



---

# Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Trabajo de Fin de Grado

**LAS AULAS MULTIEDAD EN EL CONTEXTO RURAL:  
BENEFICIOS Y DESAFÍOS.**

Raquel Gutiérrez Milla

Tutorizado por Jairo Rodríguez Medina

Curso 2024-2025

19 de junio de 2025

## Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en el estudio de las aulas multiedad en el contexto de la escuela rural, una realidad educativa presente especialmente en zonas con baja densidad de población. En estas aulas, niños y niñas de diferentes edades y niveles comparten un mismo espacio de aprendizaje, lo que plantea retos organizativos y pedagógicos singulares, pero también oportunidades didácticas de gran valor. El objetivo principal del trabajo es analizar las implicaciones educativas de este modelo, atendiendo tanto a las dinámicas de aula como al papel del profesorado y al marco institucional en el que se inscriben. Para ello, se desarrolla una fundamentación teórica que aborda el concepto de escuela rural, las particularidades de las aulas multigrado y las aportaciones de referentes clásicos y actuales sobre el tema. En la segunda parte, se presenta una investigación de carácter cualitativo basada en entrevistas a docentes en activo en un Colegio Rural Agrupado (CRA), realizadas durante el periodo de prácticas curriculares. A partir del análisis temático de los testimonios, se identifican fortalezas, dificultades y propuestas de mejora relacionadas con la práctica docente en contextos multiedad. Los resultados ponen en valor el potencial pedagógico de este modelo, al tiempo que evidencian la necesidad de mayor reconocimiento institucional y formación específica para el profesorado. Este trabajo pretende contribuir a una mirada más contextualizada, inclusiva y realista de la educación rural y de la diversidad en el aula.

***Palabras clave:*** aulas multiedad, escuela rural, agrupamientos heterogéneos, práctica docente

## **Abstract**

This Final Degree Project focuses on the study of multi-age classrooms in rural schools, an educational reality especially common in low-population areas. In these settings, children of different ages and academic levels share the same learning environment, which entails unique organizational and pedagogical challenges, but also significant didactic opportunities. The main aim of this work is to analyze the educational implications of this model, paying attention to classroom dynamics, the teacher's role, and the institutional framework in which it operates. The theoretical foundation addresses the concept of rural schooling, the specific features of multigrade classrooms, and contributions from both classic and contemporary pedagogical perspectives. The second part includes a qualitative research project based on interviews with in-service teachers working in a *Centro Rural Agrupado (CRA)*, conducted during the student's practicum. The thematic analysis of the interviews reveals key strengths, difficulties, and suggestions for improving teaching practices in multi-age settings. Findings highlight the pedagogical potential of these classrooms while pointing to the need for greater institutional support and teacher training. This project seeks to promote a more contextualized, inclusive, and realistic understanding of rural education and classroom diversity.

**Keywords:** multi-age classrooms, rural education, heterogeneous grouping, teaching practice

# ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>II. OBJETIVOS</b>	<b>6</b>
II.1. Objetivo general del TFG	7
II.2. Objetivos específicos de la investigación	7
<b>III. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>8</b>
<b>IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>11</b>
IV.1. Marco conceptual	11
IV.1.1. Escuela rural	11
IV.1.2. Aulas multiedad	13
IV.1.3. Contexto geográfico	15
IV.2. Bases teóricas	20
IV.2.1. Referentes clásicos	20
IV.2.2. Nuevos descubrimientos	22
IV.3. Beneficios y desafíos	25
IV.4. Figura docente	28
<b>V. METODOLOGÍA</b>	<b>34</b>
V.1. Participantes	34
V.2. Diseño	37
V.3. Instrumentos	37
V.4. Procedimiento	38

V.5. Análisis de Datos	39
<b>VI. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>44</b>
VI.1. Debilidades	44
VI.2. Amenazas	46
VI.3. Fortalezas	47
VI.4. Oportunidades	49
<b>VII. DISCUSIÓN</b>	<b>52</b>
<b>VIII. CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>56</b>
<b>IX. REFERENCIAS</b>	<b>58</b>
<b>X. ANEXOS</b>	<b>67</b>

# I. INTRODUCCIÓN

Durante mis prácticas en un Colegio Rural Agrupado (CRA), he tenido la oportunidad de observar de cerca una realidad educativa que, aunque no es mayoritaria en todos los contextos, está muy presente en el ámbito rural: las aulas multiedad. En este tipo de agrupamientos, niños y niñas de distintas edades y niveles conviven en un mismo espacio de aprendizaje, compartiendo experiencias, materiales y procesos educativos.

A lo largo de estas prácticas, me han surgido numerosas preguntas no solo sobre cómo esta diversidad de edades influye en el desarrollo personal, cognitivo y social del alumnado, sino también sobre las dinámicas de aprendizaje que se generan, las formas de relación entre los niños y niñas y los retos que enfrenta el profesorado en su día a día. Este tipo de aula no solo transforma la manera de enseñar, sino también la de planificar, adaptar, evaluar y relacionarse, lo que exige al docente un nivel de implicación y flexibilidad muy elevado. Además, plantea cuestiones relevantes sobre la formación inicial que recibimos en la universidad, el papel de las familias y el reconocimiento institucional hacia este modelo educativo.

Este Trabajo de Fin de Grado nace precisamente de esa experiencia directa y de la curiosidad generada al observar el día a día de estas aulas. Tiene como finalidad profundizar en el análisis de las aulas multiedad desde una perspectiva educativa, centrándose especialmente en la etapa de Educación Infantil, a través de una investigación cualitativa que incluirá la visión de docentes con experiencia en este tipo de entornos.

Este trabajo se enmarca dentro del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, conectando con competencias como el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la planificación educativa adaptada, el análisis reflexivo de la práctica docente y la comprensión de los procesos de aprendizaje en contextos reales.

## II. OBJETIVOS

Este Trabajo de Fin de Grado parte del interés por comprender con mayor profundidad la realidad educativa de las aulas multiedad, especialmente en contextos rurales, donde este tipo de agrupamientos son habituales. En un momento en el que la atención a la diversidad, la innovación pedagógica y la equidad territorial son elementos clave en el discurso educativo, resulta pertinente analizar cómo se vive y se gestiona la heterogeneidad de edades en un mismo grupo-clase, tanto desde el punto de vista pedagógico como organizativo y profesional.

Algunas de las preguntas que orientaron inicialmente este trabajo fueron las siguientes:

- ¿Qué percepción tienen los y las docentes que trabajan en aulas multiedad sobre este modelo organizativo?
- ¿Cómo afectan estas agrupaciones heterogéneas a las dinámicas de aprendizaje y a las relaciones entre el alumnado?
- ¿Qué retos y oportunidades se presentan para el profesorado a la hora de planificar y evaluar en este tipo de contextos?
- ¿En qué medida la formación inicial y el acompañamiento institucional están alineados con las necesidades reales de la escuela rural y las aulas multigrado?
- ¿Qué elementos podrían contribuir a mejorar la calidad educativa y la equidad en estas situaciones?

A partir de estas cuestiones, se definen los siguientes objetivos:

## **II.1. Objetivo general del TFG**

Analizar la realidad educativa de las aulas multiedad en el contexto rural, valorando sus particularidades organizativas, pedagógicas y profesionales, así como sus implicaciones para el desarrollo de la práctica docente.

## **II.2. Objetivos específicos de la investigación**

- Explorar las experiencias y percepciones del profesorado que trabaja en aulas multiedad dentro de un Centro Rural Agrupado, a través de entrevistas personales.
- Identificar los principales retos y oportunidades que este modelo supone para la labor docente.
- Valorar en qué medida la formación inicial y continua del profesorado responde a las demandas reales del trabajo en contextos rurales y multigrado.
- Proponer, a partir del análisis, posibles mejoras o líneas de actuación que puedan favorecer una respuesta educativa más ajustada, inclusiva y contextualizada.

### III. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de este Trabajo de Fin de Grado surge de una experiencia directa vivida durante el periodo de prácticas en un Colegio Rural Agrupado (CRA) en la comunidad de Extremadura, donde he podido observar de cerca la dinámica de las aulas multiedad. En este contexto, la organización del aula no responde a la división tradicional por edades, sino que se agrupan en un mismo espacio niños y niñas de diferentes niveles educativos. En el caso específico de mi aula, niñas de entre tres y seis años. Esta característica, lejos de ser anecdótica, define en gran medida la forma en que se enseña y se aprende, y plantea numerosos retos y oportunidades tanto para el profesorado como para el alumnado.

A pesar de que las aulas multiedad no son una novedad, especialmente en contextos rurales, existe una escasa visibilización de esta realidad dentro del discurso educativo más general, donde predominan modelos de aula homogéneos. Esto hace que muchas de las estrategias, materiales y metodologías habituales no se ajusten del todo a las necesidades reales de estos entornos.

Aunque las aulas multiedad se relacionan en ocasiones con enfoques pedagógicos alternativos, como los de las escuelas Montessori o Freinet, en el caso de muchos centros rurales de España este tipo de agrupamientos responden principalmente a una necesidad organizativa derivada de la baja densidad de población (Domingo-Peñañiel y Soler Marta, 2023). En estos contextos, no es raro encontrar aulas con estudiantes de distintas edades y niveles educativos compartiendo espacio y docente, lo que exige una atención muy particular tanto en la planificación como en la gestión del aula.

Esta realidad contrasta con el enfoque predominante en la formación inicial del profesorado, que tiende a centrarse en aulas homogéneas por edades. Como señala la Red Española de

Desarrollo Rural (REDR), la educación en contextos rurales y multigrado está frecuentemente invisibilizada en los grados de Magisterio, así como en los materiales formativos habituales (Martínez, 2024). Esta falta de preparación específica plantea un reto importante para los docentes que se incorporan a este tipo de aulas: ¿cómo atender adecuadamente a una realidad educativa que apenas ha sido abordada durante su formación?

Desde una perspectiva profesional, resulta fundamental que los futuros docentes conozcan y comprendan este tipo de realidades educativas, dado que la atención a la diversidad, la flexibilidad metodológica y la capacidad de adaptación son competencias clave del título de Grado en Educación Infantil. En este sentido, considero que las aulas multiedad representan también una oportunidad formativa muy valiosa para quienes nos estamos preparando para ejercer como docentes.

En este sentido, el presente Trabajo de Fin de Grado se enmarca claramente en el desarrollo de las competencias generales que establece el plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid. El estudio de las aulas multiedad en contextos rurales, con especial atención a la experiencia docente en estos entornos, permite abordar de forma transversal múltiples dimensiones educativas, pedagógicas, sociales y profesionales que resultan esenciales para el ejercicio de la docencia en el siglo XXI.

En primer lugar, este trabajo contribuye al desarrollo de la competencia de *poseer y comprender conocimientos del ámbito educativo (CG1)*, aplicando y profundizando en conceptos fundamentales como la atención a la diversidad, la organización del aula, el desarrollo infantil y la adaptación curricular. El análisis de las prácticas docentes en aulas multiedad exige un conocimiento riguroso de principios pedagógicos, estrategias metodológicas y fundamentos didácticos propios de la Educación Infantil. Del mismo modo, ya que el trabajo parte de una experiencia real vivida durante las prácticas en un CRA, se

analiza cómo el profesorado planifica, interviene y evalúa en un contexto específico, lo que permite entrenar la toma de decisiones fundamentadas, el análisis crítico de la práctica educativa y la reflexión pedagógica.

Por otro lado, el enfoque cualitativo adoptado en la investigación, así como la elaboración de entrevistas y el análisis de datos, suponen un ejercicio real de la competencia de *reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios críticos sobre un fenómeno educativo (CG3)* así como de *ejercitar habilidades de autoaprendizaje, búsqueda de información y capacidad investigadora (CG5)*. Esta habilidad es fundamental para el futuro desempeño docente, especialmente en contextos tan dinámicos y complejos como los rurales.

Además, el trabajo desarrolla la competencia de *comunicar de forma clara y argumentada información, ideas y propuestas educativas (CG4)*, tanto a través de la redacción escrita del documento como en su futura defensa oral. Se fomenta así el dominio del lenguaje académico, la capacidad de síntesis y la argumentación con respaldo teórico y empírico.

Por último, el trabajo promueve de forma clara un *compromiso ético y profesional con la equidad educativa, el respeto a la diversidad y la inclusión (CG6)*. Estudiar las aulas multigrado en contextos rurales implica visibilizar realidades muchas veces olvidadas o desatendidas por el sistema educativo, y responde a una actitud crítica y responsable frente a las desigualdades territoriales y sociales.

## IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se presenta el marco teórico que sustenta el trabajo, con el objetivo de contextualizar y profundizar en los elementos clave relacionados con las aulas multiedad en el ámbito rural. La fundamentación se organiza en tres grandes bloques. En primer lugar, el marco conceptual aborda las nociones básicas necesarias para comprender el contexto del estudio, incluyendo una definición actualizada de escuela rural, una aproximación al concepto de aulas multiedad y una delimitación del contexto geográfico, con especial atención a Castilla y León y Extremadura. En segundo lugar, las bases teóricas se dividen entre los aportes de referentes pedagógicos clásicos y una revisión de aportes más recientes. Finalmente, se exponen los principales beneficios y desafíos que presentan las aulas multiedad, tanto para el alumnado como para el profesorado, y se dedica un último epígrafe a profundizar en el papel de la figura docente.

### IV.1. Marco conceptual

#### *IV.1.1. Escuela rural*

Definir con exactitud qué es la escuela rural resulta una tarea compleja, ya que se trata de uno de los contextos más particulares, diversos y dinámicos del sistema educativo (Bumba et al., 2017; Domingo-Cebrián, 2013; Raso, 2012). Esta dificultad se debe, en parte, a que el propio concepto de "ruralidad" ha experimentado importantes transformaciones a lo largo del tiempo, en función de los cambios económicos, demográficos y sociales de las últimas décadas. Como señala Santos (2014), "no hay una ruralidad sino múltiples ruralidades", lo cual obliga a considerar esta categoría desde una perspectiva amplia, flexible y contextualizada.

Desde una visión institucional, la Ley 45/2007 para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural establece que el medio rural es aquel espacio con una población inferior a los 30.000 habitantes y una densidad poblacional inferior a 100 habitantes por kilómetro cuadrado. Además, define como “municipios rurales de pequeño tamaño” aquellos que cuentan con menos de 5.000 habitantes y se encuentran enclavados en este tipo de espacio geográfico. Según datos de García et al. (2017), el 82% de los municipios españoles se clasificarían como rurales siguiendo estos criterios, lo que pone en relieve el peso territorial de este entorno en el contexto nacional, aunque este medio rural solo representa al 20% de la población (Recio 2018).

En relación con ello, diversos autores han subrayado que la escuela rural no puede analizarse desde la comparación o el déficit respecto a la escuela urbana, sino que debe ser entendida como un modelo educativo propio, con características organizativas, pedagógicas y sociales diferenciadas (Boix, 1993, 1995, 2004; Hamodi y Aragués, 2014). Como explica Boix (2004), se trata de la “escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular [...] y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional”. Esta definición encaja especialmente con la estructura de los Centros Rurales Agrupados (CRA), donde conviven en una misma aula alumnos de distintas edades y niveles educativos.

Desde una perspectiva pedagógica, Pedraza y López-Pastor (2015) afirman que la escuela rural constituye uno de los contextos “más complejos y singulares de nuestro sistema educativo”, precisamente por la heterogeneidad estructural y organizativa que presenta. Un rasgo característico es la existencia de aulas multigrado o multiedad, en las que un solo docente atiende simultáneamente a alumnado de distintos cursos y edades.

En cuanto a sus características generales, Bernal (2009) recoge una serie de elementos que definen a la escuela rural y la diferencian de otros modelos escolares:

1. Diversidad según el contexto demográfico, físico, cultural, económico y de infraestructuras.
2. Escasa densidad de población.
3. Profesorado con cierto sentimiento de aislamiento profesional.
4. Pocos alumnos y con gran heterogeneidad.
5. Alta participación de las familias y fuerte tejido asociativo.
6. Centros de pequeño tamaño, tanto en espacio como en número de unidades.

A pesar de estas cualidades, históricamente, la escuela rural ha sido relegada a un lugar marginal dentro del sistema educativo. Como señala Bustos (2011), “si el medio rural ha estado condenado a una posición de marginalidad, su escuela no ha sido menos y ha padecido semejantes efectos de relegación”. Esta invisibilización ha contribuido a perpetuar un imaginario de escuela rural como modelo de menor calidad, lo cual contrasta con el potencial educativo, comunitario y transformador que numerosos estudios recientes le atribuyen.

En definitiva, la escuela rural no puede comprenderse desde una mirada homogénea ni urbana. Se trata de un contexto educativo con identidad propia, en el que confluyen retos específicos pero también posibilidades educativas únicas, especialmente en términos de vinculación con el entorno, atención individualizada y fomento de la autonomía.

#### *IV.1.2. Aulas multiedad*

Las aulas multiedad, también conocidas en algunos contextos como aulas multigrado, multinivel o agrupaciones heterogéneas, son una modalidad organizativa del sistema educativo en la que conviven en un mismo grupo-clase estudiantes de diferentes edades y

niveles escolares, atendidos generalmente por un único docente (Gutiérrez et al., 2022). Este tipo de organización, aunque actualmente se ha revalorizado por sus posibilidades pedagógicas, tiene un origen principalmente funcional y estructural, vinculado a las necesidades de zonas rurales con baja densidad de población (Abós et al., 2014), donde no es viable mantener un aula por cada curso.

Santos (2018) señala que estos agrupamientos están caracterizados por la heterogeneidad en múltiples dimensiones, como la edad, el nivel conceptual, las formas de aprender o el ritmo de desarrollo. Estas características, lejos de ser excepcionales, forman parte de la naturaleza misma de cualquier grupo de aprendizaje.

Esta modalidad no es nueva. Autores como Bustos (2006) ya hablaban de las aulas multigrado como una forma de organización en la que “alumnas y alumnos de diferentes cursos comparten los condicionantes que existen en un grupo-clase”, siendo una realidad común en el medio rural. Así, el multigrado se refiere al hecho de que varios cursos escolares (o grados) estén integrados en un mismo espacio educativo y temporal, lo que suele implicar también diferencias de edad y nivel académico.

Ahora bien, a pesar de que en muchos contextos los términos multigrado, multiedad y multinivel se utilizan de forma indistinta, varios autores proponen distinguirlos:

Según Little (2005), la enseñanza multigrado se da cuando el alumnado pertenece a diferentes grados escolares, mientras que la enseñanza multiedad puede producirse incluso dentro del mismo grado cuando existe una amplia variación de edad, por ejemplo, debido a repeticiones o incorporaciones tardías.

El concepto de aula multinivel, por su parte, hace referencia a las diferencias en cuanto al nivel de competencia, desarrollo o ritmo de aprendizaje de los estudiantes, que pueden existir incluso entre alumnos de la misma edad y curso.

En la literatura internacional, especialmente anglosajona, esta modalidad se conoce como multigrade teaching, y ha sido objeto de estudio en países como Canadá, Irlanda, Reino Unido, México y varios del contexto latinoamericano (Hargreaves et al., 2001; Little, 2001, 2006; Mulryan-Kyne, 2005, 2007; Pridmore, 2007). En el ámbito hispano, aunque el término “multigrado” ha sido el más utilizado, en los últimos años han cobrado relevancia expresiones como aula multiedad, agrupación vertical o enseñanza multinivel, que buscan poner el énfasis en diferentes dimensiones del fenómeno.

Como resumen, puede afirmarse que:

- Multigrado se refiere al hecho de tener diferentes cursos escolares juntos en el aula. (Bustos, 2006; Gutiérrez et al., 2022)
- Multiedad destaca la diferencia de edades en el grupo. (Little, 2006; Santos, 2018)
- Multinivel pone el foco en la diversidad de niveles de competencia y aprendizaje, que puede coexistir con la edad y el grado. (Santos, 2018; Vignolo, 2022)

Estas distinciones resultan útiles tanto para el análisis teórico como para el diseño de propuestas pedagógicas ajustadas a la realidad de estas aulas, cada vez más presentes no solo en zonas rurales, sino también en modelos educativos alternativos o innovadores.

#### *IV.1.3. Contexto geográfico*

En el contexto español, esta realidad se observa especialmente en los Colegios Rurales Agrupados (CRA), como el centro donde se han desarrollado mis prácticas profesionales. “Un colegio rural agrupado (CRA) es un centro educativo de carácter singular, que está constituido por varias escuelas incompletas situadas en varias localidades diferentes, donde se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria en el entorno rural. Y pudiendo haber varias

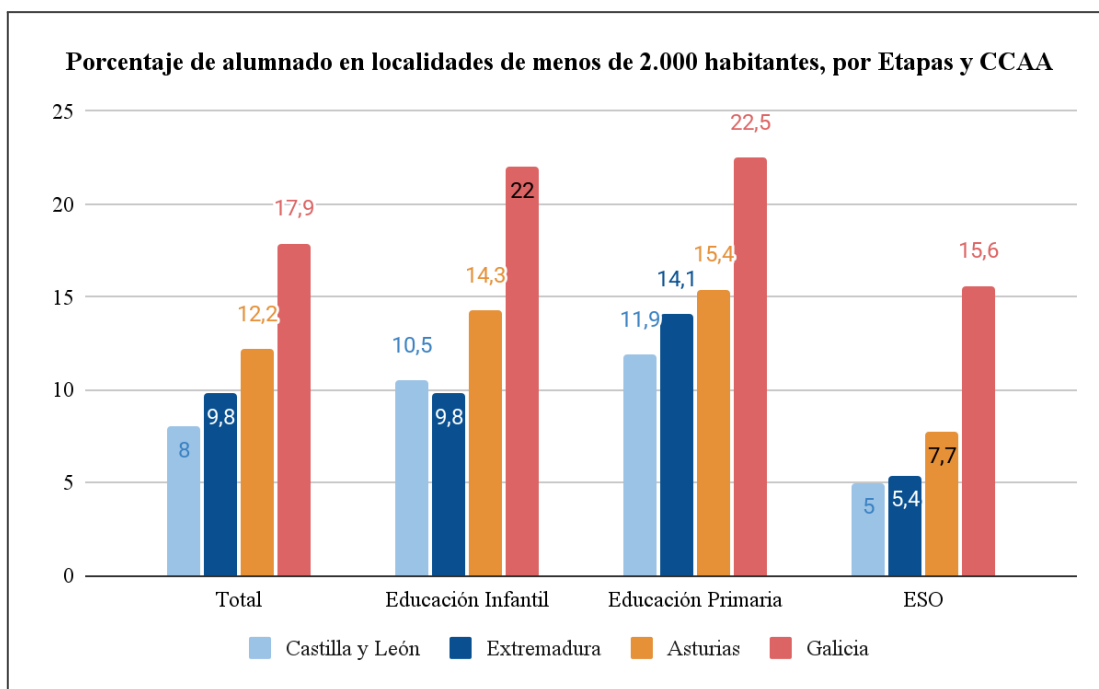
localidades con una única o varias unidades en las que puede encontrarse alumnado de Infantil y Primaria en una única aula” (Comisiones Obreras Enseñanza, 2018).

Estos centros integran diferentes niveles en un mismo aula por razones demográficas, y no tanto por una elección metodológica explícita. Según datos del Ministerio de Educación (2022), más de un 30% de los centros educativos rurales en España funcionan bajo este modelo. Y según datos de la Federación de Enseñanza de CCOO, durante el curso 2020-2021 se escolarizaron 60.809 alumnos y alumnas en centros rurales agrupados en España, lo que representa un 1,5% del total del alumnado matriculado en Educación Infantil y Primaria. Castilla y León, con 14.743 alumnos y alumnas, presentaba la cifra más alta entre las comunidades autónomas. El porcentaje puede parecer bajo, pero ¿no merecen esos sesenta mil alumnos y alumnas una educación de calidad?

Esta realidad se entiende mejor si atendemos a la distribución del alumnado según el tamaño de los municipios. El siguiente gráfico (Figura 1) muestra el porcentaje de alumnado escolarizado en localidades de menos de 2.000 habitantes, desglosado por etapas educativas y comunidades autónomas. Los datos reflejan una clara desigualdad en la proporción de población y alumnado: aunque estas pequeñas localidades suponen el 5,6% de la población total, solo acogen al 3,6% del alumnado escolarizado, lo que pone de manifiesto tanto el envejecimiento poblacional como el desplazamiento educativo hacia núcleos urbanos.

**Figura 1**

*Porcentaje de alumnado en localidades de menos de 2.000 habitantes, por Etapas y CCAA.*



*Fuente: Reelaborado de Comisiones Obreras Enseñanza (2018)*

Esto, puede estar estrechamente vinculado al fenómeno de la “España vaciada”, proceso de despoblación que afecta a muchas de las comunidades de España, y en concreto, de manera muy significativa en Castilla y León y Extremadura. Los bajos niveles de población de estas áreas tienen consecuencias directas sobre los colegios, como el cierre de ellos en pequeñas localidades, lo que obliga a muchas familias a recorrer largas distancias para que sus hijos e hijas puedan asistir a clase o a buscar alternativas. Retroalimentando así la problemática de la emigración rural.

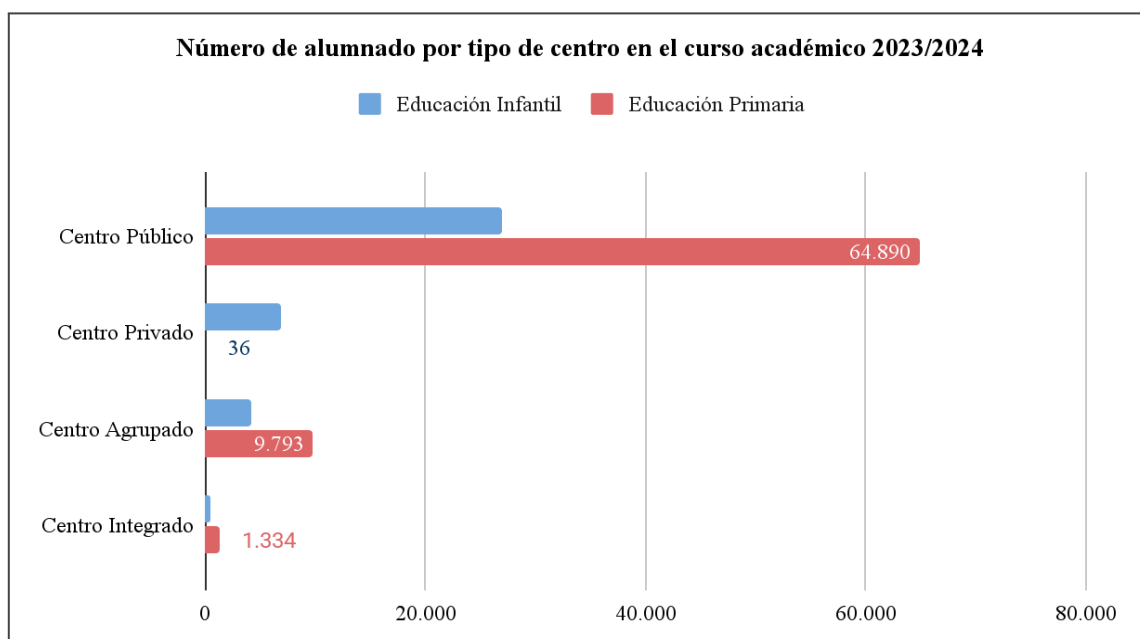
Castilla y León se trata de la comunidad autónoma más grande de España en cuanto a territorio (un 18,6% del total). Sin embargo, la densidad de población del territorio es muy inferior a la media. Según los datos ofrecidos en el informe *La agenda para la población en Castilla y León 2010-2020*, sólo Castilla-La Mancha y Extremadura presentan una menor densidad de población.

En cuanto a la relación de estos aspectos demográficos y la educación, el Consejo Escolar de Castilla y León señala que “Factores relevantes como la población, su evolución y distribución geográfica, así como el grado de dispersión, las migraciones y desplazamiento de la población, condicionan las políticas educativas, afectan a las necesidades de escolarización y repercuten en numerosos aspectos educativos de nuestra Comunidad Autónoma” (Comisiones Obreras Enseñanza, 2018).

A la vista de estos datos territoriales y demográficos, es evidente que el sistema educativo en Castilla y León se ve profundamente condicionado por la dispersión de su población. Esta situación obliga a adaptar la organización escolar a contextos rurales con baja densidad demográfica y núcleos de población pequeños. La siguiente figura muestra el número de alumnado por tipo de centro en el curso 2023/2024, permitiendo también observar la distribución del alumnado entre centros ordinarios y centros rurales agrupados (CRA).

## Figura 2

*Número de alumnado por tipo de centro en el curso académico 2023/2024.*



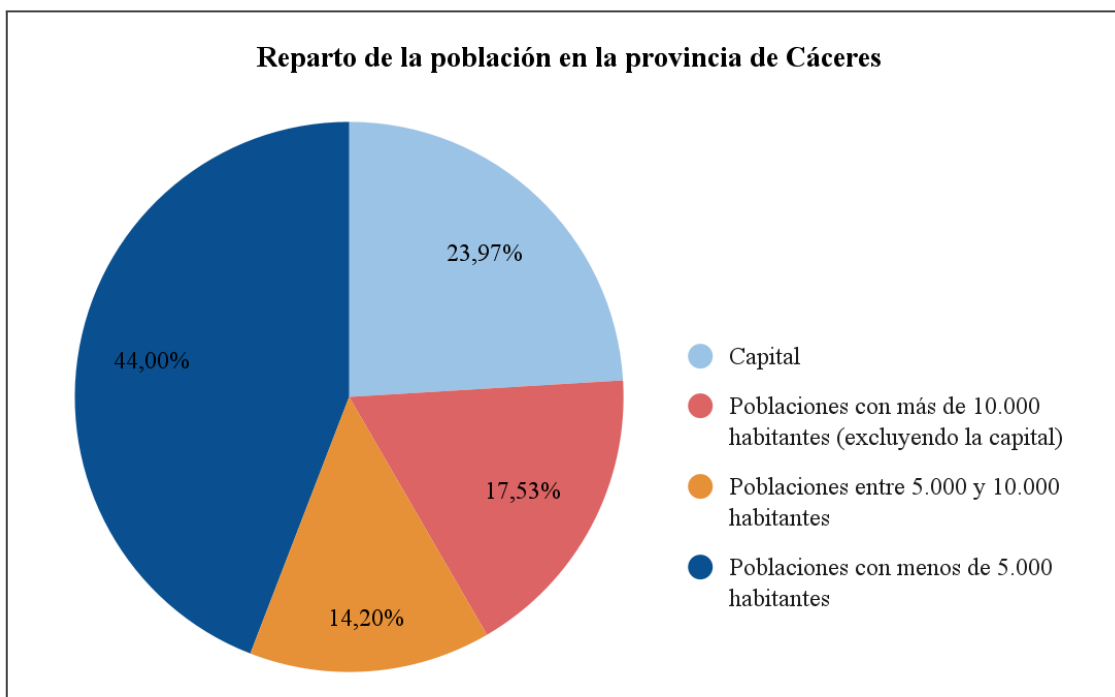
*Fuente: Elaborado sobre la base de la Estadística de Educación de la Junta de Castilla y León (ver Anexo I)*

En el curso 2018-2019, entre los trescientos sesenta y siete municipios de la Comunidad de Extremadura, encontramos un total de 39 Colegios Rurales Agrupados (13 en Badajoz y 26 en Cáceres) repartidos en 146 localidades, que escolarizan en total a menos de 4.200 alumnos y alumnas. Que traducido supone que un 39,7% de los municipios extremeños cuentan con su escuela formando parte de un CRA. Entre las localidades restantes (221 en total), 195 cuentan con una población inferior a cinco mil habitantes (un 53,1%), por lo que sus centros pueden considerarse dentro de la categoría de Escuela rural.

La siguiente figura ilustra el reparto de la población en la provincia de Cáceres según el número de habitantes, poniendo en evidencia el reducido peso demográfico de las grandes localidades frente al predominio de municipios de menos de cinco mil habitantes. Esta configuración poblacional explica en gran medida la necesidad de optar por modelos educativos como el de las aulas multiedad

### Figura 3

*Reparto de la población en la provincia de Cáceres.*



*Fuente: Elaborado en base al Informe Comisiones Obreras Enseñanza (2018)*

A pesar de surgir por necesidad (Antúnez y Gairín, 1996), las aulas multiedad ofrecen posibilidades didácticas interesantes si se planifican adecuadamente. Diversos autores, que mencionaremos en el posterior apartado, coinciden en que estos entornos pueden favorecer una enseñanza más individualizada, adaptada al ritmo de cada alumno, y con más oportunidades de aprendizaje social y cooperativo. No obstante, también presentan retos importantes para el profesorado, que debe adaptar su planificación, evaluación y estrategias metodológicas para atender a un grupo con niveles diversos.

## **IV.2. Bases teóricas**

### *IV.2.1. Referentes clásicos*

Para comprender las dinámicas de aprendizaje que se desarrollan en las aulas multiedad, es fundamental recurrir a teorías que expliquen cómo se construye el conocimiento en entornos heterogéneos. A través de su revisión, podemos identificar tanto las oportunidades como los retos que pueden plantear este tipo de agrupamiento. A continuación se abordan tres enfoques clave: Vygotsky, Ausubel y Freinet, cuyas ideas, aunque con matices diferentes, coinciden en otorgar al contexto social y experiencial un papel central en el proceso educativo.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), el conocimiento se construye en interacción con los demás. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resulta especialmente útil en entornos multiedad: en estas aulas, los alumnos mayores o más avanzados pueden convertirse en agentes mediadores del aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de sus compañeros más pequeños a través de la colaboración y el modelado.

Además, esta interacción no solo beneficia al que recibe ayuda. El que enseña también refuerza sus propios aprendizajes al verbalizar, organizar y transmitir conocimientos. Esta

bidireccionalidad convierte al aula multiedad en un entorno rico para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales.

Ausubel (1968), desde su teoría del aprendizaje significativo, defendía que el nuevo conocimiento solo se asimila de manera efectiva cuando puede conectarse con lo que el alumno ya sabe. En un aula multiedad, esta idea se potencia porque los alumnos no solo reciben información del docente, sino también de sus compañeros. Esto permite que los contenidos se presenten de múltiples maneras, en diferentes momentos y desde distintas perspectivas, inclusive desde una persona no tomada como la autoridad del aula, si no desde un igual.

Así, el aprendizaje en este tipo de contextos se convierte en una experiencia más rica, flexible y personalizada. La posibilidad de participar en diferentes niveles de comprensión dentro del aula refuerza la idea de que aprender no es repetir información, sino construir sentido.

Freinet ofreció una perspectiva profundamente práctica del aprendizaje. Para él, la escuela debía ser un lugar donde el niño actuará con sentido, participara en decisiones reales y aprendiera a través de la vida cotidiana. En una clase multiedad, estos principios se activan naturalmente: los alumnos más mayores asumen responsabilidades, guían a otros y participan en la organización del aula.

Freinet defendía la idea de “tutoría natural” entre niños de diferentes edades, y valoraba especialmente el trabajo cooperativo, el error como parte del aprendizaje, y la producción libre de textos como forma de expresión. Estas ideas casan perfectamente con la lógica del aula multiedad, donde el docente pasa de ser transmisor a facilitador, y la experiencia compartida se convierte en un recurso pedagógico de primer orden.

Actualmente, el interés por las aulas multiedad está creciendo también en ambientes urbanos, influenciado por modelos pedagógicos alternativos que defienden los beneficios del aprendizaje entre iguales. Diversos autores coinciden en que estos entornos pueden favorecer una enseñanza más individualizada, adaptada al ritmo de cada alumno, y con mayores oportunidades de aprendizaje social y cooperativo (Bourke & Mentis, 2014).

Las aulas multiedad, por su naturaleza heterogénea, se alinean con diversas pedagogías activas que promueven el aprendizaje colaborativo, la autonomía y la atención a la diversidad. Modelos como Montessori, Waldorf, Reggio Emilia o Amara Berri han demostrado que la mezcla de edades puede enriquecer el proceso educativo, fomentando la cooperación entre estudiantes y adaptándose a los ritmos individuales de aprendizaje.

Sin embargo, la implementación de estas pedagogías en el sistema público enfrenta múltiples desafíos. Aunque la legislación española permite cierta flexibilidad metodológica, los centros públicos deben afrontar una mayor presión por cumplir con el currículo oficial, lo que limita la aplicación de esos enfoques alternativos. Además, factores como la falta de recursos, la rigidez de los horarios y la escasez de formación específica para el profesorado dificultan la integración de estas metodologías en el día a día escolar.

#### *IV.2.2. Nuevos descubrimientos*

En los últimos años, se ha producido un cambio progresivo en la manera de entender y valorar el papel de la escuela rural y, lejos de representar una desventaja, es presentada como un espacio singular donde convergen oportunidades educativas únicas, siempre que se cuente con un proyecto educativo adaptado y una mirada contextualizada.

Desde esta perspectiva, investigaciones recientes han puesto en valor el papel fundamental que desempeñan las escuelas rurales en el fortalecimiento del territorio y la creación de

vínculos significativos entre el alumnado y su entorno. Boix, Buscà y Carrete-Marín (2024) destacan que estos centros educativos, especialmente aquellos organizados mediante estructuras multigrado, cumplen una doble función: por un lado, ofrecen una atención educativa de calidad y, por otro, actúan como agentes dinamizadores del medio rural. A través de la colaboración con agentes locales y la puesta en marcha de proyectos educativos ligados al contexto, las escuelas rurales contribuyen a reforzar el sentido de pertenencia del alumnado, a fomentar su arraigo y a dinamizar la vida comunitaria. Esta relación simbiótica entre escuela y territorio demanda que el profesorado rural desarrolle competencias específicas para convertirse en mediador entre ambos mundos, con una visión holística de la educación (Boix, Buscà y Carrete-Marín, 2024).

En paralelo, autores como Quílez Serrano y Vázquez Recio (2012) cuestionan los mitos que históricamente han asociado el modelo multigrado con una enseñanza de menor calidad. Lejos de esta imagen estigmatizada, sus estudios ponen de manifiesto que estas aulas ofrecen condiciones idóneas para aplicar metodologías activas, promover la cooperación entre iguales y adaptar los ritmos de aprendizaje a la diversidad real del grupo. Las relaciones horizontales que se establecen entre alumnos de distintas edades permiten que los mayores asuman roles de tutorización, reforzando no solo los contenidos, sino también habilidades clave como la empatía, el respeto, la escucha o la responsabilidad compartida. Esta interacción se convierte en una fuente natural de aprendizaje significativo, donde los alumnos se convierten en referentes los unos para los otros, y donde el docente puede adoptar una posición más flexible y centrada en el acompañamiento personalizado.

También podemos destacar el concepto de enseñanza circular o concéntrica (Feu i Gelis, 2009, en Quílez & Vázquez, 2012), que hace referencia a una organización del aprendizaje donde los contenidos se entrelazan y se revisitan a lo largo del tiempo desde diferentes niveles de profundidad. Esta dinámica se adapta perfectamente a la realidad multigrado, donde la

simultaneidad de niveles exige una planificación didáctica más abierta, escalonada y transversal. Así, estas aulas se alejan del modelo tradicional basado en cursos rígidamente compartimentados, y favorecen la continuidad pedagógica, la autonomía del alumnado y la integración de saberes.

Pilar Abós (2020) destaca que las escuelas ubicadas en territorios rurales no deben entenderse como réplicas empobrecidas del modelo urbano, sino como espacios educativos diferenciados, cuyo principal valor es la diversidad. La diversidad de edades, capacidades e intereses no es una limitación, sino un recurso que convierte a estas aulas en escenarios reales para repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la innovación pedagógica en la escuela rural se presenta como un reto, pero también como una oportunidad para construir una escuela abierta al territorio, con fuerte sentido comunitario e identidad local

En definitiva, los descubrimientos recientes invitan a repensar el modelo educativo desde una mirada territorial y contextualizada. Las aulas multiedad, lejos de ser un obstáculo, pueden convertirse en una plataforma pedagógica fértil donde germinen experiencias educativas transformadoras, profundamente vinculadas al entorno, centradas en el alumnado y en la construcción colectiva del conocimiento. Esta nueva mirada exige romper con prejuicios históricos, reforzar el acompañamiento institucional a los docentes y diseñar planes formativos que incluyan explícitamente la realidad rural como un campo legítimo de acción educativa.

### **IV.3. Beneficios y desafíos**

Como decíamos, estas metodologías suelen llevarse a cabo en centros privados o en escuelas alternativas, ya que cuentan con mayor libertad curricular y organizativa. Sin embargo, la realidad de los centros públicos, y en este caso específicamente de Educación Infantil, es muy diferente: la legislación marcada para el sistema educativo debe cumplirse con mayor rigidez, por lo que su capacidad de innovación se ve en muchas ocasiones limitada.

Además, las escuelas privadas se financian a través de matrículas, donaciones o fondos externos, lo que les permite destinar recursos a materiales más específicos y formación en metodologías concretas, mientras que los centros públicos dependen del presupuesto gubernamental, generalmente más ajustado. Esto se traduce en menos margen para reorganizar espacios, reducir ratios o incorporar materiales propios de pedagogías activas, como ocurre en las escuelas Montessori. En esta misma línea, mencionamos el acceso de las familias a las escuelas privadas, donde poder decantar sus gustos por alguna metodología alternativa depende de su situación económica, convirtiendo esas experiencias en un lujo.

Aunque el sistema público puede, y en ocasiones lo hace, adaptar algunos principios de estas pedagogías, lo cierto es que la implementación completa de estos modelos sigue siendo una realidad al alcance de unos pocos centros, muchas veces gracias a la iniciativa y compromiso de los equipos docentes más que a una apuesta estructural del sistema.

A pesar de estas barreras, algunas escuelas públicas han iniciado proyectos innovadores que incorporan elementos de estas pedagogías activas (Educación 3.0, s. f.) , adaptándolos a su contexto y posibilidades. Estos esfuerzos, aunque limitados, evidencian un interés creciente por transformar la educación hacia modelos más inclusivos y centrados en el estudiante.

Las aulas multiedad, como hemos podido observar, presentan una serie de ventajas y retos que afectan tanto al alumnado como al profesorado. El fin de este trabajo es analizar estos aspectos para comprender mejor las dinámicas que se generan en este tipo de agrupamientos.

Para poder analizarlos de forma más organizada, utilizaremos un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), una herramienta de evaluación estratégica que nos permite examinar de forma clara y estructurada esta realidad educativa concreta, las aulas multiedad en Educación Infantil. Su inclusión en este trabajo responde a la necesidad de observar de manera crítica esta modalidad de agrupación que, si bien no es nueva, sigue siendo una opción poco explorada en contextos urbanos y mayoritarios.

En el análisis se contemplarán tanto los aspectos internos (fortalezas y debilidades) que dependen directamente de la gestión interna del aula y de los recursos del centro, como los factores externos (amenazas y oportunidades), más relacionados con el entorno socioeducativo, normativo y comunitario. Este enfoque permitirá una reflexión más profunda sobre cómo se configuran las realidades educativas en los contextos rurales y qué retos y ventajas implican para el desarrollo del alumnado y la labor docente.

Antes de entrar en materia de respuestas, se plantea el análisis DAFO a modo de cuestiones, preparando el terreno para poder dar respuestas en posteriores apartados.

**Figura 4**

*Análisis DAFO, cuestiones.*



*Fuente: Elaboración propia.*

#### **IV.4. Figura docente**

El profesorado que ejerce en escuelas rurales, y especialmente en aulas multigrado o multigrado, desempeña una función que va más allá del rol docente tradicional. Se trata de un profesional que actúa no solo como educador, sino también como dinamizador cultural, mediador comunitario y agente clave para la cohesión social en su entorno (Llevot y Garreta, 2008). Sin embargo, esta labor polifacética se enfrenta a serias limitaciones derivadas, principalmente, de una formación inicial insuficiente, una escasa presencia en los planes de estudio universitarios y una falta de políticas educativas estables que aborden las necesidades reales de estos contextos (Abós, 2011; Bustos, 2014; Torres, 2011).

Diversos estudios coinciden en señalar la deficiente preparación inicial del profesorado para enseñar en contextos rurales y en aulas multigrado. En general, la escuela rural está ausente en los planes de estudio universitarios, y cuando aparece, suele estar vinculada a situaciones de desventaja o marginación (Abós, 2011; Torres, 2011). Esta invisibilización tiene consecuencias directas en la percepción y preparación de los futuros docentes. En un estudio realizado en Andalucía, se evidenció que solo el 4% del alumnado de Magisterio realiza el Prácticum en escuelas rurales, mientras que el 84% considera inadecuada la formación inicial recibida sobre estos contextos (Hinojo, Raso y Angustias, 2010). Otro análisis desarrollado en tres comunidades autónomas (Andalucía, Cataluña y Aragón) mostró que el 24,7% del profesorado se encuentra en su primer año de ejercicio, y más del 52% no supera los tres años de experiencia, lo que evidencia una alta rotación y escasa consolidación del profesorado rural (Bustos, 2014). En Castilla-La Mancha, el 66,7% del profesorado en activo afirma no haber recibido formación sobre escuela rural durante sus estudios universitarios, y más del 52% de los futuros docentes tampoco la recibe actualmente (Ruiz-Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017). Esta carencia formativa genera estereotipos y expectativas distorsionadas entre el profesorado en formación, que luego no se corresponden con la realidad plural, diversa y compleja de las

escuelas rurales (Anthony-Stevens y Langford, 2020; Anzano et al., 2021), y afecta directamente a su identidad profesional, que experimenta transformaciones al incorporarse a este entorno (Bustos, 2007).

Nos apoyamos en un estudio (Anzano et al., 2022) realizado en la Universidad de Zaragoza sobre la formación inicial en Escuela Rural que reciben los maestros en el Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria en las Facultades de Educación de las Universidades públicas y privadas de España.

Mediante la revisión de los planes de estudios, memorias de verificación y guías docentes pretenden analizar si a los estudiantes de Magisterio se les hace competentes para poder dar respuesta a una estructura pedagógico-didáctica basada en la “heterogeneidad y la multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada” (Boix, 2004).

La siguiente tabla refleja esta información de forma visual, indicando tres niveles de presencia: en azul claro, aquellas universidades que ofrecen una asignatura específica sobre escuela rural; en azul oscuro, las que incluyen al menos un tema o bloque dentro de una asignatura; y en rojo, las que no abordan esta temática en absoluto.

**Tabla 1**

*Aparición de la Escuela Rural en los planes de estudio del Grado de Educación Infantil en las Universidades Públicas de España.*

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>Universidad</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Bloque / tema</b>	<b>No presente</b>
Andalucía	Universidad de Almería			
	Universidad de Cádiz			
	Universidad de Córdoba			
	Universidad de Granada			
	Universidad de Huelva			
	Universidad de Málaga			
Aragón	Universidad de Zaragoza			
Asturias	Universidad de Oviedo			
Cantabria	Universidad de Cantabria			
Castilla La Mancha	Universidad de Castilla La Mancha			
Castilla y León	Universidad de Burgos			
	Universidad de León			
	Universidad de Salamanca			
	Universidad de Valladolid			
Cataluña	Universidad Atònoma de Barcelona			
	Universitat de Barcelona			
	Universitat de Girona			
	Universitat de Lleida			
	Universitat Rovira i Virgili			
Comunidad de Madrid	Universidad Autónoma de Madrid			

	Universidad Complutense de Madrid			
	Universidad de Alcalá			
	Universidad Rey Juan Carlos			
Comunidad Valenciana	Universidad de Alicante			
	Universidad Jaume I			
	Universitat de València			
Extremadura	Universidad de Extremadura			
Galicia	Universidade da Coruña			
	Universidade de Santiago de Compostela			
	Universidade de Vigo			
Islas Baleares	Universitat de les Illes Balears			
La Rioja	Universidad de La Rioja			
Navarra	Universidad Pública de Navarra			
País Vasco	Universidad del País Vasco			
Región de Murcia	Universidad de Murcia			
Canarias	Universidad de La Laguna			
	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria			

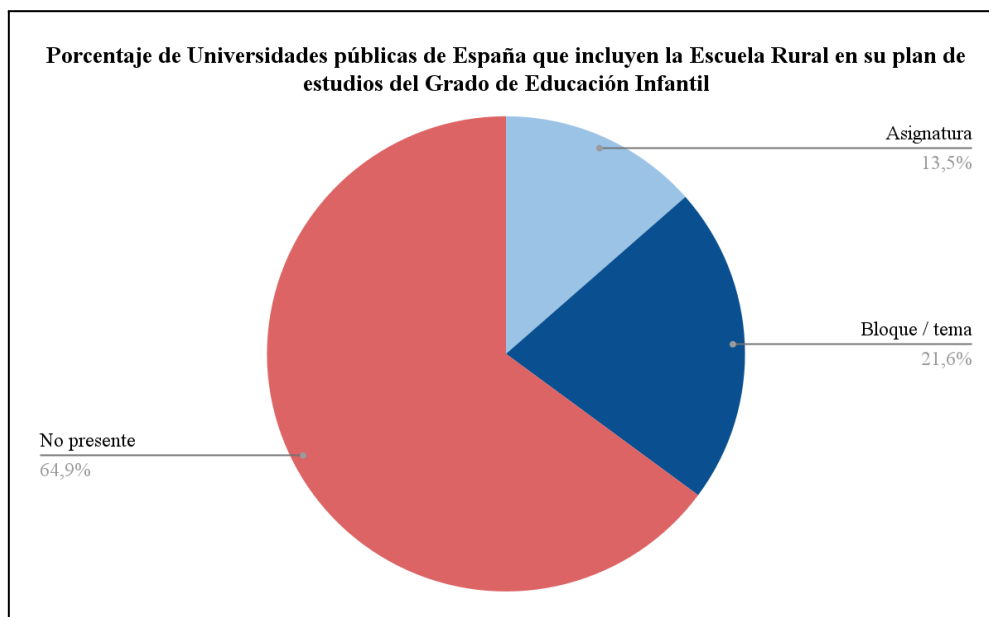
*Fuente: Elaboración propia en base al estudio de la Universidad de Zaragoza (Anzano et al., 2022)*

A partir de los datos recogidos en la tabla anterior, se ha elaborado la Figura 5, que muestra el porcentaje de universidades públicas de España que incluyen de algún modo la Escuela Rural en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil. Esta representación permite visualizar de forma más clara la proporción entre aquellas universidades que dedican una

asignatura específica, las que la abordan de forma parcial mediante algún bloque o tema, y las que directamente omiten esta realidad educativa.

### Figura 5

*Porcentaje de Universidades públicas de España que incluyen la Escuela Rural en su plan de estudios del Grado de Educación Infantil.*



*Fuente: Elaboración propia en base a la información extraída de la Tabla 1.*

Ante la falta de preparación inicial, se plantea la formación continua como vía de actualización profesional. Sin embargo, los datos indican que la mayoría del profesorado rural no accede a actividades específicas: el 80,7% no ha participado en formaciones relacionadas con las aulas multigrado (Bustos, 2014). Boix (1995) propone tres vías para una formación continua efectiva en contextos rurales: formación ofrecida por el propio centro, visitas a otras escuelas rurales para compartir buenas prácticas, y tutorías iniciales con docentes experimentados en enseñanza rural. No obstante, la oferta es escasa, dispersa y depende de iniciativas locales. Como apuntan Wohlfahrt (2018) y McDermott y Allen (2015), la

combinación de formación inicial y continua, articulada desde una perspectiva coherente, es indispensable para ofrecer una educación de calidad en zonas rurales.

Aunque en algunos momentos se impulsaron políticas de apoyo a la formación docente rural, como los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (Ayala et al., 2012) o los Centros Rurales de Innovación Educativa (Abós et al., 2015; Vigo-Arrazola y Soriano-Bozalongo, 2020), actualmente se observa un proceso de desmantelamiento de estas estructuras (Torres, 2011). Esta ausencia de una estrategia estatal sólida contrasta con las recomendaciones internacionales, que plantean medidas como la inclusión de asignaturas específicas, prácticas curriculares en escuelas rurales, comunidades de aprendizaje, formación en TIC adaptadas al medio y talleres de autoformación docente (Ryan, 2014; Anthony-Stevens et al., 2017). Además, el docente rural debe poseer competencias no solo pedagógicas, sino también sociales y comunitarias. Este debe actuar como figura próxima a los alumnos y al vecindario, gestionando realidades diversas con flexibilidad, compromiso y conocimiento del contexto (Llevot y Garreta, 2008; Martín y Santana, 1993). A ello se suma el reto de las aulas multiedad, donde el profesorado se enfrenta a una gran heterogeneidad sin haber sido preparado para ello desde la universidad, lo cual constituye uno de los mayores esfuerzos profesionales de su trayectoria (Chaparro-Aguado y Santos-Pastor, 2018; Kline y Walker, 2015).

En definitiva, el análisis evidencia una grave desconexión entre la formación docente y la realidad de las escuelas rurales en España. La carencia de formación inicial, la escasa oferta continua, la ausencia de políticas sólidas y la invisibilización institucional configuran un escenario preocupante. Atender a esta problemática exige no solo visibilizarla, sino reformular los planes de estudio, impulsar redes de formación permanente y reconocer la escuela rural como espacio legítimo y necesario de innovación y justicia educativa.

## V. METODOLOGÍA

Este apartado describe el enfoque metodológico adoptado para la parte de investigación del Trabajo de Fin de Grado. El desarrollo metodológico se organiza en cinco subapartados. En primer lugar, se presentan las características de los participantes, contextualizando brevemente su perfil profesional. A continuación, se detalla el diseño de la investigación, justificando el enfoque cualitativo y la estrategia seguida. En el tercer punto, se describen los instrumentos de recogida de información, centrados en entrevistas semiestructuradas. Posteriormente, se expone el procedimiento seguido durante la realización del trabajo de campo. Por último, se especifica el enfoque adoptado para el análisis de los datos, basado en una combinación de análisis descriptivo y de contenido.

### V.1. Participantes

En esta investigación han participado tres docentes que actualmente ejercen su labor educativa en un Centro Rural Agrupado (CRA), en el que se imparte la etapa de Educación Infantil y Primaria. La selección de los participantes se ha realizado mediante muestreo intencional, atendiendo a criterios como la disponibilidad, la accesibilidad durante el periodo de prácticas y el grado de experiencia en aulas multiedad. Aunque no se persigue obtener una muestra representativa en términos estadísticos, se ha buscado recoger voces diversas que aporten riqueza y profundidad al análisis.

Cada uno de los tres participantes desarrolla su labor en aulas heterogéneas en cuanto a edades y niveles, en localidades diferentes pertenecientes al mismo CRA. Esta circunstancia permite contrastar visiones dentro de un mismo modelo organizativo, pero con realidades contextuales particulares.

En cuanto al perfil general del profesorado entrevistado:

- Todos los participantes cuentan con formación inicial universitaria en Educación Infantil o Primaria.
- Todos ellos poseen más de cinco años de experiencia docente.
- Todos han trabajado, en mayor o menor medida, en aulas multiedad y/o multigrado, lo que les otorga una visión directa de las dinámicas, retos y posibilidades que ofrece este tipo de agrupamiento.
- Todos ellos ejercen función de tutoría de un grupo, su jornada no es de tipo itinerante.

La identidad de los participantes se mantiene en anonimato, respetando los principios éticos y legales en materia de protección de datos y confidencialidad. A lo largo del trabajo, se hará referencia a ellos mediante pseudónimos o códigos asignados (por ejemplo: Docente A, Docente B, Docente C).

A continuación, pese a haber mencionado previamente los puntos en común entre los tres docentes participantes, se detalla con mayor precisión el perfil individual de cada uno de ellos (Tabla 2). Esta información resulta especialmente útil para contextualizar sus respuestas y comprender mejor desde qué posición y experiencia profesional construyen sus discursos. Para ello, se ha elaborado una tabla en la que se recogen aspectos clave como los años de experiencia docente, la etapa educativa en la que imparten clase, la composición de su grupo-clase (niveles y edades agrupadas), así como otros datos relevantes vinculados a su trayectoria o situación actual en el CRA.

**Tabla 2**

*Aspectos clave de los entrevistados.*

<p><b>Docente A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Etapa educativa:</b> Educación Infantil</li> <li>• <b>Niveles agrupados en el aula:</b> Tres cursos del Segundo ciclo de EI</li> <li>• <b>Edad aproximada del alumnado:</b> De 3 a 6 años</li> <li>• <b>Tamaño del grupo-clase:</b> Siete alumnas</li> <li>• <b>Años de experiencia docente:</b> 28 años</li> <li>• <b>Años de experiencia en escuela rural:</b> 26 años</li> <li>• <b>Formación específica en escuela rural/aulas multiedad:</b> No</li> <li>• <b>Función adicional en el centro:</b> Sin funciones extra</li> <li>• <b>Itinerancia:</b> No</li> <li>• <b>Formación inicial:</b> Grado en Educación Infantil</li> <li>• <b>Participación en formación continua reciente:</b> Sí</li> </ul>
<p><b>Docente B</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Etapa educativa:</b> Educación Infantil</li> <li>• <b>Niveles agrupados en el aula:</b> Primer y tercer curso del Segundo ciclo de EI, 1º de Primaria</li> <li>• <b>Edad aproximada del alumnado:</b> 3, 5 y 6 años.</li> <li>• <b>Tamaño del grupo-clase:</b> Cinco alumnos/as.</li> <li>• <b>Años de experiencia docente:</b> 20 años</li> <li>• <b>Años de experiencia en escuela rural:</b> 20 años</li> <li>• <b>Formación específica en escuela rural/aulas multiedad:</b> No</li> <li>• <b>Función adicional en el centro:</b> Sin funciones extra</li> <li>• <b>Itinerancia:</b> No</li> <li>• <b>Formación inicial:</b> Grado en Educación Infantil</li> <li>• <b>Participación en formación continua reciente:</b> Sí</li> </ul>
<p><b>Docente C</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Etapa educativa:</b> Educación Primaria</li> <li>• <b>Niveles agrupados en el aula:</b> 2º y 3º de Primaria</li> <li>• <b>Edad aproximada del alumnado:</b> Entre 7 y 9 años.</li> <li>• <b>Tamaño del grupo-clase:</b> 12 alumnos/as.</li> <li>• <b>Años de experiencia docente:</b> 24 años</li> <li>• <b>Años de experiencia en escuela rural:</b> Aprox. 20 años</li> <li>• <b>Formación específica en escuela rural/aulas multiedad:</b> No</li> <li>• <b>Función adicional en el centro:</b> Sin funciones extra</li> <li>• <b>Itinerancia:</b> No</li> <li>• <b>Formación inicial:</b> Grado en Educación Primaria</li> <li>• <b>Participación en formación continua reciente:</b> Sí</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia.*

## **V.2. Diseño**

Esta investigación se enmarca en una metodología de carácter cualitativo, con el objetivo de comprender la experiencia docente en contextos de aulas multiedad, y en especial desde experiencias reales de los y las docentes que trabajan en Centros Rurales Agrupados.

Dado que me encuentro realizando mis prácticas curriculares en un CRA, he optado por aprovechar esta inmersión directa en el contexto educativo para llevar a cabo breves entrevistas con docentes del centro.

## **V.3. Instrumentos**

Para la recogida de información en esta investigación, se ha optado por utilizar como instrumento principal la entrevista semiestructurada. Esta técnica resulta especialmente adecuada en investigaciones de carácter cualitativo cuyo objetivo es explorar en profundidad percepciones, vivencias y reflexiones personales desde el discurso de los propios protagonistas. Este instrumento nos permite obtener información flexible y abierta, que permita a los docentes expresarse con libertad, pero también dentro de un marco temático común que facilite la posterior comparación y análisis.

La elección de este recurso se debe principalmente a dos motivos: En primer lugar, debido a la accesibilidad natural al contexto y al profesorado, ya que me ha permitido captar información en situaciones cotidianas del día a día escolar. Y en segundo lugar, por las limitaciones de tiempo y disponibilidad del profesorado, especialmente por las itinerancias o por la necesidad de desplazamientos fuera del horario escolar, por lo que realizar entrevistas breves y directas es una opción más viable que un formato más extenso y formal.

Las entrevistas fueron de tipo semiestructurado, guiadas por unas preguntas preformuladas pero con una flexibilidad amplia según el flujo de la conversación. Las cuestiones pretenden abordar los principales temas tratados anteriormente en el documento, centrándose

especialmente en la experiencia docente y su visión sobre las aulas multiedad. El guión seguido para las entrevistas podrá encontrarse en el *Anexo 2*.

#### **V.4. Procedimiento**

Se dispone de tres testimonios diferentes, escogidos por disponibilidad y conocimiento de la experiencia, con la intención de recoger distintas voces sin pretender alcanzar una representatividad estadística, pero sí recoger testimonios que reafirmen aquello que se pretende transmitir en este trabajo.

Las entrevistas se llevaron a cabo en momentos informales, como pueden ser los recreos, transiciones entre sesiones, tiempos libres, etc. Además, fueron grabadas con el previo consentimiento de las y los docentes para poder transcribirlas posteriormente y favorecer su análisis.

Para facilitarlas, se realizaron mediante una categorización temática en el guión, identificando patrones comunes, contrastes y elementos relevantes que aporten una comprensión más rica del contexto. Esta categorización consta de cinco bloques temáticos: El primero de ellos, centrado en la experiencia personal durante la vida laboral del entrevistado. Los bloques dos y tres se centran más en las vivencias y la gestión dentro del aula, mientras que el cuarto bloque pretende enfocarse en apoyos y oportunidades externas. Para finalizar, nos enfocamos en las reflexiones personales. Durante los momentos de intercambio se intentó seguir el guión previsto, pero en ocasiones no se realizaron todas las preguntas o no se formularon de manera literal, si no que según el rumbo de la conversación se fluía hacia ideas similares.

## **V.5. Análisis de Datos**

Para el tratamiento de los datos obtenidos en esta investigación se ha optado por realizar un análisis cualitativo de tipo descriptivo y de contenido, con el fin de identificar, categorizar e interpretar las ideas expresadas por los docentes entrevistados sobre su experiencia en aulas multiedad dentro del contexto de un CRA.

Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado. Contar con este soporte, ha permitido conservar la fidelidad del discurso de los participantes, facilitando una lectura reflexiva y el acceso al contenido de forma detallada.

El diseño de la entrevista, estructurado en cinco bloques temáticos, ha contribuido a una organización previa del contenido que ha resultado muy útil en el proceso analítico. Gracias a esta estructura temáticamente ordenada, ha sido posible analizar los discursos siguiendo una lógica categorial ya establecida, lo que ha facilitado la agrupación de respuestas, la comparación entre participantes y la posterior extracción de conclusiones relevantes. Dentro de cada bloque, se identificaron unidades de significado clave que fueron codificadas y analizadas en función de su recurrencia, relevancia o singularidad.

Este enfoque de análisis descriptivo y de contenido permite no solo sintetizar las ideas más mencionadas por los participantes, sino también profundizar en sus significados y contrastes, conectando sus discursos con las líneas teóricas desarrolladas en el marco conceptual del trabajo. La perspectiva adoptada es inductiva, ya que las categorías y conclusiones no se impusieron desde marcos teóricos previos, sino que emergieron directamente del análisis del contenido verbal de los participantes.

Los resultados obtenidos se exponen a continuación siguiendo la misma estructura temática utilizada durante el desarrollo de las entrevistas. Esta organización facilita una lectura

coherente y permite analizar de forma más clara los diferentes aspectos abordados con el profesorado participante. Cada bloque recoge los aspectos tratados, acompañado de fragmentos representativos del discurso docente, y se complementa con una interpretación inicial de los hallazgos más significativos.

### Bloque 1. Experiencia personal y profesional.

Este primer bloque se centró en conocer la trayectoria profesional de los docentes entrevistados, sus motivaciones para ejercer en contextos rurales, y su grado de familiaridad con las aulas multiedad. Se exploraron aspectos como su formación inicial, años de experiencia docente y recorrido previo por distintos centros educativos.

Los tres participantes explican sus inicios como maestros de una manera similar. Mediante el sistema de oposiciones, en los años iniciales de esta carrera profesional, es difícil conseguir una plaza en los colegios de las principales ciudades de la comunidad (como es el caso de Plasencia, Cáceres, Badajoz, Almendralejo, etc.), debido al sistema de puntuación. Por ello, se les otorgaría una plaza en poblaciones menores, donde en su mayoría nos encontramos con Escuelas Rurales.

Además, se pudo observar una tendencia común en cuanto al desconocimiento inicial de las particularidades de las aulas multiedad, así como una evolución progresiva en su percepción tras el contacto real con este modelo de agrupamiento.

En relación a ello, la Docente 1 narra que en primer contacto con un aula multiedad le resultó aún más complicado que su función en las aulas con una ratio muy alta (ejemplifica con una clase de 24 niños/as de tres años), debido al desconocimiento y a la inexistente formación sobre aulas multiedad. El Docente 3 también se pronuncia sobre ello, relatando que “para un

maestro recién graduado es normal ver más inconvenientes que ventajas en este tipo de aulas”, en relación a este desconocimiento inicial.

### Bloque 2. Vida en el aula I: Planificación y metodología.

Este bloque se centró en el modo de planificación y el tipo de metodologías implementadas por los docentes en las aulas multiedad, así como capacidades o estrategias utilizadas.

Los tres docentes narran la necesidad de organizar los tiempos en el aula de manera que se adapten a las necesidades de cada grupo etario, y a la vez de las necesidades individuales. Aunque utilicen diferentes palabras coinciden en lo necesarias que son la capacidad de adaptación y planificación; capacidades que gracias a la experiencia en estas aulas con el tiempo se van asimilando y ejecutando de manera más sencilla y flexible.

Especialmente se menciona en los tres casos el momento de explicación de contenidos y de apoyo a las necesidades individuales. En primer lugar, argumentan que los momentos de explicación deben estar organizados según los niveles presentes en el aula, siendo necesario diferenciar esa organización, pero a su vez utilizando en su favor los niveles de contenido como repaso o refuerzo de todos los niveles que se tengan presente. Y en segundo lugar, el apoyo individualizado, pese a la baja ratio, es más complejo, ya que a las necesidades personales se suman los diferentes niveles curriculares de las explicaciones y por tanto los diferentes tipos de apoyo que no pueden impartirse a nivel general.

### Bloque 3. Vida en el aula II: Gestión de grupo y dinámicas cotidianas.

En este tercer bloque se abordaron las prácticas diarias en el aula pero centrándose en las relaciones entre el alumnado, la convivencia y el trabajo cooperativo.

Los docentes describen la Escuela Rural y las aulas multiedad como un entorno complejo pero muy rico en cuanto a relaciones sociales, donde la cercanía entre los niños y niñas no entiende de edades o aulas, gracias tanto a la baja ratio como al contexto del colegio. Esto permite que el alumnado de menor edad aprenda de las interacciones de sus mayores, apreciando dinámicas sociales entre iguales que adoptan más fácilmente, así como que los mayores obtienen un sentimiento de responsabilidad, protección o tutorización de aquellos más pequeños. Además, se menciona que esto no solo es apreciable entre el alumnado, si no que la comunidad de aprendizaje en su totalidad está más unida y es más íntima, donde como fruto una colaboración y un trato familiar del que se favorecen todas las partes: “Cuando el número es pequeño, ya no eres solo una maestra, cómo te quieren los niños y las familias es diferente”.

Uno de los aspectos destacados por el Docente 3 fue el valor del aprendizaje entre iguales, donde los alumnos mayores, o aquellos que tienen un nivel o un conocimiento más avanzado, apoyan a los pequeños y se generan dinámicas de colaboración naturalizadas: “Dejar de lado la errónea creencia de que cuando compartes tu conocimiento lo pierdes”

#### Bloque 4. Apoyos y oportunidades externas.

En el cuarto bloque se pretendió recoger información relacionada con la formación inicial y permanente del profesorado, los recursos a disposición y el apoyo institucional recibido.

Como se mencionó en el primer bloque, en general, se percibe una falta de formación específica sobre Escuelas Rurales o aulas multigrado en la etapa universitaria, por lo que los y las maestras deben aprender en base a su experiencia a trabajar en este tipo de entornos.

Sin embargo, por la parte de formación continua, todos expresan una buena satisfacción, ya que la oferta de cursos de formación que reciben o que pueden demandar funciona de manera correcta.

Respecto a los apoyos externos, las respuestas fueron algo variadas: tanto la Docente 1 como la Docente 2 expresan un grado de conformidad alto con los recursos materiales y profesionales de los que disponen o que reciben, inclusive aquellos más innovadores como las TIC. La Docente 2 menciona que donde sí puede observar menos atención por parte de las instituciones es a la hora de recibir ayuda en cuanto a reparaciones de materiales, para lo que demora más tiempo que aporten el personal necesario.

El Docente 3 no manifiesta queja alguna sobre los recursos materiales, pero sí menciona la falta de recursos humanos ante situaciones donde es necesario organizarse para cubrir las ausencias o bajas de otros compañeros/as; ya que por parte de la administración se tiene en cuenta la baja ratio de un aula, pero no la necesidad de atención de cada nivel dentro de ellas, por lo que cuando se ven obligados a mezclar dos aulas pueden presentar hasta cuatro o cinco niveles y edades diferentes: “la administración no debería ver el aula solo por sus números”.

#### Bloque 5. Reflexiones personales.

Finalmente, este bloque permitió a los docentes expresar libremente sus valoraciones generales, percepciones personales y propuestas de mejora respecto al modelo multiedad.

Las respuestas recogidas reflejan, una valoración positiva de la experiencia, aunque no exenta de dificultades. Se subraya el valor pedagógico de este modelo, su capacidad para generar aprendizajes más personalizados y significativos, y su vínculo con el entorno rural: “En la heterogeneidad está el aprendizaje, y aquí no hace falta forzarlo” “Somos como una pequeña familia”

## **VI. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS**

Este capítulo recoge los principales hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, basados en entrevistas a docentes de un Colegio Rural Agrupado. A través del análisis de sus experiencias, se han identificado temas recurrentes que se han organizado en torno a un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), con el objetivo de sintetizar de manera clara las principales tensiones, retos y potencialidades del modelo de aulas multiedad. Lejos de ofrecer una visión aislada de los testimonios recogidos, este apartado pone en relación directa las percepciones del profesorado con los contenidos y autores desarrollados previamente en el marco teórico, ofreciendo así una lectura articulada entre teoría y práctica.

Para organizar e interpretar la información obtenida, se ha optado por una síntesis mediante análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), una herramienta que permite visualizar de forma clara los factores clave que configuran el día a día en las aulas multiedad. Esta estructura no surge de categorías impuestas, sino de un proceso de análisis temático en el que los elementos más relevantes de las entrevistas han sido agrupados en función de su coincidencia con los principales ejes del trabajo: las características del modelo, los desafíos del profesorado, los apoyos institucionales y las oportunidades pedagógicas.

### **VI.1. Debilidades**

En el contexto de las aulas multiedad, especialmente en las escuelas rurales, una de las principales debilidades identificadas tanto en las entrevistas como en la literatura revisada es la complejidad metodológica que exige este modelo de enseñanza. El profesorado debe atender simultáneamente a estudiantes con diferentes edades, niveles de desarrollo y ritmos de

aprendizaje, lo que implica un diseño de actividades y estrategias didácticas ajustadas a esta diversidad. Este reto fue mencionado explícitamente por los docentes entrevistados, quienes señalaron la necesidad de realizar una planificación exhaustiva y diferenciada. Estudios previos corroboran esta dificultad, destacando la gestión del aula y la diferenciación como dos de los principales desafíos. Por ejemplo, Mnyandu (2020) y Bongala et al. (2020) señalan que el manejo simultáneo de múltiples niveles en un solo espacio genera una presión elevada sobre el docente, que debe desarrollar rutinas claras, autonomía en el alumnado y una alta capacidad organizativa.

Vinculado a lo anterior, otra debilidad recurrente señalada tanto en la literatura como en las entrevistas es la complejidad metodológica que supone la enseñanza en aulas multiedad. El diseño de actividades adaptadas a diferentes niveles de desarrollo y contenidos curriculares requiere una planificación mucho más exigente que en aulas homogéneas. Como apuntan Santos (2018) y Bustos (2014), este modelo obliga a un trabajo multidimensional que no siempre cuenta con los apoyos necesarios.

A ello se suma una de las debilidades más extendidas y señaladas: la escasa formación inicial del profesorado para afrontar la realidad de las aulas multiedad. Msimanga (2020) o Naparan et al. (2021) subrayan que en la mayoría de programas de formación docente inicial no se contemplan las particularidades de la enseñanza multigrado. Esta crítica también aparece reflejada en el marco teórico de este trabajo, donde diversos autores (Hinojo et al., 2010; Ruiz-Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017) denuncian que los futuros docentes llegan a su primer destino profesional sin herramientas suficientes para afrontar la complejidad de estas aulas. Las voces docentes recogidas en las entrevistas confirman esta situación, manifestando que la universidad no les preparó para gestionar múltiples niveles en simultáneo y que han tenido que aprender por observación, ensayo-error y colaboración informal entre compañeros.

Por último, otra de las debilidades identificadas es la dificultad para cumplir con el currículo oficial, tal como está diseñado para un modelo estandarizado y segmentado por niveles. Según Little (2001) y Naparan et al. (2021), el currículo pensado para un aula monogrado no puede ser aplicado sin ajustes en contextos multigrado, lo que obliga a los docentes a establecer prioridades, seleccionar contenidos clave y reorganizar la secuenciación temporal. Este aspecto no fue mencionado de manera significativa en las entrevistas, pero las conversaciones dejan entrever que deben cumplir con los objetivos establecidos en condiciones significativamente distintas a las previstas por la administración.

## **V1.2. Amenazas**

Uno de los factores más mencionados en la literatura es la baja visibilidad institucional de la Escuela Rural y, en particular, de los modelos multiedad. A pesar de su arraigo en determinadas zonas del medio rural, este tipo de organización sigue siendo percibido como una alternativa secundaria. Desde el marco teórico, Torres (2011) denuncia que el sistema educativo español no ha pensado su formación ni su diseño curricular desde los contextos rurales, relegando a estos espacios a un papel periférico en las políticas educativas. Por parte de los docentes, se menciona que en ocasiones no se tiene en cuenta el funcionamiento o las necesidades organizativas de una Escuela Rural, donde es muy diferente a un colegio unitario.

Otra amenaza significativa es la pérdida progresiva de población en zonas rurales, lo que pone en riesgo la viabilidad de estos centros. Tal como recoge el Consejo Escolar de Castilla y León (2018) y autores como Recio (2018), muchos municipios ven amenazada la continuidad de sus escuelas por la baja natalidad y la migración hacia núcleos urbanos. Esta situación fue mencionada por una de las docentes entrevistadas, que identificó la despoblación como un

condicionante a la planificación educativa, la dotación de recursos y la estabilidad de los equipos docentes.

Según ciertos autores, como Quílez y Vázquez (2012), a ello se suma la falta de reconocimiento social de estas aulas, ya que persiste la idea de que las aulas multigrado son una solución “pobre” frente al ideal de aula homogénea, lo que dificulta la valoración del esfuerzo profesional que implican y la legitimidad del trabajo que en ellas se realiza. Sin embargo, no es una realidad que se haya podido apreciar durante las entrevistas o durante mi estancia en el CRA, si no que los docentes mencionan todo lo contrario, se sienten valorados y acogidos por las familias.

### **VI.3. Fortalezas**

A pesar de las múltiples dificultades que enfrentan las aulas multigrado, tanto la literatura como los testimonios docentes recogidos en esta investigación destacan grandes fortalezas pedagógicas y humanas que las convierten en espacios educativos especialmente ricos y con un alto potencial de transformación.

Una de las principales fortalezas señaladas es el aprendizaje cooperativo entre iguales, que surge de forma espontánea en este tipo de contextos. La convivencia cotidiana entre niños y niñas de distintas edades favorece dinámicas de tutoría natural, apoyo mutuo y responsabilidad compartida. Este aspecto fue ampliamente valorado por los docentes entrevistados, quienes señalaron que los alumnos mayores asumen un papel activo de ayuda, mientras que los más pequeños se sienten acompañados y aprenden por imitación. Desde el marco teórico, esta dimensión ha sido explorada por autores como Vygotsky (1978), quien subraya la importancia del aprendizaje en la interacción con otros, y por Quílez y Vázquez

(2012), quienes destacan que en las aulas multigrado se construyen relaciones de colaboración que favorecen el desarrollo integral del alumnado.

Otra fortaleza identificada es la posibilidad de aplicar una enseñanza más flexible y adaptada. Esta característica, que en otros modelos puede ser un reto, en las aulas multiedad se convierte en una necesidad que impulsa la innovación didáctica. Los docentes entrevistados subrayan que han aprendido a planificar de forma abierta, ofreciendo distintas vías de acceso al contenido y promoviendo la autonomía del alumnado. En el marco teórico, autores como Feu i Gelis (2009) y Boix (2004) señalan que esta diversidad puede ser aprovechada para favorecer el aprendizaje autónomo y personalizado. Asimismo, autores como Little (2006) destacan que la estructura multigrado obliga al profesorado a utilizar múltiples estrategias de enseñanza, diversificar los materiales y crear ambientes más inclusivos y centrados en el alumnado, y autores como Ruoyao (2023) y Naparan y Alisug (2021) respaldan la idea, concluyendo que las actividades colaborativas ofrecen mejores oportunidades de aprendizaje.

Además de estos beneficios pedagógicos, también se señalaron fortalezas relacionales y comunitarias. En primer lugar, se destacan las relaciones personales más profundas que se establecen entre el alumnado y entre este y el profesorado. La convivencia prolongada en un grupo pequeño favorece el conocimiento mutuo, la confianza y el respeto, lo que se traduce en un clima escolar positivo. Como recogen Boix, Buscà y Carrete-Marín (2024), este tipo de vínculos generan una mayor cohesión en el grupo y una implicación emocional más significativa. Esta experiencia fue corroborada por los docentes abiertamente, quienes afirmaron que “el grupo es como una pequeña familia” y que “el vínculo que se genera es muy especial”.

Por último, la baja ratio de alumnado también es señalada como una ventaja significativa. Aunque no reduce por sí sola la carga de trabajo, sí permite ofrecer una atención más

individualizada y detectar con mayor facilidad las necesidades educativas de cada alumno. En el marco teórico, esta ventaja es mencionada por Abós et al. (2015), quienes apuntan que el tamaño reducido del grupo es una oportunidad para mejorar la calidad del seguimiento educativo y fomentar un acompañamiento más personalizado.

#### **VI.4. Oportunidades**

Uno de los aspectos más enriquecedores de las aulas multiedad es su potencial para implementar metodologías activas, flexibles y centradas en el alumnado. La estructura misma del aula, con su diversidad de niveles y ritmos, impulsa al profesorado a abandonar esquemas tradicionales y a experimentar con propuestas pedagógicas innovadoras. En el marco teórico, autores como Pilar Abós (2020) y Feu i Gelis (2009) coinciden en señalar que este tipo de contextos se convierte, más que en un obstáculo, en un motor para el cambio metodológico, especialmente cuando se trabaja desde el aprendizaje por proyectos, el trabajo cooperativo o los rincones. En las entrevistas realizadas, podemos observar en especial en lo expresado por el Docente 3, quien explica cómo aprovecha la heterogeneidad del aula para implementar metodologías innovadoras que favorezcan a todo el alumnado..

En ese sentido, estas aulas ofrecen también una gran oportunidad para el desarrollo profesional docente. Tal y como expresaron los profesores participantes, trabajar en un CRA ha supuesto un reto que ha potenciado su capacidad de planificación, su flexibilidad y su creatividad en el aula. Todos ellos sostienen que la experiencia en aulas multigrado proporciona a los docentes habilidades pedagógicas de mayor complejidad, al requerirles una gestión simultánea de múltiples niveles, una planificación diferenciada y una alta capacidad de adaptación.

Otro punto especialmente valorado en este contexto es la implicación de las familias en la vida escolar, que en entornos rurales suele ser más estrecha y frecuente. Como se recoge en las entrevistas, la relación con las familias es cercana, directa y constante, lo que favorece la confianza y la corresponsabilidad educativa. Esta idea también aparece reflejada en el marco teórico, especialmente en los trabajos de Llevot y Garreta (2008), quienes destacan que el profesorado en escuelas rurales actúa como figura de referencia no solo dentro del aula, sino en toda la comunidad; o en el de Little (2001), que menciona que este vínculo familiar más estrecho permite una mayor continuidad entre el entorno escolar y el familiar, lo que refuerza el aprendizaje y la cohesión social.

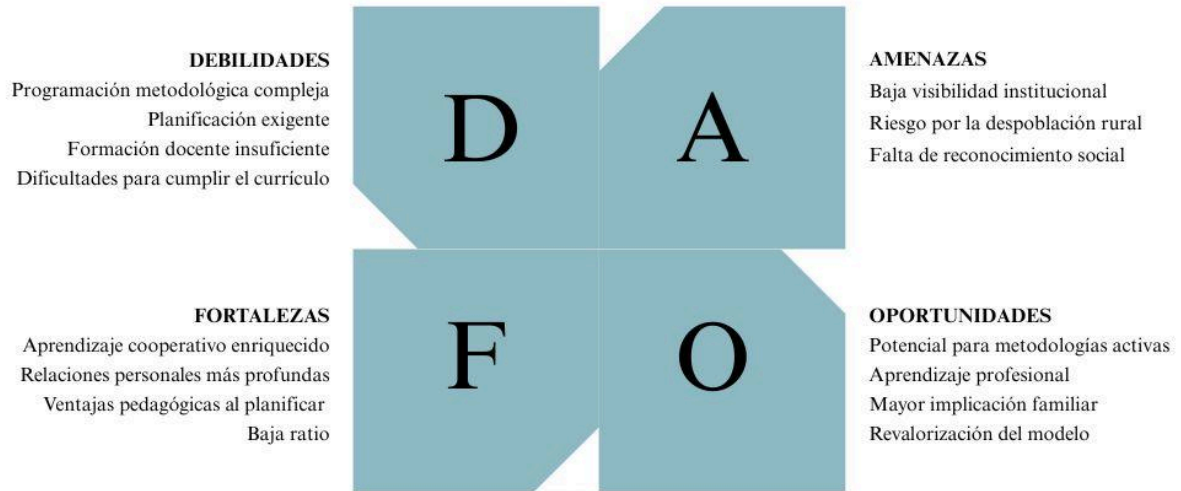
Estas oportunidades muestran que, si bien las aulas multiedad presentan desafíos significativos, también abren caminos hacia formas de enseñar y aprender más inclusivas, contextualizadas y humanas.

El resultado de este apartado es un esquema interpretativo que articula teoría y práctica, permitiendo reconocer tanto los aspectos que dificultan la labor docente en estos contextos como aquellos que la enriquecen. Esta lectura integrada servirá, además, como base para las conclusiones y propuestas finales del trabajo.

La Figura 6 presenta una síntesis visual del análisis DAFO realizado. Esta representación recoge de manera estructurada las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades asociadas a la realidad de las aulas multiedad en contextos rurales.

**Figura 6**

*Análisis DAFO.*



*Fuente: Elaboración propia.*

## VII. DISCUSIÓN

El presente trabajo nos ha permitido profundizar en una realidad educativa todavía poco visibilizada: la de las aulas multiedad en contextos rurales. A partir de la experiencia directa durante mis prácticas en un Colegio Rural Agrupado, combinada con una revisión teórica sólida y el análisis de entrevistas a docentes en activo, se ha logrado construir una mirada amplia y contextualizada sobre este modelo organizativo. El enfoque cualitativo adoptado ha facilitado la comprensión de las dinámicas internas de estos espacios, revelando no solo los desafíos que enfrentan, sino también su enorme riqueza pedagógica y humana.

Estos espacios, que suponen una alternativa organizativa consolidada en muchos entornos rurales, no suelen ocupar un lugar destacado en el diseño de políticas educativas, en los currículos universitarios ni en la investigación académica. Por ello, este trabajo aspira también a cumplir una función simbólica: reconocer y dar valor a quienes sostienen el día a día de estas aulas. Ofrecer un espacio donde se escuchen sus voces y se visibilicen sus prácticas puede contribuir, aunque sea modestamente, a que el profesorado, los equipos directivos y la comunidad educativa rural en su conjunto se sientan reconocidos, escuchados y parte activa del discurso educativo. En este sentido, el trabajo no solo busca comprender una realidad, sino también dignificarla y ponerla en valor.

En relación con los objetivos planteados al inicio del trabajo, tanto el objetivo general como los específicos han sido ampliamente alcanzados. Se ha logrado describir las principales características del aula multiedad en el contexto rural, así como identificar las percepciones del profesorado sobre sus retos, fortalezas y necesidades. Las entrevistas han ofrecido información relevante y directa que ha sido analizada e interpretada en diálogo constante con los marcos conceptuales y pedagógicos previamente desarrollados.

Entre los resultados más destacados, se encuentra la percepción generalizada de falta de formación específica para el trabajo en contextos rurales y multigrado. Esta percepción coincide de forma clara con estudios como los de Bustos (2014), quien denuncia que el 80,7% del profesorado de escuelas rurales no ha recibido formación permanente sobre aulas multigrado, o Ruiz-Arriaga y Ruiz-Gallardo (2017), que señalan que el 66,7% del profesorado activo en Castilla-La Mancha no fue preparado en la universidad para esta realidad. Del mismo modo, Recla y Potane (2023), en su revisión sistemática, subrayan como tema recurrente la inadecuada preparación docente en todos los contextos donde las aulas multigrado están presentes, recogiendo evidencias similares en países como Sudáfrica, Indonesia o Filipinas.

También se ha confirmado la alta exigencia metodológica que requiere este tipo de aula, coincidiendo con estudios como el de Msimanga (2020), que destaca las dificultades para planificar y personalizar la enseñanza en entornos multiedad. El diseño de actividades adaptadas a diferentes niveles de desarrollo y contenidos curriculares requiere una planificación mucho más exigente que en aulas homogéneas. Como apuntan Santos (2018) y Bustos (2014), este modelo obliga a un trabajo multidimensional que no siempre cuenta con los apoyos necesarios. En línea con esta complejidad, las docentes entrevistadas mencionaron la necesidad de adaptar contenidos constantemente y desarrollar materiales diferenciados, lo que coincide con la categoría de “Difficulty in Managing the Class” en Recla y Potane (2023).

Sin embargo, esta carga también ha sido interpretada por el profesorado entrevistado como una oportunidad de crecimiento profesional, lo que dialoga con los trabajos de Little (2001) o Mulryan-Kyne (2007), quienes consideran que la experiencia en aulas multigrado puede desarrollar competencias docentes avanzadas en flexibilidad, organización y resolución de problemas.

Respecto a los beneficios, uno de los hallazgos centrales es el papel del aprendizaje cooperativo entre estudiantes de distintas edades, identificado por los docentes como una de las mayores fortalezas del modelo. Esta observación coincide plenamente con los trabajos de Vygotsky (1978), Feu i Gelis (2009) y con el bloque temático “Peer Tutoring and Collaborative Activity” en Recla y Potane (2023), donde autores como Engin (2018) destacan los beneficios del aprendizaje entre pares, especialmente en lo referido a habilidades sociales y autonomía.

Asimismo, las entrevistas recogieron un alto grado de implicación de las familias, así como una relación estrecha entre la escuela y su entorno. Esto también ha sido destacado por Boix (2004) como una de las características propias de la escuela rural: una comunidad más implicada, más cercana, y con mayor corresponsabilidad en el proceso educativo.

La triangulación entre resultados y fundamentación teórica ha puesto de manifiesto importantes coincidencias. La escasa formación inicial para la enseñanza en escuelas rurales y multiedad, denunciada por autores como Hinojo et al. (2010), Bustos (2014) o Little (2006), ha sido confirmada en todos los testimonios. Del mismo modo, la necesidad de adaptaciones curriculares, el esfuerzo metodológico constante y la falta de apoyos institucionales han sido recurrentes tanto en la teoría como en las experiencias recogidas. Por otro lado, también se confirma la potencialidad del modelo en términos de aprendizaje cooperativo (Vygotsky, 1978), autonomía, vínculo con las familias y desarrollo de competencias docentes avanzadas (Mulryan-Kyne, 2007; Feu i Gelis, 2009). En resumen, los resultados obtenidos coinciden de forma significativa con los hallazgos descritos en la literatura científica revisada, tanto en lo que respecta a los retos estructurales (formación, currículum, apoyo institucional) como a las potencialidades pedagógicas (relaciones interpersonales, autonomía del alumnado, profesionalización del docente). Estas coincidencias refuerzan la validez de las experiencias

recogidas y permiten extraer propuestas fundamentadas, que se recogen en el apartado siguiente.

No obstante, el alcance del trabajo se ha visto condicionado por algunas limitaciones contextuales. En primer lugar, el reducido número de entrevistas y la informalidad del formato (condicionada por la corta disponibilidad hacia el profesorado debido a la finalización de mis prácticas) limitan el grado de profundidad del análisis de esta realidad educativa. Además, el estudio se ha centrado en un único centro educativo, por lo que su estudio no puede generalizarse a todos los CRA o aulas multigrado. Sin embargo, estas limitaciones se han visto parcialmente compensadas por el contacto directo y sostenido con el contexto, lo que ha permitido una comprensión cualitativa rica, cercana y ajustada a la realidad.

En definitiva, el análisis realizado permite afirmar que las aulas multiedad, lejos de ser una estructura marginal o provisional, poseen un alto valor educativo, siempre que vayan acompañadas de condiciones institucionales que las reconozcan, apoyen y potencien. La próxima sección del trabajo recogerá las principales conclusiones extraídas, así como propuestas realistas derivadas del proceso de investigación.

## VIII. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de estas páginas se ha tratado de profundizar en una realidad educativa compleja, poco abordada en la formación inicial y, sin embargo, fundamental en muchos territorios. Lejos de responder a un modelo residual o transitorio, este tipo de organización presenta características pedagógicas, organizativas y sociales que merecen ser comprendidas, atendidas y valoradas. En este sentido, el trabajo ha puesto en diálogo la teoría, la experiencia práctica y la voz del profesorado, con el objetivo de ofrecer una visión contextualizada y crítica.

Los resultados obtenidos a través del análisis de entrevistas, junto al marco teórico revisado, permiten concluir que las aulas multiedad suponen tanto un reto profesional de alta exigencia como una oportunidad educativa de gran valor. Por un lado, el profesorado se enfrenta a una complejidad metodológica elevada, a lo que se suma una escasa formación específica. Por otro, estas aulas generan climas de convivencia más humanos, fomentan el aprendizaje cooperativo, fortalecen el vínculo con las familias y favorecen el desarrollo de competencias docentes poco presentes en otros contextos.

Uno de los aprendizajes clave ha sido comprender que la heterogeneidad no es una carencia, sino una riqueza, y que su gestión eficaz requiere recursos, formación y respaldo institucional. Esta reflexión conecta directamente con los aportes de autores como Vygotsky (1978), Freinet o Feu i Gelis (2009), que destacan el valor de los entornos colaborativos, el aprendizaje entre pares y la autonomía del alumnado. También ha quedado patente que los desafíos que plantea este modelo no son individuales, sino estructurales, y que la responsabilidad no debe recaer únicamente en el profesorado que lo habita.

Por todo ello, este trabajo finaliza con una serie de propuestas realistas, derivadas del análisis realizado:

- Visibilizar y legitimar las aulas multiedad como una opción pedagógica válida, no solo como respuesta a necesidades demográficas, sino como modelo educativo con valor propio.
- Incorporar contenidos específicos sobre escuela rural y aulas heterogéneas en los planes de estudio de los Grados de Educación, asegurando que los futuros docentes conozcan estas realidades antes de llegar a ellas.
- Fomentar la formación continua especializada, con recursos accesibles, prácticas entre iguales, estancias en centros rurales y acompañamiento profesional.
- Propuestas en el currículo oficial que se acerquen a las características de estos contextos.
- Reforzar el vínculo entre Universidad, centros educativos y comunidad, reconociendo el valor del territorio en el proceso educativo y potenciando la implicación familiar y comunitaria.

En definitiva, las aulas multiedad en contextos rurales constituyen un escenario educativo con enormes posibilidades, que exige ser abordado desde una perspectiva comprometida, inclusiva y adaptada a la realidad. Este trabajo ha sido solo una aproximación, pero aspira a contribuir, en la medida de lo posible, a esa necesaria transformación.

Porque estos espacios, a menudo pequeños, silenciosos y alejados de los centros de decisión, encierran una riqueza educativa y humana difícil de encontrar en otros contextos. La calidez de sus relaciones, la cercanía entre generaciones, la implicación de las familias y la capacidad de resiliencia de sus docentes los convierten en verdaderos núcleos de vida educativa. Es imprescindible cuidarlos, reconocer su valor y evitar que se desvanezcan por falta de visibilidad o apoyo. Con este trabajo, pretendo haber puesto un pequeño granito de arena para que se les escuche más, se les mire mejor, y se les considere no como una excepción del sistema, sino como una de sus expresiones más valiosas.

## IX. REFERENCIAS

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudios de los grados de maestro en educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 39-52. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20254>
- Abós, P., Boix, R., y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico del aula multigrado. *Aula de innovación educativa*, 229, 12-17.
- Abós, P., Boix, R., Bustos, A., Domingo, L., Domingo, V. y Ramo, R.M. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña. *International Studies on Law and Education*, 19, 73-90.
- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41–52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Anthony-Stevens, V., Gehlken, E., Jones, C., Day, S., y Gussenhoven, S. (2017). “I am assumed to be someone who doesn’t have to deal with diversity”: Countering the denial of diversity in rural teacher education. *Multicultural Education Review*, 9(4), 270-288. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383813>
- Anthony-Stevens, V., y Langford, S. (2020). “What do you need a course like that for?” Conceptualizing diverse ruralities in rural teacher education. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 332-344. <https://doi.org/10.1177/0022487119861582>
- Antúnez y Gairín (1996). La organización escolar. Motivos de la frecuencia del sistema de organización graduada.

- Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2021). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agente implicado. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 43–56.  
<https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>
- Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e27, 1-14.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ayala, C.L., Molina, V., y Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-219. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-212>
- Bernal Agudo, J. L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. Zaragoza: UNIZAR.
- Boix, R. (1993). *L'escola rural i la formacio permanent del mestre rural*. Estudi de les necessitats i propostes de millora per a la formacio permanent del professorat rural de la comarca de l'Alt Penedes. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Graó.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Cisspraxis.
- Boix, R., Buscà, F. y Carrete-Marín, N. (2024). Analysis of the contribution of rural schools to the territorial dimension from the teachers' perspective. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.559011>
- Bongala, J. V., Bobis, V. B., Castillo, J. P. R., y Marasigan, A.C. (2020). Pedagogical strategies and challenges of multigrade schoolteachers in Albay, Philippines.

*International Journal of Comparative Education and Development.*

<http://dx.doi.org/10.1108/IJCED-06-2019-0037>

- Bourke, R., y Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 384–397. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.888332>
- Bumba, F., Cáceres, M. P., y Ágreda, M. (2017). Estudio evaluativo de la escuela rural en la provincia de Cabinda, Angola. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 5-26. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n24/1870-5308-cpue-24-00005.pdf>
- Bustos, A. (2006). Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía. Grupo Editorial Universitario: Granada.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-26.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Octaedro.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Chaparro-Aguado, F., y Santos-Pastor, M.L. (2018). La formación del profesorado para la escuela rural: una mirada desde la Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>
- Comisiones Obreras Enseñanza. (2018). La escuela rural en el siglo XXI. <https://fe.ccoo.es/>

- Domingo-Cebrián, V. (2013). Origen y evolución del modelo CRA -Colegio Rural Agrupado-. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Domingo-Peñañiel, L., y Soler Mata, J. (2023, Enero 14). ¿Hay mejor calidad educativa en la escuela rural que en la urbana? *La Circular Revista de Cultura con Toma de Tierra*. Recuperado Junio 17, 2025, de: <https://lacircular.es/>
- Educación 3.0. (s. f.). Escuelas que emplean pedagogías activas en España. Recuperado el 18 de junio de 2025, de <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/escuelas-que-emplean-pedagogias-activas-en-espana/>
- Educándonos. (s. f.). Página de autor. Recuperado el 18 de junio de 2025, de <https://educandonos.home.blog/author/educandonos2019/>
- Engin, G. (2018). The opinions of the multigrade classroom teachers on multigrade class teaching practices (Multiple Case Analysis: Netherlands-Turkey Example). *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 177-200. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170067>
- Feu i Gelis, J. (2004) “La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma”. *Revista Digital eRural*. Año 2, nº 3. Junio. <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Freinet, C. (1990). *La educación por el trabajo*. Ediciones Laia.
- García, F., Pozuelos, F., y Álvarez-Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, (49), 1-18. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200009)

Gutierrez, D. A., Barbagallo, L., Salese, A., Arismendi, L. E., y Mastella, G. (2022). La planificación didáctica en las salas multiedad de San Carlos de Bariloche. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-13.

<https://doi.org/10.48162/rev.36.043>

Hamodi, C. y Aragués, S. (2013). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Revista Palabra*.

Hargreaves, E., Montero, C.; Chau, N.; Sibli, M. y Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499-520.

Hinojo, F. J., 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. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 79-105.

Jardín de Añoreta. (2024, enero 13). Las diferencias entre una escuela infantil pública, privada y concertada. El Jardín de Añoreta. <https://www.eljardindeanoreta.com/>

Kline, J. y Walker, B. (2015). Graduate teacher preparation for rural schools in Victoria and Queensland. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 68-88.

<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.5>

Llevot, N., y Garreta, J. (2008) Escuela rural y sociedad. Edicions de la Universitat de Lleida.

Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an internacional research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.

- Little, A. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Verlag: Springer.
- Martín, P. y Santana, M. M. (1993). Módulo didáctico 2: la Educación Infantil en el medio rural. Junta de Andalucía.
- Martínez, A. (2024, Septiembre 22). Las escuelas que no existen: La educación rural está invisibilizada en el grado de Magisterio y en los libros de texto. *elDiario.es*. Recuperado Junio 17, 2025 de: <https://www.eldiario.es>
- McDermott, P., y Allen, N. (2015). Successes and challenges of implementing a teacher education project in rural Sierra Leone. *International Journal of Educational Research*, 71, 16-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.001>
- Mnyandu, S. Z. (2020). Exploring teaching strategies used by teachers in multigrade classrooms in rural settings in the Umlazi District. Master Thesis. University of KwaZulu-Natal, South Africa. <http://dx.doi.org/10.1080/18146627.2019.1671877>
- Monge López, C., García Prieto, F. J., y Gómez Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 141-159. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Msimanga, M. R. (2020). Teaching and Learning in Multi-Grade Classrooms: The LEPO Framework. *Africa Education Review*, 17(3), 123–141. <https://doi.org/10.1080/18146627.2019.1671877>
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas* 51, 85-95.

- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Nahiera S. y Cristina A. P. (2022, febrero 8). "Si se cierra la escuela, se muere el pueblo": colegios de Castilla y León que sobreviven con cuatro alumnos. Recuperado de <https://www.newtral.es/>
- Naparan, G., y Alinsug, V. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100109.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>
- Naparan, G. B., y Ivy Leigh P., & Castañeda, M. (2021). Challenges and coping strategies of multigrade teachers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3(1), 25–34.  
<https://doi.org/10.31098/ijtaese.v3i1.510>
- Pedraza, M. A., y López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(57), 1-16.  
<http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.
- Quílez Serrano, M., y Vázquez Recio, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1–12.

- Raso, F. (2012). La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación: estudio evaluativo. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Recio, M. (2018). Informe: La escuela rural en el siglo XXI.  
<https://fe.ccoo.es/8f31b190cd9da00e51ca9b1f2cf4d348000063.pdf>
- Recla, L. y Potane, J. (2023). Teachers' Challenges and Practices in Handling Multigrade Classes: A Systematic Review. *ASEAN Journal of Open and Distance Learning (AJODL)*, 15(1), 73 – 87.
- Ruiz-Arriaga-N. y Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Colegios Rurales Agrupados y formación universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 215-240.
- Ruoyao, N. (2023). Peer tutoring in k-12 education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 6(1), 299– 304. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/6/20220345>
- Ryan J. (2014). Linking rural and regional communities into teacher education. Successful teacher education. Partnerships, reflective practice and the place of technology (pp. 49-64). *Sense Publishers*. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-677-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-677-6_4)
- Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Sara P. y Patricia R. (2018, abril 15). Escuelas libres, rurales y activas: una realidad pese a las trabas de la administración. <https://www.elsaltodiario.com/>

- Santos, L. (2013) La educación rural como objeto de estudio. Investigación académica, formación y prácticas. *Quehacer Educativo*, (117), pp. 84-96.
- Santos, L. (2014). Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya. *Historia da Educacao*, 18(43), 33-48.
- Santos, L. (2018). Evaluación en aulas multigrado: el poder de la transmisión. *Quehacer Educativo*, (151).
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Vázquez Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67–79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/274/27446519007/html/>
- Vigo-Arazola, M.B. y Soriano-Bozalongo, J. (2020). Development and research of the rural school situation in Spain. En C. Gristy, L. Hargreaves y S.R. Kucerová (Eds.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space, and place* (pp. 175-198).
- Vignolo, G. Desafíos de la planificación multigrado en la escuela rural. (2022). <http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2121>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wohlfahrt, M.U. (2018). Primary teacher education in rural Cameroon: Can informal learning compensate for the deficiencies in formal training? *Africa Education Review*. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224586>

# X. ANEXOS

## Anexo 1. Detalles de la Estadística de Educación de la Junta de Castilla y León.

Tabla 1.1. Número de alumnado de la Etapa de Educación Infantil, según el tipo de centro y desde el año 2020.

Etapa	Educación Infantil							
	Enseñanza Infantil 1º ciclo				Enseñanza Infantil 2º ciclo			
Ciclo/Grado	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Curso académico	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos
Tipo de centro								
Escuela de Educación Infantil	5.869	7.185	8.482	9.060	215	203	193	192
Colegio Público	.	.	1.279	1.819	27.730	26.746	25.897	25.166
Centro Integrado (PRI ESO) o (EI PRI ESO)	.	.	9	6	604	551	504	480
Centro agrupado	.	.	33	41	4.513	4.421	4.178	4.094
Centro Privado de Educación Infantil	1.153	1.473	6.181	6.577	361	380	399	349
Centro Privado con varias Enseñanzas de Régimen General	1.083	1.393	1.997	2.693	17.236	16.405	15.828	15.322
Centro Docente Privado Extranjero en España	.	.	.	.	71	64	64	53
<b>TOTAL</b>	<b>8.105</b>	<b>10.051</b>	<b>17.981</b>	<b>20.196</b>	<b>50.730</b>	<b>48.770</b>	<b>47.063</b>	<b>45.656</b>

Tabla 1.2. Tabla 1.1. Número de alumnado de la Etapa de Educación Primaria, según el tipo de centro y desde el año 2020.

Ciclo/Grado	Enseñanza Primaria			
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Curso académico	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos	Núm.Alumnos
Tipo de centro				
Escuela de Educación Infantil	1	8	8	7
Colegio Público	68.339	66.801	66.252	64.890
Centro Integrado (PRI ESO) o (EI PRI ESO)	1.257	1.315	1.347	1.334
Centro agrupado	10.188	10.080	10.046	9.793
Centro Privado de Educación Primaria	47	62	44	36
Centro Privado de Educación Secundaria	.	2	2	3
Centro Privado con varias Enseñanzas de Régimen General	40.413	39.967	39.844	39.234
Centro Docente Privado Extranjero en España	165	175	178	180
<b>TOTAL</b>	<b>120.410</b>	<b>118.410</b>	<b>117.721</b>	<b>115.477</b>

## **Anexo 2. Guión de las entrevistas.**

### *Introducción:*

Hola. Gracias por dedicar tu tiempo a esta entrevista. El objetivo es conocer en profundidad tu experiencia y perspectiva como docente en un aula multigrado/multiedad. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo más valioso es tu visión honesta y detallada. Esta información será muy útil para comprender mejor las dinámicas, desafíos y bondades de este modelo educativo.

### *Bloque 1: Tu Experiencia y Contexto*

1. Para empezar, ¿podrías describir brevemente tu aula multigrado/multiedad? (Por ejemplo, ¿qué grados o edades la componen?, ¿cuántos alumnos tienes en total y en cada nivel?, ¿es un entorno rural o urbano?, ¿cuánto tiempo llevas trabajando en este tipo de aula?)
2. ¿Cómo llegaste a ser docente en un aula multigrado/multiedad? ¿Fue una elección personal, una asignación, la única opción disponible en tu comunidad?
3. Desde tu perspectiva, ¿cuáles son las diferencias fundamentales entre enseñar en un aula multigrado/multiedad y en un aula tradicional de un solo grado?

### *Bloque 2: Planificación y Pedagogía*

5. ¿Cómo abordan la planificación de las clases para atender las diversas necesidades y niveles de tus estudiantes? (Por ejemplo, ¿utilizas planes de estudio integrados, proyectos temáticos, trabajo por rincones, adaptaciones curriculares específicas?)
6. ¿Qué estrategias pedagógicas consideras más efectivas en un aula multigrado/multiedad? ¿Podrías darnos ejemplos concretos de cómo las implementas?

(Por ejemplo, aprendizaje cooperativo, tutoría entre pares, aprendizaje basado en proyectos, enseñanza individualizada).

7. ¿Cómo fomentas la autonomía y el aprendizaje autodirigido en tus estudiantes, considerando que a menudo deben trabajar de forma independiente mientras atiendes a otros grupos?
8. ¿Qué papel juega la flexibilidad y la capacidad de improvisación en tu día a día en el aula? ¿Podrías compartir alguna anécdota al respecto?

### *Bloque 3: Gestión del Aula y Dinámicas Sociales*

10. ¿Cuáles son los mayores desafíos en cuanto a la gestión del comportamiento en un aula multigrado/multiedad? ¿Qué estrategias te funcionan mejor?
11. ¿Cómo promueves una comunidad de aprendizaje positiva y colaborativa donde los estudiantes de diferentes edades y niveles se apoyen mutuamente?
12. En tu experiencia, ¿qué beneficios sociales y emocionales observas en los estudiantes que aprenden en un entorno multigrado/multiedad? (Por ejemplo, desarrollo de la empatía, liderazgo, habilidades de colaboración).
13. ¿Has observado alguna desventaja o dificultad particular para los estudiantes en este tipo de configuración, ya sea a nivel académico o social? ¿Cómo intentas mitigarlas?

### *Bloque 4: Recursos y Apoyos*

15. ¿Con qué tipo de recursos materiales y didácticos cuentas? ¿Son suficientes y adecuados para la diversidad de tu alumnado?
16. ¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la dirección del centro, colegas, familias o la administración educativa para tu labor en el aula multigrado/multiedad?

17. ¿Qué tipo de formación específica consideras que sería más útil para los docentes que trabajan o van a trabajar en aulas multigrado/multiedad?
18. Si pudieras pedir tres cosas para mejorar tu práctica docente y las condiciones de tu aula multigrado/multiedad, ¿cuáles serían?

*Bloque 5: Reflexión Personal y Visión a Futuro*

19. Mirando hacia atrás, ¿cuál ha sido el aprendizaje más significativo que has obtenido como docente en un aula multigrado/multiedad?
20. ¿Qué consejo le darías a un profesor o profesora que está a punto de empezar a trabajar en un aula de estas características?
21. En tu opinión, ¿cuál es el mayor potencial y el mayor valor que aportan las aulas multigrado/multiedad al sistema educativo en general?
22. ¿Hay algo más que te gustaría añadir o algún aspecto que no hayamos cubierto y que consideres importante destacar sobre la enseñanza en aulas multigrado/multiedad?

*Cierre:*

Muchísimas gracias por tu tiempo y por compartir tus valiosas experiencias y reflexiones. Tu perspectiva es fundamental para enriquecer la comprensión de la enseñanza en aulas multigrado/multiedad.