

AULA DE...



Una aproximación al **concepto pedagógico** de aula multigrado

Pilar Abós, Roser Boix, Antonio Bustos

Las aulas multigrado y las graduadas atienden a diferentes planteamientos organizativos del alumnado. Aunque el modelo multigrado tenga mayor presencia en el medio rural, su existencia también puede originarse como elección pedagógica en otros contextos. Su caracterización, la descripción de algunos de sus elementos y diferentes posibilidades didácticas desde la praxis son objeto de atención en este artículo.

▣ **PALABRAS CLAVE:** multigrado, interacción, autonomía, agrupamientos, globalización.

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P

El aula multigrado: ¿una organización por necesidad contextual o por elección pedagógica?

Aulas graduadas y aulas multigrado han coexistido en el sistema escolar desde hace décadas. Aunque en el inicio de la organización escolar del alumnado las aulas fuesen en su mayoría multigrado, los grupos graduados surgieron como una alternativa cimentada en supuestos argumentos psicoevolutivos para agrupar teniendo en cuenta la edad o el grado de escolarización. Inicialmente, uno de los principales objetivos de la creación de las aulas graduadas fue mejorar la calidad de la enseñanza. Así, el currículo quedaría jerarquizado en grados y el alumnado seguiría un itinerario vertical de promoción según los criterios y aprendizajes que se constituyesen para cada grado.

Generalmente, las aulas multigrado existen en la actualidad debido a razones de tipo administrativo, como pueden ser poco alumnado, dispersión geográ-

fica o colectivo docente reducido. Aunque sus condiciones, su profesorado o su alumnado hayan podido ser en cierta medida poco visibles en los sistemas escolares (Little, 2006), este modelo de agrupamiento de alumnado también puede ser fruto de la elección pedagógica de docentes y centros de enseñanza. Cuando este planteamiento se lleva a cabo, se parte de la idea de que el alumnado se integra en un único grupo de aprendizaje con necesidades diferentes y propuestas metodológicas adaptadas a ellas. En este caso, las posibilidades pedagógicas de las aulas multigrado adquieren relevancia al posibilitar el uso de estrategias didácticas más acordes con un aprendizaje significativo.

No obstante, el aula multigrado, cuya existencia, sea por necesidad o por elección, no es por sí sola garantía de una buena enseñanza o exponente de una enseñanza de peor calidad que el aula graduada. Sus posibles «ventajas» pedagógicas refuerzan su perma-

nencia en el marco de un contexto socioeducativo diferente en el que el aprendizaje se sitúe por encima de la enseñanza y en el que una educación de calidad para todos prime sobre la excelencia educativa de unos pocos.

En este sentido, la multigradación puede ser una oportunidad para una enseñanza abierta al contexto en la que docentes y alumnado construyan el currículo como un continuo, permitiendo un aprendizaje más activo, autónomo y participativo, aunque lógicamente también con una mayor variedad de prácticas y estrategias didácticas que se adapten a la diversidad del alumnado (Berry, 2006). *De esta manera, el aula multigrado es un reto docente en la aplicación de metodologías que impliquen*

Las posibilidades pedagógicas de las aulas multigrado adquieren relevancia al posibilitar el uso de estrategias didácticas más acordes con un aprendizaje significativo

AULA DE...

El aula se convierte en un espacio en el que van surgiendo formas de organización social semejantes a las que tienen lugar fuera de la escuela

no solo la atención a diferentes niveles de competencia curricular, sino una organización globalizada de contenidos procedentes de diferentes ámbitos de conocimiento y en la que van a jugar un importante papel las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos de diferentes edades (Ames, 2006). El aula se convierte en un espacio en el que van surgiendo formas de organiza-



Escuela Puig Segalar (Vilademtat, Girona)

ción social semejantes a las que tienen lugar fuera de la escuela.

El aula multigrado podría ser un referente pedagógico si se entendiera a nivel teórico y práctico que la didáctica que precisa es necesaria en todas las aulas y en todas las escuelas, porque la diversidad de habilidades, conocimientos, necesidades, intereses y expectativas es propia de todas ellas. Pero hasta llegar a ello es preciso hacer visible lo invisible, poniendo en valor aquellas prácticas pedagógicas que incluyan la diversidad como principio básico. Esta visibilidad solo podrá ser eficaz cuando se apoye en una investigación rigurosa, así como en una formación del profesorado que incluya las competencias necesarias para trabajar en aulas multigrado y que son el fundamento de una educación para todos (Little, 2001).

Aprender a aprender en el aula multigrado

Leo S. Vygotsky decía que el aprendizaje es un proceso social. Y lo es, básicamente por la interacción social que se da entre alumnado de diferentes niveles. Esta interacción social contribuye al aprendizaje significativo, participativo y autónomo. En el aula multigrado la interacción social se da no solo entre alumnado de diferentes niveles, sino también de diferentes edades. En ello se encuentra una de las fortalezas

básicas del proceso de aprendizaje en este tipo de clases, probablemente producto de la necesidad, como decíamos en el apartado anterior, pero que aporta un valor pedagógico incuestionable en la construcción de conocimiento. El alumnado de diferentes edades puede ayudarse entre sí, aprender conjuntamente, enseñarse, confiando en la fiabilidad propia del desarrollo humano (Strauss y Ziv, 2012). Enseñar a otro supone el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de complejidad variable: adaptación a una situación determinada, «ponerse en la piel del otro» y esforzarse para que el otro le entienda, ordenar el pensamiento y el conocimiento sobre el tema que se va a tratar y decidir cómo y de qué forma va a abordarse, tomar conciencia de la complejidad de aprender y, en consecuencia, *aprender a aprender*.

Se trata, pues, de una habilidad natural en el ser humano en su convivencia con otros seres, pero que el trabajo en el aula graduada (como organización artificial) ha desvalorado como proceso de aprendizaje natural de las sociedades humanas.

Enseñar a otro supone el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de complejidad variable: adaptación a una situación determinada,

Los alumnos y las alumnas más pequeños enseñan a partir de la demostración (mostrar algo) acompañada de alguna explicación (según su dominio del lenguaje y del vocabulario), mientras que los medianos y, especialmente, los mayores parten de la explicación para llegar, si es necesario, a la demostración. Tanto en un caso como en el otro, hay una interacción social y una acción cognitiva a través de las cuales el alumnado del aula multigrado aprende. **Que los grandes enseñen a los pequeños o que estos enseñen a los grandes supone cooperación y entendimiento mutuo.** Y puede resultar muy complejo en aulas graduadas donde los más pequeños son considerados «pequeños», ubicados en aulas organizadas y gestionadas solo para el aprendizaje de esas edades y que ni tan siquiera se plantean si pueden aprender para o con los mayores. Todo un derroche de posibilidades de aprendizaje que la escuela graduada debería considerar.

El aula multigrado nos muestra cómo pueden ser aprovechadas las fortalezas de aprender juntos alumnos y alumnas de diferentes edades sin que ello suponga sacrificar el respeto hacia el propio ritmo de aprendizaje, ni, por supuesto, dejar de lado el proceso de adquisición de autonomía de aprendizaje. Sobre esta última cuestión, la autonomía de aprendizaje, conviene detenerse, dado que ha sido relacionada



Escola Puig Segalar (Viladamat, Girona)

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P

con la escuela rural en numerosas ocasiones durante los últimos años.

Si bien es cierto que en el trabajo en un aula multigrado se puede potenciar la autonomía de aprendizaje como competencia transversal básica, este concepto es comprendido y, en consecuencia, potenciado por los maestros y las maestras rurales de diferentes maneras. En la última investigación realizada por el Equipo de Investigación Internacional sobre Escuela Rural (GINER),¹ se ha podido comprobar

cómo se identifica en numerosas ocasiones en tres vertientes que nos hacen repensar esta competencia. Por un lado, es frecuente que se relacione *autonomía de aprendizaje* con *trabajo individual* por

El aula multigrado nos muestra cómo pueden ser aprovechadas las fortalezas de aprender juntos alumnos y alumnas de diferentes edades sin que ello suponga sacrificar el respeto hacia el propio ritmo de aprendizaje

AULA DE...

parte del alumnado. Desde esta visión, se entendería que es capaz de trabajar solo. Otra lectura podría ser la de una falsa autonomía, ya que se pueden encontrar procesos de enseñanza en los que el docente dirija en su totalidad lo que el niño debe o no debe hacer (aunque lo haga solo). En última instancia, también puede presentarse una aparente falsa autonomía, puesto que, aunque en principio se deje en «libertad» al niño para que trabaje según su propio ritmo de aprendizaje, su tiempo y sus actividades, el control estricto por parte del docente está presente en todos los procesos.



Escuela Puig Segalar (Viladamat, Girona)

Posibilidades organizativas y didácticas del aula multigrado

En aulas graduadas, las diferencias de nivel de competencia curricular entre alumnado de la misma edad hacen que se puedan distinguir en la misma clase una variedad de ritmos y estilos de aprendizaje.

Se perciben en estos grupos diferentes niveles de aprendizaje, aunque son grupos más o menos «uniformes» debido al curso de referencia o la edad. Hay cierta homogeneidad, incluso con las diferencias discentes que se presentan en todas las escuelas en la actualidad.

En el caso de aulas multigrado, a las diferencias comentadas entre el alumnado del mismo grado, se unen las que se presentan por la existencia de varias edades y grados.

Esta especificidad hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje obedezcan a una amplia variedad de marcos psicológicos, didácticos y sociales, ya que el estado madurativo y de aprendizaje del alumnado es diferente en cada grado.

Por otro lado, parecen frecuentes las diferencias entre los propios grupos multigrado. Santos (2011) reflexiona sobre este aspecto, señalando que el aula multigrado se caracteriza por su elevado volumen de

Es frecuente que se relacione autonomía de aprendizaje con trabajo individual por parte del alumnado

peculiaridades. Incluso de un curso académico a otro, en los mismos grupos multigrado son frecuentes cambios que nos indican una variabilidad constante.

Esta heterogeneidad hace que las posibilidades para rentabilizar educativamente este escenario didáctico pasen por la gestión pedagógica de las diferencias de edad. En el cuadro 1 se muestran algunas de estas posibilidades. ■

NOTA



1. El Proyecto de Investigación Fundamental no Orientada se titula: *La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan la escuela rural, ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?* De una duración de 3 años y estuvo financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad I+D; finalizó en el año 2013.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AMES, P (2006): «A multigrade approach to literacy in the Amazon, Peru: school and community perspectives», en LITTLE, A.W (ed.): *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Londres. Springer, pp. 47-66.

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P

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

Cuadro 1. Algunas posibilidades didácticas en el aula multigrado

BERRY, C. (2006): «Learning opportunities for all: pedagogy in multigrade and monograde classrooms in the Turks and Caicos Islands», en LITTLE, A.W (ed.): *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Londres. Springer, pp. 27-46.

LITTLE, A.W (2001): «Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda». *International Journal of Educational Development*, núm. 21, pp. 481-497.

— (2006): «Education for All: multigrade realities and histories», en LITTLE, A.W (ed.): *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Londres. Springer, pp. 67-86.

SANTOS, L. (2011): «Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural». Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, núm. 15(2), pp. 71-91.

STRAUSS, S.; ZIV, M. (2012): «Teaching is a natural cognitive: ability for humans». *Mind, Brain and Education*, núm. 4(6), pp. 186-196.

Este artículo fue solicitado por AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en septiembre de 2013 y aceptado en febrero de 2014 para su publicación.

HEMOS HABLADO DE:

- Agrupación del alumnado en el centro.
- Atención a la diversidad.
- Escuela rural / ZER.

AUTORÍA

Pilar Abós Olivares
 Universidad de Teruel
 pabos@unizar.es

Roser Boix Tomàs
 Universidad de Barcelona
 rboixt@gmail.com

Antonio Bustos Jiménez
 Consejería de Educación,
 Cultura y Deporte de la
 Junta de Andalucía.
 Granada
 abustosj@gmail.com

AULA DE...

Aprender y enseñar en una escuela rural portuguesa

Testimonios del diario de una maestra

Joana dos Anjos Silva, Ana Isa Salgado, António Manuel Duarte

Joana dos Anjos Silva



En este artículo se pretende dar a conocer y comentar ciertos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje en una escuela rural portuguesa, a partir del testimonio de una profesora. Entre otros factores se analizan ciertas «prácticas» como la enseñanza multinivel, la interdisciplinariedad, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca, la utilización del entorno, la vinculación con la comunidad, la relación cercana profesor-alumno y el trabajo de proyecto.

▣ **PALABRAS CLAVE:** aprendizaje rural, educación rural, alumnado rural, multinivel, profesorado rural.

A partir de un análisis informal de ciertos fragmentos del diario de una profesora de una escuela rural portuguesa de primer ciclo, intentamos identificar las dificultades, las prácticas y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En concreto, hemos pretendido efectuar dicha identificación relacionando las entradas del diario con lo que se sabe sobre la educación rural en general, a partir de las investigaciones en esta materia.

Componentes del proceso enseñanza-aprendizaje

Tras cada entrada del diario aparece un comentario, dedicado a identificar, de forma fundamentada, las dificultades, las prácticas o los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el contexto rural considerado.

► 4 de abril de 1987

Hola, [...] He iniciado un nuevo desafío profesional con dieciocho alumnos de los cuatro cursos de escolaridad, en una escuela rural de primer ciclo, y tengo ciertas dificultades para atenderlos a todos simultáneamente... Me siento un poco angustiada. En mis estudios no adquirí preparación para esto. ◀

Debido al menor número de alumnos, las escuelas rurales suelen exigir una enseñanza multinivel (Hardré y otros, 2009),

La enseñanza rural tiende a utilizar más el entorno como recurso curricular

para lo cual muchos profesores pueden no haber recibido formación específica.

► **15 de abril de 1987**

Hola, [...]. ¡Ya me siento mejor! Por las situaciones generadas en el día a día he percibido que los alumnos se pueden ayudar entre sí, [...] y así dispongo de más tiempo para apoyar individualmente o en grupo a mis alumnos y aprender también. ◀

El aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca entre alumnos son prácticas típicas de la educación rural (Hamon y Weeks, 2002), útiles para la enseñanza multinivel, que requiere una instrucción personalizada y paralela de grupos de diferentes niveles de escolaridad dentro del aula.

► **2 de marzo de 1988**

Hola, [...] Las mañanas empiezan siempre por contar las novedades... y aprovechar lo que cada uno trae de casa y del entorno como fuente de motivación y estímulo para la participación en el aprendizaje, al cual intentamos dar un sentido social y funcional. Planificamos en conjunto las actividades que se van a llevar a cabo, desde la elección de los procesos y

formas de organización más adecuados (espacio, tiempo, medios), definiendo a partir de la práctica concretizada los objetivos y las reglas, con el fin de evolucionar desde la experiencia personal hasta el conocimiento científico y más abstracto. ◀

La enseñanza rural tiende a utilizar más el entorno como recurso curricular (Khattri y otros, 1997).

► **5 de enero de 1989**

Hola, [...]. Ya no es necesario invitar a la población a que entre en la escuela. Todos se sienten como en casa y entran cuando quieren o cuando lo necesitan, pues tenemos siempre las puertas abiertas a la comunidad, desde el más pequeño (que todavía no asiste a la escuela) hasta el más anciano, creando un ambiente de ayuda mutua, participación e integración en espacios significativos, confortables y acogedores, que favorecen las relaciones niño-niño y niño-adulto. Quien entra en la escuela se integra en las actividades que se desarrollan en ese momento, de acuerdo con sus capacidades y franja de edad. El contacto con personas de distintas franjas de edad permite la socialización, inculca el respeto por los más jóvenes y por los más ancianos, la valoración de sus saberes, así como la valoración de su lugar de origen, y acrecienta en los alumnos la voluntad de adquirir nuevos

conocimientos, la voluntad de aplicarlos en su entorno y de llegar a ser, en el futuro, ciudadanos activos y participativos en la comunidad.

11 de noviembre de 2000

Hola, [...]. Los «Días Diferentes» (en los que una escuela es receptora de otras y se forman grupos mixtos de niños de las escuelas participantes) posibilitan la realización de actividades en espacios de la comunidad y con la comunidad local, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre las actividades desarrolladas en el contexto del aula o lectivo. Los «Días Intercalares» (en los que los grupos mixtos presentan sus trabajos) [...] permiten desarrollar en los alumnos su capacidad de comunicación, argumentación, crítica, coevaluación, heteroevaluación y participación.»

«Hoy hemos tenido un Día Diferente en nuestra comunidad. Una de las actividades desarrolladas ha sido la toma de la tensión arterial a la población. Ha venido una enfermera del Centro de Salud para enseñar a los niños de las diferentes escuelas cómo se hace, por qué y cómo prevenir. ◀

La escuela rural tiende a tejer lazos más intensos con su comunidad, englobando más a las familias de los alumnos (Khattri y otros, 1997) y contribuyendo probablemente a consolidar la cultura local (Faircloth y Tippeconnic, 2010), así como a renovarla.

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro



LEER MÁS SOBRE EL CENTRO DE NAVARRA

AULA DE...

► 7 de enero de 2001

Hola, [...]. Como en la localidad de nuestra escuela no existe ningún centro de salud, la población, en su mayoría anciana, tiene que desplazarse 12 km hasta el centro de salud situado en el núcleo de la parroquia o 2 km a pie hasta otra localidad para medir la tensión arterial en la farmacia. Por ello en la asamblea de grupo decidimos hacer una medición de la tensión en nuestra escuela todos los viernes de 15.00 a 15.30 horas y prestar este servicio a la comunidad local (imagen 1). De este modo, los alumnos realizan tareas de acuerdo con sus capacidades y conocimientos, en diversas áreas disciplinares y no disciplinares. Por ejemplo: los alumnos de 3.º y 4.º cursos toman la ten-



Joana dos Anjos Silva

Imagen 1. Actividad de toma de la tensión arterial

sión en grupos de tres, por turnos. Un alumno mide con el aparato, otro anota los valores medidos en la ficha individual del interesado y otro recibe a los usuarios, les ayuda a remangarse el brazo, les da consejos y los acompaña hasta la salida. El vestíbulo hace las veces de sala de espera. Los usuarios del servicio oyen los consejos alimentarios y sanitarios de los alumnos y de la profesora (previamente trabajados), plantean preguntas... Los alumnos de 1.º a 4.º colaboran en esta actividad realizando folletos escritos e ilustrados para regalar a los visitantes (estudio del medio, lengua portuguesa, expresión plástica...) y los valores medidos se trabajan en matemáticas.

Mientras se desarrolla esta actividad en un rincón del aula, yo apoyo más directamente a los restantes alumnos en otras actividades, evidentemente sin descuidar lo que ocurre en cada momento. Esta actividad posibilita la interdisciplinariedad, algo que en mi escuela es una constante. Hace mucho que no me asusta trabajar simultáneamente con los cuatro cursos de escolaridad. Creo que incluso es la forma ideal que nos ayuda a respetar el ritmo individual de cada alumno. ¡En el grupo hay tantos niveles de enseñanza como alumnos! ◀

Debido a la necesidad, la interdisciplinariedad es una de las prácticas típicas de la educación rural (Hamon y Weeks, 2002). Además, la dimensión más redu-

La dimensión más reducida de las escuelas rurales facilita el conocimiento personalizado del profesor sobre sus alumnos y una relación más próxima con ellos, lo que constituye una forma poderosa de motivarlos para el aprendizaje

cida de las escuelas rurales facilita el conocimiento personalizado del profesor sobre sus alumnos y una relación más próxima con ellos, lo que constituye una forma poderosa de motivarlos para el aprendizaje (Hardré y otros, 2009).

► 25 de septiembre de 2010

Hola, [...] Ayer montamos nuestro periódico mural, con diversos espacios: Nuestras noticias; correo recibido; me gustó; no me gustó; me gustaría; hice mal; hice bien.

Al final de cada semana celebramos la asamblea de grupo, en la cual debatimos lo que nos gustó, lo que no nos gustó, lo que nos gustaría, lo que hicimos bien o hicimos mal, elementos de nuestro periódico mural, que remiten a cuestiones a las que los alumnos deben dar respuesta, recurriendo a sus valores, referencias culturales y experiencias de la vida, siempre respetando la diversidad (imagen 2). Las decisiones se toman por consenso, lo que conlleva la práctica de la negociación, la

escucha activa, la gestión de conflictos, el respeto por la diferencia y por el otro. De este modo, se llama la atención del grupo hacia determinados valores y principios, que conducen a la construcción y a la toma de conciencia de la identidad personal, a la participación en la vida cívica, a la valoración de diversas formas de conocimiento, comunicación y expresión, y a la responsabilización a través de sus actos y decisiones (que se hacen constar en acta y se exponen en el periódico mural). También planificamos y evaluamos actividades. ◀

La colaboración entre alumnos, en el contexto de los proyectos de aprendizaje, tiende a estar especialmente presente en la educación rural (Hamon y Weeks, 2002)

▶ 11 de octubre de 2013

Hola, [...] ¡Qué buena sorpresa! Hoy hemos contado con la presencia, en nuestra Asamblea, de una exalumna que ahora es estudiante universitaria. Nos ha hablado de su experiencia y, al final, ha co-

Los alumnos rurales tienden a considerar el apoyo que reciben de sus profesores y el contexto creado por éstos como los factores más importantes de su motivación

mentado: «¡A mí me encantó asistir a esta escuela! Vosotros también hacéis muchas de las cosas que yo hacía». ¡Ha sido tan gratificante escucharla! ◀

Los alumnos rurales tienden a considerar el apoyo que reciben de sus profesores y el contexto creado por éstos como los factores más importantes de su motivación (Hardré y otros, 2009; Hardré y Reve, 2003; Hardré y Sullivan, 2008), lo que probablemente se relaciona con el lazo especial que suele existir entre el profesorado rural y sus alumnos (Ballou y Podgursky, 1995). Además, después de excluir el factor pobreza (un factor de riesgo tanto para los alumnos rurales como para los urbanos), se observa que en las escuelas rurales se tiende a reducir el abandono y el fracaso escolar (Khattri y otros, 1997).

▶ 11 de octubre de 2013

Porque creo en la pedagogía centrada [...] en una educación orientada a la vida y a la curiosidad, de forma desinteresada, en un proceso de aprendizaje colectivo y de formación de la ciudadanía, pretendo continuar desarrollando los objetivos del Proyecto de las Escuelas Rurales, mientras existan las escuelas rurales, o en cualquier escuela del medio urbano. ◀

La supervivencia de la escuela rural se ve amenazada por los cambios demográficos y políticos, a pesar de que constituye

una fuente de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, parcialmente generalizables a la escuela urbana (Ballou y Podgursky, 1995).

Puntos fuertes y puntos débiles

Los testimonios analizados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el medio rural, procedentes del diario de una profesora portuguesa, ponen de manifiesto en este contexto algunos de los límites y potencialidades de la educación rural: **la enseñanza multinivel (para la cual puede que el profesorado no haya recibido formación), el aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca, el entorno como recurso**

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P



Imagen 2. Asamblea de grupo con la participación de una ex alumna, ahora estudiante universitaria

AULA DE...

HEMOS HABLADO DE:

- Agrupación del alumnado en el centro.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje / estrategias internas.

AUTORÍA

Joana dos Anjos Silva
Escola Básica 1. Zambujeira do Mar (Portugal)
jsjmfadasilva@gmail.com

Ana Isa Salgado Figueira
Câmara Municipal de Sines (Portugal)
figueira.isa@gmail.com

António Manuel Duarte
Universidade de Lisboa
amduarte@fp.ul.pt

pedagógico, la implicación de la comunidad y la familia, la interdisciplinariedad, los proyectos colaborativos de aprendizaje, la relación de mayor proximidad entre el profesor y los alumnos y la amenaza para la supervivencia de la escuela rural. En un plano más general, prevalece el concepto de que la realidad particular analizada –en el caso de la experiencia docente de la profesora rural portuguesa– corrobora el potencial de la educación rural como elemento dinamizador de una enseñanza centrada en el alumno y abierta al contexto local, así como de un aprendizaje activo. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLOU, D.; PODGURSKY, M. (1995): «Rural schools – fewer highly trained teachers and special programs, but better learning environment». *Rural Developmental Perspectives*, vol. 10 (3), pp. 6-16.
- FAIRCLOTH, S. C.; TIPPECONNIC, J.W. (2010): «Tribally controlled colleges and universities: Global influence and local design», en *Rural education for the twenty-first century: Identity, place, and community in a globalizing world*. Pennsylvania. The Pennsylvania University Press, pp. 175-190.
- HARDRÉ, P.L.; REEVE, J. (2003): «A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school». *Journal of Educational Psychology*, vol. 95(2), pp. 347-356.
- HARDRÉ, P.L.; SULLIVAN, D. (2008): «Class-

room environments and student differences: How they contribute to student motivation in rural high schools». *Learning and Individual Differences*, núm. 18, pp. 471-485.

HARDRÉ, P.L.; SULLIVAN, D.W.; CROWSON, H.M. (2009): «Student Characteristics and Motivation in Rural High Schools». *Journal of Research in Rural Education*, vol. 24(16), pp. 24-16.

HARMON, H.L.; WEEKS, S.G. (2002): «Rural Education», en GUTHRIE, J.W. (ed.): *Encyclopedia of Education*. 2.a ed. Londres. Macmillan

KHATTRI, N.; RILEY, K.W.; KANE, M. B. (1997): «Students at risk in poor, rural areas: A review of the research». *Journal of Research in Rural Education*, vol. 13(2), pp. 79-100.

Este artículo fue solicitado por AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en octubre de 2013 y aceptado en enero de 2014 para su publicación.



Una historia cuatro historias

Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC

Lourdes Montero, Adriana Gewerc (coords.)

¿Cómo afecta la política educativa al desarrollo de procesos innovadores con TIC en los centros educativos? ¿Qué procesos de formación y desarrollo profesional se hacen patentes en la gestión y evaluación de proyectos de innovación con TIC? ¿Qué aspectos de la cultura organizativa y profesional cambian con los procesos de innovación con TIC? ¿Cómo se modifican los contenidos, las actividades, los recursos o la evaluación cuando se utilizan TIC? Ésta es la historia de cuatro centros educativos de Galicia a los que el grupo de investigación Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela acompañó buscando abordar desde dentro los problemas y retos de la innovación con tecnologías en el aula.

150 pág. 17,90 €



C/ Hurtado, 29
08022 Barcelona (España) Tel.: (34) 934 080 464

www.grao.com
graoeditorial@grao.com

Evaluación de aprendizajes en grupos multigrado de escuela rural

Limber Elbio Santos, Alejandra Viola

A partir de una escena descrita por un docente de un aula multigrado de escuela rural, se pueden evidenciar los problemas derivados de las prácticas tradicionales de evaluación en el campo de las ciencias sociales. En torno a estas evidencias y en función del potencial de las aulas multigrado para el aprendizaje, se proponen alternativas de evaluación basadas en las preguntas y no solo en las respuestas del alumnado.

▣ **PALABRAS CLAVE:** evaluación, multigrado, escuela rural, aprendizaje, ciencias sociales.

▶ Me propuse realizar una salida didáctica a la chacra (granja) de un vecino de la escuela para observar y comenzar a investigar sobre la producción de maíz en su fase primaria. Estas observaciones permitieron el análisis de diversas cuestiones, que se comentaron con los alumnos, alrededor de los conceptos de *circuito espacial de producción, tecnología, industria, región, territorio, trabajo*, entre otros. Al otro día, como ya habíamos trabajado estos conceptos, a instancias de la salida didáctica, propuse aplicar un cuestionario con una serie de preguntas básicas para evaluar cuánto sabían los niños sobre tales conceptos. Muy decepcionante fue comprobar que estos no estaban ni remotamente incorporados.

Las respuestas fueron vagas, imprecisas y, sobre todo en los niños del tercer nivel, incorrectas. La mañana del día siguiente insistí en el cuestionario, pero esta vez seleccioné uno solo de los conceptos mencionados y apliqué un mecanismo diferente de evaluación. Propuse un juego de preguntas y respuestas, en el propio lugar donde habíamos trabajado. Las preguntas eran orales y a partir de los intentos de respuesta de los alumnos, yo iba repreguntando. Sin embargo, nada de lo que respondieron bien afuera lo pudieron hacer en el salón, cuando en la tarde les apliqué un nuevo cuestionario con preguntas similares. Esto me tiene desconcertado. (Testimonio de un docente de aula multigrado en una escuela rural de Uruguay) ◀



Actividad de lombricultura con alumnos de la Escuela Rural Núm. 37 de Puente de Guaviyú (Uruguay)

Alejandra Viola

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P

AULA DE...

Prácticas tradicionales de evaluación

Los modelos de enseñanza tradicionales a los que aún siguen muy apegados algunos docentes dificultan e imposibilitan la generación de espacios para una evaluación que cumpla con el objetivo de hacer pensar a los niños, de mejorar las ideas que ellos tienen del mundo que los rodea y de favorecer un real proceso de construcción del conocimiento. Si bien actualmente en las aulas se han incorporado nuevos enfoques de enseñanza, existen aún ciertas prescripciones de otras épocas, tradiciones de enseñanza (positivistas) que se mantienen casi por inercia y que forman parte de un «currículum residual» (Siede, 2012, p. 20), que incluye la aplicación de una metodología de enseñanza pensada para otros tiempos.

Si observamos la escena del comienzo, vemos que el docente plantea su inquietud respecto a la dificultad que presentan los alumnos y las alumnas a la hora de manifestar qué saben sobre aquellos conocimientos que pretendía poner en juego al visitar un establecimiento productivo de

Si bien actualmente en las aulas se han incorporado nuevos enfoques de enseñanza, existen aún ciertas inercias de otras épocas que forman parte de un «currículum residual»

la zona. Varios pueden ser las razones y los obstáculos que les impidieron responder correctamente el cuestionario. En primer lugar, la propuesta de evaluación debería corresponderse con un enfoque más actual de la enseñanza de la geografía —que es la asignatura que está presente en los contenidos que se han de evaluar, según la anécdota del maestro—. El cuestionario no debería aparecer como el único recurso de la evaluación. **Si la secuencia planificada por el docente prevé el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas —explicar, comparar, justificar, interpretar, narrar, describir, etc.—, con el objetivo de que el niño se acerque al objeto de conocimiento desde la comprensión, la evaluación debería contemplar también actividades que pongan al alumno en el ejercicio de esas habilidades.**

Parados en una postura más tradicional, algunos docentes pretenden que sus alumnos y alumnas memoricen datos sobre ciertos fenómenos sociales, que habitualmente corresponden a contenidos factuales como nombres, fechas y lugares. En este sentido, las propuestas de evaluación apelan a que logren recuperar esos datos e intenten transmitirlos casi automáticamente como respuestas a las preguntas planteadas por el docente. Esta situación permanece inalterable en las escuelas, como si existiera un contrato subyacente de que ciencias sociales no es un área para aprender, sino que se

Es un desafío para la escuela permitir la reflexión a partir del trabajo con conceptos y desde las explicaciones que intenten cuestionar y trascender las comprensiones ingenuas

trata de repetir y memorizar determinados datos que pueden ser olvidados, porque volverán a ser enseñados el año próximo de la misma forma y en el mismo orden.

Dice Perla Zelmanovich (1997) que los estudiantes abordan ingenuamente la realidad social, tendiendo a presentar ciertas miradas «naturalistas» y «deterministas» sobre el mundo que los rodea en función de su propia experiencia social. Es un desafío para la escuela permitir la reflexión a partir del trabajo con conceptos y desde las explicaciones que intenten cuestionar y trascender las comprensiones ingenuas. Para que esto ocurra se hace casi imprescindible revertir la creencia actual de que es imposible que los más pequeños puedan acercarse comprensivamente a tiempos y espacios lejanos.

Cuando la propuesta de enseñanza incluye una visita a un lugar cercano a la escuela para observar una actividad productiva de la zona, el niño debería interpretar lo que allí sucede a la luz de ciertos saberes previos que faciliten el

análisis del fenómeno observado. Es decir, debería manejar, entre otras, la idea de que no todos los paisajes rurales son iguales y que no es posible la existencia de un «único» campo, genérico y estático. Esto le dará las explicaciones –características del contexto, causas, multicausalidad, cambios, permanencias– necesarias para entender cuáles son las transformaciones productivas, sociales y territoriales que operan en el desarrollo local y sus relaciones en el ámbito regional y global.

Preguntando y contando

Jean-Pierre Astolfi (1997) observa las complejidades de la evaluación en función de las complejidades del aprendizaje y la insuficiencia de los mecanismos formales para su detección. A través del «fenómeno de la ceja», hace alusión a los mecanismos gestuales y las señales que los docentes suelen realizar para ir conduciendo al alumnado hacia la respuesta

En todo instrumento de evaluación deseáramos que el saber y solo el saber operara, pero la formalidad institucional y el currículum oculto incorporan otros elementos que no tienen que ver con el saber

correcta. Cumplir el papel de estudiante implica entre otras cosas, responder al maestro lo que este quiere que le respondan, por lo que, en una dinámica de pregunta-respuesta, la respuesta está atravesada por la detección de las señales de aprobación o desaprobación ofrecidas por el maestro. Astolfi señala cómo el alumnado pone una gran cantidad de energía y esfuerzo para detectar esas señales, mecanismo que termina contribuyendo en gran medida para la construcción de su respuesta.

Veamos este ejemplo, extraído de otra nota de campo de un maestro rural:

► Ayer hice la experiencia de no responder con un «correcto» o «muy bien» ante la respuesta correcta de un alumno. Le pregunté a un alumno de 5.º grado: «¿El Sol es una estrella?». El niño, muy decidido, me responde: «Sí, maestro». Con gesto serio e inmóvil, le digo: «¿Estás seguro?». «No, maestro, no.» ◀

Está claro que el niño estaba seguro de que el Sol es una estrella. Pero pudo más la señal de desaprobación del maestro («¿estás seguro?») es una expresión asociada a la desaprobación y, por lo general, conduce a que el alumno cambie su primera respuesta) que el saber que estaba en juego. En todo instrumento de evaluación deseáramos que el saber y solo el saber operara, para que efectivamente sirviera para medir la distancia entre el saber

enseñado y el saber aprendido. Pero, como vemos, el propio mecanismo, la formalidad institucional y el currículum oculto incorporan otros elementos que no tienen que ver con el saber. Todo esto nos lleva a desconfiar de la legitimidad absoluta de determinados mecanismos de evaluación de aprendizajes o, al menos, no considerar que de su aplicación surja toda la evidencia. Esto no quiere decir que la dinámica pregunta-respuesta deba ser eliminada. Todo lo contrario. Se trata de una dinámica que es, por excelencia, constituyente de todo dispositivo didáctico. Quizá

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P



Alejandra Viola

Actividad en el invernáculo con alumnos de la Escuela Rural Núm. 16 de Cerro Chato (Uruguay)

AULA DE...

de lo que se trata es de incluirla como parte de la enseñanza y el aprendizaje, cuya evaluación debe ser desarrollada junto a una multiplicidad de mecanismos adicionales y complementarios.

Los indicadores del aprendizaje nunca son tan claros y evidentes como sería deseable. En ocasiones la evidencia de que un alumno aprendió se presenta fuera de la mirada del maestro, fuera de la escuela y fuera del ciclo escolar. Por lo



Actividad con un proyecto de química de alumnos de la Escuela Rural Núm. 41 de Puntas de Cangué (Uruguay)

tanto, difícilmente pueda captarse *in totum* en el propio dispositivo didáctico. Muchas veces, **el alumno termina de apropiarse cabalmente de un concepto cuando está sometido a una situación real en la cual tiene que aplicar o poner en juego aquello que alguna vez comenzó a aprender.** Aunque busque emular la realidad, todo dispositivo de evaluación tendrá algo de artificio y, por lo tanto, sus propias limitaciones.

Esto se relaciona con la necesidad de construir una cultura de la pregunta. En la interacción generada entre los niños durante una puesta en común, la interpelación debe surgir de los propios compañeros que, haciendo preguntas, obligan a reconstruir el discurso de quien expone.

Por supuesto que también el maestro puede participar en el diálogo, pero la idea es alejarse del monopolio de la palabra y permitir que los alumnos y las alumnas no solo deban responder, sino que también elaboren preguntas. He ahí otro interesante indicador. Muchas veces una pregunta funciona como mejor indicador de aprendizaje que una respuesta.

Saber hacer buenas preguntas requiere no solo técnicas, sino también saberes incorporados. Las preguntas de los niños en su mayor parte carecen del carácter de comprobación que tienen las preguntas

de los docentes, que terminan preguntando lo que ya saben.

Las preguntas de los niños están atravesadas por la espontaneidad y la creatividad marcada por la curiosidad por conocer lo que no se sabe. También esto se potencia en el grupo multigrado, dada la diversidad etaria que allí se presenta.

Como expresan Anijovich y Mora (2012, p. 42), esto no es posible si no es enseñando a preguntar:

Tal vez el propósito más importante de aprender a preguntar es dar sentido a las respuestas que los docentes enseñamos a nuestros alumnos, al mismo tiempo que verificamos la comprensión de aquello que han aprendido.

Conclusiones

Las propuestas de evaluación deberían inspirarse en los dispositivos didácticos, ya que están integradas a estos. Además, deberían configurarse en función de la situación concreta, que, en este caso, por tratarse de un grupo multigrado, adquiere señas de su identidad.

Muchas veces una pregunta funciona como mejor indicador de aprendizaje que una respuesta

Las preguntas de los niños están atravesadas por la espontaneidad y la creatividad marcada por la curiosidad por conocer lo que no se sabe. También esto se potencia en el grupo multigrado

Una identidad pautada por la fortaleza de la interacción, la circulación de saberes en el aula, la configuración de esce-

narios alternativos y el trabajo colaborativo entre el alumnado.

La evaluación no puede desconocer estas circunstancias y será tanto más significativa para alumnado y docente, cuanto mayor nivel de integración a los acontecimientos específicos de enseñanza y de aprendizaje se pueda lograr. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANIJOVICH R.; MORA S. (2012): *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Aique.

ASTOLFI, J.P. (1997): *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen.

SIEDE, I. (2012): *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

ZELMANOVICH P. (1997): «Seleccionar contenidos en el primer ciclo. Un falso dilema: ¿Cercanía o lejanía?». *Novedades Educativas*, núm. 78.

Este artículo fue solicitado por AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en septiembre de 2013 y aceptado en enero de 2014 para su publicación.

AULA DE...

HEMOS HABLADO DE:

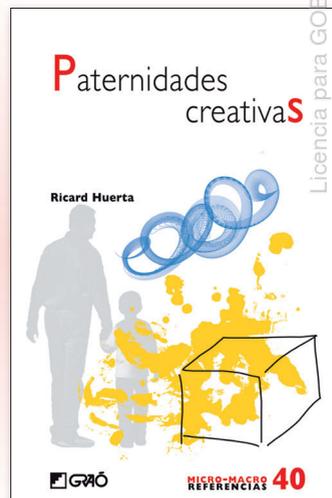
- Agrupación del alumnado.
- Evaluación del alumnado.

AUTORÍA

Limber Elbio Santos
Consejo de Educación Inicial y Primaria.
Montevideo (Uruguay)
limbersantos@gmail.com

Alejandra Viola
Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales.
Paysandú (Uruguay)
centroapoyorural@gmail.com

Licencia para GOBIERNO DE NAVARRA



Paternidades creativas

Ricard Huerta

160 pág. 14,50 €

Éste es un libro que no pretende solucionar casos particulares, que no es un recetario que plantee problemas puntuales, ni un manual de supervivencia para padres. Se trata de un texto representativo y expectante que nos descubre las posibilidades que ofrecen las nuevas paternidades en tanto que argumento creativo cuya discusión resulta urgente y necesaria. El reto consiste en evitar ciertos tópicos, eliminando los sectarismos y las posturas radicales. Nadie nos ha enseñado a ser padres, por ello ejerceremos la paternidad en base a intuiciones, arrastrando mucha desinformación acumulada. Debemos aprender a cuestionarnos nuestra paternidad sin aceptar que ser padre es dar por sentado que dicho ejercicio sucede de manera espontánea. Es complicado, y conviene hablar del tema, esperando que ello redunde en beneficio de nuestros hijos.

Prácticas e identidades de los maestros rurales franceses

Entre estereotipos y aculturación

Catherine Rothenburger, Pierre Champollion



Rothenburger, Champollion

Las investigaciones recientes sobre las prácticas de los docentes que ejercen en escuelas rurales ponen de manifiesto la existencia de una fuerte territorialización de las prácticas profesionales pedagógicas, así como de numerosas prácticas sociales que afectan a los actores más involucrados en la escuela. Poner en marcha este tipo de prácticas exige, por parte del docente, una forma de «aprendizaje del territorio» gracias a la cual este puede construir un saber enseñar territorializado adaptado a su escuela.

▣ **PALABRAS CLAVE:** aprendizaje del territorio, escuela rural, identidad profesional, territorialidad.

Ligada a muchos clichés e idealización, la escuela rural constituye un objeto de investigación resurgido a partir de los años ochenta, tanto en el ámbito nacional como internacional. El programa internacional de investigación sobre la escuela rural I+D+i¹ se ha centrado en las prácticas pedagógicas de los docentes. El equipo francés ha seleccionado para su muestra² a las escuelas rurales que obtienen buenos resultados en las evaluaciones nacionales. Este estudio ha permitido definir a la escuela rural francesa en lo que se refiere a objetivos y a vínculos con el territorio. Pero, ¿y qué ocurre con los docentes desde el punto de vista de su identidad profesional? ¿Qué

procesos identitarios llevan a cabo los docentes rurales? ¿Cómo interviene el territorio de ejercicio en este proceso?

Definición de la escuela rural francesa

En cuanto a objetivos

A pesar de la heterogeneidad de los medios, los docentes y los alumnos, el análisis de las entrevistas llevadas a cabo de manera semidirectiva y las observaciones etnográficas registradas pone de manifiesto sobre todo que, para los docentes de las escuelas de la muestra, hay una fuerte «desdramatización» de las cuestiones de evaluación en beneficio de una forma de trabajo basada en una verdadera diferenciación pedagógica, lo que tiene como efecto limitar enormemente la búsqueda de un «elitismo» escolar.

Los vínculos de la escuela rural con el territorio

Gran parte de las actividades descritas por los docentes y observadas por los investigadores son territorializadas: se inspiran en el ámbito local. Estas actividades territorializadas favorecen un trabajo colaborativo entre las escuelas, rompen su aislamiento y enriquecen los conocimientos escolares. La gestión territorializada de las actividades educativas es uno de los elementos que permite comprender la es-

pecificidad de las prácticas de la escuela rural. Y esto es lo que sin duda fomenta su eficacia en el plano escolar.

Si bien en ocasiones los métodos todavía son muy «clásicos», la gestión del sistema de multigrado y, sobre todo, la sistematización de las «pedagogías de proyecto», que suelen estar basadas en una «didáctica del territorio» (Pesiri, 1998), caracterizan enormemente a estas escuelas. Por consiguiente, las actividades pedagógicas suelen fundamentarse en el territorio ubicado alrededor de la escuela que alumnos y docentes se apropian respectivamente mediante sus aprendizajes y sus enseñanzas. La variedad de situaciones de aprendizaje y la proximidad de las realidades medioambientales, culturales y sociales ponen de manifiesto la existencia de una relación más fuerte y más profunda del medio en general (imágenes 1 y 2). La implicación de varios actores en la puesta en marcha de los proyectos educativos constituye sin duda el punto fuerte de la innovación pedagógica «rural» que, en la

La gestión del sistema de multigrado y, sobre todo, la sistematización de las «pedagogías de proyecto», que suelen estar basadas en una «didáctica del territorio», caracterizan enormemente a estas escuelas

mayoría de casos, facilita la construcción de los conocimientos universales que la escuela francesa tiene como objetivo fomentar en los alumnos. Sin embargo, no basta únicamente con la utilización del territorio. El aprendizaje precisa de una intensa labor de análisis de las actividades, de las aportaciones del medio, así como de una puesta en red que le dé sentido. Durante esta tarea, el acompañamiento personalizado de los alumnos constituye uno de los resortes fundamentales de la «clase única» y, en el ámbito más general, de la «clase multigrado». No obstante, hacer un seguimiento individual de los alumnos, guiarlos en su avance cotidiano conlleva el riesgo para el grupo de perder de vista la perspectiva educativa general.

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P



Imagen 1. Comprender el paisaje familiar: lectura de un panel de interpretación

AULA DE...

El acompañamiento personalizado de los alumnos constituye uno de los resortes fundamentales de la «clase única» y, en el ámbito más general, de la «clase multigrado»

La organización de la «esfera» educativa

La escuela rural tiene como inquietud asegurar una verdadera coherencia entre la familia, el entorno cercano y la escuela. Los dos espacios familiares y escolares no están en confrontación, sino más bien en continuidad. Sin embargo, a partir de los datos que se han recogido, se revelan di-



Rothenburger, Champollion

Imagen 2. Comprender el paisaje familiar: una lectura colectiva de paisaje

versas representaciones de la escuela rural: si bien la escuela se percibe generalmente como un «remanso de paz», a veces se vive como «espacio de confrontación» entre maneras diferentes de vivir. Pero todas estas dificultades comprometen más a los docentes en las pedagogías de apertura cultural o también en las gestiones de resolución de problemas en el sentido más amplio. **El oficio de docente del medio rural tiene más que ver con la «complejidad» que con las «imágenes de Épinal» de una vida bucólica en el campo.**

De la construcción de la identidad profesional de los docentes a las prácticas territorializadas

Las prácticas territorializadas de los docentes identificados anteriormente no son nada fáciles. Los primeros pasos de los docentes en una escuela rural de hecho suelen ser complejos. Hemos recopilado numerosos testimonios relativos a estas dificultades.

Por supuesto están sobre todo ligadas a la gestión del «multigrado»:

- ▶ Durante una semana, sí, es cierto, me entró el pánico, me dije: ¡todos estos niños con todos estos niveles, estos niveles tan distintos...! ◀

El encuentro con el medio rural y las diferencias culturales también ponen en dificultades a los docentes:

- ▶ Cuando empecé, me encontré con muchos obstáculos, era difícil; yo venía de la ciudad, entre la ciudad y el campo no tenemos el mismo vocabulario, y me ha llevado un tiempo y me ha costado mucho comprender todos esos códigos implícitos. ◀

A estas dificultades se añade un sentimiento de «abandono» por parte de la institución, sobre todo en el caso de niños con necesidades especiales:

- ▶ Nos encontramos con familias que se enfrentan a grandes dificultades sociales, sin psicólogo en la escuela, sin maestro especializado, el médico no ha venido... Sí, ¡este año ha sido realmente muy difícil! ◀

Aunque el ejercicio de la actividad docente en una escuela rural sea el resultado de una elección personal, de un proyecto de vida apasionante, «más libre, más sano», el sentir de estas dificultades no es menos intenso y pone en tela de juicio el sentimiento de eficacia profesional, lo que la psicóloga A.-M. Costalat-Founeau (2008) denomina el «efecto de capacidad»:

Calificamos estos efectos de capacidad: por una parte, la capacidad subjetiva (yo puedo), que confiere al sujeto una capacidad de actuar en el sentido que domina los retos, los medios y define los objetivos; por otra parte, la capacidad normativa, vinculada a la validación social, que entraña formas de aprobación o de desaprobación.

ción sociales. Estas capacidades mantienen una estrecha interdependencia y constituyen el sistema de capacidades que tiene un papel esencial en la intención, la concretización y la finalidad de la acción.

Así pues, ante estas dificultades, los docentes ponen en marcha diversas acciones que tienen como objetivo la búsqueda de una «validación» social mediante el territorio cercano: fundamentalmente padres y vecinos. En principio esta búsqueda se desarrolla en forma de «aprendizaje» del

territorio, sentido como una necesidad por parte de los docentes de hacerse notar, de comprender a los niños que están en su clase, de encontrar su lugar de docente en este territorio, de hallar su puesto de docente en este territorio. Los docentes se colocan entonces en calidad de aprendices con respecto al territorio. Este aprendizaje se realiza ante diferentes «fuentes», reviste diferentes formas. Algunos docentes cada vez se centrarán más en la investigación de saberes científicos sobre el entorno natural, la investigación libresco o bien con expertos locales (imagen 3):

Los docentes se colocan entonces en calidad de aprendices con respecto al territorio

- ▶ Fui corriendo a comprar un libro y me dije: ¡tampoco hace falta parecer tan ridícula, tan tonta, y no saber nada! ¡También hay que tener un poco de orgullo! ¡No en vano soy la maestra! ◀

Hay otros docentes que se comprometen en acciones sociales, deportivas o culturales que no tienen un vínculo directo con su actividad en clase. «Aprenden» con los actores locales las prácticas locales, la historia del lugar, las formas de organizaciones sociales, pero también las problemáticas del territorio. Este aprendizaje también puede adquirirse a través de acciones «pedagógicas», dirigiéndose a los alumnos y a las familias: los docentes reconocen que un buen número de «proyectos pedagógicos» ofrecen una función de aprendizaje del territorio por sí mismos:

- ▶ Al principio, somos nosotros, las escuelas con sus alumnos... En cierta ocasión fuimos al río con un representante de una asociación. En primer lugar, clasificamos todo lo que eran flores, aguileñas, orquídeas, flores raras, no tan raras, porque están en el territorio. ¡Yo aprendo al mismo tiempo que los alumnos! ◀

En todos estos casos, estas acciones se «visibilizan» dentro del territorio y en este

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P



Imagen 3. Conocer el territorio con expertos locales (vigilante del parque nacional): una salida ornitológica

AULA DE...

mediante fiestas, exposiciones... **Entonces se crea una forma de «territorialidad»** (Vanier, 2009) compartida entre los actores del territorio y del docente, que incluso puede llevar a una forma de compromiso entre el docente con respecto al territorio.

Esta etapa de la construcción identitaria del docente se realiza de manera implícita, y a menudo solitaria, sin herramientas ni acompañamiento por parte de la institución escolar. En el conjunto de nuestra muestra, podemos observar que los docentes también toman distancia en lo que respecta a la institución sin renunciar a la pertenencia. «Adaptan» las exigencias institucionales, en especial los programas, a la situación local y a la estructura de la clase. Entonces, la institución desempeña un papel normativo y protector que sirve de referencia. El análisis muestra que en este doble proceso de distanciamiento de la institución y de compromiso con respecto al territorio se favorecerá la «validación subjetiva» del docente, el «me siento capaz de ser docente aquí», que construirá su propio «saber enseñar» en la escuela en cuestión.

Sin embargo, podemos diferenciar con más precisión posiciones del docente en el territorio. Algunos docentes se posicionarán adoptando una preocupación de continuidad. Entonces hablan de costumbres, de tradiciones... con las cuales les parece imposible romper:

▶ Hacen juntos actividades como la fiesta del pueblo, que lleva decenios celebrándose... No te queda más remedio que implicarte. No tienes elección, coges el tren en marcha. ◀

Otros, mediante la territorialización de sus prácticas, tomarán parte de manera implícita en las relaciones de fuerza social existentes en el seno del territorio y se inscribirán sin quererlo en las formas de reproducción de conflictos sociales o culturales. Sobre un alumno:

▶ No tiene confianza en los conocimientos que podemos aportarle en el sentido de que, como él tiene su propia cultura, basada en creencias... se enfadará, se pondrá furioso, y se dedicará a refunfuñar en una esquina. Y yo esto no lo soporto. Siempre acaba mal. ◀

Algunos docentes finalmente dejan un lugar a la expresión de la «territorialidad» de sus alumnos y a su propia creatividad:

▶ Yo lo dejo entrar todo. Sobre lo que utilizo, soy incapaz de responder a esta pregunta. Pero cuando los alumnos aportan alguna cosa, te echan un cable que es imposible despreciar. ◀

Conclusión

Así pues, si podemos definir, por lo menos de manera parcial, las prácticas profesionales de los docentes rurales mediante su territorialización, si consideramos que esta

territorialización de las prácticas es un elemento clave del éxito de los alumnos en la escuela rural, constataremos que este aprendizaje profesional no es en absoluto fácil. **Entonces, podremos cuestionarnos la formación de los docentes que, según nosotros, debería proporcionar a los futuros docentes las herramientas suficientes en esta materia para posibilitar que su «aprendizaje del territorio» les abra realmente perspectivas nuevas en cuanto a la práctica.** ■

NOTAS

1. Programa de investigación I+D+i 2010-2012, «La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?», coordinado por la Universidad de Barcelona.
2. Escuelas rurales de tres departamentos franceses: Alpes de Alta Provenza, Ardecha y Drôme.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTALAT-FOUNEAU, A.-M. (2008): «Identité, action et subjectivité: le sentiment de capacité comme régulateur des phases identitaires». *Connexions*, núm. 89, pp. 63-74.
- PESIRI, A. (coord.) (1998): *Serino Extra Muros: L'Orientamento nella scuola dell'autonomia*. Nápoles. Istituto Grafico Editoriale Italiano.
- VANIER, M. (2009) (dir.): *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

HEMOS HABLADO DE:

- Agrupación del alumnado en el centro.
- Entorno.
- Escuela rural / ZER.

AUTORÍA

Catherine Rothenburger

Maestra de escuela.
Fraissinet de Lozère
(Francia)
Catherine.rothenburger@yahoo.fr

Pierre Champollion

Universidad Joseph
Fourier. Grenoble (Francia)
Pierre.champollion@ujf-
grenoble.fr

Este artículo fue solicitado por AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en septiembre de 2013 y aceptado en enero de 2014 para su publicación.

El seminario de escritura como construcción colectiva de experiencia y conocimiento

Elena Laiz

Las escuelas rurales de Guipúzcoa –Eskola Txikiak– llevamos trabajando juntas casi treinta años. A lo largo de todo este tiempo, hemos vivido etapas y momentos muy diversos en los que hemos compartido tareas, reivindicaciones e ilusiones con diferente intensidad. Pero siempre nos hemos mantenido y reconocido como grupo y nuestros lazos de cooperación e interacción siguen siendo estrechos y consolidados.

▣ **PALABRAS CLAVE:** formación del profesorado, escuelas rurales de Guipúzcoa, seminario de escritura del profesorado, reflexión sobre la práctica, intercambio de conocimiento y experiencias.

Nuestra historia en común

Hace unos 22 años, un grupo de maestras de la comarca de Tolosa «descubrimos» el enfoque constructivista, quedamos atrapadas y nos dedicamos con muchísimo entusiasmo y esfuerzo a aprender, analizar, profundizar, investigar..., con la ayuda de nuestros alumnos y alumnas.

Durante los primeros años contamos con la mejor asesoría directa y continua de la mano de Myriam Nemirovsky, con quien hemos seguido trabajando codo con codo hasta su jubilación. Las semillas que em-

pezamos a sembrar entonces siguen dando sus frutos hasta el día de hoy.

En 2007, las Eskola Txikiak de Guipúzcoa presentamos al Departamento de Educación del Gobierno Vasco un plan de formación para el profesorado para el curso 2007-2008. Necesitábamos formación continua, sobre todo para poder hacer frente, con calidad pedagógica y didáctica, a la diversidad de edades que se daba, y se da, en las escuelas rurales. Queríamos trabajar lo mejor posible en nuestras aulas multigrado. Por suerte, el Departamento aceptó nuestra propuesta.



Elena Laiz

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P

AULA DE...

Necesitábamos formación continua, sobre todo para poder hacer frente, con calidad pedagógica y didáctica, a la diversidad de edades

Así, la mayoría del profesorado nos involucramos ilusionados en nuestro propio plan de formación, que sigue vigente.

Los dos primeros cursos nos agrupamos en diversos seminarios de trabajo, de manera que pudiéramos tomar parte la mayoría de los docentes de cada escuela (infantil, primaria, NEE, coordinadores, matemáticas, profesorado nuevo...). Los siguientes cursos han ido variando tanto los grupos como los objetivos y las dinámicas de trabajo para ir adecuándonos a las nuevas necesidades y propuestas que han ido surgiendo.

Iniciamos el Seminario de Escritoras/es

Una de estas propuestas que fructificó en el curso 2009-2010 fue la de constituir un Seminario de Escritoras/es. Acordamos las tareas a las que nos íbamos a dedicar y nos marcamos dos objetivos que guiarían nuestro quehacer:

- > Vivir, experimentar en primera persona el proceso de escritura: **nosotros, las maestras y los maestros, nos pondría-**

mos en el rol de escritores; nos enfrentaríamos personalmente a nuestras dificultades; buscaríamos las estrategias, los recursos para hacer frente a la escritura de un texto... De esa experiencia esperábamos sacar ciertas implicaciones didácticas para entender mejor a nuestro alumnado y poder ayudarle más acertadamente en sus procesos de aprendizaje de la escritura y la lectura.

- > Escribir en interacción con compañeros de otros centros, en parejas o tríos, para ser conscientes del esfuerzo que ello supondría y de los beneficios que intuíamos que tendría, así como para intentar ser coherentes con lo que demandamos a niños y niñas.

Entonces, decidimos escribir alguna experiencia llevada a cabo por nosotros con los estudiantes en los últimos tres cursos. Así, además, lograríamos un tercer objetivo: dejar registro escrito de algunas experiencias de aula y de escuela en forma de relato, no solo a través de las unidades didácticas o programaciones habituales. Para ello, y por no partir de cero, algunos de nosotros aportamos un primer borrador.

A partir de ese momento, nos sumergimos en el trabajo dispuestos a aprender un poco más sobre la escritura y sobre nosotros mismos.

La experiencia de escribir un texto de estas características fue bastante nueva

para la mayoría: agrídulce en algunos momentos (ponerse de acuerdo, renunciar...), agradable y positiva casi siempre («so- los no lo hubiéramos hecho»...), y tremendamente enriquecedora y satisfactoria, sin duda, para todos, como se refleja en las valoraciones que hicimos al final de curso, cuando dimos por concluidos los relatos de las seis experiencias.

Concluida la fase de valoración, pensamos sobre el formato de publicación y la difusión que queríamos dar a nuestro trabajo. Decidimos hacer una autoedición en forma de libro que digitalizamos para subirlo a nuestra página.

Estábamos satisfechos y contentos de haber terminado, pero todos coincidíamos en que queríamos seguir escribiendo juntos en el seminario.

Nuevos retos para una nueva fase del seminario

Hubo muchas propuestas para el curso siguiente, todas interesantes, pero decidimos una en concreto: la divulgación de nuestra

Concluida la fase de valoración, pensamos sobre el formato de publicación y la difusión que queríamos dar a nuestro trabajo

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P

ASÍ FUE, TEXTUALMENTE, COMO EXPRESAMOS NUESTRAS REFLEXIONES

«Somos muy conscientes de que podríamos haber seguido mejorando mucho nuestros textos, pero llega un momento en que debemos dar por concluido el trabajo».

«Se han cumplido los objetivos que nos propusimos al comenzar el trabajo: hemos escrito seis experiencias, lo hemos hecho en interacción, hemos aprendido mucho y hemos vivido momentos muy intensos».

«Hemos sentido la protección del grupo, siempre nos hemos sentido apoyados y la relación entre nosotros se ha estrechado».

«Nos hemos dado cuenta del tiempo, de cuánto tiempo hay que dedicar para escribir un texto y, sobre todo, para mejorarlo. Además, al trabajar en grupo, la mejora de los borradores se ralentiza, aunque consideramos que el aprendizaje es más rico, ya que los resultados son mejores, más elaborados que cuando lo hacemos solos. Y pensamos que nosotros solos quizá nunca hubiéramos escrito lo que hemos escrito en grupo».

«En algunos momentos se nos ha hecho difícil llegar a acuerdos, porque cada uno intentamos defender y mantener nuestra opinión».

«Al trabajar en grupo, muchas veces sucede que no todos ven lo mismo, pero al socializar los diferentes puntos de vista, se aprende mucho más: para aprender yo, necesito a los demás».

«En los trabajos de grupo se deben tener en cuenta todas las aportaciones, la implicación de todos los participantes, así como sus diversas capacidades, también se debe aprender a gestionar la interacción entre todos los miembros».

«La interacción nos sitúa de otra manera: nos hacemos más conscientes de nuestras actitudes y tenemos la oportunidad de ver qué estrategias manejamos y de mejorarlas».

«No es lo mismo trabajar en parejas o en tríos: se establecen relaciones diferentes entre los componentes de los grupos».

«Nos ha venido muy bien ponernos en el lugar del alumnado (delante de un folio en blanco, en este caso), para sentir y vivir determinadas emociones: tenemos diferentes ritmos, estilos, maneras... y eso, a veces, nos hace sentirnos bien; y otras, no tan bien».

«Haber participado en este seminario de trabajo nos ha supuesto a todos una oportunidad inestimable para reflexionar y recapacitar sobre nuestra práctica docente: hemos sacado cantidad de implicaciones didácticas para nuestro trabajo diario en el aula».

experiencia más allá del País Vasco, traducéndola al castellano. Ese reto nos tuvo ocupados durante el curso 2011-2012 y fue verdaderamente interesante.

Seguimos trabajando en parejas, viéndonos continuamente en la necesidad de consultar y compartir dudas sobre diversos aspectos de la traducción. Ello nos llevaba a reflexionar una y otra vez sobre el texto original en euskera y a seguir haciendo propuestas de mejora. Llegamos a la conclusión de que la traducción es una herramienta importante que se puede utilizar para mejorar los textos originales, porque conlleva una reflexión sobre todos los aspectos de la lengua escrita. También es una tarea de una gran complejidad, pero a su vez enriquecedora, ya que supone manejar simultáneamente dos lenguas de registros muy diferentes en nuestro caso.

Así mismo, constatamos que un buen texto original facilita enormemente la traducción y que el trabajo en grupo es esencial para mantener el ánimo y hacer frente a las dificultades. Nos ratificamos en que la traducción es un estupendo recurso para aprender más y mejor sobre todas las lenguas implicadas en ella.

El relato que viene a continuación es, pues, uno de los seis que escribimos en el Seminario de Escritores/as en 2009-2010 y que tradujimos en 2010-2011.

ATRÉVETE CON EL ARTE

(Escuela de Berrobi. Guipúzcoa. Autores/as: Mertxe Amondarain, Elo Elizalde, Mikel Goñi)

Nosotros, los profesores/as, en ocasiones no nos atrevemos a trabajar en la escuela aquello que no dominamos. Pero la figura de antaño del profesor que lo sabe todo debería cambiar. Hoy en día, las fuentes de información son muy diversas y variadas. Los profesores deberíamos atrevernos a llevar a la escuela también aquello que queda fuera de nuestro saber y junto con los alumnos experimentar y profundizar en ello. Nuestro rol debería ser el de ayudar a aprender a los alumnos y, asimismo, aprender nosotros con ellos. Lo que viene a continuación es un ejemplo de ello.

En el seminario de formación de las escuelas rurales se propuso trabajar sobre arte. Tras reunirnos el claustro de nuestra escuela, decidimos realizar una exposición de arte y trabajar las biografías de los artistas. De esta forma, toda la escuela se implicó en llevar a cabo este proyecto. El primer paso consistió en hacer un recorte temático eligiendo artista, época y estilo de pintura sobre el que trabajar. El tema elegido fue el arte contemporáneo vasco y nos pusimos a trabajarlo. Ante la dimensión del tema, los profesores empezaron a recopilar información. Primero se hizo un listado de los artistas del siglo xx que tuvieron una influencia decisiva en el arte vasco. Este listado fue bastante reducido, por lo que surgió la necesidad de acudir a especialistas en el tema para lograr más información. Llamamos al Centro de Arte y Cultura Contemporáneo Arteleku en busca de información y el listado antes citado se amplió considerablemente. Asimismo, se consiguió contactar con algunos de los artistas.

Los estudiantes empezaron a trabajar: buscaron en Internet biografías de artistas de siglo xx, recopilaron libros de arte (imagen 1), llenaron los pasillos de obras de arte contemporáneo... A continuación, eligieron las obras para posteriormente crear su propia versión.



Imagen 1. Los alumnos consultan libros de arte

Nos pusimos en contacto con diversos artistas. Esto nos hizo darnos cuenta de que con solo trabajar las biografías no era suficiente y era necesario trabajar también otros tipos de texto: la entrevista, crónicas de las visitas, críticas... Además, al manipular los libros de arte que habían traído, entre los que había catálogos, observaron que este soporte era el idóneo para albergar los distintos textos trabajados. Por lo tanto, en este proyecto marcamos dos objetivos finales: por una parte, realizar una exposición de arte abierta al pueblo; y, por otra, publicar un catálogo de esta exposición. A este proyecto le pusimos el nombre de *Todo sobre arte*; de esta forma, quedó una propuesta abierta para ir desarrollándola durante el trimestre.

La forma de ponerse en contacto con los artistas fue diversa y de estos contactos surgieron otros tantos trabajos. Por un lado, en Internet y en los libros de arte encontraron, entre otras, las biografías de Jorge Oteiza, Eduardo Chillida, Rafael Ruiz Balerdi, Remigio Mendiburu y Andrés Nágel. Por parejas, leyeron información sobre estos artistas y reescribieron sus biografías. En este trabajo tuvieron la necesidad de traducir textos al euskera, ya que muchos de ellos estaban en castellano.

AULA DE...

Multinivel en la escuela rural

Agrupación del alumnado en el centro

P

Por otro lado, contactaron con otros artistas o con sus familias: Vicente Ameztoy, Amable Arias, Dora Salazar, Jose Ramón Amondarain...; les enviaron unas preguntas y con las respuestas (más otros textos) completaron las biografías. Aparte de estas actividades, se realizaron otras muchas.

El pintor Manu Muniategiandikoetxea vino a la escuela. Los más pequeños hicieron su biografía y los mayores, en cambio, la crónica de la visita para el catálogo. Los de infantil bastante tuvieron con escribir correctamente el apellido del pintor...

También visitaron el taller de Koldobika Jauregi (imagen 2) y explicaron en el catálogo lo que aprendieron allí. Los que estuvieron en el taller de Goenaga hicieron el mismo trabajo.

Aprovechando que la exposición de Miren González estaba en Tolosa, nos pusimos en contacto con la artista y esta hizo de guía mostrándoles su obra. Después escribieron una crónica de la visita, también para el catálogo.

En este proyecto se utilizó tanto el euskera como el castellano, salvo para la biografía de Cristina Iglesias, que se escribió en inglés.

La colaboración de los artistas fue increíble: respondieron positivamente a todo lo que se les requirió y se mostraron agradecidos. Fue una experiencia muy interesante.

En cuanto al formato del catálogo, en vez de inventarnos uno nuevo, pensamos que merecía la pena aprovechar el que utilizan algunos artistas, así que rediseñamos el nuestro. A continuación, fueron pasando a Publisher todos los textos y una selección de las obras que habían creado. Los alumnos y las alumnas organizaron todo el trabajo, escribieron la introducción y el índice, y lo enviaron a la imprenta en formato *pdf*. Cuando lo recibieron, se quedaron impresionados y satisfechos del resultado de su trabajo. Se imprimieron 50 ejemplares que se repartieron entre las familias y los artistas.

Durante ese trimestre, en las horas de plástica, los alumnos y las alumnas eligieron qué obras de los artistas seleccionados querían reproducir. Los de 3.º ciclo de primaria reprodujeron esculturas utilizando diversos materiales y todos los demás pintaron cuadros (imagen 3).

El alumnado, en general, entiende el arte con más facilidad que muchos adultos, lo cual se agradece en un trabajo de este tipo.

Al final del trimestre, se organizó una exposición de sus obras en los pasillos de la escuela que durante una semana estuvo abierta al público una hora por la mañana y otra por la tarde, bajo la supervisión de familia y alumnado.



Imagen 2. En el taller del escultor Koldobika Jauregi



Imagen 3. Realizando nuestras obras de arte

AULA DE...

HEMOS HABLADO DE:

- Agrupación del alumnado en el centro.
- Formación y desarrollo del profesorado.
- Escuela rural / ZER.

AUTORA

Elena Laiz Sasiain

Maestra de la escuela rural San Millán de Zizurkil (Guipúzcoa). Responsable de la formación continua del profesorado de las escuelas rurales de Guipúzcoa (Eskola Txikiak) elena@oriapat.net

Los seminarios de trabajo nos han posibilitado y facilitado la tarea, en grupo hemos llegado a niveles de profundización y compromiso que, quizá, solos no hubiéramos conseguido

Valoración de nuestro itinerario formativo en el Seminario de Escritoras/es

Consideramos imprescindible seguir formándonos continuamente para reflexionar sobre nuestra práctica y analizar nuestro

trabajo, investigando en el aula y profundizando en la didáctica y la pedagogía a través de lecturas, cursos, conferencias...; sobre todo, en interacción, cooperando y aprendiendo juntos, pensando y discutiendo, creando y argumentando, probando y equivocándonos, recapacitando...

Los seminarios de trabajo nos han posibilitado y facilitado la tarea, en grupo hemos llegado a niveles de profundización y compromiso que, quizá, solos no hubiéramos conseguido.

Además, y en cuanto al caso que nos ocupa, el haber experimentado el proceso

de escritura en primera persona nos ha ayudado a entender mucho mejor a los alumnos y las alumnas, a ponernos en su lugar, a sentir las dificultades y los momentos de incertidumbre, a vivir las emociones que supone enfrentarse a un texto.

Creemos que así podremos ayudarlos más y mejor a ser cada día mejores productores de textos. ■

Este artículo fue solicitado por AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en septiembre de 2013 y aceptado en enero de 2014 para su publicación.



TÉCNICAS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO

Aprender en la escuela

ARTUR NOGUEROL

El libro ofrece las claves fundamentales para la introducción de las técnicas de estudio y aprendizaje como elementos básicos dentro de la programación de las actividades escolares.



C/ Hurtado, 29
08022 Barcelona

Tel.: (34) 934 080 464

www.grao.com
graoeditorial@grao.com