



Universidad de Valladolid

**E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

TRABAJO FIN DE GRADO:

**“TRABAJOS CON GRUPOS
HETEROGÉNEOS EN LA ESCUELA
RURAL”**

Presentado por Luis Sergio Velasco Carpizo

Dirigido por José M^a Pinto Delgado

RESUMEN

La escuela rural es una realidad que forma parte del Sistema Educativo Español, a través de ella se intenta dar respuesta a las necesidades educativas que requieren los alumnos que residen en pequeñas poblaciones y que por falta de alumnado se ven obligado a compartir aula con otros niños y niñas de diferentes edades y ciclos. La heterogeneidad del alumnado a la que se ve obligada la escuela rural junto con la poca dotación de medios y la provisionalidad del profesorado, había alertado que suponía un déficit o carencia que repercutía en sus alumnos y como consecuencia provocaba un mayor fracaso escolar o menor preparación académica que se reflejaba al pasar a niveles educativos superiores. Con el presente trabajo se busca desmitificar dichas ideas y demostrar que el trabajo con grupos heterogéneos en la escuela rural, resulta ser una propuesta adecuada que además, permite al alumnado alcanzar mejores expedientes académicos.

PALABRAS CLAVES

Escuela rural, organización escolar, grupos heterogéneos, multigradación, escuela unitaria.

ABSTRACT

The rural school is a reality that is part of the Spanish education system, through it attempts to address the educational needs that require students to reside in small towns and that lack of students are forced to share classrooms with other children and girls of different ages or cycles. The heterogeneity of the student body to which forced rural school with the poor provision of means and the provisional teacher, had warned it was not a deficit or lack that had an impact on their students and consequently caused a greater or lesser training school failure academic as reflected by passing higher educational levels. The present work seeks to demystify these ideas and demonstrate that working with heterogeneous groups in the rural school makes an appropriate proposal also allows students to achieve better academic record.

KEYS WORDS

Rural school, school organization, heterogeneous groups, sundry graduation, unitary school.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS	5
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	5
METODOLOGÍA	6
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
1.1 Hacia la definición de la escuela rural	7
1.1.1 Qué significa escuela a rural	7
1.1.2 La escuela rural y su contexto	8
1.1.3 La escuela rural y la sociedad rural	9
1.1.4 Cómo identificar la escuela rural	11
2-UNA ESCUELA PARA LA COMUNIDAD	15
2.1. La escuela como soporte del mundo rural	15
2.1.1 El profesorado en la escuela rural	15
2.1.2 Rasgos de las escuelas rurales	18
2.1.3 Propuestas de mejoras en la escuela rural	19
2.2 Qué es un Colegio Rural Agrupado (CRA)	20
2.2.1 Ventajas organizativas y funcionales del (CRA)	22
2.2.2 Elementos organizativos del (CRA)	24
2.2.2.1 Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE)	24
2.2.2.2 Escuelas unitarias	24
2.2.2.3 Escuelas Graduadas Incompletas	24
2.2.2.4 Centros Comárcales o de Concentración Escolar	24
3-PRINCIPIOS, MÉTODOS Y FINES DE LA CLASIFICACIÓN DEL ALUMNADO	25
3.1 La organización escolar del alumnado	25
3.1.1 Organización vertical del alumnado	25
3.1.1.1 La escuela graduada	26
3.1.1.2 La escuela no graduada o escuela sin grados	26
3.1.1.3 La organización por ciclos	27
3.1.1.4 La multigraduación	27

3.1.2 Organización horizontal del alumnado	28
3.1.2.1 Grupo homogéneo	28
3.1.2.2 Grupo heterogéneo	29
3.1.2.3 Grupos flexibles	29
3.1.3 Diferencias entre los grupos homogéneos, heterogéneos y flexibles	30
3.1.4 La distribución del grupo-clase	32
3.1.5 La ubicación del alumnado en el aula	34
3.2 Escuelas de tamaño reducido en el espacio rural	37
3.2.1 La multigraduación	38
3.2.2 La escuela unitaria	40
3.2.3 Ventajas de las escuelas de tamaño reducido	42
3.2.4 Desventajas de las escuelas de tamaño reducido	43
4-CONCLUSIONES	45
5-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fin de Grado pretende realizar una revisión bibliográfica sobre las diferentes formas que tiene de trabajar el profesorado con grupos heterogéneos en la escuela rural, para ello comenzamos definiendo lo que para la administración como para diversos autores se puede entender con el nombre de “Escuela rural”, quedando claro desde el principio que dar una definición válida y certera no resulta tarea fácil porque el término está en constante cambio y movimiento, al depender de la época y contexto en el que se trate.

Posteriormente intentaremos comprender lo importante que resulta la existencia de la escuela para la supervivencia de los pueblos como para la transmisión cultural de éstos, por lo que el trabajo en la escuela debe ser una tarea compartida por los distintos agentes sociales, donde el profesor debe encontrarse a la cabeza, pero como consecuencia de su falta de formación inicial y la provisionalidad del puesto que ocupa, la escuela rural se ha convertido en un lugar de tránsito del profesorado novel donde erróneamente se imita la forma de impartir las clases de las escuelas graduadas urbanas.

La comunidad educativa tras entender el error que supusieron las concentraciones escolares, entendieron la importancia de estas escuelas para evitar el desarraigo y éxodo del alumnado a localidades con mayores infraestructuras, ideando diferentes modelos organizativos que tenían en cuenta la diversidad geográfica de las diferentes regiones. De todo ello surgen los Colegios Rurales Agrupados (CRA) que dependiendo de la comunidad autónoma en la que nos situemos reciben un nombre u otro, aunque la idea es la misma, agrupar unidades escolares que se encuentran dispersas en diferentes localidades y que funcionan como un sólo centro, con un único equipo directivo, con un único claustro y consejo escolar. En cada una de las localidades debe haber un tutor o varios dependiendo del número de unidades, los cuales reciben el apoyo de los profesores itinerantes que suelen ser maestros especialista que se desplazan de pueblo en pueblo impartiendo clase.

Atendiendo a las decisiones institucionales, sociológicas y pedagógicas los centros escolares organizan sus aulas a través de diferentes agrupamientos, ya que ello refleja unos valores y principios determinados. Existen dos criterios para agrupar a los alumnos, vertical u horizontal, de los cuales existe una variedad de subgrupos que pretende mejorar tanto la calidad educativa como la práctica docente.

OBJETIVOS

- Conocer el trabajo que se lleva a cabo en las escuelas rurales con grupos heterogéneos.
- Conocer el valor pedagógico y social de la escuela en el espacio rural.
- Diferenciar las diversas formas organizativas en los centros rurales.
- Saber los tipos de agrupamientos que se originan en las aulas.
- Valorar el trabajo con grupos heterogéneos en la escuela rural.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El motivo por el que elegí el presente tema “Trabajos con grupos heterogéneos en la escuela rural” se debe a la curiosidad personal que desde hace varios años, cuando cursaba la asignatura Educación Física adaptada en el primer año de la extinguida Diplomatura de Magisterio, me llevó a realizar una observación de una clase de Educación Física a una escuela unitaria, algo que hasta la fecha para una persona que se había criado y estudiado en Madrid capital, le resultaba enormemente extraño y curioso, a la vez que no dejaba de reconocer el gran logro y gasto energético que diariamente era empleado por ese maestro, para impartir clase a niños de distintas edades con libros de texto y currículum diferentes.

La escuela rural para evitar el aislamiento y la falta de recursos de la que fue objeto hasta no hace mucho, se organiza actualmente a través de los llamados Centros Rurales Agrupados (CRA), con ello se pretende salvar las carencias por falta de recursos tanto materiales como humanos, dando una respuesta educativa a los niños que viven diseminados por los distintos pueblos de España. La escuela rural se caracteriza por estar compuesta por un máximo de tres o cuatro unidades con un maestro por aula, lo que obliga a que tenga que impartir docencia a niños de diferentes niveles a la vez, donde existe una gran heterogeneidad dentro aula, y que durante el presenta trabajo se nos muestra que lejos de ser un problema y una barrera insalvable, sus resultados pueden ser incluso mejores, ya que el profesorado puede adaptar sus clases a las necesidades educativas de cada alumno, convirtiéndose en una educación más personalizada e individualizada.

METODOLOGÍA

La metodología empleada consiste en la búsqueda de diversas fuentes bibliográficas y análisis documental en libros, tesis, revistas digitales y artículos en páginas electrónica de los diversos autores y profesorado que muestran preocupación por el tema.

El proceso llevado a cabo ha consistido en un análisis contenido y contraste de las teorías, investigaciones y opiniones de diversos autores, pedagogos y profesores que nos han permitido clarificar conceptos. En este estudio se ha realizado una contrastación de datos y teorías, confirmando que las aportaciones de cada autor, eran corroborados por otros.

En la investigación nos hemos centrado en el estudio de siguientes líneas de actuación:

- a) averiguar que tipos de centros educativos tienen la consideración de escuela rural.
- b) la situación del profesorado en estos centros, posibles propuestas que mejorarían las escuelas rurales y su organización en el territorio Español.
- c) la organización del alumnado en los centros escolares y principalmente en las escuelas rurales debido a su heterogeneidad como consecuencia de la multigraduación.

Creemos necesario remarcar que en este trabajo no se realizó ningún tipo observación de campo, ni entrevistas con el profesorado por falta de tiempo, no obstante consideramos que en futuras investigaciones sería adecuado y pertinente la inclusión de estas metodologías investigadoras para profundizar y tener un mayor conocimiento del caso en cuestión.

1- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 HACIA LA DEFINICIÓN DE LA ESCUELA RURAL

1.1.1 Qué significa escuela rural

Para poder encuadrar, contextualizar y comprender lo que significa la escuela rural dentro del sistema educativo español y más concretamente lo que representa y supone para el medio rural. Lo primero que intentaremos es identificarla y definirla, para ello consideramos que nuestros primeros pasos deben dirigirse hacia la búsqueda de su definición por lo que se buscó en el diccionario la palabra “escuela”. Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) “Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria”, en ella no se hace mención de la Educación infantil, suponemos que por no ser obligatoria, ni tampoco se menciona la Educación secundaria a pesar de su obligatoriedad, que posiblemente sea por impartirse en otros centros.

Ahora buscaremos lo que significa “rural” por tratarse del lugar donde se ubica la escuela que vamos a estudiar. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) define lo rural como “Perteneiente o relativo al campo y a las labores de él”. Por lo que juntando esta definición a la anterior podemos entender a la escuela rural como aquel edificio o establecimiento donde se instruye o imparte la Educación primaria y que se encuentra en el campo.

Para alcanzar una mayor visión de lo que significa la “escuela rural”, hacemos la misma búsqueda en el Diccionario Enciclopédico Salvat (2003) encontrándose ésta incluida como uno de los tipos de escuelas y definiéndola del siguiente modo “en la actualidad tienden a desaparecer para agruparse en centros comarcales, presentan una problemática específica, en la cual la dispersión del alumno y la falta de estímulos culturales desempeñan un papel determinante”. Una vez leída esta definición, cualquier lector concluiría que estamos ante una escuela acabada, sin estímulos culturales, con un alumnado muy disperso y abocado al fracaso o en su caso al cierre de las mismas, lo que significa que estamos ante la presencia de un panorama bastante desolador. Pero como su definición nos parece muy imprecisa, poco aclaratoria y que además no nos ayuda al objetivo de nuestro trabajo, proseguiremos con la búsqueda de una definición más precisa dentro de la diferente bibliografía existente, y en ella nos encontramos con Berlanga (2003, p.27) donde dice que “no es posible dar una definición universal y

permanentemente válida de rural o urbano, sino tener una visión de conjunto con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio”. Con esta definición encontramos la primera huella que nos indica la existencia de dos escuelas, la que se encuentra en el ámbito rural y la que se encuentra en el ámbito urbano y que además de ser diferentes parecen encontrarse en permanente cambio, metamorfosis o construcción.

1.1.2 La escuela rural y su contexto

Como nos parece interesante la anterior definición de Berlanga (2003), queremos incluir lo expuesto por Bustos (2006) cuando afirma que:

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. (p.51)

En esta definición Bustos al igual que otros autores remarca la importancia del contexto para poder definirla. Por ello hemos recogido las siguientes características que Berlanga (2003, p. 26) citando a Sauras, define a la escuela rural atendiendo a su contexto.

- Aquella que está ubicada en el medio rural.
- En una población que, siendo flexible en la opinión y en las cuantificaciones, nunca supera los 10.000 habitantes.
- Con una densidad inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y donde la población dedicada a tareas agrícolas es superior al 50 %.

De la siguiente definición nos llama la atención dos puntos que nos aproximan al contexto rural, el primero se refiere a que el número de habitantes debe ser inferior a 10.000 habitantes, afirmación que parece estar obsoleta o cuanto menos muy distante de la realidad actual, y la segunda es que el 50% de la población debe estar dedicada a las labores agrícolas. A pesar de que actualmente muchos de nuestros pueblos se dedican a actividad empresarial relacionadas con el turismo a través de casas rurales, restaurantes o con ofertas de actividades de ocio y deportivas, actuando como motor de supervivencia de estos pequeños pueblos (Bustos, 2006).

En Corchón (2005) se nos indica que hoy en día continúa y sigue en vigor una definición que apareció por primera vez en el articulado de la Ley de Instrucción

Primaria del año 1945 y más concretamente en su artículo número 73 donde se propone como indicador de escuela rural el número de habitantes (Ministerio de Educación Nacional, 1945, art. 73):

- En un sentido poco amplio, son escuelas rurales las de localidades de censo inferior a 501 habitantes.
- Son propiamente rurales las de aldeas o lugares de población diseminada inferiores a 500 habitantes.

Continuando con nuestra profundización en el tema, para Boix (1995, p.7) la escuela rural “es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular, en función de la tipología de la escuela, y con una configuración pedagógica y didáctica multidimensional”. Con esta definición se nos muestra que la escuela rural no es una simple escuela sino que se trata de una institución educativa comprometida con la comunidad en la que se encuentra y donde se deben transmitir valores y tradiciones de una región, donde los jóvenes que viven en el medio o mundo rural se forman en instituciones con una organización heterogénea y singular que depende claramente de su enclave.

Otros autores hablan de escuela rural o escuela en el mundo rural (López Pastor, 2002; Barba Martín, 2011), indicando que cuando la escuela rural se organiza y utiliza la misma pedagogía o prácticas que la urbana, se produce una sumisión y entonces hablamos de escuela en el mundo rural pero en cambio cuando se tiene en cuenta que se está ante una realidad diferente y se utilizan distintas prácticas pedagógicas e integradoras que respeten la heterogeneidad, donde se fomente la relación con el medio natural y social, entonces estamos frente a una escuela rural.

1.1.3 La escuela y la sociedad rural

Para Boix (1995) la posibilidad de definir lo que significa escuela rural debe hacerse en primer lugar a través de lo que significa una sociedad rural y para ello se debe atender a varios criterios como son el ocupacional, el espacial y el cultural.

- El criterio ocupacional, hace referencia a que sus integrantes se dedican o realizan labores relacionadas con actividades agrícolas o ganaderas.
- El criterio espacial, hace referencia al lugar donde se asienta la escuela rural, que no es otro que un determinado espacio alejado en la mayoría de las ocasiones del contexto urbano.

- El criterio cultural, hace referencia a que sus habitantes comparten ciertas peculiaridades culturales diferentes al del contexto urbano, aunque cada vez se vayan estrechando más los lazos entre sus similitudes y diferencias en el marco de los países desarrollados, especialmente a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Parece evidente y necesario que para alcanzar una definición válida y completa de lo que significa la escuela rural, debemos comprender dónde está situada y qué aspectos son los que la delimitan, que como se indica, el primero nos llevaría a su situación geográfica o al espacio que ocupa, que no es otro que el denominado rural y como todos los espacios rurales no son iguales, también se ve influida por el criterio cultural. La escuela rural se ve afectada por el legado cultural que a través de sus tradiciones ha ido pasando de generación en generación hasta nuestros días por lo que la hace diferente en cada región en que se encuentra. Y por último atendiendo a los criterios de ocupacionalidad de sus habitantes, que según la definición anterior se dedican a las actividades agrícolas y ganaderas pero que sin embargo y recordando a Berlanga (2003) se encuentra en constante cambio, creemos conveniente indicar que en los últimos años esta tendencia ha cambiado debido en buena parte a la concienciación medioambiental recibida por los habitantes de las zonas urbanas al encontrar el campo como un lugar excepcional para la liberación del estrés. Con ello han aparecido casas rurales, balnearios y actividades de multiaventura con lo que sus antiguos o nuevos pobladores han abandonado o cuanto menos compaginado la agricultura y ganadería para ocupar el sector servicios.

En la misma línea de contextualización anterior (Feu Gelis, 2003; Bustos, 2006) encontramos que mientras algunas zonas rurales se caracterizan por tener una estructura rural tradicional, otras se encuentran en un espacio rural en transición y otras en un espacio rural moderno. Por lo que existen escuelas rurales emplazadas en pequeños pueblos donde la mayoría de la población se dedica a tareas agrícolas o ganaderas donde su tecnología y mecanización está muy poco desarrollada y donde existe un simbolismo propiamente rural, por lo que estaríamos hablando de pueblos rurales tradicionales; sin embargo existen otras escuelas que situadas en pueblos que aún sufren la crisis que experimentó una gran parte del medio rural Español entre las décadas de los años cincuenta y ochenta que llevaron a la población rural hacia el éxodo a las ciudades lo que provocó una despoblación del campo, en este caso estamos hablando de pueblos

rurales en transición. También podemos encontrar escuelas rurales en aquellos pueblos que superaron la mencionada crisis y que resurgieron gracias a la incorporación de la tecnología en las tareas agrícolas o ganaderas, lo que llamaríamos pueblos rurales modernos. Y para finalizar este apartado no debemos olvidarnos de los pueblos próximos a las ciudades donde gran parte de sus habitantes son trabajadores a tiempo total o parcial en el sector dedicado al turismo rural.

1.1.4 Cómo identificar la escuela rural

Una vez que hemos conocido la influencia que ejerce el contexto y la sociedad en la escuela rural, creemos conveniente indicar otras características que nos pueden ayudar a definirla (Cantón, 2004, p.106):

- Baja o muy baja ratio alumno/profesor.
- La forma de agrupamientos no suele ser por grado.
- En algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad
- Tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando cierto aislamiento en su alumnado.

Tras la contabilización de estas características, encontramos que la escuela rural tiene un bajo ratio alumno/profesor debido a la escasez de niños en los pueblos, ello nos lleva a la segunda característica y es que los agrupamientos en ella se suelen producir a través de multigrados, lo que significa que en una misma clase nos podemos encontrar alumnos de diferentes niveles como pueden ser de 1º, 3º y 5º de primaria, tratado más adelante. Nos resulta curioso que dentro de las características, una de ellas sea que la escuela rural en algunos casos pueda ser el último servicio público de la localidad, para Alba Menéndez et al. (2010) las escuelas rurales juegan un gran papel en la vida social y cultural de los pueblos por representar el único centro cultural, por ser un eje dinamizador de la vida social al organizan y desarrollan actividades, por ser muchas veces el único espacio social existente donde se celebran reuniones de vecinos, de la comisión de fiestas y donde se imparten cursos o se utilizada la biblioteca fuera del horario escolar, por lo que la escuela como edificio y espacio público es un recurso inalienable.

Al pretender defender que la escuela rural supone un gran elemento integrador tanto para sus alumnos como para el pueblo, Marín Díaz (2002) nos señala que:

Son un elemento integrador del niño y de la niña en su cultura y en su medio físico y social más que 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. (p. 870)

Otra definición que creemos importante resaltar porque complementa lo anteriormente expuesto, (Ortega, 1995) es la que atiende a los pequeños núcleos de población y sus características:

Cuando se habla de escuela rural se está aludiendo a un tipo especial de escuela, la 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 pedagógica burocrática del profesorado: equipo directivo, departamentos, claustro, otros equipos docentes. (p. 41)

Se confirma que las escuelas rurales se encuentran en núcleos de población muy pequeños, además este tipo de escuelas a lo largo de la historia se han encontrado desprovistas de muchos de los recursos materiales que podemos encontrarnos en cualquier escuela de tipo urbano y ahora es cuando aparece otra característica importante y es que estas escuelas se suelen encontrar asistidas por un único docente que se encarga del aula y del resto de las labores burocráticas y pedagógicas que surjan en ella, y para que nuestra afirmación no caiga en vacío consideramos necesario incluir lo indicado por Alba Menéndez et al. (2010) al definir la escuela rural del siguiente modo:

Es aquella escuela unitaria o, como mucho, de una o varias unidades, que reúne un grupo de alumnos de distintas edades y que es la única que hay en el pueblo. Creemos que es preciso hacer esta distinción porque, de lo contrario, todos los centros comárcales situados fuera de las áreas urbanas pueden considerarse por su ubicación como rurales, si bien su estructura organizativa no presenta diferencias sustanciales con los que no lo son. La escuela rural no es, ni más ni menos, que la realización concreta del sistema de Educación pública, en el medio rural no hay otra, en un contexto determinado, unas veces alejada de núcleos de población grandes y sin otras posibilidades de escolarización, otras

veces próxima a las ciudades o las cabeceras de comarca y, por tanto, en competencia con otras opciones. (p. 1)

Para Jiménez (1983) las escuelas rurales son las escuelas graduadas, unitarias y mixtas que tienen unas características comunes: en una misma clase conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad, suelen estar ubicados en localidades menores de mil habitantes y dedicadas a la agricultura, ganadería, pequeño comercio o industrias familiares y son despreciadas por la administración, consideradas como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidadas por teóricos y pedagogos. Con esta definición aparece una nueva característica por la que habíamos pasado de puntillas anteriormente cuando Cantón (2004) nos resalta que los agrupamientos en las escuelas rurales no suele ser por grado, tratándose de la multigradación de las aulas. Consideramos que ésta es una de sus características más importante porque logra hacer que las escuelas rurales sean tan temidas como a su vez tan especiales y peculiar con respecto a las escuelas graduadas. Además habla de ellas como escuelas de 3ª categoría, algo a lo que se suman muchos otros autores al considerar que están olvidadas por la administración porque no las dotan de recursos materiales, económicos o personales suficientes.

Sin embargo consideramos que aún podemos precisar más en nuestra búsqueda, y para ello, en nuestro afán por lograrlo hemos tenido que echar mano de la orden de 15 de Abril de 1988 sobre Constitución de Colegios Públicos Rurales (Plan de Actuación para la Escuela Rural Andaluza) que en su artículo 1 nos define a la escuela rural como:

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 (Consejería de Educación y Ciencia 1988, Art. 1).

Con esta definición la Consejería de Educación y Ciencia andaluza define lo que para ellos debe englobar una escuela para poder otorgarla la categoría de rural, en ella no habla de la dedicación o profesión de sus habitantes ni tampoco de su ubicación o contexto, por lo que se podría hablar de escuelas rurales situadas próximas al mar y en la que sus habitantes no sólo se dedicasen a labores de ganadería y agricultura, sino la explotación de éste. Pero de lo que sí que se habla y es común a otras definiciones, es al

hacer referencia a que existen más de un nivel por aula y profesor y que se encuentran en pequeños núcleos de población donde no se superan los 500 habitantes.

De las características anteriores estamos prácticamente de acuerdo en todas menos en la última, ya que nos parece muy pobre y erróneo para alcanzar una definición válida de la escuela rural considerar que únicamente se ubican en poblaciones que no superan los 500 habitantes. Qué pasaría con aquellas poblaciones que tuviesen 560 habitantes y contasen con una única escuela formada por dos aulas, donde se impartiese en una Educación infantil y en la otra Educación primaria, ¿quedaría excluida?, al considerar que no, nos vemos en la obligación de aportar la definición de Boix Tomas, R. (2003) por indicar que cuando hablamos de la escuela rural nos estamos refiriendo a una estructura organizativa escolar, centros rurales agrupados en su mayoría, que se lleva a cabo, principalmente en la etapa de Educación infantil y primaria. Estos centros, están formados por un centro cabecera, normalmente en la localidad mayor, y por pequeñas escuelas en otros pueblos, las cuales normalmente no pasan de las 2 o 3 unidades.

2- UNA ESCUELA PARA LA COMUNIDAD

2.1 LA ESCUELA COMO SOPORTE DEL MUNDO RURAL

En el siguiente apartado nos gustaría conocer qué tipos de valores educativos, conocimientos o contenidos deberían ser transmitidos desde las escuelas rurales, no hablamos simplemente de aquellos que están indicados en el currículum de cada comunidad autónoma sino aquellos que tienen una gran carga cultural y que pueden ser de vital importancia para la supervivencia de las localidades en las que se encuentra. Responsabilizando de ello a los maestros, agentes sociales y la administración, el primer problema que nos encontramos es el profesorado, ya que las escuelas rurales no suelen ser un destino muy deseado por éste, sus plazas suelen tener un carácter de provisionalidad, lo que significa que además de ser en la mayoría de las veces su primer destino tras la finalización del proceso de oposición, no existe continuidad al estar deseando cambiarla para ocupar las vacantes de destinos más apetecibles o menos controvertidos. Los agentes sociales, segundo problema, no siempre están dispuestos a colaborar con los maestros en su tarea diaria dentro del aula y en aquellos lugares en los que sí lo están, podemos encontrarnos maestros que se oponen por considerarlo un intrusismo a su labor. En último lugar nos encontramos a la administración que a lo largo de los años ha considerado a la escuela rural como la hermana pobre de la urbana y ni siquiera en aquellos pocos momentos que se intentó revitalizarla, se preocupó por incentivar a los docentes que en ella se encontraban.

2.1.1 El profesorado en la escuela rural

Centrándonos en la problemática del profesorado, queremos decir que la mayoría de las plazas de las escuelas rurales suelen ser ocupadas por maestros noveles que no han tenido relación con las escuelas rurales o con el destino que les corresponde, incluso durante sus estudios de Magisterio han sido contadas las veces que les han hablado de las peculiaridades de estas escuelas como indica Vázquez Recio (2003):

Pocos maestros y maestras son conscientes, durante el período de su formación universitaria, de la existencia de las escuelas del mundo rural.[..] Se convierte en tarea prioritaria que el alumnado desarrolle un conocimiento sobre ellas (características, dificultades y problemas) y sobre la educación que allí se

desarrolla, con vistas a que puedan afrontar y dar respuestas educativas a las necesidades singulares de las mismas. (p. 4)

Por ello es de suma importancia que el alumnado de Magisterio, futuro profesorado, tome conciencia de la diversidad de realidades, ya que no existe un patrón común o estándar desde el que poder actuar, eso se debe a que cada situación escolar requiere de la reflexión, interpretación y aplicación de las distintas formas de conocimiento. En la misma López Pastor (2006) nos sugiere que la escuela rural suele ser uno de los primeros destinos de trabajo de los maestros noveles con el problema añadido de que en la formación inicial pocas veces se hace referencia a la situación especial de éstas.

Para Hinojo, F. et al. (2010) uno de los grandes problemas organizativos y de gestión interna de la escuela rural, es consecuencia del profesorado y su formación, la mayoría de los maestros que ejercen en la escuela rural simplemente presentan los estudios de la diplomatura. Requisito mínimo para participar en el proceso selectivo de oposición, pero claramente insuficiente para poder ejercer su labor en un contexto tan específico, especial y peculiar donde se requiere un nivel formativo profesional superior (Corchón, E., 2005).

Indicar que la formación inicial y práctica del profesorado en el medio rural suele ser inexistente porque la mayoría de los maestros en formación durante el período obligatorio de prácticas, no suelen acceder nunca a este tipo de escuelas (Berlanga, S., 2003; Corchón, E., 2005; Hinojo, F et al., 2010). También para López Pastor (2006) la formación inicial del profesorado debe estar estrechamente relacionada con la escuela y con la práctica educativa para poder comprenderla y de este modo reelaborarla, adaptarla y mejorarla.

Tras la realización de un trabajo de investigación en la escuela rural, con el fin de conocer el grado de adecuación en la formación inicial para la labor docente, en Hinojo, F. et al.(2010, p.92) a partir de Corchón (2005) concluyen que pese a que la mayoría de docentes preguntados, 255 cuya casi la totalidad, 92,8% dedicados al mundo rural en Andalucía, no han continuado sus estudios para tener, cuando menos una titulación mínima de licenciatura universitaria, y a pesar de que su formación no fue de gran calidad, en lo que al ejercicio de la docencia en el medio rural se refiere, sí que coinciden por unanimidad, que es necesario que los futuros profesores que ejerzan en este contexto reciban una instrucción adecuada a la realidad socioeducativa del mismo.

Considerando esencial pero insuficiente la realización del Prácticum en este tipo de instituciones para entrar en contacto con la realidad del medio y con las peculiaridades del ejercicio de la profesión dentro de sus escuelas.

No sólo se trata de la formación en el aspecto específico, sino del necesario cambio de mentalidad que supone para el profesorado ejercer su labor en este tipo de contextos, pues como indica Raso, F. (2009) cuando los docentes noveles imparten clase en centros rurales, intentan desarrollar sus clases como se hace en los urbanos y ya que pretenden poner en práctica todos los conocimientos aprendidos en el transcurso de su Prácticum y que presumiblemente fueron adquiridos en una escuela urbana.

Barba Martín (2004) concluye que la escuela rural tiene una idiosincrasia diferente a la escuela urbana y además considera que uno de los aspectos que más difícil hacen impartir clase en la escuela rural es la falta de experiencia, ya que los modelos tradicionales son urbanos. Este autor considera que una mala formación provoca en el docente un sentimiento de incompetencia que le genera dudas, conflictos y temores que le pueden llevar a plantearse abandonar su puesto de trabajo.

Para López Pastor (2006) es fundamental que desde la formación inicial se generen e induzcan dinámicas colaborativas de formación permanente del profesorado a través de seminarios o grupos de trabajo. De este modo se fomenta una cultura de trabajo mediante la indagación colaborativa con dinámicas de investigación-acción que conecten la formación inicial y permanente, entre teoría y práctica educativa.

Otra problemática que influye en el funcionamiento de los centros y en el desarrollo satisfactorio de los proyectos educativos va en relación a las condiciones laborales de muchos de ellos es la falta de estabilidad de las plantillas.

El cambio constante, la integración de maestros nuevos cada curso, la inseguridad de si se estará o no el próximo año escolar, etc. Supone volver a empezar, casi seguro, cada curso; los proyectos educativos y curriculares que se habían diseñado y empezado a desarrollar sufren retrocesos considerables, o bien deben ser reestructurados en función de la nueva realidad que se va generando; todo ello no favorece en absoluto la puesta en marcha de proyectos coherentes, sistematizados y adecuados a las necesidades reales de la escuela y a su propio funcionamiento interno (Boix, R., 2004, pp. 17-18).

Otros problemas que se encuentran los docentes en un Colegio Rural Agrupado (CRA) según Corchón, E. (2005) y Raso, F. (2009) son los relativos a las constantes

itinerancias del profesorado especialista a través de las distintas aulas y escuelas del CRA con el pago de los gastos por desplazamiento cuanto menos insuficientes, trabajo en aulas multigrado con niños de varios niveles que, simultáneamente, exigen del docente un aumento de su esfuerzo y su concentración, destinos muy alejados y en condiciones muy precarias donde cuyos centros y dotación material de recursos son de una gran precariedad.

Para Santamaría luna (2012) el profesorado que quiere implicarse en la zona rural puede conseguir mejores resultados si considera unos objetivos específicos para el medio rural y se impone una metodología coherente con ellos.

2.1.2 Rasgos de las escuelas rurales

Tras tener en cuenta los estudios realizados por diversos autores, Bustos (2006, p.55) destaca que los rasgos característicos de la escuela rural son:

- 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.
- La movilidad del profesorado es alta, especialmente en los centros incompletos.
- 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.

En la misma línea encontramos a Feu Gelis (2004, p.8) cuando nos plantea un perfil de las actuales escuelas rurales al basarse en las aportaciones que le habían revelado los propios maestros rurales con motivo de la realización de su tesis doctoral.

- Es una escuela pequeña
- Favorece la experimentación educativa
- Favorece el desarrollo de una pedagogía activa
- Se dota de maestros “integrales”
- Se dota a veces de maestros polivalentes
- Tiene alumnos mezclados

- Los maestros pueden impartir una enseñanza individual, pero sólo durante un tiempo limitado
- Es una escuela con un sistema de enseñanza particular: la enseñanza es circular o concéntrica
- Es flexible y libre
- En ella entran personas que no son maestras/os pero que pueden enseñar cosas, de hecho, enseñan muchas cosas
- Tiene un sistema de control “blando”, respetuoso y, por descontado, mucho más educativo.

2.1.3 Propuestas de mejoras en la escuela rural

Tras haber resaltado la importancia de la formación inicial del profesorado con relación a la escuela rural y tras hacerle responsable sólo en parte de lo que en ella se enseñe o transmita, creemos necesario resaltar lo que para Díez Prieto (1989) citado en (Bustos, 2006, p. 54) ayudaría a mejorar las escuelas rurales:

- 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. Se pretende una escuela insertada en el medio, en contraposición a las concentraciones escolares.
- Diferenciación de la escuela rural y urbana, tanto desde la consideración de su ambiente físico, como sobre todo de su entorno socio-cultural.
- La escuela rural deberá ser distinta de la urbana en bastantes de sus características. Donde se establezcan unos contenidos, métodos y modelo de organización específicos para la escuela rural.
- Mejorar la deficiente preparación inicial del profesorado, ya que las escuelas de profesorado ignoran en su currículum la temática de la escuela rural. Indicando también la necesidad de incentivar al profesorado.
- La escuela sólo tiene razón de ser en el contexto de un desarrollo integral de la zona rural.

Sauras (2000) propone una revisión conceptual de la escuela rural para mejorar su calidad y que de este modo se convierta en el motor que transmita su cultura, sostenga la economía y sociedad del pueblo, a través de la defensa o el deseo de lo que en ella debe ser trasferido por un maestro a sus alumnos, “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” (Sauras, 2000, p.35).

En la misma línea encontramos lo indicado por Corchón (2002) al defender que la escuela rural debe ser el soporte de su medio y de su cultura. Por lo que nos indica que el camino a seguir sería el siguiente:

- 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.

Para poder contribuir y alcanzar una escuela rural de éxito Arreaza, Pérez y Gómez, (2012, p.8) nos indican que se debe “dar un tratamiento singular, diferente, contextualizado y realista a la escuela rural para reducir los efectos de los factores desfavorables como la falta de continuidad, desarraigo o itinerancia del profesorado, modelos de enseñanza por niveles y libro único”.

2.2 QUÉ ES UN COLEGIO RURAL AGRUPADO (CRA)

En el Sistema Educativo Español el concepto de escuela rural varía por la diversidad geográfica, heterogénea concentración de la población en núcleos rurales y urbanos de las diferentes Comunidades Autónomas, lo que conforma necesariamente planteamientos organizativos diversos a la hora de contemplar el desarrollo del proceso educativo en el medio rural (Gracia Cantó et al. 2008).

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se establece en el artículo 80.1, 80.2 y 80.3 la necesidad de que las administraciones educativas desarrollen acciones de carácter compensatorio en aquellos ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables derivadas de factores geográficos, entre otros aspectos.

Pero lo más importante de la LOE, es que dedica un artículo donde aparece, en su título, una referencia clara y explícita a la escuela rural, (..) Art. 82 “Igualdad de oportunidades en el mundo rural” se establece que “Las administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural para proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades”. Además, con el fin de evitar que las dificultades de desplazamiento y el aislamiento de los alumnos en sus respectivas residencias familiares impidan o dificulten su desarrollo personal, la ley prevé también la prestación de los servicios complementarios de transporte, comedor e internado de forma gratuita, para aquellos alumnos que cursen enseñanzas obligatorias, con el objeto de garantizar la calidad de la educación.

Tomando diferentes autores, en la que nos indican las tipologías y características de las escuelas rurales que podemos encontrarnos en el territorio Español, pasaremos a detallar los diferentes modelos organizativos existentes (Boix, 2004; Feu Gelis, 2004; Bustos, 2006).

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. Un CRA se caracteriza organizativamente por ser una agrupación formal (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. Por ello es apropiado decir que su organización en parte es virtual y que la ubicación de sus aulas permiten el trabajo colaborativo de sus profesores.

Un CRA al igual que el resto de agrupaciones escolares existentes en el estado Español, que detallaremos a continuación. Surgen según Hinojo F. et al. (2010) por el fracaso de la creación de concentraciones escolares y a nuevas iniciativas pedagógicas como la implantación de la Educación compensatoria o las experiencias del valle Amblos y los CRIE (Centros Rurales de Innovación Educativa), amparadas todas ellas

bajo el marco del Real Decreto de 27 de Abril de 1983, al entender que se debían mantener abiertas las pequeñas escuelas incompletas de las zonas rurales y formar una red coordinada entre todos los centros de una misma comarca a través de un proyecto educativo unificado, con un conjunto de profesionales que atendieran a las necesidades del alumnado de la zona. Con ello se pretendía que los alumnos no pasasen más horas que las necesarias en los centros escolares, evitar el peligro que supone el traslado por carrera, impedir la exclusión de la que eran objeto por los niños provenientes de los pequeños pueblos y además controlar el desarraigo cultural y social que ocasionaban las concentraciones escolares (Barba, 2011).

La unión de escuelas rurales recibe diferentes denominaciones dependiendo de la Comunidad Autónoma que se trate: Son Colegio Rural Agrupado (CRA) en Aragón, Asturias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Galicia y Madrid; Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana; Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias; Centro Público Rural Agrupado (CPRA) en Andalucía y Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña (Barba, 2011, p.100).

2.2.1 Ventajas organizativas y funcionales del (CRA)

Con este sistema organizativo se pretende que cada escuela conserve su propia identidad y singularidad para evitar los problemas que a lo largo de la historia habían caracterizado a la escuela rural como se enumera a continuación Boix (2004):

- Excesivas materias, áreas y curso para un solo maestro y la falta de ratio oficial alumno –maestro en la escuela rural.
- Escasa dotación material para las escuelas rurales.
- Excesiva responsabilidad del maestro al tener que dominar las materias que necesitan un nivel de especialización.

Con la constitución de los (CPR), nombre que reciben los (CRA) en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que se puede hacer extensible a todo el territorio nacional, por la Junta de Andalucía al amparo de la Orden de 15 de Abril de 1988, se le otorga las siguientes notas definitorias de funcionamiento (Hinojo et al., 2010, p. 83):

- Las unidades escolares situadas en diferentes pueblos próximos de una misma comarca pasan a ser aulas del colegio público completo a todos los efectos.

- En dichas aulas se pueden cursar todos los niveles educativos comprendidos entre la etapa de Educación infantil hasta el segundo curso de Educación secundaria obligatoria, ambos inclusive.
- Exigencia de rotación del profesorado de la segunda etapa: los especialistas de las diferentes áreas de enseñanza van a impartir su docencia en las distintas aulas del CPR, esto es que itineran.
- Implican una línea pedagógica común, un proyecto educativo común para la zona o la comarca, donde no sólo se contemplan sus peculiaridades más genuinas, sino que se trabajen, se potencien y se desarrollen como es debido.
- Requieren una programación y evaluación coordinada de objetivos y actividades.
- Su funcionamiento hace necesarios unos órganos de gobierno y participación comunes.

Con la agrupación de varias escuelas unitarias y pequeñas incompletas de diferentes pueblos en una sola entidad organizativa y funcional se contribuye según Boix (2004), a grandes rasgos, a la mejora de los siguientes aspectos:

- Mejorar la calidad de los alumnos que viven en zonas rurales.
- Mejorar el aprovechamiento de los recursos materiales y personales.
- Potenciar el trabajo en equipo del profesorado.
- Proyecto educativo adaptado a la zona.
- Fijar criterios comunes de evaluación y orientación.
- Hacer más comprensible un modelo propio de la comunidad educativa en las tareas cotidianas.

Sobre la misma línea de objetivos que se pretenden con los CRA responden Corchón (2005) y Vilela (2004) al considerar las siguientes ventajas:

- Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación inserta en su medio.
- Superar el aislamiento de los docentes.
- Superar carencias de interrelación y convivencia de los alumnos.
- Favorecer la socialización del alumnado.
- Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
- Evitar desplazamientos permanentes a los alumnos sin perjuicio de la calidad educativa.

- Establecer canales de experimentación de nuevos proyectos y experiencias educativas
- Racionalizar la oferta educativa en las comunidades locales.

2.2.2 Elementos organizativos del CRA

2.2.2.1 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.

2.2.2.2 Escuelas unitarias

La escuela unitaria tiene una unidad donde reciben enseñanza conjuntamente niños de de diferentes edades y niveles educativos. En este tipo de escuelas todas las funciones del centro escolar recaen sobre el mismo maestro.

Este apartado será objeto de un estudio pormenorizado en el siguiente capítulo.

2.2.2.3 Escuelas Graduadas Incompletas

Son aquellas que tienen varias unidades, siempre inferior a 4 y donde coinciden niños de dos o más cursos, en función del número de unidades existentes y de las agrupaciones consideradas más idóneas. En cada clase hay un docente que atiende a niños de dos o más niveles educativos. Es decir, un centro con tres unidades tendrá tres profesores para atender a toda la escolaridad obligatoria, además las tareas de gestión del centro se reparten entre los existentes.

2.2.2.4 Centros Comárcales o de Concentración Escolar

Son los que reciben a niños y niñas de diferentes localidades de alrededor. Estos centros disponen de un profesor por aula y curso e igualmente de transporte escolar y comedor.

3- PRINCIPIOS, MÉTODOS Y FINES DE LA CLASIFICACIÓN DEL ALUMNADO

Los grupos multigrado que suelen estar presentes en las escuelas rurales, determinan un modelo de agrupamiento escolar singular, por lo que la actuación docente en este contexto debe adaptarse a esta particularidad.

Las disposiciones administrativas, la dirección de la escuela, las necesidades del alumno, las preferencias de los maestros y maestras, el empleo eficaz del material didáctico, y las presiones sociales y económicas, influyen en la determinación de las prácticas de agrupamientos.

La utilización de un tipo de agrupamiento u otro por parte del maestro en un aula suele ser completamente intencional y uno de los aspectos que suele influir en las opciones que pueda utilizar es la tradición, es decir, que utiliza agrupamientos que emplearon con él o vivenció a lo largo de su formación académica. Por ello debemos conocer que cada uno de los distintos agrupamientos que detallaremos a continuación nos muestra un gran número de posibilidades y limitaciones en función de los objetivos que se marquen.

3.1 LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO

Para Goodlad y Rehage en Borrel, N. (1984) cuando hablamos de la agrupación del alumnado debemos referirnos a lo que llaman coordenadas vertical y horizontal de la organización escolar. Atendiendo a decisiones institucionales, sociológicas y pedagógicas la organización de los alumnos en los centros escolares, tendrán en cuenta las dimensiones de verticalidad y horizontalidad que establece la organización escolar (Carda, R. y Larrosa, F., 2007).

3.1.1 Organización vertical del alumnado

La dimensión vertical es aquella pauta organizativa que guía el proceso de los alumnos desde que entran en la escuela hasta que salen de ella (Borrel, 1984). Es el medio más utilizado, con él se clasifica al alumno dependiendo del criterio homogeneidad cronológica.

Según Carda, R. y Larrosa, F. (2007) hace referencia a la organización por niveles educativos del sistema escolar (infantil, primaria, secundaria) en la que se

gradúa la enseñanza, la escolaridad y los alumnos. Para Antúnez y Gairín (1998) la organización vertical regirá el proceso de una promoción de alumnos y alumnas a lo largo de toda su escolaridad. Persigue obtener el mayor nivel de desarrollo en la instrucción organizando al alumnado en etapas, ciclos y grados, las formas de organización escolar más habituales desde esta perspectiva son la graduación (escuela graduada), la no graduación y la multigraduación.

3.1.1.1 La escuela graduada

Este tipo de organización es el más frecuente, se basa en la división del currículum por grados (cursos) atendiendo a los criterios psicoevolutivos de los alumnos, al creer que el alumno dependiendo de la edad puede alcanzar un nivel de conocimientos concretos, Borrel (1984) considera que con la escuela graduada es el alumno quien debe acomodarse al currículum. El criterio básico de la escuela graduada será el grado que a su vez atiende a la edad cronológica y responde a una concepción idealista por la que los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada (Barberá, 1991). Con esta práctica organizativa se pretendía dar la misma enseñanza al mismo tiempo a todo el alumnado con el fin de mostrar igualdad, facilitándoles los mismos contenidos y de este modo que evolucionaran a la vez. Al dividirlos en grados por el criterio cronológico, atendiendo a una supuesta homogeneidad e igualdad para todos, se pensaba que el avance de los alumnos sería al mismo ritmo, por creer que todos los niños son iguales y poseen las mismas capacidades físicas, sociales, afectivas y mentales. Sin embargo Bustos (2008) considera que su implantación se debe a cuestiones económicas porque resulta más sencillo atender a todos los alumnos con los mismos recursos y contenidos a la vez.

3.1.1.2 La escuela no graduada o escuela sin grados

Cuando hablamos de una escuela sin grados Borrel (1984) nos indica que se hace mención a una estructura vertical que permite la progresión constante de todos los alumnos. Este tipo de organización escolar reconoce la existencia de diferentes ritmos en la progresión hacia el alcance de las metas educativas, y continúa afirmando que en la escuela no graduada el currículum está pensado para cada alumno, por lo que cada uno aprende a su propio ritmo y de este modo se eliminan los inconvenientes de la enseñanza graduada.

La supresión de las barreras artificiales existentes de los niveles o grados, facilitan avanzar en el aprendizaje en función de los ritmos particulares y pone el máximo énfasis en la enseñanza individualizada. El funcionamiento de la escuela no graduada es muy diferente a la que emplea los grados, en ella se forman grupos de alumnos de acuerdo con el nivel de conocimientos que poseen sobre una determinada materia sin tomar como referencia el grado, donde cada uno de ellos debe trabajar a su ritmo. Cada alumno puede seguir su propio itinerario educativo, siendo evaluado en comparación a su situación anterior pero nunca con las expectativas que se tengan sobre el grado (Antúnez y Gairín, 1998).

3.1.1.3 La organización por ciclos

La enseñanza por ciclos es una fórmula intermedia de atender la enseñanza que oscila entre la graduación y la no graduación, pretende la búsqueda de un sistema más flexible que proporcione respuestas más adecuadas a la heterogeneidad de los estudiantes. Por un lado atiende a la necesidad que impone la graduación por parte de la administración educativa y también las dificultades por su complejidad que entraña la no graduada (Carda, R. y Larrosa, F., 2007).

La ordenación en ciclos es un sistema de organización semigraduado del alumnado que permite fragmentar el progreso de los alumnos en unidades de tiempo superior a un año escolar por lo que el alumno tiene más tiempo para alcanzar sus objetivos. El ciclo, sería como «un gran nivel o grado» que ha de cursarse en dos años escolares.

3.1.1.4 La multigraducción

La agrupación multigraduada según Borrel (1984) es la combinación en una misma aula de dos o tres grados tradicionales. Su finalidad es atender mejor las necesidades individuales a través de una organización más flexible. Se trata de la combinación de dos o más grados dentro de la misma clase (Faber y Shearron, 1974), es un tipo de agrupamiento escolar donde los alumnos de diferentes cursos cohabitan en una misma aula, su origen es debido al bajo nivel de matriculación existente en algunas escuelas, normalmente las denominadas rurales, como consecuencia de la escasa demografía de los lugares en que se encuentran. En estas escuelas multigrado, los maestros y maestras se ven obligados a impartir al mismo tiempo y en el mismo espacio

la enseñanza a distintos grados, lo que supone diversificar las actividades y llegar a poder impartir una enseñanza individualizada. Una de las críticas que recibe este modelo es en relación al riesgo que supone olvidar su estructura intentando asemejarla a la instrucción que se practica en el grado a grado. Ezpeleta (1997) considera que el profesorado formado para el manejo de un solo grado, cuando conocen la multigraduación parecen más inclinados a percibir los grados por separado, librando un esfuerzo, pocas veces exitoso, por coordinar las actividades del conjunto.

3.1.2 Organización horizontal del alumnado.

Es el medio más utilizado para la distribución del alumno entre el profesorado disponible (Borrel, 1984). El agrupamiento horizontal pretende resolver el problema que lleva consigo la homogeneidad y la heterogeneidad de las clases a través de agrupaciones homogéneas o heterogéneas al utilizar distintos tipos de configuraciones organizativas de agrupamientos que van desde la homogeneidad a la heterogeneidad pasando por fórmulas intermedias, (Carda, R. y Larrosa, F., 2007).

La organización horizontal tiene por objeto distribuir al alumnado que tiene características comunes como la edad y el número de años de escolarización en varios grupos en función de diversos criterios. Antúnez y Gairín (1998) indican que 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... etc.

3.1.2.1 Grupo homogéneo

Es aquél en el que se supone iguales características en los alumnos que lo forman y en el cual se tiende al mismo trabajo escolar, iguales métodos, contenidos, actividades, etc. (Carda, R. y Larrosa, F., 2007). Algunos criterios de homogeneización utilizados son: la edad, el cociente intelectual, el rendimiento escolar, los intereses comunes de los niños, etc.

Este tipo de agrupamientos tiene ventajas e inconvenientes:

- Ventajas: es de fácil aplicación, económico.
- Inconvenientes: no hay una adaptación correcta y precisa a las diferencias individuales, plantea una enseñanza muy uniforme, se centra más en la instrucción que en la formación y puede generar desigualdad de oportunidades.

3.1.2.2 Grupo heterogéneo

Se supone que los alumnos presentan distintas características intelectuales, psíquicas, rendimiento, intereses, etc. La docencia tiende a aplicar en este tipo de agrupamiento el método más adecuado según las características de los alumnos, que vendrá a ser una educación personalizada (Carda, R. y Larrosa, F., 2007).

La clasificación de los escolares no es en función de las características comunes, sino en relación con las diferencias de cada uno de los componentes del grupo, las escuelas unitarias son un ejemplo de heterogeneidad.

Se le atribuye las siguientes ventajas: puede desarrollar un programa acorde con las diferencias individuales, proporciona flexibilidad, Se adapta al progreso y al desarrollo real de los alumnos y fomenta una saludable relación entre alumnos y maestros.

3.1.2.3 Grupos flexibles

Constituyen una estrategia organizativa y curricular para tratar de adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, a las necesidades, a los intereses y a las características individuales de los alumnos evitando, por una parte, una deficiente adquisición de los conocimientos relacionados con materias instrumentales básicas y un fracaso escolar muy prematuro y, por otra parte, el freno que supone para los estudiantes mejor dotados trabajar en una estructura rígida e igualitarista como es la organización graduada (Martínez , Yáñez e Iglesias, 2011).

Los agrupamientos flexibles se estructuran tomando el ciclo como unidad de programación, actuación y evaluación, 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. Por tanto desde la perspectiva organizativa no sólo afecta a la agrupación de alumnos sino también a la programación curricular (Agelet, J., 2001).

3.1.3 Diferencias entre los grupos homogéneos, heterogéneos y flexibles

A la hora de formar agrupamientos en el aula, siempre existen diferentes criterios por los que el maestro se ve obligado a practicar unos u otros. Santos (2000) nos indica que entre los criterios más comunes se encuentran: La capacidad intelectual de los alumnos, sus conocimientos previos, el interés por la tarea o el ambiente, el tamaño de los grupos, la historia de los grupos, la edad cronológica de los alumnos, el desarrollo corporal, homogeneidad/heterogeneidad, la estimulación psicológica positiva y la novedad/ruptura de etiquetas en los grupos.

La homogeneidad aparece como ayuda para que la enseñanza sea menos problemática y las aulas más fáciles de gestionar. Por lo que se consideraba que el trabajo con grupos homogéneos facilita el trabajo del profesor, esta idea se remonta a los inicios de la enseñanza graduada cuando se pensaba que la formación de grupos de alumnos semejantes entre sí, por ejemplo la edad, mejoraba las posibilidades de aprendizaje y de este modo el grupo constituido obtendría mayores rendimientos porque las diferencias individuales serían muy reducidas y por tanto todos los alumnos se encontrarían en condiciones similares para aprender. En la práctica no se cumple, nunca se podrá hacer un grupo completamente homogéneo de alumnos ni siquiera en base a unos criterios perfilados (González González, 2002).

Para Martínez García (1998) La homogeneidad es una utopía. También Gimeno (2000) señala que aunque los grupos de alumnos se formen con esa pretensión, cada uno en él tiene intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, expectativas y valores diferentes.

Nos advierte Boaler (1997) que dentro de los grupos los alumnos no trabajan necesariamente a la misma velocidad, ni responden del mismo modo a la presión, ni tendrán las mismas preferencias o formas de trabajar. Por ello González (2002) afirma que asumir que los grupos que se constituyen van a ser homogéneos es una falacia ya que ciertos grados de heterogeneidad son inevitables.

En la misma línea Bustos (2008) recalca que los grupos homogéneos no existen en la práctica porque la homogeneidad no sería real en todas las materias o conocimientos y si así fuese dejaría de existir al poco tiempo porque la aparición de condicionantes como la maduración, actitud, interés o ritmo de aprendizaje resaltaría otras diferencias que nos obligarían a estar constantemente haciendo grupos nuevos.

De la misma opinión resulta ser Barba Martín (2011) al afirmar que cuando se observan a estudiantes que estudian en el mismo curso, parece haber muchas diferencias

en cuanto al estado de maduración, lo que nos demuestra que ni dentro de un mismo curso haya homogeneidad.

Para minimizar las consecuencias negativas de los grupos homogéneos Slavín (1995) citado en Ireson y Hallan (1999) nos recomienda:

- Mantener como grupo de referencia habitual del alumno al grupo heterogéneo y a partir de ahí, reagrupar por capacidad a los alumnos en algunas áreas curriculares en las que se considere especialmente importante reducir la diversidad.
- Contemplar en el plan de agrupamiento la reducción de la variabilidad de los alumnos, en lo referente a la habilidad específica que se esté enseñando, sería plantear agrupamientos para trabajar con alumnos contenidos específicos, pero no permanentes.
- Reevaluar con frecuencia la asignación de los alumnos al grupo, la asignación a un grupo no debe ser permanente.
- El profesor debe ajustar sus actuaciones docentes de modo que se corresponda con los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Ahora puntualizaremos los aspectos positivos que Continente, Gol, Guijarro y Pinar (1997) encuentran en el agrupamiento heterogéneo:

a) Nivel de aprendizaje.

- Potencia la ayuda mutua mediante la “tutoría entre iguales” que posibilita una mayor participación del alumnado que “no sabe” y una mejor reelaboración del conocimiento del que “sabe más”.
- Enriquece los procesos personales de elaboración y construcción de significados.
- Promueve en los profesores la búsqueda de estrategias y recursos para atender la diversidad.

b) Estilo y ritmo de aprendizaje.

- 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.

c) Intereses y motivaciones.

- Promueve el intercambio de ideas y la confrontación de valores, procedimientos e informaciones.

- Potencia la necesidad de consenso y permite ponerse en el punto de vista del otro para conseguir un mayor grado de objetividad.
- Facilita la propuesta de actividades diversificadas en torno a un tema que tenga en cuenta los diferentes intereses y motivaciones de todo el alumnado.

Como alternativa a la homogeneidad y a la heterogeneidad se debe reclamar la flexibilidad real de los grupos (Ireson y Hallan, 1999).

Flexibilizar la constitución de grupos significa que los que se formen han de mantenerse abiertos y sujetos a criterios flexibles, los alumnos tendrán la posibilidad de cambiar de grupo y reagruparse en cualquier momento del curso (Albericio, 1994; Albericio, 1997; Vinyas, 1991).

Con la flexibilidad se pretende evitar la adscripción de los alumnos a un único grupo que se forma al inicio del curso y se mantiene hasta su finalización, ya que la acción educativa provoca que la situación de cada alumno vaya cambiando constantemente debido a la enseñanza recibida. Los grupos de alumnos son dinámicos y sus componentes no evolucionan del mismo modo y al unísono, sino que lo hacen de diferentes ritmos, como a esta realidad no se le puede dar una respuesta basada en la rigidez debe aplicarse la flexibilidad (González, 2002).

Una de las críticas que recibe este tipo de agrupamiento es que el cambio frecuente de grupo, o la pertenencia a la vez de varios, provoca en los alumnos una cierta pérdida de identidad social sintiendo la sensación de no pertenecer a ninguno. Otra de las críticas que recibe como consecuencia de que las agrupaciones flexibles suelen favorecer la creación de grupos “homogéneos” donde se encuentran “los listos” y “los lentos” por lo que con estas agrupaciones homogéneas se pierde la riqueza y motivación que supone trabajar con alumnos diferentes (Albericio, 2000).

3.1.4 La distribución del grupo-clase

A la hora de buscar la distribución más apropiada, Carda, R. y Larrosa, F. (2007) nos indican que la mayoría de investigadores sobre este tema consideran que son cuatro los tipos de agrupamientos escolares flexibles más importantes:

- **El gran grupo o grupo expositivo:** Formado por 60 o más de 100 alumnos, resulta adecuado para la presentación de lecciones, temas amplios, exposiciones generales verbales y audiovisuales. Estimula el aprendizaje de materias que posteriormente se estudien o trabajen en otros agrupamientos.

- **El grupo medio o coloquial:** Formado por 15 o 20 alumnos, o también por la clase convencional. Se forma con los alumnos del gran grupo y que con la guía del profesor-tutor se aclaran conceptos y provocan experiencias, se establecen grupos de discusión donde se ayuda a los alumnos a formular sus propias opiniones y contrastarlas con los demás.
- **El pequeño grupo o equipo de trabajo:** Formado por 3 a 8 alumnos, en él se asigna un trabajo con el fin de llevarlo a cabo completamente, para lo que se requiere una planificación previa y unos instrumentos adecuados. En este tipo de agrupamientos se potencia que el equipo trabaje con cierta autonomía, aportando cada uno su esfuerzo personal.
- **Trabajo individual o independiente:** Se entiende como una situación instructiva que responsabiliza a cada estudiante como individuo distinto y sujeto de aprendizaje.

Dentro de la misma línea encontramos una clasificación anterior dada por Vinyas (1991) donde nos propone las siguientes distribuciones:

- **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 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.
- **Pequeño grupo o equipo de trabajo (2-6 alumnos/as):** Cada estudiante colabora con sus compañeros y compañeras 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, etc) que generalmente se desarrollan dentro de la clase habitual. Por parejas, por pequeños grupos.
- **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 según 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.

3.1.5 La ubicación del alumnado en el aula

Las diferentes disposiciones que el profesor adopta para distribuir al alumnado en el aula implica una marcada intencionalidad, con ella el docente pretende unos objetivos en la realización de las diversas tareas. Pudiendo destacar los siguientes como los más utilizados en el contexto de la multigradación (Bustos, 2006; Bustos 2008).

- **Agrupamiento por parejas:** Se trata de una forma de agrupamiento en la que el contacto visual entre docente y alumno se ven favorecido por la colocación de las mesas y que no afecta a la dinámica de atención grupal. El profesor tiene de frente al alumnado cuando da las explicaciones colectivas y el alumno no necesita variar su posición para atender porque tiene la pizarra de frente. Cuando este tipo de agrupamiento es utilizado en grados mezclados, alumnos de diferentes cursos sentados por parejas, se potencia la tutoría entre iguales ya que el alumno mayor o alumno que sabe por tener un mayor nivel curricular, puede servir de guía y mentor al alumno más pequeño o alumno que no sabe por tener un menor nivel curricular, por lo que se introduce el criterio de heterogeneidad para enriquecer las relaciones y favorecer su rendimiento. Con ello se pretende mejorar la eficacia en el rendimiento académico, la convivencia y trabajo cooperativo.
- **Agrupamiento individual:** Este tipo de agrupamientos suele ser el más utilizado en Educación primaria, pero que tras una investigación llevada a cabo por Bustos (2008) la valoración del profesorado investigado tras la utilización de diversas formas de agrupamientos, manifiesta experimentar un gran rechazo a su utilización. Vinyas (1991) determina lo que para él son las virtudes de este agrupamiento. El alumno trabaja por su cuenta, a su ritmo y estilo de aprendizaje favoreciendo la autonomía y originalidad en la tarea escolar pero produciendo

una nula socialización por estar dificultada la interacción personal. Al no existe proximidad física, no se producen intercambios de información de forma habitual, por lo que el trabajo nunca es común por la falta de ayuda entre compañeros. Descartando el aprendizaje cooperativo al no poder compartir metas y fines en las tareas escolares, también puede generar cierta inseguridad entre el alumnado por no sentirse respaldado en la toma de decisiones o resultados de las tareas, potenciando la dispersión y falta de atención.

Una de las razones por las que el profesorado utiliza este tipo de agrupamiento es para mantener un mayor orden en el aula, pues hablan menos. Sin embargo las percepciones del profesorado es que el alumnado tiene mayor necesidad de levantarse de sus asientos con la finalidad de hablar por lo que se produce un mayor número de conductas disruptivas. Además cuando el profesor se desplaza por el aula entre las mesas, se puede producir un cierto desconcierto al no tener claro el control de los trabajos revisados y la ubicación espacial en la que se encuentra. Dentro de las ventajas se observa que el profesor puede evaluar y controlar más el trabajo escolar de forma individual.

- **Agrupamientos colectivo o grupal:** Su organización dentro del grupo-clase de la escuela rural se puede hacer mediante la unión de mesas (4, 6) donde se juntan alumnos de diferentes grados o del mismo. Cuando es utilizado para grados mezclados, tiene la ventaja de que el trabajo debe ser original, creativo y sin las referencias de los compañeros del mismo grado. Este tipo de agrupamientos favorece las relaciones interpersonales, la sociabilidad y la cooperación en la realización de tareas, el intercambio de ideas, la adquisición de conocimientos nuevos en el caso de los de grado inferior, la confrontación de ideas y la necesidad de consenso. Destacando que cuando los alumnos adquieren el hábito de estar en el grupo de forma prolongada, el alumnado comienza a trabajar de forma independiente sin necesidad de copiar al de al lado y cuando se realiza por grados, grados separados en grupos diferentes, se facilita la explicación y la atención del docente porque mientras que éste explica un contenido o actividad a otro que se encuentra en otra mesa, los anteriores pueden resolver dudas preguntando a los compañeros sentados en su grupo.
- **Agrupamiento en forma de u:** Con este tipo de agrupamiento se produce un mayor aprovechamiento del espacio del aula por lo que es bastante recomendado

para espacios pequeños, el aula da sensación de mayor amplitud, la pizarra puede ser vista perfectamente por todo el alumnado y el profesor se puede dirigir a ellos con mayor facilidad, dando la sensación de cercanía. El docente tiene un mayor control sobre las tareas del alumnado y la revisión de ellas cuando pasa mesa por mesa no se ve interferido por el mobiliario, favorece la atención del alumnado cuando el maestro debe realizar alguna explicación porque el contacto visual entre ambos es mayor. El alumno provoca menos conductas disruptivas ya que puede aclarar dudas o conocimientos con los compañeros sentados a derecha e izquierda. Un inconveniente para el profesor cuando se utiliza con grados mezclados, es que el alumnado está disperso y por tanto cuando las explicaciones colectivas van dirigida a un solo grado es necesario localizar constantemente al alumnado sobre el que se centra la tarea o explicación.

- **Agrupamientos por filas:** Este tipo de agrupamientos no está indicado en aulas pequeñas porque achica el espacio. Se suelen producir distracciones del alumnado cuando suelen girarse hacia atrás para hablar con otros compañeros, al docente le resulta más difícil moverse por el aula, teniendo que saltar entre ellas cuando quiere aproximarse a las mesas ubicadas en el centro, se pierde el contacto visual en las explicaciones con los alumnos que se encuentran en las filas retrasadas, y a ellos también les resulta más complicado observa las explicaciones en la pizarra. En el caso de las ventajas al tratarse de grados mezclados, la interacción y ayuda entre compañeros resulta bastante positiva.
- **Agrupamientos por nivel de competencia curricular:** Este es un agrupamiento flexible que se adopta teniendo en cuenta el nivel de competencia curricular que presenta cada alumno. Por lo que no sólo afectaría a la agrupación de alumnos sino también a la programación curricular, a la organización del trabajo de los docentes como a los tiempos y espacios del aula.

Con la homogeneización de los grupos se produce un tipo de contagio negativo en el hábito de trabajo, en el rendimiento y en el clima de clase o grupo. Albericio (2000) indica que cuando se atiende al criterio de homogeneidad como a los argumentos que invalidan su práctica identificando microsocionalmente a los aventajados y los desaventajados por parte del propio alumnado, generan un estatus que puedan perjudicar las relaciones socioafectivas.

3.2 ESCUELAS DE TAMAÑO REDUCIDO EN EL ESPACIO RURAL

Actualmente existen una gran variedad de investigadores que están realizando un gran esfuerzo por conocer el valor pedagógico y social que aportan los modelos organizativos de las escuelas pequeñas en el espacio rural. Esto es debido a que lo rural es social y económicamente heterogéneo y diverso, pedagógicamente rico a pesar de no estar exento de algunos problemas y desigualdades con el resto de las escuelas urbanas. Por ello existen una gran cantidad de aportaciones bibliográficas que teniendo en cuenta todas estas circunstancias, intentan prevenirlas, mitigarlas y hacerlas desaparecer (Bustos, 2006).

Existen autores que responsabilizan a la misma escuela rural del mal estado en que se encuentra, para Subirats (1987) la escuela rural ha difundido unas formas culturales y organizativas pensadas por y para el medio urbano pero que sin embargo no han sido lo suficientemente eficaces para evitar que los alumnos de las zonas rurales se hallen en condiciones de igualdad respecto a los jóvenes de las zonas urbanas.

Otros como Chacón, Querol, González, y Sánchez (2002) consideran que el alumnado de las zonas rurales soporta una gran carencia de medios en los centros. Culpan del bajo rendimiento escolar y del abandono masivo del alumnado al finalizar el período obligatorio de escolarización tanto a la falta de medios como a las bajas expectativas de los padres y del propio alumno con relación a su futuro. Por ello las políticas deben estar dirigidas no sólo a desarrollar el ámbito rural sino también a impulsar y desarrollar el ámbito socioeconómico y cultural del medio rural porque muchos pueblos se están muriendo lentamente como consecuencia de las carencias y condiciones del propio medio, que obliga a sus habitantes a emigrar a poblaciones mayores (Bustos, 2006).

En contra de la opinión de que la escuela rural es menos eficaz y menos productiva que la urbana, tenemos a Martín-Moreno Cerrillo (2002) que tras realizar una revisión de las investigaciones realizadas en los países anglosajones, concluye que el tamaño de las escuelas no es una limitación sino todo lo contrario. Esto es debido a que el conjunto de investigaciones revisadas manifiestan que las escuelas pequeñas son más eficaces y productivas que las grandes porque presentan menor índice de fracaso escolar y que su alumnado se manifiesta más satisfecho que el de centros educativos grande, igualmente han constatado que los alumnos aprenden más y mejor en centros

educativos de reducido tamaño. En cuanto a los problemas de disciplina, se encontró que en las escuelas pequeñas se advertían menos problemas de conducta en el alumnado, algo que también defiende López Pastor (2006) al considerar que están acostumbrados a convivir fuera del aula, lo que provoca que dentro surjan menos problemas y en caso de producirse tienen los mecanismos necesarios para solucionarlo.

Meier (1995) aporta siete razones por las que las escuelas pequeñas tienen mayor éxito que las grandes:

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

La organización escolar en una escuela rural suele verse condicionada por el reducido número de alumnos matriculados, esto obliga a que en las clases convivan alumnos de diferentes edades acentuando su heterogeneidad. Por ello a continuación profundizaremos en las aulas multigraduadas y en las escuelas unitarias.

3.2.1 La multigraduación

Una de las principales características que presentan las escuelas rurales son las aulas multigraduadas, lo que significa que existen clases de pequeños grupos donde el profesor de forma simultánea imparte docencia a varios niveles educativos dentro del mismo espacio. Su funcionamiento requiere tener en cuenta los siguientes aspectos (Boix, R., 1995; Corchón, E., 2005) en Hinojo, F et al. (2010, pp. 84-85):

- La estructura de un aula multigraduada requiere maestros que han de impartir enseñanzas de más de un grado simultáneamente, esto conduce a la agrupación flexible de los alumnos y a la individualización de la instrucción.
- Los armarios, las estanterías y, en general, el mobiliario de grandes dimensiones pueden hacer de separadores de ciclos y subgrupos.
- En función de la edad de los alumnos se opta por un trabajo más individual que social, lo que no impide que se puedan realizar actividades de carácter socializado para la mejora de los aprendizajes.
- Agrupación de los alumnos por ciclos y no por cursos, en este caso la planificación curricular, la promoción y la evaluación se ciñe estrictamente a los ciclos. La idea de trabajar por cursos o niveles ha de ser descartada porque en este tipo de aulas no existe la estructura de curso de acuerdo con la edad de los sujetos.

Al hablar de aulas multigrado hacemos referencia a las aulas donde un profesor se dedica simultáneamente a la docencia de varios grupos de alumnos procedentes de diferentes niveles, donde tienen que multiplicar sus esfuerzos y coordinar más que nunca su actuación para lograr resultados efectivos. López Pastor (2002) considera que la principal dificultad del maestro en un aula multinivel, radica al intentar comprender que debe atender a la diversidad.

En los grupos heterogéneos suele suceder que el docente no es el único poseedor de todo el conocimiento y del saber, tampoco es la única referencia a la hora de solicitar ayuda porque los alumnos de mayor edad o niveles superiores pueden asumir ese rol en determinados momentos cuando sus compañeros de menor edad lo requieran. Este modelo de escolarización es más parecida a la vida diaria en cuanto a la convivencia entre personas de distintas edades, con lo que se potencia el diálogo y el aprendizaje cooperativo. También Barba Martín (2011) considera que fomentar las relaciones sociales cooperativas ofrece una mejor educación porque los que enseñan ven que sus aprendizajes tienen una utilidad social, que consiste en ayudar a sus compañeros, ya que para poder explicar algo a sus compañeros necesitan tenerlo claro, con lo que se demuestra haber asimilado contenidos de años anteriores. Por otro lado el que escucha recibe una explicación distinta del maestro, recibida por un compañero de una edad más similar, lo que en ocasiones hace que se comprenda mejor.

La multigradación es una realidad que se produce en la mayoría de las escuelas rurales, por lo que Uttech (2001, p.31) a través de un estudio de caso para conocer el trabajo diario de estos grupos, atribuye las siguientes ventajas:

- Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes y así tiene un apoyo extra, aprovechando a más de un maestro para 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.

3.2.2 La escuela unitaria

Otra de las formas en las que se encuentra organizada la escuela rural, es la que recibe el nombre de escuela unitaria. El Diccionario Enciclopédico Santillana (1992) define a la escuela unitaria como “un centro educativo compuesto por un solo maestro y un número de alumnos de diferentes grados, frecuente en la Educación primaria rural”.

Algunos investigadores como Arreaza, F. et al. (2012, p.5) sostienen que los defectos que unos atribuyen a las escuelas rurales unitarias son virtudes para otros.

- “Es una escuela pequeña, artesanal” donde todos se conocen ayudan y colaboran entre sí.
- “Tiene alumnos y alumnas mezclados y la diversidad es un valor” pues todos y todas pueden crecer sin límites o consolidar aprendizajes, hacerlo de forma flexible con actividades multinivel ya sea, según convenga, en grupos de trabajo heterogéneos u homogéneos o de forma autónoma, con la colaboración del maestro o la maestra y mediante prácticas cooperativas de aprendizaje entre iguales, mentores o regentes.

- “Es un espacio de investigación abierto y flexible” en el que maestros/as, alumnos/as y familias reinventan la programación didáctica mientras exploran la realidad y construyen su aprendizaje en espacios diferentes, utilizando el tiempo de manera abierta y con materiales propios. Las actividades, el calendario y el horario se pueden adecuar a las circunstancias del momento y a las necesidades. Las tradiciones locales (fiestas, cocina, medicina popular, cuentos), las características del ambiente natural (animales y sus costumbres, plantas, ecosistemas) y los problemas ambientales (influencia del hombre sobre el medio natural, historia de los lugares, contaminación, residuos) son el contenido de proyectos globales e interdisciplinarios, en el que el conocimiento es un medio para transformar las condiciones ambientales de la escuela y de la localidad.
- “Es ecológica porque está vinculada al entorno y trabaja por su continuidad y desarrollo”. Es importante que, dice Tonucci, “hasta los 10 o 12 años, la escuela esté en su propio barrio o pueblo; que pueda ir a ella a pie, siempre que sea posible solo; que pueda hablar su lengua o su dialecto, reflexionar sobre las personas y experiencias de su pequeño mundo, construir sobre estas certezas los fundamentos necesario para seguir adelante”.
Estos aspectos han ayudado a la vinculación del alumnado con el medio, han reforzado la cultura local y han contribuido a crear vida en el pueblo.
- “Tiene maestros y maestras integrales y polivalentes que guían todo el proceso de enseñanza y aprendizaje” frente al maestro o maestra especialista en un nivel único de edad para toda la vida. Son maestros y maestras que hacen un poco de todo, incluida la dinamización educativa y cultural.
- “Es un espacio de convivencia pacífica y participación democrática” del alumnado en la realidad de la escuela y del pueblo. Feu i Gelis (2004) recoge testimonios de maestros y maestras: “Es fácil organizar asambleas en el momento que haga falta para hablar de cualquier problema por más complicado que sea”; “En nuestra escuela los niños y niñas se acostumbran a pensar, debatir criticar y proponer alternativas para mejorar lo que no funciona (..) Muy rápidamente aprenden a ser justos, críticos, honestos, consecuentes, participativos, colaborativos, etc.”

- “Entran personas que no son maestras pero que pueden enseñar cosas y, de hecho, enseñan muchas” sobre los oficios de la gente, tradiciones, la flora y la fauna..., con mayor conocimiento y precisión que los maestros y maestras.

3.2.3 Ventajas de las escuelas de tamaño reducido

Una escuela de reducido tamaño no es sinónimo de éxito por sí sola, aunque sí que en ella se pueden alcanzar más fácilmente los objetivos marcados (Bustos, 2006).

Martín-Moreno Cerrillo (2002, p.60) enumera las siguientes ventajas respecto al profesorado, alumnado y la organización como facilitadores del aprendizaje:

1. Respecto al profesorado:

- a. El profesorado de estas escuelas tienden a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo.
- b. Relaciones interpersonales de mayor calidad.
- c. Suelen observarse actitudes más positivas del profesorado hacia el trabajo escolar y mayor colaboración entre los docentes.
- d. Los docentes muestran mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinaridad.

2. Respecto al alumnado:

- a. Recibe una atención educativa e instructiva más personalizada.
- b. Se detecta mayor entusiasmo en la realización de actividades escolares.
- c. Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo o enseñanza cooperativa.
- d. Su autoconcepto personal y académico tiende a ser más positivo.
- e. Menos problemas de conducta, menor frecuencia de conductas agresivas, de consumo de drogas, de vandalismo y de hurtos.

3. Respecto a la organización del entorno del aprendizaje:

- a. 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.
- b. Mayor flexibilidad en los horarios académicos cotidianos dentro de la jornada escolar.
- c. Entornos de aprendizajes más ordenados y seguros.

- d. Mayor conexión entre las culturas del estudiantado y de los adultos.
- e. Mayor énfasis en la relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.

3.2.4 Desventajas de las escuelas de tamaño reducido

A pesar de la cantidad de ventajas que se han enumerado, no se deben olvidar las limitaciones e inconvenientes que se pueden encontrar según García Cantó et al. (2008, p.4).

- Nos encontramos alumnos de varios niveles en una misma clase e incluso de dos etapas (infantil y primaria) lo que va a dificultar en gran medida nuestra labor diaria como educadores.
- El currículo establecido por el estado y por las respectivas comunidades autónomas no se dirige a las particularidades y necesidades de las escuelas rurales, por lo que hay una escasez de material curricular específico que nos pueda servir de referencia o como complemento a nuestra labor docente.
- El diseño y desarrollo curricular requiere más trabajo. Hay que realizar diferentes programas en función de las características de los alumnos y la variedad de niveles que tenemos en clase.
- Dificultad para llevar a la práctica aquellos juegos o actividades que requieren un grupo numeroso de alumnos. Esto es especialmente complejo en las áreas de música y sobre todo Educación física. En esta área en particular hay que añadir las grandes diferencias a nivel de desarrollo físico y psicomotor que hay entre los alumnos.
- El material e instalaciones es insuficiente, afectando principalmente a áreas como música y Educación física que necesitan un material más concreto y específico. Esta falta de material limita o dificulta la realización de actividades y la consecuencia de algunos contenidos básicos del currículo.
- Escasa formación inicial sobre el trabajo en una escuela rural. En la mayor parte de éstas, el personal es joven e inexperto, siendo este tipo de escuelas su primer destino.
- Se programan pocas actividades de formación del profesorado, a pesar de ser una realidad que afecta a muchos profesionales de la educación y a un gran número de alumnos.

- Inestabilidad y falta de continuidad del profesorado.
- Pocos incentivos económicos y de reducción horaria por trabajar en estas escuelas.
- Los gastos y riesgos de las itinerancias están cubiertas de manera insuficiente.

Estas ventajas e inconvenientes forman parte del día a día que podemos encontrar en la escuela rural, lo que constituye un amplio repertorio de piezas que conforman una realidad tan atractiva como inquietante y cuyo buen funcionamiento depende en gran medida de la buena disposición del maestro.

4- CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos realizado una investigación, buscando a través de diversas fuentes bibliográficas especializadas, para poder alcanzar todos los objetivos que nos habíamos propuesto desde su comienzo. Ya el título del trabajo nos hablaba de los **grupos heterogéneos en la escuela rural** y por ello nuestro primer paso fue definir lo que es y significa la **escuela rural**. Como hemos podido comprobar no existe una única y verdadera definición de ésta, varía dependiendo de las características y contexto que el autor tenga en cuenta. Por lo que hemos ido recogiendo las diversas aportaciones más influyentes, importantes, características y peculiares que la rodean.

La **escuela rural** suele ser la única institución educativa en el pueblo, por lo que su papel es de gran importancia por dinamizar la vida social y cultural de la localidad, siendo casi el único espacio social público existente. La ratio alumno-profesor es muy baja por la escasa matriculación del alumnado, lo cual es debido a su ubicación en pequeñas localidades de las áreas rurales, como consecuencia, sus escuelas suelen ser **unitarias** (cuentan con una sola aula) o **pequeñas graduadas incompletas** (cuenta de una a cuatro unidades) donde se congregan alumnos de distintas edades y niveles (multiedad o multigradación) con un único tutor-profesor por unidad o aula que suele encargarse de toda la organización pedagógica y burocrática.

Si algo consideramos necesario para evitar el desarraigo y la despoblación de los pueblos, es la existencia de una escuela en ellos por muy pequeños que sean. Hemos podido leer y comprobar en diversas fuentes como se repetía la frase “un pueblo sin escuela es un pueblo muerto”. Se debe defender la existencia de las escuelas en las pequeñas poblaciones ya que con ello se evita la marcha de los jóvenes a concentraciones de mayor población y que poco a poco se vayan desligando de su localidad. Tras darse cuenta la Comunidad educativa se crearon los **Centros Rurales Agrupados (CRA)**, nombre que varía dependiendo de la comunidad autónoma en que nos encontremos pero cuyo objetivo es el mismo, evitar que los jóvenes tengan que trasladarse diariamente a centros escolares comarcales y con ello el desarraigo y la despoblación de las zonas rurales apostando por la continuidad de las pequeñas escuelas, de este modo también se intenta paliar la falta de recursos humanos y materiales con el propósito de mejorar la calidad educativa.

También hemos podido comprobar que la **escuela rural** ha sido tratada de un modo desigual en relación a la escuela urbana al otorgarle escasos recursos materiales y

humanos. Al centrándonos en los recursos humanos, debemos hacerlo en su **profesorado**, ya que éste, suele ser joven e inexperto, siendo la escuela rural normalmente su primer destino, lo que significa un gran handicap por su falta de experiencia profesional y desconocimiento de la cultura rural. Siendo todo ello consecuencia de la falta de formación teórica y práctica tanto en la formación inicial como permanente, lo que lleva al maestro a imitar los modelos pedagógicos vivenciados en las escuelas graduadas urbanas. Esto provoca en el docente novel un estado de ansiedad y sentimiento de soledad que le puede llevar a plantearse el abandono de su puesto de trabajo, ante la perspectiva de la no competencia como docente en la escuela rural.

Las plantillas de maestros rurales no suelen disponer de una gran estabilidad, lo que supone un perjuicio para el avance de su alumnado. En ella también nos encontramos la figura del **maestro itinerante**, que suele ser un maestro especialista que cada día debe coger su coche para ir de escuela en escuela impartiendo docencia. Todo esto dificulta la puesta en marcha de proyectos coherentes y adecuados que satisfagan las necesidades reales de los alumnos, por ello consideramos que para mejorar la docencia en las **escuelas rurales**, debe haber una plantilla más estable de maestros y maestras con una adecuada **formación inicial y permanente**, los maestros deben mantener un fluido diálogo e intercambio de experiencias y reflexiones con docentes de otras escuelas similares, evitando de este modo su aislamiento y contribuyendo a su formación permanente. Además dentro de esta formación permanente sería conveniente que formasen parte de algún seminario donde poder exponer sus problemas e inquietudes, llevando a cabo algún proyecto de investigación-acción, de este modo se facilita la comunicación entre los docentes, pudiéndose realizar una adecuada evaluación sobre su práctica con el objetivo de mejorar.

Las unidades escolares situadas en diferentes pueblos próximos de una misma comarca forman parte de un **CRA** y pasan a ser aulas de ese centro, donde se intenta impartir todos los niveles de la enseñanza obligatoria. La pertenencia a un **CRA** implica una línea pedagógica y proyecto educativo común, al contar con el apoyo de los profesores itinerantes los profesores tutores evitan el aislamiento docente y el alumnado evita tener que desplazarse a otros lugares sin perjuicio de la calidad educativa.

Consideramos que la **escuela rural** debe ser el motor cultural y social de la localidad, por ello el maestro debe ofrecer una educación enraizada en la realidad rural,

con un enfoque pedagógico más coherente, abierto, realista y significativo con el medio rural y natural. Esto implica que comprenda los valores y necesidades de su comunidad para elevar la calidad de la escuela, pudiendo conseguirlo al dejar que la comunidad entre en la escuela potenciando la participación de padres y vecinos. Entendemos que la **escuela rural** debe adaptar el currículum y los libros de textos, contenidos, métodos y modelo de organización a las necesidades reales de su contexto, esto no significa dejar de alcanzar los objetivos marcados sino dar una educación más real, significativa y enraizada con el medio rural.

Las escuelas rurales suelen ser escuelas de tamaño reducido, en contraposición de las grandes concentraciones urbanas, esto significa que suele organizarse en **escuelas unitarias o graduadas incompletas** (integradas por un máximo de 4 aulas) donde existen alumnos de diferentes edades. Esto provoca que en las aulas exista un alumnado muy **heterogéneo**, porque coinciden chicos y chicas de diferentes edades y cursos frente a un único profesor-tutor. Esto choca frontalmente con la concepción que se tiene en las escuelas graduadas al pensar que con la homogeneización del alumnado por niveles de la misma edad, la asimilación y el aprendizaje de contenidos será más rápida. Pero como hemos podido observar la homogeneización es una utopía, ya que existen factores diversificadores como la motivación, interés, género, etnia, etc... que condicionan el aprendizaje. Pensamos que la heterogeneidad del alumnado en las escuelas rurales resulta una **ventaja que el profesorado debe aprovechar**, por ello consideramos que:

- La formación de grupos flexibles permite trabajar la atención a la diversidad.
- La enseñanza resulta más personalizada porque el número de alumnos es menor, esto permite una mejor actitud y mayor complicidad entre alumnos-profesor a la vez que resulta más fácil conocer el progreso y nivel de cada uno de ellos.
- El maestro puede confeccionar unas programaciones más interdisciplinares, flexibles y reales con el medio rural.
- El alumnado se conoce de la vida cotidiana en la calle y por tanto puede relacionarse en el aula sin problema.
- En estas aulas heterogéneas la enseñanza es circular, lo cual es una virtud, porque cuando el profesor enseña unos contenidos a los alumnos de mayor edad, los más pequeños escuchan y pueden ir aprendiendo conceptos que verán más adelante, por otro lado cuando el profesor se encuentra explicando contenidos a

los alumnos más pequeños, los más mayores pueden atender y consolidar conceptos que ya habían visto en años anteriores.

- Cuando los alumnos mayores ejercen de cicerones explicando y resolviendo dudas a los pequeños y éstos por su parte también ayudan a los mayores, la enseñanza resulta más provechosa porque utilizan el mismo lenguaje, códigos y ejemplos que les permite comprender más rápidamente los contenidos.
- Cuando trabajan formando grupos, la enseñanza se vuelve más solidaria, igualitaria y cooperativa.

Por último resaltar que las distribuciones que se utilizan tradicionalmente en las aulas tiene una gran intencionalidad, por ello en mucha de las aulas nos encontramos al alumnos dispuesto individualmente, esto es porque se busca orden y silencio en las clases a la vez que se pretende fomentar el trabajo individual, pero donde la socialización es nula descartándose el trabajo cooperativo, lo cual provoca en algunos alumnos miedo e inseguridad dando como resultado dispersión, falta de atención, desmotivación...fracaso escolar. Por ello proponemos **que el trabajo sea grupal** entre 4 y 6 alumnos (dependiendo de la actividad) de distintas edades y competencias. Donde el trabajo propuesto por el docente sea creativo y original para que los alumnos a través de la búsqueda grupal cooperativa puedan ir alcanzando nuevos conocimientos y aprendizaje, donde la función del maestro debe ser la de un mero guía hacia el conocimiento.

No quiero finalizar el capítulo de las conclusiones sin realizar una **valoración personal** del trabajo. Gracias a él, he tenido la oportunidad de comprender la importancia de la escuela rural para los habitantes de los pequeños pueblos y aldeas, convirtiéndome en un ferviente defensor de su existencia por la relevancia que supone para el futuro del medio rural y sus pobladores. Pudiendo comprender una realidad del Sistema educativo, la escuela rural, que resulta tan alejada e incluso como de otra época para personas como yo, que siempre han vivido y estudiado en una ciudad tan grande como Madrid.

Del mismo modo me he ruborizado por la escasa formación de los maestros noveles que ocupan las escuelas rurales, ya que su praxis condiciona y limita las expectativas y futuro de sus alumnos.

Otra aportación que quiero resaltar es que en la búsqueda bibliográfica sobre el trabajo que se lleva acabo con grupos heterogéneos, me hizo buscar información sobre

las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje basado en proyectos, aunque finalmente por falta de espacio no fue incluida, pero que me hizo pensar sobre la educación que he recibido y sobre todo la que recibe actualmente mi hijo de 12 años. Me lanzo varias preguntas que no puedo comprender, ¿por qué no se innova en Educación? ¿Por qué no se utilizan otros métodos y programas de éxito?, las únicas explicación que me llegan a la cabeza es que en primer lugar a la administración no le interesa invertir y en segundo lugar que este tipo de docencia, implica mayor implicación, preparación y esfuerzo para el docente como para las familias, por lo que parece difícil su implantación por la falta de tiempo y compromiso de todas las partes.

Ahora quiero hablar sobre el TFG en el curso de complementos para Grado de primaria, en primer lugar me resultó muy difícil llevarlo al día con la cantidad de trabajos que debía entregar durante el cuatrimestre, por lo que decidí hacerlo en los meses de verano y presentarlo en septiembre, esto me obligó a estar entre 3 y 4 horas diarias con él, en ocasiones fue el doble de tiempo, por lo que el número de horas por crédito lo he superado con creces. Normalmente la gente prefiere hacer un trabajo a un examen, en mi caso, tras haber estado todo el verano implicado con el TFG, lo hubiese preferido con los ojos cerrados. No obstante, me queda una sensación gratificante por todo lo que he hecho.

Para terminar no quiero olvidarme de mi tutor, que a pesar de haber estado en el período vacacional en el extranjero, hemos mantenido un fluido contacto, por lo que no he dado palos de ciego y en todo momento he sabido hacia donde debía encaminarse mi trabajo fin de grado.

5- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agelet Profitós, J. (2001). *Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Alba Menéndez, C.; Álvarez Anes, E.; Fernández Fernández, M.; Fernández García, N.; Fernández Riesgo, J. A.; Fuentes Santamaría, M. L.; García Rodríguez, M.; Martín Gómez, N. (2010). Manifiesto por la escuela rural. *Revista electrónica Escuelarural.net*. Extraído de: <http://www.escuelarural.net/spip.php?> (consulta el 16 de junio de 2012).
- Albericio Huerta, J.J. (1994). *Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo*. Barcelona: PPU.
- Albericio Huerta, J.J. (1997). *Los agrupamientos flexibles*. Barcelona: EDB.
- Albericio Huerta, J.J. (2000). Las agrupaciones flexibles. *Aula de Innovación Educativa*, 90; 54-57.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1998). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona. Grao.
- Arreaza Beberide, F., Pérez Pintado, M. y Gómez Pimpollo, N. (2012). ¡Desde el dolor! Réquiem por la Escuela Rural. *Revista digital lascompetenciasbásicas.es*. Extraído de <http://www.lascompetenciasbasicas.es/index.php/opinion/47-articulos/162-idesde-el-dolor-requiem-por-la-escuela-rural.html>. (Consulta el 16 de junio de 2012).
- Barba Martín, J.J. (2004) Dónde realizar la Educación Física en la Escuela Rural. *Revista digital efdeportes.com*. 10 (79). Extraído de <http://www.efdeportes.com/efd79/rural.htm>. (Consultado el 22 de julio de 2012).
- Barba Martín, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, departamento de Pedagogía.
- Barberá, V. (1991). El agrupamiento de alumnos en los centros, *en apuntes de educación*, 41, 2-5.
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el mundo rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.
- Boaler, J. (1997). Setting, social class and survival of the quickest. *British Educational Research Journal*, 23 (5), 575-581.

- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Grao.
- Boix Tomás, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *En revista Digital E-rural. Educación, cultura y desarrollo*, 1, 1-8.
- Boix Tomás, R. et al. (2004). *La Escuela rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Borrel Felip, N. (1984). Organización de alumnos. *En Revista digital educar*, 6, 135-157. Extraído de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn6p135.pdf>. (Consultado el 11 de agosto de 2012).
- Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrados de Educación primaria en Andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de granada, departamento de Didáctica y Organización escolar.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículo y Formación de profesorado*, 11(3), 1-26.
- Bustos Jiménez, A. (2008). La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción. *Colaboraciones*, 129-159.
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y Escuela rural: ¿Irreconciliables? *Revista de currículo y Formación de profesorado*, 15(2), 155-170.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Intervención educativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: Grupo Editorial universitario.
- Carda Roas, R. y Larrosa Martínez, F. (2007). *La organización del centro educativo: manual para maestros*. Alicante: Club universitario.
- Consejería de educación y ciencia (1988). Orden de 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el Decreto sobre constitución de Colegios públicos Rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza y otras medidas del plan de actuación para la Escuela Rural Andaluza. B.O.J.A. de 26 de abril de 1988, 33. Sevilla.
- Chacón Medina, A., Querol Puertas, J., González Martín, A. y Sánchez Garrote, L. (2002). La escuela rural y las reformas educativas de finales del siglo XX. En Delgado, L. et al. *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Corchón, E. (2002). *La escuela rural. Elementos de su organización*. Granada: Ciss Praxis.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Davinci.
- Continente, M., Gol, T., Guijarro, R. y Pinar, C. (1997) Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos. *En aula de innovación Educativa*, 61, 57-58.
- Diccionario de la Real Academia Española (2001). Barcelona: Espasa
- Diccionario Enciclopédico Santillana (1992). Madrid: Santillana s.a.
- Diccionario La Enciclopedia (2003). Madrid: Salvat Editores.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *En revista iberoamericana de Educación*, 15, 101-115.
- Faber, C & Shearron, G. (1974). *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.
- Feu i Gelis, J. (2003). La escuela rural: apuntes par un debate. *En Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- Feu i Gelis, J. (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*, 2 (3). Extraído de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (consulta 18 de junio de 2012).
- García Cantó, E. et al. (2008). La escuela rural: ¿cierre o reorganización? Una comparación entre España y Grecia. *Revista electrónica Efdeportes.com*. 13 (119). Extraído de: <http://www.efdeportes.com/efd119/la-escuela-rural-cierre-ororganización>. (Consulta el 16 de junio de 2012).
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- González González, M^a. T. (2002). ¿Grupos homogéneos o grupos flexibles? *En Educar* 29, 167-182.
- Hinojo, F., Raso, F. y Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas para un Desarrollo de Calidad. *En Reice*, 8 (1), 79-105.
- Ireson, J. & Hallan, S. (1999). Raising Standard: Is ability crouping the answer?. *Oxford review of education*, 25(3), 344-360.
- Jiménez Sánchez, J. (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.

- Ley Orgánica (LOE 2/2006), de 3 de mayo, de la Educación. B.O.E. de 4 de mayo de 2006. 106, 17158- 17207. Madrid.
- López Pastor, V. M. (2002) Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, **9**, 72-90.
- López Pastor, V. M. (coord.) (2005). Monjas Aguado, R., Barba Martín, J. J., Subtil Marugan, P., González Pascual, M., García de la Puente, J. M., Aguilar Baeza, R., García Pérez, E., Ruano Herranz, C., Manrique Arribas, J.C. y Martín, M. I. (2005). Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *En Revista digital efdeportes.com*, 10 (90). Extraído de <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm> (Consulta el 22 de julio de 2012).
- López Pastor, V. M. (2006). La escuela rural como contexto específico para la enseñanza de la Educación Física. En V. M. López Pastor (coord.), *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemática y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Marín Díaz, V. (2002). De las escuelas rurales y su profesorado. En Delgado, L. et al. *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2002). *Claves para la calidad de los Centros Educativos Rurales*. En Lorenzo et. al. *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Martínez García, J.M. (1998). La utopía de la homogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, 86-88.
- Martínez Martínez, M. R.; Yáñez Suárez, M. E. e Iglesias Muñiz, J. C. (2011). Las agrupaciones flexibles como estrategia de atención a la diversidad. *En Revista digital aulaintercultural*. Extraído de http://www.aulaintercultural.org/guia_centros/pdf/agrupaciones.pdf (Consulta el 10 de agosto de 2012).
- Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.

- Ortega Prieto, M. (1995). *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Raso, F. (2009). Reenfoques Estructurales del Prácticum para el desarrollo de la docencia en contextos rurales. En E.M. Olmedo y Jerez, A. et al. *Innovación y creatividad en el nuevo Prácticum Europeo*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Real Decreto (RD 1174/83), de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. B.O.E. de 11 de mayo de 1983. 112. Madrid
- Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas Rurales. *En revista de Educación*, 322, 29-44.
- Santamaría Luna, R. (2012) Tu escuela, clave para el medio rural en cambio. *Revista digital escolarural.net*. (43), 1-2. Extraído de <http://escularural.net/tu-escuela-clave-para-el-medio>. (Consultado el 16 de junio de 2012).
- Santos, M.A. (2000). *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla: Díada.
- Subirats Martori, M. (1987). Escuela y medio rural. En Alerón, L. *Educación y sociología*, Madrid: Akal.
- Uttech, M. (2001). *Una pedagogía para el salón multigrado. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos aires: Paídos mexicana.
- Vázquez Recio, R y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Vilela, P. (2004). *La coordinación entre Centros Rurales Agrupados en Galicia: un modelo de organización*. En Boix Tomás, R. et al. *La Escuela rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Vinyas, J. (1991). El agrupamiento de alumnos y la reforma. *En apuntes de Educación*. 41, 6-8.