitativas más utilizada para obtener información en estudios de caso. Se caracteriza por aportar matices a la información, para proporcionar una información más completa y versátil. Permite recoger datos sobre aspectos cualitativos de las personas: creencias, actitudes, opiniones y valores que de otra manera no estarían al alcance del investigador.

Siguiendo la clasificación que realiza Coller Porta (2000, 81 y 82), en el siguiente cuadro se sintetizan los tipos y características de las principales modalidades de entrevistas:

	Características
Estructurada	Orden rígido y establecido de preguntas concretas. Pueden utilizarse como parte de la estrategia de análisis e un caso, aunque son más utilizadas en trabajos de campo de estudios genéricos.
Abierta	Suele ser de carácter informal, es orientativa, y se suele realizar a informantes clave. No suele tener límites temáticos y suele adoptar también una forma espontánea. El entrevistador puede llevar escritos una lista de temas a tratar, y la forma de enfocarlos puede ser menos cuidadosa que en otras circunstancias porque en general entre el informante y el investigador/a se suele desarrollar cierta confianza.
Semiestructurada	Se suele conocer también como <i>entrevista en profundidad</i> . No es tan abierta como la anterior pero tampoco está tan organizada como la primera. La persona que investiga suele llevar un cuestionario preparado con preguntas abiertas. Las preguntas deben estar agrupadas por temas y diferenciar claramente entre preguntas que buscan una opinión y las que buscan información sobre algún acontecimiento o datos concretos.

Se ha optado por la *entrevista semiestructurada*, con los mismos ámbitos para las preguntas y las respuestas, pero desarrollándolas con la flexibilidad necesaria. No

obstante, se ha pretendido que exista una cierta secuencia en el transcurso para realizar una administración consistente y con resultados fácilmente comparables. Como enumera este autor (83 y 84), ha de tener cuatro partes:

1ª Compuesta por una introducción que hace la persona que investiga. La introducción debe explicar qué se está estudiando, con qué objetivo profesional, por qué se entrevista a la persona que se tiene delante, en qué va a consistir la entrevista y su duración aproximada.

2ª Compuesta por preguntas que contribuyan a romper el hielo, pero sin que parezca que se está controlando o fiscalizando a la persona entrevistada. Esta fase es crucial porque el entrevistador/a debe ganarse la confianza de su interlocutor en pocos minutos. Se deben evitar preguntas agresivas y/o comprometidas.

3ª Consiste en el desarrollo de las preguntas. El investigador suele llevar unas hojas con las preguntas escritas y agrupadas en los temas que quiere cubrir con la persona a la que entrevista. Es importante ceñirse al guión, pero también siendo flexible. Cuanto más concretas sean las preguntas, más información útil contendrán y menos tiempo se destinará a responder.

4ª Consiste en la conclusión, agradecimiento y despedida. La práctica habitual es reservarse alguna pregunta comprometida para el final, cuando ya se ha establecido la corriente de empatía entre los/as interlocutores. También se suele hacer alguna pregunta de confirmación del punto de vista del entrevistado.

Además, se han utilizado las entrevistas y las observaciones como eslabones unidos en la cadena de actuaciones que exige el estudio de caso. El objetivo de las entrevistas que se han propuesto al profesorado tutor de grupos multigrado de Educación Primaria ha sido investigar más a fondo los hechos y condicionantes del ambiente de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, era imprescindible realizarlas al profesorado que iba a observar, es decir, tras la observación, y con el propósito de constatar las actuaciones surgidas en la acción observada y aclarar cuantos aspectos sean dudosos. Para ello se ha seguido, cuando se han realizado las entrevistas a sujetos que han sido observados previamente, lo que Flick (2004, 89) denomina *entrevista focalizada*. “Esto permite establecer una distinción entre los hechos de la situación y las definiciones subjetivas de la situación efectuadas por los entrevistados con vistas a compararlas”. A este tipo de entrevista también hace referencia Sanmartín Arce (2003, 87), Valles Martínez (2002, 19), y Van Manen (2003, 84) cuando afirma que “la entrevista puede ser utilizada como

vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia”. Se ha tenido la oportunidad de contrastar las informaciones obtenidas de las observaciones con las opiniones de los entrevistados.

Se ha perseguido conseguir el perfil o “retrato robot” de *entrevistador ideal* que propone Valles Martínez (2002, 97): 1) *conocedor*, al menos para mantener una conversación en la que conviene alejarse de la total ignorancia y la exhibición excesiva; 2) *estructurador*, al comienzo, en la presentación del propósito y la dinámica de la entrevista, al intervenir posteriormente mediante recapitulaciones, relanzamientos o conclusiones; 3) *claro*, mediante el uso del lenguaje no académico, natural de los entrevistados; 4) *gentil*, por la gentileza de no interrumpir al entrevistado, al argumento, al ritmo y las derivaciones de lo convencional; 5) *sensible*, al significado de lo que escucha, también a la carga emocional de lo dicho y lo no dicho; 7) *conductor*, sabedor del propósito de la entrevista, de que está bajo su control y dispuesto a reconducirla ante algunas digresiones del entrevistado; 8) *crítico*, preocupado por la fiabilidad y validez de lo dicho por los entrevistados; 9) *memorizador*, atento a lo que va relatando el entrevistado, capaz de recordarlo y relacionarlo para solicitar mayor aclaración; 10) *intérprete*, interpretando el significado de lo narrado para contrastarlo con el entrevistado.

Las entrevistas se han registrado, con la ayuda de una grabadora digital, en documentos sonoros con el objeto de que posteriormente se pudiese proceder a su transcripción y análisis.

4.6.4.4. EL DIARIO DE INVESTIGACIÓN Y EL CUADERNO DE CAMPO

Son los principales instrumentos de registro del proceso, del procedimiento y de las valoraciones sobre la investigación. Mediante ellos, “el investigador/a puede tener acceso al control de la actividad inquisitiva. Su recurso permite controlar el *tempo* de la investigación, la subjetividad del propio investigador/a en el transcurso de las pesquisas, e incluso el proceso mismo de búsqueda y hallazgo de resultados” (García Jorba 2000, 11). Incluso antes de la entrada al campo se ha recogido en él como transcurrían las valoraciones del investigador. Se ha evitado así confiar demasiada información a la memoria. Se han configurado las categorías de temas que orienten la información que se registrase a diario: 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 ha sistematizado 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. En él se han anotado las observaciones que se han ido realizando, las impresiones que se han ido teniendo en los momentos presenciales, las ideas que sugería el trabajo y las descripciones del sitio en el que se estaba. Es el modo más tradicional y efectivo para ayudar a fijar la memoria. El *diario de investigación* se ha escrito con procesador de textos sin dejar pasar excesivo tiempo en el registro desde cada entrada/salida del campo.

4.6.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se han utilizado códigos de recuperación y clasificación para las grabaciones de las entrevistas y las observaciones, así como para los sujetos entrevistados, los gráficos o documentos analizados. Se ha llevado a cabo un registro de observaciones de manera que se supiese qué se ha observado, cuándo y durante cuánto tiempo, al igual que las entrevistas. También se ha utilizado la fotografía como registro de imagen. “Con todo, unidas al registro sonoro de las entrevistas y al escrito del cuaderno y diario de campo, nutren al investigador de posibilidades técnicas en el desarrollo mismo de la observación” (Sanmartín Arce 2003, 77).

Para sistematizar el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el programa AQUAD 6, especializado en el análisis cualitativo de texto. Es un programa para la generación de teoría basada en datos cualitativos. Permite buscar palabras y frases en el texto, calcular su frecuencia y extraer palabras junto a su contexto. Permite añadir comentarios a los códigos y memorias a segmentos de texto. Soporta tanto tareas elementales de análisis cualitativo como tareas avanzadas. Las tareas elementales incluyen la reducción de las transcripciones y protocolos, clasificando y categorizando los pasajes de texto. Este programa soporta la categorización deductiva, desarrollo de categorías desde teorías existentes o construcciones centrales para la investigación, así como categorización inductiva y reconstrucción de los constructos usados por los sujetos investigadores. También permite perfilar conclusiones al relacionar unas categorías con otras, al explorar las ocurrencias de típicas y repetidas configuraciones de representaciones de categorías en los datos.

4.6.6. DURACIÓN DEL ESTUDIO

Se estimó que el estudio de caso, en su fase presencial, durase aproximadamente de siete a diez semanas, con la posibilidad de regresar posteriormente para realizar alguna entrevista grupal de negociación del informe final una vez concluido el primer análisis de los datos recogidos. La duración final ha sido de diez semanas.

4.6.7. REDACCIÓN Y ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL

Martínez Rodríguez (1990, 38) mantiene que “uno de los pasos o fases importantes en el estudio de casos es la redacción del informe, que va a suponer la información básica al cliente, al resto de investigadores y a los propios implicados en la experiencia o caso”. Utilizando el símil de una composición artística, Bolívar Botía (2002, 565) ilustra la elaboración del informe diciendo que “elaborar el informe es montar un cierto rompecabezas, cuyas piezas no están ya dadas, han debido ser determinadas en el análisis. A través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos, reuniendo las más parecidas por un lado, las más dispares por otro y, finalmente, identificando las líneas de relación establecidas”. Se ha seguido, para su redacción y elaboración, la propuesta que realiza Coller Porta (2000, 96 a 98). Éste, parte de una cita de Ortega y Gasset muy ilustradora sobre el marco en el que se debe basar la forma de presentar el informe: “la claridad es la cortesía del filósofo”. El contenido de la narración del caso ha cubierto las necesidades siguientes:

- a) *Explicitación del problema investigado.* Requiere una discusión de las teorías más relevantes con las que el caso se relaciona y una presentación de las preguntas clave que han guiado el trabajo de campo.
- b) *Justificación de la elección y construcción del caso.* Se trata de describir las características relevantes para el estudio y de aquellos aspectos que contribuyen a que la audiencia se familiarice con el caso.
- c) *Método de investigación.* Cabe redactar aquí con claridad las justificaciones metodológicas en la elección de los instrumentos y procedimientos utilizados.
- d) *Análisis de los datos relevantes.* Orientado por las preguntas iniciales y la discusión del mapa de teorías. Exposición de los resultados del análisis.
- e) *Conclusiones.* “Dialogarán” con el mapa de teorías para explicar por qué las conclusiones son relevantes o no.

Llegada esta fase del trabajo, se ha atendido a los elementos necesarios para considerar que el estudio de caso desarrollado había cumplido con el rigor que requiere la investigación cualitativa desarrollada. Tal como recomienda Flick (2004, 260), “cuando la confiabilidad y la credibilidad reemplazan a la fiabilidad y la validez de los datos y los hallazgos como criterios centrales, el problema de la fundamentación se transfiere al nivel de la escritura y del informe”. Para ello, es conveniente al finalizar el trabajo (Morse y Richards, citados por Álvarez-Gayou Jurgenson 2003, 206):

- Asegurarse que se hicieron las preguntas correctas y que se ajustaron en función de la información que se iba obteniendo.
- Verificar si se seleccionó un método para la obtención de información que daría la mayor cantidad y calidad de la información.
- Verificar si se hizo todo lo posible por obtener los datos más confiables y si se logró la mayor autenticidad en la información.
- Analizar si se buscó establecer una teoría con la mayor solidez posible; verificando una y otra vez la relación entre los datos, si se categorizaron los datos de la mejor forma posible y si éstos se extienden u ofrecen nueva información sobre lo que se estudia.
- Verificar los datos y su interpretación con pares o colaboradores, lo que dará mayor valor a la interpretación.

Considerando que la calidad de la investigación es respondida con la calidad del informe de investigación, como enumera Lüders (1995, 325), las presentaciones de las actuaciones metodológicas y su reflexión sobre ellas, con todas sus narraciones sobre el acceso al campo y las actividades en él, con sus documentaciones de diversos materiales, con sus entrevistas transcritas, sus interpretaciones y sus inferencias teóricas, son los argumentos más sólidos que se pueden mostrar en él. Además, considerando la recomendación que realiza Coller Porta (2000, 98), al llegar al final del proceso de redacción del informe, ha sido conveniente negociarlo con las personas protagonistas, para lo cual se han discutido los resultados con los informantes clave. Esto no ha sido solamente una norma de cortesía con las personas que han facilitado información, sino que ha contribuido a eliminar ciertos errores de interpretación mejorando así la coherencia y la validez interna de análisis.

4.7. CRUCE DE INFORMACIÓN. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Para la consecución de los objetivos programados en la investigación ha sido necesaria, como ha quedado establecido en este capítulo, la puesta en práctica de dos metodologías diferentes y complementarias con instrumentos de recogida de información diversos. A continuación se establece la relación que han tenido estos instrumentos con los objetivos marcados:

OBJETIVOS	Cuestionario	Entrevistas	Observaciones	Documentación	Conversaciones	Fotos
A	A1 a A17	12 a profesorado 2 a familias	15 de clase 5 de reuniones	Memoria descriptiva Periódico escolar Memoria anual	Con docentes Con el director Con familias	25 de clases
B	C1 a C6, D1 a D3, D5	10 a profesorado	15 de clase	-	Con docentes	25 de clases
C	B8	11 a profesorado 1 a familia	15 de clase	-	Con docentes	-
D	D4	11 a profesorado	15 de clase	-	Con docentes	-
E	E1 a E6	12 a profesorado	15 de clase 4 de centro 8 de localidades	Plan de acogida inmigrantes Finalidades educativas Memoria anual	Con familias Con docentes	25 de clases 14 de localidades 8 de centros
F	-	11 a profesorado	15 de clase	-	Con docentes	-
G	B1 a B7	11 a profesorado	4 de centro 15 de clase	Periódico escolar Memoria descriptiva	Con docentes Con familias	25 de clases

Tabla 5.1: Relación entre los objetivos de la investigación y los instrumentos utilizados.

Esta utilización ha permitido la realización de los análisis de los datos obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa, procediéndose a su cruce. Con la utilización combinada de los diferentes instrumentos de recogida de información, nuestra intención era utilizar múltiples estrategias, aumentando la triangulación que caracteriza la investigación en Ciencias Sociales. Las técnicas de triangulación, según Cohen y Manion (1990, 331 y 332), tienen dos ventajas:

1. Cuanto más se contrasten los métodos entre sí, más grande es la confianza de los investigadores.
2. El uso de técnicas triangulares ayudará a superar el problema de la *limitación de método*. El uso de métodos múltiples permite utilizar técnicas bien normativas, interpretativas o combinadas.

Ruiz Olabuénaga (2003, 90) ofrece una caracterización de la triangulación para mejorar la calidad en la investigación que debe servir en este trabajo para guiar la obtención de conclusiones. Debe ser *multiestratégica*, efectuando controles cuantitativos a investigaciones de tipo cualitativo, por ejemplo. La combinación de estrategias puede ser *parcial* u *holística*, según se realice en una sola fase o se aplique a la totalidad de las fases y elementos de la investigación.

Con los análisis realizados desde los diferentes métodos se trataba de triangular, tanto para validar los resultados, como para darles el sentido integral de la investigación. Marcelo García (1990, 16) afirma que la triangulación metodológica se lleva a cabo para asegurar la convergencia de los resultados a partir del contraste de diferentes fuentes, pudiendo realizar para ello combinaciones metodológicas en diferentes fases de la investigación y utilizando diferentes modelos. En este sentido, se ha realizado una triangulación de fuentes y de las informaciones recogidas que faciliten la realización de las conclusiones y propuestas finales.

La triangulación se ha utilizado aquí para fundamentar más el conocimiento obtenido con los métodos empleados. Tal como señalan Hammersley y Atkinson (2003, 249), el valor de la triangulación consiste en comprobar las inferencias extraídas a partir de una fuente de información mediante el recurso a otra fuente de información, aunque puede ser de diferentes investigadores y técnicas. Se ha podido verificar la validez de las explicaciones y conclusiones definitivas, eliminando la incertidumbre relativa a la existencia de hallazgos dudosos o falsos.

Se ha pretendido generar una empiria que se contrastase con la fundamentación teórica del estudio para poder reconstruir la realidad. Para ello era necesario aportar una propuesta de conclusiones metodológicas y de contenido, así como una serie de propuestas. Para cada una de las fases de la investigación, en el final de cada capítulo dedicado a ellas, también se detallan las incidencias que han surgido, así como la forma en que el investigador ha actuado para darles solución.

5.1. Descripción del proceso.

5.1.1. Extracción de la muestra.

5.1.2. Definición de variables, codificación y tabulación.

5.1.3. Cronología de la fase.

5.2. Construcción del cuestionario.

5.2.1. Procedimiento seguido para su validación.

5.2.2. Aceptabilidad.

5.3. Resultados de la fase.

5.3.1. Análisis descriptivo.

5.3.1.1. Datos profesionales y personales sobre el profesorado/tutor

5.3.1.2. El/la docente de grupos multigrado. Formación, actitudes y preferencias.

5.3.1.3. El grupo-clase.

5.3.1.4. Estrategias de agrupamiento.

5.3.1.5. Organización del tiempo y del espacio.

5.3.1.6. La Nueva Ruralidad.

5.3.2. Análisis inferencial.

5.3.2.1. Sensaciones y predisposiciones del profesorado al comienzo de su experiencia profesional en grupos multigrado y en la actualidad.

5.3.2.2. Estudio de la dependencia entre diversas variables.

5.4. Incidencias de la fase.

Sería inútil que me extendiera excesivamente sobre el viaje. Senderos, por todas partes senderos; una laboriosa red de senderos que se extendía por una tierra vacía cruzaba las altas hierbas, la hierba quemada, la jungla; bajaba y subía por escalofriantes precipicios, por pedregosas y ardientes colinas; y la soledad.
(JOSEPH CONRAD: *El Corazón de las Tinieblas*, 2002).

En el capítulo anterior se ha detallado el diseño de la investigación para sus diferentes y complementarias fases. En éste, se refleja el desarrollo de la etapa de trabajo dedicada al *estudio general*, sus resultados y las valoraciones que merecen, así como las reflexiones más relevantes que sobre el proceso resultan. Es una etapa clave en el recorrido del estudio, ya que fruto de su síntesis posterior, unido al informe de investigación que dimane del estudio de caso diseñado, se presentarán las conclusiones y propuestas finales de la investigación realizada. Para ayudar a descifrar e interpretar cada uno de los resultados que se ofrecen, se ha acompañado el texto con imágenes, tablas y gráficos.

El capítulo se divide en cuatro bloques. En el primero, se efectúa un recorrido a través del desarrollo cronológico del trabajo en esta fase, modo de proceder en la definición y codificación de variables, describiendo también el muestreo utilizado y haciendo constar datos sobre envío/recepción de cuestionarios. En el segundo, aparece descrito el proceso de construcción del instrumento de recogida de información utilizado. En el tercero y más generoso en cuanto a contenido, se reflejan los resultados obtenidos en el estudio general desarrollado, centrándonos en las valoraciones que fluyen de los datos que la estadística descriptiva e inferencial nos han permitido. Hay un último bloque dedicado a las incidencias que se han presentado en el desarrollo del trabajo descrito y las actuaciones adoptadas para solventarlas, así como el procedimiento utilizado para la comunicación de conclusiones a los sujetos de la muestra participantes en el estudio.

5.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

5.1.1. EXTRACCIÓN DE LA MUESTRA

Las principales etapas que se han seguido en el muestreo se detallan a continuación:

a) *Definición de la población.* En esta investigación, es el total de tutores y tutoras de grupos multigrado que existen en la Comunidad Autónoma de Andalucía (en centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Primaria de titularidad pública y privada).

	Centros con unidades multigrado	Unidades multigrado	Total alumnos/as (*)	Alumnos/as en unidades multigrado	Porc. alumnado de unidades multigrado respecto al total de Andalucía
ALMERÍA	34	134	41405	1269	3,06 %
CÁDIZ	20	45	80023	458	0,57 %
CÓRDOBA	31	139	52246	1365	2,61 %
GRANADA	72	261	58544	2414	4,12 %
HUELVA	19	41	32205	385	1,19 %
JAÉN	44	127	46683	1234	2,63 %
MÁLAGA	67	166	89940	1764	1,96 %
SEVILLA	21	39	120843	419	0,34 %
ANDALUCÍA	308	952	521889	9813	1,88 %

(*) Datos extraídos del anuario estadístico de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005).

Tabla 6.1: Datos sobre unidades, centros y alumnado extraídos del listado de centros facilitado por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado (curso 2004-2005).

A continuación se expresa gráficamente cómo se distribuye la población en las diferentes provincias andaluzas (centros y alumnado representados gráficamente por provincias en anexo II).

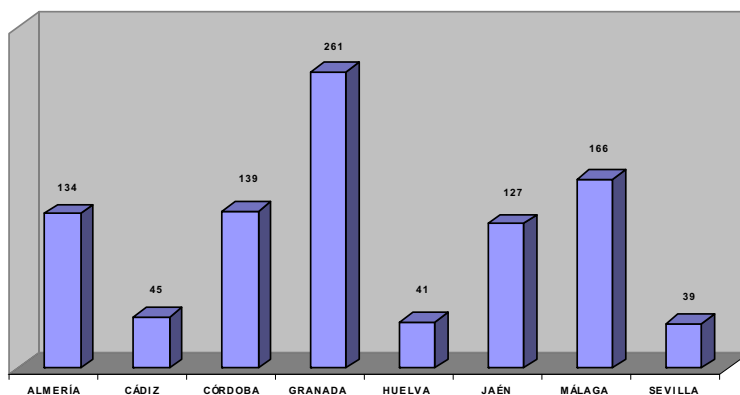


Gráfico 6.1: N° de tutores-unidades multigrado de Educación Primaria de Andalucía (curso 2004-2005)

b) *Confección de una lista con todas las unidades multigrado.* Para ello se ha partido del listado de centros ofrecido por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado con fecha 25/01/2005. En el listado recibido sólo aparecía la dirección de los centros y el número de alumnos/as que hay en cada unidad multigrado. Se ha tratado este listado y se han explotado los datos, obteniendo: número de alumnos/as en grupos multigrado, número de centros con unidades multigrado, número de unidades multigrado y número de unidades diferenciadas por tener 2, 3, 4, 5 o 6 grados. Toda esta información también se ha detallado por provincias y se han hallado los porcentajes oportunos.

c) *Asignación de un número a cada unidad-grupo multigrado.*

d) *Determinación de la muestra.* Se trata de averiguar el número mínimo de tutores/as que representen a la población escogida.

- *Estratos.* Debido a la heterogeneidad de la población, se considera conveniente la formación de estratos. Con la estratificación o división de la población en subpoblaciones o estratos se pretende obtener estimaciones para cada una de las subpoblaciones, y agrupar unidades de muestreo entre sí en estratos, con objeto de mejorar la precisión de las estimaciones globales. Tomando como referencia el muestreo aleatorio simple, suele suceder que con el muestreo estratificado es posible obtener mayores ganancias en precisión. Se trata de acotar, con la estratificación, subpoblaciones homogéneas en su composición y heterogéneas entre sí, con lo que se habrá conseguido disminuir la varianza total (Rodríguez Osuna 2001, 51). Como elemento diferencial para designar las unidades muestrales a cada uno de los estratos se ha considerado el número de grados que existen en los grupos multigrado. Se considera que constituye un criterio de vital importancia, ya que las variables estudiadas no son las mismas en grupos de 2

grados que en grupos de 6 grados. A mayor número de grados, mayor complejidad en el aula. Así, como se señalaban anteriormente, se observa que existen unidades de 2, 3, 4, 5 y 6 grados, por lo que se elige utilizar como criterio para la elección del perfil de estrato el número de grados. De este modo se obtienen 5 estratos:

Estrato 1: tutores/as de unidades de 2 grados.

Estrato 2: tutores/as de unidades de 3 grados.

Estrato 3: tutores/as de unidades de 4 grados.

Estrato 4: tutores/as de unidades de 5 grados.

Estrato 5: tutores/as de unidades de 6 grados.

	2 grados	3 grados	4 grados	5 grados	6 grados	Totales	Porcent.
ALMERÍA	76	25	20	5	8	134	14 %
CÁDIZ	35	6	3	0	1	45	5 %
CÓRDOBA	108	19	7	5	0	139	15 %
GRANADA	168	53	26	10	4	261	27 %
HUELVA	23	13	3	1	1	41	5 %
JAÉN	88	23	10	3	3	127	13 %
MÁLAGA	125	14	15	6	6	166	17 %
SEVILLA	29	6	3	0	1	39	4 %
Totales	652	159	87	30	24	952	100%
Porcentajes	68,48 %	16,7 %	9,13 %	3,15 %	2,52 %	100%	

Tabla 6.2: Distribución de la población por estratos y provincias.

El peso porcentual que tiene cada uno de los estratos se puede observar gráficamente:

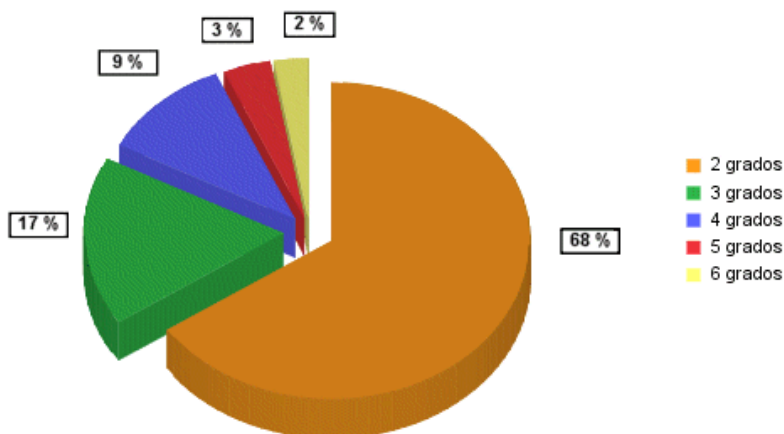


Gráfico 6.2: Distribución de unidades multigrado en función del número de grados

La función que se va a utilizar para calcular el tamaño de la muestra, tratándose de una muestra probabilística estratificada, es la siguiente (Rueda García 2003, 68):

$$n = \frac{\sum W_h P_h (1 - P)_h}{\frac{e^2}{z^2} + \frac{\sum W_h P_h (1 - P)_h}{N}}$$

Tras la aplicación de la función (proceso matemático descrito en anexo VI) se obtiene el *tamaño de la muestra*, $n = 274$. Estos 274 elementos se distribuyen proporcionalmente en los 5 estratos (anexo VI). La muestra que se propone es la mínima aceptable con el nivel de confianza y error estándar del que partimos en la función de cálculo de la muestra. Es decir para un nivel de confianza del 95 % y un error estándar e de 0,05 (la máxima diferencia entre el valor verdadero y su estimado es del 5 %). Se partía del convencimiento de que si se recibían más cuestionarios que los mínimos propuestos por el muestreo para cada estrato, serían también tabulados y tratados estadísticamente. En el caso de que no se recibiesen los mínimos necesarios, agotados todos los procedimientos de recordatorio y reiteración a los sujetos que no hubiesen cumplimentado el cuestionario, se aumentaría el error estándar para disminuir el volumen muestral.

Estrato 1: tutores/as de unidades de 2 grados → 187

Estrato 2: tutores/as de unidades de 3 grados → 46

Estrato 3: tutores/as de unidades de 4 grados → 25

Estrato 4: tutores/as de unidades de 5 grados → 9

Estrato 5: tutores/as de unidades de 6 grados → 7

- *Selección de los tutores/as de la muestra que participarán.* Estimado el número mínimo de tutores y tutoras que debían participar en la cumplimentación del cuestionario, se pasa a seleccionarlos a través de una tabla de números aleatorios del listado que tenemos elaborado con números asignados. Como se parte de la seguridad de que no todos los cuestionarios enviados serán cumplimentados y que, por tanto, existirá mortandad en la muestra, se decide invitar a más sujetos de los necesarios para el nivel de confianza y error estándar fijados. Para cuantificar el volumen final de cuestionarios enviados se toma como referencia el porcentaje de retorno que obtuvo una investigación

que utilizó una población muy semejante a la nuestra. Nos referimos al “Estudio Evaluativo de la Escuela Rural Andaluza” (Corchón Álvarez 1997). El volumen final de cuestionarios retornados en este estudio fue del 50 %. Como gozó y goza de credibilidad contrastada y el proceso de entrega y retorno fue semejante (a través de correo postal), se decidió duplicar de los 274 obtenidos del proceso matemático de la muestra a 548 los cuestionarios que se enviarían a los centros.

Una vez realizada la extracción muestral que se acaba de describir y realizado el envío de los cuestionarios, a continuación se detalla por provincias y en toda la Comunidad Autónoma cuántos cuestionarios se han recibido y se han considerado como válidos para su tratamiento estadístico.

	CUESTIONARIOS ENVIADOS	CUESTIONARIOS RECIBIDOS	CUESTIONARIOS VÁLIDOS	Porcent. de válidos en relación a enviados
ALMERÍA	78	39	39	50 %
CÁDIZ	30	11	11	37 %
CÓRDOBA	73	41	41	56 %
GRANADA	143	99	97	68 %
HUELVA	31	18	18	58 %
JAÉN	75	39	39	52 %
MÁLAGA	92	32	31	34 %
SEVILLA	26	13	13	50 %
TOTAL	548	293	290	53 %

Tabla 6.3: Cuestionarios enviados, recibidos y válidos.

Se observa cómo el porcentaje de retorno ha sido del 53 %, superior a otros trabajos de investigación en los que se ha utilizado el conducto postal para hacer llegar los cuestionarios a los sujetos seleccionados en la muestra. Por tanto, se parte de 290 cuestionarios válidos para realizar las descripciones e inferencias propias del diseño establecido. Por estratos, la distribución de los 290 cuestionarios queda así:

CUESTIONARIOS VÁLIDOS POR ESTRATOS				
<u>Estrato 1</u> 2 grados	<u>Estrato 2</u> 3 grados	<u>Estrato 3</u> 4 grados	<u>Estrato 4</u> 5 grados	<u>Estrato 5</u> 6 grados
190	50	31	11	8
TOTAL = 290				

Tabla 6.4: Cuestionarios válidos por estratos.

Teniendo en cuenta los datos de la tabla anterior, observamos que en ninguno de los estratos ha habido menor número de cuestionarios recibidos que los propuestos en el muestreo. El porcentaje de cuestionarios válidos obtenidos nos indica que la muestra productora de datos sobre el total de la población es del 30,46 %.

5.1.2. DEFINICIÓN DE VARIABLES, CODIFICACIÓN Y TABULACIÓN

La explotación estadística de los datos se ha realizado con el programa informático SPSS 13.0. El largo proceso de volcado de información de los cuestionarios hasta el programa ha seguido las siguientes fases:

1º *Definición de las variables y codificación.* Cada uno de los ítems del cuestionario se relacionaba con una o varias variables que debían ser definidas con el programa estadístico. A cada variable se le ha asignado un nombre basado en los códigos alfanuméricos que aparecen para identificar los ítems del cuestionario. Existen en el cuestionario variables cuantitativas y cualitativas. Las primeras se expresan en contestaciones numéricas y las segundas en grupos o códigos asignados por respuesta. Se ha especificado el tipo de variable que era (en este caso “numérica” y “cadena”), la etiqueta que ayudase a identificar por su contenido a cada variable, los valores que ofrecía como posibilidades de respuesta y, finalmente, el tipo de medida. En total se han obtenido 213 variables. Se han asignado códigos a los distintos valores de las variables. La codificación ha consistido, pues, en realizar listas numeradas que contuviesen todas las posibilidades de respuestas que se daban a cada pregunta.

En cuanto a las preguntas abiertas, se ha llevado a cabo un proceso de categorización de todas las respuestas que se habían dado. Para ello se han leído todas y cada una de las respuestas dadas para establecer con criterios lógicos distintas categorías que agrupasen todas las respuestas. En el caso de preguntas abiertas en las que existía un alto volumen de respuesta y que su análisis manual no estaba exento de limitaciones y dificultades, se ha utilizado el programa para análisis cualitativo AQUAD 6 con todas las contestaciones de texto que se habían volcado inicialmente al programa SPSS. Este programa ha ayudado en la contabilización de frecuencias de respuesta una vez que se habían definido previamente los códigos por parte del investigador. Así, en las preguntas con respuestas abiertas se ha preferido un análisis cualitativo. Para ello se ha creado un

sistema de codificación, basado en el uso de tablas de frecuencias y en la cuantificación de resultados, calculando los porcentajes de respuestas.

2° *Traspaso de información.* Cada cuestionario, identificado por un código que hacía identificar su procedencia, se ha escrutado para que desde el principio hasta el fin, todas las contestaciones reflejadas por los sujetos constasen en el archivo de datos generado por el programa. Para ello, 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 números, en la mayor parte de los casos). Este proceso se realiza con los 290 cuestionarios válidos.

3° *Generación de resultados.* En cuanto a la forma en la que se ha procedido al análisis de los datos provenientes del cuestionario es importante señalar que se ha adaptado a la tipología de cada pregunta. Para obtener resultados de tipo descriptivo e inferencial se ha utilizado el mencionado programa SPSS. 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, asunto que pasará a ser analizado en el apartado 5.2.2. de “Aceptabilidad”. En la generación de resultados se ha atendido a la recomendación que realizan Hague y Jackson (citados por Rojas Tejada y Fernández Prados 1998, 171) sobre porcentaje mínimo para ser tenidos en cuenta en análisis de encuestas, considerando que las respuestas con menos del 5 % de frecuencia no son de demasiada utilidad.

Una vez que se llegó a este punto del desarrollo del proceso, se podía afirmar que se estaba en disposición de aplicar las pruebas estadísticas necesarias que permitiesen hacer el análisis de la información recogida. El conjunto de pruebas a utilizar está condicionado por los propósitos y objetivos de la investigación. La elección de las pruebas supone considerar los modelos que más se aproximen a las condiciones de la investigación, el procedimiento seguido para obtener la puntuación, los requisitos de medida de la prueba, la naturaleza de los datos recogidos, la naturaleza de la población y las relaciones que deban establecerse.

5.1.3. CRONOLOGÍA DE LA FASE

- 3 de octubre de 2004: solicitud de autorización a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para realizar el estudio general.
- 18 de octubre de 2004: autorización de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para realizar el estudio general.
- 29 de octubre de 2004: finalización del cuestionario provisional.
- 30 de octubre a 2 de noviembre de 2004: establecimiento del cuadro de expertos para la validación.
- 2 de noviembre de 2004: reprografía de los cuestionarios provisionales.
- 2 a 22 de noviembre de 2004: contacto telefónico para pedir colaboración a expertos.
- 8 a 22 de noviembre de 2004: envío a expertos del cuestionario provisional, protocolo de validación y extracto del proyecto de tesis.
- 12 de enero de 2005: solicitud a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado del listado actualizado de centros educativos con alumnado de Educación Primaria que tengan grupos multigrado en Andalucía.
- 19 de enero de 2005: recepción del último protocolo de validación de expertos.
- 19 de enero a 6 de febrero: elaboración del cuestionario definitivo.
- 25 de enero de 2005: recepción del listado actualizado de centros educativos con alumnado de Educación Primaria que tengan grupos multigrado en Andalucía.
- 7 de febrero de 2005: reprografía de los cuestionarios definitivos, cartas de presentación y obtención de los sobres de envío y retorno.
- 8 a 13 de febrero de 2005: preparación de los envíos con los cuestionarios a los centros invitados a participar.
- 14 y 15 de febrero de 2005: depósito en la oficina de Correos de todos los sobres con los cuestionarios.
- 16 de febrero a 6 de marzo: definición de variables y códigos en el paquete estadístico SPSS.
- 23 de febrero a 13 de junio de 2005: recepción de cuestionarios cumplimentados (volcado de datos hasta el 4 de julio).
- 5 de julio de 2005 a 31 de enero de 2006: obtención de resultados de la fase cuantitativa de la tesis.

Tabla 6.5: Cronología del estudio general.

5.2. CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO

5.2.1. PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA SU VALIDACIÓN

Tal como se describió en el apartado 4.4.3.e) del Capítulo 4, se propondría a un conjunto de personas conocedoras de la temática de la investigación desde diferentes ámbitos participar en esta fase. Tras la entrega/envío de todos los protocolos de validación (anexo IV) a los expertos, el retorno fue del 100 %, es decir, los 20 expertos/as invitados/as participaron en la validación.

La procedencia y responsabilidad profesional de cada uno de los expertos que han participado en la validación es la siguiente:

EXPERTOS TEÓRICOS

1. Profesor Titular del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
2. Profesor Titular del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.
3. Profesor Titular del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.
4. Profesor Titular del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
5. Profesor Titular del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
6. Técnico de la sección de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial de Educación en Granada.
7. Inspector de Educación de la Delegación Provincial de Educación en Granada.
8. Inspector de Educación de la Delegación Provincial de Educación en Granada.
9. Inspector de Educación de la Delegación Provincial de Educación en Granada.
10. Inspector de Educación de la Delegación Provincial de Educación en Granada.

EXPERTOS EN LA PRÁCTICA

11. Maestra de grupo multigrado en colegio de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Granada.
12. Maestra de grupo multigrado en CPR de la provincia de Granada.
13. Director y maestro de grupo multigrado en CPR de la provincia de Granada.
14. Maestra de grupo multigrado en CPR de la provincia de Granada.
15. Director y maestro de grupo multigrado de colegio de Educación Infantil y Primaria en la provincia de Granada.
16. Maestra en colegio de Educación Infantil y Primaria de la Provincia de Granada que ha sido tutora de grupo multigrado de Educación Primaria.
17. Coordinador de Equipo de Orientación Educativa en la provincia de Granada.
18. Maestra de grupo multigrado en CPR de la provincia de Granada.
19. Maestra de grupo multigrado en CPR de la provincia de Granada.
20. Maestro en colegio de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Almería que ha sido tutor de grupo multigrado de Educación Primaria.

Los resultados obtenidos tras la validación de los veinte expertos son los que se reflejan en las tablas 6.6.a), 6.6.b) y 6.7. Existe en la validación una *etapa cuantitativa* de asignación de puntuaciones: afirmación/rechazo en univocidad de los ítems, y puntuación de 1 a 5 en cuanto a la relación de los ítems con la investigación; y otra

cuantitativa, de valoraciones sobre los aspectos que cada experto considera necesarios para mejorar el instrumento. En la tabla 6.6.a) se presentan los resultados obtenidos sobre el criterio de la univocidad. A partir de esta puntuación se intentan corregir los errores de legibilidad de los ítems. En la tabla 6.6.b) se presentan las puntuaciones asignadas a cada uno de los ítems en relación al tema de investigación. Esta tabla nos permite observar los ítems que puntúan bajo con el propósito de excluirlos si se manifiesta esta valoración negativa.

ITEMS	EXPERTOS																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Sí	No			
1	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2	
2	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	17	3
3	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
4	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	0
5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	0
6	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	19	1
7	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	0
8	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	0
9	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	19	1
10	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
11	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	19	1
12	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	17	3
13	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	0
14	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	19	1
15	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
16	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	0
17	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	0
18	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	0
19	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	17	3
20	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	19	1
21	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
22	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	19	1
23	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	18	2
24	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	17	3
25	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	16	4
26	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	16	3
27	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	15	5
28	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	17	3
29	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
30	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
31	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	17	3
32	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
33	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	19	1
34	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	0
35	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
36	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
37	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18	2
38	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	2
39	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	17	3

Tabla 6.6.c): Univocidad que presentan cada uno de los ítems según los expertos

Estudio General

ITEMS	EXPERTOS																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	X
1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,9
2	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,9
3	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,85
4	5	3	3	5	5	3	5	3	5	3	3	2	5	3	4	4	5	3	3	5	3,95
5	5	3	1	1	4	3	5	3	3	5	1	1	5	1	3	3	4	1	3	5	3,1
6	5	5	5	5	5	3	5	4	5	4	4	3	5	3	4	4	4	3	4	5	4,3
7	5	5	2	5	5	3	5	5	5	3	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4,65
8	5	5	3	5	5	2	5	5	2	5	4	4	4	4	4	5	5	2	4	5	4,15
9	5	3	3	5	5	3	5	3	5	3	3	4	4	4	4	5	3	4	5	4	4,1
10	5	3	3	5	3	3	5	1	5	3	1	3	3	2	3	4	3	1	3	5	3,4
11	5	3	1	1	3	2	5	2	5	4	3	3	3	4	5	3	4	3	3	5	3,45
12	5	3	5	5	5	2	5	5	5	4	3	3	3	3	5	3	5	5	3	5	4,3
13	5	2	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4,55
14	5	5	4	4	5	4	5	3	5	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4,6
15	5	5	4	4	4	3	5	3	5	3	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	4,4
16	5	3	4	5	5	3	5	1	5	3	2	5	4	4	4	3	5	5	5	5	4,1
17	5	2	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4,5
18	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	3	3	4	4	5	5	5	4	5	5	4,6
19	5	4	5	5	5	4	5	2	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4,75
20	5	4	3	5	5	4	5	5	5	5	3	3	3	5	5	5	5	5	4	5	4,55
21	5	5	3	5	4	5	5	5	1	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4,4
22	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	4	3	3	5	5	5	5	5	4	5	4,55
23	5	5	3	4	4	2	3	4	3	4	2	3	4	5	5	5	3	5	4	5	3,9
24	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4,8
25	5	4	3	5	5	5	4	5	4	5	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	4,6
26	5	-	3	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4,5
27	1	4	4	5	5	3	5	5	5	5	4	2	4	4	3	5	5	5	5	5	4,2
28	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4,65
29	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,75
30	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,85
31	5	5	3	5	5	5	5	4	5	4	2	2	4	4	5	5	5	5	5	5	4,45
32	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	4,65
33	5	5	4	5	4	2	5	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,45
34	4	5	4	5	4	2	5	5	2	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4,45
35	5	2	4	5	4	4	3	4	1	4	2	2	4	3	4	5	4	5	4	5	3,7
36	5	2	4	5	4	4	5	4	2	4	4	3	4	4	4	5	5	5	4	5	4,1
37	5	5	4	5	4	4	3	5	2	5	3	4	4	3	4	5	5	5	4	5	4,2
38	5	5	4	5	4	2	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4,45
39	5	5	4	5	4	4	3	4	2	4	2	3	4	4	3	5	5	5	4	5	4
X	4,846	4,102	3,641	4,589	4,564	3,794	4,794	4,846	3,435	4,846	4,051	3,358	4,102	4,205	4,538	4,769	4,794	4,435	4,333	5	4,352

Tabla 6.6.b): Puntuaciones que los expertos conceden a cada uno de los items

Como se observa en la tabla 6.6.a), predominan las valoraciones positivas en el conjunto de ítems. No se manifiesta por mayoría una valoración negativa para ninguno de los ítems, obteniendo, el que menos afirmaciones tiene reflejadas, 15 contestaciones “Sí”. De este modo, se decide mantener la estructura del lenguaje empleado en la redacción de los ítems antes del análisis cualitativo de las recomendaciones de los expertos en la parte final del protocolo de validación (anexo VI).

Respecto a la importancia que se le concede a cada ítem (tabla 6.6.b), se aprecia que la media de todos los ítems es alta (4, 35). Como no se observa ninguna puntuación media por ítem inferior a 3, se decide mantener todos los ítems planteados en el cuestionario provisional.

A continuación se señalan las reflexiones más importantes que realizan los expertos. Ello ha ayudado a obtener una *valoración cualitativa* del cuestionario sobre los aspectos a incluir y mejorar (se han obviado las reflexiones sobre oportunidad e interés de la investigación, mensajes de ánimo al investigador o aspectos positivos del cuestionario provisional). Los expertos que no aparecen en la tabla no han realizado valoraciones ni recomendaciones sobre la inclusión de algún otro ítem o variación respecto a los existentes. Las anotaciones de los expertos que se realizan a continuación son literales:

<p>EXPERTO N° 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Añadiría “Número total de alumnos” ▪ Sustituiría la palabra cursos por niveles (el profesorado lo identifica mejor sin lugar a confusiones). ▪ En el ítem 9 falta “ha” antes de “sido”. ▪ En el ítem 10 matizaría lo de titulación cambiando o añadiendo “especialidad” ▪ En los ítems cuya opción de respuesta es “sí” o “no”, ofrecería una tercera opción. ▪ El ítem 19 ofrece confusión en el planteamiento no dando opción a otras alternativas o mezcla de posibles formas de agrupamiento. ▪ En el ítem 23 se debería ofrecer otra opción, por ejemplo la lúdica, o simplemente un apartado con “otros”.
<p>EXPERTO N° 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con respecto al ítem 17, alguien pudo sentir al mismo tiempo frustración, ansiedad, reto profesional y ganas de superación. Se debería plantear que se pudiesen escoger varias opciones de respuesta. ▪ En el ítem 27, si el profesor que responde utiliza diferentes distribuciones del espacio, tal vez pueda confundirle la pregunta, a lo mejor si se indica que realice un croquis con la distribución más común que suele utilizar en su aula, o algo así, podría mejorar la redacción. ▪ En relación al ítem 28, presupone que sólo se utiliza un único tipo de distribución en el aula. Yo me pensaría cuántas formas podría distribuir el aula e incorporaría ítems que aclararan este aspecto. ▪ Pondría primero la pregunta 31, después la 28, mejorada según tipos de distribuciones y después de la 27. ▪ En el ítem 29 si hubiera otra forma de redactar la 3ª opción de respuesta se haría más clara. ▪ En el ítem 32 falta la opción de “parejas”. ▪ En relación al ítem 33, añadiría: “si ha respondido afirmativamente, ¿cuántas nacionalidades diferentes a la española hay en su grupo-clase?, ¿qué nacionalidades hay presentes en el grupo-clase?”
<p>EXPERTO N° 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quizás sería adecuado un ítem en el que el tutor refleje el nº de grados que tiene en su aula. ▪ El ítem 16 lo redactaría diciendo “Prefiere trabajar en”, las respuestas “grupos multigrado” “grupos de un solo grado”. ▪ En los ítems 17 y 18, añadiría “ganas de marcharme”. ▪ El ítem 19 lo redactaría “Con referencia a cada área, la tarea escolar que realiza en su grupo-clase es”. ▪ Yo evitaría interrogantes, lo cual no quiere decir que ponerlos sea incorrecto. ▪ El ítem 26 lo comenzaría diciendo “Con respecto a su labor docente,”. ▪ En el ítem 27 tiene que figurar también Educación Infantil. Pueden existir aulas de Infantil con cursos de Primaria. ▪ El ítem 29 lo comenzaría diciendo “Como docente,”. ▪ En el ítem 32 pondría arriba de cada columna las palabras “Tareas” y “Tipo de agrupamiento”. ▪ En el agradecimiento final sustituiría la palabra “agradezcamos” por “agradezco”.
<p>EXPERTO N° 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se debería dejar una pregunta de reflexión final, algo así como “Aportaciones personales para la mejora de los grupos multigrado en Primaria”. O siendo menos directos, “Sugerencias en los contextos en que se desarrollan grupos multigrado en Primaria”. Un campo que nos permita oír ideas o matices de los/as maestros/as.
<p>EXPERTO N° 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incluiría los ítems: “¿Considera que la docencia en grupos multigrado es de especial dificultad con respecto a los grupos de un solo nivel?”, y “¿Considera que la docencia en grupos multigrado, con informe favorable de la dirección del colegio y, en su caso, de la inspección de educación, debería ser reconocida y valorada de algún modo en los concursos generales de traslados para los funcionarios?”.
<p>EXPERTO N° 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Añadiría un ítem respecto al destino del maestro en el aula, otro desarrollando el 24, otro profundizando en el tratamiento que se le da en un aula de estas a la E.E.
<p>EXPERTO N° 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El cuestionario se debería personalizar más, ya que se esperan “sus” opiniones. ▪ En el ítem 7 pondría “Cursos académicos” en lugar de años.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En lugar de grupos multigrado utilizaría multinivel. ▪ En el ítem 19 pondría otra columna para tareas “por nivel”. ▪ El ítem 21 lo redactaría de forma que se detectase el grado de complejidad de cada área. ▪ El ítem 31 podría aparecer desdoblado en dos. ▪ En el ítem 32 pondría “por ejemplo”. ▪ En el ítem 35 distinguiría, a parte del “no”, “sí, a un ritmo lento”, “sí, a un ritmo rápido” y “sí, a un ritmo acelerado”. ▪ Incluiría varios ítems: ▪ “Su formación práctica debería realizarse en grupos multigrado, unigrado o ambos”. ▪ “La formación de un alumno en estos grupos es igual, peor o mejor”. ▪ “Con cuantos cursos valora como inviable la enseñanza con un mínimo de calidad” ▪ “El docente multigrado, ¿requiere de más tiempo para poder llevar preparadas sus clases que un docente unigrado?” ▪ “Se debería premiar económicamente este esfuerzo”. ▪ La pregunta 12 la redactaría “La formación que recibió en la facultad para desempeñar su labor como docente en estos grupos fue”. ▪ Respecto al ítem 15, se le podría sacar más partido añadiendo: “en caso negativo, ¿cuál considera que es el mejor aprendizaje para ejercer con calidad/eficacia en estos grupos?”. ▪ Con respecto a las preguntas 24, 25 y 26, son claras, pero enfocadas sólo en los aspectos positivos. Deberían dar opción también a marcar también los aspectos negativos que conllevan esos tres ámbitos (alumnado, profesorado y entorno). ▪ En el ítem 29, antes de las posibles opciones añadiría entre paréntesis: “señale las opciones que considere”.
EXPERTO N° 13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el ítem 3, no sólo existen alumnos de Primaria, sino también de Infantil de 3, 4 y 5 años.
EXPERTO N° 14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el ítem 3, los casilleros no contemplan la posibilidad de que haya niños de Infantil ▪ El ítem 9 da a entender que la especialidad la asigna el colegio y no es así. Los especialistas los manda la consejería
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sería conveniente paginar el documento. ▪ Añadiría una cuestión sobre promoción o repetición de alumnos.”¿Cree que en la enseñanza multigrado se produce un menor índice de repetición de nivel o grado de alumnos?”. ▪ Añadiría otro que dijese “¿Cree que la estabilidad del profesorado la atención a grupos multigrado mejora el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos?”.
EXPERTO N° 17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Añadir tras el ítem 22, otro relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje la colaboración de los alumnos de mayor edad a los de menor edad a instancias del docente. Es decir, “¿Utiliza Vd., como docente de la posibilidad de que alumnos de mayor edad monitoricen determinadas tareas (siempre bajo su organización y supervisión) a otros de menor edad?”. ▪ En el ítem 14 añadir “Asesores de formación del centro de profesorado” e “Internet”. ▪ En el ítem 15 cambiar el término aprendizaje por el de <i>bagaje</i>. ▪ En el ítem 33 añadir después de “Escriba la nacionalidad...” <i>número de alumnos de cada una de ellas.</i> ▪ En el ítem 37 incluir y <i>de la comunicación.</i> ▪ En el ítem 39 cambiaría “cultura mediática” por <i>medios de comunicación de masas.</i>
EXPERTO N° 18	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Añadiría “Qué tipo de instalaciones, material y personal falta en las aulas para llevar a cabo una enseñanza de calidad”. ▪ En el ítem 3 habría que incluir Infantil. ▪ En el ítem 14 inspector. ▪ El ítem 15 debería de plantearse de otro modo: “¿Considera la experiencia en estos grupos como...?”.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El ítem 22 es tendencioso. ¿Y el de menor edad, colabora con el de mayor edad? ▪ El ítem 23 debería incluir la posibilidad de que usaran el ordenador algunos cursos. ▪ Los ítem 24, 25 y 26 son tendenciosos. ¿Acaso no se han planteado los efectos negativos que plantea el grupo multinivel? ▪ Ítem 12, añadir “No he recibido ninguna formación inicial”. ▪ En el ítem 31, además de “la decide usted”, “la decide el alumnado”, añadiría “decisión entre el grupo y el maestro”. Además, este ítem lo plantearía detrás del ítem 28, ya que tanto este como el 27 tratan de la ubicación del alumnado en el aula. ▪ Podría interesar si los maestros residen en la zona o en la ciudad. Así como si se involucran en las distintas actividades o celebraciones del lugar.
EXPERTO N° 19	
EXPERTO N° 20	

Tabla 6.7: Valoraciones cualitativas de expertos.

Las valoraciones de tipo cuantitativo realizadas por los expertos (tablas 6.6.a. y 6.6.b.) en el protocolo de validación son elevadas y por sí solas podrían haber significado la no modificación del cuestionario provisional como se ha comentado anteriormente. Sin embargo, las matizaciones y propuestas de corte cualitativo incluidas en los apartados abiertos del protocolo indican la necesidad de reconsiderar la redacción de algunos ítems y la estructura del cuestionario. El cuestionario definitivo (anexo V) contempla gran parte de las reflexiones realizadas por los expertos, así como el agrupamiento de cada uno de los ítems en las dimensiones propuestas en el Diseño de la Investigación. De este modo, los números de orden de los ítems del cuestionario provisional se reenumeran en el definitivo. En éste último también aparecen ítems nuevos fruto del desdoblamiento de ítems provisionales o por recomendación atendida de los expertos.

4 – A1	12 – A10	2 – B2	28 – C2	21 – D4
5 – A2	13 – A11	3 – B3	31** – C3	25 – D5
6 – A3	14 – A12	33 – B4	31** – C4	35 – E1
7 – A4	15 – A13	34 – B5	32 – C5	36 – E2
8 – A5	16 – A14	23 – B6	19 – C6	xx* – E3
9 – A6	17 – A15	22 – B7	29 – D1	37 – E4
10 – A7	18 – A16	24 – B8	30 – D2	38 – E5
xx* – A8	26 – A17	27 – C1	20 – D3	39 – E6
11 – A9	1 – B1			

* ítem nuevo.

** ítem desdoblado.

Tabla 6.8: Numeración definitiva de ítems.

En el cuestionario definitivo, las dimensiones del cuestionario agrupan mediante letras y números a cada ítem. Se ha considerado que, para guiar el proceso de elección y redacción de los ítems del cuestionario, las dimensiones recogen los aspectos esenciales para conseguir obtener la información pretendida. Las cuatro primeras dimensiones son intrínsecas a la dinámica de enseñanza-aprendizaje de los grupos multigrado, mientras que la última tiene un carácter extrínseco a los grupos y en algunos de sus ítems a la propia Escuela Rural. En la siguiente tabla aparecen los aspectos que se recogen para cada dimensión:

DIMENSIONES	ASPECTOS A RECOGER
<i>A. El / La docente del grupo multigrado.</i>	Edad, sexo, años de servicio totales, años de servicio en grupos multigrado. Titulación. Cargo. Especialidad. Formación inicial y permanente. Preferencia por grupos multigrado o no. Asesoramiento para desempeñar puesto. Aspectos positivos y negativos para el profesorado de grupos multigrado.
<i>B. El grupo-clase.</i>	Nº de alumnos del grupo-clase y por grados. Alumnado inmigrante y de NEE. Utilización de las NTIC. Aspectos positivos y negativos para el alumnado de grupos multigrado.
<i>C. Estrategias de agrupamiento.</i>	Croquis de agrupamiento. Criterios para ubicar al alumnado. Variaciones de ubicación a lo largo del curso. Tipo de agrupamiento para tareas escolares. Tipo de agrupamiento según las áreas.
<i>D. Organización del tiempo y el espacio.</i>	Utilización del tiempo con los grados. Materiales y libros de texto utilizados por grados. Áreas de mayor dificultad por tipo de grupo. Aspectos positivos y negativos para el ambiente de aprendizaje de grupos multigrado.
<i>E. La Nueva Ruralidad.</i>	Urbanización del estilo de vida rural. Diferencia de trabajo del alumnado de Escuela Rural comparada con Escuela Urbana. Diferencia de trabajo del profesorado de Escuela Rural comparada con Escuela Urbana. Ventajas e inconvenientes de la incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información y la Comunicación. Ventajas e inconvenientes de la llegada de alumnado inmigrante a la Escuela Rural. Desnaturalización del medio rural.

Tabla 6.9: Dimensiones y aspectos a recoger del cuestionario definitivo.

El volumen de ítems por dimensión, así como el código/orden dentro de cada dimensión queda definitivamente conformado en la siguiente tabla:

DIMENSIONES	Número de ítems	Orden de ítems
<i>A. El / La docente del grupo multigrado.</i>	17	A1 a A17
<i>B. El grupo-clase.</i>	8	B1 a B8
<i>C. Estrategias de agrupamiento.</i>	6	C1 a C6
<i>D. Organización del tiempo y el espacio.</i>	5	D1 a D5
<i>E. La Nueva Ruralidad.</i>	6	E1 a E6

Tabla 6.10: Nº de ítems y códigos por dimensiones.

5.2.2. ACEPTABILIDAD

Siguiendo el procedimiento de análisis de la aceptabilidad mencionado en el apartado 4.4.3.e, a continuación se especifican por ítems y por dimensiones los resultados que el cuestionario ha arrojado tras la pasación, codificación y tabulación. Para dicho análisis, se han ignorado los ítems que no exigían una respuesta unidireccional, al no deber decantarse el encuestado forzosamente por una elección de las propuestas. Es decir, se han tenido en consideración los ítems de respuesta cerrada dicotómica/múltiple y los de respuesta cuantitativa. Se han excluido los de respuesta opcional múltiple y los de respuesta abierta.

El patrón que en Ciencias Sociales determina la actuación en cuanto a eliminación de ítems en el análisis estadístico que no lleguen a ser cumplimentados en un porcentaje adecuado, no establece un valor absoluto que valga para todas las investigaciones. No existe un umbral de exclusión estándar en los estudios relacionados con la Pedagogía. La Asociación Americana de Estadística valora que los índices de *nonresponse* por encima del 10 % deben ser tenidos en cuenta por la pérdida de información que se produce y especialmente justificados por encima del 25 % (Groves, Dillman, Eltinge y Little 2002, 27-40). Recomienda encontrar las causas que afectan a la *no respuesta* de preguntas a través de las medidas de asociación adecuadas entre variables que justifiquen la inclusión de ítems con tasas de respuesta por encima de este porcentaje en los análisis estadísticos posteriores. En la siguiente tabla se reflejan todos los porcentajes de aceptabilidad del cuestionario:

ACEPTABILIDAD			
	Cód.	Respon. (%)	No resp. (%)
A. EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO		97,7	2,3
Edad del maestro/a tutor/a	A1	100	0
Sexo	A2	100	0
Total de años de experiencia docente	A3	98,6	1,4
Cursos académicos de experiencia en grupos multigrado	A4	98,3	1,7
Especialidad por la que ha sido nombrado en el centro	A5	100	0
Titulación universitaria para ingresar en el Cuerpo	A7	98,3	1,7
Cargo que desempeña	A9	95,2	4,8
Formación inicial recibida para su labor en estos grupos	A10	96,6	3,4
Prácticas de enseñanza en grupos multigrado	A11	99,3	0,7
Asesoramiento para realizar el trabajo con mayor calidad	A12	99,3	0,7
Experiencia como mejor formación en grupos multigrado	A13	98,6	1,4
Preferencia por trabajar en multigrado, unigrado o indiferente	A14	100	0
Comienzo de experiencia profesional en grupos multigrado	A15	93,4	6,6
Frustración	A15a	92,1	7,9
Ansiedad	A15b	94,1	5,9
Desconcierto	A15c	93,1	6,9
Sobreesfuerzo	A15d	94,8	5,2
Resignación	A15e	91,4	8,6
Ganas de irme a otro centro	A15f	92,4	7,6
Incertidumbre	A15g	92,4	7,6
Indiferencia	A15h	92,4	7,6
Satisfacción	A15i	92,4	7,6
Reto profesional	A15j	96,6	3,4
Alegría	A15k	93,4	6,6
Ganas de superación	A15j	95,8	4,2
En la actualidad	A16	92,4	7,6
Frustración	A16a	91,4	8,6
Ansiedad	A16b	92,4	7,6
Desconcierto	A16c	91,7	8,3
Sobreesfuerzo	A16d	93,3	6,6
Resignación	A16e	91,3	8,7
Ganas de irme a otro centro	A16f	90,7	9,3
Incertidumbre	A16g	90,7	9,3
Indiferencia	A16h	91,4	8,6
Satisfacción	A16i	95,2	4,8
Reto profesional	A16j	94,5	5,5
Alegría	A16k	92,1	7,9
Ganas de superación	A16l	94,8	5,2
B. EL GRUPO-CLASE		99,6	0,4
Número total de alumnos/as	B1	99,7	0,7
Número de cursos	B2	100	0
Número de alumnos/as distribuidos por cursos	B3	100	0
Existencia de alumnado de nacionalidad extranjera	B4	99,7	0,3
Existencia de alumnado de NEE	B5	99,3	0,7
Utilización del alumnado de los ordenadores del centro	B6	99,7	0,3
Colaboración entre el alumnado de diferentes edades	B7	99	1
C. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO		97,1	2,9
Croquis del aula	C1	91,4	8,6
Ubicación del alumnado (decisión)	C4	99,3	0,7
Tipo de agrupamiento para tareas-tipo	C5	99,5	0,5

Dictado, redacción	C5a	99,7	0,3
Actividades sobre temas transversales	C5b	99,3	0,7
Realización de operaciones y problemas matemáticos	C5c	99,3	0,7
Lectura, entonación	C5d	99,7	0,3
Dibujar, picar, cortar, colorear	C5e	99,3	0,7
Realización de murales y trabajos	C5f	99,7	0,3
Pruebas de evaluación	C5g	99,7	0,3
Ordenar la clase	C5h	99,3	0,7
Tipo de agrupamiento para áreas	C6	98,2	1,8
Inglés	C6a	98,6	1,4
Educación Física	C6b	98,3	1,7
Música	C6c	98,3	1,7
Conocimiento del Medio	C6d	97,2	2,8
Matemáticas	C6e	99	1
Lengua	C6f	98,3	1,7
Religión Católica	C6g	97,9	2,1
Plástica	C6h	98,6	1,4
D. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO		98,4	1,6
Libros de texto diferentes para cada grado o área	D3	99,7	0,3
Complejidad del tratamiento didáctico por áreas	D4	98	2
Inglés	D4a	97,6	2,4
Educación Física	D4b	98,3	1,7
Música	D4c	97,9	2,1
Conocimiento del Medio	D4d	98,3	1,7
Matemáticas	D4e	98,3	1,7
Lengua	D4f	97,9	2,1
Plástica	D4g	98,6	1,4
Religión Católica	D4h	97,2	2,8
E. LA NUEVA RURALIDAD		93,8	6,2
Estilo de vida y costumbres urbanizándose	E1	96,9	3,1
Trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural	E2	98,6	1,4
Trabajo diario del profesorado de la Escuela Rural	E3	97,6	2,4
Ventajas e inconvenientes de la incorporación de la ER	E4	92,4	7,6
Ventajas e inconvenientes de llegada de alumnado inmigran.	E5	81	19
Influencia de los medios de comunicación en el medio rural	E6	96,2	3,8
TOTAL		97,32	2,68

Tabla 11: Aceptabilidad provisional del cuestionario.

La aceptabilidad de las preguntas del instrumento es muy alta, ya que la proporción de *no respondidos* es baja en todas las dimensiones del instrumento. El porcentaje global del cuestionario nos ofrece el dato de que los ítems fueron contestados en el 97,32 % de las ocasiones. No obstante, se aprecia una mayor proporción de ítems sin responder entre los situados al final del cuestionario, lo que podría indicar un “efecto cansancio”. De las 5 dimensiones del cuestionario, “E. La nueva ruralidad” muestra en su conjunto un índice de *no respondidos* del 6,2 %. Si se atiende a los ítems de forma pormenorizada, se observa que el ítem E5 es el que mas influye en la bajada de la aceptabilidad de la dimensión, con un 19 % de *no respondidos*. No hay ningún ítem en el cuestionario, excepto el E5, que supere el 10 % de *no respondidos*.

El ítem E5 no ha sido contestado por 55 sujetos. Interesa averiguar en este caso si se debe a una causa aleatoria o, por el contrario, como se sospecha, existe asociación con otra variable del cuestionario, en concreto la B4 (existencia de alumnado de nacionalidad extranjera en el grupo-clase). La tabla muestra las frecuencias para la variable B4 cuando E5 presenta un valor perdido:

Existencia de Alumnado de nacionalidad extranjera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	3,6	3,6	3,6
	No	53	96,4	96,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Tabla 6.12: Frecuencias en variable Alumnado de nacionalidad extranjera.

Queda claro que de los 55 profesores que no habían contestado a la pregunta E5, 53 de ellos no tenían alumnos de nacionalidad extranjera, por lo que la falta de respuesta está relacionada para estos sujetos. En otro sentido, y estudiando ahora la independencia entre ambas variables, encontramos la independencia de ambas al darnos la prueba chi-cuadrado un p-valor asociado de 0,064 si asumimos un 95% de confianza. Por la cercanía del p-valor al umbral mínimo, se intuye que pueda existir asociación entre ambas variables al bajar el nivel de confianza. Por lo tanto, si suponemos una confianza del 90%, es decir, si somos menos rigurosos a la hora de interpretar la prueba chi-cuadrado, terminamos por aceptar la dependencia ya que tendríamos que comparar el p-valor con 0,01. Es decir, que según la existencia o no de alumnos extranjeros en clase, el profesorado tiene una idea u otra sobre las ventajas y/o inconvenientes que se pueden presentar por su existencia.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,512 ^a	2	,064
Razón de verosimilitud	5,743	2	,057
Asociación lineal por lineal	5,484	1	,019
N de casos válidos	234		

^a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,67.

Tabla 6.13: Prueba chi-cuadrado para E5-B4.

Se atribuye, en este caso, la posible reserva del encuestado a contestar una pregunta de la que no es conocedor directo por tratarse de una realidad inexistente para él. Por su alto índice de pérdida de información, al no ser contestado por un volumen de encuestados aceptable y por suponer una bajada considerable de los índices de respondidos en la dimensión a la que pertenece y en el conjunto del instrumento utilizado, se decide suprimir del análisis descriptivo e inferencial al citado ítem.

Tras la adecuación del índice de *no respuesta* de la última dimensión, los índices finales de las dimensiones y del total quedan del siguiente modo:

ACEPTABILIDAD		
	Respon. (%)	No resp. (%)
A. EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO	97,7	2,3
B. EL GRUPO-CLASE	99,6	0,4
C. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO	97,1	2,9
D. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO	98,4	1,6
E. LA NUEVA RURALIDAD	96,3	3,7
TOTAL	97,82	2,18

Tabla 6.14: Aceptabilidad definitiva del cuestionario.

Por otro lado, cabe citar de nuevo el dato expresado en el apartado donde se detallaba el porcentaje de retorno de cuestionarios cumplimentados. El 53 % de cuestionarios válidos retornados supone un alto porcentaje de aceptabilidad del instrumento tratándose de una cumplimentación no presencial, sino indirecta a través del correo postal. Por poner un ejemplo de desglose de este porcentaje por provincias, la provincia con mayor índice de devolución de cuestionarios válidos contestados ha sido Granada (68 %) y la que menos Málaga (34 %). Aunque no se han constatado científicamente las causas que han originado el elevado índice de respuesta mencionado, y sin ánimo de aventurarse en hipótesis no contrastadas, sí se puede realizar una prudente aproximación a los motivos que han llevado al profesorado a cumplimentar los cuestionarios con este porcentaje de producción de información.

1. *El tamaño importa.* Se trata de centros educativos de reducido tamaño en la gran mayoría de los casos. Es lógico pensar que las distancias que debe recorrer la información que parte del equipo directivo al facilitar al profesorado el reparto y argumentos explicativos sobre los cuestionarios recibidos en el centro son menores que en centros de mayor dimensión espacial y organizativa. La fluidez y cercanía diaria de un claustro de profesores reducido puede facilitar la transferencia de información.

2. *El profesorado habla de su trabajo.* Cuando los docentes han tenido la oportunidad de leer el cuestionario han comprobado que no se les interpellaba sobre cuestiones de carácter educativo de tipo general, sino que se les preguntaba directamente sobre su propio trabajo diario, sus opiniones al respecto... y esto supone también una forma de hacer fluir sus posicionamientos y valoraciones.
3. *Esfuerzo en el contenido y en la forma.* Tanto una como otra quedan reflejadas en el anexo V. Se ha pretendido desde el comienzo trazar un recorrido en el proceso de construcción del cuestionario que fuese acorde con las necesidades plasmadas en el Capítulo 4. Las pautas que se reflejaron en él sobre estética, avales, estructura..., puede que hayan surtido efecto en este sentido. Se ha intentado que, desde el mismo momento en que, en cada centro, algún componente del equipo directivo tuviese en sus manos el sobre enviado, se le transmitiese la sensación de solidez que se deseaba. Las impresiones que se pudiese llevar el profesorado eran fundamentales para alimentar la posterior e imprescindible motivación que le llevase a cumplimentar el cuestionario.

5.3. RESULTADOS DE LA FASE

En el primer análisis cuantitativo que se realiza sobre el listado facilitado en enero de 2005 por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado con los centros andaluces con alumnado de Educación Primaria en unidades multigrado, se desprende que el 38,6 % corresponde a Colegios Públicos Rurales (CPRs), el 47,4 % a Colegios de Educación Infantil y Primaria y el 5,9 % a Colegios de Educación Primaria. Teniendo en cuenta los datos públicos que ofrece la Consejería de Educación (2005) sobre centros educativos rurales, existen 126 CPRs en Andalucía. Se desprende del análisis del listado recibido que 119 de estos últimos tienen multigraduación, por lo que se confirma con este dato que Escuela Rural y multigraduación forman parte de una misma realidad.

También se extrae que existen 25 Centros Docentes Privados que contienen grupos multigrado de Educación Primaria. El resto, 283, son de titularidad pública. Los porcentajes son 8,1 % y 90,9 % respectivamente sobre los 308 centros con multigraduación existentes en esta etapa educativa.

Si se comparan los porcentajes sobre la titularidad con los que ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005) respecto a todos los centros que imparten Educación Primaria en Andalucía (con o sin multigraduación) observamos diferencias. Del conjunto de centros educativos con alumnado de Educación Primaria, el 78,5 % es de titularidad pública y el 21,5 % de titularidad privada. Quiere esto decir que preponderan los centros públicos en los que existen grupos multigrado (por encima de los privados) más que lo que lo hacen respecto a todos los centros de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma. Sólo el 8,1 % de los centros que tienen multigraduación son privados, cuando la presencia de la titularidad privada impartiendo Educación Primaria es del 21,5 % en toda Andalucía. Se refleja que la Escuela Privada tiene más presencia en núcleos urbanos o rurales grandes que en poblaciones pequeñas y que es la Escuela Pública la que “hace frente” a la multigraduación.

	Titularidad Pública	Titularidad Privada
Centros de Ed. Primaria con Multigraduación	90,9	8,1
Centros de Educación Primaria (total)	78,5	21,5

Tabla 6.15: Titularidad de los centros con multigraduación (porcentajes).

5.3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

5.3.1.1. DATOS PROFESIONALES Y PERSONALES SOBRE EL PROFESORADO/TUTOR

Los grupos de *edad* del profesorado tutor de grupos multigrado en Educación Primaria quedan representados porcentualmente en el siguiente gráfico:

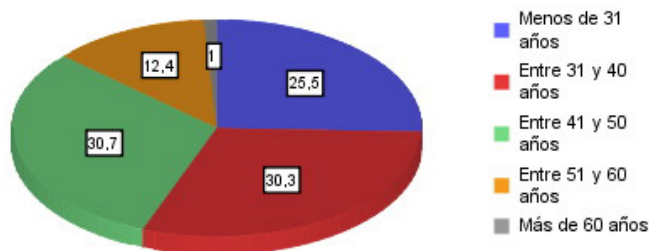


Gráfico 6.3: Grupos de edad. Porcentajes.

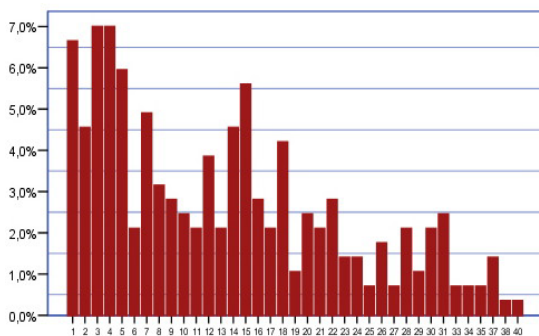
Como se observa, más de la mitad del profesorado tutor tiene menos de 41 años (55, 8 %). Del resto de los grupos de edad, el profesorado situado entre 41 y 50 años representa casi una tercera parte (30, 7 %), mientras que los dos grupos restantes de mayor edad no alcanzan sumados el 14 %. En comparación con el profesorado de escuelas urbanas se intuía que las edades eran inferiores, que el profesorado de la Escuela Rural era más joven. Para contrastar este hecho se solicitó a la Jefatura de Personal de la Delegación Provincial de Educación en Granada un listado de edades del profesorado perteneciente al Cuerpo de Maestros que ejerce en la ciudad de Granada. Del documento se realizó una tabulación con los datos respecto a edad obtenidos de los 897 maestros/as existentes (en el listado no aparecen datos sobre centros de destino o identidades para garantizar la privacidad), distribuyéndolos en los siguientes porcentajes para los mismos grupos de edad analizados: Menos de 31 – 8,36 %; Entre 31 y 40 – 11,81 %; Entre 41 y 50 – 19,62 %; Entre 51 y 60 – 54,62 %; y Más de 60 – 5,57 %.

Aunque los datos no son generalizables al resto de las provincias andaluzas, en esta ciudad se aprecia que más del 60 % tiene más de 50 años, mientras que en grupos multigrado el profesorado mayor de 50 años no llega al 14 %. Valga como muestra la referencia de esta ciudad, ya que siendo capital de provincia constituye un eje a través del cual se pueden obtener conclusiones respecto a la duración y momento de la vida profesional en que se produce la presencia del profesorado en la Escuela Rural. Los datos que nos ofrecen las variables analizadas en este apartado sobre *experiencia docente* y *experiencia docente en grupos multigrado* nos aproximarán de nuevo a este hecho.

El 65, 5 % es del *sexo* femenino, quedando representado el sexo masculino por el 34, 5 %. Este dato pone de manifiesto, una vez más, que la profesión docente está muy feminizada, sobre todo en esta etapa educativa. En Andalucía, según los recientes datos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del último estudio estadístico disponible y referente al curso 2002-2003 (MEC 2006), el sexo de todo el colectivo docente de Educación Infantil y Primaria se distribuye entre el 70,1 % de mujeres y el 29,9 % de hombres, por lo que se aprecia similitud entre ambas distribuciones de porcentajes.

Respecto a los *años de experiencia docente*, la desviación típica obtenida (9,75) evidencia que existe una alta dispersión, lo que muestra cierta asimetría en el conjunto de datos referente a los años trabajados, tal como queda manifestada en el siguiente gráfico. A medida que aumenta el número de años de experiencia docente disminuye la presencia de profesorado en estos grupos. Se observa claramente la tendencia de más a menos años de experiencia docente en la distribución de frecuencias, por lo que se confirma el hecho

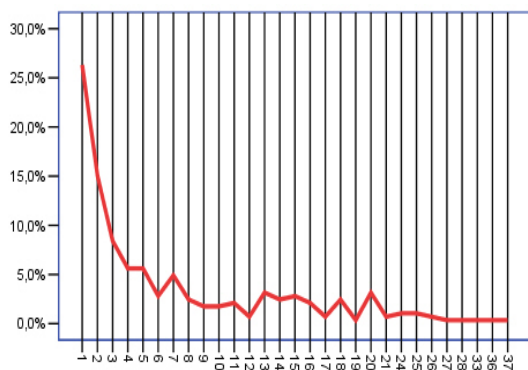
de que a mayor edad del profesorado disminuyen las posibilidades de permanencia en centros que cuenten con grupos multigrado.



N	Válidos	286
	Perdidos	4
Media		13,16
Mediana		12,00
Desv. típ.		9,755
Mínimo		1
Máximo		40
Percentiles	25	4,00
	50	12,00
	75	20,00

Gráfico 6.4: Años de experiencia docente.

La media de años ejerciendo docencia del profesorado en estos grupos es de 13. Una cuarta parte del profesorado lleva ejerciendo menos de 4 años, por lo que se valora que, al tratarse de relativamente pocos años de experiencia docente como media, los grupos multigrado pueden tratarse de los primeros destinos del profesorado encuestado. Este aspecto se confirma definitivamente en la siguiente variable.



N	Válidos	285
	Perdidos	5
Media		6,86
Mediana		4,00
Desv. típ.		7,310
Mínimo		1
Máximo		37
Percentiles	25	1,00
	50	4,00
	75	11,00

Gráfico 6.5: Años de experiencia en grupos multigrado.

El análisis de los percentiles de la variable *Años de experiencia en grupos multigrado* nos indica que el 25 % del profesorado que imparte en estos grupos lo hace por primera vez. La mitad del profesorado (percentil 50) se sitúa con 4 o menos de 4

años de experiencia docente, lo que representa que la permanencia del profesorado en estos grupos es reducida. Esto también representa que los centros educativos con este tipo de grupos se nutren en un porcentaje considerable de profesorado con nada o poca experiencia en multigraduación. Existen motivos para que la continuidad prolongada se vea impedida por factores que desvelaremos más adelante.

Mayoritariamente, la *especialidad por la que el profesorado está nombrado en los centros* es la de Educación Primaria (66 %), mientras que las especialidades de Filología Inglesa, Educación Musical y Educación Física se ven representadas en semejantes porcentajes (12 %, 10 % y 10%, respectivamente). Encontramos también la presencia de tutores/as con alumnado de Educación Primaria nombrados en los centros por la especialidad de Educación Infantil, lo que explica, como veremos en siguientes apartados, la existencia, en determinados grupos, de multigraduación conjunta en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

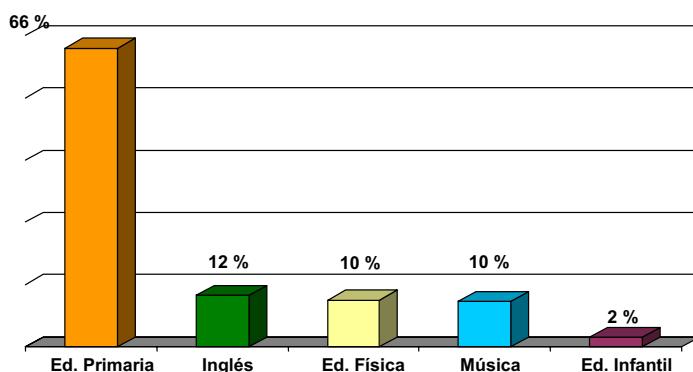


Gráfico 6.6: Especialidad en el centro.

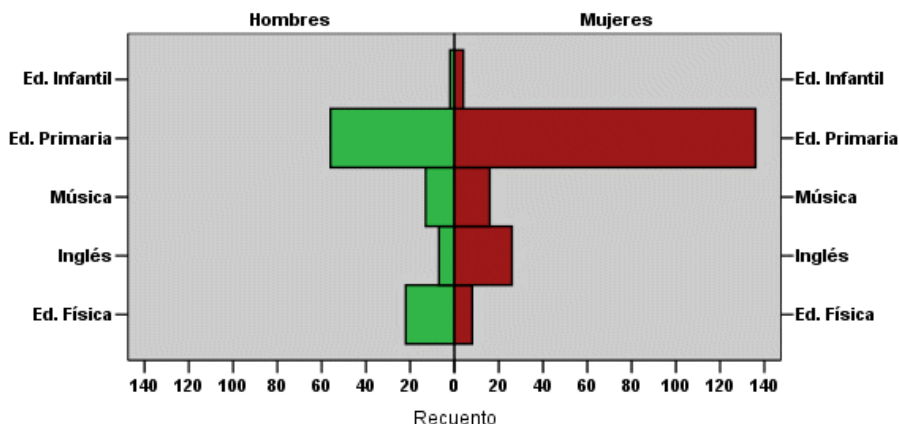


Gráfico 6.7: Pirámide de población. Variables sexo-especialidad.

El profesorado tutor de grupos multigrado imparte una media de 4 *áreas de aprendizaje* en sus clases. En la siguiente tabla aparecen todas las áreas impartidas ordenadas en porcentajes. Se entiende que Plástica no es un área y que forma parte del área Educación Artística. Lo mismo sucede con Música, aunque el tratamiento estadístico queda desglosado también para estas disciplinas.

Lengua española	94,1 %
Matemáticas	92,1 %
Conocimiento del Medio	88,6 %
Plástica	81,0 %
Educación Física	15,2 %
Filología Inglesa	13,8 %
Música	13,4 %
Religión	2,4 %

Tabla 6.16: Áreas de aprendizaje impartidas por los tutores y las tutoras.

Estos porcentajes indican que las áreas instrumentales son impartidas en la gran mayoría por los propios tutores y tutoras, así como Conocimiento del Medio y Plástica. Las especialidades de Educación Física, Filología Inglesa y Música aparecen en porcentajes muy reducidos en la medida en que no necesariamente son áreas atribuibles a los tutores; como hemos comentado anteriormente, en su mayoría está nombrado en los centros por Educación Primaria. Sin embargo, conviene recordar que todos los maestros y maestras especialistas de los que se habla realizan labores de tutoría (son tutores/as quienes han cumplimentado los cuestionarios), lo que no impide que existan otros docentes especialistas en los centros educativos con grupos multigrado que no sean tutores. De hecho, en los centros con cierto volumen de profesorado (sobre todo en centros con unidades de un sólo grado), la figura del especialista no tiene porqué estar asociada a la tutoría.

Educación Física, Filología Inglesa y Música, al ser regulado el acceso al Cuerpo de Maestros a ellas mediante concurso oposición, están siendo impartidas por maestros y maestras especialistas mayoritariamente, lo que tampoco impide que existan maestros no nombrados por estas especialidades que estén impartíéndolas. Basta comparar para asegurarnos de este dato los porcentajes de impartición de áreas (tabla 6.16) con los de nombramiento en el centro (gráfico 6.6). Educación Física, Filología Inglesa y Música son áreas impartidas por más maestros y maestras que especialistas nombrados/as, por lo que podemos extraer que hay docentes realizando la labor de compensar la ausencia de especialistas en determinados centros o la ausencia de ellos en alguno de los ciclos de las etapas educativas.

Por otro lado, observamos que la Religión Católica es impartida por un 2,4 % del profesorado tutor. Este bajo porcentaje se debe a que el profesorado especialista de Religión Católica está desvinculado en su mayoría de las labores tutoriales, tratándose además de profesorado con un régimen laboral distinto al funcional y, por tanto, no presente como docente en el resto de las áreas de aprendizaje en los grupos-clase. Por tanto, este porcentaje de tutores que imparte Religión Católica corresponde a docentes que voluntariamente acceden a ello sin estar obligados administrativamente, ya sea porque no hay profesorado nombrado por el obispado de cada provincia o por otros factores.

Respecto a la *titulación aportada para el ingreso al Cuerpo de Maestros*, el 65,7 % lo hizo con la Diplomatura en Profesorado de EGB, el 24,2 % la Diplomatura en Educación Primaria y el 9,1 % la Titulación de maestro de Primera Enseñanza.

Aproximadamente, 3/4 partes del profesorado no tiene otra *titulación universitaria* diferente a la de ingreso. Del conjunto de profesorado que ha obtenido otra titulación universitaria distinta a la de ingreso en el Cuerpo de Maestros, se aprecia en los datos obtenidos que el profesorado ha cursado diplomaturas, licenciaturas y estudios de tercer ciclo. En la muestra no hemos encontrado a ningún doctor/a. Los datos porcentuales sobre "Otras titulaciones", respecto al total de la muestra, aparecen gráficamente representados a continuación:

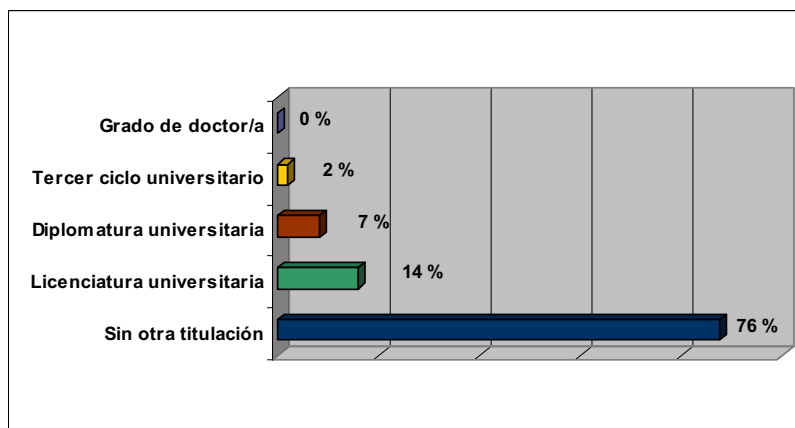


Gráfico 6.8: Otras titulaciones.

Asociadas a la labor tutorial, un 43,8 % del profesorado tiene *responsabilidades directivas o de coordinación*. De este porcentaje, el 10,9 % del profesorado tutor encuestado es director o directora, lo que manifiesta que, a diferencia de centros con

cierto volumen de profesorado, las funciones directivas no están desvinculadas en estos centros de la acción tutorial. El 4,7 % realiza labores de jefatura de estudios, el 3,6 % de secretaría y el 24,6 % de coordinación de ciclo. El resto del profesorado encuestado, más de la mitad (56,2 %), no ocupa otro cargo diferente al de tutor. A este respecto, conviene señalar también que los directores andaluces de centros de Educación Infantil y Primaria en los que el número de unidades no es superior a 5, realizan también tareas propias de secretariado y jefatura de estudios, independientemente de la responsabilidad tutorial ya comentada.

5.3.1.2. EL/LA DOCENTE DE GRUPOS MULTIGRADO. FORMACIÓN, ACTITUDES Y PREFERENCIAS

Con respecto a la valoración de la *formación inicial* que el profesorado tutor ha recibido para desempeñar su actual labor en condiciones de multigraduación, los resultados son los siguientes:

- Formación inicial “Muy Mala”: 33,2 %.
- Formación inicial “Mala”: 28,9 %.
- Formación inicial “Regular”: 19,6 %.
- Formación inicial “Buena”: 16,8 %.
- Formación inicial “Muy Buena”: 1,4 %.

El profesorado suspende al sistema de formación inicial en relación a las peculiaridades didácticas que exigen los grupos multigrado. La suma de porcentajes de Muy Mala y Mala es de un 62,1 %. Este dato pone de relieve que en los planes de estudio de la carrera de Magisterio no se abordan las peculiaridades de la Escuela Rural en relación a la dotación didáctica que el futuro maestro debe poseer cuando se incorpore a los centros con multigraduación en el alumnado. Hay que tener en cuenta que, como confirman los datos sobre *años de experiencia docente* y *años de experiencia en grupos multigrado*, estos destinos profesionales se convierten en la primera toma de contacto para gran parte del profesorado novel.

Otro dato que confirma la no consideración de las condiciones didácticas de la Escuela Rural en los planes de estudio universitarios es la *realización de prácticas de enseñanza en los grupos multigrado*. Parece contradictorio que siendo casi obligado el paso del profesorado a lo largo de su carrera profesional por algún centro en el que

existen grupos multigrado, el 95,8 % no haya realizado prácticas de enseñanza en ellos. Tan sólo el 4,2 % las ha realizado.

Una de las razones por las que se incluyó esta pregunta en el cuestionario fue por intentar realizar un establecimiento de comparaciones para la misma variable con respecto a anteriores estudios y como indicador de la eficacia en el desarrollo de alguna norma. Llama poderosamente la atención la coincidencia (casi decimal) de este dato con otro sobre la misma variable del estudio que realizara Corchón Álvarez en el año 1994 (Corchón Álvarez 2001) en relación a las prácticas de enseñanza en Escuelas Rurales y CPRs de Andalucía. Su investigación ofreció el dato de que el 95,6 % del profesorado encuestado, “prácticamente su totalidad, no realizó las prácticas de enseñanza en uno de estos centros” (Escuelas Rurales y Colegios Públicos Rurales de la época). Es decir, tan sólo 2 décimas de diferencia entre su estudio y este respecto a esta variable.

Circunscribir esta coincidencia a una coyuntura casual de las épocas en las que se evalúa esta variable supondría cometer un error, teniendo en cuenta que han pasado once años desde la realización del citado estudio. Pese a las recomendaciones que este autor realizaba sobre formación del profesorado, en concreto, todo lo referente a prácticas de enseñanza, no se ha tenido en consideración por parte de las Facultades de Educación y/o Escuelas de Magisterio, a lo largo de este tiempo, el conjunto de conclusiones que ofreció sobre este hecho. Pero es que, además, este bajo porcentaje sigue contraviniendo uno de los aspectos básicos referentes a la formación del profesorado que constan en el Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía (1988). Este Plan estableció que se promovería que en los Centros Universitarios de Formación Inicial del Profesorado se contemplasen, dentro del programa de Didáctica y Organización Escolar, las peculiaridades de estos centros y la realización de las prácticas de enseñanza en ellos. Como decíamos, la coincidencia de porcentajes pone de manifiesto una falta de sensibilidad hacia este tipo de escuela en lo que se refiere a la pertinencia de la realización por parte del futuro profesorado de prácticas de formación en centros rurales. Independientemente de los argumentos que se puedan esgrimir para justificar la ausencia de prácticas de enseñanza en estos centros, como pueden ser las distancias que deberían recorrer los alumnos y alumnas de Magisterio en prácticas, el aislamiento geográfico que condicione el transcurso de las prácticas..., queda claro que el futuro profesorado sigue sin llegar en este período formativo a la Escuela Rural. Este hecho supone un lastre para el profesorado que accede por primera vez en su carrera profesional a un centro de este tipo por el desconocimiento previo que posee, aspecto que se podría atenuar por la

familiarización anterior al ejercicio de la profesión docente realizando prácticas de enseñanza en estos centros escolares.

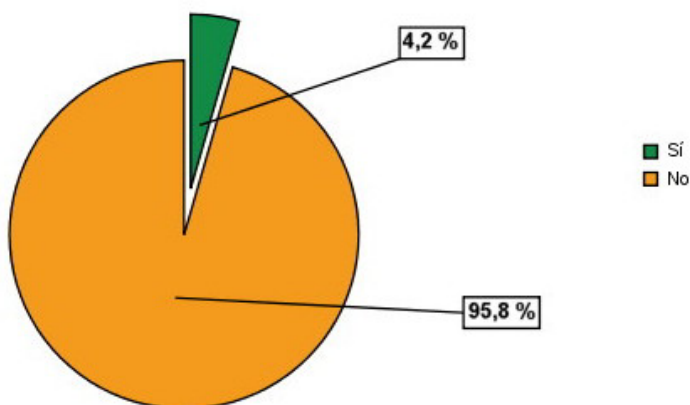


Gráfico 6.9: Realización de prácticas de enseñanza en grupos multigrado.

Luego las prácticas de enseñanza del profesorado encuestado han estado enfocadas a su realización en centros urbanos o en poblaciones rurales relativamente grandes, sin centros educativos con multigraducción. Los claustros de profesores de los centros urbanos están compuestos en su mayoría por profesorado con muchos años de experiencia docente. Resulta contradictorio que las prácticas de enseñanza se realicen en centros urbanos cuando la mayor parte del profesorado que inicia su andadura profesional lo hará en centros rurales y el paso continuado por centros urbanos será casi en la etapa final de su carrera profesional. Y no sólo eso, en la gran mayoría de los casos, los destinos en centros rurales se mantienen prolongadamente hasta que el profesorado dispone de puntos suficientes para trasladarse a centros próximos a sus lugares de residencia (en los casos en los que no residen en la localidad del centro educativo).

Debido a la multigraducción, los tutores y tutoras, una vez que están nombrados en los centros, se han *documentado o asesorado para realizar su trabajo con mayor calidad* en las siguientes proporciones:

- El 11,1 % no se ha asesorado “Nunca”.
- El 34,7 % ha asesorado “Pocas veces”.
- El 45,1 % se ha asesorado “Muchas veces”.
- El 9 % se asesora “Siempre”.

Del conjunto de profesorado que se ha asesorado en alguna ocasión para trabajar en grupos multigrado (88,8 %), los *recursos humanos y/o documentales* más utilizados, por orden de preferencia son los siguientes:

- 1º “Otros/as compañeros/as docentes” - 81,7 %.
- 2º “Bibliografía (libros, revistas...)” - 45,5 %.
- 3º “Grupo de trabajo en el colegio” - 41,4 %.
- 4º “Especialistas del EOE” - 37,2 %.

Los menos utilizados han sido: “Asesores/as de Centros de Profesores” (20,7 %), “Internet” (14,5 %), “Inspección de Educación” (9,3 %) y “Profesorado Universitario” (2,4 %). Del análisis de la respuesta “Otros” (4,13 %), el profesorado señala en un 2,4 % la “Asistencia a jornadas, cursos, encuentros” relacionados con la Escuela Rural. El resto de respuestas en este subapartado tiene una incidencia menor al 1 %, (película “Ser y tener”, equipo directivo...).

Los datos respecto a la variable *Asesoramiento para trabajar en grupos multigrado* suponen la confirmación de que la formación inicial no ha sido suficiente o adecuada y que la gran mayoría recurre al asesoramiento en algún momento de su experiencia profesional para mejorar su labor. Es un modo de compensar las carencias formativas que pueda tener y de perfeccionarse profesionalmente, lo que, por otro lado, también da muestras del interés de los docentes por mejorar su acción.

El 68,2 % se posiciona a favor de la afirmación de que *La experiencia docente en grupos multigrado es la mejor formación para trabajar en ellos* (el 42 % está *Bastante de acuerdo* y el 26,2 % está *Muy de acuerdo*). El resto de la muestra se distribuye en los porcentajes del siguiente modo: *Nada de acuerdo* – 6,6 %, *Poco de acuerdo* – 7, %, y *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* – 17,5 %. De este modo, la experiencia docente, a falta de una formación previa adecuada, es la que genera parte de la formación necesaria para más de 2/3 de la muestra. El profesorado trata de asesorarse externamente, como se ha señalado anteriormente, pero entiende que la mejor formación posible para trabajar en grupos multigrado parte de la propia experiencia.

Los resultados que se ofrecen a continuación muestran las *preferencias por trabajar en grupos multigrado, unigrado o la indiferencia en la predilección* de unos u otros. En el siguiente gráfico se representan:

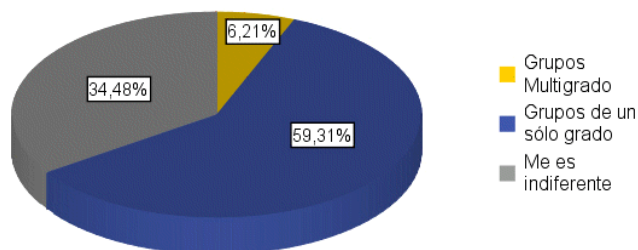


Gráfico 6.10: Preferencia por trabajar en grupo multigrado, unigrado o le resulta indiferente.

Del análisis de los porcentajes extraemos que existe un amplio sector del profesorado de grupos multigrado que prefiere no estar donde está. Es decir, puesto a elegir, el profesorado manifiesta su favoritismo por los grupos de un sólo grado en la mayoría de los casos. Tan sólo el 6,2 % muestra preferencia por trabajar en el tipo de grupo-clase en el que se encuentra. Para el 34,5 % es indiferente.

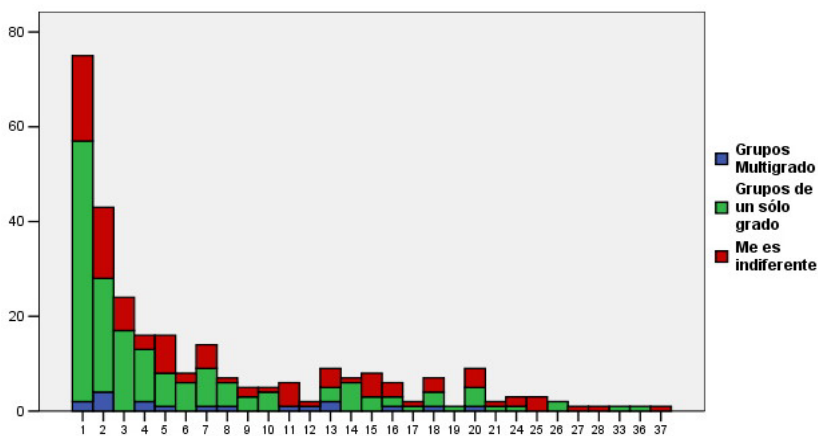


Gráfico 6.11: Preferencias - N° de años en grupos multigrado.

En el cuestionario se planteaba también una escala que medía una serie de actitudes al comienzo de la experiencia profesional en grupos multigrado y en la actualidad. Se pretendía obtener así información sobre las sensaciones y predisposiciones del profesorado en momentos diferentes, cuando se comienza la experiencia profesional en el conjunto de peculiaridades a las que obliga la multigraduación y una vez que ha transcurrido un tiempo tras el inicio. Los porcentajes de valoración de cada una de ellas se ofrecen en la siguiente tabla:

Categorías de respuesta expresadas en porcentajes										
	Nada		Poco		Regular		Bastante		Mucho	
Frustración	53,2	75,8	21,0	16,2	13,9	4,9	10,1	1,9	1,9	1,1
Ansiedad	29,4	60,8	24,3	25,4	14,0	8,6	23,5	4,5	8,8	0,7
Desconcierto	16,7	71,1	27,4	19,5	19,6	6,4	28,1	1,5	8,1	1,5
Sobreesfuerzo	5,5	13,3	4,4	16,2	14,9	25,1	43,6	31,7	31,6	13,7
Resignación	48,7	72,7	21,1	13,3	12,8	5,3	11,7	6,1	5,7	2,7
Ganas de ir.	67,9	79,1	14,2	9,5	8,2	6,5	4,1	2,3	5,6	2,7
Incertidum.	23,9	68,4	26,9	24,0	26,9	5,3	17,9	1,9	4,5	0,4
Indiferencia	73,1	84,9	14,2	6,8	11,2	6,0	1,5	1,5	0	0,8
Satisfacción	11,2	5,1	21,6	6,2	25,7	15,9	30,2	45,7	11,2	27,2
Reto profes.	1,8	4,7	4,6	4,4	15,0	12,4	46,1	47,1	32,5	31,4
Alegría	13,1	6,4	25,5	9,4	30,0	23,6	22,1	36,7	9,4	24,0
Superación	3,6	4,4	3,2	3,3	10,5	9,8	50,5	48,7	32,1	33,8
	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A

C – Al Comienzo.
A – En la Actualidad.

Tabla 6.17: Categorías de respuesta por actitudes al comienzo y en la actualidad en grupos multigrado.

Ante la imposibilidad de utilizar la media como una medida de síntesis para comparar estas variables en los dos momentos de tiempo considerados, por tratarse de variables ordinales, se calcula otra medida más apropiada basada en la distribución de las frecuencias: los cuartiles. De entre todo el abanico posible de cuartiles a calcular, se ha optado por calcular el cuartil 3, ya que es el que mejor muestra el comportamiento de estos datos. El cuartil 3 ofrece el valor de la variable que deja por debajo al 75% de la población. Se utiliza por basarse en un alto porcentaje de la población. Se recuerda para la interpretación del siguiente gráfico que 1 equivaldría a “Nada”, 2 a “Poco”, 3 a “Regular”, 4 a “Bastante” y 5 a “Mucho”.

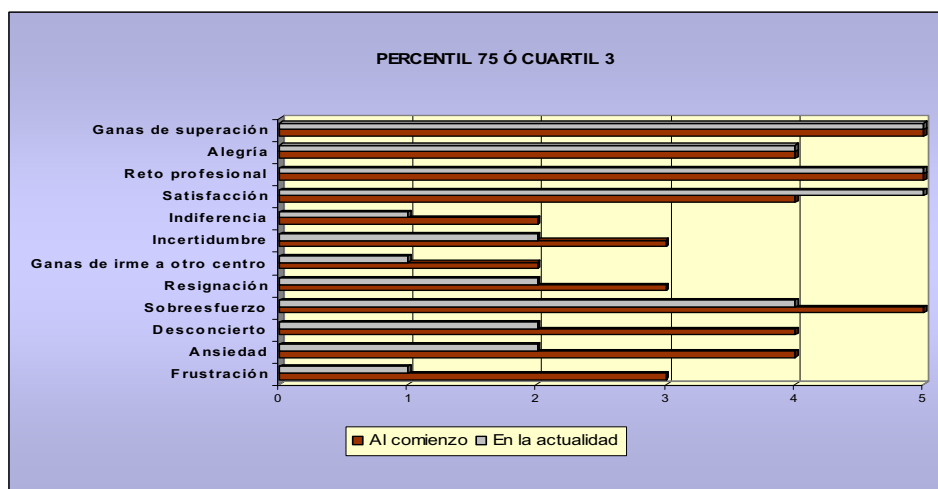


Gráfico 6.12: Actitudes al comienzo de la práctica docente en grupos multigrado y en la actualidad.

Respecto a las actitudes que el profesorado valora con más puntuación *Al comienzo de la práctica docente en grupos multigrado* y *En la actualidad*, la comparación entre los dos ítems ofrece resultados que son merecedores de atención. Observamos que la “ganas de superación”, el “reto profesional” y el “sobreesfuerzo” son las más destacadas al comienzo. En la actualidad, se puntúan más las “ganas de superación”, el “reto profesional” y la “satisfacción”.

Sin embargo, cuando se comparan las mismas actitudes en los dos momentos por los que se les pregunta a los tutores y las tutoras, observamos que, tras un período de tiempo de experiencia en la situación profesional en la que se encuentran estos docentes, se producen variaciones muy localizadas al alza o a la baja. A medida que transcurre el tiempo, la “frustración”, la “ansiedad”, el “desconcierto”, el “sobreesfuerzo”, la “resignación”, las “ganas de irme”, la “incertidumbre” y la “indiferencia” disminuyen. Ocurre al contrario, es decir, aumenta con el paso del tiempo la “satisfacción”. Las “ganas de superación”, “el reto profesional” y la “alegría” se igualan.

Las actitudes “negativas” se atenúan con la experiencia en grupos multigrado y las actitudes “positivas”, por lo general, se incrementan o se igualan. Podría deducirse que, independientemente de que el profesorado reacciona inicialmente con un afán de progreso en su nueva situación docente, al comienzo se le plantean unas dificultades para las que no está preparado y por ello se produce generalmente cierta insatisfacción. A medida que el docente se encuadra en la situación, las actitudes van invirtiendo la tendencia. Por la importancia de la información apuntada en la estadística descriptiva para el estudio de estas variables, se atenderá de forma detallada a su análisis en la fase de estadística inferencial que se desarrolla más adelante a través de la utilización de un estadístico de contraste.

Con respecto a la *labor docente*, los *aspectos positivos* que el profesorado ha considerado con más frecuencia han sido los siguientes:

- “Las relaciones interpersonales con el alumnado son de mayor calidad” – 75,1 %.
- “Muestra mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinariedad” – 66,1 %.
- “Las relaciones interpersonales del profesorado son de mayor calidad” – 48,8 %.
- “Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mayor calidad” – 44,6 %.

Las opciones menos señaladas han sido: “Tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente” (38,8 %), “Hay una actitud más positiva hacia el trabajo docente” (34,6 %), “Hay una mayor atención del EOE” (10 %) y “Hay una relación más fluida con la Inspección Educativa” (4,2 %). La respuesta “Otros” ha sido contestada por el 8,27 %, siendo las más presentes “La enseñanza es más individualizada” (1,37 %), “Los/as alumnos/as de menor edad aprenden de los mayores (1,37 %), “Existe mayor cooperación entre el alumnado” (1,03 %) y “Menor número de alumnos/as” (1,03 %). El resto de opciones cumplimentadas no supera el 1 %.

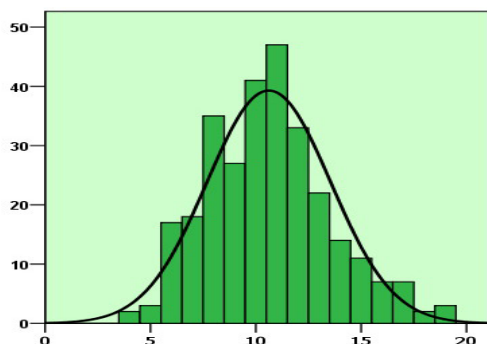
Los *aspectos negativos* más señalados respecto a la labor docente en estos grupos han sido los siguientes:

- “Elevado número de cursos (grados) en la clase a los que atender” – 63 %.
- “No hay incentivos económicos por trabajar en grupos multigrado” – 53,3 %.
- “No hay incentivos para promoción profesional por trabajar en grupos multigrado” – 52,6 %.
- “Escasos recursos materiales en el centro” – 46,6 %.

Los menos señalados como aspectos negativos han sido: “No hay incentivos para movilidad geográfica (traslados) por trabajar con grupos multigrado” (39,9 %), “Escasos recursos humanos en el centro” (36 %), “El profesorado se encuentra bastante aislado” (34,9 %) y “Elevado número de alumnos/as a los que atender” (18 %). Del análisis de la respuesta “Otros”, contestada por el 12 %, extraemos como aspectos negativos más señalados “Sobreesfuerzo” (3,1 %), “Falta de tiempo para atender bien al alumnado” (1,7 %) y “Heterogeneidad del alumnado” (1,03 %). El resto de opciones cumplimentadas no supera el 1 %.

5.3.1.3. EL GRUPO-CLASE

La media de *número total de alumnos y alumnas*, es decir, la ratio de grupos multigrado analizados es de 10,62.



N	Válidos	289
	Perdidos	1
Media		10,62
Mediana		11,00
Desv. típ.		2,935
Mínimo		4
Máximo		19
Percentiles	25	8,00
	50	11,00
	75	12,00

Tabla 6.18: Número de alumnas/as del grupo-clase en unidades multigrado.

De los grupos analizados, encontramos que el grupo-clase con más alumnado tiene 19, mientras que el que menos 4. El análisis del percentil 50 nos muestra que, aproximadamente la mitad tiene 11 o menos, y el percentil 75 que 3/4 partes del total de grupos-clase tiene 12 o menos.

En los grupos de toda la Comunidad Autónoma de Andalucía en la etapa de Educación Primaria (graduados o multigraduados), la ratio en el curso 2004-2005 ha estado en 21,6 alumnos/as por grupo (de todos los centros, tanto públicos como privados) según los datos de la Consejería de Educación (2005). Este dato pone de manifiesto que, aproximadamente, existe en los grupos multigrado la mitad de alumnos/as por unidad que en grupos graduados.

La Administración Educativa de Andalucía tiene como meta en esta Comunidad Autónoma la progresiva disminución de la ratio en grupos con multigraduación. A este respecto, el 3 de octubre de 2002, la Consejera de Educación y Ciencia y la mayoría de los sindicatos de enseñanza firmaron en Sevilla el “Acuerdo para la mejora de las condiciones laborales y profesionales del profesorado de la enseñanza pública, a excepción de la universitaria” (Consejería de Educación y Ciencia 2002). En su Capítulo Primero 2.c. dice textualmente:

“Cuando por razones de escolarización sea imposible atender en una misma aula alumnado de diferentes cursos de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, el número máximo de alumnos y alumnas por unidad será 15. En el supuesto de alumnado de ciclos distintos en un mismo aula dicho número se reducirá a 12”.

Se puede afirmar que, a la vista de los datos obtenidos sobre grupos multigrado, salvo excepciones, en líneas generales la ratio máxima de la que se hablaba en el citado acuerdo se está respetando. Como se detallaba en el análisis de los percentiles, el 75 % de los grupos tiene 12 o menos de 12 alumnos/as por grupo, independientemente de si son o no de distintos ciclos educativos.

El *número de grados* que hay en el grupo-clase (criterio por el que se ha estratificado la población) se refleja a continuación en el gráfico 6.13, cuyo contenido es semejante al que ya se adelantaba en el capítulo de “Diseño de la Investigación”, cuando se hablaba de cómo se distribuye la población en los estratos. Los porcentajes de grupos-clase en función del número de grados se observan de este modo:

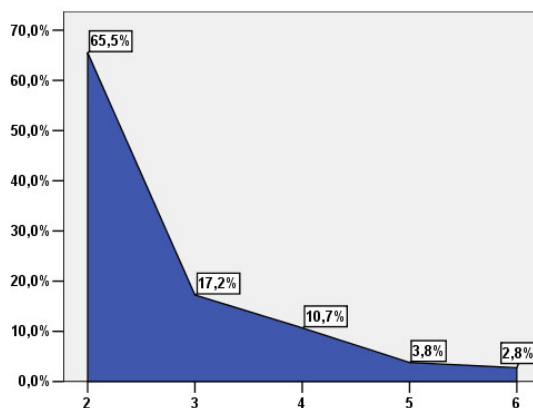


Gráfico 6.13: Número de unidades multigrado distribuidas según el número de grados.

De los grupos-clase de Educación Primaria, el 8,6 % tiene también alumnado de Educación Infantil. Se trata de unidades con alumnado de las dos etapas educativas, lo que dota de mayor complejidad a las condiciones propias de la multigradación al haber alumnado de dos etapas compartiendo los condicionantes de estos grupos. Observamos en las tablas de frecuencia que la presencia de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil es semejante, aunque un poco más baja en Educación Infantil de 3 años:

- “Nº de alumnos/as de Infantil de 3 años” – 7 %.
- “Nº de alumnos/as de Infantil de 4 años” – 10,7 %.
- “Nº de alumnos/as de Infantil de 5 años” – 8,3 %.

En relación al número de alumnos/as de los grupos-clase sobre los que hemos obtenido información, observamos en el siguiente gráfico cómo las cantidades son similares. Únicamente se distancia un poco más a la baja 1º de Primaria. El curso en el que se detecta mayor presencia de alumnado es el de 4º. El resto, como decimos, aporta cantidades homogéneas.

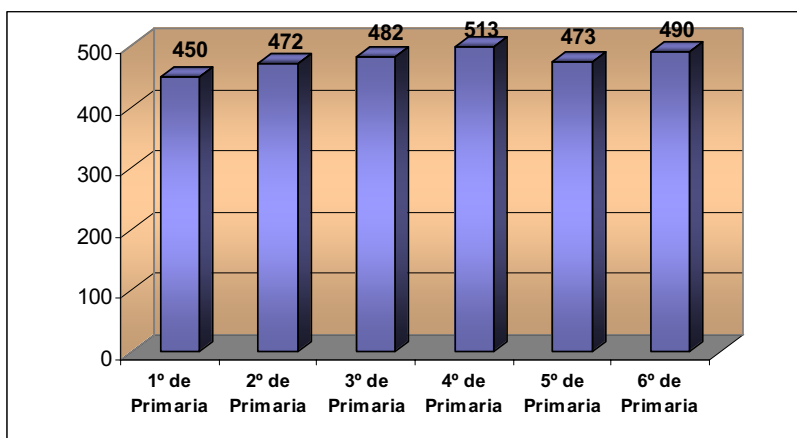


Gráfico 6.14: Número de alumnos/as por cursos.

En el 32,2 % de los grupos-clase se ha detectado la presencia de *alumnado de nacionalidad extranjera*.

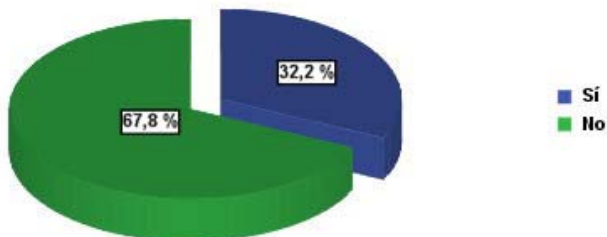


Gráfico 6.15: Grupos multigrado con alumnado de nacionalidad extranjera (porcentaje).

En los grupos en los que se produce presencia de alumnado de nacionalidad extranjera, la media de alumnos/as de este tipo es de 2,32. El porcentaje de alumnos de nacionalidad extranjera encontrados en los grupos multigrado representa el 6,87 %. Si comparamos este porcentaje con el que existe en el total de alumnado de nacionalidad extranjera de Educación Primaria de toda la Comunidad Autónoma de Andalucía, se aprecian diferencias. El porcentaje de alumnado procedente del extranjero en Andalucía es del 4,08 % (Consejería de Educación 2005). Por lo tanto, en grupos multigrado existe una 2,79 % más de alumnado inmigrante que en los grupos de Educación Primaria de toda la Comunidad.

N	Válidos	91
	Perdidos	* 199
Media		2,32
Mediana		2,00
Desv. típ.		1,725
Mínimo		1
Máximo		8
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

(*) Se atribuyen a los grupos en los que no hay alumnado de nacionalidad extranjera.

Tabla 6.19: N° de alumnos/as de nacionalidad extranjera en los grupos en los que están presentes.

Se han localizado 20 nacionalidades diferentes en el alumnado de estos grupos. Los porcentajes de cada nacionalidad en el total de alumnado de nacionalidad extranjera se citan en la siguiente tabla:

Reino Unido	50,7 %
Ecuador	9,5 %
Marruecos	9,0 %
Irlanda	5,2 %
Rumanía	4,3 %
Francia	3,3 %
Alemania	2,4 %
Holanda	1,9 %
Colombia	1,9 %
Bélgica	1,4 %
Bolivia	0,9 %
Lituania	0,9 %
Rusia	0,9 %
Argentina	0,9 %
Polonia	0,9 %
Brasil	0,9 %
Islandia	0,5 %
Portugal	0,5 %
Argelia	0,5 %
Noruega	0,5 %

Tabla 6.20: Relación de nacionalidades y porcentajes sobre el total de alumnado extranjero presente en grupos multigrado.

El volumen de alumnado de nacionalidad extranjera se refleja gráficamente representado por procedencias a continuación:

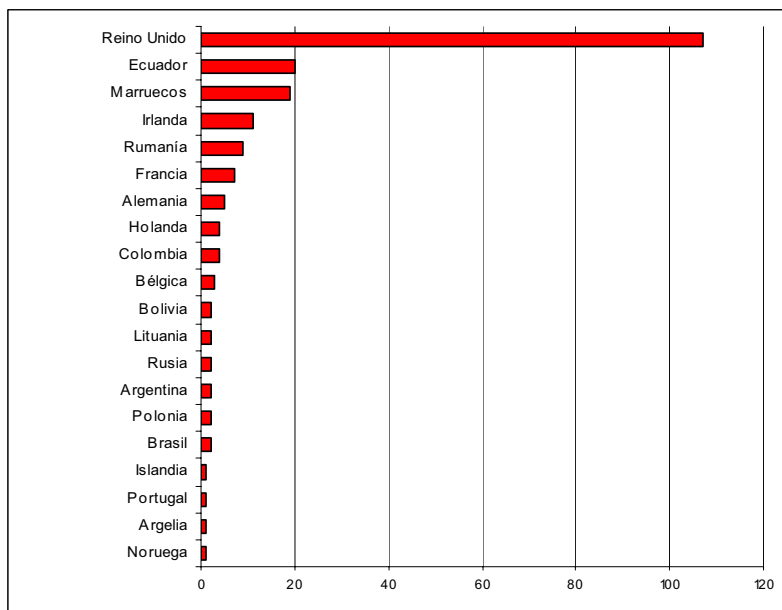


Gráfico 6.20: Origen del alumnado inmigrante.

Atendiendo a la procedencia del alumnado extranjero, también se observan diferencias con el resto de la Comunidad Autónoma. Como se ha descrito, con mucha diferencia, la nacionalidad más representada por el alumnado inmigrante en los grupos multigrado es la británica (más de la mitad), seguida de la ecuatoriana y de la marroquí. Sin embargo, en el total de centros de la Comunidad Autónoma (de las etapas educativas no universitarias), el país del que más alumnado ha llegado a las escuelas andaluzas ha sido Marruecos (18 %), seguido de Reino Unido (14 %) y Ecuador (10 %) (Consejería de Educación 2005).

En el 41,7 % de los grupos se detecta la presencia de *Alumnado de Necesidades Educativas Especiales*.

N	Válidos	120
	Perdidos	* 170
Media		1,73
Mediana		1,00
Desv. típ.		,985
Mínimo		1
Máximo		5
Suma		208
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	2,00

(*) Se atribuyen a los grupos en los que no hay alumnado de necesidades educativas especiales.

Tabla 6.21: Alumnado de Necesidades Educativas Especiales.

El porcentaje de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales es del 6,77 %. En los grupos donde se produce presencia de este tipo de alumnado, la media está en 1,73 alumnos/as. Este hecho proporciona a los grupos multigrado un perfil de heterogeneidad de su alumnado alto, ya que a la diversidad cronológica respecto a las diferentes edades del alumnado, hay que unir la existencia de alumnado inmigrante y, como vemos en el análisis de la última variable, alumnado diagnosticado de Necesidades Educativas Especiales.

Respecto a la *utilización de los ordenadores del centro por parte del alumnado del grupo-clase*, los porcentajes de utilización se resumen a continuación en las categorías de respuesta:

- “Nunca, porque no hay ordenadores que se puedan utilizar” – 13,1 %.
- “Nunca, por otras razones” – 15,2 %.
- “A veces” – 54 %.
- “Frecuentemente” – 17,6 %.

De los grupos de alumnos y alumnas que utilizan en algún momento los equipos informáticos que existen en los centros (71,4 %), los *usos* que más se realizan son los siguientes:

- “Software educativo” – 85 %.
- “Juegos de entretenimiento” – 63,8 %.
- “Procesador de textos” – 34,3 %.

- “Otros” – 16,4 %.

Las opciones menos señaladas en este ítem por el profesorado son: “Tratamiento de imágenes” (13,5 %), “Correo electrónico y navegación” (8,7 %), “Elaboración de páginas web” (1 %). El resto de opciones no supera el 1 % de porcentaje de elección.

Como valoración general sobre esta variable cabe decir que, independientemente del número de ordenadores por alumno que exista en cada centro y las prestaciones de los equipos utilizados, el porcentaje de alumnado que refleja el análisis de los datos ofrecidos por el profesorado encuestado es elevado. Es otro de los aspectos que se intentará comprender en el estudio cualitativo.

Cuando al profesorado tutor se le ha preguntado si existe *Colaboración entre el alumnado de diferentes edades para realizar las tareas* de clase, ha respondido que “Nunca” en un 2,8 %, “Pocas veces” en un 23,3 %, “Muchas veces” en un 55,4 % y “Siempre” en un 18,5 %. Aunque el estudio sobre el estatus que puede provocar la edad en los grupos se realiza en la fase cualitativa de la tesis doctoral, con la tabulación de las contestaciones de este ítem observamos que un elevado porcentaje de maestros/as consideran que se produce con frecuencia colaboración. Esto puede desencadenar una serie de beneficios sociales, sobre todo, que en el caso de grupos de un solo grado no se producen. No obstante, queda confirmar estas ventajas en la citada fase cualitativa basada en un estudio de caso realizado en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Granada.

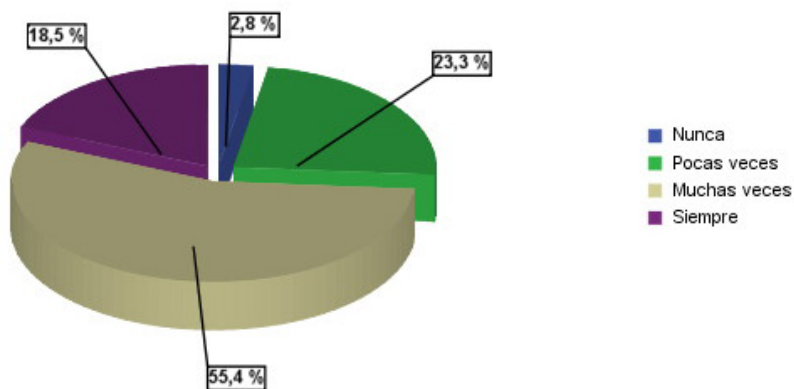


Gráfico 6.21: Colaboración entre alumnado de varias edades para realizar tareas.

Los grupos multigrado tienen para el alumnado como aspectos positivos más destacados los siguientes:

- “Mejora las relaciones sociales” – 79,7 %.
- “Recibe una atención más personalizada” – 70,7 %.
- “Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo” – 62,8 %.
- “Ofrece menos comportamientos agresivos” – 35,5 %.

Las opciones señaladas con menor frecuencia por el profesorado como *aspectos positivos* han sido: “Se detecta un mayor entusiasmo en la realización de las tareas” (24,1%), “El aprendizaje se produce con mayor rapidez” (21,4 %), “Su autoconcepto tiende a ser más positivo” (19 %), “El alumnado de Necesidades Educativas Especiales está bien atendido” (16,6 %). La opción “Otros” es cumplimentada por el 5,8 %, respondiendo mayoritariamente en este subapartado “El alumnado menor se familiariza con aprendizajes futuros y el mayor repasa aprendizajes” (2,41 %). El resto de opciones cumplimentadas no supera el 1 %.

Los *aspectos negativos* que más peso en porcentaje de elección han tenido han sido los que se citan a continuación:

- “Escaso tiempo de atención por parte del docente” – 42,1 %.
- “Elevada dependencia del profesorado” – 31,7 %.
- “Peor formación que en grupos de un solo grado” – 29,3 %.
- “Poca atención directa del EOE” – 27,9 %.

Los *aspectos negativos* menos señalados son: “El alumnado de Necesidades Educativas Especiales está mal atendido” (18,6 %), “Escasez de experiencias con el entorno” (15,5 %), “Menor madurez social” (10,3 %) y “Su autoconcepto tiende a ser más negativo” (2,8 %). Con respecto a la opción “Otros” (5,17 %), el 2,75 % opta por responder que existe “Falta de tiempo para cada grado o área” y el 1,03 % que se producen “distracciones” de otros grados en el momento de explicar. El resto de opciones cumplimentadas no supera el 1 %.

Por otro lado, se consideraba muy interesante obtener de forma global, sin particularizar, los resultados académicos del alumnado de grupos multigrado para compararlos con el resto. Se podría realizar a través de este procedimiento un contraste de calificaciones por áreas, ciclos y etapa, relacionando la información solicitada con la de grupos unigrado a través de porcentajes finales respecto al curso académico 2004-2005. La Consejería de Educación, tras las reiteradas peticiones que se le han realizado en este sentido, nos ha facilitado la información solicitada. El rendimiento académico es

un indicador (no el único) de la calidad que ofrece la Escuela Rural a su alumnado, ya que, dependiendo de sus resultados, se puede extrapolar que dicho alumnado está mejor o peor dotado de aprendizajes evaluables que el resto. Por ello nuestro interés en este aspecto.

En este caso, no se trata de una información extraída de la muestra utilizada en el estudio, sino de totales de población escolar. Es decir, se desea especificar en este sentido que los resultados de los que se habla en este apartado son los del alumnado obtenidos del total que consta en los sistemas informáticos de la Consejería de Educación, tanto del alumnado en Colegios Públicos Rurales como del total de alumnado de Educación Primaria en Andalucía. A continuación se detallan los resultados de las calificaciones obtenidas por el alumnado distribuidas en áreas y ciclos.

	Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo		Medias de la etapa	
	*Primaria Andalucía	** CPRs Andalucía	Primaria Andalucía	CPRs Andalucía	Primaria Andalucía	CPRs Andalucía	Primaria Andalucía	CPRs Andalucía
Lengua Castellana	86,88	84,16	83,77	82,58	78,48	80,28	85,49	82,34
Inglés	95,75	93,98	82,55	84,74	76,75	81,04	85,01	86,58
Música	98,99	98,77	96,41	98,80	93,70	97,34	96,36	98,3
Plástica	99,13	98,77	97,40	98,73	95,02	98,03	97,18	98,51
Matemáticas	88,13	84,65	83,03	84,11	77,22	81,06	82,79	83,27
Ed. Física	99,09	97,98	98,69	98,87	97,69	99,15	98,49	98,66
Ed. Artística	98,56	97,94	95,44	96,98	92,32	95,44	95,44	96,78
Conoc. del Medio	94,23	91,79	87,50	87,55	81,57	83,36	87,76	87,56
Medias de ciclos	96,01	93,5	90,59	91,54	86,59	89,46	91,06	91,50

* Porcentaje de Progreso Adecuadamente del alumnado de Educación Primaria de Andalucía en el total de centros.

** Porcentaje de Progreso Adecuadamente del alumnado de Educación Primaria de Andalucía en los CPRs (Colegios Públicos Rurales).

Tabla 6.REN: Rendimiento académico del alumnado. Curso 04-05.

De los datos anteriores se pueden extraer conclusiones relevantes:

- Cuando el alumnado finaliza la etapa de Educación Primaria, lo hace con mejores resultados académicos en los Colegios Públicos Rurales que en el conjunto de centros de la Comunidad Autónoma. Al finalizar el Tercer Ciclo de Educación Primaria no hay ninguna área de aprendizaje en la que el alumnado de CPRs manifieste un rendimiento académico inferior. Esto quiere decir que el alumnado que hay en los CPRs, cuando finaliza la etapa y pasa a cursar la

Educación Secundaria Obligatoria se encuentra mejor dotado de aprendizajes que el resto. Si el alumnado finaliza en los CPRs la etapa de Educación Primaria con un porcentaje medio de 89,46 % de Progresión Adecuada, en el conjunto del alumnado de Andalucía lo hace con un 86,59%. Si se mide el rendimiento escolar considerando que, acumulativamente, cuando el alumnado finaliza Tercer Ciclo de Primaria muestra el bagaje de toda la etapa, se puede asegurar que el alumnado de los Colegios Públicos Rurales tiene mejor rendimiento académico.

- Si se realiza una comparación de ciclos, se observa que el rendimiento es mayor en el Primer Ciclo de Educación Primaria en el total de centros educativos que en CPRs, mientras que en Segundo y Tercer Ciclo es superior en CPRs.

- Estableciendo una comparación de medias porcentuales para cada una de las áreas a lo largo de la etapa, teniendo en cuenta los tres ciclos, se aprecia que en todas las áreas, excepto en Lengua Castellana y Conocimiento del Medio, los porcentajes de Progresión Adecuada son superiores en CPRs que en el total de centros.

- Al realizar la media final de ciclos y de áreas, se aprecia que el porcentaje de Progresión Adecuada también es superior en los CPRs, ya que consiguen este resultado el 91,5 % de los alumnos/as, mientras que en el volumen total de alumnado de Andalucía el resultado es del 91,06 %.

5.3.1.4. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO

Resultaba muy oportuno consultar al profesorado sobre la distribución espacial del alumnado en el aula. En el cuestionario se le solicitaba que realizase un *croquis de la clase* en el que especificase la ubicación habitual de cada alumno/a, haciendo constar los grados a los que estaban adscritos/as. Se parte de la idea de que generalmente las formas de agrupamiento varían según los criterios que también se analizan más adelante, por lo que el ítem que solicitaba al profesorado la realización de este croquis se expresa referido al agrupamiento/tipo como el “más común”, descontando la posible variabilidad lógica del currículum escolar. Tras la reducción de la información obtenida, se han obtenido 8 tipos de agrupamientos básicos de alumnado en grupos multigrado. Los que no se han podido codificar por su variabilidad interna o su ilegibilidad se han categorizado como “Otros”. Se expresan a continuación en el gráfico:

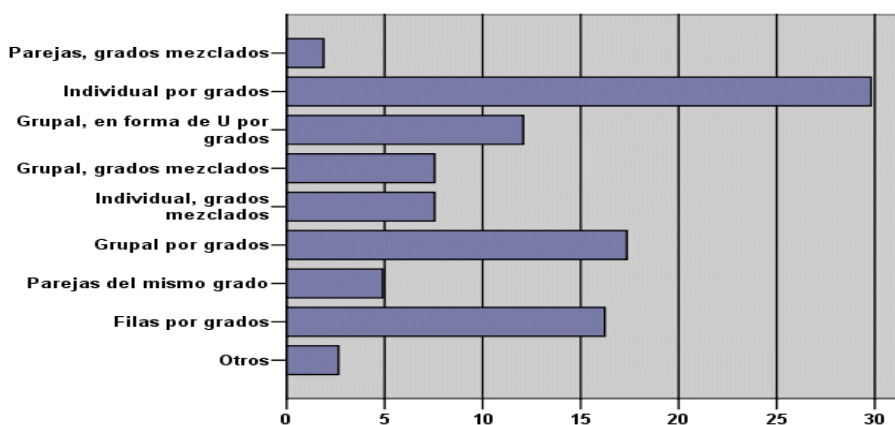


Gráfico 6.22: Croquis del aula. Tipos de agrupamiento alumnado (porcentajes).

Como se observa, el agrupamiento más utilizado es el “Individual por grados” (29,8 %), seguido del “Grupal por grados” (17,4 %) y “Filas por grados” (16,2 %). Son menos frecuentes el “Grupal por grados en forma de U” (12,1 %), el “Individual, grados mezclados” (7,5 %), “Grupal, grados mezclados” (7,5 %), “Parejas del mismo grado” (4,9 %), “Parejas, grados mezclados” (1,9 %) y “Otros” (2,6).

En las siguientes imágenes se ilustran cada uno de los agrupamientos citados, ordenados de mayor a menor frecuencia de utilización. Por ser los grupos de 2 grados los más representativos, se han representado en las imágenes clases con 2 grados y en algunos casos también con 3 grados para facilitar la identificación de la ubicación física del alumnado. Las mesas representan con un número el grado al que pertenecen los ejemplos. Debido a la baja representatividad de dibujos realizados por el profesorado haciendo constar la ubicación de la mesa del maestro/a, este aspecto no se contempla. En los dibujos aparece una clase típica con pizarra en un lado corto, puerta y ventanas.

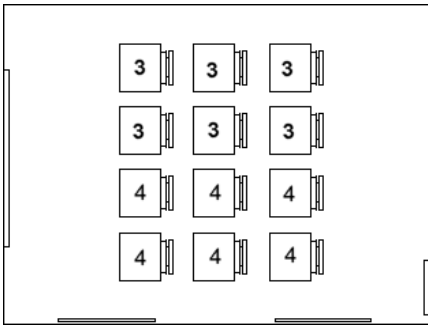


Imagen 6.1: Individual, por grados

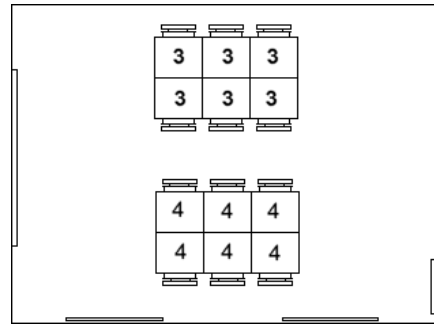


Imagen 6.2: Grupal, por grados

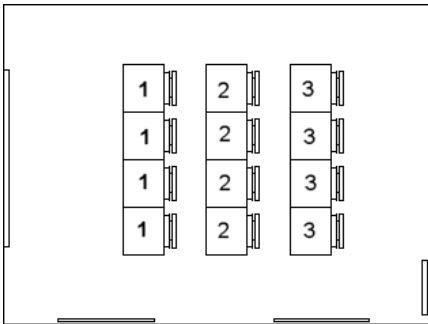


Imagen 6.3: Filas, por grados

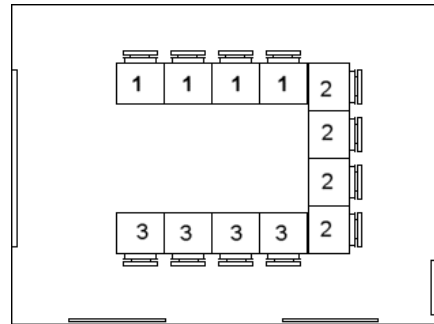


Imagen 6.4: Grupal en forma de U, por grados

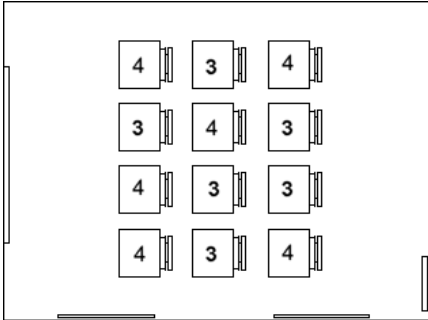


Imagen 6.5: Individual, grados mezclados

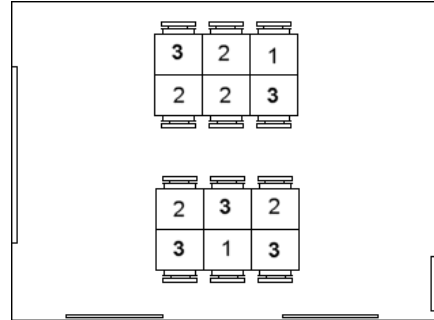


Imagen 6.6: Grupal, grados mezclados

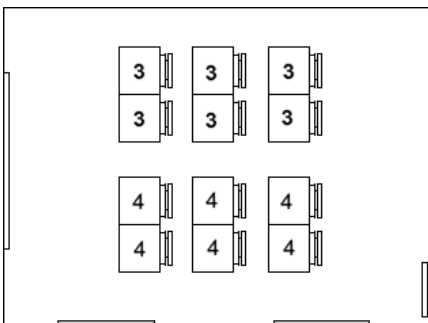


Imagen 6.7: Parejas, por grados.

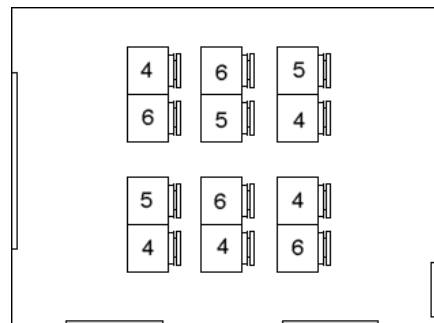


Imagen 6.8: Parejas, grados mezclados.

Queda claramente establecido en las frecuencias obtenidas que el grado es el referente principal para ubicar espacialmente al alumnado con carácter general (en la pregunta del cuestionario se hacía referencia a “la distribución más común”). Independientemente de si es individual, grupal, por filas... se atiende al grado como criterio de agrupamiento principal. Las ventajas o inconvenientes de este hecho se intentarán descubrir en el estudio de caso, ya que se considera fundamental averiguar los efectos que produce en el alumnado una elección u otra. La referencia a este dato también se refleja en el análisis de la siguiente variable.

La ubicación del alumnado en el aula se rige principalmente por el “Curso de referencia” (73 %), seguido por el “Nivel de aprendizaje” (30 %) y la “Edad” (8 %). Como ha quedado de manifiesto también en el análisis de la variable *croquis del aula*, el curso de referencia es el criterio fundamental para ubicar al alumnado en el aula, independientemente de la fórmula de agrupamiento utilizada. No se ha encontrado en la muestra a ningún tutor o tutora que exprese utilizar el criterio “Sexo” para agrupar alumnado en el aula. A continuación, se detallan los resultados de forma gráfica:

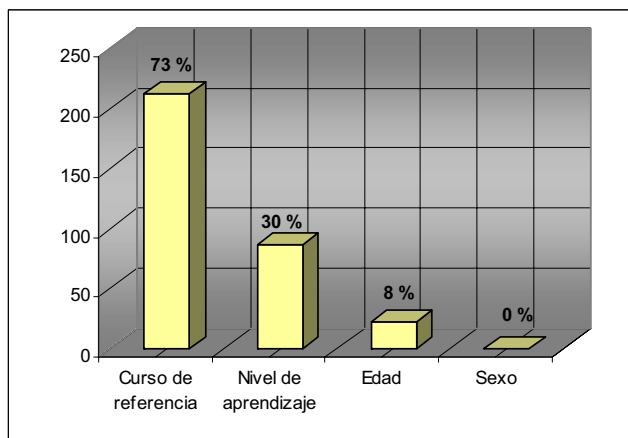


Gráfico 6.23: Criterios para agrupar al alumnado en el aula.

La opción “Otros” de este ítem ha sido cumplimentada por el 12,4 % de los encuestados. Las contestaciones más presentes en este subapartado son: “En función de las preferencias y afinidades del alumnado” (3,1 %), “En función de la actividad que realicen” (2 %), “En función del comportamiento” (1,37 %) y “El alumnado problemático cerca de la mesa del maestro/a” (1,03 %). El resto de opciones cumplimentadas no supera el 1 %.

Respecto a la modificación de la *ubicación del alumnado a lo largo del curso*, el profesorado encuestado considera mayoritariamente que “la ubicación del alumnado varía en determinadas áreas” (75,2 %). Un 25,5 % señala que “Los alumnos/as rotan periódicamente” y un 9,3 % que “Es siempre la misma”. La *decisión de dónde se ubica el alumnado* se reparte casi por igual entre “La decide usted”, es decir, el maestro/a tutor/a (50,3 %) o “Se decide entre el profesorado y el alumnado” (47,2 %). “La decide todo el alumnado” es seleccionada por el 2,1 %. Es descartable, por su bajo porcentaje, la opción de “La decide el alumnado de cursos superiores” (0,3 %).

Para la realización de *tareas-tipo, el agrupamiento de los alumnos/as* se realiza en “Gran grupo”, “Grupos/grados”, “Individual”, “Por parejas” u “Otros”. Los resultados los observamos atendiendo a la siguiente tabla de porcentajes:

TAREAS	TIPOS DE AGRUPAMIENTO				
	Gran grupo	Grupos/grados	Individual	Por parejas	Otros
Dictado, redacción	29,3 %	41,5 %	23,8 %	2,8 %	2,4 %
Act. sobre temas trans.	77,8 %	15,6 %	1,4 %	2,8 %	2,4 %
Operac. y problemas	3,1 %	52,4 %	38,9 %	3,5 %	2,1 %
Lectura y entonación	24,6 %	32,9 %	39,1 %	2,8 %	0,7 %
Dibujo, picar, cortar...	45,5 %	17,4 %	28,8 %	4,5 %	3,8 %
Murales y trabajos	49,5 %	38,8 %	2,8 %	4,5 %	4,5 %
Pruebas de evaluación	6,6 %	35,3 %	54,7 %	1,0 %	2,4 %
Ordenar la clase	62,2 %	10,1 %	12,8 %	8,7 %	6,3 %

Tabla 6.22: Tipos de agrupamiento para tareas-tipo.

De la tabla extraemos que para tareas/tipo como “Dictado, redacción” y “Operaciones y problemas matemáticos”, el agrupamiento preferido por el profesorado es el de “Grupos por grados”. Sin embargo, para realizar “Actividades sobre temas transversales”, “Dibujar, picar, cortar...”, “Murales y trabajos” y “Ordenar la clase” la opción de agrupamiento de alumnado más elegida es la de “Gran grupo”. El agrupamiento “Individual” es el más aceptado para realizar las “Pruebas de evaluación”. Por lo tanto, se confirma a través del análisis de esta variable que los agrupamientos varían en función de las tareas realizadas, aunque generalmente se utilice un patrón de ubicación habitual del alumnado.

Del mismo modo, se ha preguntado al profesorado por el *agrupamiento para realizar la tarea escolar en relación a cada área de aprendizaje*.

ÁREAS	TAREA				
	Por grados	Colectiva	Individualizada	Otros	Lo desconozco
Inglés	43,7 %	17,8 %	4,2 %	0,7 %	33,6 %
Educ. Física	5,3 %	70,9 %	1,8 %	1,8 %	20,4 %
Música	63,9 %	16,5 %	15,1 %	0,4 %	4,2 %
Con. del Medio	66,3 %	16,0 %	14,9 %	0 %	2,8 %
Matemáticas	66,6 %	8,7 %	21,6 %	1,4 %	1,7 %
Lengua	66,7 %	10,2 %	20,7 %	1,8 %	0,7 %
Relig. Católica	31,0 %	3,1 %	6,7 %	0,7 %	30,6 %
Plástica	27,3 %	59,1 %	7,3 %	1,0 %	5,2 %

Tabla 6.23: Agrupamiento para las tareas por áreas de aprendizaje.

Se observa en los porcentajes que la tarea en las áreas de Educación Física y la de Plástica se realiza principalmente de forma colectiva, sin distinguir a grados (70,9 % y 59,1 %, respectivamente). En el resto de áreas, la tarea se realiza principalmente por grados, sobre todo en las áreas instrumentales y Conocimiento del Medio.

5.3.1.5. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO

Con respecto al *tiempo de atención didáctica que dedica el docente a los grados* de los que se componen los grupos-clase, principalmente se encuentran dos modelos:

- El tiempo “Es proporcional al número de grados (aproximadamente el mismo tiempo por grado)” – 44,5 %.
- “Cuantos/as más alumnos/as con dificultades de aprendizaje hay en cada grado, más tiempo de atención” – 36,6 %.

En porcentajes menores, “La enseñanza se produce a todos los grados al mismo tiempo” (20,3 %) y “Cuantos más alumnos/as hay en cada grado, más tiempo de atención” (14,5 %). La opción “Otros” ha sido contestada por el 12,75 %. Las contestaciones más representativas de este subapartado se pueden agrupar de la siguiente forma: “El tiempo se dedica individualizadamente en función de las necesidades personales” (4,13 %), “El alumnado de menor edad recibe más tiempo de atención” (1,72 %) y “Depende del tema a tratar en clase” (1,37 %). El resto de opciones cumplimentadas no supera el 1 %.

Por tanto, el tiempo de atención docente al alumnado parte principalmente del criterio *grado de referencia*, realizando una proporcionalidad en función del número de grados presentes en el grupo-clase. No obstante, esta proporcionalidad se rompe cuando

el profesorado atiende a alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, incrementando entonces el tiempo de atención en el grado de referencia a este tipo de alumnado.

Cuando el docente está atendiendo a uno de los grados, el resto de alumnado está, mayoritariamente, “Trabajando en actividades que ya les he planteado previamente” (99,7 %). Son insustanciales los porcentajes obtenidos de las otras dos alternativas de respuesta: “Esperando a que yo termine de explicar o corregir sin realizar tarea alguna” (1,7 %) y “Entreteniéndose dibujando, haciendo puzzles o tareas similares” (2,8 %). La opción “Otros” ha sido contestada por el 6,2 % de los encuestados. En este subapartado, la mayor incidencia de respuesta la encontramos en la respuesta “Leyendo”, que representa el 2,06 %, mientras que la respuesta “Atendiendo y escuchando las explicaciones” representa el 1,72 %. El resto de opciones cumplimentadas no supera el 1 %.

Respecto a la *utilización de libros de texto diferentes para cada grado y área*, los resultados obtenidos confirman que se realiza mayoritariamente un uso graduado de ellos. Es decir, las opciones de “Muchas veces” y “Siempre” son las más señaladas por el profesorado cuando se le ha preguntado si utiliza libros diferentes para cada grado y área.

- “Nunca” – 2,4 %.
- “Pocas veces” – 9,7 %.
- “Muchas veces” – 31,5 %.
- “Siempre” – 56,4 %.

En los casos en los que en algún momento no se han utilizado libros de texto específicos de cada grado y área, la mayoría han utilizado “Materiales impresos alternativos a los libros de texto en algunas áreas” (79 %). Las áreas en las que en algún momento no se utilizan libros de texto, de mayor a menor porcentaje, son: Matemáticas (18,6 %), Lengua (17,2 %), Conocimiento del Medio (9,3 %), Plástica (5,86 %), Inglés (5,1 %) y Música (2,4 %). Hay un menor porcentaje de maestros y maestras (26,7 %) que considere que “Hay áreas en las que los libros de texto son para varios grados”.

Al profesorado también se le ha preguntado sobre el grado de *complejidad de cada una de las áreas* de Educación Primaria. Nos referimos a las dificultades que la multigraduación plantea en los momentos de desarrollo de la acción didáctica del

docente, no a la complejidad que entraña en sí misma, por sus peculiaridades, cada área de aprendizaje. Los resultados muestran cómo el área de “Inglés” es considerada como la más compleja de todas junto a “Matemáticas” y “Lengua”, ya que un 75% del profesorado opina que el grado de complejidad es igual o inferior a “bastante complejo”.

“Conocimiento del Medio” y “Música” serían de una complejidad media, ya que el 75% de ellos piensa que el grado de complejidad es igual o inferior a “complejo” y, las áreas que menos considera el docente de grupos multigrado como complejas son “Educación Física”, “Religión Católica” y “Plástica” porque el 75% opina que el grado de complejidad en el tratamiento didáctico de estas áreas es “poco complejo” o “nada complejo”.

Existe un alto porcentaje de “Lo desconozco” en las áreas en las que el profesorado, como es lógico, no tiene conocimiento directo por no impartirlas (las especialidades, principalmente).

ÁREAS	GRADO DE COMPLEJIDAD					
	Nada Complejo	Poco Complejo	Complejo	Bastante Complejo	Muy Complejo	Lo desconozco
Inglés	2,8 %	9,5 %	16,3 %	7,4 %	7,1 %	56,9 %
Educ. Física	14,7 %	27,4 %	8,8 %	1,8 %	0,4 %	47 %
Música	8,8 %	22,2 %	13,7 %	2,1 %	1,4 %	50,7 %
Con. del Medio	8,8 %	36,5 %	34 %	11,6 %	3,2 %	6 %
Matemáticas	5,3 %	25,6 %	37,2 %	20 %	7,7 %	4,2 %
Lengua	6,3 %	27,1 %	39,1 %	17,6 %	6,7 %	3,2 %
Plástica	39,2 %	42,7 %	6,6 %	1,7 %	0,0 %	9,8 %
Relig. Católica	11,7 %	23,8 %	6,4 %	0,4 %	0,7 %	57,1 %

Tabla 6.24: Complejidad del tratamiento didáctico de las diferentes áreas (porcentajes).

A continuación se expresa gráficamente en barras asignadas el peso que tiene la *complejidad didáctica* para cada una de las áreas. Ante la imposibilidad de utilizar la media como una medida de síntesis para comparar estas variables en los dos momentos de tiempo considerados, por tratarse de variables ordinales, se calcula otra medida más apropiada basada en la distribución de las frecuencias: los cuartiles.

De entre todo el abanico posible de cuartiles a calcular, se ha optado por calcular el cuartil 3, ya que es el que mejor muestra el comportamiento de estos datos. El cuartil 3 ofrece el valor de la variable que deja por debajo al 75% de la población. Se utiliza por basarse en un alto porcentaje de la población.

Se recuerda para la interpretación del siguiente gráfico que 1 equivaldría a “Nada complejo”, 2 a “Poco complejo”, 3 a “Complejo”, 4 a “Bastante complejo” y 5 a “Muy complejo”.

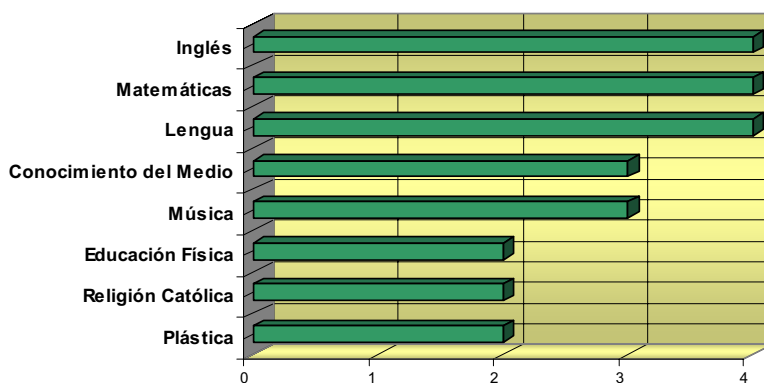


Gráfico 6.24: Complejidad del tratamiento didáctico de las diferentes áreas.

Con respecto al ambiente de aprendizaje, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos más representativos los siguientes:

- “Mayor nivel de individualización de las actividades” – 63,8 %.
- “Mayor flexibilidad en los horarios académicos” – 59,0 %.
- “Mayor relación del aprendizaje con la vida externa al centro educativo” – 29,3 %.

Los *aspectos positivos* menos señalados son: “Mayor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos” (21,7 %) y “Entornos de aprendizaje más ordenados” (16,9 %). En el subapartado “Otros” (utilizado por el 3,44 % del profesorado encuestado), ninguna de las contestaciones tabuladas alcanza el 1 % de porcentaje.

Los altos porcentajes de contestaciones señaladas referidas a la individualización y la flexibilidad de horarios hacen constatar que son connotaciones características de los grupos multigrado y que no se contemplan tanto de forma explícita en los grupos unigrado, donde existe mayor rigidez en las cotas de duración de cada área y menor posibilidad de individualizar la enseñanza, posiblemente por una mayor ratio profesor/alumno.

Como *aspectos negativos* del ambiente de aprendizaje, el profesorado destaca:

- “Escasa llegada de estímulos desde el exterior” – 38,6 %.
- “Las prestaciones del aula son inadecuadas” – 35,5 %.

Los *aspectos negativos* menos señalados son: “Rigidez de la estructura por grados en la distribución de los grupos-clase” (14,9 %), “Ambientes poco contextualizados con el medio rural” (11,7 %) y “Menos conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos” (5,9 %). En la opción “Otros”, utilizada por el 5,51 %, las contestaciones se agrupan entre “Las explicaciones a otros grados distraen” (1,72 %) y “Falta de tiempo para atender a todos/as” (1,03 %).

5.3.1.6. LA NUEVA RURALIDAD

A través de la dimensión “La nueva ruralidad” se ha pretendido obtener información que el profesorado rural ofreciese en relación a los posibles cambios que detecte en relación al medio/entorno en el que trabaja y de qué forma están afectando estos cambios a la Escuela. Para ello, se ha contemplado en el cuestionario un conjunto de preguntas que ayudasen a valorar las transformaciones del medio (si es que se están produciendo). Progresiva urbanización, diferencias entre el trabajo del alumnado y el profesorado rural y urbano, influencia de la Sociedad de la Información, aumento de las corrientes migratorias, influencia de los medios de comunicación..., son algunos de los aspectos en los que se ha centrado la atención para sondear la opinión de los tutores y tutoras encuestados.

Cuando se le ha preguntado a los docentes si *el estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente*, la tendencia observada en las respuestas obtenidas pone de manifiesto que percibe que se está produciendo ésta transformación. Solamente un 11,4 % del profesorado entiende que no están mutándose las costumbres y el estilo de vida del medio rural hacia una progresiva urbanización. El resto, distribuido en porcentajes de mayor rapidez o lentitud, se posiciona afirmativamente hacia este cambio.

- “Sí, a un ritmo lento” – 54,8 %.
- “Sí, a un ritmo acelerado” – 32 %.
- “Sí, a un ritmo vertiginoso” – 1,4 %.

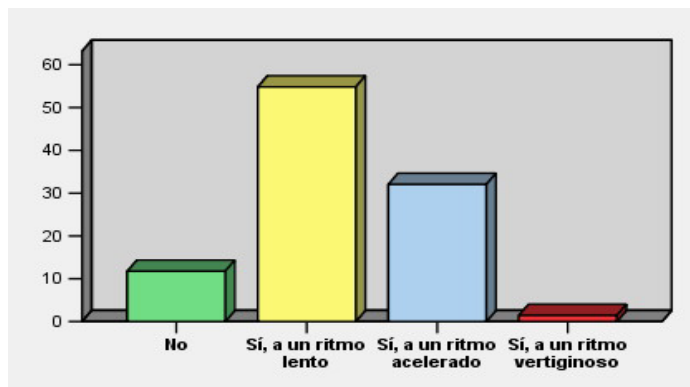


Gráfico 6.25: El estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente

Es despreciable el porcentaje de docentes que se decantan por la opción de “Sí, a un ritmo vertiginoso”, por lo que la mayor parte considera que el ritmo del cambio es lento o acelerado. El profesorado percibe que de alguna manera se está produciendo una urbanización progresiva en las formas y costumbres propias de la vida rural.

Al comparar aspectos básicos que caractericen a la Escuela Rural y la Escuela Urbana a través del cuestionario, se ha centrado la atención en las tareas que el alumnado realiza y el trabajo del profesorado. Respecto al *trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural*, si obviamos la respuesta central considerándola neutra, la suma de porcentajes correspondientes a la tendencia positiva de la afirmación que aparece en el ítem hace un total de 47,5 %, mientras que la suma de las contestaciones negativas sobre la afirmación planteada en el ítem hace un 36,7 %. De este modo apreciamos que existe una suave inclinación a determinar que el trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural difiere significativamente del de la Escuela Urbana. Gráficamente lo expresamos a continuación:

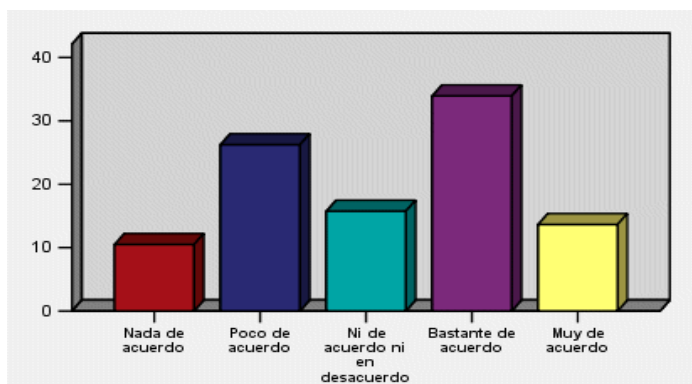


Gráfico 6.26: El trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural difiere significativamente del de Escuela Urbana.

En cuanto al *trabajo diario del profesorado de la Escuela Rural*, en relación a las posibles diferencias con respecto al profesorado de la Escuela Urbana, observamos que la elección de contestaciones positivas es notable (71 %). Tan sólo un 16,6 % se inclina por negar que existen diferencias significativas entre los dos referentes señalados de trabajo del profesorado. Queda, pues, de manifiesto, a juicio del profesorado rural, que existen particularidades de la labor docente en la Escuela Rural que le hacen característica y diferente de la escuela no rural, por lo que el modelo de prácticas de enseñanza en centros urbanos o rurales grandes y la escasa o inadecuada formación inicial del profesorado atendiendo a sus peculiaridades quedan en entredicho una vez más. A continuación observamos estos resultados:

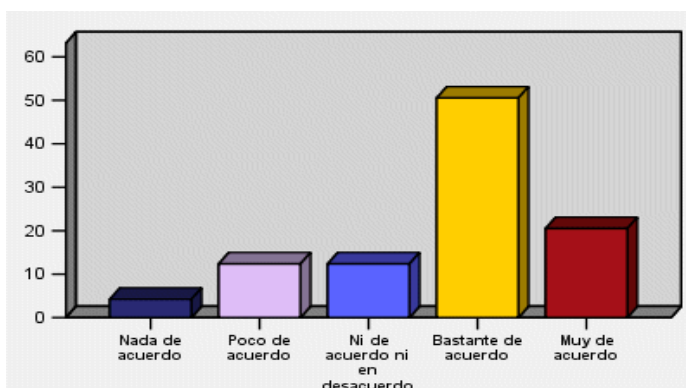


Gráfico 6.27: El trabajo diario del profesor de la Escuela Rural difiere significativamente del de Escuela Urbana.

Otros de los aspectos en los que se ha centrado el interés de la investigación a través de esta dimensión ha sido el de la *incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información y la Comunicación*. Para conocer la opinión que tiene al respecto el profesorado de grupos multigrado, se le ha solicitado que señale si son ventajas, inconvenientes o ventajas e inconvenientes los que tiene la mencionada incorporación. Estos son los resultados:

- “Ventajas” – 63,1 %.
- “Inconvenientes” – 2,6 %.
- “Ventajas e inconvenientes” – 34,3 %.

Existe un alto porcentaje de tutores/as que considera que tiene sólo ventajas. Tan sólo un porcentaje muy bajo considera que sólo tiene inconvenientes. El resto valora que

puede tener ventajas e inconvenientes. También se han codificado las respuestas abiertas en las que el profesorado describía las ventajas e inconvenientes (en los casos en los que se han contestado). En muchas de las respuestas existen varios códigos juntos. Como ventajas se han detectado como mayoritarias las siguientes categorías (ordenadas de mayor a menor frecuencia):

- Se conocen otras culturas (40 frec.).
- Acceso a más información de la que se tendría sin Nuevas Tecnologías (39 frec.).
- Se obtiene conocimiento sobre el mundo exterior (39 frec.).
- El alumnado rural se equipara en esto al alumnado urbano (37 frec.).
- Se produce actualización de conocimientos (21 frec.).
- Es un nuevo recurso en las clases (19 frec.).

Como se aprecia, el profesorado entiende que el aislamiento al que se ve sometido el mundo rural en el que se ubica su escuela puede verse minimizado por la utilización de las nuevas tecnologías. Se convierten así en un facilitador de la igualdad de oportunidades y permite compensar ciertas carencias propiciadas por la incomunicación física a través del acercamiento virtual. Además, se entiende que las nuevas tecnologías pueden ser un elemento equiparador al alumnado urbano, considerando, en este aspecto, las posibilidades que ofrece la *urbe* como aspiraciones desde la escuela rural. Por otro lado, existe de forma paralela una actualización de conocimientos que puede evitar un posible desfase en la información conocida por el alumnado.

Como inconvenientes, destacan los siguientes:

- No existen ordenadores disponibles o suficientes (16 frec.).
- Se produce una pérdida de identidad con respecto al entorno inmediato del alumnado (13 frec.).
- En el centro no ha llegado la ADSL (10 frec.).
- Existe una deficiente conexión a Internet (9 frec.).

Aunque las frecuencias obtenidas son pocas en cuanto a *inconvenientes* descritos, la ausencia de suficientes recursos y las deficientes o inexistentes conexiones de ADSL en algunos casos se convierten en un *handicap* muy importante. También se observa

como inconveniente el riesgo de una posible pérdida de identidad en relación al medio en el que habita el alumnado.

Los medios de comunicación de masas están (pueden estar) influyendo de tal modo en el medio rural que están dejando de tener su tradicional identidad. Por ello, al profesorado se le ha pedido, en la parte final del cuestionario, su valoración graduada en una escala sobre esta afirmación. De las respuestas posibles, el mayor porcentaje se encuentra en la opción “Bastante de acuerdo” (36,6 %), lo que unido al porcentaje de la otra contestación positiva (“Muy de acuerdo”), suman un total de 43,4 % de encuestados/as que estiman que los medios de comunicación están influyendo en el medio rural haciendo que deje de tener su tradicional identidad. La suma de los porcentajes de opciones negativas hace un total de 31,9 %. Por lo tanto, los docentes se muestran más a favor de considerar a los medios de comunicación como facilitadores de la transformación del medio rural hacia modelos cuyas tradiciones no están tan arraigadas en el tiempo o están desapareciendo. El subapartado “Otros” ha sido contestado solamente por el 1,72 %, no habiendo alcanzado ninguna de las contestaciones tabuladas el 1 % de representación. Los resultados se representan gráficamente a continuación:

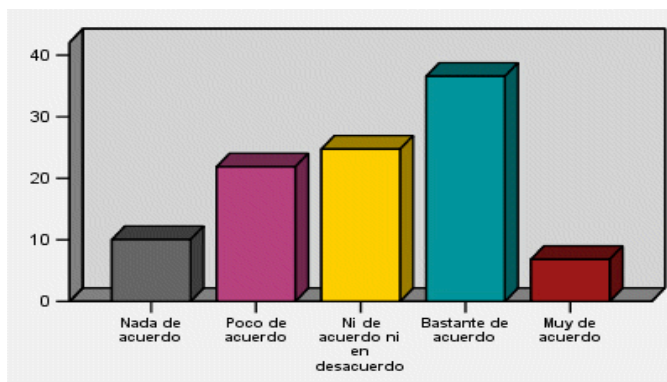


Gráfico 6.28: Influencia de los medios de comunicación de masas en la pérdida de la tradicional identidad del medio rural.

5.3.2. ANÁLISIS INFERENCIAL

5.3.2.1. SENSACIONES Y PREDISPOSICIONES DEL PROFESORADO AL COMIENZO DE SU EXPERIENCIA PROFESIONAL EN GRUPOS MULTIGRADO Y EN LA ACTUALIDAD

Se propone el estudio de las variables contempladas en los ítems A15 y A16 referidas a las sensaciones y predisposiciones del profesorado al comienzo de su experiencia y en la actualidad como docentes en grupos multigrado. Lo que se pretende analizar es el posible cambio que experimenta el profesorado transcurrido un tiempo en la docencia en este tipo de escenario. En el análisis descriptivo se atendió al estudio de frecuencias y los percentiles para estas variables. Aquí se tratará de realizar inferencias.

Se trata, por tanto, de un diseño antes y después de variables categóricas, por lo que se aplicará el test de McNemar. Este test consiste en la medición de una misma variable categórica en dos momentos temporales diferentes con el objetivo de averiguar si se han experimentado cambios para dicha variable. Es una prueba no paramétrica que contrasta los cambios en las respuestas utilizando la distribución de chi-cuadrado.

Por ser las variables estudiadas no dicotómicas se utilizará la variante que ofrece la prueba de simetría de McNemar-Bowker. Esta prueba permite contrastar la hipótesis nula de igualdad de proporciones antes-después, es decir, la hipótesis de que la proporción de éxitos es la misma en la medida antes y en la medida después. La hipótesis nula establecida en cada prueba será la de “no cambio”. Es de destacar que los resultados que ofrezcan las pruebas están basados en la muestra que se ha seleccionado y que podrán inferirse a la población.

Se realizarán 12 pruebas de McNemar-Bowker, una para cada posible estado del profesorado medido en las variables A15 y A16. Ante la respuesta NS/NC por parte de algunos profesores que desvirtuaría los resultados y las interpretaciones, estos registros se han filtrado. Se considerarán como significativos p-valores menores que 0,05.

Estudio de la variable *FRUSTRACIÓN*

La prueba proporciona un p-valor inferior a 0,05, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula de igualdad en la proporción de profesorado en cada modalidad de la variable, al comienzo de su experiencia docente y en la actualidad. Es decir, podemos asegurar a un nivel de confianza del 95% que hay cambios significativos en el nivel de *frustración* del profesorado en los dos periodos considerados. Este resultado se muestra en la siguiente tabla:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	64,959	10	,000
N de casos válidos	262		

Tabla 6.25: McNemar-Bowker en variable Frustración.

Conocida la existencia del cambio el paso siguiente será estudiar en qué sentido se produce. Este hecho se observa en la representación gráfica de las frecuencias relativas para cada modalidad de la variable frustración al comienzo y en la actualidad.

Se puede comprobar el descenso en la actualidad del nivel de *frustración* en el profesorado, es decir, se ha experimentado un cambio positivo.

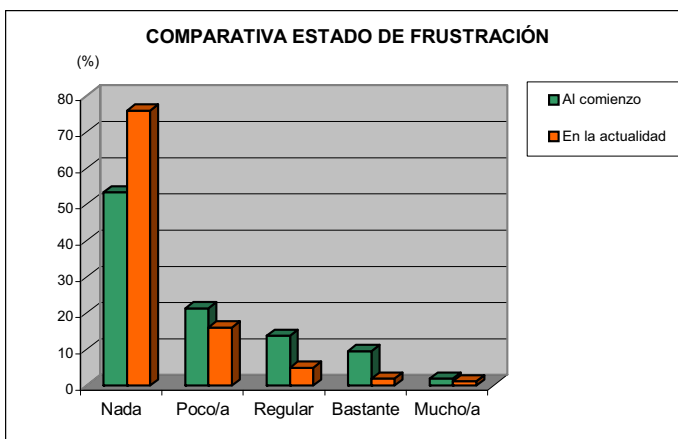


Gráfico 6.29: Comparativa estado de Frustración.

Estudio de la variable *ANSIEDAD*

En el caso del estado de *ansiedad* en el profesorado, la prueba analítica arroja un p-valor inferior a 0,05 por lo que se concluye que hay evidencia muestral para afirmar que se ha producido un cambio en el estado de ansiedad.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	114,469	10	,000
N de casos válidos	265		

Tabla 6.26: McNemar-Bowker en variable *Ansiedad*.

A continuación se expresan gráficamente las frecuencias relativas en los dos instantes de tiempo considerados para estudiar el sentido del cambio.

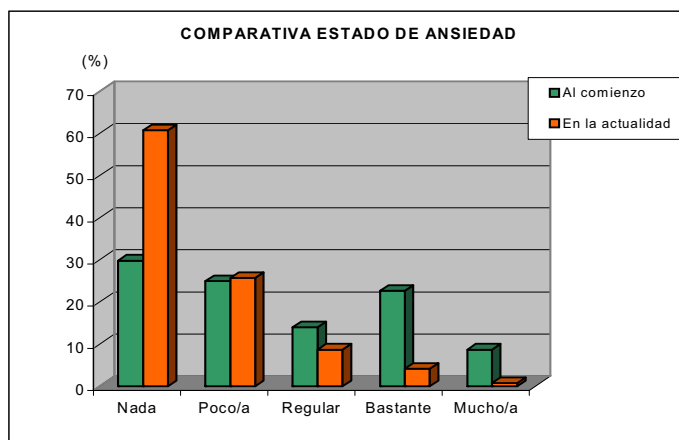


Gráfico 6.30: Comparativa estado de *Ansiedad*.

En el gráfico presentado queda reflejado un descenso en el grado de *ansiedad* del profesorado. Al principio un 29,8 % del colectivo no se encontraba con ansiedad quedando este porcentaje duplicado en la actualidad y siendo ahora un 60,8 % el porcentaje de profesores que no presentan este estado.

Estudio de la variable *DESCONCIERTO*

El test realizado lleva a la conclusión de que ha habido un cambio en el estado de *desconcierto* entre el profesorado como muestra la significación de la prueba que se está aplicando.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	182,071	10	,000
N de casos válidos	261		

Tabla 6.27: McNemar-Bowker en variable *Desconcierto*.

Ahora, y con el objetivo de ver si el estado de *desconcierto* es menor o mayor en la actualidad, representaremos gráficamente las frecuencias relativas.

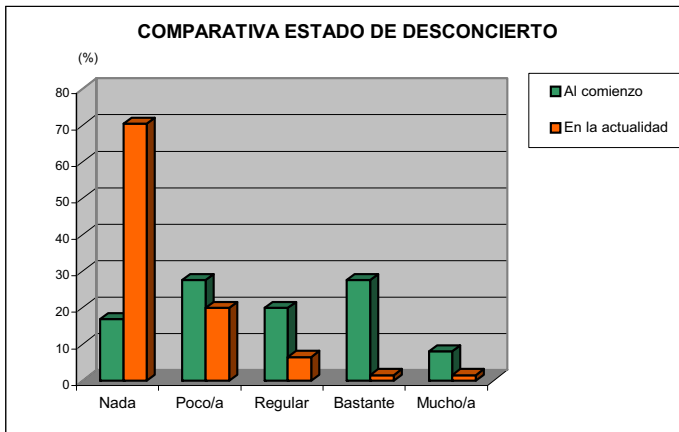


Gráfico 6.31: Comparativa estado de *Desconcierto*.

La representación muestra cómo en la actualidad el profesorado que se encuentra en cada categoría de *desconcierto* es menor pasando a concentrarse en la modalidad “nada”. En la actualidad, un 70,5% el profesorado no tiene la sensación de desconcierto. Es brusca la bajada de porcentaje de profesores en la modalidad “bastante”, que ha pasado de 27,59% a 1,53% en la actualidad.

Estudio de la variable *SOBRESFUERZO*

El contraste afirma que se ha producido cambio en el nivel de *sobreesfuerzo* que tienen que hacer los profesores para enfrentarse a su trabajo. Para concretar este cambio, es decir, para ver si ahora hacen más o menos esfuerzo que al comienzo de su experiencia en los grupos multigrado, se estudian las frecuencias.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	96,876	10	,000
N de casos válidos	267		

Tabla 6.28: McNemar-Bowker en variable *Sobreesfuerzo*.

En el gráfico se puede comprobar claramente cómo el profesorado tenía que hacer un gran esfuerzo para trabajar en estos grupos cuando comenzaron su experiencia, en concreto, un 75,66 % del profesorado considera que tenía que hacer “bastante” o “mucho” *sobreesfuerzo* al comienzo, siendo en la actualidad este porcentaje de 45,32 %.

En resumen, se puede decir que el *sobreesfuerzo* que los profesores deben realizar para desarrollar sus clases en la actualidad es menor que el que realizaban cuando comenzaron a trabajar en estos grupos.

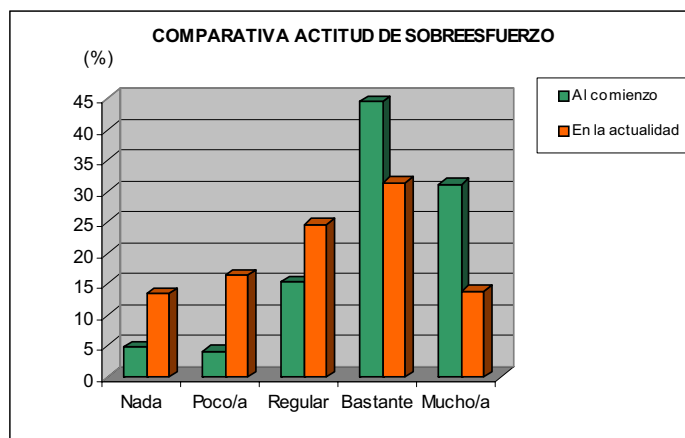


Gráfico 6.32: Comparativa estado de *Sobreesfuerzo*.

Estudio de la variable *RESIGNACIÓN*

A partir de la muestra de profesores estudiada se puede concluir que se rechaza la hipótesis nula de “no cambio”, ya que el p-valor que arroja la prueba es inferior a 0,05. Por lo tanto hay cambio significativo en la *resignación* del profesorado al comienzo de la experiencia con respecto a la actualidad. Interesante es, por tanto, estudiar en que sentido se produce el cambio.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	52,958	9	,000
N de casos válidos	259		

Tabla 6.29: McNemar-Bowker en variable *Resignación*.

En el gráfico queda reflejado un descenso en los niveles altos de *resignación* comparando los dos períodos de tiempo, pasando ahora a ser de 72,59 % el porcentaje de profesorado con nada de *resignación* frente a su trabajo, mientras que cuando comenzaron su experiencia eran un 49,03 % los que decían que no se sentían resignados.

En conclusión, se puede afirmar que se ha producido un descenso en el nivel de *resignación* del profesorado, cambio positivo.

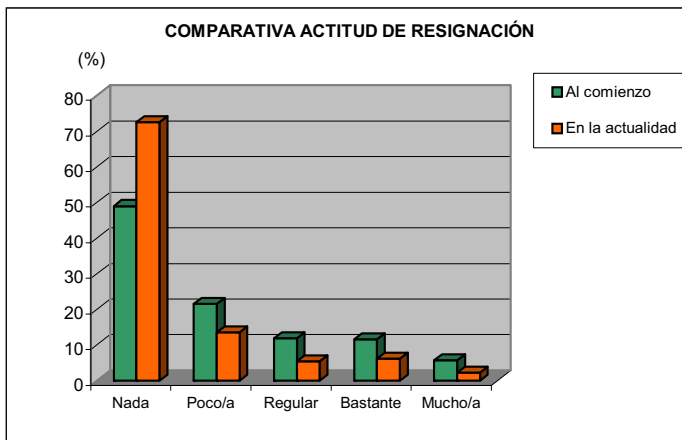


Gráfico 6.33: Comparativa estado de Desconcierto.

Estudio de la variable *GANAS DE IRME A OTRO CENTRO*

La conclusión que se puede extraer para esta variable es que hay un cambio significativo en su nivel, como queda reflejado en la tabla que nos arroja un p-valor de 0,002 inferior a 0,05.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	28,386	10	,002
N de casos válidos	262		

Tabla 6.30: McNemar-Bowker en variable Ganas de irme a otro centro.

Gráficamente se puede concluir que con el paso del tiempo en su labor de profesorado, las *ganas de irse* a otro centro han disminuido, lo que significa un cambio positivo de los profesores en estos centros.

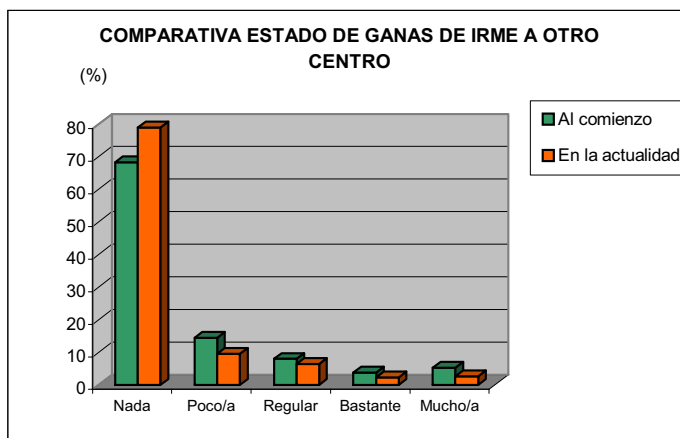


Gráfico 6.34: Comparativa estado de Ganas de irme a otro centro.

Estudio de la variable *INCERTIDUMBRE*

El estudio gráfico de las frecuencias relativas de esta variable para el comienzo de la experiencia como profesorado de estos centros y en la actualidad no lleva a concluir que se ha producido un cambio positivo importante en el nivel de *incertidumbre*, siendo

inferior en la actualidad. La existencia del cambio la da la prueba realizada por arrojar un p-valor inferior a 0,05.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	146,764	9	,000
N de casos válidos	260		

Tabla 6.31: McNemar-Bowker en variable Incertidumbre.

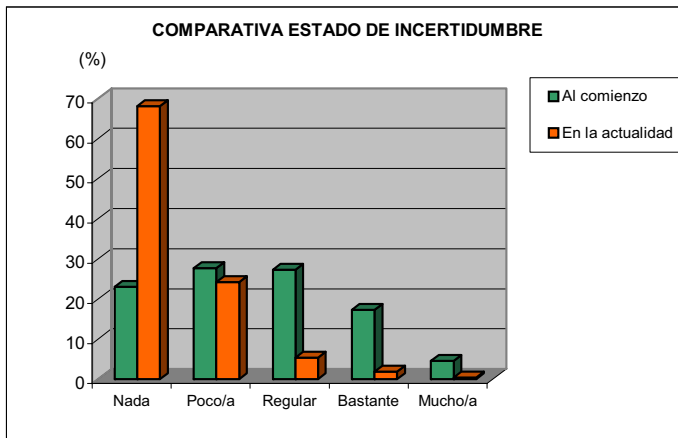


Gráfico 6.35: Comparativa estado de Incertidumbre.

Estudio de la variable *INDIFERECIA*

La prueba de McNemar–Bowker no se puede realizar con los datos disponibles puesto que para la variable *indiferencia* al comienzo (A15h) no se encuentra en la muestra ningún individuo que presente la modalidad “mucho/a”, ya que dicha prueba se realiza para tablas de contingencia cuadradas de orden p , con p mayor que la unidad.

Aunque analíticamente no se puede concluir que se produce cambio en la indiferencia del profesorado, se grafican las frecuencias para el estudio. Queda reflejado en la gráfica el cambio positivo del profesorado.

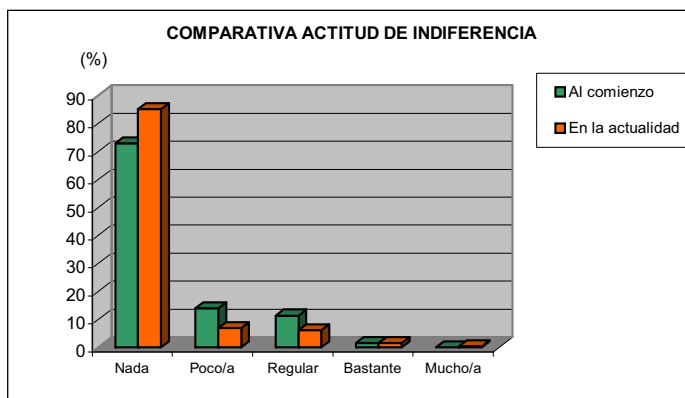


Gráfico 6.36: Comparativa estado de Indiferencia.

Estudio de la variable *SATISFACCIÓN*

Con la muestra tomada podemos concluir la existencia de cambio en el estado de *satisfacción* del profesorado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	92,622	10	,000
N de casos válidos	265		

Tabla 6.32: McNemar-Bowker en variable Satisfacción.

El cambio producido tiene un sentido positivo ya que, como vemos en el gráfico de frecuencias relativas, el porcentaje de profesores ha disminuido en todas las modalidades, salvo en las de “bastante” y “mucho/a” donde ha aumentado.

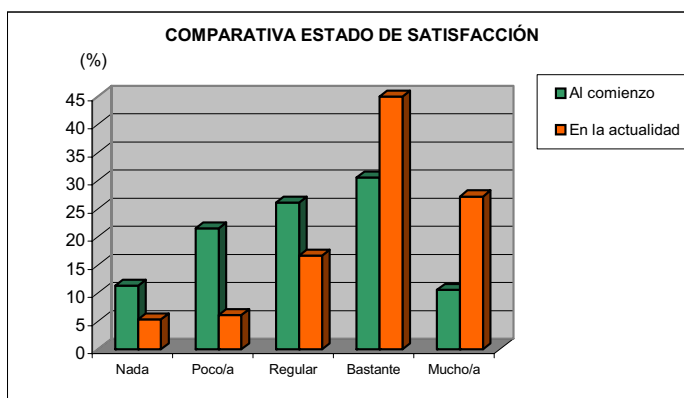


Gráfico 6.37: Comparativa estado de Satisfacción.

Estudio de la variable *RETO PROFESIONAL*

Realizada la prueba de McNemar–Bowker, con la muestra disponible no se tiene evidencia suficiente que lleve al rechazo de la hipótesis nula de “no cambio” a un nivel de significación de 0,05, pues el p-valor ofrecido por la prueba es de 0,369, superior al nivel de significación. Por lo tanto, se acepta que esta variable no ha sufrido cambio entre los dos periodos considerados.

Así, se puede decir que la actitud del profesorado respecto del *reto profesional* al comienzo de su experiencia como docentes en estos centros no difiere de la actitud que tiene en la actualidad.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	9,779	9	,369
N de casos válidos	270		

Tabla 6.33: McNemar-Bowker en variable *Reto profesional*.

Gráficamente la proporción de profesores en cada modalidad se reparte prácticamente igual en los dos periodos de tiempo. Estas proporciones son más altas en las modalidades “bastante” y “mucho/a”, indicando el alto *reto profesional* que se ha impuesto el docente.

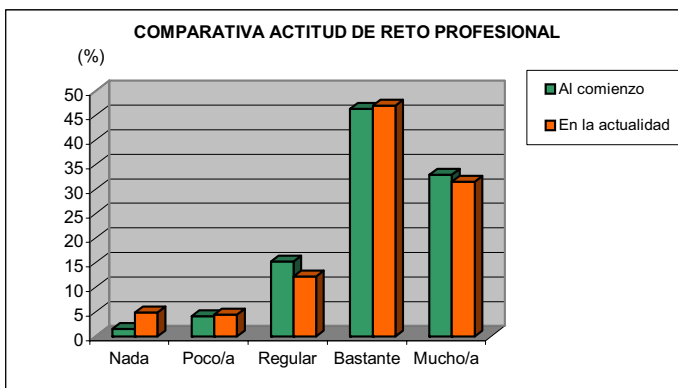


Gráfico 6.38: Comparativa estado de *Reto profesional*.

Estudio de la variable *ALEGRÍA*

Respecto al estado de *alegría* de los profesores, ha sufrido un cambio positivo como queda reflejado en el gráfico donde se puede ver el aumento del porcentaje de profesores que dicen tener “bastante” o “mucho” alegría.

La afirmación de que se ha producido un cambio es posible hacerla basándonos en el p-valor de la prueba analítica. Por ser éste inferior a 0,05 se concluye que se rechaza la hipótesis de “no cambio”, aceptando el “cambio”.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	88,763	10	,000
N de casos válidos	261		

Tabla 6.34: McNemar-Bowker en variable *Alegría*.

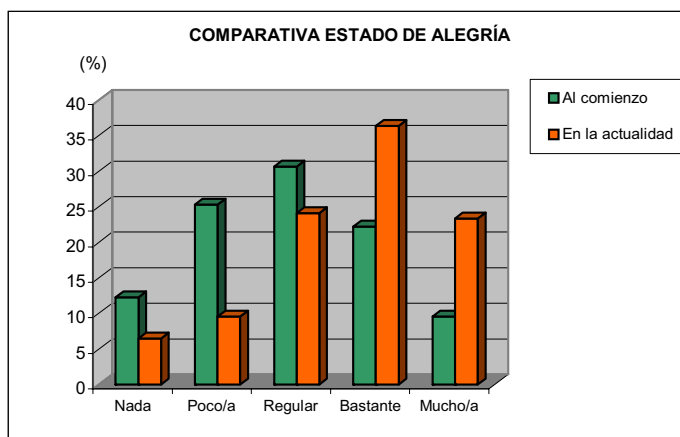


Gráfico 6.39: Comparativa estado de *Alegría*.

Estudio de la variable *GANAS DE SUPERACIÓN*

Sobre esta actitud del profesorado, no se tienen evidencias muestrales que lleven al rechazo de la hipótesis de “no cambio” a un nivel de significación de 0,05. Por tanto, se afirma que el profesorado no ha cambiado sus *ganancias de superación* con el transcurso de su experiencia como docentes en grupos multigrado.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	4,343	9	,887
N de casos válidos	271		

Tabla 6.35: McNemar-Bowker en variable *Ganas de superación*.

En el gráfico queda reflejada la inexistencia del cambio, pero además se puede decir que tanto al principio de su experiencia como en la actualidad las *ganancias de superación* son altas.

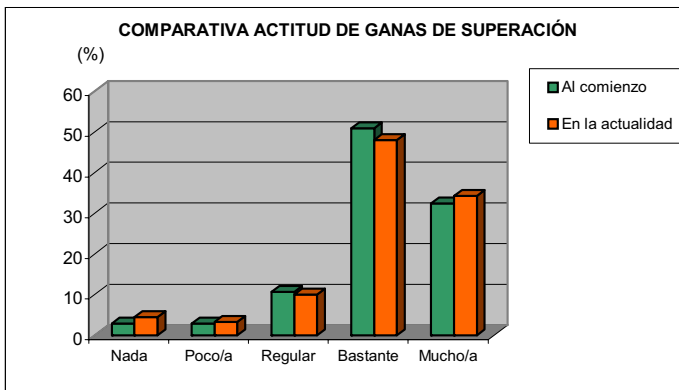


Gráfico 6.40: Comparativa estado de *Ganas de superación*.

6.3.2.2. ESTUDIO DE LA DEPENDENCIA ENTRE DIVERSAS VARIABLES

Para determinar la existencia de dependencia entre los valores de dos variables observadas se ha realizado la prueba Chi-cuadrado para tablas de contingencia de doble entrada. Éste estadístico contrasta la hipótesis de que las variables de fila y columna son independientes. Se utiliza aquí la Chi-cuadrado de Pearson para determinar si las diferencias entre las frecuencias observadas en la tabla de contingencia correspondiente al cruce de los valores de las dos variables y las frecuencias esperadas, supuesto que las variables sean independientes, son estadísticamente significativas.

Se ha aplicado la prueba Chi-cuadrado de Pearson en los casos en los que se disponía de una tabla de contingencia con r fila y c columnas correspondientes a la observación en la muestra de dos variables. Si el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor al nivel de significación fijado, que en este caso ha estado fijado en 0,05, se rechaza la hipótesis nula a dicho nivel de significación, por lo que se entiende que existe dependencia. No se estimarán como útiles los cruces entre variables que determinen que las frecuencias esperadas menores que 5 superen el 20 %. Se incluyen en el texto las tablas que reflejan las pruebas de Chi-cuadrado en los casos en que los cruces realizados determinan dependencia entre variables. Las pruebas que no determinan significatividad en el contraste se pueden consultar en el CD anexo.

En la siguiente tabla se especifican los cruces que se analizarán. Se ha partido de un diseño de cruces que permita el estudio de las dependencias entre diversas variables que se consideran de interés en este apartado, dado el interés por definir las posibles inferencias que puedan darse.

<i>Edad (A1)</i>	<i>Titulación universitaria de ingreso (A7)</i>
<i>Edad (A1)</i>	<i>Especialidad de nombramiento en el centro (A5)</i>
<i>Edad (A1)</i>	<i>El alumnado utiliza los ordenadores (B6)</i>
<i>Edad (A1)</i>	<i>Cargo en el centro (A9)</i>
<i>Edad (A1)</i>	<i>Decisión sobre la ubicación del alumnado (C4)</i>
<i>Edad (A1)</i>	<i>Libros de texto diferentes para cada área y grado (D3)</i>
<i>Preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o indiferencia en la predilección (A14)</i>	<i>Años de experiencia docente (A3)</i>
<i>Preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o indiferencia en la predilección (A14)</i>	<i>Cursos en grupos multigrado (A4)</i>
<i>Preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o indiferencia en la predilección (A14)</i>	<i>Nº de alumnos/as (B1)</i>
<i>Preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o indiferencia en la predilección (A14)</i>	<i>Nº de grados (B2)</i>
<i>Preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o indiferencia en la predilección (A14)</i>	<i>Alumnado inmigrante (B4)</i>
<i>Preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o indiferencia en la predilección (A14)</i>	<i>Alumnado de Necesidades Educativas Especiales (B5)</i>
<i>Cargo que desempeña (A9)</i>	<i>Sexo (A2)</i>
<i>Cargo que desempeña (A9)</i>	<i>Años de experiencia docente (A3)</i>
<i>Cargo que desempeña (A9)</i>	<i>Cursos en grupos multigrado (A4)</i>
<i>Croquis de aula (C1)</i>	<i>Sexo (A2)</i>
<i>Croquis de aula (C1)</i>	<i>Años de experiencia docente (A3)</i>
<i>Croquis de aula (C1)</i>	<i>Cursos en grupos multigrado (A4)</i>
<i>Croquis de aula (C1)</i>	<i>Especialidad de nombramiento en el centro (A5)</i>
<i>Croquis de aula (C1)</i>	<i>Colaboración entre el alumnado de diferentes edades (B7)</i>
<i>Croquis de aula (C1)</i>	<i>Decisión sobre la ubicación del alumnado (C4)</i>
<i>Croquis de aula (C1)</i>	<i>Tipo de agrupamiento para tareas-tipo (C5)</i>
<i>Croquis de aula (C1)</i>	<i>Agrupamiento para tarea escolar en cada área (C6)</i>
<i>Croquis de aula (C1)</i>	<i>Edad (A1)</i>
<i>Libros de texto diferentes para cada área y grado (D3)</i>	<i>Formación inicial recibida (A10)</i>
<i>Libros de texto diferentes para cada área y grado (D3)</i>	<i>Prácticas de enseñanza en grupos multigrado (A11)</i>
<i>Libros de texto diferentes para cada área y grado (D3)</i>	<i>Asesoramiento para trabajar en grupos multigrado (A12)</i>
<i>Libros de texto diferentes para cada área y grado (D3)</i>	<i>Preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o indiferencia en la predilección (A14)</i>
<i>Actitudes en la actualidad (A16)</i>	<i>Nº de alumnos/as (B1)</i>
<i>Actitudes en la actualidad (A16)</i>	<i>Nº de grados (B2)</i>
<i>Actitudes en la actualidad (A16)</i>	<i>Alumnado inmigrante (B4)</i>
<i>Actitudes en la actualidad (A16)</i>	<i>Alumnado de NEE (B5)</i>
<i>Áreas que imparte (A6)</i>	<i>Complejidad del tratamiento didáctico de las áreas (D4)</i>
<i>Formación inicial (A10)</i>	<i>La experiencia es la mejor formación (A13)</i>
<i>Prácticas de enseñanza en grupos multigrado (A11)</i>	<i>Asesoramiento para trabajar en grupos multigrado (A12)</i>

Tabla 6.36: Diseño de cruces entre variables para hallar posibles dependencias.

Realizados los cruces de variable *Edad* con las variables *El alumnado utiliza los ordenadores del centro*, *Utilización de libros de texto diferentes para cada grado y área*, *Decisión sobre la ubicación del alumnado*, *Especialidad de nombramiento en el centro*,

Titulación universitaria y Cargo en el centro, no se puede concluir en ningún caso, ya que el porcentaje de frecuencias esperadas menores que 5 supera el 20% que se suele asumir como límite.

Ante esta situación se decide recodificar la variable *Edad* de la siguiente forma (se pasa de 5 grupos de edad a 4, incluyendo el último grupo “Más de 50” a “Entre 51 y 60” y “Más de 60”):

- Menos de 31.
- Entre 31 y 40.
- Entre 41 y 50.
- Más de 50.

EDAD (A1) – TITULACIÓN UNIVERSITARIA (A7)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	251,219 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	220,634	6	,000
Asociación lineal por lineal	146,924	1	,000
N de casos válidos	285		

a. 1 casillas (8,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,47.

Tabla 6.37: Prueba de chi-cuadrado para Edad-Titulación universitaria.

El p-valor inferior a 0,05 nos dice que existe dependencia entre ambas variables. Para ver el sentido de esta relación se realiza la siguiente representación gráfica.

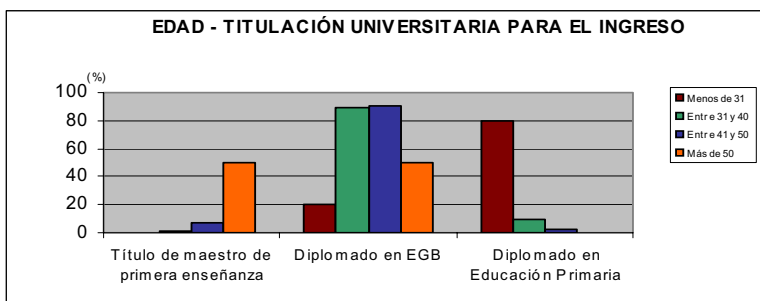


Gráfico 6.41: Cruce Edad-Titulación universitaria.

En el gráfico se puede observar cómo la modalidad de la variable *Titulación Universitaria* depende de la *Edad*. Así, como era de esperar, se demuestra que el título de Maestro de Primera Enseñanza lo tiene el profesorado de edad avanzada, mientras que el título de Diplomado en Educación Primaria lo tiene el profesorado más joven y el de Profesorado de EGB el de edad intermedia. Este contraste permite validar el procedimiento utilizado para el estudio de la dependencia con datos tratados del modo descrito, ya que era de suponer que el tipo de titulación estaba vinculada a la edad del profesorado.

EDAD (A1) – ESPECIALIDAD POR LA QUE FUE NOMBRADO EN EL CENTRO (A5)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,539 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	31,370	4	,000
Asociación lineal por lineal	11,812	1	,001
N de casos válidos	290		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,65.

Tabla 6.38: Prueba de chi-cuadrado para Edad-Especialidad en centro.

Para el estudio de la dependencia entre estas dos variables se procede a una nueva recodificación que permita el tratamiento estadístico, ya que las frecuencias esperadas menores que 5 superan el 20 %. Las edades del profesorado se establecen en dos grupos: “Menos de 40” y “Más de 39”. A la vista de la tabla anterior, se puede afirmar que existe dependencia entre las variables *Edad* y *Especialidad por la que fue nombrado* en el sentido de que, en función de la edad, el profesorado nombrado ocupa mayoritariamente en los centros una determinada especialidad. Se puede ver gráficamente a qué se refiere esta afirmación.

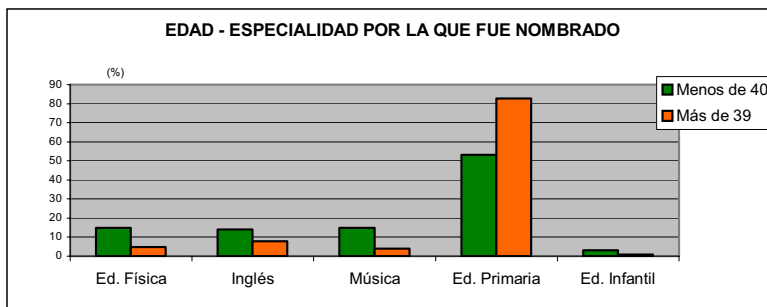


Gráfico 6.42: Cruce Edad-Especialidad por la que fue nombrado.

El profesorado de más edad está más presente en los centros a través de la especialidad de Educación Primaria, mientras que en el resto de especialidades es mayoría el profesorado más joven. No es casualidad que la especialidad de Educación Primaria presenta en los concursos de traslados las cotas más altas en cuanto a puntuación para obtener destinos con respecto al resto de especialidades. No es una especialidad regulada para ingresar a través de concurso-oposición en el Cuerpo de Maestros, pero se adjudica de oficio a los maestros y maestras que ingresan a través de las especialidades para las que se convocan procesos selectivos, por lo que cualquier maestro/a puede optar a una plaza de Educación Primaria mediante concurso de traslados. En los grupos con o sin multigraduación este profesorado aparece como tutor sin vinculación a docencia en especialidades.

EDAD (A1) – EL ALUMNADO UTILIZA LOS ORDENADORES (B6)

Con la variable *edad* recodificada, la prueba de chi-cuadrado ofrece un p-valor de 0,179, superior al 0,05 fijado. Por tanto se concluye que existe independencia entre ambas variables.

EDAD (A1) – CARGO QUE DESEMPEÑA EN EL CENTRO (A9)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,004 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	30,035	4	,000
Asociación lineal por lineal	1,490	1	,222
N de casos válidos	276		

a. 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 4,49.

Tabla 6.39: Prueba de chi-cuadrado para Edad-Cargo que desempeña.

Existe dependencia entre ambas variables, ya que, teniendo en cuenta la recodificación realizada en la variable *Edad*, el p-valor obtenido es inferior a 0,05. A más edad del profesorado existente en grupos multigrado más representación tiene en los órganos unipersonales de gobierno del centro. Esta circunstancia corroborada por el contraste estadístico se ve reflejada en el siguiente gráfico. Se puede observar cómo a más edad del profesorado, mayor responsabilidad en el cargo que desempeña.

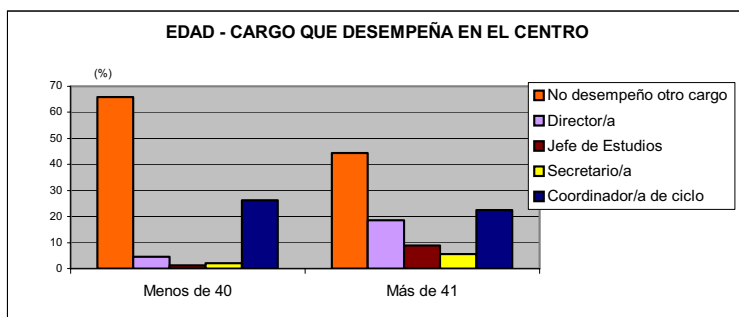


Gráfico 6.43: Cruce Edad-Cargo que desempeña.

EDAD (A1) - DECISIÓN SOBRE LA UBICACIÓN DEL ALUMNADO (C4)

Realizada la prueba de chi-cuadrado se consigue un p-valor de 0,019, por lo que inicialmente se puede observar dependencia de las variables cruzadas. Sin embargo, el 50 % de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5. Se intenta corregir este hecho a través de una segunda remodelación que reduzca el número de categorías a 2 (Menos de 40 años y Más de 39 años), pero no solamente no se corrige el problema de las frecuencias, sino que la prueba pasa a no ser significativa.

EDAD (A1) – LIBROS DE TEXTO DIFERENTES PARA CADA ÁREA Y GRADO (D3)

El p-valor obtenido en la prueba de contraste (0,813) lleva a concluir a favor de la independencia de las variables analizadas.

PREFERENCIA POR GRUPOS (A14)- AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE (A3)

La variable cuantitativa *años de experiencia docente* se recodifica de la siguiente forma:

- De 1 – 10 años.
- Más de 10 años.

Del análisis resulta que son variables independientes, ya que el p-valor es mayor a 0,05 y por tanto no se tienen evidencias muestrales que lleven al rechazo de la hipótesis nula de independencia.

PREFERENCIA POR GRUPOS (A14) - CURSOS DE EXPERIENCIA EN GRUPOS MULTIGRADO (A4)

La variable *cursos de experiencia en grupos multigrado* se recodifica del mismo modo que en el anterior cruce:

- De 1 – 10 años.
- Más de 10 años.

La prueba de Chi-cuadrado demuestra que resultan ser variables dependientes.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,478 ^a	2	,001
Razón de verosimilitud	14,293	2	,001
Asociación lineal por lineal	4,359	1	,037
N de casos válidos	285		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,55.

Tabla 6.40: Prueba de chi-cuadrado para Preferencia por grupos-Años de experiencia en grupos multigrado.

En la representación gráfica se aprecia una disminución en la preferencia por trabajar en grupos de un solo grado con el paso del tiempo, con lo que la preferencia por trabajar en uno u otro grupo le es indiferente a los de mayor experiencia.

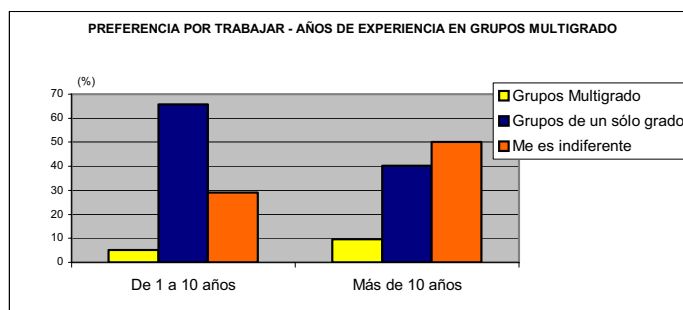


Gráfico 6.44: Cruce Preferencia por grupos-Años de experiencia en grupos multigrado.

PREFERENCIA POR GRUPOS (A14) – NÚMERO DE ALUMNOS/AS (B1)

La prueba chi-cuadrado para el estudio de estas variables resulta no significativa (p -valor = 0,393). Se dice por tanto que existe independencia entre ellas.

PREFERENCIA POR GRUPOS (A14) – NÚMERO DE GRADOS EN EL GRUPO-CLASE (B2)

Al cruzar ambas variables para obtener la prueba chi-cuadrado el resultado es un p -valor inferior a 0,05, lo que nos llevaría a aceptar la dependencia, pero se tiene el problema de que las casillas con frecuencia esperada inferior a 5 es muy alto (46,7%). Una solución puede ser recodificar la variable B2 como:

- 2 cursos en el grupo clase.
- 3 ó 4 cursos en el grupo clase.
- 5 ó 6 cursos en el grupo clase.

El nuevo cruce ofrece como resultado el hecho de que podemos rechazar la hipótesis de independencia, aceptando la dependencia entre ambas variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,606 ^a	4	,002
Razón de verosimilitud	16,485	4	,002
Asociación lineal por lineal	1,966	1	,161
N de casos válidos	290		

a. 1 casillas (11,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,18.

Tabla 6.41: Prueba de chi-cuadrado para Preferencia por grupos-Nº de cursos en el grupo.

PREFERENCIA POR GRUPOS (A14) – ALUMNADO INMIGRANTE (B4)

La prueba chi-cuadrado para este cruce no presenta problemas en el porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5, pero como resulta un p-valor superior a 0,05 se concluye que las variables son independientes.

PREFERENCIA POR GRUPOS (A14) – ALUMNADO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (B5)

La prueba chi-cuadrado para este cruce no presenta problemas en el porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5 y como resulta un p-valor superior a 0,05 se concluye que no se tiene evidencia muestral que lleve al rechazo de la hipótesis de independencia.

CARGO QUE DESEMPEÑA (A9) – SEXO (A2)

La prueba chi-cuadrado arroja un p-valor superior a 0,05, lo que lleva a concluir que no se tiene evidencia muestral que lleve al rechazo de la hipótesis de independencia. Así, la variable *cargo que desempeña en el centro y sexo* no son dependientes.

CARGO QUE DESEMPEÑA (A9) – AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE (A3)

La variable años de experiencia docente, por su naturaleza, ha tenido que ser codificada como sigue:

- De 1 – 10 años.
- Más de 10 años.

La prueba chi-cuadrado muestra un p-valor inferior a 0,05, por lo que se concluye diciendo que se rechaza la hipótesis nula de independencia a favor de la hipótesis

alternativa de dependencia entre ambas variables. Así, el *Cargo que desempeña* con los *Años de experiencia docente* son dependientes.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,762 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	43,787	4	,000
Asociación lineal por lineal	7,630	1	,006
N de casos válidos	272		

a. 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,56.

Tabla 6.42: Prueba de chi-cuadrado para *Cargo que desempeña*-*Años de experiencia docente*.

Veamos gráficamente qué sucede.

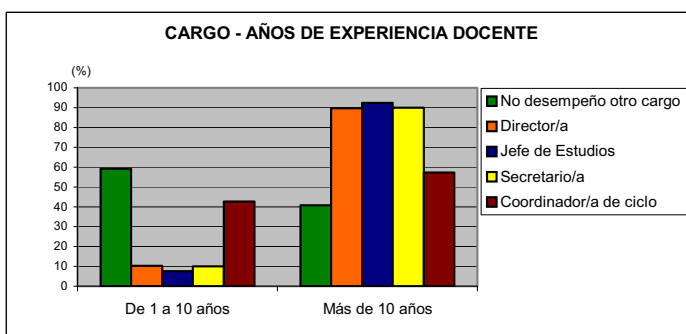


Gráfico 6.45: Cruce de *Cargo que desempeña*-*Años de experiencia docente*.

Con el contraste se demuestra que existe dependencia entre el *cargo* que el profesorado ejerce en el centro de trabajo y los *años de experiencia docente*. Gráficamente vemos como a más años de experiencia docente más nivel en el cargo que se desempeña. Se puede observar como los cargos de Director/a, Jefe/a de Estudios y Secretario/a son ocupados en mayor proporción por el profesorado de más experiencia. Para el cargo de Coordinador/a de ciclo no se observa tanta diferencia en porcentaje.

CARGO QUE DESEMPEÑA (A9) – AÑOS DE EXPERIENCIA EN GRUPOS MULTIGRADO (A4)

Vista la prueba chi-cuadrado de independencia, es posible afirmar que se tienen evidencias que llevan al rechazo de la independencia, es decir, que las variables *Cargo*

que desempeña y Años de experiencia en grupos multigrados son dependientes, como muestra un p-valor inferior a 0,05. Démosle un sentido a esta dependencia gráficamente. Vemos en el gráfico cómo el profesorado con menos años de experiencia en grupos multigrado desempeña más cargos que los que tienen más años de servicio en estos grupos.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,920 ^a	4	,001
Razón de verosimilitud	17,346	4	,002
Asociación lineal por lineal	1,630	1	,202
N de casos válidos	271		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 2,58.

Tabla 6.43: Prueba de chi-cuadrado para Cargo desempeñado-Años de experiencia docente en grupos multigrado.

Esta conclusión es en principio incongruente teniendo en cuenta el contraste para las anteriores variables realizado, ya que en principio era de esperar que la relación fuera en el mismo sentido.

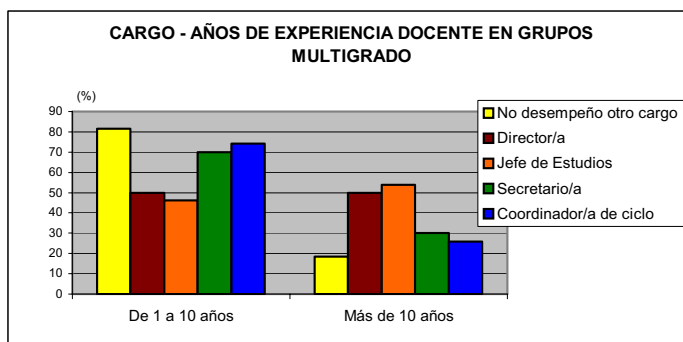


Tabla 6.44: Cruce Cargo desempeñado-Años de experiencia en grupos multigrado.

Una explicación a esta incongruencia es la frecuencia con la que se presenta el profesorado para la variable *cursos de experiencia docente en grupos multigrado*, ya que un 74,2 % de los profesores llevan en la docencia en estos grupos menos de 10 años y solo un 25,8 % llevan ejerciendo en esta enseñanza más de 10 años, por lo que los diferentes pesos de frecuencia pueden distorsionar el resultado.

A continuación se realiza otra distribución en el gráfico, observando entonces cómo se distribuyen las frecuencias respecto a los cargos ocupados para cada intervalo de

experiencia, es decir, de qué forma se distribuye el total de cargos que tienen menos de 10 años de experiencia en grupos multigrado y de qué forma se distribuye el total de cargos de más de 10 años de experiencia en grupos multigrado.

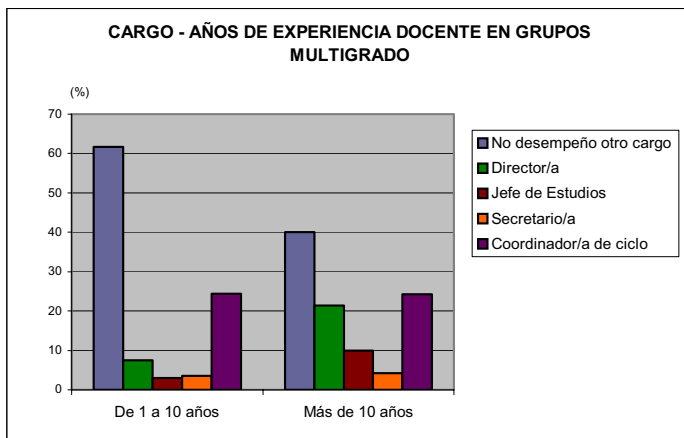


Tabla 6.45: Cruce Cargo desempeñado-Años de experiencia en grupos multigrado II.

En el grupo de “Mas de 10 años” de experiencia un 21,43 % y un 10 % representan los cargos de Director/a y Jefe de Estudios respectivamente. Esta proporción disminuye en grupo de profesores de 1 a 10 años de experiencia en grupos multigrado pasando a ser 7,46 % y 2,99 % respectivamente. Por lo tanto, la conclusión es que a más años de experiencia en grupos multigrado se desempeñan cargos de mayor responsabilidad.

CROQUIS DE AULA (C1) – SEXO (A2)

Estudiada la tabla de contingencia y la prueba chi-cuadrado de independencia está claro que no se tienen evidencias muestrales que lleven al rechazo de la independencia, a pesar de que un 27,8% de las casillas tiene una frecuencia esperada inferior a 5. Con el objetivo de controlar el porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5 y como una de las modalidades de la variable croquis es “otros”, se piensa en filtrar los 7 casos con esta modalidad para controlar dicho %.

Efectivamente, aún eliminando esa modalidad “otros” y a pesar de que ahora el porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5 es menor que el 20%, la prueba sigue siendo no significativa, luego se concluye por tanto que existe independencia entre ambas variables.

CROQUIS DE AULA (C1) – AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE (A3)

Dada la naturaleza de la variable Años de Experiencia Docente es necesario recodificarla para poder estudiar la tabla de contingencia resultante. Además, se filtran los casos de la modalidad “otros” de la variable croquis. La codificación que resulta para los años de experiencia docente es:

- De 1 – 5 años.
- De 6 – 10 años.
- De 11 – 20 años.
- Más de 20 años.

Un 40,6% de las casillas de la tabla de contingencia tiene frecuencia esperada inferior a 5. El test lleva a no tener evidencia muestral para rechazar la hipótesis de independencia. No obstante, se prueba con una nueva codificación de la variable:

- De 1 – 10 años.
- Más de 10 años.

Con esta nueva codificación se supera el problema del porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5, siendo este porcentaje de 12,5. A pesar de ello se tiene que concluir que no hay evidencia muestral que lleve al rechazo de la hipótesis de independencia, es decir, que la variable *croquis del aula* multigrado y *años de experiencia docente* son independientes.

CROQUIS DE AULA (C1) – CURSOS DE EXPERIENCIA EN GRUPOS MULTIGRADO (A4)

Se recodifica para su tratamiento la variable A4 de la siguiente manera:

- De 1 – 10 años.
- Más de 10 años.

Se concluye que no hay evidencia muestral que lleve al rechazo de la independencia a pesar de que un 31,3% de las casillas tiene una frecuencia esperada inferior a 5. Es necesario hacer constar la independencia entre ambas variables.

CROQUIS DE AULA (C1) – ESPECIALIDAD POR LA QUE FUE NOMBRADO (A5)

Por la naturaleza de ambas variables no se puede llevar a cabo su codificación, por lo que no se tiene la frecuencia suficiente al cruzar ambas variables. Esto se traduce en que al estudiar la tabla de contingencia un 75% de las casillas tiene frecuencia esperada inferior a 5. La conclusión del test, a pesar del elevado porcentaje comentado, lleva a afirmar que no se tienen evidencias suficientes que lleven al rechazo de la hipótesis nula de independencia. Así que las variables son independientes.

CROQUIS DE AULA (C1) – COLABORACIÓN ENTRE EL ALUMNADO DE DIFERENTES EDADES (B7)

La prueba chi-cuadrado concluye que no se tiene evidencia muestral para rechazar la hipótesis nula de independencia, por lo que se concluye aceptando que ambas variables son independientes con cautela por saber que un 53,1% de las casillas tienen un frecuencia esperada inferior a 5. No es posible bajar este porcentaje recodificando variables por la naturaleza de las mismas. A pesar de que se ha aceptado la independencia, el gráfico de frecuencias resulta significativo en el sentido de la alta colaboración entre el alumnado de diferentes edades para la realización de las tareas escolares independientemente del croquis que presente el aula multigrado.

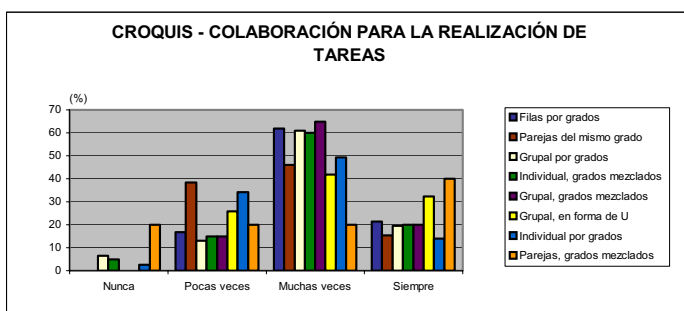


Gráfico 6.46: Cruce Croquis de aula-Colaboración entre el alumnado.

CROQUIS DE AULA (C1) – DECISIÓN SOBRE LA UBICACIÓN DEL ALUMNADO (C4)

Las variables son independientes. Esto es lo que nos muestra la prueba chi-cuadrado de independencia arrojando un p-valor superior a 0,05. Además, un 56,3% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

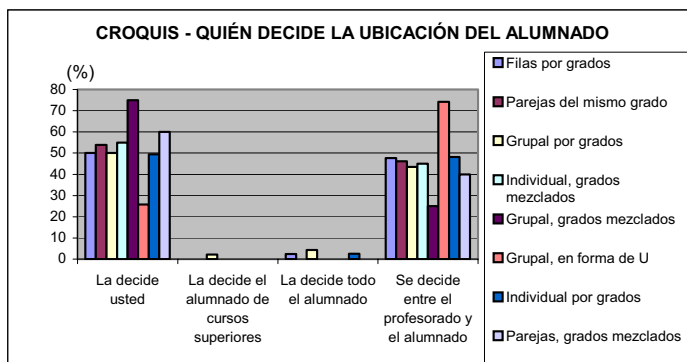


Gráfico 6.47: Cruce Croquis de aula-Decision sobre la ubicación del alumnado.

Gráficamente se llega a la conclusión de que en la *decisión de la ubicación del alumnado* de los cursos multigrado siempre está presente la palabra del profesor del curso teniendo en cuenta o no la palabra del alumnado.

CROQUIS DE AULA (C1) – TIPOS DE AGRUPAMIENTO PARA TAREAS-TIPO (C5)

Al cruzar la variable C1 con las que hacen referencia a tipo de agrupamiento de los alumnos para la realización de tareas, ninguno de los cruces aparece como significativo además de que para todos se halla un porcentaje elevado de casillas con frecuencia esperada menor que 5, debido al hecho de cruzar tantas modalidades y no disponer de un elevado tamaño muestral. Se concluye por tanto afirmando la independencia en este cruce.

CROQUIS DE AULA (C1) – AGRUPAMIENTO PARA TAREA ESCOLAR EN CADA ÁREA (C6)

Se concluye afirmando la independencia de estos cruces encontrando para todas las pruebas problemas en el porcentaje de casillas que tienen una frecuencia inferior a 5.

CROQUIS DE AULA (C1) – EDAD (A1)

El p-valor de la prueba arroja 0,201, por lo que se concluye con la no dependencia de las dos variables analizadas en este cruce.

LIBROS DE TEXTO DIFERENTES PARA CADA ÁREA Y GRADO (D3) – FORMACIÓN INICIAL (A10)

Realizada la prueba chi-cuadrado de independencia se obtiene un 47% de las casillas con frecuencia esperada inferior a 5. Por esto, y aunque el p-valor de la prueba refleja que se puede rechazar la independencia, se debe primero intentar bajar este porcentaje. Para ello se recodifica la variable A10.

Las modalidades originales de A10 son “Muy mala”, “Mala”, “Regular”, “Buena” y “Muy buena”. Una posible recodificación con sentido y que soluciona el problema es agrupar en una misma categoría “Muy mala” y “Mala”, y en otra “Buena” y “Muy buena”. Pasaría entonces a tener sólo 3 modalidades.

Haciendo de nuevo el estudio de D3 con A10 recodificada el porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5 baja de 47% a 25%, pero más importante es el hecho de que la prueba pasa a ser no significativa. Por lo tanto, se concluye afirmando la independencia de ambas variables.

LIBROS DE TEXTO DIFERENTES PARA CADA ÁREA Y GRADO (D3) – PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN GRUPOS MULTIGRADO (A11)

Analizada la prueba chi-cuadrado para estas variables se concluye diciendo que hay independencia entre ellas. Existe un alto porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5, pero no se ofrece la posibilidad de recodificar la variable A11 por la naturaleza de sus modalidades.

LIBROS DE TEXTO DIFERENTES PARA CADA ÁREA Y GRADO (D3) – ASESORAMIENTO PARA TRABAJAR EN GRUPOS MULTIGRADO (A12)

Analizada la prueba chi-cuadrado se concluye diciendo que no se tiene evidencia muestral que lleve al rechazo de la hipótesis nula de independencia. Existe un

porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5 de 37,5 pero no se observa la posibilidad de recodificar la variable A12 por la naturaleza de sus modalidades.

LIBROS DE TEXTO DIFERENTES PARA CADA ÁREA Y GRADO (D3) – PREFERENCIA POR TRABAJAR EN GRUPOS MULTIGRADO, UNIGRADO O INDIFERENCIA EN LA PREDILECCIÓN (A14)

El p-valor (0,896) de la prueba lleva a no poder rechazar la hipótesis de independencia. Luego se admite la independencia de las variables.

ACTITUDES EN LA ACTUALIDAD (A16) – N° DE ALUMNOS/AS (B1), N° DE GRADOS (B2), ALUMNADO INMIGRANTE (B4) Y ALUMNADO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (B5)

Realizados todos los cruces de cada variable A16 con B1 recodificada, B2 recodificada, B4 y B5 únicamente se ha obtenido un cruce significativo considerando la variable A16k (*alegría*) con B5 (*alumnado de Necesidades Educativas Especiales*). En el resto de cruces se han presentado siempre dos posibles resultados:

- Prueba no significativa con porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5 menor o mayor que 20.
- Prueba significativa con porcentaje de casillas con frecuencia esperada inferior a 5 mayor que 20.

Para el cruce A16k con B5 se han obtenido los siguientes resultados en la prueba de Chi-cuadrado:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,310 ^a	4	,023
Razón de verosimilitud	11,691	4	,020
Asociación lineal por lineal	1,448	1	,229
N de casos válidos	273		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 3,73.

Luego, la prueba es concluyente a favor de la dependencia de ambas variables.

FORMACIÓN INICIAL (A10) – LA EXPERIENCIA ES LA MEJOR FORMACIÓN (A13)

Obtenida la prueba para el contraste de independencia vemos que el contraste es significativo, es decir, se podría concluir la dependencia de ambas variables. Pero ocurre que un 36 % de casillas tienen frecuencia esperada inferior a 5. Ante este hecho se piensa en la recodificación de las variables. Si se recodifica la variable A10 en “Muy mala o Mala”, “regular y “Buena o Muy buena” y no se modifica la codificación de la variable A13, se obtiene un p-valor que lleva a aceptar la dependencia, pero se sigue teniendo un porcentaje de 26,7 de casillas con frecuencia esperada inferior a 5. Si se recodifica la variable A13 en “Nada o Poco de acuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “Bastante o Muy de acuerdo”, se controla con un 20% el número de casillas con frecuencia esperada inferior a 5, pero se obtiene un p-valor que lleva a no tener evidencias muestrales que inclinen a rechazar la hipótesis nula de independencia. Vistos los resultados y como es importante tener controlado el porcentaje de las casillas con frecuencia esperada inferior a 5, se concluye la independencia de ambas variables.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN GRUPOS MULTIGRADO (A11) – ASESORAMIENTO PARA TRABAJAR EN GRUPOS MULTIGRADO (A12)

Las *Prácticas de enseñanza en grupos multigrado* y el *Asesoramiento para trabajar en grupos multigrado* no son dependientes, ya que el p-valor arrojado por la prueba (0,559) está muy por encima del umbral establecido para la admisión de la dependencia entre ambas variables.

SÍNTESIS DE LAS DEPENDENCIAS HALLADAS EN EL ESTUDIO

Realizados los contrastes anteriores, se especifican y recuerdan los cruces significativos en cuanto a dependencia encontrados en el análisis estadístico:

<i>Edad (A1)</i>	<i>Titulación universitaria de ingreso (A7)</i>
<i>Edad (A1)</i>	<i>Especialidad de nombramiento en el centro (A5)</i>
<i>Edad (A1)</i>	<i>Cargo que desempeña (A9)</i>
<i>Preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o indiferencia en la predilección (A14)</i>	<i>Cursos de experiencia docente en grupos multigrado (A4)</i>
<i>Preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o indiferencia en la predilección (A14)</i>	<i>Nº de grados (B2)</i>
<i>Cargo que desempeña (A9)</i>	<i>Años de experiencia docente (A3)</i>
<i>Cargo que desempeña (A9)</i>	<i>Cursos de experiencia docente en grupos multigrado (A4)</i>
<i>Actitudes en la actualidad (A16k – alegría)</i>	<i>Alumnado de NEE (B5)</i>

Tabla 6.46: Dependencias halladas entre variables.

5.4. INCIDENCIAS DE LA FASE

Cuando se contabilizaron los cuestionarios válidos recibidos se constató que para dos estratos no se habían logrado los mínimos exigidos en el proceso de muestreo. Para el estrato 1 faltaban 4 cuestionarios y para el estrato 5 faltaba 1 cuestionario (o sujetos que cumplimentasen los cuestionarios de la muestra invitada). Se realizó entonces una reiteración a 3 centros de los que no habían contestado y que tuviesen en su organización grupos con el número de grados adecuado. Tras la reiteración han retornado 7 cuestionarios válidos para el estrato 1, y 2 cuestionarios para el estrato 5, por lo que se consiguen así las cantidades propuestas en el proceso de muestreo.

Los 3 cuestionarios recibidos considerados como no válidos se han excluido del análisis estadístico, 2 por ser cumplimentados por tutores/as con alumnado exclusivamente de la etapa de Educación Infantil en su grupo-clase y el otro por recibirse sin cumplimentar, en blanco.

En el análisis realizado no se han podido tener en cuenta algunos aspectos contemplados en los ítems por falta de cumplimentación o por insuficiencia de información para ser considerada:

- El ítem A7 hace referencia a la *Titulación universitaria y especialidad aportada para ingresar en el Cuerpo de Maestros*. La titulación universitaria se

ha analizado sin ningún problema por haber sido cumplimentada según los índices de aceptabilidad reflejados con anterioridad en el apartado 5.2.2. de este capítulo. Sin embargo, la especialidad aportada para ingresar en el Cuerpo de Maestros no ha sido cumplimentada por la gran mayoría del profesorado, por lo que no se ha procedido a su análisis.

- El ítem C1, referente al *croquis del aula*, solicitaba al profesorado la *distribución más común del mobiliario y la de los alumnos y alumnas señalándolos a cada uno/a con números*. La disposición del alumnado se ha visto reflejada en los numerosos dibujos que el profesorado ha realizado de sus aulas, pero el mobiliario apenas ha sido señalado en las ilustraciones, por lo que en el análisis se ha atendido a la disposición del alumnado sin tener en cuenta el mobiliario que le acompaña. La distribución del mobiliario era otra cuestión que interesaba por conocer la disposición espacial que se realiza en estos grupos. No obstante se intentará solventar esta circunstancia en el estudio de caso a través de la comprensión de las decisiones tomadas por los docentes en cuanto a ello se refiere. No se podrán realizar generalizaciones en este último caso, pero sí interpretaciones de la realidad que se observe.

Finalmente, no como incidencia, sino como agradecimiento a los 108 centros a los que pertenecen los 290 tutores/as que participaron en la cumplimentación de los cuestionarios y a los 20 expertos/as que protagonizaron la validación, se les envió una carta en la que se les comunicaba la posibilidad de acceder a un extracto de las conclusiones obtenidas de la fase cuantitativa. Fue uno de los compromisos adquiridos por el investigador con el profesorado que lo cumplimentase, haciendo constar este hecho en la primera página de cada cuestionario. El profesorado ha sido el que ha proporcionado la información tratada y no se podía obviar el enorme agradecimiento que como autor del estudio se le tiene a este colectivo por ello. Se elige la plataforma Internet para “colgar” los resultados en la página personal del autor en la Universidad de Granada (<http://www.ugr.es/local/abustosj>). El acceso es identificado, para lo cual cada carta tiene un código de usuario y contraseña que le permite acceder de modo privado a la página que contiene el archivo con los datos elaborados especialmente para el profesorado en archivo pdf. Se ha conseguido con este procedimiento un ahorro económico y logístico sustancial en el desarrollo de la investigación, ya que el número de fotocopias, sobres y franqueo se ha visto reducido considerablemente si se compara el procedimiento utilizado con un envío de conclusiones en material impreso a cada centro participante.

ESTUDIO ESPECÍFICO

- 6.1. Recreación de una experiencia vivida.
- 6.2. Facilitadores del informe.
 - 6.2.1. ¿Cómo se ha obtenido la información?
 - 6.2.2. ¿Qué significan los signos y las claves?
 - 6.2.3. ¿Qué estructura tiene?
 - 6.2.4. ¿Cómo se ha realizado la codificación?
- 6.3. Cronología del estudio.
- 6.4. Contextualización del caso.
- 6.5. Los grupos multigrado en una escuela rural andaluza.
 - 6.5.1. Las diferencias de edad. Su tratamiento didáctico y sus efectos.
 - 6.5.2. El profesorado ante la multigraduación y su contexto.
 - 6.5.3. Medio rural y escuela rural.
 - 6.5.4. El CPR como continente de los grupos multigrado.
- 6.6. Incidencias presentadas en el estudio.

“Ayudadme a comprender lo que os digo y os lo explicaré mejor”

(ANTONIO MACHADO 1875-1939)

6.1. RECREACIÓN DE UNA EXPERIENCIA VIVIDA

Conocía que la metodología cuantitativa utilizada en la fase que se ha descrito en el capítulo anterior podía resultar en algunos pasajes tediosa y prolongada, exigente en los planteamientos iniciales, laboriosa en la etapa intermedia y escrupulosa en los análisis finales. Sin embargo, lo que no había podido augurar era la frialdad que produce el trabajo estadístico y la distancia insalvable de las diferentes y lejanas procedencias de los cuestionarios. Cuando planifiqué la investigación, estaba convencido de que se podría dar la posibilidad de ofrecerse en mi propio trabajo gran parte de lo que había leído y escuchado sobre trabajos de investigación de esta índole: necesidad de metodología ecléctica, variedad de instrumentos, contrastes, triangulaciones... Con lo que no había contando era con la necesidad, casi vital, de comenzar una nueva etapa que me permitiese dar respuestas a las cuestiones que me habían quedado pendientes una vez finalizado el tratamiento de la información hasta ese momento. Una conjunción de inquietud y ansia que se retroalimentaban a finales de dos mil cinco y que permitían mantenerme ilusionado sobre lo que proyectaba realizar en el estudio de caso.

Al deseo de huir de la frialdad de las matemáticas y del robotismo de la tarea informática, se unía el de acercarme a la cercanía de las relaciones humanas que seguramente me iba a encontrar. Sabía que la incesante cantidad de cartas enviadas y recibidas, el sinfín de llamadas telefónicas y la complejidad para desarrollar la fase cuantitativa de esta tesis doctoral, se podían ver sustituidas por la cercana y al mismo tiempo inmensa riqueza de la especificidad, por lo que debía mantenerme consciente de mi nuevo papel en esta nueva etapa. He de decir, no obstante, que la sensación, tras haber conocido a fondo los diferentes modos metodológicos, es la de haber tomado un menú compuesto por diferentes platos, pensados para conseguir una dieta equilibrada. El primer plato ha sido muy variado, con una profusa elaboración previa y de larga digestión. El segundo ha tenido en su composición ingredientes más ligeros, pero ha proporcionado una nutrición más completa, permitiendo una digestión más rápida y

eficaz (el postre nos permitirá valorar en el siguiente capítulo todo el menú en su conjunto). Pienso, llegado este momento, que el tipo de planificación estructurada y desarrollada era el acorde con las informaciones que deseaba obtener.

Cuando Van Manen (2003) proclama la *fenomenología* en la primera parte de *Investigación educativa y experiencia vivida*, deja delimitadas sus convicciones metodológicas. La descripción de la cualidad vivida en la experiencia vivida, así como el significado de las expresiones de la experiencia vivida, representan el marco explicativo que le permite la sintonización de realidades y metodologías, experiencias e interpretaciones. Abogando por la huída inmediata de la confusión en Ciencias Humanas referente a la metodología investigacional utilizada, propone un itinerario coherente, valiente, consistente y argumentado con el que yo he pretendido identificarme llegado a esta fase de la tesis doctoral.

Las ganas por generar una *experiencia vivida* partían prioritariamente de la necesidad de comprender una realidad perfilada por la estadística, pero al mismo tiempo incompleta hasta esta fase del trabajo. Para terminar de componer el puzzle estaban creados los contornos, pero quedaba todavía rellenar los huecos que daban significado a la totalidad. Además, mi inquietud vital, las ganas de aventurarme en nuevos proyectos y el deseo de aprender y conocer de primera mano los entresijos de una metodología de trabajo novedosa para mí, creaban una efervescencia en mi estado de ánimo que podía y debía aprovechar. Ayudó también a aumentar la espera el hecho de que el protocolo previo de autorización para realizar el estudio de caso se dilatase en el tiempo, ya que la solicitud de autorización administrativa para desarrollarlo se depositó en la Delegación de Educación de Granada en julio de dos mil cinco y no fue contestada hasta noviembre. No obstante, este retraso vino bien para concluir el trabajo estadístico.

Recibida la notificación oficial, di salida de forma escalonada a las cartas que tenía previsto enviar al centro donde se iba a realizar el estudio, tal y como consta en el Diseño de la Investigación; una firmada por los directores de la tesis y otra firmada por mí. He podido comprobar la escasa información que aparece en la bibliografía consultada sobre el acceso a los estudios de caso. El itinerario seguido en esta etapa es, independientemente de las peculiaridades de cada campo, el que se traza el propio investigador. Es lógico pensar que no se pueden aplicar nociones generales a cualquier estudio, sin embargo he echado de menos un cuerpo teórico referencial que me permitiese afinar en las actuaciones iniciales. Dadas las fechas en las que se había llegado a este momento, lo que consideré más adecuado era comenzar mi permanencia en

el centro tras el descanso navideño, ya que las cartas se habían enviado a principios del mes de diciembre.

Comenzaba la fase de negociación para el acceso y los pasos a seguir debían convertirse en una ruta planificada que no dejase lugar a la improvisación. Tras el envío de las cartas procedí a llamar por teléfono a Alberto (nombre ficticio del director del colegio). De la distancia que produce el acto de lectura de un formalismo burocrático deseaba pasar cuanto antes a la aproximación personal que permitiese una creciente fluidez en la relación que comenzaría a establecerse. Le expliqué el proyecto, el interés en realizar el estudio en el centro que dirigía (y dirige) y le lancé la propuesta de conocernos cuanto antes cara a cara, por lo que nos volvimos a citar para la siguiente semana. Necesitaba huir inicialmente de dar demasiada información, ya que mi propósito era facilitarla en una sesión colectiva y evitar sesgadas predeterminaciones del profesorado del colegio. Me llamó mucho la atención que ya conociese el interés de un “investigador de la Universidad de Granada” por realizar un “trabajo en el colegio”. Antes de las primeras comunicaciones, el inspector de zona, conecedor del trámite de autorización de la Delegación de Granada, había preguntado a Alberto si ya estaba realizando tareas referentes a la investigación en el centro. Este hecho podía tener el inconveniente de que el profesorado perjudicase la actuación a seguir y el riesgo de que pudiese tener la imposición virtual de una tarea con la que a lo mejor no estaba de acuerdo. Alberto me habló con claridad desde el primer momento de las facilidades que me encontraría para realizar el trabajo, pero que diese por descontado que hay “gente que no quiere que entren en sus clases”, lo cual aumentó mi motivación por interpretarlo como un reto añadido.

Finalizando el trimestre encontramos un hueco en el horario para conocernos con mayor detalle, así que el día diecinueve de diciembre de dos mil cinco llegué por primera vez al Colegio Público Rural “El Pórtico” (CPR en adelante). Este primer encuentro se producía en vísperas del cierre de trimestre con la intención de que hubiese una fecha posterior a esta y anterior a vacaciones en la que el profesorado fuese conecedor, a través de su director, de que había estado en el colegio y había informado, por lo que también me aseguraba el que éste se encontrase con el claustro de profesores. El planteamiento que allí le ofrecí fue una esencia de lo que tendría posteriormente la oportunidad de exponer al profesorado, sin perder nunca de vista mi interés por desmontar los posibles temores que el profesorado del centro pudiese dejar aflorar. En esta reunión inicial nos comprometimos a que, tras el descanso navideño, el primer lunes en el que había sesión de trabajo grupal (nueve de enero de dos mil seis) explicaría con detalle en qué consistiría

mi cometido en el centro. A la certidumbre superficial que le pudiera quedar a Alberto de que el trabajo se podría realizar sin problemas, se unía mi reservada incertidumbre a que pudiesen aparecer obstáculos que lo impidiesen. Todo en estos momentos era una incógnita y podría meditarlo en las vacaciones de Navidad.

Supone un reto importante realizar un estudio de caso. Si abandonaba momentáneamente mis temores iniciales originados en cierta medida por ser neófito en estas circunstancias, las lecturas previas me dotaban de una sugerente visión sobre el tipo de caso que necesitaba. Sin embargo, el grado de incertidumbres era tan alto y al mismo tiempo tan seductor que me sentía tentado por esta atracción.

Algunas de las razones que me inclinaron a decidirme por el CPR “El Pórtico” las apunté en el diseño de la investigación. “El Pórtico” ha sido la antesala de los resultados de mi investigación fenomenológica, la entrada al conocimiento de una realidad experiencial que puede haber supuesto mi particular Pórtico, no como el glorioso catedralicio, pero sí el de un pequeño pueblo (pequeños pueblos) de la provincia de Granada donde he podido experimentar un proceso de conocimiento y aprendizaje. Se trata de un colegio que tiene multigraduación en todas sus aulas, que cuenta con una unitaria, que está formado por secciones en núcleos rurales diferentes, que permite el acceso diario desde la ciudad de Granada y que no se encuentra lo suficientemente cerca de la ciudad como para que la influencia urbana, debido a la proximidad geográfica, pueda “contaminar” el medio rural en el que se inserta. Sabía de otros centros más cercanos a la ciudad, pero preferí alejarme todo cuanto pude con el objeto de evitar clichés atípicos de la Escuela Rural, aun a costa de desplazamientos más prolongados.

Los aproximadamente sesenta kilómetros que lo separan de Granada, en cualquier caso, creo que no han supuesto ningún lastre para el desarrollo del estudio, sino todo lo contrario. Los traslados al colegio y desde el colegio han originado un peculiar lugar de reflexión en el que pensaba sobre lo que iba a hacer y lo que venía de hacer, excepto en los días en que la nieve ha motivado el corte en la carretera que me unía con alguna de las localidades en las que se asienta el colegio. El coche, sorprendentemente, se ha convertido en una referencia para el encuentro conmigo, lugar donde se dieran la mano o peleasen mis aciertos y mis desdichas, mis logros y mis lagunas. U2, Seal, Coldplay, The Who, Simple Minds, Zucchero... se han convertido en cómplices de mi tarea. Grupos y cantantes con los que reflexionaba sobre lo ocurrido durante el día y lo que podría acontecer al día siguiente. Los cuarenta y cinco minutos de viaje de ida y los de vuelta han propiciado una primera criba en la reflexión memorística que permitiese depurar la

posterior aproximación más reposada, cabal, madura y mesurada al diario de investigación.

Cuando me he sentado a dar texto a las experiencias vividas a lo largo de la jornada en el diario de investigación, parte del trabajo reflexivo lo había realizado en la carretera, intentando que su actualización fuese continua por no confiar a la memoria muchos de los manjares que consideraba tener entre las manos y que podían desmenuzarse con el paso del tiempo. El diario ha sido mi particular cuaderno de bitácora durante la navegación en el estudio. Mi encuentro con él ha sido el encuentro con la escritura; a veces desencuentro. Soledad, diario y escritura han sido una constante en el estudio. Cada uno de estos tres elementos transitaba armónicamente en ocasiones y en otras con ritmos y cadencias distintas. El diario, insertado en un estudio fenomenológico, se convierte en un vivero para la creación de escritura y este hecho se convierte así mismo en un imperativo que en ocasiones ha conseguido dominar mi voluntad. Cuando la escritura se transformaba en un placer intangible, de aquellos que hacen perder las nociones, las ideas nunca se han estancado, han fluido libremente sin censura alguna. Pero cuando la escritura ha impedido desarrollar el dictado de las ideas, ha aparecido su carácter censor y me ha proporcionado dificultosos momentos.

Conocía del poder de la escritura que Flick (2004, 258) reconoce para legitimar los procesos metodológicos etnográficos y, fruto de este interés, he ido tratando de optimizar la influencia que tiene en la descripción-narración de los hallazgos encontrados. La había comenzado incluso antes de mi entrada en el caso. Ya la Investigación Tutelada en el segundo año de los estudios de doctorado me había ofrecido la oportunidad de comprobar las dificultades implícitas al acto de escribir (mucho más de escribir bien). Con el título *Los grupos multigrado de Educación Primaria: variables, peculiaridades y rasgos del ambiente de aprendizaje*, la tesina supuso un rito iniciático en el arte de la escritura, así como un encuentro con el neonato que era en esos momentos la tesis doctoral para la que en estos momentos escribo. He tratado de no perder nunca de vista el referente de la *audiencia* de la escritura de la que hablan Hammersley y Atkinson (2003, 278-281). Construir un texto legible y significativo supone en la escritura etnográfica una de las garantías de calidad de los estudios realizados con esta metodología, por lo que ajustarme a las percepciones que pretendía hacer llegar al lector ha sido una constante en este proceso. En definitiva, lograr que los aspectos de mi mundo vivido, de mi experiencia vivida, sean comprensibles e inteligibles de un modo reflexivo y, al mismo tiempo, indicadores del grado de conocimiento que existe sobre lo que se escribe.

Escribir nos enseña qué es lo que sabemos y en qué modo conocemos lo que sabemos. Cuando nos comprometemos con el papel, nos vemos reflejados en el texto (Van Manen 2003, 143).

Ya que no había concluido la negociación del acceso, tuve, durante todas las vacaciones de Navidad, el suficiente tiempo para meditar sobre las actuaciones que debería adoptar al comienzo de dos mil seis. Conocía de la trascendencia que tiene la negociación del acceso y creo que ha sido una de las fases en las que más tiempo me he detenido con el objeto de actuar correctamente.

Tuve por fin la oportunidad de conocer al profesorado del centro y este de conocerme a mí. Le había planteado al director, con anterioridad, que me interesaba explicar de primera mano el proyecto que deseaba desarrollar en el centro. El director me había citado a las cuatro de la tarde. Fue el compromiso que adquirí con él antes de vacaciones de Navidad. La razón para esta fecha y hora era que los lunes por la tarde se suele reunir el claustro para coordinar las actuaciones colectivas y, por mi parte, las razones eran, lógicamente, contactar cuanto antes y aprovechar los momentos de trabajo colectivo para comunicar a la mayor parte de gente posible mis ideas y cerrar la negociación del acceso. A primera hora de la mañana del nueve de enero de dos mil seis había llamado al centro para asegurarme de que, tras el tiempo pasado desde la última conversación con el director, la cita seguía manteniéndose. Tras felicitarnos por el nuevo año, Alberto me dejó claro que me esperaban a la hora fijada. La conversación fue breve, entre otras cosas porque estaba claro el objetivo y el momento de la visita.

Llegué a El Retamar (localidad de cabecera del CPR “El Pórtico”). El grado de conocimiento previo que poseía sobre la localidad y su centro escolar me situaban con ventaja respecto a Lucía Baquedano, que narra autobiográficamente en *Cinco panes de cebada* (2001) su llegada a Beirechea, lugar donde se ubicaba la escuela donde tendría el primer contacto con la realidad escolar rural de su época y del que no tenía ninguna información hasta su llegada. La mayor similitud que encontraría respecto a Baquedano sería el desconocimiento del transcurso posterior de una nueva experiencia, los temores ante lo desconocido. Algo que, como a ella, también nos ha ocurrido a los maestros de escuela que hemos tenido que viajar para trabajar por primera vez en un centro de una localidad desconocida.

La calle principal de acceso a la escuela estaba cortada por unas máquinas que realizaban una obra en una cueva adyacente, así que accedí por otra calle paralela a la que llegué tras dar la vuelta. Había llegado cinco minutos antes de las cuatro de la tarde (hora fijada para la reunión) y en la puerta estaban charlando Alberto y Facundo. Tras saludarnos, fui aprovechando para obtener alguna información, sobre todo respecto al

plan de trabajo planificado para la tarde entre los compañeros y compañeras del claustro de profesores. El director me comunicó que tenían pocos asuntos que tratar y que el primero sería el mío, respondiéndole que no pensaba dilatarme mucho en mi presentación y que me gustaría quedarme en la reunión, a lo que contestó que no había ningún problema en ello. Mientras íbamos afinando en las cuestiones previas a la reunión alternábamos con presentaciones personales a cada uno de los maestros y maestras que iban paulatinamente llegando al centro, hecho que me servía para realizar una primera valoración sobre la disparidad de edades que iba observando.

Al fin me veía sentado en la sala de profesores del centro junto a la casi totalidad del claustro (había faltado un compañero por enfermedad). El director entró en la sala tomando la palabra inmediatamente.

Os lo acabo de presentar; está con nosotros Antonio Bustos que viene de la Universidad de Granada a realizar un apartado de su tesis doctoral (obs.reu.9/1/2006).

Realizó una breve introducción teniendo delante un extracto del proyecto que le había dejado el día en que estuvimos hablando personalmente en el centro, antes del período navideño, y llegó el momento en que me dio la palabra.

Me había pasado las vacaciones de Navidad tratando de imaginar cómo sería este momento, intentando mentalizarme lo mejor posible ante la situación que podía encontrar y planificando cuanto debía decir. El guión previamente preparado lo había trazado mentalmente una y otra vez en casa. Era conocedor de que las primeras impresiones que transmitiese al profesorado eran fundamentales si me quería ganar su confianza. Aunque sabía que la trascendencia del momento podía mediatizar mi exposición, encontrarme en una sala de profesores me dotaba de una cierta tranquilidad, quizás por la familiaridad que me proporcionaba el hecho de asistir a una reunión entre maestros y maestras como tantas veces me había ocurrido a mí como docente. Sentirme fresco, con las ideas claras y transmitir cercanía eran algunas de las ideas que consideraba como claves antes de la reunión. No obstante debía dejar claras otras cosas.

Aunque ya había hablado antes con Alberto para explicarle el proyecto, consideramos que lo más oportuno era pasarme por el centro para explicaros directamente el contenido del trabajo que me gustaría realizar. Antes de nada, quisiera comenzar hablando de los aspectos básicos de la tesis para la que está dirigido el estudio que quiero desarrollar en este centro (obs.reu.9/1/2006).

Estas primeras y memorizadas palabras fueron las que el profesorado pudo escuchar en mi exposición de ideas, compromisos y ruegos. Informé del título de la tesis, los directores, el departamento, la universidad, sobre el tiempo que llevaba trabajando en

ella, las fases por las que había pasado, los aspectos básicos en los que se basaba la tesis... hasta encuadrar el estudio de caso en el momento de trabajo en el que me encontraba. Hablé de que el centro cumplía las condiciones necesarias para realizar el estudio y que además tenía buenas referencias de su funcionamiento, así como de las personas que lo componían. Precisé mi lugar de residencia e hice constar que, pese a que este centro estaba más alejado que otros en relación al traslado diario, éste era el más idóneo. A todos/as les hice entrega del contrato de investigación que había propuesto unos días antes. Insistí en que era, sobre todo, respecto a compromisos que yo adquiriría. También precisé que no estaba cerrado y no quería que se diese como zanjado, predeterminado, impuesto, definitivo. Se podía rectificar y ampliar.

Me he preguntado sobre qué es lo que hace o no que un docente permita el acceso al aula en que trabaja a una persona que no conoce de nada; solamente conoce de ésta lo que ésta le ha querido decir. He intentado ponerme en la situación de los docentes del colegio estableciendo el paralelismo de la llegada de un investigador realizando una tesis doctoral al colegio en el que tengo mi plaza como maestro. ¿De qué forma actuaría yo como candidato para ser investigado? Tradicionalmente se ha considerado el espacio de enseñanza-aprendizaje como un lugar de propiedad docente, feudo de las decisiones y valoraciones propias de quien tiene ese sentido y que muestra a través de su autoridad la disposición o indisposición a ser visto y/o escuchado por otros. La pérdida de la intimidad colectiva (es una intimidad en compañía de otras personas, generalmente de menor edad) supone una debilidad que considero mal entendida, por cuanto considero mal entendida la posible vulnerabilidad ante la función inquisitorial que se interpreta en ocasiones cuando un evaluador-investigador accede a este espacio. He podido comprobar en los observados lo que Sartre (1989, 287) decía respecto al cambio en el comportamiento natural del observado:

Captar una mirada no es aprehender un objeto-mirada en el mundo, sino tomar conciencia de ser mirado. Lo que capto inmediatamente cuando oigo crujir las ramas tras de mí no es que hay alguien, sino que soy vulnerable, que tengo cuerpo susceptible de ser herido, que ocupo un lugar y que no puedo, en ningún caso, evadirme del espacio en el que estoy sin defensa; en suma, que soy visto. (...) Cuando de repente oigo pasos y me doy cuenta de que alguien me está mirando, ocurre un cambio esencial en mi modo de percepción. Donde momentos antes mi forma de ser estaba gobernada por la conciencia irreflexiva, ahora me veo a mí mismo porque alguien me ve. Me experimento a mí mismo como un objeto del otro.

Este esfuerzo imaginativo antes de mi llegada al centro me ayudó a perfilar el rol que debía a adoptar. Mi presencia en las clases quería que transcurriese sin adoptar labores asistenciales en las observaciones que realizase, es decir, en ningún momento

traté de asumir un protagonismo parecido al de mi responsabilidad profesional por no ocupar un espacio que creía que no podría encajar adecuadamente el observado, aunque dichas labores fuesen muy seductoras por posibles errores que apreciase en la actuación de los protagonistas del estudio de caso o por simple apetencia para reafirmarme como maestro de escuela. Esto no impedía que dejase claro al profesorado que no pretendía fiscalizar su trabajo ni realizar juicios de valor sobre ninguna de las personas que componían el grupo.

Precisamente mi huida del rol de evaluador, experto, científico, así como una clara descripción del proyecto que deseaba desarrollar, creo que fueron claves para que dos días después, Alberto me dijese por teléfono que la totalidad del profesorado del centro accedía a participar en el estudio de caso, sin objeciones a que entrase en las aulas. Solamente hubo un maestro que planteó alguna dificultad a mi entrada en su clase para la observación, aunque me dejó claro que podía hablar con él y entrevistarle. Podía haber requerido en el momento de la primera reunión con el profesorado quién quería colaborar a través de una definición personalizada de cada uno/a a mano alzada, pero preferí la toma de decisión individual más reposada, entre otras cosas por el posible “efecto arrastre” ante el grupo que pudiera tener esta estrategia utilizada en ese momento (para bien o para mal).

Uno de los aspectos que me preocupaba era si debía desvelar mi responsabilidad profesional como docente de Educación Primaria. Tras mucho meditarlo, llegué a la conclusión de que debía hacerlo cuanto antes (en la sesión grupal de presentación). Precisamente, por la familiaridad que pueda tener un compañero de profesión con el trabajo diario de los maestros y la maestras que allí había, la más que improbable posibilidad de escandalización por mi parte sobre lo que pudiese ver, la pronta identificación de mi trayectoria profesional para manifestar que era yo el primero que facilitaba información personal y así evitar desconfianzas posibles que ayudasen a alimentar cierta imagen de oscurantismo, me decidí a utilizar esta información. Además, no quería transmitir el estereotipo de chico listo que viene de la universidad a decir lo que se debía hacer. Quise dejar claro que tampoco venía a solucionar posibles dificultades o problemas, sino a describir la realidad que estaba allí conformada, sin realizar juicios sobre las ideas y creencias de las personas que componían el claustro. Se trataba de transmitir la imagen de persona a la que le interesaba aprender de ellos/as con ellos/as. De hecho, el proceso y la dinámica en que me he visto envuelto a lo largo del estudio de caso han supuesto paralelamente unas segundas prácticas de enseñanza de Magisterio.

He tenido la posibilidad de contemplar actuaciones y situaciones que no sólo me han enriquecido desde el punto de vista científico, sino también desde el docente.

Aunque no tenía todavía la certeza de que la imagen que estaba proyectando al profesorado del centro era la adecuada para ganarme su confianza, intuía que el estereotipo de intruso podía atenuarse a través del recorrido oral que utilicé para justificar mi interés por la multigraducción y la Escuela Rural como compañero de profesión. Ya que no había ningún tutor/a ni especialista que inicialmente no fuese susceptible de ser observado y entrevistado, era alto mi interés en que no hubiese excepciones en la accesibilidad a las aulas. Había podido comprobar las ventajas de la observación a través del cine y de la grandeza de poder adentrarse en el seno del grupo como lo hizo en dos mil dos Nicolas Philibert (estreno en España en dos mil cuatro), deleitándonos con un film-documental en el que se puede comprobar cómo la autoridad tranquila del maestro de escuela Georges López se ve respaldada por el enorme respeto que tiene sobre sus alumnos/as y familias rurales en una unitaria de la Landa francesa (Ser y Tener, 2004). Acceder a las aulas era muy importante si quería trazar correctamente el recorrido de la investigación y pretendía no verme privado como espectador de multitud de detalles importantes de las aulas rurales.

Otro de los elementos que me ha perseguido durante mi estancia en el centro y del que he tratado de huir ha sido el de los prejuicios como docente de Educación Primaria. Sabía que mi experiencia como maestro podía mediatizar las situaciones vividas en el centro. Realidades semejantes a las que estaba analizando en esos momentos las había vivido en persona a lo largo de mi vida profesional. Esto traía consigo una enorme familiaridad con respecto al estudio, pero intuía que se podía correr el riesgo de ver normalidad donde no la hubiese, escapárseme detalles que no apareciesen como tales, en definitiva, no conocer a fondo una realidad que podía haber perjudicado de antemano. Han sido constantes mis esfuerzos para pasar por la criba del escepticismo toda la información que he ido procesando durante mi estancia en el colegio, con el objeto de meterme en el pellejo de un investigador, más que en el de un maestro de escuela y compañero de profesión de las personas con las que estaba.

He tratado de analizar la información con la inmediatez que permitían las circunstancias. El análisis paralelo a la obtención de información sobre lo ya obtenido proporcionaba la reconducción del estudio cuando era necesario. Es el proceso que recomienda Flick (2004, 192) cuando dice que el proceso lineal de primero recoger los datos y después interpretarlos se abandona a favor de un procedimiento entremezclado. En ocasiones, este análisis no ha sido posible con la rapidez que yo deseaba, de ahí mi

salida temporal del campo a finales de febrero, hecho que sirvió para enfocar de nuevo lo que faltaba por ver y escuchar en el estudio y realizar el análisis de la información restante hasta ese momento.

Mención aparte merece mi relación con los libros. He ido viviendo una transición en la forma de verlos y tratarlos desde hace un tiempo hasta ahora. A mi obcecación inicial por leerlo todo, tenerlo todo y utilizarlo todo, ha seguido un uso más discriminativo y criterial. Las bibliotecas han debido contemplar mi transformación en el transcurso de la investigación (no sé si para bien). Estos lugares me han visto divagar entre sus instalaciones en multitud de ocasiones, intentando acaparar lo inabarcable, tomar prestado todo lo posible. Han sido variados los lugares donde los libros han dejado de estar por un tiempo para pasar a estar en mis manos y, algunos de ellos, en mi corazón y mi recuerdo. Las bibliotecas de las facultades de Educación, Psicología, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociología, Biblioteconomía y Documentación, Empresariales y Económicas, y Ciencias del Trabajo pueden dar testimonio de ello (incluso alguna universidad a la que he tenido que recurrir para recibir algunos textos no catalogados en las bibliotecas de la Universidad de Granada). También lo puede dar uno de los directores de la tesis al que literalmente le he desvalijado la biblioteca de su despacho mientras ha durado mi trabajo en la pre-fase cualitativa. Lo encontrado en estos lugares, unido a lo que podía encontrar en mi biblioteca particular e Internet, se ha acumulado en la bibliografía que he intentando utilizar de forma ordenada y coherente. Sin embargo, todo el elenco de textos utilizados no suplía la ausencia de experiencia propia en tareas de investigación a través de un estudio de caso, estableciéndose entonces las lógicas incertidumbres de las que hablaba con anterioridad.

El profesorado ha sido cordial, colaborador, participativo y servicial cuantas veces ha sido necesario. Una de las frases que más he escuchado de Alberto ha sido: “Lo que tú quieras, Antonio”. Con toda la información y coordinación necesaria a través de él para llegar a documentos, personas, localidades, ayuntamientos... su postura tranquila, tranquilizadora y amable ha contribuido a que me sintiera cómodo durante mi estancia, respetando en todo momento los procedimientos que yo utilizaba para obtener información y sin perder de vista la perspectiva de cuál era mi conjunto de cometidos en el centro. Ha sido prioritario ganarme la confianza de las personas y el acercamiento a ellas. Sin embargo, he tratado de mantener una higiénica distancia que me permitiese la necesaria objetividad en las apreciaciones. Al principio de la experiencia las personas eran ajenas a mí, pero conocerlas profesionalmente, observar sus modos de actuar en el devenir escolar, mantener conversaciones informales con ellas, y el contacto personal en

el centro durante mi estancia, han contribuido a ir descomponiendo ese desconocimiento inicial.

La negociación del informe final se realizó durante el mes de mayo de dos mil seis. Se facilitó a cada maestro/a y madre participante en el estudio un ejemplar del informe provisional, la transcripción de la entrevista que se le había realizado y el extracto de conclusiones de la fase cuantitativa de investigación (anteriormente, algunas personas del centro me lo habían solicitado al conocer su existencia a través de otros compañeros/as). Todos estos documentos se entregaron en sobre cerrado una semana antes de la reunión que tuve con el claustro de profesores para concretar posibles correcciones, apreciaciones y nuevos datos en el informe definitivo. Era una incógnita lo que podía encontrarme en esta reunión, en el sentido de que, aunque consideraba que el acceso al caso es considerado como clave para llegar a obtener un informe final consensuado y entendía que este acceso no había estado mal planteado, no tenía la certeza sobre el nivel de acuerdo del grupo. De esta reunión lo más significativo fue la casi total ausencia de correcciones. Es decir, no hubo ningún intento de reprensión, demandas de rectificación... por parte de los protagonistas del estudio de caso. Se hicieron algunas precisiones respecto al número de maestros por especialidad y horarios, pero no se realizaron otras valoraciones que contradijesen lo que había plasmado en el informe.

Algo que merece también la atención es la salida del campo en lo que se refiere a sentimientos con respecto a las personas con las que se ha compartido tiempos y espacios. Es inevitable no mantener una postura aséptica en este sentido, ya que, por encima de las informaciones facilitadas u obtenidas, el campo del estudio de caso proporciona relaciones humanas y convivencia, y, como elementos interactivos de las personas que participan de ellos, es difícil obviarlas. Los dos meses de permanencia en el centro dan para mucho más que para elaborar un informe final, aunque no se registren las informaciones formales e informales del mismo modo en el transcurso de un estudio de caso. Y es que la escritura etnográfica siempre esconde sensaciones y vivencias que lógicamente no se ofrecen por no tener un carácter pragmático para la investigación y el lector.

Como reflexión final de esta *recreación de lo vivido*, creo que un informe de caso no es nunca un informe final, ya que nunca concluye, se reinventa y reconstruye cada vez que alguno de los elementos fluye y adopta de nuevo protagonismo, se reinterpreta y da lugar a nuevas reflexiones. El acto de la escritura ayuda a ello y también el de la lectura (relectura), ya que se obtienen nuevos flecos de la composición previamente elaborada a los que la memoria potencia.

6.2. FACILITADORES DEL INFORME

6.2.1. ¿CÓMO SE HA OBTENIDO LA INFORMACIÓN?

Entrevistas. Se han realizado un total de catorce entrevistas, de las cuales once han sido al profesorado, dos a madres de alumnos/as y una al director del centro. De las que se han realizado al profesorado nueve aparecen transcritas en el CD que acompaña al ejemplar impreso de la tesis, ya que Facundo y Susana no permitieron que grabase el contenido de las mismas. Las entrevistas realizadas a estas dos personas fueron registradas a través de las notas que fui tomando a medida que transcurrían.

Los períodos de tiempo en los que se han realizado las entrevistas han estado extraídos del horario no lectivo del profesorado. Para ello se han utilizado las horas de permanencia obligada en el centro y los períodos en los que el profesorado realizase tareas no lectivas asociadas a coordinación docente, función directiva, biblioteca... en los que no tuviese asignada docencia con alumnado.

Los lugares en los que se han realizado han sido sala de reuniones, despachos, aulas vacías y espacios habilitados para apoyo externo al alumnado.

Observaciones. Se han realizado observaciones de reuniones mantenidas por el profesorado del centro, de sesiones de clase, del centro y de las localidades del CPR. En cada una de las unidades multigrado con alumnado de Educación Primaria que han formado parte de la fase de campo se ha permanecido realizando observación de las sesiones de trabajo con alumnado aproximadamente ocho horas repartidas en dos o tres días lectivos; doce observaciones se han realizado a tutores/as y tres a especialistas. Las observaciones realizadas de reuniones del profesorado han sido cinco, mientras que las realizadas en el centro y en las localidades han sido cuatro y ocho respectivamente. Un total de treinta y dos observaciones se han registrado en el cuaderno de campo.

Se ha dado la circunstancia de que en un mismo día podían darse observaciones de todos los tipos señalados, sobre todo los lunes, días en que el profesorado se reunía por la tarde para tareas colectivas en El Retamar.

Conversaciones. Mantenido informalmente con miembros de la comunidad educativa del centro en espacios dispares. La mayor parte de las conversaciones se han desarrollado en pasillos y despachos, pero también en cafeterías, restaurantes, patios de colegio y zonas de acceso a los edificios escolares. Las citas textuales que aparecen en el informe no están transcritas de una grabación, tal como ocurre con las entrevistas, sino

que forman parte del volcado que del cuaderno de campo he realizado, por lo que la literalidad no puede ser fiel en su totalidad.

Documentos. A continuación se enumeran los documentos a los que he tenido acceso a través de Alberto (director del centro) cuando se lo he requerido. Todos forman parte del pasado y el presente del CPR, por lo que representan un chequeo al origen y a la situación actual desde la perspectiva del análisis documental. Han sido muy útiles para identificar perfiles y obtener datos numéricos que me ayudasen a contextualizar el caso.

- Plan Anual de Centro. Curso escolar 2005-2006.
- Memoria Anual. Curso Escolar 2004-2005.
- Periódico escolar. Primer trimestre del curso 2005-2006 y todos los del curso 2004-2005.
- Memoria Descriptiva 2005-2006.
- Finalidades Educativas del CPR.
- Proyecto Curricular de Centro.
- Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- Plan de Acogida a Alumnado Inmigrante.

Fotografías. Las fotografías se han utilizado como registro de imagen hecha posteriormente texto. Están tomadas con cámara digital en cada uno de los escenarios en que se producía el contacto docente-discente de los centros escolares, así como de los edificios y entornos de los centros escolares. Se han realizado fotografías de grupos de alumnos/as en sus aulas en pleno proceso lectivo y de sus maestros y maestras, priorizando los planos sobre las imágenes que se consideraban más útiles en relación a los objetivos de la investigación en esta fase de estudio. También se han fotografiado los escenarios en los que se produce la enseñanza y el aprendizaje sin alumnado. El medio en el que se inserta la escuela en cada localidad también ha sido uno de los centros de atención analizados con este medio, ya que el contexto rural de la escuela objeto de estudio revela parte de la información necesaria para responder a las preguntas clave del estudio de caso. En total se han realizado cuarenta y siete fotografías.

Se han analizado siguiendo el patrón que establecen Alonso y Matilla (1997, 80) sobre lectura de integral de imágenes fijas. La escrupulosidad llevada al extremo es una de las claves que proponen en relación a los criterios tipográficos y gestálticos para el análisis. Es la forma de superar lo que ocurre habitualmente al observar una fotografía.

Comúnmente pensamos que cuando vemos una imagen, somos del todo conscientes de qué es lo que vemos. Sin embargo, nuestra incapacidad para pormenorizar todos y cada uno de los datos gráficos relevantes que tenemos ante nuestra vista, de forma que una persona que no está viendo la imagen pueda hacerse una idea algo aproximada de ella, es muy notoria. No quiere decir esto que no recibamos la información y que no capturemos lo que tenemos ante los ojos. Quiere decir, simplemente, que gran parte de esa información no pasa por la aduana de nuestra percepción consciente y se nos cuela de rondón al gran desván de las percepciones inadvertidas (*idem*).

6.2.2. ¿QUÉ SIGNIFICAN LOS SIGNOS Y LAS CLAVES?

Con el propósito de abreviar y localizar cada una de las fuentes de información utilizadas en el estudio a lo largo de la redacción del informe, he utilizado una serie de claves y signos. A continuación hago referencia a las claves que de forma abreviada aparecen en el texto haciendo referencia a cada fuente utilizada junto a su significado.

	CLAVE	SIGNIFICADO
DOCUMENTOS	doc.pac.curso doc.mem.curso doc.per.número.curso doc.fin.año doc.pcc.año doc.rof.año doc.paai.curso doc.memdes.curso	Plan Anual de Centro-Curso escolar Memoria Anual-Curso escolar Periódico Escolar-Número-Curso escolar Finalidades Educativas del Centro-Año de creación Proyecto Curricular de Centro-Año de creación Reglamento de Organ. y Funcionamiento-Año Plan de Acogida Alumnado Inmigrante-Curso escolar Memoria Descriptiva-Curso escolar
FOTOGRAFÍAS	fot.número	Fotografía-Número
CONVERSACIONES	conv.ma.fecha conv.di.fecha conv.fam.fecha	Conversación con maestro/a-Fecha Conversación con el director-Fecha Conversación con padre/madre-Fecha
ENTREVISTAS	ent.di.fecha ent.ma.nombre.fecha ent.fam.nombre.fecha	Entrevista con el director-Fecha Entrevista con maestro/a-Nombre-Fecha Entrevista con maestro/a-Nombre-Fecha
OBSERVACIONES	obs.reu.fecha obs.cla.fecha obs.cen.fecha obs.loc.fecha	Observación de reunión de profesorado-Fecha Observación de clase-Fecha Observación del centro-Fecha Observación de localidad-Fecha

Tabla 7.1: Claves y significados.

Además, en algunos pasajes del informe se sigue un protocolo, una estructura que permite facilitar la interpretación del texto. Los signos utilizados para ello se especifican a continuación:

SIGNO	SIGNIFICADO
(...)	Fragmentos de texto omitidos en el transcurso de la conversación o entrevista
“ “	Fragmentos de texto utilizados por las personas protagonistas en el cuerpo del informe
	Aclaraciones del investigador en fragmentos de observaciones, entrevistas y conversaciones
Sangrado	Fragmentos de texto sobre observaciones, entrevistas, conversaciones y fotografías en párrafos aparte

Tabla 7.2: Signos y significados.

6.2.3. ¿QUÉ ESTRUCTURA TIENE?

He elegido la estructuración a través de temas (Stake 2005, 110; Van Manen 2003, 184-186) por considerar que es la más adecuada para el estudio de caso que he realizado por varias razones. Por un lado, la reiteración en la aparición de los aspectos objeto de análisis a lo largo del estudio me lleva a descartar una narración histórica, cronológica, lineal. Los temas aglutinan los elementos estructurales sobre los que se centra la atención en el estudio, independientemente de que para ilustrar subtemas me ayude de pequeñas cronologías en la redacción de hechos. Los aspectos sobre los que circula el texto son sincrónicos, no existe un relato secuencial-cronológico, sino atemporal en su mayor medida. Por otro, los temas parten de una conjunción de los objetivos de la investigación, de las cuestiones previas del diseño del estudio de caso y de los aspectos que los propios protagonistas han ido proporcionando. Debido al carácter conceptual de algunos de los temas, el volumen de información recabada exige un orden con criterio a los aspectos contextualizados.

En el texto del informe aparecen cuatro bloques:

1. *Las diferencias de edad. Su tratamiento didáctico y sus efectos.* La gestión que realiza el docente de grupos multigrado se analiza en este apartado, centrando la atención en el agrupamiento como elemento condicionante de las interacciones sociales del alumnado. Se atiende a los efectos que la multigraduación causa en relación a los aprendizajes y la socialización, y a la aparición o no de estatus entre el alumnado ligados a la edad. El nivel de instrucción aparece también como referencia para el análisis, así como la utilización de los tiempos y los espacios.

2. *El profesorado ante la multigraduación y su contexto.* Las causas que justifican la aparición de comportamientos y sensaciones a lo largo de la experiencia docente en estos grupos conforma la primera parte de este bloque. Las limitaciones con las que cuenta el profesorado y la forma de solventarlas aparecen también como uno de los focos

de atención. Los condicionantes que el profesorado descubre en el contexto en el que se desarrolla su acción se analizan tomando al medio y la escuela como facilitadores.

3. *Medio rural y escuela rural.* En este bloque se propone un recorrido por los diferentes elementos que conforma la actual realidad del medio rural en relación a su escuela. En él se establecen las limitaciones tecnológicas con las que se cuenta, así como se describen los perfiles de las familias y el alumnado ajustados al medio en el que se asientan. Descubrir una ruralidad transformada por la influencia de la modernidad ha sido uno de los propósitos que se intentan desvelar en este bloque.

4. *El CPR como continente de los grupos multigrado.* Se propone aquí una comprensión del “chequeo” realizado en El Pórtico en cuanto al estudio de los factores que rigen la acción cotidiana. Un análisis contextualizado de la realidad conformada en la fase en que se realiza el estudio de caso se sustenta con los problemas y dificultades a los que se tiene que hacer frente, centrando la atención en las estrategias utilizadas por el profesorado del centro para armonizar medidas y mejorar el centro.

6.2.4. ¿CÓMO SE HA REALIZADO LA CODIFICACIÓN?

He realizado personalmente la codificación, ya que considero que es el investigador quien mejor puede interpretar los datos y decidir cuáles son los pasajes principales de los textos, así como averiguar cuáles son los más adecuados para el objetivo del estudio.

“Codificar es al mismo tiempo una interpretación y una actividad mecánica” (Huber 2001, 47). La codificación prepara los datos para un extenso análisis en profundidad. Durante todo el proceso de codificación he tratado de dar respuesta a la guía que para ello propone Böhm (2004, 270):

- ¿Qué? ¿De qué se trata aquí? ¿Qué fenómeno se menciona?
- ¿Quién? ¿Qué personas, actores están implicados? ¿Qué roles desempeñan? ¿Cómo interactúan?
- ¿Cómo? ¿Qué aspectos del fenómeno se mencionan (o no se mencionan)?
- ¿Cuándo? ¿Cuánto tiempo? ¿Dónde? Tiempo, curso y situación.
- ¿Con qué fuerza? Aspectos de intensidad.
- ¿Por qué? ¿Qué razones se dan o se pueden reconstruir?
- ¿Para qué? ¿Con qué intención, para qué propósito?
- ¿Por quién? Medios, tácticas y estrategias para alcanzar la meta.

Como señalaba en el capítulo 4 sobre Diseño de la Investigación, he utilizado una herramienta informática para facilitar el análisis de la información en esta fase. Entre otras razones, también hago valer aquí las que esgrime Weitzman (2000, 806 y 807) para justificar su utilización:

1. Velocidad en el manejo, en la gestión, la búsqueda y la exposición de los datos y los elementos relacionados, como códigos o memorandos en los enlaces con los datos.
2. Aumento de la calidad en la investigación cualitativa utilizando ordenadores, o que resulte más fácil demostrar su calidad. Se aumenta la coherencia en los procedimientos analíticos o el rigor añadido en los análisis. Se produce un aumento de la validez en la investigación cualitativa.
3. Incremento de la transparencia del proceso de investigación.

El programa informático utilizado ha sido AQUAD 6, tal como apunté en el capítulo 4. Partiendo de que “ninguno de los programas cumple todas las expectativas y esperanzas para los investigadores” (Flick 2004, 269), este programa se ajusta a los requisitos del análisis previsto: está diseñado para facilitar explícitamente los trabajos de codificación y posterior manipulación de los mismos con el objeto de ver si hay conexiones conceptuales entre ellos y construir teorías. Me ha permitido limitar las unidades de significado en los textos asignándoles un código conceptual y de esta forma asociarlas a categorías.

De las opciones que permite el programa para la realizar la codificación he elegido la *codificación de un paso*. Tiene la ventaja sobre la de *dos pasos* de que no se necesita imprimir el texto previamente para realizar anotaciones y segmentos de texto a mano. La opción elegida permite codificar textos sin necesidad de imprimir una copia previa de los mismos. La codificación se efectúa en la pantalla del ordenador. El texto aparece directamente en la pantalla y puede codificarse o ser corregido. Al generarse un elevado número de códigos que hacen compleja la tarea de la interpretación, me he valido de la opción que presenta el programa de generación de *metacódigos*, agrupando códigos que se relacionan temáticamente. De esta forma, el programa ha marcado los códigos significantes de los segmentos de texto analizados.

6.3. CRONOLOGÍA DEL ESTUDIO

- 14 de julio de 2005: Solicitud de autorización para realizar el estudio de caso a la Delegada Provincial de Educación en Granada.
- 7 de noviembre de 2005: Comunicación de la Delegada Provincial de Educación en Granada para dirigirme al centro solicitado.
- 7 de diciembre de 2005: Carta enviada por los directores de la investigación en la que se comunica al centro la elección para el estudio de caso y se solicita colaboración.
- 12 de diciembre de 2005: Carta enviada por el autor de la investigación en la que se solicita el acceso y se comunica el próximo contacto telefónico con el director del centro.
- 16 de diciembre de 2005: Contacto telefónico con el director del centro, confirmando al autor de la investigación la recepción de las dos cartas previas y la pertinencia de la realización del estudio de caso. El autor de la investigación le indica en este contacto la próxima visita para comentarle los detalles.
- 19 de diciembre de 2005: Visita al director del centro para informar en persona de la investigación puesta y marcha y para avanzar parte del plan de trabajo. Se confirma el compromiso de reunión colectiva con el profesorado para después de vacaciones de Navidad para transmitir la información.
- 9 de enero de 2006: Reunión con el claustro de profesores para informar y solicitar la colaboración en los accesos a aulas, grupos y contactos.
- 11 de enero de 2006: Contacto telefónico del director del centro con el autor de la investigación para confirmar las posibilidades de acceso.
- 16 de enero de 2006: Comienzo de la fase de campo.
- 20 de marzo de 2006: Finalización de la fase de campo.
- 16 de mayo de 2006: Entrega del informe final y de las entrevistas transcritas al profesorado del centro.
- 22 de mayo de 2006: Reunión con el profesorado para negociar el informe final.
- 24 de mayo de 2006: Entrega del informe final definitivo.

6.4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

Describir y contextualizar el CPR “El Pórtico” me lleva a hablar de las localidades en las que se asienta. Es un colegio rural compuesto por cuatro secciones escolares que se ubican en diferentes enclaves geográficos: El Retamar, La Rambla, La Cañada y Los Hoyos. Estos nombres de parajes sustituyen a los nombres auténticos de las localidades. El Retamar, La Rambla y Los Hoyos son localidades pertenecientes al municipio de El Retamar, mientras que La Cañada pertenece al municipio de El Hornillo. Administrativamente, las secciones escolares están adscritas al mismo centro educativo, teniendo como cabecera a El Retamar, lugar de referencia para reuniones colectivas y para la centralización del trabajo directivo.

Ninguna de las localidades supera en su censo los quinientos habitantes, siendo El Retamar la que más habitantes tiene (cuatrocientos diecisiete) según el último recuento censal de dos mil cinco. La Rambla y La Cañada tienen trescientos sesenta y seis cada uno, y Los Hoyos doscientos seis.

Las distancias entre las localidades del CPR son dispares. Tomando como referencia la sección cabecera del colegio (El Retamar), encontramos que la más próxima

es La Rambla con tan sólo un kilómetro de distancia. La Cañada se encuentra a siete kilómetros y Los Hoyos a diez. Para llegar a La Cañada es obligado el paso por El Hornillo, que como he comentado anteriormente, es el municipio al que pertenece. Una característica de las comunicaciones por carretera entre las localidades es el mal trazado y asfaltado que existe. Concretamente, en el caso de Los Hoyos, el acceso es complicado por la carretera que llega directamente desde El Retamar. Algunos docentes prefieren dar un rodeo a través de una vía alternativa próxima debido al riesgo que entraña el traslado a esta localidad por su acceso natural.

¿Te acuerdas de la carretera por la que fuimos el otro día a Los Hoyos, Antonio? Yo ya no me echo por ahí, prefiero dar la vuelta. Está fatal. (con.ma.20/2/2006).

Las localidades que componen el municipio de El Retamar están enclavadas en un complejo de tierras hundidas con múltiples fallas, dando lugar a espectaculares formaciones de tierras salteadas, donde se han ido excavando muchas de las viviendas (cuevas en su mayoría). El conjunto municipal está asentado junto a uno de los afluentes de un río próximo, a unos novecientos setenta metros de altitud sobre el nivel del mar y de una superficie de veinticuatro kilómetros cuadrados.

La población que compone este municipio está dispersa, poniendo en evidencia lo que debió ser el incipiente urbanismo en la antigüedad de la comarca. La emigración al extranjero en los años cincuenta y sesenta despobló el pueblo en gran medida, teniendo las personas que se iban en su mayoría destino a Alemania, Suiza y Holanda.

Con un clima mediocre para la agricultura y tratándose de un pueblo en el que la posesión de la tierra ha sido una lucha de siglos, afronta el presente con una agricultura eminentemente hortofrutícola, que se complementa con cultivo de patatas, legumbres y maíz. El secano, con la alternancia del barbecho, es el pequeño granero de cereales del pueblo. La agricultura se ve amenazada por dos problemas fundamentales: la disminución de los regadíos y la falta de comercialización de los productos. Ambos hicieron que a finales de los años ochenta los agricultores, tan reacios a cualquier colectividad, se uniesen para la construcción de pozos que trataban de aumentar el cauce cada vez más escaso de la acequia principal.

La Rambla duplica en los meses de verano su población, habiéndose creado a lo largo de los años una pequeña infraestructura hotelera y de pensiones en torno a lo que constituye uno de los pilares fundamentales de la economía del municipio: el turismo.

Como comenté anteriormente, La Cañada pertenece a El Hornillo, que tiene una extensión de veintiún kilómetros cuadrados y una altitud media sobre el nivel del mar de novecientos ocho metros. Su posición geográfica le ha convertido históricamente en un lugar de paso y cruce de caminos. Las tres cuencas fluviales favorecen el hecho geográfico reseñado y el asentamiento de diversas culturas a lo largo de la historia. Antiguamente había tres núcleos poblados en el término municipal, quedándose en la actualidad reducidos a los dos mencionados debido a la emigración de los años cincuenta y sesenta y a la tendencia a integrarse en núcleos de población más grandes.

Alberto realiza una rápida descripción de los pueblos que nos ayudan a contextualizar el caso teniendo en cuenta su opinión:

Son pueblos que tienes..., por ejemplo, Los Hoyos. Pues Los Hoyos ha sido un pueblo pequeñito y esta digamos de alguna manera más aislado, en su gente, en los niños, en los padres, en todos. Se nota ese aislamiento. La Rambla y aquí. Pues, La Rambla tiene ese sentido de más abierto, porque también viene mucha gente ahí. Porque a lo mejor pasan unas diez mil personas o quince mil personas del mes de Abril a Octubre, eso tiene que influir. Tiene que influir en el aspecto económico también, por que la gente, aunque su base económica sea la agricultura, eso le influye. Hay gente que tiene sus tomates y se pone allí a venderlos, pone su mercadillo. Y gente que alquila sus habitaciones, aunque eso se esta perdiendo, pero la gente alquilaba sus habitaciones con derecho a cocina o no. La situación económica..., pues se nota. La Cañada es un poco diferente a esto. Primero, porque no tiene el mismo municipio, es un municipio diferente. Tú ten en cuenta que La Cañada esta entre El Hornillo y La Chopera, que son dos pueblos muy emprendedores, que siempre lo han sido. Entonces es otra vida, otro ambiente económico. Los niños son más, no me refiero al carácter, sino que la vida del pueblo se nota. Tienen otro tipo de ingresos económicos que estos pueblos no los han tenido. Pero dentro del Municipio nuestro también hay diferencias, sobre todo en el tema económico. Luego en el carácter son lo mismo, además tienen mucha relación por que La Rambla y esto están muy cerca (ent.ma.alberto.6/2/2006).

El CPR se creó como consecuencia de la política andaluza de transformaciones escolares en el medio rural realizada a finales de los años ochenta y principios de los noventa. Tras la aprobación del Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza (1988a), se estableció el marco normativo que daría lugar a la Orden que posteriormente lo desarrolló (1988b) y, sobre todo, al Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía (1988c). El Plan, como recuerda Corchón Álvarez (2001, 32), propugnaba un modelo escolar más acorde con la comarcalización equilibrada y compartida entre las escuelas y las localidades que tienen las mismas necesidades, más que sobre cabeceras comarcales. Se desarrolló sobre dos líneas: una actuación normalizada para aquellas escuelas rurales andaluzas que se agruparan y formasen un Colegio Público Rural, y una actuación diferenciada para aquellas Escuelas Rurales de hasta cuatro unidades y que no pudieran agruparse y formar un CPR (la denominación de Escuela Rural no existe en la actualidad). En el primero de

los casos se encontraba el CPR “El Pórtico” cuando en mil novecientos noventa y uno comenzó a tener esa denominación, pasando las escuelas ubicadas en los cuatro núcleos geográficos a ser administrativa y jurídicamente un solo centro educativo con un nombre único. La normativa contemplaba que las agrupaciones podían ser de escuelas rurales de hasta cuatro unidades, con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca, de la misma o distintas localidades, de forma que se constituyesen como un solo centro educativo. Teóricamente, este modelo de agrupación permitiría la actuación coordinada a nivel administrativo, pedagógico y humano y favorecería el apoyo a niveles y materias más necesitadas de especialización, así como el mejor empleo de recursos. La referencia normativa que hizo alusión directa a la transformación de los centros anteriores hasta esa fecha en CPR “El Pórtico”, fue la Orden de 25 de julio de 1991 (1991), donde en uno de los anexos se particularizaba la información.

A raíz de la creación del CPR, la obligación legal de crear una serie de documentos en los centros con esta denominación dio pie al origen de las finalidades educativas que unificaban las líneas de acción de los antiguos centros educativos, unificados a partir de ese momento en uno. “El Pórtico” consolidó su nuevo talante en el documento que tiene como meta conseguir las Finalidades Educativas:

1. *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*

La actividad educativa de este Centro, estará basada en los siguientes principios que normalizarán todas las actividades:

Una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y profesional.

Relación con el entorno social, económico y cultural.

2. *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia.*

La actividad educativa de este Centro, estará basada en los siguientes principios que normalizarán todas las actividades :

Fomentar hábitos de comportamiento democrático.

Superar la discriminación de otras personas por razón de raza, sexo, religión u opinión, así como las desigualdades sociales.

Fomentar hábitos de comportamiento democrático.

3. *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*

La actividad educativa de este Centro, estará basada en los siguientes principios que normalizarán todas las actividades:

La transmisión de información y conocimientos.

Desarrollo de una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La ordenación de información y conocimientos con sentido personal y moral.

Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. *La formación para la paz y la solidaridad entre los pueblos.*

La actividad educativa de este Colegio Público Rural "Baños y Graena" estará basada en los siguientes principios que normalizarán todas las actividades:

Superar la discriminación de otras personas por razón de raza, sexo, religión u opinión, así como las desigualdades sociales.

La formación en el respeto del medio ambiente.

La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

5. *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*

La actividad educativa de este Centro, estará basada en los siguientes principios que normalizarán todas las actividades:

El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

Participación interactiva de los distintos sectores de la comunidad educativa.

Relación con el entorno social y cultural.

6. *La capacitación para el ejercicio de actividades.*

La actividad educativa de este Centro, estará basada en los siguientes principios que normalizarán todas las actividades:

La transmisión de información y conocimientos.

La ordenación de información y conocimientos con sentido personal y moral.

La adaptación de información y conocimientos a situaciones emergentes.

Atención psicopedagógica y orientación educativa y profesional.

Relación con el entorno social, económico y cultural. (doc.fin.1992).

Los edificios que componen las “escuelas” de cada localidad tienen una antigüedad diferente. Así como el más reciente se construyó en mil novecientos ochenta y ocho (La Rambla), el resto es de construcción antigua, aunque alguno ha sido reformado. Los edificios que componen la sección de El Retamar están contruidos en varias fases: año mil novecientos cincuenta y siete, mil novecientos ochenta y seis, y mil novecientos noventa y siete. Se observa con claridad la diferencia de años en la construcción, entre otras cosas, por el uso que se le da a cada una de las construcciones. En la actualidad, las actividades escolares se desarrollan en las aulas del edificio nuevo, siendo utilizados los otros edificios como despacho, biblioteca o sala de reuniones (obs.cen.11/1/2006). La Cañada tiene un único edificio de construcción en el año mil novecientos sesenta, pero también se utiliza una casa de maestro anexa al recinto escolar. En esta vivienda se encuentran la mayoría de los materiales audiovisuales e informáticos del centro. El edificio de Los Hoyos se construyó en el año mil novecientos cincuenta y siete, aunque fue reformado en el año mil novecientos noventa y ocho.

A simple vista llama la atención que no exista patio escolar en Los Hoyos (fot.38). El alumnado, durante el período de recreo, está en la calle donde se ubica el edificio o en un pequeño solar junto a un olivar adyacente. Esta circunstancia, junto al hecho de que no exista en la localidad una pista polideportiva, desencadena la imposibilidad de realizar las actividades escolares propias del área de Educación Física en una instalación adecuada (obs.cla.9/2/2006). Las clases se imparten en una de las calles del pueblo o en una era rodeada de olivos situada a unos diez minutos de camino por un carril agrícola de tierra.

Y el más curioso de todos, sería el pueblo de Los Hoyos, en el que ni patio de colegio. Es una calle, el colegio está en plena calle, cuando los niños salen pues ahí damos las clases. Unos años las hemos dado en la calle, en un solar de una especie de casas que construyeron para repoblar la zona. Tuve que pedir permiso a los vecinos por el ruido, cuando era hora temprana, debido a los botes en las paredes, por si molestaban. Pero como eran familias me lo dieron. Pero eso sí, tienes que estar interrumpiendo la clase porque llega el panadero, el pescadero, y claro, tiene que hacer su negocio allí. Luego, como esa zona está en obras, la clase la hago en la calle donde está el colegio, no tiene casi tráfico y se puede medio hacer algo o, en unas eras que hay a las afueras del pueblo y me tengo que desplazar unos diez minutos más o menos. Lo que es una antigua era, donde se trillaba y por donde pasa ganado y a veces hasta hay pulgas. Y así nos vamos apañando (ent.ma.miriam.15/3/2006).

Se trata de un centro con una matrícula de ochenta y siete alumnos/as, distribuidos/as según la siguiente tabla (doc.pac.2005/2006):

LOCALIDADES	UNIDADES	Nº ALUMNOS/AS	
El Retamar	Infantil de 3, 4 y 5 años y 1º de Primaria	10	24
	2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria	14	
La Rambla	Infantil de 3, 4 y 5 años	9	33
	1º, 2º y 3º de Primaria	8	
	4º, y 5º de Primaria	16	
La Cañada	Infantil de 3 y 4 años, 1º y 2º de Primaria	12	23
	3º, 4º, 5º y 6º de Primaria	11	
Los Hoyos	Infantil de 3 y 4 años, 2º y 3º de Primaria	7	7

Tabla 7.3: Alumnado. Distribución.

Como se puede observar en la tabla 7.3, las ocho unidades que existen en el centro son multigraduadas. El trabajo de campo referente a observaciones se ha realizado en todas las unidades, excepto en la que tiene exclusivamente alumnado de la etapa de Educación Infantil en La Rambla (por estar focalizada la atención del estudio en los grupos multigrado de Educación Primaria) y en la unidad de Infantil y Primero de Primaria de El Retamar (por no considerar pertinente su tutor la observación en este grupo). Se aprecia que existen en todo el CPR tres unidades con multigraduación que tienen conjuntamente alumnado de Educación Primaria y de Educación Infantil y que también han sido escenarios para la observación y entrevista a sus tutores/as y maestros/as especialistas. Así pues, se han estudiado seis grupos multigrado en el centro.

De todas las unidades analizadas, la que existe en Los Hoyos es la que muestra el perfil típico de “unitaria”. Es única en la localidad y aglutina a alumnado de cualquier edad en las dos etapas educativas que oferta el centro. En el resto de las unidades se observa variabilidad en cuanto al número de grados, existiendo de dos, tres, cuatro y cinco grados, dependiendo de la unidad.

El volumen de alumnado en cada una de las secciones es también heterogéneo, ya que, mientras que en Los Hoyos es de siete alumnos/as, en la Rambla, por ejemplo, es de treinta y tres. No existe un lógico paralelismo entre el volumen de población de las localidades del CPR y el alumnado asistente a la sección escolar de cada una de ellas. Algunas de las causas de esta desproporción se atenderán más adelante.

Respecto al profesorado del centro, la plantilla permanente es de once maestros/as. Realizo la precisión sobre la permanencia, ya que, además de esta plantilla, dos maestros/as de Religión Católica, una especialista de Audición y Lenguaje y una Psicóloga asisten al centro de forma no continuada. Los maestros de Religión Católica lo realizan cada semana en la asignación horaria que tienen, mientras que las especialistas del Equipo de Orientación Educativa (EOE) de zona, es decir, la especialista de Audición y Lenguaje y la Psicóloga, lo hacen puntualmente. La especialidad de nombramiento del personal permanente para ejercer en el centro, así como la situación administrativa en la que se encuentran quedan reflejadas en la siguiente tabla (doc.memdes.2005/2006):

ESPECIALIDAD	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA			TOTAL
	<i>Destino definitivo</i>	<i>Destino provisional</i>	<i>Comisión de servicio</i>	
Educación Infantil	1		1	2
Educación Primaria	4		1	5
Inglés	1			1
Educación Física	1			1
Música	1			1
Apoyo		1		1
<i>TOTAL</i>	7	2	2	11

Tabla 7.4: Profesorado del centro. Especialidad y situación administrativa.

Existe en el claustro de profesores del colegio una amplia representación de profesorado fijo no sujeto a movilidad geográfica reiterada. Más de la mitad tiene la plaza en propiedad y, de las comisiones de servicio ocupadas en el centro, una está siendo ocupada desde hace varios años por la misma maestra. No se produce la circunstancia en este centro de que exista profesorado interino y es reducido el número de maestros y maestras con provisionalidad en su permanencia. Esta continuidad en los puestos docentes, así como la permanencia prolongada de algunos de ellos, determina en gran medida la micropolítica escolar y los efectos sobre la dinámica de funcionamiento del centro que serán objeto de atención.

Los nombres ficticios de las personas que aparecen en el informe se reflejan en la siguiente tabla, así como una reseña sobre su edad, sección a la que pertenecen, especialidad, tiempo de permanencia en el centro y años de servicio. He preferido

utilizar la opción de nombres de personas que otra para la sustitución, como pudieran ser mares, cordilleras, vientos, personajes... por considerar a los primeros más cercanos y personalizados para el/la lector/a del trabajo. Los nombres corresponden a compañeros y compañeras que me han acompañado en algún momento de mi andadura docente y que me han recordado en algún rasgo a los que aquí son protagonistas.

NOMBRE	SECCIÓN	ESPECIALIDAD	EDAD	AÑOS EN CENTRO	AÑOS DE SERVICIO
Alberto	El Retamar	Educ. Primaria	50	24	28
Facundo	El Retamar	Educ. Primaria	56	21	26
Manolo	La Rambla	Educ. Primaria	47	4	23
Rocío	La Rambla	Educ. Primaria	44	4	22
Mara	La Cañada	Educ. Infantil	46	1	2
José	La Cañada	Música	39	4	17
Melisa	Los Hoyos	Educ. Primaria	29	5	9
Miriam	Itinerante	Educ. Física	40	7	15
Marga	Itinerante	Apoyo	24	1	1
Susana	Itinerante	Inglés	34	1	6
Bernabé	Itinerante	Religión	31	7	7

Tabla 7.5: Profesorado del centro. Pseudónimos y datos.

Además, en el informe aparecen dos madres de alumnos/as que han sido entrevistadas. Ambas pertenecen al Consejo Escolar:

- Mónica. Presidenta de la AMPA. Cuatro años en Consejo Esc. De El Retamar.
- Mercedes. Dos años en el Consejo Esc. Procede de La Cañada.

El equipo directivo del centro está compuesto por Alberto (director), Facundo (secretario) y Miriam (jefa de estudios). Miriam lleva dos años en el cargo, mientras que Facundo lleva en su cargo catorce años y Alberto veintitrés. Sorprende que Alberto lleve tanto tiempo como director en relación a los directores y directoras de otros centros escolares. Este dato nos indica que desde que tenía veintisiete años ocupa este cargo en el centro y que, por tanto, la experiencia acumulada ha conformado un amplio bagaje sobre su responsabilidad, así como un conocimiento cercano de los habitantes de la localidad. Como él cuenta, “le he dado clase a los padres de algunos de los niños que tenemos ahora en el colegio” (conv.di.9/1/2006) y eso, con arreglo a la percepción que tengan las familias sobre el profesorado, como es lógico, le otorga un estatus diferente al de un recién llegado.

Y para finalizar este apartado de *Contextualización del caso*, quiero hacer referencia al horario escolar. Las actividades lectivas se desarrollan a lo largo de las mañanas de lunes a viernes en el horario de nueve a catorce horas. Los períodos lectivos son de treinta minutos. Hay un primer bloque de períodos hasta el recreo, que es a las

doce de la mañana, con una duración de treinta minutos cada uno, y un segundo bloque abarca desde las doce y treinta minutos hasta las dos de la tarde (doc.memdes.2005/2006). El profesorado centra sus actividades no lectivas los lunes por la tarde en El Retamar cuando se trata de trabajo colectivo en reuniones de trabajo, o en la sección de referencia de cada maestro/a, cuando no es necesario desplazarse a la sección cabecera del CPR. El horario del centro fue modificado hace dos cursos. Existían en el horario escolar dos tardes de actividad lectiva, concretamente los lunes y los martes. Tras someter a votación la decisión de si se modificaba a favor de jornada continuada, los padres y las madres decidieron por mayoría absoluta la transformación del modelo de jornada.

Aquello fue un acuerdo mutuo. Los maestros como un sector más estábamos interesados. (...) Por eso se empezaron a organizar las actividades escolares. El ayuntamiento inició la campaña del deporte escolar que la sigue manteniendo. Fue una aglomeración de intereses, no cabe duda que por parte de los maestros, era un deseo que teníamos, igual que cualquier trabajador. Entendíamos que era una mejora en nuestras condiciones de trabajo, se comprendió, se vio y salió por una amplia mayoría (ent.di.6/2/2006).

6.5. LOS GRUPOS MULTIGRADO EN UNA ESCUELA RURAL ANDALUZA

6.5.1. LAS DIFERENCIAS DE EDAD. SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO Y SUS EFECTOS

Del análisis de los croquis de aula realizados en todas las observaciones de clase, se aprecia una clara tendencia por parte del maestro/a a situar próximo a la mesa del docente o la pizarra (independientemente del tipo de agrupamiento utilizado para los grados) al alumnado con necesidades de aprendizaje, al que ofrece conductas disruptivas y/o al de menor edad. Es un modo de hacer sentir al alumnado mencionado la cercanía de la autoridad docente para reprimir de una forma más directa su inadecuada disciplina (en los casos en que es llevado a esta ubicación por esta causa), o de estar más accesible para atenderle con mayor rapidez (en los casos de necesidades de aprendizaje o de menor edad).

El niño que está mas cerca de la mesa de la maestra es el que más dificultades de comportamiento ofrece, según me ha comentado |el maestro| en el recreo. Por lo que veo, parece que también tiene dificultades de aprendizaje (obs.cla.26/1/2006).

El tema de que estén individualmente agrupados es temporal, por el tema de que hablan demasiado, ¿sabes? Entonces están un tiempo así, en otros momentos que los veo más tranquilos se pueden poner en grupo de tres. Incluso, en las actividades de plástica se suelen poner en grupo o incluso los solemos poner a los tres cursos en grupo (ent.ma.rocío.23/1/2006).

Las motivaciones que se siguen para variar los agrupamientos en el aula siguen el criterio que el docente estima con respecto a las tareas y las áreas de aprendizaje que se están desarrollando en el transcurso escolar, más que con respecto a los efectos que el agrupamiento pueda tener en sí mismo sobre el alumnado.

Si quiero que los niños trabajen individualmente en una cosa determinada los pongo en filas y alineados. Si quiero hacer cualquier actividad que necesito un mismo grupo los de quinto, pues los pongo por grupos, o si estamos en algo que les interesa a todos, pues los pongo en U, depende de las circunstancias. (...) Porque al fin y al cabo hay que ponerlos para que estén a gusto ellos y estés a gusto tú. Yo al menos lo pienso así. Y no es rígido, porque según las circunstancias, según la actividad, todo eso (ent.ma.alberto.6/2/2006).

Los momentos de aula que he compartido con Alberto y su grupo a través de las observaciones realizadas confirman la versatilidad de los agrupamientos a los que hace referencia en el fragmento de entrevista anterior.

Se sienta |el maestro| con el alumnado de segundo y tercero en grupo. Ha cambiado hace un momento el tipo de agrupamiento a grupal en estos grados. El resto del alumnado sigue individualmente. Están realizando una tarea de lectura por relevos. Alfredo |alumno de conductas disruptivas y NEE| está hoy otra vez junto a la mesa del maestro (obs.cla.25/1/2006).

Los efectos del agrupamiento sobre el alumnado se han registrado, sobre todo, en el cuaderno de campo a través de las observaciones de los grupos de alumnado del centro. Se ha cruzado la información obtenida también con las declaraciones del profesorado en las entrevistas con el objeto de contrastar la información obtenida a través de las técnicas de recogida de datos. Cuando el docente, persona que suele tomar la decisión del agrupamiento en función del tipo de tarea la mayor parte de las veces, como se ha comentado anteriormente, opta por un agrupamiento mixto, individual, grupal... atiende en la mayor parte de casos a criterios de rendimiento y orden en el aula, más que a los beneficios sociales que puede conllevar. Melisa es una de las maestras del centro que opta frecuentemente por un tipo de agrupamiento colectivo, intentando encontrar el término medio entre rendimiento escolar e interacción social.

Desde el principio de curso los puse a todos juntos porque me parecía como que invitaba más al encuentro, a la afectividad, a la unión, al vínculo, a crear vínculos afectivos. (...) Pero es lo que te he dicho, los tengo un mes separados y al mes siguiente los junto, es una balanza, equilibrando por un lado lo social y por otro el rendimiento (ent.ma.melisa.16/2/2006).

Salomónicamente intenta congeniar un modelo de agrupamiento cambiante que tenga en cuenta todas las ventajas e inconvenientes que considera, focalizando la justificación para determinarse en la afectividad, por un lado, y el rendimiento por otro. Sin embargo, lo observado en su grupo de alumnos/as en los pasajes en los que estaban agrupados de forma grupal, indica que los beneficios de la interacción alcanzan no sólo a los lazos afectivos, sino que también facilitan un clima favorecedor de la tarea. He apreciado en las observaciones realizadas en este grupo un ambiente relajado y distendido que se sustenta en el respeto mutuo y en la concentración del alumnado en su trabajo, independientemente del elevado número de alumnos y alumnas que hay en este grupo con necesidades de aprendizaje (de los siete alumnos/as que había en el grupo en la fase de campo, tres tenían Necesidades Educativas Especiales y dos eran marroquíes, además de que coexisten las dos etapas educativas por ser aula unitaria).

La maestra pregunta al alumnado que quién se ha lavado los dientes esta mañana y los anota en la lista que tiene para registrar esta actividad. El alumnado está tranquilo, trabajando de forma autónoma. La maestra pregunta la tabla de multiplicar del dos a una niña mientras otro lee en su mesa en voz alta. También pregunta el abecedario al niño que ha tenido en la mesa mientras a una niña mayor le dice que lea en su mesa. Están todos sentados juntos, en gran grupo con mesas adosadas, tanto de Educación Infantil como de Primaria (obs.cla.10/2/2006).

De este modo, el alumnado se siente integrado y parte directa del grupo por no verse alejado de sus compañeros/as como en los casos que se presentan cuando se opta por un tipo de agrupamiento individual. Otro ejemplo se presenta en la clase de Rocío, donde las observaciones se han realizado en momentos en los que el agrupamiento era mixto; los cursos de primero y de segundo reunidos en mesas adosadas y tercero situado en el aula en hilera separados.

Está hablando [la maestra] del descubrimiento del fuego, del invento del coche y se dirige al alumnado de primero y segundo que se encuentra agrupado colectivamente con mesas adosadas. El alumnado de tercero, que está separado y agrupado individualmente está realizando otras tareas de Lengua. Al alumnado de primero y segundo se le ve muy ilusionado y participativo, mientras que el de tercero está apagado y disperso (obs.cla.20/1/2006).

Es cierto que el alumnado que está separado plantea generalmente menos problemas de disciplina por no tener a su alcance las facilidades que convierte en disruptores, como pueden ser sus propios compañeros/as. En los grupos en los que se ha observado agrupamiento mixto (individual-grupal), el alumnado de mayor edad solía estar en mesas separadas. Sin embargo, cuando el alumnado que presenta dificultades de disciplina deja de estar segregado y se incorpora a actividades colectivas en recreos o juegos de Educación Física, plantean más dificultades de convivencia que el resto. El

alumnado agrupado de modo grupal puede verse más tentado a distraerse por tener más facilidades de intercambio verbal, para discutir más... pero, una vez que se adapta a la dinámica de trabajo grupal, mantiene una mejor interacción de un modo más lineal. Se dota de más habilidades sociales. Puede ser más incómodo para el profesorado, pero más beneficioso socialmente. En el siguiente fragmento de observación se aprecia cómo Alberto, tras haber negociado una ubicación espacial con su alumno Alfredo en función de rendimiento y comportamiento que tenía que demostrarle, acaba situándolo junto a su mesa.

Alfredo [alumno de NEE] está continuamente llamando la atención del maestro y mía. Se levanta reiteradamente para ir al servicio, habla con los compañeros/as, me mira gesticulando... Lleva casi una hora de clase y no ha escrito una palabra. El maestro le amenaza con llamar a su madre [Alfredo está separado en este pasaje de la sesión, sentado al margen del grupo. Había acordado con el maestro el día de antes que “se portaría bien” y que no haría falta que el maestro lo pusiese próximo a su mesa. Al final de la sesión, Alfredo acabó al lado de la mesa del maestro y a partir de ese momento comenzó a trabajar. El alumnado de NEE de este grupo está prácticamente alrededor de la mesa del maestro] (obs.cla.24/1/2006).

En los grupos observados han aparecido como constantes las relaciones agrupamiento colectivo-alumnado sereno, agrupamiento individual-alumnado disperso o inquieto. Las clases más “tranquilas” han sido las que están establecidas en torno a la convivencia mantenida en grupo (no esporádica), desarrollando un clima de aprendizaje más positivo, independientemente del tipo de alumnado que haya en cuanto a necesidades de aprendizaje. Uno de los aspectos que se relacionan directamente con los grupos de diferentes edades de alumnado es el de la influencia del agrupamiento con el estatus adquirido por la edad. He pretendido obtener suficiente información en el caso para aclarar una de las cuestiones clave sobre el efecto que la edad pueda tener sobre los estatus generados entre el alumnado. El análisis vierte sobre este *issue* suficiente saturación para determinar que la multigraduación en sí no es un contexto que facilite la aparición de jerarquías entre el alumnado, sino todo lo contrario. El modo de vida rural, la convivencia cercana desde temprana edad, el reducido número de alumnos/as, las tutorizaciones del alumnado mayor (cuando se producen), forjan un tipo de relación donde el alumnado de más edad no se condiciona para imponerse al menor. Cuando se han realizado actividades tutorizadas por alumnado mayor no se ha instrumentalizado esta dinámica por parte suya para generar un dominio sobre los más pequeños. Este hecho ha desencadenado, por el contrario, una complicidad favorecedora de las relaciones mayores-menores. Al mayor le ha reconfortado ser útil al grupo y el pequeño no ha entendido con sumisión ni desprecio su ayuda. A este hecho también favorece que el tipo de agrupamiento sea colectivo, ya que ubicaciones graduadas en espacios

separados favorecen el aislamiento en la actividad escolar o el contacto reducido con otras edades, pudiendo potenciarse así la aparición de estatus. En las entrevistas realizadas al profesorado, cuando se le ha preguntado sobre este aspecto, casi unánimemente ha respondido que no se reflejan en la convivencia entre el alumnado estas jerarquías. Las actividades conjuntas también potencian el intercambio de actividades entre edades y correspondientemente la desaparición o no aparición de jerarquías.

No, no. De hecho, llama la atención que un niño de sexto esté jugando con un niño de tercero. La verdad es que eso ocurre en este centro, no ahora en este curso, sino también en años anteriores. El mayor siempre lleva un poco la voz cantante, eso es normal. Pero eso no significa que sea el matón de la clase, el jefe de la clase, sino: “venga, vamos a jugar a esto, vamos a jugar a lo otro”. Y juegan y lo hacen en igualdad de condiciones. Siempre los grandes, pues bueno, tienen... no abuso de poder... son más grandes, es lo normal. Pero los veo muy igualados en eso, te llama la atención ver niños con una ilusión de jugar con niños mayores (ent.ma.bernabé.20/3/2006).

Yo no creo que haya jerarquías, porque como son tan poquitos niños... (...) Yo siempre lo digo: “es que no les queda más remedio que jugar juntos”. Se tienen que adaptar y, además, se adaptan muy bien unas edades a otras (ent.ma.alberto.27/1/2006).

Está el pequeñillo de segundo, Coco. Ese es el líder con los otros e importa muy poco que los otros sean de tercero y que le lleven una cuarta. Depende más bien del carácter (ent.ma.rocío.23/1/2006).

No, porque como lo han vivido desde chicos, lo llevan muy bien. Eso es otra de las ventajas que tiene e incluso lo aprovechamos muchas veces (ent.ma.miriam.15/3/2006).

Por ejemplo, es lo que les digo: “ayudadme a ponerles los babis”; “ayudadme a quitarles los babis” (ent.ma.mara.13/2/2006).

La delegación de la autoridad del docente en pequeños grupos de alumnos/as en las aulas y las relaciones horizontales son completamente adecuadas en este contexto. De este modo, el alumnado aprende a trabajar en grupo para llegar a la solución creativa de problemas y hacer un uso óptimo de las contribuciones de los miembros del grupo. El tratamiento colectivo a través de flexibilizaciones en el nivel de instrucción (por arriba y por abajo) con el objeto de abarcar más el abanico que atraiga la atención en todo el grupo, también facilita la desaparición de las edades como marco generador de las diferencias individuales entre los grados, algo que Rocío relaciona directamente con la no aparición de estatus.

Eso [la flexibilización del nivel de instrucción] hace madurar a muchos niños, a adaptarse y a respetar a otras edades. Yo, concretamente, los míos se ven todos a una y no hay... prepotencia del más grande con el otro más chico, la clase la ven ellos homogénea (ent.ma.rocío.23/1/2006).

No se ha encontrado a maestros/as en el estudio que aborden completamente el tratamiento didáctico desde el punto de vista de la globalidad absoluta, flexibilizando hasta el extremo el nivel de instrucción como para que las tareas partiesen de marcos comunes en todos los casos (debido a la complejidad que entrañaría y quizás a la no pertinencia en todos los casos). Sin embargo, sí que he podido constatar en las observaciones y entrevistas, cómo dependiendo de la actividad y área, se introducen generalmente fragmentos globalizados de trabajo en los que el alumnado se constituye como grupo unigrado en el momento de recibir las explicaciones del tutor, para lo cual éste ha debido de hacer el esfuerzo (casi involuntario, si tiene suficiente experiencia) de hacer comprender a todos/as el cometido de la tarea o las narraciones en las argumentaciones que facilita el grupo; posteriormente la tarea se gradúa a la edad o capacidades del alumnado.

Generalmente, porque yo muchas veces, cuando empiezo a explicar, empiezo a explicar para todos. A lo mejor del día anterior nos quedamos en las restas, como el otro día cuando entraste. Bueno, pues yo explico eso para todos, los de quinto y los de sexto ya han dado ese tema, pero a la vez les vale de repaso a ellos y a los otros les explico. Incluso a veces a los de quinto y sexto les explico algo que yo digo que los de tercero pueden atender. Les digo: “dejad lo que estéis haciendo, atended”. Incluso, a veces, cuando hay dificultad entre ellos también se ayudan (ent.ma.josé.31/1/2006).

El maestro entrega un cuadernillo de ortografía a cada alumno/a de tercer ciclo. Aunque el libro de texto de Lengua es diferente para cada grado, la tarea la está planteando de forma grupal sin tener en cuenta el curso de referencia. (obs.cla.24/1/2006).

Por otro lado, compartir espacios alumnado de diferentes edades puede facilitar agrupaciones flexibles. Es decir, no tener únicamente como criterio de agrupamiento el curso-grado de referencia, sino “jugar” con el nivel de instrucción para ubicar al alumnado más por sus capacidades que por la edad cronológica, es una posibilidad que tiene y utiliza el profesorado en algunos casos. Es obviar la rigidez que presentan los grupos graduados convencionales cuando no se realizan flexibilizaciones en el curriculum respecto a capacidades más que respecto a edades o cursos de referencia, no sólo en cuanto al lugar en el que se ubica el alumnado, sino también respecto al trabajo escolar que desarrolla.

Al alumno de segundo que se sienta con los de tercero. El que está en estudio sobre sobredotación intelectual parece haber asimilado bien el concepto de decena, centena y millar. El maestro les pregunta a los de tercero, quinto y sexto los mismos conceptos, están repasando de este modo (obs.cla.25/1/2006).

El profesorado que goza de experiencia en estos grupos convierte la flexibilización del nivel de instrucción en un arte con el que capta la atención de todo el alumnado para motivarlo de un modo más eficaz. Se favorece así la disminución de ansiedad a la hora de plantear todas las tareas por grados y se aprovechan las ventajas de la colectividad en las dinámicas que se establecen (mucho más si el número de grados es elevado). Es uno de los secretos que se descubren con la experiencia y que dará lugar a parte de las causas que justifican los cambios de percepción que tiene el profesorado sobre el trabajo en estos grupos, aspectos que serán objeto de análisis en el segundo bloque de este informe.

Surge la duda sobre las diferencias entre tetrapléjico y parapléjico entre el alumnado de tercer ciclo. Pide a todo el alumnado que atienda, al de los otros grados también. Capta la atención de todos/as a través de un ejemplo de la vida real, concretamente del accidente que tuvo un amigo suyo. En estos momentos, la actividad abarca a todos los grados (obs.cla.25/1/2006).

Yo no puedo estar un ratillo para uno, un ratillo para otro. Entonces... Hay que intentar globalizar lo máximo y si está uno explicando cualquier tema de Conocimiento del Medio, generalizarlo un poquillo y adaptar el nivel a cada uno (ent.ma.rocío.23/1/2006).

Se parte de la idea de que los libros de texto son graduados (aparte de descontextualizados con respecto al medio rural, algo sobre lo que no se ha centrado este estudio de caso, pero con lo que también me he encontrado en la entrevista a Manolo), no habiendo en el mercado material de este tipo editado para la especificidad que presenta la multigraduación. Reproducir el modelo de enseñanza-aprendizaje graduado en este contexto es desaprovechar la riqueza que la existencia de diferentes edades puede proporcionar, además de aumentar la sensación de sobrecarga de trabajo e insatisfacción docente, algo que repercute tarde o temprano de un modo negativo en el alumnado. Una opción para utilizar los libros de texto existentes de forma global para diferentes edades es abordar los mismos temas, aglutinar los contenidos por su coincidencia o semejanza, aunque no sigan el orden propuesto por las editoriales en el transcurso del temario presentado en los libros. Para ello, el tutor debe realizar una programación muy meditada que le proporcione la seguridad de no cometer errores fruto de la improvisación.

Los libros de texto, aunque se salte el orden de los temas, están abiertos por el tema que se está tratando en todos los grados igual. Están trabajando las fracciones en cuarto y quinto, de forma conjunta, aunque las actividades sean distintas en función del grado de complejidad. Manolo me cuenta en voz baja, mientras el alumnado trabaja, que cuando hay coincidencia de conceptos en los diferentes grados, se tratan conjuntamente, aunque vengan propuestos en los libros de texto en temas alternos (obs.cla.20/1/2006).

La maestra ha captado la atención de toda la clase [están abordando de forma conjunta el origen de los inventos]. El alumnado parece seducido por las narraciones que les va contando. Propone una lluvia de ideas pidiendo nombres de cosas inventadas y por qué se han inventado. Explica que después viene, cuando se comprueba que funciona, la fabricación en serie. No desautoriza

ninguno de los ejemplos que el alumnado propone aunque no tengan mucho sentido, los reconduce hasta relacionarlos con el tema (obs.cla.20/1/2006).

Ya pudimos conocer a través de la fase cuantitativa de esta investigación cómo el alumnado de CPRs obtiene mejores resultados académicos que el alumnado del resto de centros en la etapa de Educación Primaria. La clave en esta fase de la investigación respecto a este dato es desvelar las causas. ¿Por qué se produce un mejor rendimiento escolar en CPRs? Es un dato que no he comunicado al profesorado de El Pórtico durante el estudio de caso y que tendrá la oportunidad de conocerlo al leer este informe. No obstante, sin disponer de datos empíricos que le hiciesen manifestarse con seguridad sobre el mejor rendimiento del alumnado en estos centros, sí he recogido declaraciones en las entrevistas que apuntan la tendencia a creer que esta posibilidad se puede dar.

Llevo muchos años con estos grupos y yo no creo que estos niños cuando se incorporan al instituto vayan peor que otros, yo no lo creo. Habrá gente que opine otra cosa, pero desde mi punto de vista aprenden a convivir con distintas edades, aprenden a respetar a otros más pequeños... en fin. (ent.ma.miriam.23/1/2006).

Si lo tuviera que poner en una balanza se inclinaría más hacia la mejor preparación de los alumnos aquí. Al fin y al cabo, tienen casi profesores personalizados (ent.ma.bernabé.20/3/2006).

Leamos con atención un fragmento de la entrevista que realicé a Rocío. En él se sientan las bases de parte de las causas que justifican el mejor rendimiento del que hablo:

...es que hay niños que son muy espabilados, te entran a primero y al cabo del tiempo los tienes con adquisiciones de los otros niños mayores. ¿Tú has visto cuando hacemos alguna introducción de un tema, no? En las clases que has estado, ¿te ha pillado la introducción del tema de los inventos de...?

P. De Conocimiento del Medio.

R. De segundo, ¿no? Eso lo vieron los de tercero el año pasado, pues, les sirve para refrescar un poquito las ideas. El de primero te participa a la par que el otro y luego para otras cosas machaconas como la ortografía, el cálculo, que lo machacas mucho, primero con los de primero, luego con los de segundo, y en fin... A los de tercero para machacar cosas que hay que repasar a diario. Y si hay alguno más espabilado en cursos inferiores se te van enganchando... A mí, se me da el caso con Iván concretamente, que me he puesto a explicarle... Ahora estamos con la decena y el concepto de decena y tal, ¡ya lo sabe! Él le pone la oreja a lo que estamos hablando con los de segundo (ent.ma.rocío.23/1/2006).

Mónica, madre de familia, apunta en el siguiente fragmento, al final, otra de las causas. Aplica a su propia hija el diagnóstico sobre el contexto que le ha favorecido en el aprendizaje de la lectura y las tablas de multiplicar:

Ella está en segundo, sí, pero que le viene muy bien. Está en segundo y ya se sabe todas las tablas salpicadas como ella dice. Va muy bien, se las aprendió sola, porque el año pasado oía a

Rocío cómo se las enseñaba a los de segundo y cuando se dio cuenta la niña se sabía ya hasta la del seis, pero sin decirles nada, ¿sabes? Y con la lectura también le pasó igual, aprendió a leer pronto y pienso que eso les ayuda. Además, hay tan poquillos... si alguno va más atrás le puedes dedicar ese tiempo, pienso yo (ent.fam.mónica.8/2/2006).

En el escenario de la multigraduación se ofrecen dos fenómenos relacionados y desencadenantes del progreso académico de su alumnado. Por un lado, se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia de forma continuada. Esto desencadena lo que, con toda modestia, he denominado *aprendizaje contagiado*. El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del maestro/a, dudas, demostraciones al de mayor edad... está, inconscientemente en la mayoría de los casos, familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros. Es un aprendizaje que, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar, se da por un contagio inevitable y permanente. Se trata de un proceso que recuerda al dicho popular de “aprender en cabeza ajena”, ya que el alumnado de menor edad recibe indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes. Por otro lado, la baja *ratio* que existe en estos grupos permite abordar la individualización con mayor disposición de tiempo por parte del profesorado que en el resto de grupos graduados, donde, tal como se comprobó en el estudio cuantitativo de la investigación, el número de alumnos/grupo es aproximadamente del doble. Se posibilita de este modo una mayor atención personal que favorece el desarrollo de sus capacidades.

...sabes que, aunque le estés explicando a los niños de sexto, los otros están pegando el oído y en un futuro eso les va a venir muy bien a los otros. Si explicas a los de sexto y escuchan los de quinto, el año que viene, el camino está medio recorrido (ent.ma.bernabé.20/3/2006).

Además, el alumnado acaba desarrollando una capacidad de trabajo para su tarea que no se ve alterada por la dinámica que están siguiendo los otros grados. Cuando el alumnado de otros grados está recibiendo explicaciones específicas del docente, el grado de autonomía del resto del grupo es muy elevado, respetando los tiempos de trabajo graduado en el resto de los cursos de referencia y habiendo desarrollado una habilidad

para concentrarse en el trabajo escolar, independientemente de las actividades individuales o colectivas, silenciosas o sonoras que realiza el resto del grupo.

Tienen la capacidad de abstraerse y gran capacidad selectiva, coger lo que les interesa y seguir trabajando de forma autónoma, a pesar de lo que pueda tener liado la clase en cuanto a organización y metodología (ent.ma.miriram.15/3/2006).

El control del tiempo es fundamental para gestionar las diferencias de edad en cuanto a la acción docente. Si se distribuye bien, las tareas que realiza el alumnado no se acumulan por grados. Esto es algo que Rocío domina bastante bien en sus clases. Es una forma de aportar eficacia a su acción, evitar que existan “tiempos muertos” que desconcentran al alumnado y fatigan a los docentes.

...te vas adaptando y organizas el tiempo, que es lo más importante, sobre todo el tiempo, porque los espacios es lo que hay, bien... (...) ...organizarte el tiempo y cómo llevar diferentes ritmos de trabajo dentro del aula (ent.ma.melisa.16/2/2006).

Se comprueba en el estudio que el alumnado de menor edad acapara gran parte de ese tiempo; goza de menor autonomía de trabajo y, por tanto, la tutela del maestro o de la maestra se hace más necesaria.

La maestra lleva toda la mañana de pie, atendiendo sobre todo a los más pequeños |en este grupo existe alumnado de Educación Infantil y de Primer Curso de Educación Primaria| (obs.cla.26/1/2006).

Le ha dedicado al alumnado más pequeño mucho más tiempo de atención que al resto del grupo (obs.cla.20/1/2006).

Hay, además, respecto a los tiempos, una tónica en el horario escolar entre períodos lectivos y recreos. Existe una gran flexibilidad para cambiar de área en la jornada de trabajo y para comenzar y terminar el descanso del recreo. No se aplica el horario con la rigidez de otros centros, con lo cual, se trata de priorizar más la consecución de los objetivos para cada sesión que los límites temporales que debieran por lógica acotar la tarea.

Francis se sienta en el regazo de la maestra mientras los demás leen |Francis tiene tres años, es de la etapa de Educación Infantil|. Son las doce y diez minutos y no han salido al recreo |el horario del recreo es de doce a doce y treinta minutos|. Parece que no hay prisa por salir hasta que no terminen la actividad de lectura del Gallo Kiriko. Ningún alumno/a plantea la necesidad de salir al recreo todavía (obs.cla.10/2/2006).

6.5.2. EL PROFESORADO ANTE LA MULTIGRADUACIÓN Y SU CONTEXTO.

Los docentes reproducen en su discurso una dualidad prácticamente indivisible cuando aplican el juicio sobre las dificultades que entraña el trabajo en condiciones de multigraduación. El eje temporal antes-después se repite en casi todas las alusiones que realizan a la adaptación sufrida en el puesto de trabajo, teniendo en cuenta sus miedos, impotencias o desconciertos. El patrón al que hago referencia está cimentado en una fase inicial alimentada por la ansiedad y una fase posterior de complacencia en la labor; a los primeros pasos con tambaleos que se dan en grupos multigrado prosiguen los firmes y seguros.

Hombre, claro, porque cuando yo llegué aquí no había tenido dos o tres cursos juntos, y luego a incorporarme y me encuentro con cuatro edades y digo: “¿Esto qué es?”. Y claro, lo vas aprendiendo, lo vas aprendiendo. Claro que ha cambiado la opinión muchísimo, recuerdo los primeros años cuando llegabas y veías el lío, pum, pum, pum. (...) Era la opinión que yo tenía en aquel momento hacia una cosa que no conocía. ¿Ahora la opinión ha cambiado? Pues claro. Con el conocimiento y la vida de los años que llevas la conoces más, claro que te cambia (ent.ma.alberto.6/2/2006).

Lo veía, lo veía, muy difícil, muy, muy complicado. Yo, digamos, cuando te sitúas en una clase y tienes tercero, cuarto, quinto y sexto, pof... Le explico matemáticas a tercero. Les explico esto a otros, a los otros les mando... Lo veía muy difícil, pero conforme pasa el tiempo te vas haciendo. Yo no sé, será experiencia. Te vas haciendo con los niños. Ellos también se hacen autónomos porque perfectamente luego saben lo que tienen que hacer, porque mientras yo les explico a unos, los otros mientras ya se van leyendo lo que toca. Es decir, te vas haciendo, es mucho mejor, ha cambiado por completo (ent.ma.josé.31/1/2006).

Al principio me costó, me costó y me costó trabajo, porque en el año que yo entré, en el noventa y nueve, La Rambla, por ejemplo, tenía una unitaria. Yo tenía alumnos de sexto, de quinto, de cuarto, de tercero, todos en la misma clase y te ves un poco desbordado. Y eso que yo tenía sesiones de una hora y media. Entonces, terminar un temario con alumnos de todas las edades dentro de la misma clase... (...) mientras te adaptas a eso, la verdad, es un período en que lo pasas mal. Yo lo pasé mal en ese sentido (ent.ma.bernabé.20/3/2006).

Como quedó de manifiesto en la fase cuantitativa de la investigación, en el transcurso de la experiencia docente en estos grupos, el docente va modificando sus sensaciones y actitudes respecto a su situación en el puesto. El intento por averiguar cuáles son las claves, las razones que llevan al docente a predeterminar tan claramente sus valoraciones, nos dirige inequívocamente al modelo formativo que ha nutrido en los años anteriores su preparación para afrontar las peculiaridades en los grupos que se presentan en escuelas rurales. Este hecho ya se apuntaba en la etapa cuantitativa de investigación. Las dificultades se originan en una fase de contacto con una realidad

desconocida, ya que ni a través de prácticas de enseñanza, ni debido al establecimiento de un cuerpo de conocimiento suficiente en los planes de estudio de los maestros y maestras que han participado en el estudio de caso, los resultados, en cuanto a dotación didáctica, se pueden considerar satisfactorios.

Las facultades tendrán que preparar a los futuros maestros para que vengan a una escuela, que cuando vienen a una escuela... Porque con la preparación que vienen... Sí, vienen con una teoría y a lo mejor hacen un comentario excelente sobre la vida y obra de Pablo Freire, pero a la hora de llegar a la escuela... (ent.ma.alberto.6/2/2006).

No puedes aplicar casi nada de lo que estudias. Te están enseñando a enseñar a grupos homogéneos. En el momento que tú te encuentras estas cosas así, tienes que sacar de lo que te enseñan otros compañeros y de lo que tú vas viendo que puedes hacer (...) Que en la carrera hubiera alguna asignatura de enseñanza de algún tema de multigrado, que te enseñaran algunas técnicas, algo didáctico, no sé... Que te hablen de estos centros un poco más. Tú sabes que existen en el momento que te metes en unas oposiciones, que sabes que tienes que poner unos centros rurales y dices: “¿eso qué es?”. En la carrera no te lo dejan caer por ningún sitio, pero por ningún sitio (ent.ma.marga.13/3/2006).

La experiencia de otros compañeros supone en muchos casos el “bálsamo” para calmar el malestar producido por una mala formación:

Cuando la gente sale de la carrera o aprueba unas oposiciones y van a un centro de estos se encuentran, y... ¿Ahora qué hago? Bueno, pues que pregunte a la gente que lleva más años. Esto, ¿cómo lo haces? (ent.ma.josé.31/1/2006).

También te tengo que decir aquí que Alberto, Manolo y Facundo, que eran los profesores que había y José Antonio, en aquel colegio, pues me ayudaron mucho: “ponte el tiempo de tal manera, si te ves agobiado ponte de otra forma, haz esto” (ent.ma.bernabé.20/3/2006).

Puestos a reflexionar sobre la formación inicial recibida por el profesorado, Melisa y Miriam cuestionan todo el sistema que ellas han conocido. La desconexión entre formación y realidad predetermina al profesorado a comportarse de un modo generalizado en la etapa inicial de experiencia en la Escuela Rural, algo que viene alimentado por los prejuicios de quien no conoce estos grupos y, por tanto, genera dudas y temores en torno a la docencia en ellos. El intento de poner en práctica modelos didácticos descontextualizados supone un fracaso profetizado desde los propios alumnos cuando comienzan a desvincularse de la institución universitaria para adentrarse en la realidad escolar. Se ha obtenido el dato, todavía sorprendente, de la casi total ausencia de prácticas de enseñanza en estos grupos a través del estudio general realizado, sabiendo que son lugar de paso o de permanencia del profesorado a lo largo de su carrera docente. Acertar en un modelo formativo acorde con la trayectoria real es todavía una tarea por hacer desde las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio.

Más que formar concretamente al profesor para trabajar en la Escuela Rural, en general, todos debíamos estar mejor formados para lo que estamos haciendo, yo la primera, cada vez lo veo más claro. Veo una degradación en el profesorado para todo, desde un colegio entre comillas normal o para un CPR o para un multigrado o como le queramos llamar. (...) Yo siento mucha pena, a veces incluso me avergüenzo... no de mi profesión, pero sí de la formación. (...) Luego se enfrentan a la escuela y los niños son los que sufren eso (ent.ma.melisa.16/2/2006).

...cuando te dan tu primer centro... (...) Pienso que la experiencia es la que te va aportar. Existe mucha desconexión entre lo que es la universidad, tu formación y lo que es la experiencia (ent.ma.miriam.15/3/2006).

Una de las razones que se entiende como fundamental es no aplicar al contexto multigrado patrones que pueden ser válidos en otros grupos de alumnado. Una meditada y planificada actuación docente lleva consigo una menor ansiedad a la hora de trabajar. La no improvisación aparece como algo fundamental cuando se atiende al alumnado de estos grupos, ya que el volumen de trabajo y su complejidad son tan altos que cuesta salir al paso sin haber realizado una programación sistemática. Éste parece ser uno de los ejes en torno a los cuales el trabajo diario con el alumnado transcurre de una forma fluida y sin alimentar la insatisfacción docente. No aparecen en las declaraciones del profesorado otros elementos como pueden ser el elevado número de alumnos/as, el elevado número de grados, el elevado número de alumnos/as con necesidades educativas especiales... como causas que se podían sospechar que influyen en las sensaciones y actitudes del profesorado hacia los grupos multigrado.

Pero yo sigo pensando lo mismo. Produce cierta ansiedad si no tienes claro lo que vas a hacer. Si tú llegas una mañana... Eso nos ha pasado a todos. Tú llegas una mañana, por las circunstancias que sean, ¿qué hago yo con los niños esta mañana? Pues tú ten en cuenta que ya se te ha ido todo. Ahora la ansiedad la creas. Bueno, cada uno es como es, pero por el trabajo en sí, si tú lo llevas claro, claro, clarito, yo creo que no debe crear ansiedad. Quizás nos creamos la ansiedad por otro tipo de problemas, pero por decir tengo doce, trece o catorce niños de segundo, tercero, cuarto, tal y cual... Hombre, algo influye, pero si tú llevas claro lo que tienes que hacer, creo que no nos debe producir ninguna (ent.ma.alberto.6/2/2006).

...paciencia y preparar muy bien las clases. Tener una programación muy clara, eso de improvisar aquí imposible, no vale. Aquí vamos siempre cargados de actividades complementarias, cargados de cosas que... no puedes. Eso de llegar a clase a ver lo que pasa, no, imposible (ent.ma.rocío.23/1/2006).

Sin embargo, superada esa etapa inicial de crisis, de dificultad ante lo complejo y desconocido, hay condicionantes que hacen que el profesorado invierta sus percepciones en sentido positivo. Uno de los aspectos que se pretendía desvelar en esta fase de trabajo era el motivo o motivos que hacen que el profesorado, tras haber llegado a un grupo multigrado mejoraba sus actitudes y sensaciones. Se intuía que las causas no tenían por

qué sólo estar en el escenario de enseñanza y aprendizaje, sino que podían partir del entorno de las aulas, de la dinámica de funcionamiento del centro, del medio en el que se inserta la escuela rural.

Estoy a gusto trabajando, es como un reto, hay muchas cosas por hacer. Entonces, cuando llegas a un sitio y ves que tienes bastante materia de trabajo, eso va tirándote de la ilusión de seguir y de permanecer en el centro. Inicias cosas y quieres ver que se van cumpliendo, ver si se cumplen los objetivos que te propusiste y eso requiere estabilidad. Luego se trabaja bien con los niños, a pesar de lo que hablamos de los multigrado. Cuando ya has roto la barrera de enfrentarte a esta problemática, te vas encontrando cómoda y te va gustando. Tienes niños y familias que están ajenos a otros problemas de concepción de lo que es la educación, todavía mantienen la ilusión... Se trabaja muy a gusto a nivel de familia, a nivel de alumnos y de compañeros. Eso es muy importante antes de irte a otro lugar. Antepones eso más que los kilómetros que tienes que hacer (ent.ma.miriam.15/3/2006).

Y ahora creo que no me muevo de aquí. Creo que me voy a jubilar aquí. Que te gusta, que llegas a un sitio que te gusta, porque tú vas a trabajar y a lo mejor estás a gusto (ent.dir.6/2/2006).

Alumnado, familias y compañeros/as parecen ser argumentos que inclinan al profesorado a enjuiciar positivamente la etapa que llega cuando se asientan como profesionales en los grupos multigrado. Un cóctel de ingredientes que hace sustituir los inconvenientes por ventajas (sin tener aquí presentes las implícitas a la multigraducción con respecto al propio alumnado objeto de análisis en el Bloque uno y la caracterización de las familias en este contexto analizada en el Bloque dos).

Conviene señalar que cuando se habla de ventajas no nos estamos refiriendo a las que también ofrece la administración educativa en forma de incentivos. Los destinos en CPRs en Andalucía no están asignados en la actualidad de oficio, sino por petición expresa de los docentes; a partir del curso 2001-2002 se comenzó a aplicar el acuerdo entre Consejería de Educación y representaciones sindicales sobre *Diferentes aspectos relacionados con los Colegios Públicos Rurales e Itinerancias* (2001). Ningún docente puede ser asignado a estos centros si no lo ha solicitado en concurso de traslados o en colocación de efectivos, por lo que este hecho supone el convencimiento de que el profesorado no puede encontrarse con sorpresas de una adjudicación no prevista. Anteriormente, el profesorado llegaba a estos centros en muchas ocasiones ante la desgana y enfado por tener que permanecer en lugares que no había solicitado. De forma paralela, el profesorado que imparte en estos centros tiene el incentivo de acumular más puntuación de cara a posibles traslados por considerarse todos los CPRs en la Comunidad Autónoma oficialmente Centros de Atención Educativa Preferente. Independientemente de lo anterior, los maestros y las maestras especialistas que tienen necesidad de itinerar a través de las secciones de los centros perciben un complemento mensual de 63, 65 € para el año dos mil seis y por el kilometraje realizado, aparte gozar de una reducción en el

horario lectivo en función del número de kilómetros de desplazamiento realizados a la semana (*idem*).

No obstante, cuando el profesorado llega a una escuela rural lo hace por no tener puntuación suficiente en la mayor parte de los casos. Independientemente de que la administración intente potenciar la llegada y permanencia de profesorado en estos centros a través de los incentivos que se han señalado y de que a medida que transcurre el tiempo, el conocimiento de una situación que le satisface transforme su percepción y haga posible un conjunto de valoraciones positivas sobre su labor, la primera razón que señala el director de “El Pórtico” es la escasez de puntos en el concurso de traslados.

Yo creo que los que vienen lo hacen, normalmente, el que viene a una escuela rural por el concurso, lo hace porque no tiene puntos para irse a otro sitio mejor. Es decir, si tuviera cien puntos no estaría aquí. Hablamos del que viene por primera vez, o porque viva en la zona, pero si tú tienes cien puntos te metes en El Negratín y no en el CPR este o en el vecino, o en el que sea. Yo creo que eso es una adaptación que se tiene que llevar en el centro, porque uno que viene al CPR no conoce la filosofía del CPR y no sabe (ent.ma.alberto.6/2/2006).

Porque ya lo digo, el que viene aquí, viene porque no tiene puntos para meterse en otro sitio (ent.ma.melisa.16/2/2006).

El profesorado entiende que existen una serie de motivos que hacen consolidar con el paso del tiempo la sensación bienestar docente en el centro donde trabaja. Las valoraciones que realiza sobre algunos de los elementos a los que hacía antes mención (alumnado, familias, compañeros/as) reiteran los aspectos positivos que le inclinan a permanecer en la escuela de referencia. Sólo se alude a cuestiones personales, familiares exclusivamente para justificar una posible salida del centro hacia otro destino, no profesionales. Este hecho trae consigo una dinámica de funcionamiento basada en convencimientos más que en obligaciones, en compromisos más que en imposiciones temporales de permanencia a través de adjudicaciones administrativas de puestos de trabajo.

En este colegio... Mira... El tipo de alumnado, son niños muy nobles, la gente, los padres en general te responden muy bien, puedes tener una relación muy cordial. Por el colegio en sí y por los compañeros, ya que tenemos una relación muy buena a nivel de compañeros y el equipo directivo (ent.ma.rocío.23/1/2006).

Si a mí me dan este centro cerca de mi casa y no tengo que hacer tantos kilómetros o unos poquitos, yo creo que no me muevo, creo que me jubilo aquí (ent.ma.miriam.15/3/2006).

Yo lo digo siempre, yo estoy aquí porque estoy a gusto... y porque me gusta estar aquí, las dos cosas, me gusta estar en este pueblo. ¿Por qué? Ya no sé si es porque nos hemos acostumbrado a llevar tres o cuatro cursos para adelante, o nos hemos acostumbrado a tener quince niños... (...) La verdad, tampoco sabría decirlo, puede que sea todo, el que te guste la Escuela Rural, yo creo que es todo. Te gusta estar a gusto y con el tiempo llega a gustarte (ent.ma.alberto.6/2/2006).

Para que se genere este balance positivo a lo largo del tiempo es necesario, tal como ocurre en “El Pórtico”, que la plantilla de profesorado tenga una cierta continuidad. El hecho de que no haya interinos/as en el centro y que la mayor parte del profesorado sea propietario definitivo origina un conocimiento del centro y de su entorno que condicionan favorablemente la cohesión con el medio, así como el establecimiento de proyectos a medio y largo plazo. De los once maestros/as del centro, ocho llevan cuatro cursos trabajando en él o más. Al contrario de lo que nos indicaba el estudio general sobre *años de permanencia en el centro*, en este colegio se observa que se permanece más cursos trabajando que en la media de colegios con multigraduación de la Comunidad Autónoma de Andalucía, con lo cual se consigue evitar, por lo menos en este centro, el cliché de que “el profesorado no quiere estar donde está” (no olvidemos las *preferencias por multigrado o unigrado* vertidas en el capítulo de la fase cuantitativa de la investigación). De hecho, Manolo, Rocío, Facundo y Alberto, por ejemplo, tienen puntuación acumulada suficiente de cara a concursos de traslados para que les sea concedido el destino en El Negratín, lugar de residencia de considerable tamaño que está a unos quince minutos de carretera del colegio. Sin embargo, siguen donde están y, por ello, están donde quieren estar. No es casualidad que la única valoración negativa sobre el ejercicio en condiciones de multigraduación, aunque suavizada, la ofrezca una maestra que acaba de llegar al centro:

A veces, echas de menos tener homogeneidad en las clases, tener niños del mismo curso, poder trabajar con ellos de forma grupal. A veces tengo sólo un niño de un curso. Entonces, hay que cosas que no puedes hacerlas en grupo, te tienes que saltar esos ejercicios. Entonces, no sé... A veces echas de menos una clase con todos los niños de la misma edad (ent.mar.marga.13/3/2006).

La estabilidad de la plantilla preocupa, como es lógico, y no olvidando las condiciones especiales de permanencia en este centro a las que he hecho referencia, a las familias cuando se trata de valorar la falta de continuidad en el puesto de algún docente que ya no está. Sin entrar a precisar los perjuicios que puede provocar, sobre todo en alumnado de menor edad, ante la ausencia de una continuidad en la figura docente las familias observan con inquietud el riesgo de no permanecer en el centro los maestros y maestras que atienden a sus hijos.

...por ejemplo, mi hijo el año pasado tuvo una profesora, esa profesora estuvo aquí todo el año y vale. Mi niño es un niño muy sociable, es un niño muy abierto. ¿Qué ocurre? Que los niños toman cariño a esa profesora. Lo que no me parece normal es que al año siguiente vuelva otra y les estén cambiando continuamente (ent.fam.mercedes.26/1/2006).

Relacionada con las percepciones que tienen las familias sobre el profesorado, también aparecía como cuestión interesante de estudio la opinión que se tiene sobre la residencia o no del profesorado en las localidades donde se ubican las secciones escolares. Ningún docente del centro reside en la localidad de destino. La mayoría reside en El Negratín o en Granada. Averiguar si tiene alguna incidencia, influencia o, por el contrario, resulta indiferente, es algo que se ha tratado de esclarecer contrastando el contenido de las entrevistas realizadas a profesores con las realizadas a familias. El profesorado del colegio cuestiona en su conjunto que este hecho pueda tener una repercusión importante. Se puede pensar que una mentalidad estrictamente funcionarial basada en llegar, trabajar las horas estipuladas y marcharse a vivir otro lugar pueda tener unas connotaciones peyorativas. De hecho, maestros que han residido en la localidad opinan de un modo distinto al respecto. Manolo y Rocío hablan sobre el tipo de rol que se asume cuando se vive en el pueblo, cuando se pasa a ser un vecino-maestro y el modo en que las familias perciben su trabajo.

Yo he estado en otro CPR, en Las Hermanicas de El Negratín, estuve viviendo allí (...) Estuvimos siete años viviendo en el pueblo, conviviendo con la gente del pueblo, en la casa de maestros. La verdad es que le dedicábamos el noventa por ciento de las horas del día al colegio. Y era porque teníamos nuestro taller de teatro, y Manolo era entrenador de fútbol. En fin... Estábamos vinculados totalmente a la vida del pueblo; que llegaban las cinco, pues seguíamos; que había que pintar los decorados, pues íbamos; merendábamos y volvíamos con los niños. Todo eso influye mucho, ¿sabes?. Aquí, como que es un poquito más impersonal, porque no tienes más remedio... (ent.ma.rocío.23/1/2006).

...conoces más el ambiente, conoces más a los padres (...) Al fin y al cabo ven ellos en ti más dedicación, y te aprecian y saben valorar el que tú te dediques a trabajar con ellos fuera del horario (ent.ma.manolo.23/1/2006).

Sin embargo, Mercedes y Mónica (madres de alumnos/as) no encuentran la residencia en la localidad como algo relevante. Mónica incluso considera que tiene aspectos negativos para el propio docente, aunque alguno relacionado con su comodidad más que con los efectos positivos que pueda tener la mayor vinculación al pueblo.

Les viene muy bien, porque se quemarían mucho si viviesen aquí, te lo digo por experiencia, porque yo vivo donde trabajo y estoy de servicio las veinticuatro horas, te quemas mucho. También te ayuda porque te ven como una más, ¿no?, a la hora de contarte cosas o de... Pero también quema mucho, no entienden que tú tienes tu tiempo de trabajo y tu tiempo libre de tu casa con tu familia, ¿no? Te haces a estar de servicio las veinticuatro horas, que bueno, uno lo hace con todo el agrado del mundo, pero hay veces que te pillan un poquillo..., dices: "jolines, que yo también tengo mi domingo libre y...". Pero, por los profesores no creo yo que tengan los padres ningún sentimiento de que por el hecho de ser de fuera están peor atendidos (ent.fam.mónica.8/2/2006).

Yo pienso que no tiene que ver nada que el maestro viva aquí, que el maestro viva en El Negratín, que el maestro viva en El Retamar. No, yo pienso que no, porque a la hora de cualquier problema, con respecto a un alumno contactará con su madre, hablará con su madre, que no hace falta el que

esté viviendo aquí, el que conozca a la familia, ¿entiendes? Yo pienso que no. A la hora de algún problema, me imagino que lo único que hay que hacer es hablar con la madre de ese niño y no sé... Pienso que no, a lo mejor me estoy equivocando, yo pienso que no. No veo inconveniente en que sea el profesor de aquí o que se de... Yo creo que incluso si fuera de aquí sería peor (ent.fam.mercedes.26/1/2006).

Por otro lado, respecto al profesorado, he querido comprender cuál es la causa que origina que el área de inglés sea la de mayor complejidad didáctica que el resto (ya se comprobó en la fase cuantitativa de la investigación el dato sobre esta área y su complejidad, pero no las razones). Descontando la no universalidad de resultados que implica el análisis del discurso fenomenológico de un caso, he preguntado a la especialista de inglés del centro sobre esta posible complejidad. Susana, en entrevista (15/3/2006) no transcrita por expreso deseo suyo, hizo referencia a varios elementos que influyen. Por un lado, los libros de texto diferentes en función de cada grado, con materiales específicos, muchos de ellos manipulables y con otros materiales complementarios asociados a los libros. Esto genera un aumento del esfuerzo por parte del docente para dosificar y organizar la tarea en torno a esos materiales. Y, sobre todo, la utilización de medios audiovisuales propios de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Las audiciones, los “listening”, tan necesarias en esta área, también llegan graduadas por parte de las editoriales, por lo que si existen varios grados en un mismo grupo y en todos se quiere realizar esta fase de trabajo con el alumnado, los tiempos de audición se multiplican. Del mismo modo, el sonido y la música de los discos o casetes utilizados dispersan la atención de los alumnos y alumnas que no pertenecen al grado al que van dirigidos.

La similitud de materiales utilizados hace también que en el área de Música ocurra algo parecido, tal como comenta José:

Es mucho más difícil. Cuando tú te metes en la clase de Alberto, tienes un segundo, un tercero, un cuarto, un quinto y un sexto. Todos tienen libro. Son contenidos diferentes, adaptando una cosa a otra. Te pones con un curso te vas con otro. Todo hoy viene por CDs. Este ejercicio marca, yo que se..., el otro mientras se tiene que esperar. Mientras tanto el otro... Es que es completamente diferente. Por ejemplo tú, en unas matemáticas, que le explicas la resta bueno..., pues bueno sabes que los de cuarto van a dar la resta, explicas, atienden unos y atienden otros y se quedan con esa noción. En música creo que es diferente. Y para colmo si te metes en infantil, primero y segundo, apaga y cierra la puerta. Infantil no hay material tal cual, no hay material (ent.ma.josé.31/1/2006).

6.5.3. MEDIO RURAL Y ESCUELA RURAL

Hallar o no una complementariedad entre lo que el medio y la escuela ofrecen era uno de los principales retos en el estudio. Si el medio tiene carencias, ¿la escuela está

preparada para compensarlas? Si la escuela tiene necesidades, ¿el medio las cubre? Descubrir cuáles son las claves de la interacción medio-escuela forman parte del esfuerzo por determinar el grado de desarrollo conjunto. En el diseño de la investigación quedó de manifiesto el interés por chequear la actual ruralidad a través de la institución escolar, utilizar un centro educativo como “mirador” con vistas al medio en el que se inserta. Tras los resultados estadísticos en los que se detectaba la percepción por parte del profesorado de una generalización y extensión de los modelos urbanos en el medio rural, quedaba comprender si el desarrollo de esa generalización está interiorizada y “digerida” desde la propia escuela y en qué medida ésta contribuye a potenciarla. Se trata de establecer aquí el perfil de familias y alumnado y se focaliza la atención en aspectos tales como nuevas tecnologías, comunicaciones viarias, medios de comunicación, sectorización económica de la población e inmigración (alguno contemplado en la *Contextualización del caso*). Comenzaré por las nuevas tecnologías.

La mejora de la calidad de vida depende actualmente de las posibilidades de acceso a la información y al conocimiento como oportunidad para que las poblaciones desfavorecidas puedan saltar la *brecha digital*. Cuando se ha utilizado en los últimos años este concepto, se ha hecho alusión a un marco internacional en el que el conjunto de desigualdades económicas ha favorecido el crecimiento de las desigualdades sociales a través de desarrollos no paritarios de crecimiento tecnológico.

Centrar la atención en “El Pórtico” permite comprobar, siendo respetuoso con los contextos desfavorecidos fuera de nuestro entorno a los que hago referencia (además de salvando las diferencias), cómo las nuevas tecnologías en este colegio son la historia de “lo que pudo ser y no fue”. Si la *nueva ruralidad*, entre otras cosas, se nutre de tecnología, los efectos por una incidencia reducida de los recursos tecnológicos en la escuela se observan por las carencias encontradas en este centro, algo que de solucionarse podría originar un avance importante por la trascendencia que tiene actualmente este hecho.

Muchas veces, cuando hablamos de los pueblos: “¿Puede ser que esto...?” Pueden hacer en un pueblo lo mismo que hacen en Granada, ni más ni menos [en referencia a las nuevas tecnologías]. Un ordenador en la casa de un niño de aquí le surte los mismos efectos que un ordenador en la casa de un niño de la calle Recogidas. La utilización de las nuevas tecnologías aquí es lo mismo que la utilización en un colegio de Granada. Ahora, ¿alguna de las carencias las puede suplir? Pues sí, pues sí. A través del monitor ves el mundo entero, ves el mundo entero. Puedes ver tu pueblo y puedes ver lo que pasa en Granada o en Sevilla o en Barcelona (ent.ma.alberto.6/2/2006).

Aunque la proporción de equipamientos y accesos a la información ha aumentado en el colegio en los últimos años, las diferencias siguen siendo notables en cuanto a posibilidades de utilización. Cuando se habla de la aplicación en determinados centros de la *pizarra digital*, de *comunidades virtuales*, de *centros tic*, de *centros dig...* cuesta trabajo concebir que algo tan básico como un teléfono fijo no exista en dos de las secciones escolares del CPR (Los Hoyos y La Cañada), ya que el presupuesto del centro no permite en estos momentos dotar de otra línea telefónica a la infraestructura del colegio.

Marisol me habló en la cafetería del pueblo sobre el malestar que le producía el hecho de que no pudiese haber un teléfono fijo en la sección de La Cañada por falta de recursos. “No veo bien que no haya teléfono fijo en el colegio. Si un niño se pone malo, tienen que mandar a otro niño para decírselo a sus padres, como cuando mi hijo se cayó. Me lo dijeron así y me asusté mucho” (conv.fam.26/1/2006). Este suceso anecdótico nos sirve para ilustrar las dificultades a las que se tiene que hacer frente cuando no se dispone de los recursos necesarios, algo que puede resultar impensable en la mayor parte de colegios no rurales. Cuando se habla de líneas de alta velocidad para el curso de la información, de ADSL de veinte megabytes, el medio en el que se asienta el colegio debe aceptar con resignación el hecho de que a las compañías de telecomunicaciones no les resulte rentable hacer llegar la infraestructura necesaria. En definitiva, cuando en el medio urbano y en medios rurales de tamaño oportuno se goza de elementos favorecedores del desarrollo de ciudadanos de primera, en relación a este aspecto, en El Retamar, Los Hoyos, La Cañada y La Rambla los ciudadanos deben seguir siendo de segunda.

En una ciudad puedes tener tu línea ADSL y aquí... Los centros de ciudades tienen mayores subvenciones, tienen... es todo más. Aquí, en este centro, difícilmente tienes un ordenador por clase, que los que tenemos están en un aula de informática en El Retamar [a donde el alumnado de las otras secciones tendría que viajar para utilizarlos]. Pero allí en La Cañada o en La Rambla, me parece que no hay ni ordenador... En La Rambla sé que está dentro del despacho de profesores, en Los Hoyos no hay despacho, lo tiene la maestra, y me consta que la maestra lo usa de vez en cuando y yo lo uso también de vez en cuando. Pero facilitaría mucho más tener uno o dos ordenadores por aula. Lo que suelen tener por lo menos la mitad de los colegios que hay por esos mundos (ent.ma.bernabé.20/3/2006).

No, es que no llega al pueblo, no es que no llegue al colegio [refiriéndose a la ADSL], no se trata de una particularidad del colegio, es que no llega al pueblo (ent.ma.marga.13/3/2006).

El intento por discriminar positivamente al centro (de eso se trataba tras la creación de los CPRs a través de medidas compensadoras) con el fin de compensar las posibles carencias existentes en él y en el medio en el que se inserta, no contempla hasta ahora la

dotación de los recursos necesarios por parte de la administración educativa y, por supuesto de las compañías de telecomunicaciones, en relación a las nuevas tecnologías. El colegio, por sí solo, pese al esfuerzo que en los últimos años viene haciendo la administración educativa, no puede convertirse en plataforma de lanzamiento de medidas erradicadoras de las diferencias en la esfera educativa escolar y extraescolar. Si no cuenta con los apoyos necesarios, las iniciativas compensadoras adolecen de posibilidad de desarrollo real. Como dice Alberto (ent.ma.alberto.6/2/2006), “Se les llena la boca para decir lo que hacen en las zonas rurales, mucho, mucho [refiriéndose a la Administración], pero cuando llegan las dotaciones... ¡si vienen dotaciones de equipos!”.

Es la única clase en la que hay un ordenador de aula, está junto a la mesa de la maestra. Parece bastante obsoleto (obs.cla.10/2/2006).

La trascendencia que tiene para el alumnado rural la presencia en su colegio de equipamientos y líneas de comunicación adecuados no es la misma que para el alumnado urbano, ya que este último seguramente encontrará en el entorno de su centro educativo o en su propio hogar la posibilidad de acceso paralelo a las nuevas tecnologías en condiciones óptimas, algo que no ocurre en localidades de reducido tamaño y aislamiento geográfico como le sucede a El Retamar. Siendo conscientes del establecimiento del actual marco de desarrollo y expansión de las nuevas tecnologías, resulta quimérica la incorporación del CPR “El Pórtico” a la Sociedad de la Información.

Bernabé dice con cierto orgullo que el enclave geográfico sobre el que se asienta el colegio es “uno de los últimos baluartes de la vida rural” (ent.ma.bernabé.20/3/2006). Cuando realiza esta afirmación reconoce, por un lado, que no es habitual en la realidad actual del medio rural encontrarse con poblaciones que conserven la idiosincrasia tradicional rural, y por otro, que El Retamar mantiene una tipología que se mantiene con el paso del tiempo y que no se ha visto transformada en la medida en que sí ha ocurrido en otros lugares. Sería como decir que El Retamar es la excepción que confirma la regla. “Es de los pocos [pueblos] que no se ha intoxicado, diría esa palabra tan fuerte, que no se ha intoxicado con los aromas de la ciudad” (*idem*).

Yo creo que aquí la gente vive todavía de forma sana, los niños juegan en la calle y la gente se relaciona con su vecino. Todavía se conserva esa relación interpersonal de los núcleos pequeños, la vida de pueblo sana, la de toda la vida. Y en las escuelas de la ciudad... como que estamos un poquillo despersonalizados en ese aspecto, con el juego en la casa... (ent.ma.miriam.15/3/2006).

El tipo de vida rural y las características específicas de las escuelas que existen en los pueblos que conforman el enclave geográfico analizado, han conformado una tipología de alumno noble y tranquilo, sociable y disciplinado.

Veo muy auténticos a los niños, no son pueblerinos, los veo con esa inocencia que no tienen los niños de la ciudad. Y siguen con esa inocencia (ent.ma.bernabé.20/3/2006).

Son niños muy buenos, cariñosos, tanto con el maestro tutor como con el que llega aquí. Niños muy obedientes, cosa que hoy en día se nos escapa de las manos. Yo disfruto mucho por ese talante de los niños (ent.ma.melisa.16/2/2006).

En los grupos observados, la cercanía que existe entre el tutor y su alumnado está lejos de parecerse a las dinámicas distantes que los docentes se ven obligados a desarrollar en contextos no rurales, con grupos de veinticinco alumnos/as. Esta dinámica está posibilitada gracias al reducido número de niños/as y a una carga de atención más alta por parte del maestro.

El grupo de alumnos/as está muy dinamizado, sin parar de realizar tareas se aprecia relajación y tranquilidad en las parejas y en el grupo. Es un alumnado que no ofrece comportamientos disruptivos, calmado (...) Comienza el maestro a repartir golosinas que han sobrado del aguinaldo de Navidad, fueron pidiendo por las calles. Me ofrecen a mí una. El ambiente es muy distendido (obs.cla.25/1/2006).

Un tipo de vida menos estresante que en la ciudad forja el carácter de las personas, como es lógico, haciendo que los niños y las niñas no se vean sometidos también a los efectos que pueda ello tener. La mayor libertad de movimiento de la ruralidad, el contacto con el medio natural y interacción social que se produce entre la gente del pueblo son causas que determinan su carácter.

El alumnado rural dispone de más tiempo... A ver, el alumnado de la ciudad está más embaucado en actividades extraescolares, vive más como a las órdenes del trabajo de sus padres y del ritmo de vida que tienen los padres. Su vida es más estresante. "Ahora inglés, ahora no se cuanto...". Por un lado dices, están motivados, preocupados por la educación de sus hijos, les presentan una serie de actividades. Pero viven más a disposición del horario y aquí pues ese problema no existe. Los niños tienen tiempo de todo, de jugar, de estudiar, tienen más su vida hecha. No viven tan a expensas de los horarios ni los ritmos de la ciudad (ent.ma.miriam.15/3/2006).

Las fotografías y las observaciones de las localidades proporcionan suficiente información como para asegurar que muchos elementos del medio se mantienen como caracterizadores de la tradicional ruralidad: corrales al aire libre, burros por la calle, mulas, cuevas habitadas, habitantes con aparejos para las tareas agrícolas... Sin embargo, también se aprecia el aumento del turismo rural (en La Rambla, uno de los principales reclamos debido a sus baños), familias de inmigrantes de diferentes

nacionalidades que llegan a vivir a los pueblos, madres de familia con teléfono móvil, niños/as con juegos electrónicos... Independientemente de la ausencia de una generalización adecuada de las nuevas tecnologías comentada anteriormente y, pese a no encontrar más elementos modernizantes de los que esperaba a mi llegada a este enclave geográfico, conviven los elementos tradicionales de la ruralidad con los que el progreso va facilitando. Esto influye también en las actividades lectivas que el profesorado plantea en las clases:

Hombre, está llegando, porque la televisión... Tú le dices a un niño una cosa y te dice: “eso ya lo ha dicho la televisión”, y no: “esa cosa la ha dicho mi maestro”. La televisión es... Pero yo creo que todavía tiene sus peculiaridades y sus características diferenciales (ent.ma.alberto.6/2/2006).

La urbanización progresiva de hábitos de vida y costumbres es un aspecto consultado en las entrevistas en relación a la influencia de la modernidad de la que hablo. Las opiniones de Mara y Marga ilustran las declaraciones que a este respecto me ha realizado el profesorado, ya que atienden a las peculiaridades de este núcleo demográfico, sin aplicar generalizaciones motivadas por lo que puedan saber de otros enclaves rurales, aunque también reconocen la influencia que se está recibiendo de forma equilibrada.

...yo pienso también que es difícil, porque la gente conserva las costumbres, sobre todo en estos sitios pequeños. Se conservan muy bien las tradiciones, las costumbres del pueblo y cada vez están también más abiertos (ent.ma.mara.13/2/2006).

Bueno, si está lejos de la ciudad tienden a que las cosas evolucionen más despacio, pero todo evoluciona (ent.ma.marga.13/3/2006).

Melisa comenta que se siguen manteniendo gran parte de las costumbres que se han venido desarrollando a lo largo de los años en los pueblos. No existe para ella una pérdida de identidad en lo que ha percibido entre la gente que pudiese favorecer el desarraigo de las familias, sino todo lo contrario.

Y las costumbres, son muy arraigadas. Mucho, mucho, tanto en comidas, fiestas... lo que se ha hecho así de toda la vida se sigue haciendo y toda la vida se seguirá así (ent.ma.melisa.16/2/2006).

El conjunto de elementos que conforman este contexto ayuda a que las familias que hay en los lugares en los que se asienta el CPR estén caracterizadas por la sencillez de carácter y sencillez en su estilo de vida (quizás una es consecuencia de la otra). Esto se

convierte precisamente en una de las mayores virtudes de sus gentes. Manolo cuenta una anécdota que nos sitúa sobre lo que trato de justificar:

El año pasado, cuando nevó bastante, estuvieron una semana casi sin venir. Cuando llegamos había casi medio metro de nieve. Fue cuatro o cinco días después del día de Andalucía y hasta la rodilla nos llegaba la nieve ahí en el patio. Pues habían estado todos esos días, todos juntos, las familias y los niños, no todos, pero aunque sea en dos o tres grupos... Ese ambiente de contacto entre ellos, ni lo han perdido, ni lo quieren perder (ent.ma.manolo.23/1/2006).

Incluso la forma de vestir del alumnado, lejos de llevar ropas caras y de marca, comprada en el mercadillo del pueblo o en tiendas de El Negratín en su mayoría, denota que, aparte de tener un poder adquisitivo bajo-medio, la influencia de las modas no se ve tan marcada entre el alumnado. Del mismo modo, el perfil cultural de las familias, como comenta el director del centro, aunque sea bajo, está caracterizado por lo que también él llama “sencillez”.

Hombre, aquí en la zona esta... es gente sencilla, gente muy... gente sencilla, normal, gente normal. ¿Están preocupados por la educación de sus hijos? Pues sí. Hay otro tipo de personas que a lo mejor esa preocupación no les llega nada más que a un determinado punto, pero quizás no por desinterés, sino porque ellos no llegan más de allí, ellos creen que con saber esto ya tienen resuelta su vida, pero que normalmente sí que están preocupados por la educación de sus hijos (ent.ma.alberto.6/2/2006).

Las familias, como te habrán dicho mis compañeros y tú habrás podido observar, son de clase media-baja y, excepto casos puntuales, no hay una clase baja. (...) Yo no he visto en estos años ningún sólo problema entre profesores y padres. (...) Por mi experiencia en otros centros, veo que existe una relación tradicional con el maestro, con su respeto y eso, muy de la antigua usanza. Me falta decir, aunque sea una exageración, que falta que te traigan la manzana y te la pongan encima de la mesa. Son personas muy abiertas, muy nobles en general (ent.ma.manolo.bernabé.20/3/2006).

El tipo de vida, las posibilidades que ofrecen de supervivencia económica mayores que en localidades pequeñas y las limitaciones que ofrece el campo para subsistir económicamente, hicieron en las décadas de los sesenta y setenta, como ha quedado de manifiesto en la *Contextualización del caso*, que la despoblación fuese en aumento en las localidades donde se distribuyen las secciones escolares del CPR.

No se puede vivir ya de lo que te da el campo. Es que no pueden vivir. Cuando ves a una familia que tiene pocas tierras y tenga tres o cuatro en su casa, a ver. Hay que comer tres veces al día. Todo es por cuestión del trabajo (ent.di.6/2/2006).

La reubicación laboral por parte de los trabajadores y trabajadoras del medio rural, así como el reclamo que supone “lo rural” como medio de vida que seduce cada vez a más personas (entre ellas inmigrantes que se alejan de sus países de procedencia buscando la calidad de vida que no tenían) hace que la actual población rural pueda mantener la existencia de los pueblos pequeños. No obstante, los riesgos de supresión de

aulas, asunto a tratar en el siguiente bloque, pueden ayudar a que se haga realidad el tópico de que “cuando una escuela se cierra, el pueblo se muere”.

Hay gente que se viene aquí por la tranquilidad. Algunos estaremos por la tranquilidad y otros porque tienen que comer tres veces al día, eso es necesario. Porque para sus hijos quieren una vida diferente a la que ellos han llevado. ¿Por qué vienen aquí? La mayoría es porque han caído, el que sale de un determinado sitio en una gran mayoría no tiene predeterminado donde va, sino que cae donde cae. Los que lo eligen, concretamente, creo que es por la tranquilidad, el clima y esas cosas (ent.ma.alberto.6/2/2006).

Como he comentado, la inmigración supone un fenómeno creciente y el colegio “El Pórtico” no es una excepción a la llegada de población de otras nacionalidades. El recuento de estas nacionalidades ayuda a conocer la diversidad de las procedencias. Existe alumnado marroquí, peruano y alemán. Este hecho supone, como señalaba el profesorado encuestado en la fase cuantitativa de la investigación, una serie de ventajas e inconvenientes (no contemplados en el análisis de resultados por baja aceptabilidad) para el alumnado y para el propio profesorado, pero, con arreglo al riesgo de despoblación en pequeños núcleos de población, el hecho más significativo es que está ayudando a mantener “la matrícula” de los centros, a hacer que las unidades no se supriman y que puedan mantenerse activos los espacios escolares. Aunque en el centro no es elevado el número de inmigrantes, sí se empieza a abordar el tema desde el profesorado. Para ello, el claustro de profesores ha debatido un documento propuesto por Alberto (doc.paai.2006): el Plan de Acogida para Alumnado Inmigrante.

Alberto propone dejar una semana para que el profesorado tenga la oportunidad de leer el documento sobre alumnado inmigrante. De este modo, propone que los compañeros y compañeras puedan aportar ideas para la reflexión y el debate (obs.reu.6/3/2006).

...porque aquí no estamos sufriendo todavía el tema de la avalancha de la inmigración si comparamos con Granada o El Ejido. Yo que conozco un poco la zona esa del poniente de Almería, te encuentras diez y quince nacionalidades diferentes en un aula. Eso es un problema que está ahí. Aquí en el CPR, pues no lo sé. Tampoco aquí hay grandes industrias, ni grandes explotaciones agrícolas, entonces es difícil (ent.di.27/1/2006).

Interesaba comprender en el estudio de caso cuáles eran los motivos para la altísima presencia de alumnado de origen británico en enclaves geográficos donde se ubican los grupos multigrado, pero en “El Pórtico” no hemos encontrado esta procedencia. Sin embargo, apoyándome en el Monográfico que publicó el Defensor del Pueblo Andaluz sobre Inmigración en el año dos mil cinco, he encontrado algunas de las causas que justifican la llegada de población de este país a estos enclaves. Están relacionadas directamente con lo que Alberto dice de “los que lo eligen es por la

tranquilidad, el clima y esas cosas” (ent.ma.alberto.6/2/2006). En los lugares a donde llegan los ingleses "han encontrado en el municipio un lugar tranquilo donde disfrutar del sol" (2005), dedicándose económicamente a la renta de pequeñas haciendas rurales como reclamo para turismo.

Las dificultades que se presentan en otros lugares debido a la elevada proporción de alumnado inmigrante respecto a su tratamiento individualizado parece que no se han llegado a “El Pórtico” (por lo menos, de momento). Por lo observado en el centro y por lo que vierte el profesorado y las madres de alumnos/as en las entrevistas, tampoco parece que se presenten problemas en cuanto a integración de este alumnado; el profesorado utiliza el recurso de las otras culturas u orígenes en las clases.

Yo tengo aquí a Jenny, hija del peruano. también nos ha servido muchas veces para sacar el tema de Iberoamérica. “¿Cómo se vive en Perú?”. La niña le ha preguntado a su padre cómo es, cómo viven, etc. Se les abren también los horizontes (ent.ma.rocío.23/1/2006).

De todas maneras, tenemos la suerte aquí de que la enseñanza es individualizada casi. Como hay tan poquillos alumnos les puedes prestar esa atención que requieren [refiriéndose a los inmigrantes], que te demandan más (ent.fam.mónica.8/2/2006).

Por ejemplo, aquí tenemos inmigrantes, hay marroquíes. En Los Hoyos también han llegado dos niños. (...) Creo que aquí no hay ninguna influencia, porque son niños que después salen a jugar a las calles juntos. Es decir, que no digamos: “mira, aquí están los marroquíes que se juntan o los que somos castellanos”, por llamarlos de alguna manera, sino que juegan entre ellos y no hay ninguna influencia (ent.ma.josé.31/1/2006).

Susana tiene en este centro su primer contacto con alumnado inmigrante, en ningún otro sitio de los que había trabajado había dado clase a este tipo de alumnado. Opina (entrevista no transcrita, 15/3/2006) que está muy integrado y que el ambiente que existe en el pueblo es más favorecedor para la integración que el ambiente de la ciudad.

Cuando se han planteado más dificultades ha sido cuando han llegado a las aulas alumnos/as con una lengua diferente a la española, según nos comentan José y Manolo.

El problema con los inmigrantes es más en el lenguaje, cuando vienen con un idioma distinto, ya te lo dirá mi amigo Facundo, que ha tenido que padecer a dos gemelos sin hablar ni papa de castellano, al ser gemelos como no necesitaban entenderse con los demás, entre ellos con su alemán y pin y pin, y no te enterabas de nada (ent.ma.manolo.23/1/2006).

En principio, para un maestro, que ya tenemos nuestras dificultades para compatibilizar todos los cursos y las peculiaridades de cada niño, si además tenemos que jugar con el tema de otra cultura, otra lengua, es otra dificultad. Eso no se puede negar que es otra dificultad para el maestro y para el niño también. Pero yo creo que a la larga puede enriquecer el ambiente de la escuela... (ent.ma.rocío.23/1/2006).

6.5.4. EL CPR COMO CONTINENTE DE LOS GRUPOS MULTIGRADO

En este bloque se reflejan muchos de los *temas émicos* que han surgido a lo largo del estudio, los que los propios protagonistas han ido facilitando a medida que transcurría el trabajo de campo sin haberlos previsto el investigador. Uno de ellos, quizás el que más preocupada ha tenido a la Comunidad Educativa del centro en el segundo trimestre del curso, ha sido la posible supresión de la unitaria de Los Hoyos. A comienzos del segundo trimestre del curso, Los Hoyos contaba con cinco alumnos/as y, posteriormente, en el mes de febrero, se incorporaron otros dos alumnos de procedencia marroquí, incrementando la ratio del grupo. A lo largo del trimestre, la Delegación de Educación y algún sindicato han comunicado a la dirección del centro el riesgo de supresión de esta unidad, llevando consigo, en el caso de cumplirse, el traslado del alumnado no a otra sección escolar del CPR, sino a El Negratín (localidad de mayor tamaño situada a unos quince kilómetros de Los Hoyos).

P. ¿Piensas que el CPR o alguna sección del CPR, en un momento determinado pudiera desaparecer, ya sea por una bajada de la natalidad o por una bajada de la matrícula debido al traslado de las familias a otras localidades?

R. Eso lo tenemos ya en Los Hoyos, que hay sólo cinco niños.

P. ¿Existe riesgo de supresión?

R. Tu verás. Si es que sólo hay cinco niños. Ahora nos han venidos dos, pero cuando pase un poco de tiempo esos dos se volverán a ir. (...) En Los Hoyos puede que tengamos problemas.

P. Concretando en Los Hoyos. El problema, ¿es más de nacimiento de niños o de que se van a otras partes a vivir?

R. Que no hay gente.

P. ¿Ha sido siempre así? ¿Cómo era hace cinco o diez años?

R. No. Hombre, hace cinco o diez años, a lo mejor había unos poquillos más, unos diez o doce niños. Pero que yo tengo ahí fotos de Los Hoyos cuando en la escuela había treinta niños. Pero primero que no hay gente, luego que la gente que hay ahí se busca la vida... Nosotros tenemos gente que se ha buscado la vida en Granada y se ha ido a vivir a Granada, otros se han ido a El Hornillo, otros a El Negratín, en fin. Esto no tiene ninguna vida (ent.di.6/2/2006).

Parte de los riesgos que tendría esta medida los manifestó Miriam en sus declaraciones cuando le hice la entrevista:

Otra cosa que me gusta de la Escuela Rural es que los niños se sienten muy arraigados con su pueblo. Si estos niños desde pequeños se los llevaran a El Negratín perderían la afectividad que sus padres le tienen al pueblo de Los Hoyos (ent.ma.melisa.16/2/2006).

Con la posible supresión de la unidad de Los Hoyos surgen otras lecturas. La administración educativa ha argumentado que no sólo se atendía a criterios económicos, “cifras”, para tomar la decisión, pero sin embargo pide que el límite de alumnos sea de diez, cifra que considera mínima para mantener la unidad. Por debajo suprime. Uno de

los pilares en la creación de los CPRs fue el mantenimiento de la población en edad escolar en su localidad de origen, evitando desplazamientos a lugares de mayor población. Los inconvenientes de la supresión de Los Hoyos pueden ser variados. Al alumnado se le llevará en transporte escolar a El Negratín y se les matriculará en uno de los colegios de allí. El alumnado dejaría de estar en su pueblo, tendría que adaptarse a otros horarios, otros compañeros, otras costumbres escolares, otro profesorado, por lo que la situación podría ser bastante traumática para él, principalmente, y también para sus familias. Quedaría por probar si este hecho influiría en su rendimiento académico y en sus estado anímico. Además, yéndose los niños y las niñas a otra localidad, cerrando el colegio de Los Hoyos, podrían acentuarse los problemas de despoblamiento mencionados en el bloque anterior, algo que los mismos políticos municipales deberían tener en cuenta para salvaguardar la permanencia de núcleos de población reducidos.

...a mí me da pena de que en edades tan tempranas se arranque al niño de su propio medio. Todo lo que hablamos del entorno cercano, que el niño pues se interese por su medio, se familiarice, cree unas señas de identidad... El miedo que me da es que los arranquen por el hecho de: “todo socialización, todo socialización”. Lo quieren hacer antes de tiempo y se pierden esas señas de identidad (ent.ma.miriam.15/3/2006).

Mencionando la institución municipal, en el análisis realizado del discurso de los protagonistas entrevistados se manifiesta una clara falta de colaboración institucional en relación a aspectos básicos como pueden ser el mantenimiento o la limpieza de las instalaciones escolares. Las palabras de Mónica como madre de alumna y presidenta de la AMPA del centro nos sirven para introducir este elemento. Básicamente son una batería de reivindicaciones argumentadas con respecto a su propia experiencia a lo largo de los últimos años:

Luego nos vemos en medio de lo que es la Delegación de Educación y el Ayuntamiento del municipio, que estás ahí en medio, porque claro, tú vas a Delegación y te dicen: “no, no, es que tenemos tal problema, es que eso es del mantenimiento de los colegios, es responsabilidad del Ayuntamiento”. Claro, vas al Ayuntamiento y te dicen: “es que el Ayuntamiento tiene muy pocos recursos, son cuatro colegios y Delegación se comprometió a darnos tanto dinero y no nos lo dan”. Estás ahí en medio y el uno por el otro la casa sin barrer, como se suele decir (ent.fam.mónica.8/2/2006).

Siempre solemos pedir colaboración económica y hay algún municipio que colabora mejor, con otros tienes que estar más pendiente. En general, todos los ayuntamientos son descuidados a la hora de mantener el centro escolar, descuidados y demás. Algunos ni siquiera te dan la opción de hablarles y contarles qué es lo que pasa. Entonces eso sí supone un poco más de problema (ent.fam.mónica.8/2/2006).

El acceso al colegio de La Rambla no sé si los has visto con estos días de lluvia, es una vergüenza, es una vergüenza. El año pasado se terminó de asfaltar, hacer la rotonda, poner sus plantas y le dijimos que les dijera a los de la máquina que subieran para arriba y echaran allí alquitrán, y decía el alcalde que no, que no, que se había negado el de la máquina. Si se ha

negado págale más y que lo haga y evitamos la poza aquella de agua que se hace allí, es una vergüenza. Cuando llega el verano son aguas fecales porque claro, tiene que meter unos tubos y hacer las cosas bien. Cuando llueve sube todo para arriba. Ahora en invierno no huele, pero en verano huele... (ent.fam.mónica.8/2/2006).

Si el presupuesto del centro se hace insuficiente y se solicita la colaboración económica de los ayuntamientos de los que depende el centro para el mantenimiento y la limpieza, el ayuntamiento de El Hornillo (del que depende municipalmente La Cañada) se lleva la mayor parte de la crítica por una escasa sensibilidad y disposición hacia los problemas con los que se cuenta en la escuela. En momentos puntuales, se hace necesaria la colaboración económica por parte de las familias para sufragar los gastos que originan actividades grupales como la celebración del Día de Andalucía.

Alberto explica al claustro que el ayuntamiento de El Hornillo lleva dos años sin pagar celebraciones como el Día de Andalucía. Como no se cuenta con el dinero que pudiese ofrecer para la próxima celebración de este día, probablemente se acabe pidiendo dinero a las familias. Además plantea que los gastos de autobús pueden ser elevados, aunque sea poca la distancia (obs.reu.6/2/2006).

La tipología de centro, que tiene que sufragar a través del presupuesto los numerosos desplazamientos que debe realizar el profesorado, así como los desplazamientos del alumnado para actividades colectivas en el seno del CPR, hacen que el presupuesto no llegue a cubrir las necesidades que surgen.

Lo que ocurre es que con las cantidades que te dan tienes que adaptarte. A mí de qué me vale... si este es el dinero que hay. Si yo lo que tengo que hacer es gestionar y administrar bien ese dinero. Ahora, si a mí me dicen “¿es mucho dinero?”, pues no. “¿Es poco?” Pues sí. Porque aquí en las agrupaciones ya te digo, nada más en transportes... lo que te he comentado de Navidad. Ahora el día de Andalucía. Tú fijate, un colegio que tiene ocho unidades, nada más que esas dos cosas son cincuenta mil pesetas. Cuando compras cuatro abalorios, cuatro cosas de maquillaje eso es otro dineral. Entonces, los presupuestos son escasos (ent.di.6/2/2006).

Del mismo modo que existen carencias respecto al presupuesto del centro, existen en cuanto a las instalaciones. La Memoria Final de Curso (doc.mem.2004/2005) da un repaso a las más notorias, trasladándose este listado a los ayuntamientos y administración educativa para que tomen las medidas oportunas. Un ejemplo observado en las sesiones de trabajo con alumnado lo constituye las precarias o inexistentes instalaciones para realizar Educación Física en el pueblo de Los Hoyos. En la *Contextualización del caso*, ya se hacía de soslayo mención a este hecho. La lectura que parte de la observación y el análisis de una de las fotografías nos puede facilitar una mejor imagen sobre esta carencia.

Acabamos de llegar a la era donde se hace Educación Física. Hemos atravesado un olivar por un camino rural durante unos diez minutos. Por el camino, la maestra de Educación Física me ha contado que es demasiado trayecto para que venga el niño de tres años, por lo que se ha quedado con la maestra en el aula. La era está en pleno campo y las vistas hacia Sierra Nevada en este alto son maravillosas (obs.cla.9/2/2006).

Un niño y tres niñas están caminando sobre un pequeño llano de tierra aplastada con piedras grandes incrustadas. La maestra de Educación Física está en una posición central en una postura de brazos en jarra, está dando instrucciones al alumnado. Inmediatamente detrás se aprecia un olivar y unos montes de tierra arcillosa (foto.31).

Otro de los *temas émicos* surgidos en el estudio de caso ha sido el de la interacción entre el profesorado del centro. Un ambiente de cordialidad y compenetración, apuntillado por la eficiencia en el trabajo colectivo, es el que he detectado a través de las observaciones de las reuniones de docentes. Las reuniones no han sido sólo formales, como es lógico, pero no ha existido mucha diferencia en el ambiente entre el profesorado cuando han sido reuniones protocolizadas. Un ejemplo de las informales se celebró el día veinte de marzo, una convivencia entre el profesorado del centro en el período de tiempo que había entre la finalización de las actividades lectivas y el comienzo, por la tarde, de las actividades de coordinación docente. La excusa fue consumir las sobras de la celebración del Día de Andalucía. La actividad se realizó en El Retamar y me sirvió para comprobar la relevancia que tienen en la micropolítica del centro las relaciones personales y cómo se potencian a través de la convivencia en momentos de esparcimiento.

Bernabé celebra con sus compañeros/as su nueva paternidad. Ha traído pasteles, cafés y leche para compartir con sus compañeros. Es una reunión de trabajo amenizada por los dulces. Se aborda el documento sobre la inmigración que propone Alberto al claustro y el reparto de responsabilidades para elaborar el periódico escolar (obs.reu.20/3/2006).

Había tenido también la oportunidad de comprobar este hecho en los días que me había quedado a comer con el profesorado en el bar-restaurant de El Retamar, momentos que son impagables para el investigador por el conocimiento que sobre el caso se obtiene a través de conversaciones. Incluso si se utilizase la estrategia de la celebración informal deliberadamente sólo teniendo como fin la concordia entre el profesorado y su mejor rendimiento, los efectos positivos que pueda tener son más notorios que los que no lo fuesen. En estas situaciones, así como en las que el grupo trabaja conjuntamente, tuve la sensación de que si había algún maestro o maestra que no tuviese la misma disposición que el grupo a colaborar en el reparto de tareas y responsabilidades acabaría siendo “fagocitado” e integrado rápidamente en las dinámicas. Ya había tenido también la oportunidad de comprobar la eficiencia de los tiempos

dedicados a la tarea grupal del profesorado a través de las observaciones realizadas en las reuniones formales. Un espíritu de equipo forjado a lo largo de los últimos años en torno al profesorado definitivo constituye el eje a través del cual se genera la mayor parte de la actividad coordinada.

R. La gente es buena gente y colabora la mayoría de las veces.

P. Habría que preguntarte de qué forma se consigue eso.

R. Muy fácil. Que cada uno encuentre su sitio. Que cuando uno lleve aquí ya dos años, que diga este es mi sitio. Encontrando en el centro su sitio todo lo demás es coser y cantar (ent.di.6/2/2006).

El trabajo en equipo es uno de los fundamentos sobre los que se asienta el rendimiento docente en el CPR. La formación en grupos de trabajo y la coordinación para tareas trimestrales como el periódico escolar (además del nutrido resto de actividades desarrolladas) consolidan el conocimiento mutuo, la convivencia y el trabajo colectivo. Alberto utiliza una metáfora para definir la necesidad de la aportación de todos/as para conseguir las metas propuestas por el claustro: “los espartos los ponemos entre todos” (ent.ma.alberto..27/1/2006). Los ratos de trabajo coordinado “cara a cara” constituyen también una compensación de los ratos que el profesorado se ve privado de contactar personalmente a lo largo de la semana por estar ubicado en demarcaciones geográficas distantes. Este último aspecto, el de la imposibilidad de mantener una coordinación en recreos, pasillos, entradas y salidas del recinto escolar, plantea ciertas dificultades que se deben solventar a través del teléfono o a través de los especialistas itinerantes (independientemente de las reuniones de trabajo en la cabecera del CPR). Podemos leer a continuación cómo Alberto argumenta esta dificultad y de qué modo se puede soslayar. Hace referencia a una metáfora parecida a la que Cantón Mayo (2004, 108) recoge sobre las definiciones que los docentes dan a los Colegios Rurales Agrupados: “son centros docentes cuyos pasillos son carreteras”.

“Es que los CPR son colegios con los pasillos muy largos”, y ahí entraba en ese saco todo. Hombre, la coordinación claro que influye, no es lo mismo verte una vez a la semana, aunque sea con carácter formal, que verte en un recreo, que verte en la salida del colegio, a la entrada y andando. Casi todos, o por lo menos un porcentaje muy elevado de problemas, se resuelven fuera de las reuniones, en esos comentarios de recreo. Me ha pasado con un niño de tutoría esto, me ha pasado lo otro, a ocurrido tal cosa, ha ocurrido lo otro. Se resuelven más que en lo que es estrictamente las reuniones (ent.di.6/2/2006).

Esos comentarios que tú haces en los pasillos con un compañero pues los haces a través del teléfono. Es que otra cosa no se puede hacer. Hombre, contamos con que la jefa de estudios es itinerante, eso es importante. Un caso concreto: el periódico escolar. Ella lo coordina. Cuando nos juntamos aquí en la reunión, tiene planificado quien va a coger un tema u otro. Ella va por todos los colegios. Juega un papel importante, cuando hay cualquier problema, cualquier asuntillo, alguna novedad, en fin (ent.di.6/2/2006).

Al contrario de lo que ocurre en los CPRs, las escuelas incompletas, es decir, las que tienen multigraduación por no tener alumnado matriculado en cada curso suficiente para conformar una unidad para cada grado (línea), no cuentan con la dificultad la lejanía a lo largo de las jornadas de trabajo. Esto, unido al reducido tamaño de los claustros de profesores en estos centros, facilita la coordinación en lugares como recreos, entradas, salidas y, hasta en los coches cuando se comparten para acudir al centro de trabajo o lugar de residencia. Del mismo modo, la información puede circular con mayor rapidez y de una forma más cercana.

Por otro lado, refiriéndome ahora al contexto familiar de las diferentes localidades que componen el entorno rural del colegio, se comprueba el hecho de que existen dificultades para integrar diferentes mentalidades, situaciones socioeconómicas e idiosincrasias, peso a que como se pudo apreciar en la *Contextualización del Caso*, las distancias geográficas entre dichas localidades son reducidas.

Y unas diferencias. ¿Por qué? Yo creo que la situación económica allí es diferente [refiriéndose a La Rambla] que la de aquí. ¿Por qué? Porque allí el balneario tiene una serie de ingresos para las familias, alquilan habitaciones, apartamentos, hoteles y tal. Quieras que no, eso genera una economía diferente, porque tú tienes tu casa que alquilas, pero también tienes otro trabajo diferente de la agricultura, de la ganadería, de lo que sea (ent.di.6/2/2006).

Después, cuando nos juntamos las cuatro localidades, hay mucha diferencia. Los otros pueblos son, digamos, más retraídos, puedes comparar (ent.ma.josé.31/1/2006).

Contando con esas diferencias a las que el profesorado hace referencia, se descarta la posibilidad de integrar las diferentes mentalidades completamente a través de actividades conjuntas y convivencias entre pueblos componentes de la Comunidad Educativa del CPR. Además, se cuenta con el inconveniente de depender el centro también de diferentes ayuntamientos, algo que ha quedado claro anteriormente en las dificultades con las que se cuenta a través de un escaso apoyo institucional de uno de esos ayuntamientos. Pero sí es cierto que si no se realizasen estas actividades colectivas entre alumnos, maestros y familias de los diferentes enclaves, las diferencias, en lugar de atenuarse podrían verse incrementadas.

Alberto habla de la relevancia que tiene la celebración del día de Andalucía para potenciar la convivencia entre los pueblos [el día de Andalucía se celebra con la asistencia y la colaboración de las familias a una de las cuatro secciones escolares, en este curso La Cañada] (obs.reu.6/2/2006).

Y, finalmente, también se aprecia, tras el análisis de las entrevistas, la escasa presencia del EOE para el nivel de exigencias que tiene el alumnado y el profesorado del centro. La temporalidad de las visitas de la psicóloga del Equipo de Orientación

Educativa de El Negrátin es de una cada mes. En varias entrevistas realizadas al profesorado se deja claro el malestar por la insuficiente presencia del personal del equipo en las dependencias del centro.

La verdad es que cada mes viene la orientadora al colegio y puedo ir a hablar con ella, pero también el hecho de tener que desplazarte de aquí es importante, dependes mucho de que vengan los especialistas o no vengan. Siempre estás a expensas, que aunque son muy amables y te atienden muy bien estamos hablando de un día al mes, y cuando tú puedes ellos no, y... que no haya nevado o que tengas forma de desplazarte, estás siempre un poco... En ese aspecto sí que noto necesidades de ese tipo, ¿no?, más técnicas, más... Que digo: “María no pronuncia la R” y “¿cómo habría que colocar la lengua para...?” “pues yo lo he visto hacer así”, bueno... (ent.ma.melisa.16/2/2006).

6.7. INCIDENCIAS PRESENTADAS EN EL ESTUDIO

Se realizó una solicitud de autorización a la Delegación de Educación de Granada para realizar el estudio de caso que tardó en ser respondida cuatro meses. La contestación, independientemente de que no planteaba ningún tipo de objeción para la realización del estudio, nos emplazaba a dirigirnos al centro educativo en el que deseábamos realizarlo, ya que desde la Administración se considera que actualmente los colegios cuentan con la suficiente autonomía como para decidir sobre la idoneidad de una investigación de este tipo en su seno. La conclusión, respecto a este hecho, es que para posibles futuros estudios de casos por parte de este investigador o por cualquiera que tenga acceso a esta información se debe y puede economizar tiempo y esfuerzo, acudiendo directamente a los centros educativos candidatos, por lo menos en la provincia de Granada.

Un maestro y una maestra del centro no accedieron a la grabación de sus entrevistas. Los fragmentos utilizados de las entrevistas están basados en las notas que fui tomando en ellas, no son literales, ya que no se ha realizado transcripción.

Hubiese sido positivo esclarecer personalmente, a través del contacto directo con familias de origen británico, las causas que les mueven para asentarse tan numerosamente en núcleos rurales pequeños. Me he basado en los argumentos que sobre esta nacionalidad se dan en un documento reciente elaborado el Defensor del Pueblo Andaluz, pero no he podido contrastar en el campo esta información por no haber alumnado de esta procedencia.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- 7.1. Reflexiones sobre la fundamentación teórica realizada.
- 7.2. Conclusiones de contenido.
 - 7.2.1. Escenarios de aprendizaje y convivencia.
 - 7.2.2. Docentes, docencia y multigradación.
 - 7.2.3. Escuela y medio rural.
- 7.3. Reflexiones sobre la metodología empleada.
- 7.4. Propuestas de mejora: un grupo multigrado.

No creas en lo que has oído. No creas en la tradición porque provenga de muchas generaciones. No creas en nada de lo que se ha hablado muchas veces. No creas en algo porque haya sido escrito por algún viejo sabio. No creas en las conjeturas. No creas en la autoridad, en los maestros o en los ancianos. Cuando hayas observado y analizado detenidamente una cosa, que esté de acuerdo con la razón y beneficie a uno y a todos, entonces acéptala y vive conforme a ella. (BUDA, 563 a.C. – 483 a.C).

Finalizo con la redacción de este capítulo el trayecto que he recorrido durante los tres últimos años en la investigación sobre *grupos multigrado* de Educación Primaria en Andalucía. Cabe decir, llegado este momento, que la información que se vierte en esta parte de la tesis doctoral trata de poner de manifiesto los aspectos más relevantes hallados en el estudio que concluye. Debe tenerse en cuenta la imposibilidad de contemplar en el capítulo la totalidad de los resultados producidos, por tratarse de una síntesis de esencias más que de grandes acopios, y por deber realizar el esfuerzo de obviar lo secundario en beneficio de lo primario, pese a que dicho esfuerzo posiblemente supone también el riesgo de renunciar a aspectos que deben pasar, a juicio del autor, a un segundo plano. No diría que se trata de un doloroso ejercicio de destilado de resultados, pero sí un procedimiento de síntesis justificado e impuesto por la necesidad operativa de la comunicación de conclusiones al lector.

En el primer apartado aparecen las principales reflexiones que se pueden extraer tras el establecimiento del marco teórico realizado, aportando las conclusiones que sobre la indagación bibliográfica realizada resultan más significativas. Posteriormente se establecen las conclusiones que el estudio general y el específico han permitido durante el proceso de investigación desarrollado, pudiendo comprobar la complementariedad de las metodologías utilizadas en los significados y comprensiones que se establecen. Aparecen agrupadas en tres bloques que intentan dar coherencia a los hallazgos encontrados: *Escenarios de aprendizaje y convivencia; Docencia, docentes y multigraducción; y Medio y Escuela Rural*. También se reflejan más adelante las reflexiones que no he querido olvidar sobre el proceso de investigación en un apartado de *Conclusiones metodológicas*, donde hago constar lo que cada una de las metodologías utilizadas en el desarrollo del trabajo me ha proporcionado como doctorando e incido en la comparativa sobre funcionalidad y rentabilidad de los diferentes procedimientos.

Finalmente, como *Propuesta de mejora*, planteo lo que es un modesto ejercicio de imaginación respaldado por las metas a conseguir si se tuviesen en cuenta las conclusiones de la investigación.

7.1. REFLEXIONES SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA REALIZADA

A lo largo del recorrido teórico propuesto y según los hallazgos encontrados en la bibliografía consultada, se han descrito los elementos más significativos que se han considerado en relación a los grupos multigrado. Junto a la empiria resultante, fruto de la etapa de investigación realizada, la fundamentación teórica nos ha ayudado a reconstruir conceptos y realidades.

En el comienzo del marco teórico realizado, se planteó 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 realizada 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 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.

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. 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. Se ha insistido en la definición del tiempo y del espacio escolar como elementos culturales y facilitadores de poder tradicionalmente en la escuela, así como se ha pretendido reflejar el conjunto de vertientes que ofrece su análisis cuantativa y cualitativamente. La opinión de diversos autores ha servido para tener en cuenta, en el capítulo dedicado a ello, una serie de recomendaciones que se deberían tener en cuenta, sobre todo por parte de las administraciones educativas.

Finalmente, 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. Se ha hecho mención especial sobre 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.

7.2. CONCLUSIONES DE CONTENIDO

7.2.1. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA

1. El alumnado de Educación Primaria de Colegios Públicos Rurales obtiene mejores resultados académicos que el matriculado en la misma etapa educativa en otros centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los resultados más destacados se manifiestan sobre todo al finalizar la etapa, tras la culminación del Tercer Ciclo de Educación Primaria, por lo que entendiendo este hecho acumulativamente, las diferencias porcentuales en las calificaciones finales llevan a concluir que el alumnado, tras su paso por la Escuela Rural Andaluza, está mejor dotado de aprendizajes evaluables que el resto. Este indicador muestra gran 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 de este rendimiento 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 del *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... que el maestro/a 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.

2. Los grupos multigrado no sólo son espacios para el aprendizaje, como ha quedado detallado en la conclusión anterior, sino que también son espacios para la convivencia. 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 mayoría que 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/as, 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.

3. 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 atendiendo a ella es mayor que en grupos sin multigraduación.

4. 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.

7.2.2. DOCENTES, DOCENCIA Y MULTIGRADUACIÓN

5. 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 multigraduación.

6. 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 la conclusión 12), ya que hacen que el profesorado llegue a los escenarios de la multigradación 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 multigradación, 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.

7. 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 multigradación 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 lleva cuatro o más de cuatro años trabajando en el centro en condiciones de multigradación. 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.

8. 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.

9. 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 individualmente. 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.

10. Los patrones de actuación docente aplicables a contextos graduados con frecuencia no lo son al de la multigraduación. 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.

11. 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, favorecen una atención más adaptada al grupo de alumnos y alumnas, abordando la certeza de que a una determinada edad no tenga por qué siempre existir 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 multigraduado 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 curriculum 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 multigraduación, 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.

12. Los planes de estudio que han seguido los maestros y maestras en las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio para ejercer como tutores/as 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 pueda 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 período formativo el profesorado no ha conocido la Escuela Rural, suponiendo un lastre añadido a su mala formación inicial y condicionando su labor en la primera etapa de experiencia en condiciones de multigraduación, 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 convierten 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.

13. 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.

14. 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 abarcan 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, lo monopolizan los dos grupos de alumnado a los que hago 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 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).

7.2.3. ESCUELA Y MEDIO RURAL

15. La titularidad pública gestiona la multigraduación 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.

16. 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.

17. El tipo de vida rural, así como las características específicas de las escuelas que existen en los pequeños núcleos rurales, proporcionan 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/as 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 alumno al que se hace mención.

18. El profesorado percibe que el estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente, mayoritariamente 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*.

19. 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, abarca 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 preocupa e inquieta 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 ATALs (Aula Temprana de Atención Lingüística), 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.

20. La integración de las diferentes mentalidades, situaciones socioeconómicas e idiosincrasias de familias y alumnos/as de las localidades que albergan a 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.

21. 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.

7.3. REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGÍA EMPLEADA

Algunas de las conclusiones reflejadas aquí se han originado en *Recreación de una experiencia vivida* (apartado 6.1.), donde a través de pequeñas secuencias cronológicas de hechos, sensaciones y reflexiones de orden metodológico, el investigador ha tratado de “pensar en voz alta” sobre diversos aspectos. En este espacio de la tesis doctoral se ha dado cabida a un conjunto de valoraciones que se entremezclan con la narración de cómo transcurría la negociación del acceso al estudio de caso, pero sobre todo, constituye un lugar donde se liberasen gran parte de las percepciones paralelas al proceso de investigación realizado en las dos fases de trabajo de campo. Comenzaré por una valoración general sobre la metodología empleada.

El eclecticismo metodológico se aprecia en el planteamiento general del estudio. En este sentido, las metodologías de distintas naturalezas utilizadas han posibilitado el conocimiento y aprendizaje que como investigador perseguía cuando se realizó la planificación de las fases de trabajo, ya que gran parte de este eclecticismo utilizado partía del deseo de introducirme en el uso de las metodologías mencionadas, independientemente de que consideramos que eran las más útiles y complementarias en su momento para abordar un análisis de la realidad por investigar. No obstante, considero que he acabado dejando de ser metodológicamente ecléctico. Las “gotas de esencia” que proporciona la utilización de instrumentos de corte cuantitativo, así como el análisis estadístico sistemático, en proporción a la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo, considero que son pocas teniendo en cuenta la visión resultado-esfuerzo. Un psicómetra de prestigio con el que tuve la oportunidad de poner en común mis planteamientos iniciales me avisó de que en los cuestionarios en los que se le pregunta a las personas sobre valoraciones, estimaciones... “se puede responder en un sentido y veinte ítems después responder lo contrario”, intentando dejarme clara una de las limitaciones que se une a las que ya hice constar cuando especificaba las ventajas e inconvenientes que pueden tener estos instrumentos (4.5.2 Instrumentalización). Además, partiendo de mi propia *experiencia vivida*, para componer el puzzle en su totalidad, la estadística ha podido perfilar cuáles podían ser los contornos, pero no hubiese podido permitir por sí sola la finalización de este puzzle. Los matices, las apreciaciones, las comprensiones y las interpretaciones han sido proporcionados en gran medida por la utilización de la metodología etnográfica. Requiere también un esfuerzo distanciarse del prejuicio de que esta metodología exige menos esfuerzo que la anterior; no es así la conclusión que en este sentido puedo determinar sobre ella. La planificada puesta en escena del investigador y una clara limitación de las cuestiones clave del estudio de caso han sido, y creo que

deben ser, fundamentales para cualquier indagación de esta índole que se quiera acabar con éxito. Si a esto se le añade la imprescindible puesta en práctica de un análisis inmediato que acompañe en el día a día de la fase de campo para reconducir y reflexionar sobre lo que ocurre, estando a tiempo de modificaciones del transcurso investigador, y también un análisis final sistemático, ayudado por una codificación exhaustiva y una interpretación alejada de planteamientos irreales, también se puede valorar que no es poco tiempo y esfuerzo el que se invierte. Sin embargo, sí considero que el producto que se obtiene por un lado y por el otro nos enseña dos caras: una mimética y fría, generalizable por acercarse a lo común, y otra peculiar y cálida, no generalizable, pero imprescindible para comprender el aspecto que muestra la primera.

He llegado a aseverar anteriormente que he dejado de ser metodológicamente ecléctico. El planteamiento neutro que plantea el eclecticismo ha sido para la investigación educativa, hasta hace unos años, una de las doctrinas de la que yo mismo he sido una secuela. El hecho de intentar satisfacer a casi todos, de “querer mojar en todas las salsas”, de creer perder parte de la información que puede brindar la realidad al ser analizada de una forma o de otra y de no terminar de definirse por el riesgo a ser etiquetado, forman parte del conjunto de motivos que pienso que justifican estos diseños (unido, principalmente, al formativo que ya he avanzado en el párrafo anterior y del que más me alegro en estos momentos). La metodología cuantitativa siempre deja cuestiones pendientes, por lo que considero que siempre ofrece una visión incompleta de la realidad. El conocimiento del investigador inmerso en la realidad se beneficia de la experiencia en situación, del entendimiento de lo específico, de la comprensión de lo que apunta la estadística.

Otra expresión muy común que se utiliza cuando alguien como yo se embarca en un estudio doctoral es “producir conocimiento”. Es casi un *tic* que aparece en muchos textos en los apartados de pretensiones de los autores, una expresión manida que creo que esconde cierto desconocimiento, paradójicamente, y parte de soberbia. Quedémonos con “conocer” (si es que realmente se puede decir que se llega a conocer un fenómeno, hecho, lugar, persona... en su totalidad). Se dice “producir conocimiento” y se da por hecho que el conocimiento llega a realizarse en las personas que tienen acceso a la información sin tener en cuenta los elementos que intervienen en que pueda producirse ese conocimiento, al margen de que dicho conocimiento no tiene por qué ser real, positivo, beneficioso, fidedigno en todos los casos. He tratado de ser pragmático y humilde en este sentido y me he alejado de lo que considero es un pernicioso ejercicio de surrealismo. Sí es cierto que valoro como útiles muchas de las informaciones que se vierten en la realización del

estudio para la realización de investigaciones similares y, sobre todo, para docentes de *grupos multigrado*.

7.4. PROPUESTAS DE MEJORA: UN GRUPO MULTIGRADO

Se trata de exponer en este apartado un idílico ejemplo, quizás quimérico, de lo que a juicio personal del investigador debería ser un *grupo multigrado*. Independientemente de lo anterior, respecto al planteamiento que realizo, aunque se sustenta en resultados obtenidos empíricamente, hago constar de antemano que es necesario cierto distanciamiento para abordarlo en su lectura, ya que forma parte de un subjetivo e imaginario modelo que como autor propongo al lector administrativo, docente y/o investigador.

El *grupo multigrado* que se presenta a continuación refleja gran parte de las propuestas de mejora que considero que deben hacerse tras el estudio realizado. Como decía anteriormente, es un grupo imaginario, con un alumnado y profesorado ficticios, situados en un lugar inexistente, pero se acerca a la visión que adopto tras la investigación de lo que debería ser un perfil adecuado de estos grupos. No trato en este apartado de homogenizar en un tipo de descripción a estos grupos, entre otras cosas, precisamente por la gran heterogeneidad que manifiestan. Utilizo un ejemplo que puede flexibilizarse en función del número de grados, de alumnos/as, de alumnos de Necesidades Educativas Especiales e inmigrantes, de la edad, sexo y años de experiencia docente del maestro/a, etc. Sólo trato de reflejar en él aspectos relacionados con la investigación, independientemente de que haya otros que con carácter general, sin considerar la especificidad de estos grupos, también se pudieran tener en cuenta y no se tienen por no ajustarse al modelo estudiado. En la primera parte se hace una descripción general teniendo en cuenta datos generales, algunos de ellos obtenidos como mayoritarios en la investigación. Posteriormente, se desarrolla la caracterización del grupo. El tipo de letra utilizado es escolar (ligada), como también lo es el contexto que se describe.

Marisol es tutora de un grupo multigrado de 11 alumnos/as en un pequeño núcleo rural de 250 habitantes, cuya sección escolar pertenece a un Colegio Público Rural que atiende a 4 localidades. Hay en el grupo alumnado de 6 grados, 4 correspondientes a Educación Primaria y 2 a Educación Infantil. Dos de los alumnos son de origen británico (uno de cuarto grado y otro de sexto) y, de Educación Infantil hay uno que está diagnosticado por el Equipo de Orientación Educativa de la zona como de Necesidades Educativas Especiales. La unidad es única en la localidad, se trata de una unitaria.

La maestra lleva 4 cursos trabajando en este centro. Llegó por concurso de traslados, al igual que la mayor parte de los compañeros y compañeras que tiene en este CPR. Esto ha permitido incorporarse a una dinámica de trabajo que desde hace años viene originando en el centro proyectos a largo plazo por la existencia de una prolongada continuidad en los puestos del centro. Además, el colegio, tras todos estos años de labor docente, junto a la gente del pueblo y el alumnado, han pasado a ser conocidos en profundidad por la continuidad a la que hago referencia, además de que las personas de la Comunidad Educativa del Centro han llegado a hacerse una idea bastante cercana sobre la maestra. Esto ha facilitado que Marisol se sienta también más cohesionada con la idiosincrasia, las costumbres y las mentalidades que integran el pueblo.

Cuando cursó Magisterio tuvo la oportunidad de conocer la Escuela Rural a través de los Planes de Estudio que existían. Pudo estudiar y aprender sobre las prácticas educativas más convenientes en un contexto tan peculiar como el que se presenta en estos centros, así como gran parte de las ventajas que tiene la docencia en estas circunstancias y que ayudan a motivar al profesorado en el hecho de trabajar por primera vez en escuelas rurales. Los responsables de esta fase formativa, siendo conscientes de que es casi obligado el paso del profesorado a lo largo de su carrera profesional por centros que cuentan con multigraducción, proporcionaron un modelo experiencial en el que la mayor parte del alumnado de la carrera pudiese conocer estos grupos. Así, Marisol cursó una asignatura obligatoria en la que conoció las habilidades didácticas necesarias para desempeñar su labor en condiciones de multigraducción y realizó prácticas de enseñanza en un grupo de similares características al

que ahora tutela. Estos dos factores ayudaron a que no llegase al centro con prejuicios contraproducentes y con la inquietud y el desconcierto que hubiese tenido si no hubiese conocido las condiciones de trabajo que iba a encontrarse. Además de la formación inicial recibida, intenta contextualizar también la permanente acudiendo a encuentros en los que docentes del ámbito rural y personal experto dialogan y debaten a través de diversas fórmulas formativas.

Sabe que la inmigración es un fenómeno creciente y que cuando estudió la carrera no estaba todavía presente su atención como ahora es necesario. Por ello, conocedora de la importancia que tiene la dotación de nociones básicas sobre interculturalidad, ha asistido también a actividades formativas que le han hecho comprender el fenómeno de la inmigración, la riqueza que aporta en el seno de los grupos escolares y la necesidad de utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas al nuevo alumnado y facilitadoras de la integración en respeto y en tolerancia. Recibe durante las horas necesarias la visita de personal especializado de la ATAL, pudiendo efectuarse atención directa sobre el alumnado que tiene de origen británico, que por el poco tiempo que lleva en España, no domina todavía los procedimientos rudimentarios de comunicación lingüística.

En clase, es consciente de que los tipos de agrupamiento inciden no solamente en el rendimiento académico y el orden, sino en los beneficios sociales sobre el alumnado. Por ello promueve agrupamientos alejados del modelo graduado, el alumnado se ubica grupalmente y sin distinguir grados, todos mezclados, fomentando la convivencia mantenida y el establecimiento de un adecuado clima de aula a largo plazo. Cada cierto tiempo van rotando de lugar con el objeto de que todos puedan estar con todos, con independencia del grado, sexo, nivel de competencia curricular... Además, fomenta la tutorización del alumnado de más edad con el de menor en actividades puntuales en las que se facilita la interacción y la colaboración entre alumnos/as. Disminuye así también la posibilidad de que aparezcan estatus de poder facilitados por las diferentes edades entre el alumnado, ya que se impide condicionar negativamente al de mayor edad y el de menor edad entiende que su compañero mayor le está ayudando en las tareas.

Asume su trabajo sin casi espacio para la improvisación, ya que conoce las dificultades que entraña no tener claro el transcurso de la jornada escolar en un grupo alumnos de diferentes edades. Una sistemática programación ayuda a tener organizado el discurrir escolar. Atiende a la distribución del tiempo de una forma especial, ya que intenta evitar tiempos muertos de algunos de los grados que sabe que dispersan al alumnado y pueden producir fatiga docente.

La atención personalizada la realiza mesa a mesa, por lo que le resulta intrascendente la ubicación de su propia mesa, ya que pasa la mayor parte del tiempo de pie atendiendo al alumnado o realizando explicaciones a grados o al grupo en general. En muchas ocasiones se sienta junto al alumnado, junto a sus pupitres para respaldar esa cercanía al grupo o al alumno necesitado de atención en esos momentos.

El contexto en que se produce la enseñanza-aprendizaje es facilitador de las agrupaciones flexibles, por lo que realiza continuas flexibilizaciones en el nivel de instrucción, fomentando el rendimiento académico no tanto con el criterio de la edad cronológica, sino del nivel de competencia curricular del alumnado. Al mismo tiempo, trata de abordar la mayor parte de actividades de forma integrada con respecto a todo o casi todo el grupo-clase, aunque posteriormente cada alumno/a realice tareas adaptadas a su capacidad. Esto hace disminuir la ansiedad de Marisol por no tener que hacer continuamente una atención graduada del alumnado y se convierte en una estrategia motivadora del alumnado al asumir roles y retos en actividades colectivas. Cuenta con la dificultad de la especificidad de los materiales escolares existentes, que atienden a grados más que a multigrados. No obstante, aborda contenidos puntuales de forma conjunta en diferentes grados cuando trabajan en una misma área, aunque no siga alguno de los grados el transcurso secuencial que propone la editorial del libro. No prescinde de los libros de texto, pero sí hace un uso no tan exclusivo de ellos, potenciando las actividades que se puedan abordar conjuntamente con cualquier tipo de material escolar sin encasillarse a lo que proponen los libros en cada grado.

Conocedora de la escasez de estímulos externos con los que puede contar el alumnado de esta zona por el aislamiento geográfico, al mismo tiempo que consciente de las ventajas que puede originar la utilización de

las nuevas tecnologías, utiliza los ordenadores de aula como un recurso educativo más, pero que ayuda al alumnado en este sentido a estar en igualdad de condiciones con respecto a los pueblos grandes o las ciudades. Para ello, tiene un número suficiente de ordenadores integrados en el mobiliario del aula y una conexión a Internet de banda ancha. Trata de hacer asomar todo lo que puede a su alumnado hacia el exterior a través de la búsqueda de información y del contacto con otras comunidades educativas. También utiliza el software para realizar tareas coordinadas como el Periódico Escolar o para introducir o afianzar conceptos de las áreas de aprendizaje.

El mobiliario es moderno y dinámico, con una nutrida biblioteca de aula y con materiales y recursos suficientes para las actividades escolares. La decoración es rica en trabajos colectivos, individuales y materiales impresos editados sobre temáticas de estudio y valores. Se cuenta con el suficiente espacio como para alternar sin problemas las ubicaciones del alumnado y permitir diferentes fórmulas de agrupamiento. Además, el espacio amplio ha favorecido el hecho de que la maestra pudiese organizar rincones para tipos de tareas específicas (biblioteca, manualidades...).

Con la frecuencia adecuada, el alumno de Necesidades Educativas Especiales de Educación Infantil recibe los apoyos necesarios por parte de personal especializado del Equipo de Orientación Educativa. Atiende personal y directamente al alumno y facilita asesoramiento y materiales específicos a la tutora con la asiduidad necesaria.

La Administración Educativa, consciente de la complejidad que entraña la docencia en condiciones de multigradación, incentiva a Marisol con un complemento en sus retribuciones y medidas de carácter profesional para promoción y movilidad. Este hecho también genera otro aliciente para la permanencia de la tutora en el centro, aparte de los que ya ha descubierto con el paso del tiempo. Además dota del suficiente presupuesto al centro para mantener un mínimo de calidad en medios adaptada al contexto rural, que aquí también es socioeconómicamente desfavorecido. Institucionalmente, el Ayuntamiento de la localidad colabora activamente con el centro, siendo sus responsables conscientes de la repercusión que tiene sobre los ciudadanos de su pueblo una adecuada atención en materia educativa. De esta manera, el mantenimiento y

limpieza del centro, que conoce que es de responsabilidad municipal, se realiza sin deficiencias. El equipo directivo del centro se coordina sin dificultades con el equipo de gobierno y recibe colaboraciones puntuales cuando se le requiere.

El entorno inmediato brinda a Marisol y su alumnado posibilidades enormes de disfrute y conocimiento del medio natural, por lo que en las actividades del área de Educación Física y complementarias del resto de áreas, se realizan abundantes salidas programadas. Además, debido a la posible escasez de estímulos externos, las salidas culturales a otras localidades para asistir a eventos educativos son frecuentes, contando con el suficiente presupuesto en el centro para no coartar este tipo de actividades.

Finalmente, Marisol ha conseguido forjar en su alumnado, con el paso del tiempo, una alta autoestima relacionada con el medio en el que vive. Ha utilizado el capital cultural que posee el medio rural en beneficio de la población escolar. Es decir, a través de la continua incidencia en los aspectos positivos del medio en el que habita el alumnado y sus familias, ha logrado que el alumnado no tenga miedo a ser identificado con inferioridad por ser de pueblo, a considerarse menos preparado que el alumnado urbano, porque en realidad no es así, académicamente está mejor preparado y esto lo conoce a través de su maestra. Además, la maestra sigue disfrutando de una relación con las familias cercana porque así lo ha potenciado a lo largo de los cursos, facilitando la aproximación de las madres y los padres al colegio y la participación conjunta en la organización de actividades. Todo ello ha alimentado una positiva convivencia entre los diferentes protagonistas del centro.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

Que la lectura de muchos autores y de toda clase de obras denote en ti una cierta fluctuación e inestabilidad. Es conveniente ocuparse y nutrirse de algunos grandes escritores, si queremos obtener algún fruto que permanezca firmemente en el alma (LUCIO ANNEO SÉNECA: Epístolas morales a Lucilio, 1994)

Aclaraciones sobre las referencias bibliográficas

Los autores y autoras citados en el cuerpo de la tesis doctoral se reflejan en la bibliografía con el nombre y apellidos completos, siempre que los documentos utilizados hayan permitido su completa identificación. Se ha recurrido a la abreviatura o sólo el primer apellido cuando no ha sido imposible averiguar la identificación completa.

Las obras que aparecen citadas con la misma autoría y en el mismo año aparecen reflejadas por orden alfabético junto al año de publicación. El año de referencia de las obras es el que consta de la edición utilizada (en caso de que exista otra edición anterior o posterior).

Las fuentes obtenidas de Internet no reflejan, como es lógico, paginación alguna, y su localización es la dirección electrónica a la que se hace referencia en la fecha indicada para hacer constar que, ante la posible inoperancia de las direcciones en momentos posteriores, en la fecha consultada estaban disponibles.

- ALBERICIO HUERTA, Juan José (1994): *Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo*. Barcelona, PPU.
- ALBERICIO HUERTA, Juan José (1997): *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona, Edebé.
- ALBERICIO HUERTA, Juan José (2000): “Las agrupaciones flexibles. Reflexión crítica desde la experiencia”. En *Aula de innovación Educativa*, núm. 90: 54-57.
- ALONSO ERAUSQUIN, Manuel; MATILLA, Luis (1997): *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid, Akal.
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Paidós.
- ÁLVAREZ MARTÍN, Miguel A.; JURADO GARCÍA, Manuel (1998): “Maestros rurales y ovejas eléctricas”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266: 86-89.
- AMOR ALMEDINA, M^a Isabel (2002): “Peculiaridad de la Escuela Rural”. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 1009-1014.
- ANDERSON, V. (1998): “Smaller is better”. En *Catalyst*. Special Series, núm. 6: 1-7.
- ANGULO RASCO, José Felix (1990): “Una propuesta de clasificación de las técnicas de investigación interpretativa”. En Martínez Rodríguez, Juan Bautista: *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada: 85-94.
- ANTÚNEZ MARCOS, Serafín (1998): *Claves para la organización de centros escolares (Hacia una gestión participativa y autónoma)*. Barcelona, ICE-Horsori.
- ANTÚNEZ MARCOS, Serafín; GAIRÍN SALLÁN, Joaquín (2002): *La organización escolar. Práctic y fundamentos*. Barcelona, Graó.
- ARIAS ASTRAY, Andrés; FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Baltasar (1998): “La encuesta como técnica de investigación social”. En *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid, Síntesis: 31-50.
- ARMENGOL ASPARÓ, Carmen (2003): “El entorno físico de los centros”. En *Organización y gestión educativa*. Praxis, nº 4: 2-3.
- ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona, Labor.
- AZOFRA MÁRQUEZ, María José (1999): *Cuestionarios*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- AZORÍN POCH, Francisco; SÁNCHEZ-CRESPO RODRÍGUEZ, José Luis (1994): *Métodos y aplicaciones de muestreo*. Madrid, Alianza Editorial.

- BAIGORRI AGOIZ, Artemio (1995): “De lo rural a lo urbano”. En actas del *V Congreso Español de Sociología, Granada. Grupo - 5 Sociología Rural. Sesión 1ª La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre*. <http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf> (14-1-2006).
- BAQUEDANO AZCONA, Lucía (2001): *Cinco panes de cebada*. Madrid, SM.
- BARBERA ALBALAT, Vicente (1991): “El agrupamiento de alumnos en los centros”, en *Apuntes de educación*, núm. 41: 2-5.
- BECKNER, Weldon (1996): “Improving rural teacher education”. En *Handbook of Research on Teacher Education (2º edition)*. New York, Association of Teacher Educators.
- BERLANGA QUINTERO, Salvador (2003): *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca, Mira Editores.
- BERNAL AGUDO, José Luis (2004): “Escuelas aceleradas. Una actitud global ante la educación”. En *I Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad*. Zaragoza.
- BISCARRI, Joan (1985): “Educación y relaciones entre iguales en la primera infancia”. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanística*, nº 13: 30-36.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, Florentino (1995): “El espacio y el tiempo en los centros educativos”. En Sáenz Barrio, Óscar: *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil: 339-366.
- BÖHM, A. (2004): “Theoretical Coding Text Analysis in Grounded Theory”. En Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I.: *A Companion to Qualitative Research*. Londres, Sage: 270-275.
- BOIX TOMÁS, Roser (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona, Graó.
- BOIX TOMÁS, Roser (2003): “Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local”. En *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural*. <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (30-11-2005).
- BOIX TOMÁS, Roser (2004): *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona, Cisspraxis.
- BOIX, Roser; CODINA, Rosa Elena; GUILERA, María (1996): “Una escuela para todos”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 257: 52-55.
- BOIX, Roser; MARQUILLES, Pietat (2004): “Motivos de la creación del grupo interuniversitario de Escuela Rural en Cataluña”. En *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización*

- de Instituciones Educativas*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla: 20-21.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (2002): “El estudio de caso como informe biográfico-narrativo”. En *Estudio de Casos*. Madrid, CSIC (Arbor-Ciencia, pensamiento y cultura) tomo CLXXI de marzo: 559-576.
- BOTKIN, W.J. y otros (1985): *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid, Aula XXI-Santillana.
- BROWN, M. (1998): “Educational researchers in universities: the condition of the workplace”. En *British Educational Research Journal*, núm. 24: 125-139.
- BROWN, A.L.; PALINCSAR, A.S. (1989): “Guided, cooperative learning, and individual knowledge acquisition. In L.B. Resnick”. En *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* NJ, Mahwah Erlbaum: 393-451)..
- BUDE, U. (1991): “Rural education”. En *The internacional enciclopedia of curriculum*. Tel Aviv University.
- BUENDÍA EISMAN, Leonor; COLÁS BRAVO, M^a Pilar; HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (2001): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, MacGraw-Hill.
- BUXÓ I REY, María Jesús (2004): “Innovación y formas de ciudadanía comunitaria en la sociedad rural”. En *El futuro de los espacios rurales*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria: 327-340.
- CANO, María Isabel; LLEDÓ, Angel (1990): *Espacio, comunicación y lenguaje*. Sevilla, Diada.
- CANTÓN MAYO, Isabel (2004): *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- CAÑO (DEL), Maxiniano; ELICES, Juan Antonio; PALAZUELO, Marcela (2003): *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid, Universidad de Valladolid-Secretariado de publicaciones e Intercambio Editorial.
- CARMENA, Gregoria; REGIDOR, Jesús G. (1985): *La Escuela en el medio rural*. Madrid, Servicio de publicaciones del MEC.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, María. A.; VERA MUR, José M. (1999): *Manual de legislación educativa. Estatal y autonómica*. Barcelona, Praxis.
- CASTELLS, Manuel (1994): “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, organizado por la Universidad de Barcelona.

- CELA, Jaime; PALOU, Juli (1997a): “El espacio”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 254: 68-70.
- CELA, Jaime; PALOU, Juli (1997b): “Interacción”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 254: 61.
- CHACÓN MEDINA, Antonio; QUEROL PUERTAS, José; GONZÁLEZ MARTÍN, Alejandro; SÁNCHEZ GARROTE, Luis (2002a): “Las motivaciones y desmotivaciones del profesorado para su permanencia en el Ámbito Rural”. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 1101-1106.
- CHACÓN MEDINA, Antonio; QUEROL PUERTAS, José; GONZÁLEZ MARTÍN, Alejandro; SÁNCHEZ GARROTE, Luis (2002b): “La Escuela Rural y las reformas educativas de finales del Siglo XX”. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 1107-1112.
- CHACÓN MEDINA, Antonio; QUEROL PUERTAS, José; GONZÁLEZ MARTÍN, Alejandro; SÁNCHEZ GARROTE, Luis (2002c): “Hacia una Educación Integral como modelo organizativo de la Escuela Rural “. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 1113-1118.
- CHACÓN MEDINA, Antonio; QUEROL PUERTAS, José; GONZÁLEZ MARTÍN, Alejandro; SÁNCHEZ GARROTE, Luis (2002d): “La escuela en el medio rural: alternativas para un servicio educativo de calidad”. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 1119-1124.
- CHAMPOLLION, P. (2003): “Ecole rurale: quels atouts?”. En *Infos du MRJC*. En http://www.ruralinfos.org/article.php3?id_article=935 (12-10-2005).
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.
- COLLER PORTA, Xavier (2000): *Estudio de casos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- CONRAD, Joseph (2002): *El corazón de las tinieblas y otros relatos*. Madrid, Valdemar.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988a): *Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza*. BOJA nº 19 de 4 de marzo de 1988.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988b): *Orden de 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre*

- constitución de Colegios Públicos Rurales en Andalucía*. BOJA nº 33 de 26 de abril de 1988.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988c): *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Junta de Andalucía. Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa. Servicio de Educación Compensatoria. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Orden de 25 de julio de 1991 por la que se modifican los Colegios Públicos de Educación Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. BOJA nº 72 de 13 de agosto de 1991.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001): *Diferentes aspectos relacionados con los Colegios Públicos Rurales e Itinerancias*. En http://www.anpeandalucia.org/ventana_noticia.php?&vinculo=http://www.anpeandalucia.org/gestion/archivos/andaluciaD20050509H102254.pdf (15-4-2006).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): *Acuerdo para la mejora de las condiciones laborales y profesionales del profesorado de la enseñanza pública, a excepción de la universitaria*. En <http://www.anpeandalucia.org/acuerdos.php?prov=jaen> (9-12-2005).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005a): *La Educación en Andalucía. 2004-2005*. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005b): *Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2004-2005. Datos avances. Junio de 2005*. Sevilla, Unidad de Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CONTINENTE, Angels; GOL, Rosa; GUIJARRO, Carles Pinar (1997): “Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos”. En *Aula de Innovación Educativa*, núm 61: 57-58.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo (1998): “La formación inicial del profesorado para ejercer en un centro rural. Algunas constataciones empíricas”. *Actas del II Congreso de Formación del Profesorado*. Granada, Grupo FORCE, Universidad de Granada.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo (2000): *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona, Oikos-Tau.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo (2001): *La escuela rural andaluza*. Granada, Consejo Escolar de Andalucía.

- CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo (2002a): “La Escuela Rural hacia la Sociedad del Conocimiento”. En *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 71-104.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo (2002b): “La escuela rural: elementos de su organización”. Madrid, Praxis.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo (2005): *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona, Davinci.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo; LORENZO DELGADO, Manuel (1996): “Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural”. En *Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada, ICE de la Universidad de Granada.
- COTTON, K. (1996): *School size, school climate, and student performance. Close-up, 20*. Portland, Or: Northwest Regional Educational Laboratory.
- CRUZ, Tomás; TORRES, Luisa María; LÓPEZ, Eloy; BALLESTEROS, Cristóbal (2004): *Las Nuevas Tecnologías y su influencia en la mejora de las Escuelas Rurales de la Comunidad Andaluza*. Barcelona, Edutec. <http://www.edutec2004.lmi.ub.es/pdf/194.pdf> (18-3-2006).
- CUEVAS LÓPEZ, Mercedes; DÍAZ ROSAS, Francisco (2002): “Agentes funcionales: tiempos y espacios”. En Lorenzo Delgado, Manuel; Sola Martínez, Tomás: *Didáctica y organización de la Educación Especial*. Madrid, Dykinson: 299-313.
- DARDER, P.; FRANCH, J. (1991): *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental*. Vic, Eumo.
- DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ (2005): *Inmigración en la provincia de Granada. Año 2004*. http://www.defensor-and.es/informes/ie-inmi_granada.htm (17-4-2006).
- DE LA CABA COLLADO, María Ángeles (2001): “El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales”. En *Bordón*. Nº 53: 7-19.
- DE LA HERRÁN GASCÓN, Agustín; HASHIMOTO MONCAYO, Ernesto; MACHADO, Evelio (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid, Dilex.
- DEL BARRIO ALISTE, José M. (1996): “¿Existe la escuela rural?”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 251: 85-89.

- DEL BARRIO CAMPO, José Antonio (2004): “La escuela rural y sus perspectivas de futuro”. En *El futuro de los espacios rurales*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria: 349-364.
- DPTO. DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2000): *Congreso Escuela rural en Aragón. Reto tecnológico, compromiso social e innovación educativa. Conclusiones*. Universidad de Zaragoza.
<http://didac.unizar.es/jlbernal/conruconclus.html> (26-6-2005).
- DÍEZ PRIETO, M.P. (1989): *El profesor de EGB en el medio rural*. Informe nº 28. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- DIR. GEN. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN DE LA COMISIÓN EUROPEA (2003): *Declaración de Valencia. La sociedad de la información como instrumento clave para el desarrollo rural*. Valencia, MAPA y Generalitat Valenciana.
- DOMÉNECH, Joan; VIÑAS, Jesús (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Graó.
- DURSTON, John (2004): “La participación comunitaria en la gestión de la Escuela Rural”. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. <http://www.cinterfor.org.uy> (19-5-2006).
- ELBOJ SASO, Carmen (2000): “Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información”. En *Revista de Educación*, núm. 322: 59-68.
- ENCISO, Noelia (2001): “La Escuela Rural: Un Enfoque Hacia el Cambio”. En *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Volumen II. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- ENTRENA DURÁN, Francisco (1998): *Cambios en la construcción social de lo rural. De la autarquía a la globalización*. Madrid, Tecnos.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2000): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- EZPELETA, Justa (1997): “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 15 (Micropolítica en la Escuela).
- FABER, C.; SHEARRON, G. (1974): *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid, Paraninfo.
- FERNÁNDEZ ENQUITA, Mariano (2001): *La jornada escolar*. Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, Francisco J.; HINOJO LUCENA, Francisco J.; AZNAR DÍAZ, Inmaculada (2002): “La Atención Educativa a la Diversidad en la Escuela

- Rural”. En *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 669-674.
- FEU GELIS, Jordi (2003): “La escuela rural: apuntes para un debate”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Septiembre, nº 327: 90-94.
- FEU GELIS, Jordi (2004): “La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma”. En *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (1-12-2005).
- FLICK, Uwe (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- FOWLER, W.J.; WALBERG, H.J. (1991): “School size, characteristics, and outcomes”. En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, núm. 13: 189-202.
- FRAILE, Conchita; IRIARTE, José Ángel; OLALLA, M^a Teresa (2000): “La LOGSE vista desde el medio rural”. En *Revista de Educación*, núm. 322: 159-164.
- FUÉGUEL KAMINKE, Elida Cora (2000): *Interacción en el aula*. Barcelona, Praxis.
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín (1993): “Aspectos didáctico-organizativos de la temporalización”. En *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona, PPU: 219-265.
- GARCÍA JORBA, Juan M. (2000): *Diarios de campo*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- GARCÍA JIMÉNEZ, Modesto (2001): “Habitaciones separadas (o las grietas de la modernidad)”. En *Gazeta de Antropología*, núm. 17 (http://www.ugr.es/~pwlac/G17_19Modesto_Garcia_Jimenez.html).
- GARCÍA PASCUAL, Francisco (2001): *El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades*. Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- GARCÍA SANZ, Benjamín (1997): *La sociedad rural ante el siglo XXI*. Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (Secretaría General Técnica).
- GARCÍA SANZ, Benjamín (2003): *Sociedad rural y desarrollo*. Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (Secretaría General Técnica).
- GIMENO SACRISTÁN, José (1999): *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*. Cádiz, Heuresis.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GOETZ, J.P.; LE COMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata. En *El futuro de los espacios rurales*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria: 301-326.

- GÓMEZ, Sergio (2004): “Nueva ruralidad: notas para el debate”. En *Desarrollo rural en el Chile de hoy, un desafío para la superación de la pobreza*. Universidad Católica del Maule (Instituto de Ciencias Sociales), Fundación para la superación de la pobreza: 34-54.
- GÓMEZ DACAL, Gonzalo (1992): *Centros educativos eficientes*. Barcelona, PPU.
- GÓMEZ MENDOZA, Josefina (2001): “Las nuevas funciones socioeconómicas y medioambientales de los espacios rurales”. En *El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- GÓMEZ PELLÓN, Eloy (2004): “Un mundo rural en cambio: sobre la modernización cultural y la nueva colonización”.
- GONZÁLEZ REGIDOR, Jesús (2000): *El futuro del medio rural en España*. Madrid, Consejo Económico y Social.
- GOODLAD, John I.; ANDERSON, Robert H. (1976): *La Escuela sin Grados. Organización y funcionamiento*. Buenos Aires, El Ateneo.
- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel (1984): “¿Cuál es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 114.
- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel (1993): “Chequeo a la Escuela Rural. Una mirada hacia el futuro”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214.
- 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: MN: Minnesota University.
- GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude (1992): *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madrid, Ediciones Endymion.
- GROVES, Robert M.; DILLMAN, Don A.; ELTINGE, John L.; LITTLE, Roderick J.A. (2002): *Survey Nonresponse*. New York, John Wiley & Sons.
- GUIL BOZAL, Ana (1992): “Individuo e interacción social”. En *La interacción social en Educación*. Sevilla, SEDAL: 39-58.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Rosario (1998): *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona, Oikos-Tau.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul (2003): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- HARGREAVES, Andy (1992): “El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor”. En *Revista de Educación*, núm 298: 31-53.

- HARGREAVES, David H. (1986): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea.
- HEIDEGGER, Martin (1971): *Poetry, language, thought*. Nueva York, Harper and Row.
- HERAS MONTOYA, Laurentino (1997): *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro escolar*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- HERVÁS, María José (1995): “Por la dignidad en el medio rural”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 232.
- HUBER, Günter L.; FERNÁNDEZ SMITH, Gérard; LORENZO QUILES, Oswaldo; HERRERA TORRES, Lucía (2001): *Análisis de datos cualitativos con AQUAD cinco para Windows*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- HUBERMAN, A.M.; MILES M.B. (1984): “Data management and analysis methods”. En Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (1994): *Handbook of Qualitative Research*, Vol. 57, nº 1.
- IGLESIAS MUÑIZ, Jesús Carlos (1998): *Agrupamiento flexible de alumnos en la Educación Primaria. Una respuesta a la diversidad*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo (Ciencias de la Educación).
- JACKSON, Philip W. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ, Jesús (1981): “Propuesta de trabajo para escuelas unitarias”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79.
- JIMÉNEZ VICIOSO, Juan Ramón (2004): “Ambiente de clase e investigación educativa: el aula como contexto”. En *Kikiriki. Cooperación educativa*. Sevilla, nº 71-72: 31-37.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós.
- JURADO GARCÍA, Manuel (1993): “La escuela rural andaluza, hoy”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218.
- LEE, V.E.; SMITH, J.B. (1995): “Effects on high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement”. En *Sociology of Education*, núm. 68: 241-270.
- LEVIN, Henry M; SOLER, Pilar (1995): “From remediation to acceleration: a US experience”. Ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa. Santiago de Chile, centro de Investigación y Desarrollo de la Educación/UNESCO.
- LEVIN, Henry M. (2000): “Las escuelas aceleradas: una década de evolución”. Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

- LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA, Sage Publications.
- LOUGHLIN, C.E.; SUINA, J.H. (1987): *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid, Morata.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emilio; MONTOYA SANZ, Josefa Magdalena (1995): *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LORENZO DELGADO, Manuel (2002a): *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- LORENZO DELGADO, Manuel (2002b): “El liderazgo ético en las instituciones de formación en el ámbito rural”. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- LORENZO DELGADO, Manuel (2003): “Cómo organizan el espacio del aula los maestros y maestras de Educación Infantil”. En *Organización y gestión educativa*. Barcelona, Praxis. Nº 4: 20-25.
- LOSCERTALES ABRIL, Felicidad (1992): “El grupo y su valor educativo”. En *La interacción social en Educación*. Sevilla, SEDAL: 159-240.
- LÜDERS, C. (1995): “Von der Teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung Ein Literaturbericht”. En König E. y Zelder, P.: *Bilanz qualitativer Forschung*. Weinheim, Detuscher Studienverlag: 311-342.
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.
- MARÍN DÍAZ, Verónica (2002): “De las escuelas rurales y su profesorado”. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 869-873.
- MARÍN SÁNCHEZ, Manuel (1992): “Socialización y comunicación”. En *La interacción social en Educación*. Sevilla, SEDAL: 99-119.
- MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, Dominga (2002): *Nuevos horizontes en el desarrollo rural*. Madrid, Akal.
- MARTÍNEZ ARIAS, Rosario (1992): *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid, Pirámide.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (2005): *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Morata.

- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Quintina (2001): “La organización del espacio escolar: el equipamiento y los recursos materiales”. En *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de Casos Prácticos*. Madrid, Universitas.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Quintina (2002): “Claves para la Calidad de los Centros Educativos Rurales”. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 57-70.
- MAXIM, Paul S. (2002): *Métodos cuantitativos aplicados a las ciencias sociales*. México, Oxford University Press.
- MCMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Rally (2005): *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid, Pearson Educación.
- MEIER, D. (1995): *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston, Beacon Press.
- MELERO ZABAL, M^a Ángeles; FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo (1995): “Aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos”. En *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI de España Editores: 35-90.
- MELO, Alberto (2000): “Educación y formación para el desarrollo rural”. En *Revista de Educación*, núm. 322: 89-100.
- MÉRIDA SERRANO, Rosario (2002): “Atención a la Diversidad y Escuela Rural: aspiraciones y limitaciones ante una nueva realidad”. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 653-658.
- MILLER, Richard I. (1976): *La escuela no graduada. Una nueva solución educativa*. Buenos Aires, El Ateneo.
- MEC (2006): “Resultados detallados del curso 2002-2003”. En *Estadísticas educativas*. <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=312&area=estadisticas> (3-1-2006).
- MORALES VALLEJO, Pedro (2000): *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas (servicio de publicaciones).
- MORDUCHOWICZ, R. (1999): “Educación en medios para la escuela rural”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 276: 20-23.
- MORSE, Janice M.; RICHARDS, Lyn (2002): *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. London, Thousand Oaks.
- NOGUÉS LINARES, Soledad (2004): “Los nuevos espacios rurales”. En *El futuro de los espacios rurales*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria: 13-24.

- NÚÑEZ R., Jesús (2004): “Saberes y educación. Una mirada desde las culturas rurales”. En *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural*. <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (23-11-2005).
- ORTEGA PRIETO, Miguel Ángel (1995): *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORTEGA VALCÁRCCEL, José (2004): “La transición rural en España”. En *El futuro de los espacios rurales*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria: 89-114.
- PADILLA GARCÍA, José Luis; GONZÁLEZ GÓMEZ, Andrés; PÉREZ MELÉNDEZ, Cristino (1998): “Elaboración del cuestionario”. En *Investigar mediante encuestas*. Madrid, Síntesis: 115-140.
- PALINCSAR, A. S.; STEVENS, D. D.; GAVELEK, J. R. (1989): “Collaborating with teachers in the interest of student collaboration”. En *International Journal of Research in Education*, 13, 41-53.
- PALOMARES AGUIRRE, M^a Carmen (2000): “Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en Colegios Rurales Públicos”. En *Bordón*. N^o 52: 213-225.
- PAREDES, Cándido (1998): *Fundamentos de sociología rural*. Barinas, Ediciones de la Universidad y Desarrollo Social.
- PEÑAFIEL MARTÍNEZ, Fernando; SOLA MARTÍNEZ, Tomás (2001): “La organización de los recursos funcionales: el tiempo”. En *La organización y gestión del centro educativo*. Madrid, Universitas: 279-290.
- PÉREZ COLLERA, Arturo (2003): “La arquitectura en los espacios escolares”. En *Organización y gestión educativa*. Praxis. N^o 4: 5-9.
- PESQUERA GONZÁLEZ, Miguel Ángel (2004): “El transporte y las comunicaciones en los espacios rurales. Nueva logística y redes”. En *El futuro de los espacios rurales*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria: 179-192.
- PICHÓN RIVIÈRE, E. Y OTROS (1995): *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PITTMAN, R.B.; HAUGHWOUT, P. (1987): “Influence of high school size on dropout rate”. En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, núm. 9.4: 337-343.
- PHILIBERT, Nicolas (2002): *Ser y Tener*. Película. Madrid, Karma Films Spain.
- PLA Y MOLINS, M. (1993): *Currículo y educación. Campo semántico de la didáctica*. Barcelona, Universidad de Barcelona.

- RASO SÁNCHEZ, Francisco; CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo (2002): “La Escuela Rural del siglo XXI: la Educación del nuevo milenio”. En *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 1095-1100.
- RAYWID, M.A. (1995): *Taking Stock: The Movement to Create Mini-Schools, Schools-Within-Schools, and Separate Small Schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- RIVLIN, L.; WOLFE, M. (1985): *Institutional Settings in Children's Lives*. New York, Wiley.
- ROCHE ARNAS, P. (1993): *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): Respuesta de futuro a la nueva escuela rural*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Román; PÉREZ CORREA, Edelmira (2004): *Espacios y desarrollos rurales. Una visión múltiple desde Europa y Latinoamérica*. Gijón, Trea.
- RODRÍGUEZ OSUNA, Jacinto (2001): *Métodos de muestreo*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- ROJAS TEJADA, Antonio J.; FERNÁNDEZ PRADOS, Juan S.; PÉREZ MELÉNDEZ, Cristino (1998): *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid, Síntesis.
- ROLDÁN MARÍN, Eva M^a (2002): “La Escuela Rural. Trabajar la Diversidad y superar la Desigualdad”. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 699-704.
- RUEDA GARCÍA, María del Mar (2003): *Muestreo I. Teoría, problemas y prácticas de ordenador*. Granada, Plácido Cuadros S.L.
- RUÉ DOMINGO, Joan (1997): “Un mundo de significados”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 254: 54-58.
- RUIZ CARRASCOSA, Juan; MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, David (2002): “La inserción sociolaboral de los titulados universitarios dentro de un plan global para la mejora de la calidad de la universidad”. En *Bordón*. Nº 54: 151-172.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (2003): *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao, Fundación Horreum Fundazioa.
- RUIZ RUIZ, José María (2001): “La organización de los recursos humanos (II)”. En Lorenzo Delgado, Manuel: *La organización y gestión del centro educativo*. Madrid, Universitas: 225-255.

- SALMERÓN PÉREZ, Honorio (2003): “Indicadores de calidad de los espacios arquitectónicos escolares”. En *Organización y gestión educativa*, nº 4: dossier de herramientas.
- SALVADOR FIGUERAS, Manuel (2003): “Análisis exploratorio de datos”. En *5campus.com, Estadística* <http://www.5campus.com/leccion/aed> (9-1-2006).
- SANMARTÍN ARCE, Ricardo (2003): *Observar, escuchar, comparar, escribir*. Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, José (1975): *La vida rural en la España del siglo XX*. Barcelona, Planeta.
- SANDÍN ESTEBAN, M. Paz (2003): *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, Mc Graw Hill.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1990): *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evolución cualitativa de centros*. Tres Cantos, Ediciones Akal.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2000): *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla, Díada.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002): “Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora escolar desde un Contexto Rural”. En *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario: 105-112.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2000): “Presentación: Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural”. En *Revista de Educación*. Número 322. Madrid.
- SARTRE, Jean Paul (1989): *El ser y la nada. Ensayo de fenomenología ontológica*. Versión española de Juan Valmar. Madrid, Alianza.
- SATUÉ OLIVÁN, Enrique (2000): *Caldearenas (un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural)*. Huesca, Enrique Satué Oliván.
- SAURAS JAIME, Pedro (2000): “Escuelas rurales”. En *Revista de Educación*, núm. 322: 29-44.
- SCHAFTER, E.; STRINGFIELD, S.; WOLFE, D. (1992): “An innovate beginning teacher induction program. A twoyear analysis of classroom interactions”. En *Journal of Teacher Education*, nº 43: 181-192.
- SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio (2003): “El espacio escolar: hacia una aproximación en forma de modelos para su comprensión”. En *Organización y gestión educativa*. Praxis, nº 4: 15-19.
- SÉNECA, Lucio Anneo (1994): *Epístolas morales a Lucilio*. Madrid, Gredos.
- SHAW, Ian F. (2003): *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, Paidós.
- SLAVIN, Robert E. (1999): *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique.

- SMITH, LEE L. (1974a): *Cómo enseñar en la escuela sin grados*. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía Editores.
- SMITH, LEE L. (1974b): *La realidad de la escuela sin grados*. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía Editores.
- STAKE, Robert E. (2005): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- STAKE, Robert E. (2006): *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Graó.
- STOCKARD, J.; MAYBERRY, M. (1992): *Effective educational environments*. Newbury Park, C.A.C. Corwin.
- SUBIRATS MARTORI, Marina. (1987): “Escuela y medio rural”. En Lereña Alesón: *Educación y Sociología en España*. Madrid, Akal: 291-306.
- TEIXIDÓ SABALLS, Joan (1995): *Percepcions i expectatives entorn dels directors de centres escolars*. Bellaterra (Barcelona), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (1997): *Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona, Librería Universitaria.
- TOLEDO MORALES, Purificación (2001): “Los procesos grupales en el aula”. En *Bordón*. Nº 53: 115-127.
- TONUCCI, Francesco (1996): “Un modelo para el cambio”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Mayo. Barcelona, nº 247: 48-51.
- TORRES GONZÁLEZ, José Antonio; PÉREZ FERRA, Miguel (1996): *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Jaén, Universidad de Jaén.
- TRILLA BERNET, Jaume (1998): “Nuevos espacios y tiempos de la Pedagogía”. En *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. VIII jornadas LOGSE. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- UTTECH, Melanie (2001): *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires, Paidós Mexicana.
- VALLES MARTÍNEZ, Miguel S. (2002): *Entrevistas cualitativas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- VAN MANEN, Max (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, Idea Books.
- VÁZQUEZ RECIO, Rosa; ANGULO RASCO, Félix (2003): *Introducción a los estudios de casos*. Archidona, Ediciones Aljibe.
- VELÁZQUEZ CLAVIJO, Manuel; BERNAL GUERRERO, Antonio (1989): *Técnicas de investigación educativa: procedimientos auxiliares*. Sevilla, Ediciones Alfar.

- VINYAS CIRERAS, Jesús (1991): “El agrupamiento de alumnos y la reforma”. En *Apuntes de Educación*, núm. 41: 6-8.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1993a): “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”. En *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria de la Universidad de Salamanca*, núm. 12-13: 17-73.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1993b): “El espacio escolar. Introducción”. En *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria de la Universidad de Salamanca*, núm. 12-13: 11-16.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona, Ariel.
- VVAA (1999): “Tránsito desde una escuela rural a una urbana”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 282: 49-51.
- WEINSTEIN, E.C. (1988): “Assessment and Training of Student Learning Strategies”. en *Learning Strategies and Learning*. Londres, Plenum Press: 291-316.
- WEITZMAN, E. A. (2000): “Software and Qualitative Research”. En Denzin, N.; Lincoln, S.: *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed). Londres, Sage: 803-820.
- WERNER, O; SCHOEPFLE, G.M. (1987): “Systematic fieldwork”. En *Ethnographic analysis and data management*. Tomo 2. Newbury Park, California Sage.
- WILLIAMSON, John; GALTON, Maurice (1992): *Group Work in the Primary Classroom*. Nueva York, Routledge.
- YATES, Alfred (1970): *Agrupamiento en Educación*. Buenos Aires, Paidós.

ANEXOS

Anexo I

Índice de tablas, gráficos e imágenes

TABLAS

Tabla 5.1: Relación entre los objetivos de la investigación y los instrumentos utilizados – 229.

Tabla 6.1: Datos sobre unidades, centros y alumnado extraídos del listado de centros facilitado por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado (curso 2004-2005) – 234.

Tabla 6.2: Distribución de la población por estratos y provincias – 236.

Tabla 6.3: Cuestionarios enviados, recibidos y válidos – 238.

Tabla 6.4: Cuestionarios válidos por estratos – 238.

Tabla 6.5: Cronología del estudio general – 241.

Tabla 6.6.a): Univocidad que presentan los ítems según los expertos – 244.

Tabla 6.6.b): Puntuaciones que los expertos conceden a de los ítems – 245.

Tabla 6.7: Valoraciones cualitativas de expertos – 247.

Tabla 6.8: Numeración definitiva de ítems – 250.

Tabla 6.9: Dimensiones y aspectos a recoger del cuestionario definitivo – 251.

Tabla 6.10: N° de ítems y códigos por dimensiones – 251.

Tabla 6.12: Frecuencias en variable Alumnado de nacionalidad extranjera – 255.

Tabla 6.13: Prueba chi-cuadrado para E5-B4 – 255.

Tabla 6.14: Aceptabilidad definitiva del cuestionario – 256.

Tabla 6.15: Titularidad de los centros con multigradación (porcentajes) – 258.

Tabla 6.16: Áreas de aprendizaje impartidas por los tutores y las tutoras – 262.

Tabla 6.17: Categorías de respuesta por actitudes al comienzo y en la actualidad de la experiencia en grupos multigrado – 269.

Tabla 6.18: Número de alumnas/as del grupo-clase en unidades multigrado – 272.

Tabla 6.19: N° de alumnos/as de nacionalidad extranjera en los grupos en los que están presentes – 275.

Tabla 6.20: Relación de nacionalidades y porcentajes sobre el total de alumnado extranjero presente en grupos multigrado – 275.

Tabla 6.21: Alumnado de Necesidades Educativas Especiales – 277.

Tabla 6.REN: Rendimiento académico del alumnado. Curso 04-05 – 280.

Tabla 6.22: Tipos de agrupamiento para tareas-tipo – 285.

Tabla 6.23: Agrupamiento para las tareas por áreas de aprendizaje -286.

Tabla 6.24: Complejidad del tratamiento didáctico de las diferentes áreas (porcentajes) – 288.

- Tabla 6.25:** McNemar-Bowker en variable Frustración – 296.
- Tabla 6.26:** McNemar-Bowker en variable Ansiedad – 297.
- Tabla 6.27:** McNemar-Bowker en variable Desconcierto – 298.
- Tabla 6.28:** McNemar-Bowker en variable Sobre esfuerzo -299
- Tabla 6.29:** McNemar-Bowker en variable Resignación – 300.
- Tabla 6.30:** McNemar-Bowker en variable Ganas de irme a otro centro – 301.
- Tabla 6.31:** McNemar-Bowker en variable Incertidumbre -302.
- Tabla 6.32:** McNemar-Bowker en variable Satisfacción – 303.
- Tabla 6.33:** McNemar-Bowker en variable Reto profesional – 304.
- Tabla 6.34:** McNemar-Bowker en variable Alegría – 305.
- Tabla 6.35:** McNemar-Bowker en variable Ganas de superación – 306.
- Tabla 6.36:** Diseño de cruces para hallar posibles dependencias – 308.
- Tabla 6.37:** Prueba de chi-cuadrado para Edad-Titulación universitaria – 309.
- Tabla 6.38:** Prueba de chi-cuadrado para Edad-Especialidad en centro - 310
- Tabla 6.39:** Prueba de chi-cuadrado para Edad-Cargo que desempeña – 311.
- Tabla 6.40:** Prueba de chi-cuadrado para Preferencia por grupos-Años de experiencia en grupos multigrado – 313.
- Tabla 6.41:** Prueba de chi-cuadrado para Preferencia por grupos-Nº de cursos en el grupo – 314.
- Tabla 6.42:** Prueba de chi-cuadrado para Cargo que desempeña-Años de experiencia docente – 316.
- Tabla 6.43:** Prueba de chi-cuadrado para Cargo desempeñado-Años de experiencia docente en grupos multigrado – 316.
- Tabla 6.44:** Cruce Cargo desempeñado-Años experiencia grupos multigrado-317.
- Tabla 6.46:** Dependencias halladas entre variables – 325.
- Tabla 7.1:** Claves y significados – 343.
- Tabla 7.2:** Signos y significados – 344.
- Tabla 7.3:** Alumnado. Distribución – 352.
- Tabla 7.4:** Profesorado del centro. Especialidad y situación administrativa – 353.
- Tabla 7.5:** Profesorado del centro. Pseudónimos y datos – 354.

GRÁFICOS

- Gráfico 6.1:** Número de tutores/as-unidades multigrado de Educación Primaria de Andalucía (Datos del curso 2004-2005) – 235.

- Gráfico 6.2:** Distribución unidades multigrado en función número de grados – 236.
- Gráfico 6.3:** Grupos de edad. Porcentajes – 258.
- Gráfico 6.4:** Años de experiencia docente – 260.
- Gráfico 6.5:** Años de experiencia en grupos multigrado – 260.
- Gráfico 6.6:** Especialidad en el centro – 261.
- Gráfico 6.7:** Pirámide de población. Variables sexo-especialidad – 261.
- Gráfico 6.8:** Otras titulaciones – 263.
- Gráfico 6.9:** Realización de prácticas de enseñanza en grupos multigrado – 266.
- Gráfico 6.10:** Preferencia por trabajar en grupo multigrado, unigrado o le resulta indiferente – 268.
- Gráfico 6.11:** Preferencias - N° de años en grupos multigrado – 268.
- Gráfico 6.12:** Actitudes al comienzo de la práctica docente en grupos multigrado y en la actualidad – 269.
- Gráfico 6.13:** Número de unidades multigrado distribuidas según el número de grados – 273.
- Gráfico 6.14:** Número de alumnos/as por cursos – 274.
- Gráfico 6.15:** Grupos multigrado con alumnado de nacionalidad extranjera (porcentaje) – 274.
- Gráfico 6.20:** Origen del alumnado inmigrante – 276.
- Gráfico 6.21:** Colaboración entre alumnado de varias edades para tareas – 278.
- Gráfico 6.22:** Croquis del aula. Tipos de agrupamiento alumnado – 282.
- Gráfico 6.23:** Criterios para agrupar al alumnado en el aula – 284.
- Gráfico 6.24:** Complejidad del tratamiento didáctico de las diferentes áreas – 289.
- Gráfico 6.25:** El estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente – 291.
- Gráfico 6.26:** El trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural difiere significativamente del de la Escuela Urbana – 291.
- Gráfico 6.27:** El trabajo diario del profesorado de la Escuela Rural difiere significativamente del de la Escuela Urbana – 292.
- Gráfico 6.28:** Influencia de los medios de comunicación de masas en la pérdida de la tradicional identidad del medio rural – 294.
- Gráfico 6.29:** Comparativa estado de Frustración – 296.
- Gráfico 6.30:** Comparativa estado de Ansiedad – 297.
- Gráfico 6.31:** Comparativa estado de Desconcierto – 298.
- Gráfico 6.32:** Comparativa estado de Sobre esfuerzo – 299.
- Gráfico 6.33:** Comparativa estado de Desconcierto – 300.

- Gráfico 6.34:** Comparativa estado de Ganas de irme a otro centro – 301.
- Gráfico 6.35:** Comparativa estado de Incertidumbre – 302.
- Gráfico 6.36:** Comparativa estado de Indiferencia – 303.
- Gráfico 6.37:** Comparativa estado de Satisfacción – 303.
- Gráfico 6.38:** Comparativa estado de Reto profesional – 304.
- Gráfico 6.39:** Comparativa estado de Alegría – 305.
- Gráfico 6.40:** Comparativa estado de Ganas de superación – 306.
- Gráfico 6.41:** Cruce Edad-Titulación universitaria – 309.
- Gráfico 6.42:** Cruce Edad-Especialidad por la que fue nombrado – 310.
- Gráfico 6.43:** Cruce Edad-Cargo que desempeña – 312.
- Gráfico 6.44:** Cruce Preferencia por grupos-Años de experiencia en grupos multigrado – 313.
- Gráfico 6.45:** Cruce de Cargo que desempeña-Años de experiencia docente – 316.
- Gráfico 6.46:** Cruce Croquis de aula-Colaboración entre el alumnado – 317.
- Gráfico 6.47:** Cruce Croquis de aula-Decisión sobre la ubicación del alumnado – 318.

IMÁGENES

- Imagen 6.1:** Individual, por grados -283.
- Imagen 6.2:** Grupal, por grados – 283.
- Imagen 6.3:** Filas, por grados – 283.
- Imagen 6.4:** Grupal en forma de U, por grados – 283.
- Imagen 6.5:** Individual, grados mezclados – 283.
- Imagen 6.6:** Grupal, grados mezclados – 283.
- Imagen 6.7:** Parejas, por grados – 283.
- Imagen 6.8:** Parejas, grados mezclados – 283.

Anexo II

Gráficos de centros con grupos multigrado y alumnado en
grupos multigrado

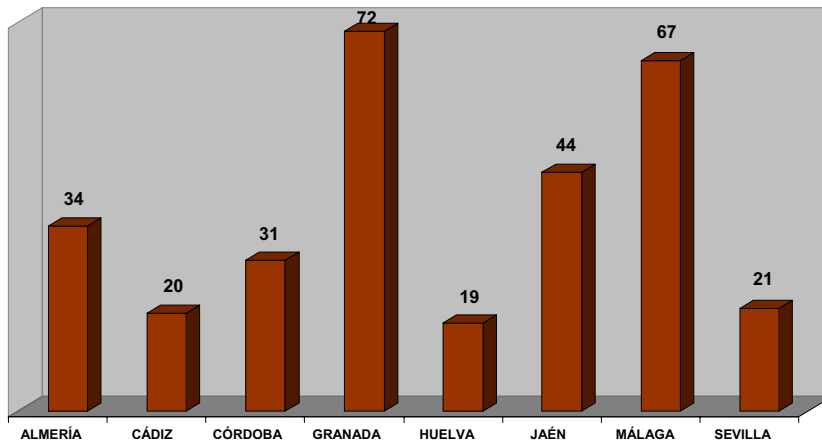


Gráfico a.1: Número de centros que tienen unidades multigrado de Educación Primaria en Andalucía.

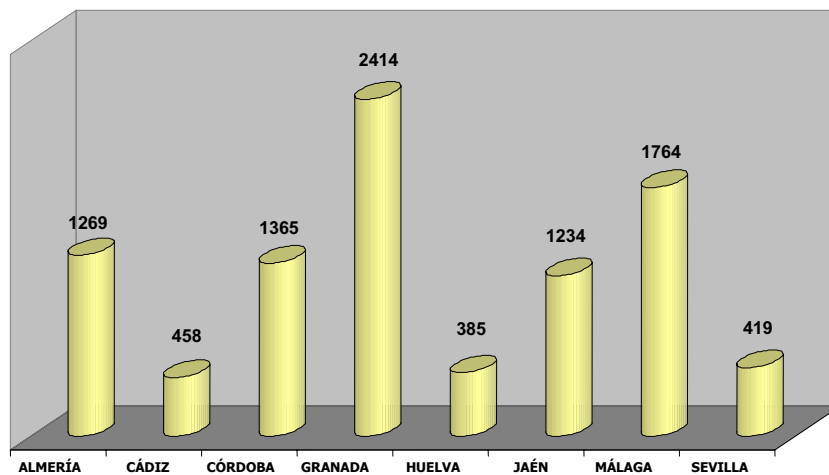


Gráfico a.2: Número de alumnos y alumnas de Educación Primaria que se encuentran matriculados en unidades multigrado en centros educativos de Andalucía

Fuente: Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (datos del curso 2004-2005)

Anexo III

Cuestionario provisional

CUESTIONARIO PARA SER CUMPLIMENTADO POR TUTOR/A DE GRUPO MULTIGRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El cuestionario que usted se dispone a cumplimentar forma parte del conjunto de instrumentos de análisis de la realidad utilizados en la investigación titulada "*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*". Dicha investigación se realiza para la Comunidad Autónoma de Andalucía a través de la Universidad de Granada.

Este estudio pretende conocer y producir conocimiento sobre los elementos que afectan a los grupos multigrado. Se pretende obtener información sobre los aspectos básicos que rigen la actividad diaria en los grupos-clase con alumnado de varios cursos y pretende hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento para generar un conocimiento válido y utilizable por el resto de la comunidad educativa y científica.

Usted ha sido seleccionado/a como un profesional que, por su actual actividad docente, es conocedor de la información que se necesita obtener en esta investigación, por lo que su aportación es de gran importancia en la investigación.

El responsable de esta investigación es el investigador Don Antonio Bustos Jiménez, miembro del Grupo de Investigación HUM-0267 *Investigación y Formación del Profesorado* de la Universidad de Granada perteneciente al Plan Andaluz de Investigación. La dirección del estudio la realizan los doctores Don Juan Bautista Martínez Rodríguez y Don Manuel Lorenzo Delgado, ambos pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

El investigador se compromete a garantizar que la utilización que se haga de la información obtenida en el cuestionario seguirá las normas éticas aplicables a cualquier investigación científica. También se compromete a garantizar el anonimato de los encuestados.

Una vez que la información obtenida de los cuestionarios recibidos sea tratada, el investigador se compromete a facilitar el acceso a un extracto de las conclusiones que se deriven de la investigación una vez terminada. Para cualquier tipo de consulta e información, el investigador se pone a su disposición en la dirección abustosj@ugr.es

Por último, quisiéramos AGRADECER SU COLABORACIÓN POR DEDICAR PARTE DE SU TIEMPO EN LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO.



Universidad de Granada

Nº de identificación:

1. Número de alumnos/as del grupo-clase:

2. Número de cursos (grados) que hay en el grupo-clase:

3. Número de alumnos/as distribuidos por cursos (grados):

Curso	Número de alumnos/as
1º	
2º	
3º	
4º	
5º	
6º	

4. Edad del tutor/a:

5. Sexo: Hombre Mujer

6. Años de experiencia (con el actual): ... 7. Años de experiencia en grupos multigrado(con el actual):....

8. Áreas que imparte:

Ed. Física Inglés Música Conoc. Medio Matemáticas Lengua Religión Cat. Plástica

9. Especialidad por la que sido nombrado/a en el colegio:

Ed. Física Inglés Música Ed. Primaria Audic. y Leng. Pedag. Terap. Ed. Infantil

10. Titulación universitaria de ingreso en el cuerpo de maestros:

.....

Otras titulaciones universitarias:

.....

11. Cargo que desempeña (además de tutor/a):

Director Jefe de Estudios Secretario Coordinador de Ciclo Ninguno

12. La formación inicial que ha recibido para desempeñar su labor en estos grupos considera que es:

Muy mala Mala Regular Buena Muy buena

13. En su formación como maestro/a, ¿realizó prácticas de enseñanza en grupos multigrado?

Sí No

14. En algún momento de su experiencia como tutor/a de grupo multigrado se ha informado o ha solicitado asesoramiento para realizar su trabajo con mayor eficacia:

Sí No

En caso afirmativo, indique qué recurso ha utilizado:

- Especialistas del EOE.
- Inspector.
- Otros/as compañeros/as.
- Centro de Profesores a través de cursos, seminarios o grupos de trabajo en colegios.
- Bibliografía (libros, revistas...).
- Profesorado universitario.

Otros:

15. La experiencia, como docente en grupos multigrado, por su peculiaridad, ¿considera que es el mejor aprendizaje para realizar una enseñanza de calidad en estos grupos?

Sí No

16. Como docente, indique su preferencia por trabajar en grupos multigrado o de un sólo grado:

- Prefiero trabajar en grupos multigrado.
- Prefiero trabajar en grupos de un sólo grado.

17. El comienzo de su experiencia docente en un grupo multigrado le produjo (señale las opciones que considere oportunas):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> No me produjo ningún efecto en especial. | <input type="checkbox"/> Reto profesional. |
| <input type="checkbox"/> Frustración. | <input type="checkbox"/> Indiferencia. |
| <input type="checkbox"/> Ansiedad. | <input type="checkbox"/> Incertidumbre. |
| <input type="checkbox"/> Desconcierto. | <input type="checkbox"/> Sobre esfuerzo. |
| <input type="checkbox"/> Satisfacción. | <input type="checkbox"/> Alegría. |
| <input type="checkbox"/> Resignación. | <input type="checkbox"/> Ganas de superación. |

Otros:

18. Tras conocer el tipo de trabajo docente y escolar de un grupo multigrado, ¿qué efecto le produce actualmente su trabajo? (señale las opciones que considere oportunas):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> No me produce ningún efecto en especial. | <input type="checkbox"/> Reto profesional. |
| <input type="checkbox"/> Frustración. | <input type="checkbox"/> Indiferencia. |
| <input type="checkbox"/> Ansiedad. | <input type="checkbox"/> Incertidumbre. |
| <input type="checkbox"/> Desconcierto. | <input type="checkbox"/> Sobre esfuerzo. |
| <input type="checkbox"/> Satisfacción. | <input type="checkbox"/> Alegría. |
| <input type="checkbox"/> Resignación. | <input type="checkbox"/> Ganas de superarme. |

Otros:

19. La tarea escolar que se realiza en el grupo-clase suele ser para cada área:

Inglés	<input type="checkbox"/> Por grados	<input type="checkbox"/> Colectiva	<input type="checkbox"/> Individualizada	<input type="checkbox"/> Lo desconozco
Ed. Física	<input type="checkbox"/> Por grados	<input type="checkbox"/> Colectiva	<input type="checkbox"/> Individualizada	<input type="checkbox"/> Lo desconozco
Música	<input type="checkbox"/> Por grados	<input type="checkbox"/> Colectiva	<input type="checkbox"/> Individualizada	<input type="checkbox"/> Lo desconozco
Conoc. Medio	<input type="checkbox"/> Por grados	<input type="checkbox"/> Colectiva	<input type="checkbox"/> Individualizada	<input type="checkbox"/> Lo desconozco
Matemáticas	<input type="checkbox"/> Por grados	<input type="checkbox"/> Colectiva	<input type="checkbox"/> Individualizada	<input type="checkbox"/> Lo desconozco
Lengua	<input type="checkbox"/> Por grados	<input type="checkbox"/> Colectiva	<input type="checkbox"/> Individualizada	<input type="checkbox"/> Lo desconozco
Religión Cat.	<input type="checkbox"/> Por grados	<input type="checkbox"/> Colectiva	<input type="checkbox"/> Individualizada	<input type="checkbox"/> Lo desconozco
Plástica	<input type="checkbox"/> Por grados	<input type="checkbox"/> Colectiva	<input type="checkbox"/> Individualizada	<input type="checkbox"/> Lo desconozco

20. ¿Utiliza libros de texto diferentes para cada grado y área?

- Sí No

En caso de responder negativamente, señale las opciones correspondientes:

- Hay áreas en las que los libros de texto son para varios grados.
 Utilizo materiales impresos alternativos a los libros de texto por las características multigrado en las áreas de

Otros:

21. Las áreas en las que el tratamiento didáctico, por parte del docente, son de mayor complejidad en el grupo multigrado son:

- Ed. Física Inglés Música Conoc. Medio Matemáticas Lengua Religión Cat. Plástica

22. ¿El alumnado de más edad colabora en el desarrollo de las tareas con el de menor edad?

- Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre

23. ¿El alumnado del grupo-clase utiliza los ordenadores del centro?:

- Nunca, porque no hay ordenadores que el alumnado pueda utilizar.
- Nunca, por otras razones .
- A veces.
- Frecuentemente.

En caso afirmativo, señale el uso que se le da:

- Programas educativos.
- Correo electrónico y navegación.
- Chat y foros.
- Tratamiento de imágenes.
- Elaboración de páginas web.
- Procesador de textos.
- Bases de datos.

24. La existencia de alumnos/as de varias edades en el mismo grupo-clase tiene aspectos positivos para el alumnado:

- Si No

Si ha contestado afirmativamente, señale a continuación los aspectos que considere positivos:

- Mejora las relaciones sociales.
- El aprendizaje se produce con mayor rapidez.
- Recibe una atención más personalizada.
- Se detecta un mayor entusiasmo en la realización de las tareas.
- Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo o enseñanza cooperativa.
- Su autoconcepto personal y académico tiende a ser más positivo.
- Ofrece menos problemas de conducta, menos comportamientos agresivos.
- El alumnado de Necesidades Educativas Especiales está bien atendido.

Otros:

25. Los principales aspectos positivos que tienen los grupos multigrado con respecto al entorno de aprendizaje son:

- No tiene aspectos positivos.
- Mayor nivel de individualización de las actividades, dado que el grupo-aula de alumnos suele ser pequeño.
- Mayor flexibilidad en los horarios académicos cotidianos dentro de la jornada escolar.
- Entornos de aprendizaje más ordenados y seguros.
- Mayor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos.
- Mayor énfasis en la relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.

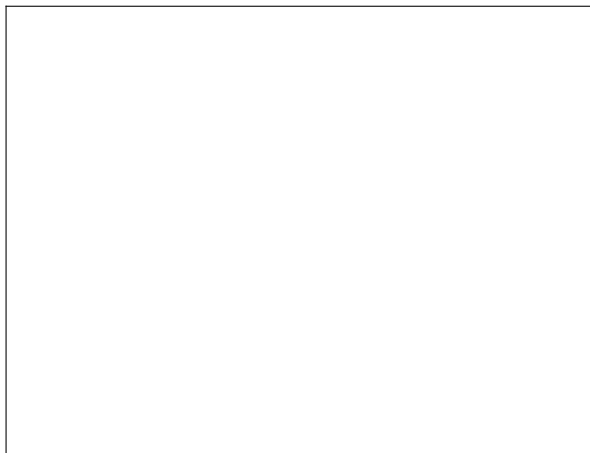
Otros:

26. Los principales aspectos positivos que tienen los grupos multigrado con respecto a su labor como docente son:

- No tiene aspectos positivos.
- Tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo.
- Las relaciones interpersonales con el alumnado son de mayor calidad.
- Las relaciones interpersonales del profesorado son de mayor calidad.
- Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mayor calidad.
- Hay una actitud más positiva hacia el trabajo docente.
- Muestra mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinaridad.

Otros:

27. Realice un croquis del aula en el que se observe la distribución del mobiliario y la de los cursos a los que pertenece cada uno de los alumnos y alumnas señalándolos/as con números (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º):



28. La ubicación del alumnado en el aula se rige por los siguientes criterios:

- Sexo
- Nivel de aprendizaje
- Curso de referencia
- Edad

Otros:

29. El tiempo de atención didáctica directa que dedica como docente al alumnado del grupo-clase:

- Es proporcional al número de grados (mismo tiempo por grado).
- Depende del número de alumnos/as por grado (a más alumnos/as en cada grado, más tiempo).
- Es global (la enseñanza se produce a todos los grados al mismo tiempo).
- Depende de las dificultades de aprendizaje del alumnado de cada grado.

Otros:

30. Mientras presta atención a la tarea que organiza y realiza uno de los grados, ¿qué están haciendo el resto de alumnos y alumnas?

- Esperan a que termine de explicar o corregir sin realizar tarea alguna.
- Trabajan en actividades que ya les he planteado previamente.
- Se entretienen dibujando, haciendo puzzles o tareas similares.

Otros:

31. La ubicación del alumnado a lo largo del curso académico (señale las opciones que considere):

- Es siempre la misma.
- Varía en determinadas áreas de aprendizaje y/o actividades.
- Los alumnos/as rotan de pupitre en el aula cada cierto tiempo.
- La decide usted.
- La decide el alumnado.

32. Indique el tipo de agrupamiento de alumnos/as que realiza para tareas-tipo como las siguientes:

Dictado	<input type="checkbox"/> Gran grupo	<input type="checkbox"/> Grupos por grados	<input type="checkbox"/> Individualmente	<input type="checkbox"/> Otros
Actividades sobre temas transversales	<input type="checkbox"/> Gran grupo	<input type="checkbox"/> Grupos por grados	<input type="checkbox"/> Individualmente	<input type="checkbox"/> Otros
Realización de operaciones y problemas matemáticos	<input type="checkbox"/> Gran grupo	<input type="checkbox"/> Grupos por grados	<input type="checkbox"/> Individualmente	<input type="checkbox"/> Otros
Lectura	<input type="checkbox"/> Gran grupo	<input type="checkbox"/> Grupos por grados	<input type="checkbox"/> Individualmente	<input type="checkbox"/> Otros
Dibujar, picar, cortar, colorear...	<input type="checkbox"/> Gran grupo	<input type="checkbox"/> Grupos por grados	<input type="checkbox"/> Individualmente	<input type="checkbox"/> Otros
Realización de murales	<input type="checkbox"/> Gran grupo	<input type="checkbox"/> Grupos por grados	<input type="checkbox"/> Individualmente	<input type="checkbox"/> Otros
Pruebas de evaluación	<input type="checkbox"/> Gran grupo	<input type="checkbox"/> Grupos por grados	<input type="checkbox"/> Individualmente	<input type="checkbox"/> Otros
Ordenar la clase	<input type="checkbox"/> Gran grupo	<input type="checkbox"/> Grupos por grados	<input type="checkbox"/> Individualmente	<input type="checkbox"/> Otros

33. ¿En el grupo-clase existe alumnado de nacionalidad distinta a la española?

Sí No

Escriba la/s nacionalidad/es, si ha respondido afirmativamente:

.....

Si ha respondido afirmativamente, indique el número de alumnos/as de nacionalidad diferente a la española:

34. ¿En el grupo-clase hay alumnado diagnosticado como de Necesidades Educativas Especiales?:

Sí No

Si ha respondido afirmativamente, indique el número de alumnos/as:

35. ¿Considera que el estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente?

Sí No

36. El trabajo diario del alumnado y el profesorado de la Escuela Rural, ¿difiere significativamente del de la Escuela Urbana?

Sí No

37. ¿Considera que la incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información tiene ventajas y/o inconvenientes?

- Ventajas.
- Inconvenientes.
- Ventajas e inconvenientes.

Cite algunas/os:

Ventajas:.....

.....

Inconvenientes:

.....

38. ¿La creciente llegada de alumnado inmigrante puede tener efectos ventajas y/o inconvenientes sobre la Escuela Rural? (señale las opciones que considere oportunas):

- Ventajas.
- Inconvenientes.
- Ventajas e inconvenientes.

Cite algunas/os:

Ventajas:.....

.....

Inconvenientes:

.....

39. ¿Considera que la cultura mediática de masas está influyendo en el medio rural como para que deje de tener su tradicional identidad?

Sí No

En caso de responder afirmativamente, señale las opciones correspondientes:

- Afecta a las costumbres y tradiciones locales.
- Afecta al estilo de vida.
- Afecta a las tareas laborales de la tradición rural, pasando de ser agropecuarias a de servicios.

Otros:.....

LE AGRADECEMOS EL TIEMPO Y EL ESFUERZO QUE HA UTILIZADO PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO.

Anexo IV

Protocolo de validación utilizado por expertos

Tratamos de averiguar si existe univocidad en el lenguaje empleado en las preguntas y respuestas de los ítems. La redacción que se utiliza, ¿es clara y sin ambigüedades? Por favor, conteste SÍ o NO para cada ítem.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39

Realice una valoración de 1 a 5 de la importancia que le concede a cada uno de los ítems en relación al tema de investigación (1-muy poco, 2-poco, 3-regular, 4-bastante, 5-mucho).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39

¿Añadiría algún ítem?

En caso afirmativo, ¿cuál/cuáles?

Por último, exprese cuantas consideraciones y recomendaciones considere oportunas.

Anexo V

Cuestionario definitivo

**CUESTIONARIO PARA SER CUMPLIMENTADO POR TUTOR/A
DE GRUPO MULTIGRADO CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

El cuestionario que usted se dispone a cumplimentar forma parte del conjunto de instrumentos de análisis de la realidad utilizados en la investigación titulada "*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*". Dicha investigación se realiza a través de la Universidad de Granada.

Este estudio pretende conocer y producir conocimiento sobre los elementos que afectan a los grupos multigrado. Se pretende obtener información sobre los aspectos básicos que rigen la actividad diaria en los grupos-clase con alumnado de varios cursos y pretende hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento, generando un conocimiento válido y utilizable para el resto de la Comunidad Educativa y Científica.

Usted ha sido seleccionado/a como un/a profesional que, por su actual actividad docente, es conocedor/a de la información que se necesita obtener en esta investigación, por lo que su aportación a la investigación es de gran importancia.

El autor de esta investigación es Don Antonio Bustos Jiménez, miembro del Grupo de Investigación HUM-0267 *Investigación y Formación del Profesorado* de la Universidad de Granada y perteneciente al Plan Andaluz de Investigación. La dirección del estudio la realizan los doctores Don Manuel Lorenzo Delgado y Don Juan Bautista Martínez Rodríguez, ambos pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

El investigador se compromete a garantizar que la utilización que se haga de la información obtenida en el cuestionario seguirá las normas éticas aplicables a cualquier investigación científica. También se compromete a garantizar el anonimato de los encuestados.

Una vez que la información obtenida de los cuestionarios recibidos sea tratada, el investigador se compromete a facilitar el acceso a un extracto de las conclusiones que se deriven de la investigación una vez terminada. Para cualquier tipo de consulta e información, el investigador se pone a su disposición en la dirección abustosj@ugr.es

Por último, quisiéramos AGRADECER SU COLABORACIÓN POR DEDICAR PARTE DE SU TIEMPO EN LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO.



Universidad de Granada



Nº de identificación:

A. EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO

A1. Edad del maestro/a tutor/a:

- a. Menos de 31 años.
- b. Entre 31 y 40 años.
- c. Entre 41 y 50 años.
- d. Entre 51 y 60 años.
- e. Más de 60 años.

A2. Sexo: 1. Masculino 2. Femenino

A3. Total de años de experiencia docente (incluido el actual):

A4. Cursos académicos de experiencia en grupos multigrado (incluido el actual):

A5. Ha sido nombrado/a en el centro como especialista de:

- 1. Ed. Física 2. Inglés 3. Música 4. Ed. Primaria 5. Audic. y Leng. 6. Pedag. Terap. 7. Ed. Infantil

A6. Las áreas que imparte son:

- 1. Ed. Física 2. Inglés 3. Música 4. Conoc. Medio 5. Matemáticas 6. Lengua 7. Plástica 8. Religión

A7. Titulación universitaria y especialidad aportada para ingresar en el Cuerpo de Maestros:

.....

A8. Otras titulaciones universitarias que posee diferentes a la de ingreso en el Cuerpo de Maestros:

- 1. No poseo otra titulación.
- 2. Diplomatura universitaria.
- 3. Licenciatura universitaria.
- 4. Tercer ciclo universitario.
- 5. Grado de doctor/a.

A9. Además de tutor/a, usted desempeña el cargo de:

- 1. No desempeño otro cargo 2. Director/a 3. Jefe/a de Estudios 4. Secretario/a 5. Coordinador /a de Ciclo

A10. La formación inicial que ha recibido como maestro/a para desempeñar su labor en estos grupos considera que fue:

1. Muy mala 2. Mala 3. Regular 4. Buena 5. Muy buena

A11. En su formación inicial como maestro/a realizó prácticas de enseñanza en grupos multigrado:

1. Sí 2. No

A12. En algún momento de su experiencia, como tutor/a de grupo multigrado y debido a la multigradación, del grupo, se ha documentado o ha solicitado asesoramiento para realizar su trabajo con mayor calidad:

1. Nunca 2. Pocas veces 3. Muchas veces 4. Siempre

En caso afirmativo, indique los recursos humanos y/o documentales que ha utilizado:

- a. Especialistas del EOE.
- b. Inspección de educación.
- c. Otros/as compañeros/as docentes.
- d. Asesores/as de Centros de Profesores.
- e. Bibliografía (libros, revistas...).
- f. Profesorado universitario.
- g. Grupo de trabajo en colegio.
- h. Internet.

Otros:

A13. Considera que la experiencia docente en grupos multigrado es la mejor formación para realizar una enseñanza de calidad en este tipo de grupos:

1. Nada de acuerdo 2. Poco de acuerdo 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo 4. Bastante de acuerdo 5. Muy de acuerdo

A14. Como docente, prefiere trabajar en:

- 1. Grupos multigrado.
- 2. Grupos de un sólo grado.
- 3. Me es indiferente.

A15. El comienzo de su experiencia docente en un grupo multigrado le produjo (escriba una “x” para valorar cada apartado):

	1. Nada	2. Poco/a	3. Regular	4. Bastante	5. Mucho/a
a. Frustración					
b. Ansiedad					
c. Desconcierto					
d. Sobre esfuerzo					
e. Resignación					
f. Ganas de irme a otro centro					
g. Incertidumbre					
h. Indiferencia					
i. Satisfacción					
j. Reto profesional					
k. Alegría					
l. Ganas de superación					

A16. En estos momentos, trabajar en el grupo multigrado le produce (escriba una “x” para valorar cada apartado):

	1. Nada	2. Poco/a	3. Regular	4. Bastante	5. Mucho/a
a. Frustración					
b. Ansiedad					
c. Desconcierto					
d. Sobre esfuerzo					
e. Resignación					
l. Ganas de irme a otro centro					
f. Incertidumbre					
g. Indiferencia					
h. Satisfacción					
i. Reto profesional					
j. Alegría					
k. Ganas de superación					

A17. Con respecto su labor como docente, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo. <input type="checkbox"/> 2. Las relaciones interpersonales con el alumnado son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 3. Las relaciones interpersonales del profesorado son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 4. Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 5. Hay una actitud más positiva hacia el trabajo docente. <input type="checkbox"/> 6. Muestra mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinaridad. <input type="checkbox"/> 7. Hay una relación más fluida con la Inspección Educativa. <input type="checkbox"/> 8. Hay una mayor atención del EOE.	<input type="checkbox"/> 1. Elevado número de alumnos/as a los que atender. <input type="checkbox"/> 2. Elevado número de cursos (grados) en la clase a los que atender. <input type="checkbox"/> 3. Escasos recursos materiales en el centro. <input type="checkbox"/> 4. Escasos recursos humanos en el centro. <input type="checkbox"/> 5. El profesorado se encuentra bastante aislado. <input type="checkbox"/> 6. No hay incentivos económicos por trabajar en grupos multigrado. <input type="checkbox"/> 7. No hay incentivos para promoción profesional por trabajar en grupos multigrado. <input type="checkbox"/> 8. No hay incentivos para movilidad geográfica (traslados) por trabajar en grupos multigrado.
Otros:	Otros:

B. EL GRUPO-CLASE

B1. Número total de alumnos/as del grupo-clase:

B2. Número de cursos (grados) que hay en el grupo-clase:

B3. Indique en la siguiente tabla el número de alumnos/as distribuidos por cursos (grados):

Etapa	Curso	Nº de alumnos/as
Ed. Infantil	3 años	
	4 años	
	5 años	
Ed. Primaria	1º	
	2º	
	3º	
	4º	
	5º	
	6º	

B4. En el grupo-clase existe alumnado de nacionalidad distinta a la española:

1. Sí 2. No

Si ha respondido afirmativamente, escriba el número total de alumnos/as inmigrantes, y escriba las nacionalidades y el número de alumnos/as de cada una de ellas

.....

B5. ¿En el grupo-clase hay alumnado de Necesidades Educativas Especiales?:

1. Sí 2. No

Si ha respondido afirmativamente, indique el número de alumnos/as de NEE:

B6. El alumnado del grupo-clase utiliza los ordenadores del centro:

- 1. Nunca, porque no hay ordenadores que el alumnado pueda utilizar.
- 2. Nunca, por otras razones.
- 3. A veces.
- 4. Frecuentemente.

Si ha señalado las opciones 3 o 4, señale el uso que se le da (marque las opciones que considere oportunas):

- a. Programas educativos.
- b. Correo electrónico y navegación.
- c. Chat y foros educativos/escolares.
- d. Tratamiento de imágenes.
- e. Elaboración de páginas web.
- f. Procesador de textos.
- g. Juegos de entretenimiento.
- h. Otros.

B7. Hay colaboración entre el alumnado de diferentes edades para la realización de las tareas escolares:

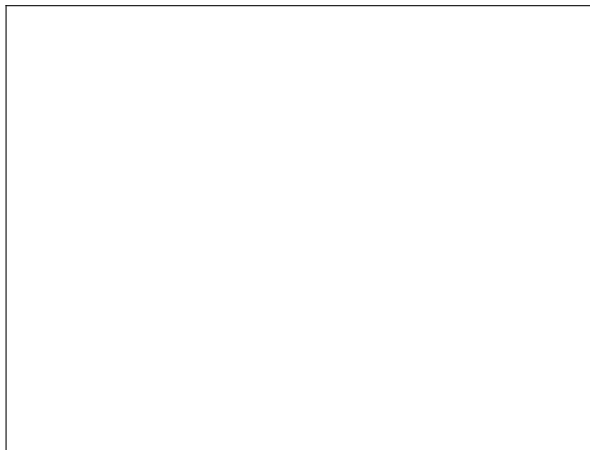
1. Nunca 2. Pocas veces 3. Muchas veces 4. Siempre

B8. Los grupos multigrado tienen para el alumnado como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Mejora las relaciones sociales. <input type="checkbox"/> 2. El aprendizaje se produce con mayor rapidez. <input type="checkbox"/> 3. Recibe una atención más personalizada. <input type="checkbox"/> 4. Se detecta un mayor entusiasmo en la realización de las tareas. <input type="checkbox"/> 5. Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo. <input type="checkbox"/> 6. Su autoconcepto tiende a ser más positivo. <input type="checkbox"/> 7. Ofrece menos comportamientos agresivos. <input type="checkbox"/> 8. El alumnado de Necesidades Educativas Especiales está bien atendido.	<input type="checkbox"/> 1. Peor formación que en grupos de un solo grado. <input type="checkbox"/> 2. Menor madurez social. <input type="checkbox"/> 3. Escaso tiempo de atención por parte del docente. <input type="checkbox"/> 4. Escasez de experiencias con el entorno. <input type="checkbox"/> 5. Su autoconcepto tiende a ser más negativo. <input type="checkbox"/> 6. Elevada dependencia del profesorado. <input type="checkbox"/> 7. Poca atención directa del EOE. <input type="checkbox"/> 8. El alumnado de Necesidades Educativas Especiales está mal atendido.
Otros:	Otros:

C. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO

C1. Realice un croquis del aula multigrado en el que se observe la distribución más común del mobiliario y la de los alumnos y alumnas señalándolos/as a cada uno/a con números (Ed. Infantil: 3, 4, 5 años; Ed. Primaria: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º):



C2. La ubicación del alumnado en el aula se rige por los siguientes criterios (señale las opciones que considere oportunas):

1. Sexo
 2. Curso de referencia
 3. Nivel de aprendizaje
 4. Edad

Otros:

C3. A lo largo del curso académico, la ubicación del alumnado (señale las opciones que considere):

- 1. Es siempre la misma.
- 2. Varía en determinadas áreas de aprendizaje y/o actividades.
- 3. Los alumnos/as rotan de pupitre en el aula cada cierto tiempo.

C4. La ubicación del alumnado:

- 1. La decide usted.
- 2. La decide el alumnado de cursos superiores.
- 3. La decide todo el alumnado.
- 4. Se decide entre el profesorado y el alumnado.

C5. Indique el tipo de agrupamiento de alumnos/as que realiza para tareas-tipo como las siguientes:

TAREAS	TIPOS DE AGRUPAMIENTO					
a. Dictado, redacción	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
b. Actividades sobre temas transversales	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
c. Realización de operaciones y problemas matemáticos	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
d. Lectura, entonación	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
e. Dibujar, picar, cortar, colorear	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
f. Realización de murales y trabajos	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
g. Pruebas de evaluación	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
h. Ordenar la clase	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	

C6. Con referencia a cada área, la tarea escolar que realiza el grupo-clase es :

ÁREA	TAREA				
a. Inglés	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco
b. Ed. Física	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco
c. Música	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco
d. Conoc. Medio	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco
e. Matemáticas	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco
f. Lengua	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco
g. Religión Cat.	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco
h. Plástica	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco

D. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO

D1. El tiempo de atención didáctica directa que dedica como docente al alumnado del grupo-clase (señale las opciones que considere oportunas):

- 1. Es proporcional al número de grados (aproximadamente el mismo tiempo por grado).
- 2. Cuanto más alumnos/as hay en cada grado, más tiempo de atención.
- 3. La enseñanza se produce a todos los grados al mismo tiempo.
- 4. Cuantos/as más alumnos/as con dificultades de aprendizaje hay en cada grado, más tiempo de atención.

Otros:

D2. Mientras presta atención a la tarea que realiza uno de los grados, el resto del alumnado está:

- 1. Esperando a que yo termine de explicar o corregir sin realizar tarea alguna.
- 2. Trabajando en actividades que ya les he planteado previamente.
- 3. Entreteniéndose dibujando, haciendo puzzles o tareas similares.

Otros:

D3. Utiliza libros de texto diferentes para cada grado y área:

1. Nunca 2. Pocas veces 3. Muchas veces 4. Siempre

En caso de responder las opciones 1, 2 o 3, señale las opciones correspondientes:

- a. Hay áreas en las que los libros de texto son para varios grados.
- b. Utilizo materiales impresos alternativos a los libros de texto en las áreas de

Otros:

D4. El tratamiento didáctico, por parte del docente, es de mayor o menor complejidad en el grupo multigrado en cada una de las siguientes áreas (escriba una "x" para valorar cada área):

	1. Nada complejo	2. Poco complejo	3. Complejo	4. Bastante complejo	5. Muy complejo	6. Lo desconozco
a. Inglés						
b. Ed. Física						
c. Música						
d. Conoc. Medio						
e. Matemáticas						
f. Lengua						
g. Plástica t.						
h. Religión Cat.						

D5. Con respecto al ambiente de aprendizaje, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Mayor nivel de individualización de las actividades. <input type="checkbox"/> 2. Mayor flexibilidad en los horarios académicos. <input type="checkbox"/> 3. Entornos de aprendizaje más ordenados. <input type="checkbox"/> 4. Mayor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos. <input type="checkbox"/> 5. Mayor relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.	<input type="checkbox"/> 1. Ambientes poco contextualizados con el medio rural. <input type="checkbox"/> 2. Menor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos. <input type="checkbox"/> 3. Las prestaciones del aula son inadecuadas. <input type="checkbox"/> 4. Escasa llegada de estímulos desde el exterior. <input type="checkbox"/> 5. Rigidez de la estructura por grados en la distribución de los grupos-clase.
Otros:	Otros:

E. LA NUEVA RURALIDAD

E1. El estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente:

- 1. No
- 2. Sí, a un ritmo lento.
- 3. Sí, a un ritmo acelerado.
- 4. Sí, a un ritmo vertiginoso.

E2. El trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural difiere significativamente del de la Escuela Urbana:

1. Nada de acuerdo 2. Poco de acuerdo 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo 4. Bastante de acuerdo 5. Muy de acuerdo

E3. El trabajo diario del profesorado de la Escuela Rural difiere significativamente del de la Escuela Urbana:

1. Nada de acuerdo 2. Poco de acuerdo 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo 4. Bastante de acuerdo 5. Muy de acuerdo

E4. La incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información y la Comunicación tiene:

- 1. Ventajas.
- 2. Inconvenientes.
- 3. Ventajas e inconvenientes.

Cite algunas/os:

Ventajas:.....

Inconvenientes:

E5. La creciente llegada de alumnado inmigrante tiene en la Escuela Rural:

- 1. Ventajas.
- 2. Inconvenientes.
- 3. Ventajas e inconvenientes.

Cite algunas/os:

Ventajas:.....

.....

Inconvenientes:

.....

E6. Los medios de comunicación de masas están influyendo de tal modo en el medio rural que está dejando de tener su tradicional identidad:

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Poco de acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 4. Bastante de acuerdo
- 5. Muy de acuerdo

En caso de responder afirmativamente (respuestas 4 y 5), señale las opciones

correspondientes:

- a. Afecta a las tradiciones locales.
- b. Afecta al estilo de vida diario.
- c. Afecta a las tareas laborales tradicionalmente rurales.

Otros:.....

LE AGRADEZCO EL TIEMPO Y EL ESFUERZO DEDICADOS.

Anexo VI

Proceso matemático para la determinación de la muestra

$$n = \frac{\sum W_h P_h (1 - P)_h}{\frac{e^2}{z} + \frac{\sum W_h P_h (1 - P)_h}{N}}$$

Donde:

- N es el tamaño de de la población (N = 952).
- W_h es el resultado de dividir el tamaño del estrato h entre la población (N_h / N) para obtener la afijación proporcional.
- P_h es la proporción verdadera en el estrato h que, al ser desconocida por carecer de estudios previos indicativos de los valores estimados de dicha proporción, la fijamos como la más desfavorable en todos los casos, por lo que equivale a 0,5.
- 'z' es el contraste para un nivel de confianza estimado del 95 %; en este caso, $z = 1,96$.
- 'e' es el error estándar que aceptamos; proponemos que sea del 5 % ($e = 0,05$).

Afijación para cada estrato:

$$N_1 = 664; \quad W_1 = 652/952 = 0,6848$$

$$N_2 = 164; \quad W_2 = 159/952 = 0,1670$$

$$N_3 = 90; \quad W_3 = 87/952 = 0,0913$$

$$N_4 = 30; \quad W_4 = 30/952 = 0,0315$$

$$N_5 = 24; \quad W_5 = 24/952 = 0,0252$$

Sustitución de los valores en la función:

$$n = \frac{\sum W_h 0,5 (1 - 0,5)}{\frac{0,05^2}{1,96^2} + \frac{\sum W_h 0,5 (1 - 0,5)}{952}}$$

$$n = \frac{(0,6848 \cdot 0,25) + (0,1670 \cdot 0,25) + (0,0913 \cdot 0,25) + (0,0315 \cdot 0,25) + (0,0252 \cdot 0,25)}{0,0025 + \frac{(0,6848 \cdot 0,25) + (0,1670 \cdot 0,25) + (0,0913 \cdot 0,25) + (0,0315 \cdot 0,25) + (0,0252 \cdot 0,25)}{952}}$$

$$3,8416$$

$$n = \frac{0,1712 + 0,04175 + 0,02282 + 0,007875 + 0,0063}{0,0006507 + \frac{0,1712 + 0,04175 + 0,02282 + 0,007875 + 0,0063}{952}}$$

$$n = \frac{0,249945}{0,0006507 + 0,0002625} \quad ; \quad n = \frac{0,249945}{0,0009132} \quad ; \quad n = 273,7$$

Por aproximación, **n = 274.**

Estimación de la muestra para cada estrato:

$$N = 952$$

$$n = 274$$

$$n_h = (N_h/N) n$$

$$n_1 = (652/952) 274 = 187,65 \approx 187$$

$$n_2 = (159/952) 274 = 45,76 \approx 46$$

$$n_3 = (87/952) 274 = 25,03 \approx 25$$

$$n_4 = (30/952) 274 = 8,72 \approx 9$$

$$n_5 = (24/952) 274 = 6,98 \approx 7$$

Estrato 1: tutores/as de unidades de 2 grados → 187

Estrato 2: tutores/as de unidades de 3 grados → 46

Estrato 3: tutores/as de unidades de 4 grados → 25

Estrato 4: tutores/as de unidades de 5 grados → 9

Estrato 5: tutores/as de unidades de 6 grados → 7

Anexo VII

Carta dirigida a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
Solicitud de autorización para iniciar fase cuantitativa

Granada, a 4 de octubre de 2004

Ilma. Sra. Directora General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado
Torretriana. Isla de la Cartuja.
C/ Juan Antonio Vizarrón, s/n
41.071 - Sevilla

Ilma. Sra.:

Nos ponemos en contacto con usted para informarle de que actualmente Antonio Bustos Jiménez está iniciando una investigación (proyecto que para su conocimiento le adjuntamos), sobre “*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*” en el marco de la tesis doctoral que dirigimos. Este estudio pretende conocer y producir conocimiento sobre los elementos que afectan a los *grupos multigrado*, conocidos también como unidades mixtas en el ámbito de la administración educativa.

Las peculiaridades de condicionantes como agrupamiento, tiempo, espacio e interacción social en el grupo multigrado no han sido analizadas hasta ahora, así como tampoco se ha pretendido conocer en profundidad cualquier otra característica que defina a estos grupos, por lo que consideramos de gran relevancia el desarrollo de esta investigación. El contexto de estos grupos es la Escuela Rural, por lo que comenzar un estudio supone una nueva oportunidad para descifrar su situación actual, no tanto desde su visión diagnóstica o evaluativa para conocerla estructural y organizativamente, como desde el análisis pedagógico de lo que ocurre en sus aulas. Pretendemos hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento y, por ello, generar un conocimiento válido y utilizable para el resto de la comunidad científica.

Antonio Bustos Jiménez es miembro del Grupo de Investigación HUM-0267 *Investigación y Formación del Profesorado* de la Universidad de Granada perteneciente al Plan Andaluz de Investigación y en la actualidad se encuentra realizando tareas de análisis de distintos grupos de discusión y entrevistas en relación a la línea de actuación *Violencia en el contexto escolar*. Además, ha finalizado con éxito estudios de Tercer Ciclo en el programa de doctorado *Investigación y estudios avanzados en Didáctica y Organización Escolar* del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

La investigación tiene como actividades importantes, por un lado, la pasación de un cuestionario a ciento setenta y ocho tutores y tutoras de grupos multigrado de Andalucía pertenecientes a centros educativos de Educación Primaria de las ocho provincias cuyo muestreo se ha organizado en estratos, y, por otro, un estudio de caso.

Para ello, le solicito su imprescindible autorización escrita para dirigirnos a las direcciones de los centros en los que existan tutores/as seleccionados/as con el fin de recabar, igualmente, la información solicitada en el cuestionario. Las obligaciones y compromisos éticos que adquiere

dicho investigador garantizan la confidencialidad y anonimato de cuantas personas intervengan en la investigación proporcionando datos u opiniones.

Nos ponemos a su disposición para facilitarle cuantos detalles requiera acerca del *curriculum vitae* o experiencia de Antonio Bustos Jiménez, características del proyecto o cuantas circunstancias desee conocer sobre el desarrollo del mismo.

En espera de su respuesta, le deseamos éxito en su gestión y acierto en cuantas actividades ponga en marcha para beneficio de nuestra comunidad.

Atentamente, le saludan

Fdo.: Juan Bautista Martínez Rodríguez.
Profesor Titular de la Universidad de Granada.
Director del Grupo de Invest. HUM-0267.

Fdo.: Manuel Lorenzo Delgado.
Catedrático de Organización Escolar de la Universidad de Granada.
Director del Grupo de Invest. AREA

Anexo VIII

Carta dirigida a los centros en los que se ha realizado la pasación de los cuestionarios (firmada por los directores de la investigación)

Granada, a 9 de febrero de 2005

Sr/a. Director/a:

Deseamos informarle de que Don Antonio Bustos Jiménez está realizando en la actualidad una investigación sobre “*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*” en el marco de la tesis doctoral que dirigimos. Este estudio pretende conocer y producir conocimiento sobre los elementos que afectan a los *grupos multigrado*, conocidos también como grupos multinivel o unidades mixtas.

Una de las actividades trascendentales de la investigación consiste en la pasación de un cuestionario a maestras y maestros tutores de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, seleccionados de forma aleatoria, cuyo muestreo el investigador ha organizado debidamente por estratos de población. Su centro forma parte del conjunto de centros con *grupos multigrado* seleccionados para la investigación.

Recientemente hemos recibido la autorización escrita necesaria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para realizar el estudio en el centro que Vd. dirige.

El cuestionario pretende recabar información sobre condicionantes como agrupamiento, tiempo, espacio e interacción social aplicadas al grupo multigrado. Éstas no han sido analizadas hasta ahora, así como tampoco se ha pretendido conocer en profundidad cualquier otra característica que defina a estos grupos, por lo que consideramos de gran relevancia el desarrollo de esta investigación. El contexto de estos grupos es la Escuela Rural, por lo que realizar este estudio supone una nueva oportunidad para descifrar su situación actual, no tanto desde su visión diagnóstica o evaluativa para conocerla estructural y organizativamente, como desde el análisis pedagógico de lo que ocurre en sus aulas. Pretendemos hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento y, por ello, generar un conocimiento válido y utilizable para el resto de la Comunidad Educativa y Científica.

Nos ponemos a su disposición para facilitarle cuantos detalles requiera acerca del *curriculum vitae* o experiencia de Don Antonio Bustos Jiménez, características del proyecto o cuantas circunstancias desee conocer sobre el desarrollo del mismo.

Agradecemos su colaboración, así como le deseamos éxito en su gestión y acierto en cuantas actividades ponga en marcha para beneficio de nuestra comunidad.

Atentamente, le saludan

Fdo.: Juan Bautista Martínez Rodríguez.
Profesor Titular de la Universidad de Granada.
Director del Grupo de Invest. HUM-0267.

Fdo.: Manuel Lorenzo Delgado.
Catedrático de Organización Escolar
de la Universidad de Granada.
Director del Grupo de Invest. AREA.

Anexo IX

Carta dirigida a los centros en los que se ha realizado la pasación de los cuestionarios. Compromisos éticos adquiridos por el investigador.

Granada, a 9 de febrero de 2005

Sr/a. Director/a:

Para el buen resultado de esta investigación, deseo adquirir libremente unos compromisos con aquellos maestros y maestras a los que se les va a solicitar cumplimentar el cuestionario de investigación. Dichos compromisos seguirán una línea de actuación regulada por los siguientes principios:

Primero: Asegurar la confidencialidad de las informaciones y anonimato de los informantes en las actuaciones propias de la investigación, redacción de informes o difusión de documentos.

Segundo: Los informes que resulten de la investigación serán accesibles a todos aquellos centros que han participado en la investigación y que lo soliciten. Los implicados podrán realizar cuantos comentarios consideren oportunos para mejorar o completar la visión del asunto estudiado.

Tercero: Ninguna persona implicada deberá tener acceso privilegiado a los datos y nadie podrá vetar, impedir u obstaculizar la contribución de otras personas a proporcionar datos o sugerir explicaciones propias sobre los asuntos interrogados.

Cuarto: El investigador no podrá acceder a los centros sin la autorización expresa de la Administración Educativa y de los responsables del centro. Igualmente se harán responsables de la confidencialidad de los datos.

Quinto: Los cuestionarios respondidos por cualquiera de las personas de un centro educativo se mantendrán fuera del alcance de cuantas personas pudieran identificar las respuestas dadas por otra.

Sexto: Deberán darse a conocer estos principios a los responsables de los centros y a cuantos lo soliciten.

Fdo.: Antonio Bustos Jiménez
Miembro del grupo de investigación HUM-0267
Universidad de Granada

Anexo X

Carta dirigida a la Delegada de Educación en la Provincia de Granada solicitando la realización del estudio de caso

Granada, a 14 de julio de 2005

Ilma. Sra. Delegada de la Consejería de Educación en Granada
Junta de Andalucía
C/ Gran Vía, 56
18010 – Granada

Ilma. Sra.:

Como directores de la tesis doctoral titulada “*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*”, nos ponemos en contacto con usted para solicitarle la autorización escrita necesaria para llevar a cabo la fase de estudio específico de la investigación. El autor de dicha tesis (proyecto que para su conocimiento le adjuntamos) es Don Antonio Bustos Jiménez.

Este estudio pretende conocer y producir conocimiento sobre los elementos que afectan a los *grupos multigrado*, denominados también unidades mixtas en el ámbito de la administración educativa. Las peculiaridades de condicionantes como agrupamiento, tiempo, espacio e interacción social en el grupo multigrado no han sido analizadas hasta ahora, así como tampoco se ha pretendido conocer en profundidad cualquier otra característica que caracteriza a estos grupos, por lo que consideramos de gran relevancia el desarrollo de esta investigación. El contexto de estos grupos es la Escuela Rural, por lo que realizar este estudio supone una nueva oportunidad para descifrar su situación actual, no tanto desde su visión diagnóstica o evaluativa para conocerla estructural y organizativamente, como desde el análisis de lo que ocurre en sus aulas. Pretendemos hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento y, por ello, generar un conocimiento válido y utilizable para el resto de la comunidad científica.

La investigación tiene dos fases de estudio. Por un lado, un estudio genérico de los grupos multigrado de la Comunidad Autónoma de Andalucía a través de la pasación y posterior análisis de un cuestionario enviado a tutores y tutoras de grupos multigrado de Andalucía pertenecientes a centros educativos de Educación Primaria cuyo muestreo el investigador ha organizado en estratos. Esta fase concluye en los meses de septiembre y octubre de este año. Por otro, un estudio específico de corte cualitativo en un centro de Educación Primaria de la provincia de Granada. En este centro se realizaría la puesta en práctica de los instrumentos de recogida de información propios de un estudio de caso durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2005.

Para ello, le solicito su imprescindible autorización escrita para dirigirnos al equipo directivo del centro en el que se realizará el estudio de caso con el fin de negociar el acceso y recabar la información que demandamos. Las obligaciones y compromisos éticos que adquiere dicho investigador garantizan la confidencialidad y anonimato de cuantas personas intervengan en la investigación proporcionando datos u opiniones.

Antonio Bustos Jiménez es miembro del Grupo de Investigación HUM-0267 *Investigación del Currículo y Formación del Profesorado* de la Universidad de Granada perteneciente al Plan Andaluz de Investigación y en la actualidad se encuentra realizando tareas de análisis. Además, ha finalizado con éxito estudios de Tercer Ciclo en el programa de doctorado *Investigación y*

estudios avanzados en Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Nos ponemos a su disposición para facilitarle cuantos detalles requiera acerca de su *curriculum vitae* o experiencia, características del proyecto o cuantas circunstancias desee conocer sobre el desarrollo del mismo.

En espera de su respuesta, le deseamos éxito en su gestión y acierto en cuantas actividades ponga en marcha para beneficio de nuestra comunidad.

Atentamente, le saludan

Fdo.: Manuel Lorenzo Delgado.

*Catedrático de Organización Escolar
de la Universidad de Granada.*

Director del Grupo de Invest. AREA

Fdo.: Juan Bautista Martínez Rodríguez.

*Profesor Titular de la Universidad de
Granada.*

Director del Grupo de Invest. HUM-0267.

Anexo XI

Carta dirigida a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Petición de datos sobre rendimiento académico del alumnado (contestada por los Servicios de Inspección Centrales).

Granada, a 8 de septiembre de 2005

Ilma. Sra. Directora General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado
Torretriana. Isla de la Cartuja.
C/ Juan Antonio Vizarrón, s/n
41.071 - Sevilla

Ilma. Sra.:

Nos ponemos en contacto con usted para informarle de que actualmente Antonio Bustos Jiménez está realizando una investigación sobre “*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*” en el marco de la tesis doctoral que dirijo. Este estudio pretende conocer en profundidad los elementos que afectan a los *grupos multigrado*, conocidos también como unidades mixtas en el ámbito de la administración educativa.

Una vez que la fase de estudio cuantitativo de la tesis doctoral se encuentra en pleno desarrollo estadístico, sería muy positivo, para el mayor conocimiento sobre los grupos de alumnado que Don Antonio Bustos Jiménez investiga, conocer el rendimiento académico de este alumnado cuando finaliza cada uno de los ciclos de Educación Primaria. Consideramos de máxima relevancia para el desarrollo de las conclusiones de la investigación el establecimiento de relaciones entre el rendimiento académico del alumnado de grupos multigrado con respecto a alumnado del resto de los grupos. La información que tenemos al alcance en bases de datos electrónicas para establecer estas comparaciones es insuficiente debido a su especificidad, por lo que le ruego que, a través de la Dirección General que usted dirige, podamos conocer estos datos.

Nos interesan los resultados obtenidos en porcentajes (una vez realizada la evaluación en los centros referente al curso 2004-2005) del alumnado de grupos multigrado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía para cada uno de los ciclos y áreas de aprendizaje, así como la misma información referida al resto de alumnado de Educación Primaria en Andalucía en cualquier otro tipo de grupo. Se trata de comparar resultados y por tanto obtener datos de estos grupos comparados con el resto. Se trataría de cuantificar las calificaciones de “Progreso Adecuadamente” y “Necesita Mejorar”. También estamos interesados en los resultados sobre promoción de alumnado, proporción de alumnado que repite curso en estos grupos y en el resto.

Adjuntamos archivo con el listado de centros con grupos multigrado de Educación Primaria de Andalucía que su Dirección General nos facilitó en enero de este año por si es de utilidad para elaborar esta información.

Don Antonio Bustos Jiménez se pone a su disposición a través de correo electrónico en la dirección abustosj@ugr.es o a través del teléfono para cualquier cuestión relacionada con nuestra petición.

Fdo.: Juan Bautista Martínez Rodríguez.
Profesor Titular de la Universidad de Granada.
Director del Grupo de Invest. HUM-0267.

Anexo XII

Carta dirigida al Jefe de Personal de la Delegación de Educación en la Provincia de Granada. Petición de información sobre edades del profesorado.

Granada, a 9 de enero de 2006

Sr. Jefe de Personal
Delegación de Educación
C/ Gran Vía, 56
18071 – Granada

Muy Señor Mío:

A través del Departamento de Didáctica y Organización Escolar realizo la tesis doctoral titulada “Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía”, siendo dirigido por los Drs. D. Manuel Lorenzo Delgado y D. Juan Bautista Martínez Rodríguez.

Para el buen desarrollo de la tesis y con el propósito de realizar contrastes de información respecto a la edad del profesorado, le agradecería que me facilitase las edades del profesorado que trabaja en la etapa de Educación Primaria en la ciudad de Granada. Si es posible, por grupos de edad (21-30, 31-40, 41-50, 51-60, +60), y si no es posible, las frecuencias para cada edad (por ejemplo, 150 de 47 años de edad). Esta información es de vital importancia para la consecución de conclusiones que se pretende obtener.

Para cualquier aclaración respecto a esta solicitud puede ponerse en contacto conmigo a través del teléfono o en la dirección de correo electrónico abustosj@ugr.es

Sin más, reciba un cordial saludo.

Atentamente

Antonio Bustos Jiménez
Grupo de Investigación ICUFOP (hum 267)
Universidad de Granada

Anexo XIII

Carta dirigida al centro del estudio de caso enviada por los directores de la investigación. Comunicación de la selección del centro y petición de colaboración.

Granada, 7 de diciembre de 2005

Sr. Director del centro
CPR “El Pórtico”
18000 – El Retamar
Granada

Sr. Director:

Deseamos informarle de que Don Antonio Bustos Jiménez se encuentra realizando el estudio titulado “*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*” en el marco de la tesis doctoral que tenemos el gusto de dirigir.

Una de las etapas más importantes del trabajo que está realizando es un estudio específico en un colegio de la provincia de Granada. Se trata de un estudio de caso en un centro que tenga en su estructura organizativa grupos multigrado. El centro que usted dirige, por los criterios que constan en el diseño de esta investigación, cumple con los requisitos oportunos para ser seleccionado, por lo que le comunicamos que tenemos especial interés en que Don Antonio Bustos Jiménez pueda realizar en el centro el estudio de caso que consta en el proyecto de tesis y así se lo hemos comunicado a la Administración Educativa.

Hemos tramitado la autorización escrita necesaria a la Delegada Provincial de Educación en Granada y la Dirección General de Innovación Educativa y Formación de Profesorado para llevar a cabo el acceso al centro.

El autor del trabajo adquirirá con el centro una serie de compromisos éticos para garantizar la confidencialidad y anonimato de los datos recabados, así como establecerá los principios que regirán su permanencia en el centro durante el tiempo que dure el estudio, todo ello fruto de la negociación que mantendrá con el claustro de profesores del centro.

Si existiese alguna dificultad para su colaboración, puede comunicárnoslo a través del teléfono 958 243742 o a la dirección de correo electrónico abustosj@ugr.es. Además, nos ponemos a su disposición para facilitarle los datos que considere oportunos sobre la trayectoria y curriculum vitae de Antonio Bustos Jiménez, así como cualquier otro aspecto relacionado con el estudio.

Por último, recordarle que próximamente Don Antonio Bustos Jiménez se pondrá en contacto con usted para acordar el momento en que pueda visitar el centro por primera vez y para detallarle los aspectos básicos del estudio de caso.

Agradecemos sinceramente su cooperación y esperamos no ocasionar molestias en la actividad ordinaria del centro que usted dirige.

Atentamente

Fdo.: Manuel Lorenzo Delgado.
*Catedrático de Organización Escolar de la
Universidad de Granada.*
Director del Grupo de Invest. AREA

Fdo.: Juan Bautista Martínez Rodríguez.
Profesor Titular de la Universidad de Granada.
Director del Grupo de Invest. HUM-0267.

Anexo XIV

Carta dirigida al centro del estudio de caso enviada por el autor de la investigación. Comunicación de próxima llegada, contacto y petición de colaboración.

Granada, a 12 de diciembre de 2005

Sr. Director del centro
CPR “Federico García Lorca”
18517 – Graena
Granada

Sr. Director:

Recientemente, los directores del estudio que realizo sobre “*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*”, han comunicado al centro que usted dirige el interés que tenemos en realizar en él un estudio de caso. Este trabajo forma parte de la fase de análisis cualitativo de la realidad en el marco de la tesis doctoral que realizo. Se ha realizado con anterioridad un estudio cuantitativo en centros con grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía a través de la pasación de un cuestionario a sus tutores y tutoras y el posterior análisis de la información obtenida.

Su centro reúne las condiciones necesarias para ser el más idóneo de la provincia de Granada en el que llevar a cabo este trabajo, hecho que se puso en conocimiento del Inspector Educativo de la zona en la que se ubica el centro para que tramitase la solicitud que hemos cursado a la Delegada Provincial de Educación en la provincia de Granada.

Le agradecería que facilitase mi acceso al centro durante el tiempo necesario para concluir el trabajo programado. Calculamos que mi presencia en el centro transcurriría, aproximadamente, a lo largo de los meses de enero y febrero de 2006.

Básicamente, las tareas que realizaré en el centro serán entrevistas y observaciones a tutores/as de grupos multigrado de Educación Primaria, para lo cual adquiriré con el equipo directivo y el resto de profesorado unos compromisos que seguirán una línea de actuación regulada por una serie de principios éticos que transmitiré al claustro a través de una reunión informativa. Del mismo modo, le manifiesto mi compromiso de no entorpecer la dinámica ordinaria de funcionamiento del centro durante el tiempo en el que permanezca en él.

En los próximos días me pondré en contacto con usted por teléfono para concertar una cita en la que tenga la oportunidad de explicarle personalmente los detalles del estudio que deseo realizar en el centro y para conocer más de cerca las características del colegio.

Reciba un cordial saludo. Atentamente

Fdo.: Antonio Bustos Jiménez
Miembro del grupo de investigación ICUFOP
Universidad de Granada

Anexo XV

Contrato de investigación. Estudio de caso

Con el propósito de que se establezcan con claridad los principios que regirán mi presencia y actuación en el centro durante el tiempo que asista a él, deseo adquirir libremente unos compromisos con el profesorado. La relación no está cerrada, es decir, no se pretende darlos como un listado definitivo, sino abierto para que el profesorado pueda incluir las modificaciones o ampliaciones que estime conveniente.

Primero: Se garantiza la confidencialidad de las informaciones y anonimato de los informantes en las actuaciones propias de la investigación, redacción de informes o difusión de documentos.

Segundo: Cualquiera tendrá derecho, tanto a participar y proporcionar información, como a no hacerlo.

Tercero: No se pretende juzgar la vida, ideas o acciones de las personas o la institución, sino de conocerlas y comprenderlas.

Cuarto: El informe que resulte de la investigación será accesible a todos aquellos maestros/as que hayan participado en la investigación. Los implicados podrán realizar cuantos comentarios consideren oportunos para mejorar o completar la visión sobre el asunto estudiado.

Quinto: Se respetarán en todo momento los puntos de vista, las apreciaciones y las valoraciones divergentes. No se tratará de ponderar unas sobre otras.

Sexto: El investigador no podrá acceder a las aulas del centro sin la autorización expresa del responsable del colegio y de cada uno/a de los maestros/as.

Séptimo: La identidad de las personas entrevistadas y observadas se mantendrá fuera del alcance de cuantas personas pudieran identificar las respuestas dadas y actuaciones observadas.

Octavo: Bajo ningún concepto el informe final será utilizado para amenazar o tratar injustamente a los individuos o al colectivo.

Noveno: Deberán darse a conocer estos compromisos al responsable del centro y al resto del profesorado.

Décimo: _____

