

Percepción del profesorado de las aulas multigrado desde una perspectiva DAFO

María Victoria Martín-Cilleros, Mónica Gutiérrez-Ortega, Marta Morán-Antón y María Cruz Sánchez-Gómez

Resumen

Las aulas multigrado son habituales en los centros educativos rurales, aunque en la actualidad están en peligro de desaparición debido a la baja natalidad y el efecto de la España vaciada. La investigación realizada presenta la opinión sobre estas aulas, ofrecida por docentes de dos provincias de Castilla y León (España). El objetivo ha sido analizar las ventajas, inconvenientes y los factores que favorecen o entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas que presentan estas características. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa, a través de cuestionarios semiestructurados, enmarcados dentro de una estructura DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Se realizó un análisis de contenido con el programa MAXQDA 12. Los hallazgos indican que la percepción del profesorado en relación a las aulas multigrado es positiva, donde los inconvenientes están vinculados a las ventajas, consideran que las características del entorno proporcionan grandes oportunidades, ofreciendo una mayor contextualización de los aprendizajes significativos y funcionales; y los mismos factores que amenazan al mundo rural afectan a su escuela. Es importante potenciar la calidad y supervivencia de estas aulas para lo cual se ofrecen diferentes claves.

Palabras clave:

escuela rural; aulas multigrado; diseño cualitativo; percepción profesorado; maxqda.

Teachers' perceptions of multi-grade classrooms from a SWOT perspective

Abstract: Multigrade classrooms are common in rural educational centres, although they are currently in danger of disappearing due to the low birth rate and the effect of “España vaciada”. The research carried out presents the opinions about these classrooms, offered by teachers from two provinces of Castilla y León (Spain). The objective has been to analyse the advantages, disadvantages, and factors that favour or hinder the teaching-learning process in classrooms that present these characteristics. For this purpose, a qualitative research was carried out through semi-structured questionnaires, marked within a SWOT structure (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats). A content analysis was carried out with the MAXQDA 12 program. The findings indicate that teachers' perceptions of multi-grade classrooms are positive, where the disadvantages are linked to the advantages; they consider that the characteristics of the environment provide great opportunities, offering a greater contextualisation of meaningful and functional learning; and the same factors that threaten the rural world affect their school. It is important to enhance the quality and survival of these classrooms for which different keys are offered.

Keywords: rural school; multigrade classrooms; qualitative design; teachers' perception; maxqda.

As percepções dos professores sobre as salas de aula multigraduadas numa perspectiva SWOT

Resumo: As salas de aula multi-graduadas são comuns nas escolas rurais, embora corram atualmente o risco de desaparecer devido à baixa taxa de natalidade e ao efeito de “España vaciada”. A investigação realizada mostra a opinião sobre estas salas de aula, apresentada pelos professores de duas províncias de Castilla y León (Espanha). O objetivo era analisar as vantagens, desvantagens e fatores que favorecem ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula com estas características. Para este fim, foi utilizada uma metodologia qualitativa, através de questionários semi-estruturados, enquadrada numa estrutura SWOT (Forças, Fraquezas, Oportunidades, Ameaças e Oportunidades). Foi realizada uma análise de conteúdo com o programa MAXQDA 12. Os resultados indicam que a percepção dos professores de salas de aula multigraduadas é positiva, onde as desvantagens estão ligadas às vantagens, consideram que as características do ambiente proporcionam grandes oportunidades, oferecendo uma maior contextualização da aprendizagem significativa e funcional; e os mesmos fatores que ameaçam o mundo rural afetam a sua escola. É importante melhorar a qualidade e a sobrevivência destas salas de aula para as quais são oferecidas chaves diferentes.

Palavras-chave: escola rural; salas de aula multigraduadas; desenho qualitativo; percepção dos professores; maxqda.

Perceptions des enseignants des classes multigrades dans une perspective SWOT

Résumé: Les classes multigrades sont courantes dans les centres éducatifs ruraux, bien qu'elles soient actuellement menacées de disparition en raison du faible taux de natalité et de l'effet de la “España vaciada”. La recherche effectuée présente l'opinion sur ces salles de classe, offerte par des enseignants de deux provinces de Castilla y León (Espagne). L'objectif a été d'analyser les avantages, les inconvénients et les facteurs qui favorisent ou entravent le processus d'enseignement et d'apprentissage dans les classes qui présentent ces caractéristiques. À cette fin, une méthodologie qualitative a été utilisée, par le biais de questionnaires semi-structurés, encadrés au sein d'une structure SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats and Opportunities). Une analyse de contenu a été réalisée avec le programme MAXQDA 12. Les résultats indiquent que la perception des enseignants des classes multigrades est positive, où les inconvénients sont liés aux avantages, ils considèrent que les caractéristiques de l'environnement fournissent de grandes opportunités, offrant une plus grande contextualisation d'un apprentissage significatif et fonctionnel; et les mêmes facteurs qui menacent le monde rural affectent leur école. Il est important d'améliorer la qualité et la survie de ces classes pour lesquelles différentes clés sont proposées.

Mots clés: école rurale; classes multigrades; conception qualitative; perception des enseignants; maxqda.

Introducción

El sistema educativo organizado por niveles, grados y asignaturas, tal y como se conoce hoy día, ha derivado a una educación impartida en centros educativos en los que hay una única aula compuesta con un único docente y con alumnado de diferentes edades y cursos académicos (Torres, 2016). Este tipo de aulas, que forman parte del sistema educativo de diferentes países, suelen surgir debido a factores económicos y limitaciones logísticas (Ansari, 2017). Actualmente, en España quedan relegadas al ámbito rural como consecuencia de la llamada “España vaciada”, siendo la respuesta a la existencia de pequeños centros situados en pueblos o zonas rurales con un escaso alumnado y un futuro incierto.

Partiendo del hecho de que cada una de las escuelas situadas en el ámbito rural tiene su propia idiosincrasia, vinculada a la identidad del entorno donde se ubica, se pueden encontrar dos tipos de aulas; las aulas unitarias, que cuentan con un profesor – director donde todos los grados que se imparten son multigrado, generalmente organizadas en los denominados en Castilla y León, Centros Rurales Agrupados (CRA), y las escuelas con secciones multigrado, donde cuentan con algunas aulas que son multinivel, debido a la progresiva reducción de alumnado de una determinada generación, mientras que el resto de aulas cuentan con una estructura en la cual se trabaja cada grado, o curso, en un aula diferente, son los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) incompletos.

Un tema de gran debate internacional ha sido la repercusión en el éxito escolar del alumnado de este tipo de aula. Algunas/os investigadoras, sustentándose en las teorías del Aprendizaje Social de Bandura (Bandura y Walters, 1974), y la evolución del desarrollo cognitivo de Vygotsky (1978), sostienen que las aulas multigrado pueden ser más beneficiosas que el modelo de un solo grado, debido al modelado y andamiaje que ejercen unos/as discentes sobre otros/as. En contraste, diferentes académicas/os postulan que dada la complejidad de estas aulas y la necesidad de acomodar la enseñanza a disímiles niveles, los/as docentes proporcionan al alumnado menores desafíos que resultan en la desconexión del estudiantado de grado superior o más capacitado (Ansari, 2017). En investigaciones realizadas en países desarrollados, se manifiesta que presentan una calidad similar a las aulas graduadas urbanas (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017). De acuerdo a la OCDE, en países como Bélgica, Reino Unido y Estados Unidos, incluso en el ámbito rural se obtienen mejores resultados en ciencias. El último informe PISA (2019) hace referencia a que en condiciones socioeconómicas igualitarias las aulas rurales proporcionan un valor añadido por la individualización de la enseñanza y su aprendizaje significativo (Abós Olivares, 2020), con resultados en los entornos rurales españoles significativamente mejores que los que ofrece la escuela del entorno urbano (Domingo Peñafiel y Soler Mata, 2019).

Dentro de su heterogeneidad, las aulas unitarias o multigrado poseen unas características propias que difieren de las aulas urbanas, desde la relación con el entorno, a los recursos tanto humanos como materiales disponibles y de funcionamiento. Impartir docencia en ellas requiere una flexibilidad del currículum que permita adaptarse a situaciones divergentes (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017), con una metodología participativa y eminentemente activa, donde el/la docente sea consciente que la atención educativa pivota sobre los retos sociales y necesidades vinculadas al contexto rural, para lo cual es necesario disponer de competencias que le ayuden a implicarse en la vida del municipio (Boix y Buscà, 2020).

La enseñanza multinivel es un proceso de enseñanza que se basa por tanto en la individualización, flexibilidad y reconocimiento de los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado ofreciendo un espacio lleno de oportunidades en el cual hacer realidad una pedagogía inclusiva. Las numerosas opciones de trabajo que permite facilita la organización en comunidades de aprendizaje (Peirano, Estévez y Astorga, 2015), donde potenciar las experiencias de trabajo colaborativo entre aquellas personas que comparten una misma aula, estimular la innovación educativa, la cooperación, favoreciendo así la comunicación y el aprendizaje entre todos y todas (Torres, 2016).

El estudio de las escuelas del ámbito rural, es uno de los menos abordados en comparación con otros ámbitos de la investigación educativa, siendo su análisis complejo debido a diferentes factores como pueden ser los políticos, económicos o sociales (Raso Sánchez, 2017). El presente estudio trata de aportar investigación actual sobre este tipo de aulas.

1. Metodología

Se lleva a cabo un estudio cualitativo descriptivo mediante la técnica de encuesta transversal, a través de una entrevista elaborada con la intención de una única recogida de información en un periodo de tiempo determinado que permita captar el fenómeno en el momento de la realización.

En situaciones como las planteadas en este estudio, donde los contextos a investigar están claramente definidos (docentes del ámbito rural), y la población implicada en la intervención es limitada, un planteamiento meramente extensivo no permitiría la realización de un análisis minucioso como el que propone el enfoque intensivo (Sánchez-Gómez y Martín-Cilleros, 2017). Por estas razones teórico-metodológicas y pragmáticas, se consideró pertinente la utilización de métodos cualitativos para identificar necesidades y líneas de mejora.

1.1 Objetivo

El objetivo de este estudio fue analizar las opiniones ofrecidas, a partir de la propia experiencia, sobre la educación multinivel en los Centros Rurales Agrupados; qué ventajas e inconvenientes observa el profesorado en los diferentes aspectos como pueden ser metodológicos, organizativos o contextuales; y las posibilidades que podrían ayudar a sostener este tipo de centros o, por lo contrario, qué factores les amenazan. Para ello, se plantearon las preguntas de investigación: ¿qué ventajas e inconvenientes consideran que presentan estas aulas? ¿qué aspectos creen que pueden facilitar su mantenimiento o entorpecerlo?

1.2 Participantes

La población objeto de estudio fue profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil y/o Primaria de centros públicos de dos provincias de Castilla y León (España), ya que se ha considerado que podían ofrecer información sobre el fenómeno analizado. La selección responde a un muestreo incidental. Las provincias seleccionadas para el estudio presentan un gran número de zonas rurales, debido al envejecimiento de la población, contando con un total de 62 Centros Rurales Agrupados en dichas provincias. Participaron finalmente en el estudio 28 personas de diferentes centros.

La gran mayoría de los participantes son de género femenino, reflejando así la femineidad del perfil de este tipo de estudios superiores en generaciones anteriores, y que continúa presente en las aulas de Grado de Maestro/a de Educación. El promedio de edad fue de 42,75 años, con un rango de 33 a los 56 años. La gran mayoría cuenta con una amplia experiencia en el ámbito docente, tanto en aulas graduadas como en multinivel, siendo la media de 14,35 años. Algo menos de la mitad de las personas que participaron eran tutores/as, además se encargaban de alguna especialidad como educación física, inglés, religión, etc., como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables descriptivas del estudio

VARIABLES DESCRIPTIVAS	FRECUENCIA	%
Género		
Hombre	3	10,7
Mujer	25	89,3
Edad		
20-40	9	32,2
41-50	13	46,4
51-65	6	21,4
Años en activo		
1-10	6	21,5
10-20	17	60,7
20-30	5	17,8
Tipo aulas		
Graduada y multigrado	24	85,7
Multigrado	4	14,3
Tipo puesto		
Tutor	13	46,4
Especialista	11	39,3
Tutor/especialista	4	14,3

1.3 Procedimiento

La recogida de información se realizó tras el diseño de un cuestionario de preguntas cerradas, que permitiera obtener datos sociodemográficos, seguido de preguntas abiertas, dirigidas a recoger la opinión sobre el tópico de estudio. Para ello se utilizó la aplicación Forms Google, una plataforma online que permite una difusión rápida y registro instantáneo de cada respuesta. Se llevó a cabo una búsqueda de los diferentes CRA de las provincias objeto de estudio en la web de la Consejería de Educación autonómica, donde se encuentran a disposición pública las direcciones de correo electrónico de dichos Centros. Mediante email se envió, de forma individualizada, el enlace de acceso al cuestionario, ofreciendo además información sobre el proyecto y solicitando la participación, para lo cual se adjuntó una carta de consentimiento informado. El estudio fue desarrollado durante el curso académico 2019-20, recogiendo los datos en la primera quincena del confinamiento establecido ante la situación sanitaria de la COVID-19, siendo gratamente acogida la propuesta, dado el número de respuestas recibidas.

El foco de interés ha recaído en las fortalezas y debilidades, así como en las aperturas y oportunidades, utilizando la herramienta DAFO. Este tipo de análisis que surge en el mundo empresarial, se utiliza en el ámbito educativo para realizar un análisis profundo que permita detectar posibles necesidades, estrategias y realizar propuestas de mejora. En definitiva, fortalecer los puntos fuertes, minimizar las debilidades, aprovechar las ventajas que ofrecen las oportunidades y eliminar o reducir las amenazas (Aliaga, Gutiérrez-Braojos, y Fernández-Cano, 2018; Romero Gutiérrez, Martínez Chico y Jiménez Liso, 2015).

Los análisis de contenido clásico de las respuestas abiertas del cuestionario se realizaron siguiendo las fases: reducción, disposición y transformación de datos (Sánchez-Gómez, Martín-Cilleros, 2017; Sánchez-Gómez, Martín-Cilleros, García Peñalvo, Muñoz Sánchez, Pinto, Parra y Franco, 2017), utilizando el software de análisis cualitativo MAXQDA v.12. Este software permitió realizar la búsqueda automatizada de texto, palabras, frases y temas concurrentes e indagar en los datos buscando co-ocurrencias de códigos o temas, relaciones entre códigos, y tratar con las ideas de forma exploratoria.

Se esbozó el significado de las unidades y frases significativas para el tema, y a continuación, el equipo investigador elaboró un libro de códigos que garantizara la calidad del dato cualitativo (categorización y codificación), donde se enumeran y describen las categorías representativas de las percepciones de los sujetos de forma exhaustiva y excluyente, según las similitudes y diferencias. Se procedió a la revisión de la información utilizando diversos elementos, como Maxmapas, visualizador de la matriz de códigos y visualizador de las relaciones de códigos. Finalmente, categorías similares fueron agrupadas y etiquetadas como categorías y subcategorías principales para reflejar el marco DAFO como una forma de resaltar sus dimensiones (Badía Valiente, Teruel Juanes y Ribes Greus, 2016).

2. Resultados

Los resultados parten, en primer lugar, de la definición de aulas multigrado de acuerdo a la percepción del profesorado participante. Se ha realizado un análisis de frecuencia de palabras que indica qué palabras son las más representativas. La lista fue depurada descartando palabras vacías, o sin contenido (Figura 1).

Tabla 2. Categorías, subcategorías y frecuencias de códigos relacionadas con el análisis DAFO de las aulas multigrado.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	ETIQUETA (FRECUENCIA)
Debilidades	Asociadas a la familia	D_Fa_EC D_R_EF	Exceso de confianza (7) Exigencias de la familia (3)
	Asociadas al reconocimiento	D_R_ET D_R_CT D_R_RS	Percepción de escaso trabajo (2) Percepción de trabajo de baja calidad (2) Poco reconocimiento (7)
	Asociadas a la individualización	D_I_E D_I_C D_I_T D_I_D	Mayor esfuerzo del profesorado (10) Complejidad individualización (8) Falta de tiempo (8) Disparidad niveles (6)
	Asociadas a los recursos	D_Re_L D_Re_D D_Re_T D_Re_O	Recursos limitados (10) Dificultad en encontrar recursos (3) Mayor trabajo elaboración (3) Dificultad en la organización (2)
	Asociadas al curriculum	D_Cu_P D_Cu_T D_Cu_O	Dificultad en la programación (9) Mayor trabajo (3) Dificultad en la organización (5)
	Asociadas al horario	D_H_T D_H_H D_H_O	Falta de tiempo (8) Horarios más intensos (2) Organización de los horarios (9)
Amenazas	Amenazas entorno	A_En_D A_En_C A_En_P	Despoblación (14) Costes económicos (4) Problemas asociados (4)
	Amenazas recursos	A_Re_E A_Re_M A_Re_H	Recursos económicos (7) Recursos materiales (8) Recursos humanos (13)
Fortalezas	Asociadas a las familia	F_Fa_C F_Fa_R F_Fa_F	Cercanía relación centro-familia (10) Relaciones estrechas (7) Facilidad en la relación (8)
	Asociadas al reconocimiento	F_R_RS	Reconocimiento social (13)
	Asociadas a la individualización	F_I_Pe F_I_Co F_I_Ri	Personalización de la enseñanza (10) Mayor conocimiento del alumno (4) Adaptación al ritmo (3)
	Asociadas al horario	F_H_FI	Flexible (7)
	Asociadas a los recursos	F_Re_A F_Re_Re	Mayor aprovechamiento (7) Mayores recursos (8)
	Asociadas al curriculum	F_Cu_Sa F_Cu_P F_Cu_A F_Cu_P F_Cu_AC	Mayor satisfacción personal (2) Personalización (5) Apoyo (3) Programaciones compartidas (8) Aprendizaje colaborativo (8)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	ETIQUETA (FRECUENCIA)
Oportunidades	Oportunidades entorno	O_En_En O_En_RS O_En_N	El entorno (10) Relaciones sociales (6) Naturaleza (4)
	Estrategias de mejora	O_Me_Ap O_Me_Re O_Me_Ca O_Me_Mt	Apoyos en las aulas (4) Aumentar recursos (3) Adaptación al cambio (3) Cambios metodológicos (6)

A continuación, en la Figura 2, se indica la estructura del documento de estudio (D'Andrea, Waters y Rudd, 2011) que refleja la diferente intensidad de los temas asociados al DAFO. En el retrato del documento, que surge tras asignar colores a las categorías principales, podemos ver la densidad de los segmentos codificados. En él, la longitud de un segmento se utiliza como factor de ponderación para esta representación visual.

Nota: Verde = Fortalezas, Amarillo= Debilidades, Naranja = Oportunidades y Rojo = Amenazas

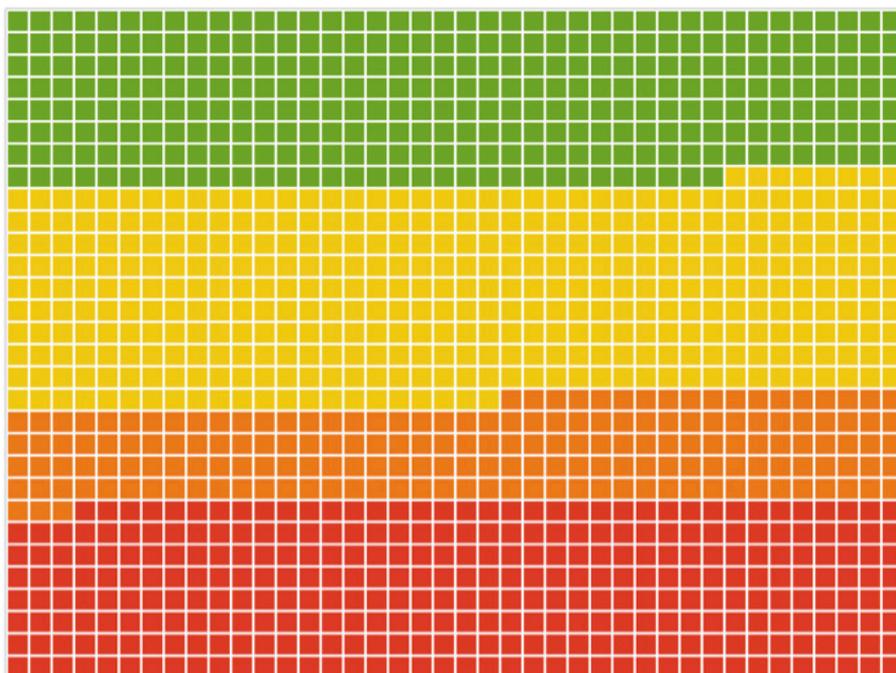


Figura 2. Retrato del documento que muestra la densidad de las categorías

La categoría debilidades (amarillo), es la que presenta una mayor densidad en los comentarios ofrecidos por el profesorado, seguida por la categoría amenazas (rojo). En tercer lugar, se indican comentarios asociados a las fortalezas y, en cuarto lugar, la categoría que emerge con menor intensidad es la de oportunidades. Como puede observarse el profesorado comenta con mayor detalle las debilidades y amenazas.

2.1 Debilidades percibidas de las escuelas multigrado

El tema principal que emerge en relación al punto de vista sobre las debilidades, como puede observarse en la Figura 3 y en la Tabla 1, es la individualización que caracteriza a las aulas, la cual conlleva una inversión mayor de trabajo por parte del profesorado tanto dentro del aula como fuera, ya que la planificación de cada día es mucho más compleja, debe ser preparada con anterioridad y durante el horario lectivo. Al contar con un número reducido de profesores en estas aulas, el trabajo aumenta.

Son aulas que implican una organización más ardua, como consecuencia de la heterogeneidad de niveles, lo que lleva al profesorado a sentirse desbordado en algunos momentos para ajustarse a la programación, como indican varias de las personas participantes

“La programación es más compleja porque se programa para varios niveles por lo que se multiplica el trabajo por cada curso”

“realizar las actividades sobre todo porque cada uno tiene su ritmo y al ser de varias edades no todos necesitan lo mismo”

“Debes trabajar los contenidos de varios niveles en una misma sesión, pero con una buena planificación puede hacerse.”

La escasez de tiempo es otro de los inconvenientes manifestados y vinculado al anterior. Expresan que hay mucha variación del currículo de una etapa a otra, lo cual requiere de una buena planificación de trabajo, que permita rentabilizar al máximo posible el tiempo, como se indica en comentarios:

“Falta de tiempo para abarcarlo todo debido a la distracción que se produce en el aula”

“El tiempo de programación y preparación de clases y material es muy superior en este tipo de aulas”

“Se requiere mucho tiempo para preparar las clases y controlarlos a todos”.

Todos los aspectos mencionados derivan en la percepción de un mayor esfuerzo por parte del profesorado para dar respuesta a una individualización inmersa en una diversidad complicada, como se indica en:

“El profesorado se encuentra en actividad continua, en constante formación y preparación de actividades, se necesita una buena organización y planificación para avanzar con todos los niveles a buen ritmo y cumpliendo con las necesidades e interés de acorde a los grupos de edad.”

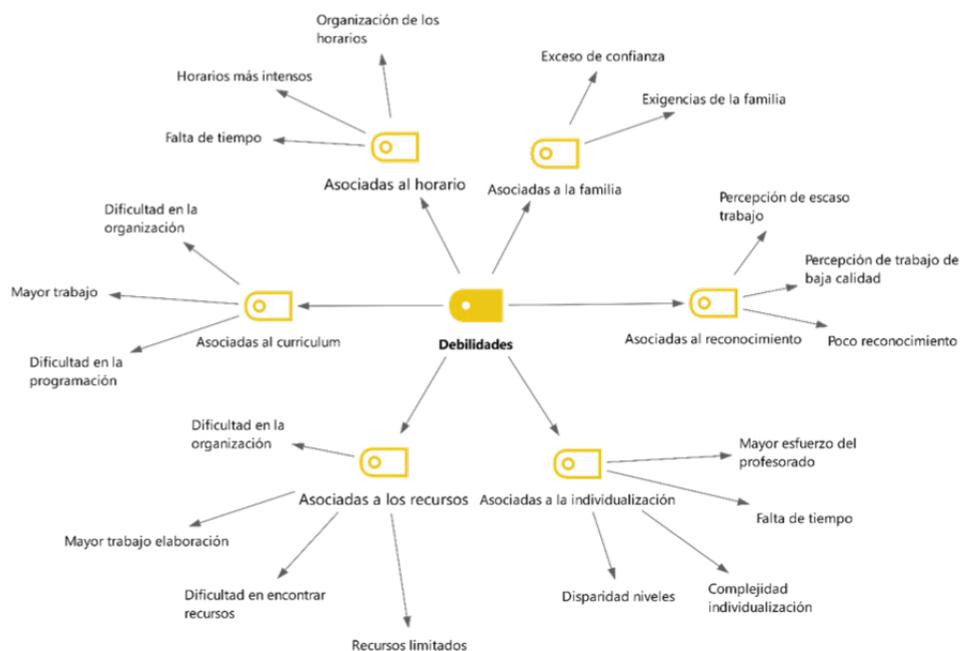


Figura 3. Matriz de relaciones de la categoría Debilidades

2.2 Amenazas percibidas de las escuelas multigrado

En relación a las amenazas que el profesorado declara, se encuentran aspectos relacionados con los recursos, tanto del centro educativo como del entorno rural. Son centros educativos que se caracterizan por la carencia de recursos humanos, materiales y económicos (Figura 4). Esto aspectos se manifiestan en expresiones como:

“Desde la Junta de Castilla y León y el Estado, se invierte muy poco en recursos materiales y humanos, especialmente en las TIC y el profesor tiene que compensar mucho estas diferencias”.

Los escasos recursos humanos del entorno rural son patentes con el progresivo cierre de Centros rurales, aspecto que también se ve reflejado en las aulas urbanas con la desaparición de líneas en determinados niveles. En el ámbito rural, a la baja natalidad se le suma el efecto de desplazamiento de las familias a las ciudades, como indica una participante:

“El riesgo es que cada vez hay más zonas despobladas y, por tanto, menos aulas en el propio municipio, pero al municipio que se desplazan los niños, suelen ser centros de líneas incompletas.”

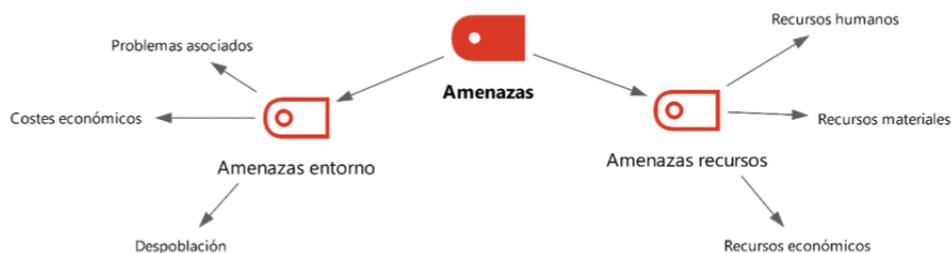


Figura 4. Matriz de relaciones de la categoría Amenazas

2.3 Fortalezas percibidas de las escuelas multigrado

El profesorado considera como principal fortaleza la cercanía con el alumnado y sus familias. Ponen en valor la oportunidad de conocer con mayor profundidad a cada alumna/o, y de esta manera poder atender de forma más efectiva las necesidades que presenta cada estudiante, desempeñando un aprendizaje centrado en el alumnado, con un seguimiento más continuo y estrecho de la evolución personal (Figura 5), comentarios como el siguiente reflejan este aspecto:

“hay una mayor individualización y personalización en el proceso enseñanza – aprendizaje y lugar donde se fomenta la cooperación y autonomía personal”.

Otra fortaleza que expresan se refiere a la flexibilidad que este tipo de aula les permite en relación a los modelos de enseñanza, permiten realizar un aprendizaje o planificación más autónoma, con una mayor interrelación de las diferentes disciplinas, como expresan:

“Se puede hacer un currículo más globalizado”.

“...cada niño es modelo de enseñanza”.

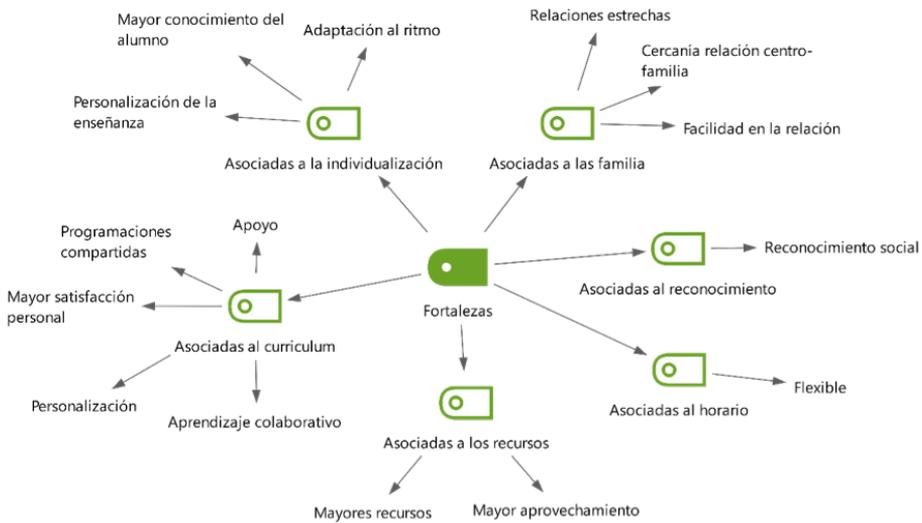


Figura 5. Matriz de relaciones de la categoría Fortalezas

Hay un mayor enriquecimiento en estas aulas debido a un modelo de aprendizaje en el cual todos/as aprenden de todos/as. Debido a la cercanía física entran en contacto con conocimientos de diferentes niveles que les permiten desde repasar contenidos adquiridos a ir ampliando la zona de desarrollo próximo, manifestaciones como las siguientes lo ratifican:

“Repaso más continuo de los contenidos”

“Los más mayores pueden ayudar a los pequeños”

“Mayor facilidad de los pequeños para aprender, ya que escuchan las explicaciones de la tarea de los mayores y pueden llegar a recordarla en sus siguientes cursos”.

Entre otra de las fortalezas se encuentra la posibilidad de adaptar y cambiar el horario más fácilmente, dependiendo de las actividades, retrasando o adelantando las que lo requieran:

“La posibilidad de amoldarlo a lo que se requiere en un momento determinado, adelantar o retrasar el recreo por ejemplo”

“El horario es flexible y te debes adaptar a las necesidades puntuales del grupo-aula”.

2.4 Oportunidades percibidas de las escuelas multigrado

Finalmente, una de las oportunidades a destacar es el entorno. En el ámbito rural hay una gran implicación y participación por parte de las familias, aspecto que puede ser más difícil de conseguir en las zonas urbanas, donde las familias viven en constante estrés y falta de tiempo (Figura 6). El entorno además puede ser utilizado como un recurso potencial, utilizando de forma más habitual la comunidad como aula, para ayudar a la adquisición de los conocimientos, puesto que como comentan:

“Las vivencias en el exterior son la mejor fuente de aprendizajes”
“utilizando instalaciones comunales en caso de que sea necesario”
“Instalaciones que hay en el pueblo como locales del ayuntamiento...”
“Nosotros aprovechamos todos los recursos del entorno. Tanto naturales como de las empresas cercanas, o incluso personales si alguien nos puede facilitar cualquier actividad. El entorno humano siempre está dispuesto a colaborar con el centro educativo”.



Figura 6. Matriz de relaciones de la categoría Oportunidades

Si analizamos las estrategias de mejora podemos ver que los apoyos en las aulas y los cambios metodológicos son dos de las estrategias de mejora más apoyadas por todos los perfiles.

3. Discusión

En consonancia con otros estudios, de nuestros resultados se desprende que las aulas multigrado son el ejemplo vivo de diversidad educativa, entendida esta como heterogeneidad, en la que además de la diversidad funcional se incluye la generacional. Estas aulas diluyen los límites, creados artificialmente, de grupos de edad, donde

resalta como ventaja el papel primordial del aprendizaje por empatía y la educación en valores. Sin embargo, esta pluralidad hace que el profesorado se sienta desbordado, percibiendo mayor esfuerzo que en las aulas graduadas, pero recompensado por la gratificación de realizar una verdadera individualización del aprendizaje, con una metodología realmente colaborativa donde es más factible que las familias colaboren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las particularidades que representa a estas aulas es la baja ratio docente-discente, aspecto que, si bien beneficia al alumnado porque permite un mayor ajuste de la enseñanza a sus necesidades, supone algunos inconvenientes para el profesorado como cuando surgen circunstancias en las cuales el docente debe ausentarse del aula (Blas González, Cortés González y Leite Méndez, 2020), o déficit en competencias para enseñar áreas de conocimiento específico, cuando no se dispone de docentes especialistas, al carecer habitualmente de recursos humanos (Vega, 2020). Como se ha reflejado en el estudio muchos de las/os tutores imparten a su vez las especialidades.

Las dificultades mencionadas en este estudio como, problemas en el diseño de la enseñanza de manera efectiva, la organización de las actividades individualizadas, el uso práctico del tiempo de enseñanza, o la gestión del aula, son similares a las manifestadas en otros estudios realizados en Europa (Engin, 2018). Estos problemas acaban generando un importante estrés en el profesorado denominado por algunos autores como estrés organizativo, provocado por problemas relacionados con el currículo, con el uso de las fuentes y el tiempo, por las condiciones físicas, y problemas resultantes de los procedimientos burocráticos (Göksoy, Arıcan y Eriş, 2015, citado en Engin, 2018).

La percepción del profesorado en relación a las aulas multigrado parece ser positiva, donde los inconvenientes están vinculados a las ventajas, consideran que las características del entorno proporcionan grandes oportunidades, ofreciendo una mayor contextualización de los aprendizajes significativos y funcionales; y los mismos factores que amenazan al mundo rural afectan a su escuela, donde un pueblo sin niñas y niños es un pueblo sin escuela, sin vida y condenado a morir.

Conclusiones

Como queda patente en las investigaciones realizadas en diferentes países de distintos continentes, la enseñanza en las escuelas rurales presentan peculiaridades en la práctica pedagógica que las caracteriza y diferencia a la enseñanza en las áreas metropolitanas. De ello se deriva la necesidad de dotar al profesorado durante su periodo de formación, y en su continuo desarrollo profesional, de competencias específicas relacionadas con la identificación y ajuste del apoyo educativo a las necesidades

individuales de aprendizaje, considerando los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes desde una cultura inclusiva (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros, Jenaro-Río, 2018); adquiriendo habilidades de comprensión de la comunidad rural y de las expectativas que en ella se tiene sobre la educación (Vega, 2020) que permita la vinculación de la dimensión territorial en el currículum (Boix y Buscà, 2020); competencias para identificar, gestionar y transformar recursos; competencias de gestión de tiempo o de estrategias que le proporcionen apoyo para el uso del mismo, como promoción de la autonomía en el alumnado para la planificación y aprendizaje autorregulado, apoyo entre iguales, etc. (Vega, 2020; Engin, 2018). Sin embargo, las escuelas rurales suelen ser poco abordadas en los planes de estudio de Grado en Maestro/a, limitándose la mayoría de las veces a la realización de las prácticas externas en dichas aulas por parte de aquel alumnado que de alguna u otra forma está, o ha estado, vinculado al ámbito rural. Dado que numerosos estudios identifican singularidades en las aulas multigrado, debería incluirse una preparación específica en los planes docentes (Boix y Buscà, 2020), alentando, incentivando, o incluso estableciendo como norma, que el profesorado en formación experimente la docencia rural (Downes y Roberts, 2017), puesto que además estos centros educativos suelen ser el primer destino del docente de nuevo ingreso.

Los responsables de decisiones en materia de política educativa deberían movilizar análisis DAFO individualizados, para que las respectivas instituciones identifiquen los desafíos específicos que requieren atención. Esto debería conducir a una reflexión sobre las necesidades de los centros educativos, del profesorado y del alumnado y sus familias. Al igual que incentivar programas de visitas rurales o apoyar a la formación inicial del profesorado, para que realicen sus prácticas externas en aulas multigrado (Downes y Roberts, 2017); unido a proporcionar más apoyo e incentivos a los/as docentes en ejercicio en los centros rurales, que evitara el sentimiento de aislamiento y potenciara la calidad y cantidad de servicios y ofertas de desarrollo profesional (Engin, 2018; Vega, 2020); mejorando las condiciones físicas y tecnológicas de las aulas.

Se debe considerar que el estudio realizado presenta limitaciones con respecto a la generalización debido a la muestra seleccionada. Además, las instituciones pueden evolucionar rápidamente para hacer que algún punto sea irrelevante, ya que los datos se capturaron en un tiempo específico, como se ha indicado en los momentos iniciales a la situación vivida con la COVID-19. Sin embargo, nuestros hallazgos ayudan a extraer claves para enfrentarse a un desafío mundial, como es el sostenimiento y la mejora de la calidad educativa de las aulas multigrado en los contextos rurales, consideradas como ejemplo de la escuela del siglo XXI.

Referencias

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: Una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26(0), 41. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C., & Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? *Aula Abierta*, 45, 25-32.
- Ansari, A. (2017). Multigrade kindergarten classrooms and children's academic achievement, executive function, and socioemotional development. *Infant and Child Development*, 26(6). <https://doi.org/10.1002/icd.2036>
- Badía Valiente, J. D., Teruel Juanes, R., & Ribes Greus, A. (2016, julio 7). Análisis DAFO creativo colaborativo para desarrollar la competencia de innovación, creatividad y emprendimiento. *Libro de Actas IN-RED 2016 - II Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red*. In-Red 2016. <https://doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4401>
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad
- Blas González, A., Cortés González, P., & Leite Méndez, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *Redieh*, 11, 1-21.
- Boix, R., & Buscà, F. (2020). Catalan Rural Schools Teachers' Skills to Face the Territorial Dimension in the Multigrade Classroom. *Reice-Revista Iberoamericana Sobre Calidad eficacia y cambio en Educacion*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- D'Andrea, L., Waters, C., & Rudd, R. (2011). Using computer assisted qualitative software (CAQDAS) to evaluate a novel teaching method for introductory statistics. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(1), 48-60.
- Domingo Peñafiel, L., & Soler Mata, J. (06 de 05 de 2019). ¿Hay mejor calidad educativa en la escuela rural que en la urbana? *El Diario*.
- Downes, N., & Roberts, P. (2017). Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004-2016. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28, 31-54.
- 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.
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M.V., & Jenaro-Río, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Inclusive Education Journal* 11(2), 13-26.
- OCDE (2019). Does attending a rural school make a difference in how and what you learn? *PISA in Focus*, 94. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/d076ecc3-en>.
- Peirano, C., Estévez, S. P., & Astorga, M. I. (2015). Educación rural: Oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1).

- Raso Sánchez, Francisco, Sola Martínez, T., & Hinojo Lucena, F. J. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), Article 2. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.41372>
- Romero Gutiérrez, M., Martínez Chico, M., & Jiménez Liso, M. R. (2015). Evaluación del máster interuniversitario de educación ambiental a través de las percepciones de estudiantes y profesores en un análisis DAFO. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias.*, 12(2), 347-361. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2015.v12.i2.09
- Torres, R. (2016). *Escuelas multigrado ¿Escuelas de segunda? Obtenido de otras voces en educacion.* [org/archivos/125833](http://archivos/125833)
- Sánchez-Gómez M.C., & Martín-Cilleros M.V. (2017) Implementation of Focus Group in Health Research. In A. Costa, L. Reis, F. Neri de Sousa, A. Moreira, D. Lamas (Eds). *Computer Supported Qualitative Research. Studies in Systems, Decision and Control*, vol 71. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7_5
- Sánchez-Gómez, M.C., Martín Cilleros, M.V., García Peñalvo, F.J., Muñoz Sánchez, J.L., Pinto, Á., Parra, E., & Franco, M. (2017). Análisis de contenido cualitativo: Estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un nuevo medicamento en la salud pública. In A. P. Costa, M. C. Sánchez-Gómez & M. V. Martín-Cilleros (Eds.), *La Práctica de la investigación cualitativa: Ejemplificación de Estudios* (pp. 57-92). Ludomedia.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vega, L. F. de la. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175.

María Victoria Martín-Cilleros

Universidad de Salamanca,
Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora
Departamento de Didáctica,
Organización y Métodos de Investigación
Email: viquimc@usal.es
<https://orcid.org/0000-0003-3599-5741>

Mónica Gutiérrez-Ortega

Universidad Internacional de la Rioja
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
<https://orcid.org/0000-0002-1536-4240>

Marta Morán-Antón

Universidad de Salamanca,
Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora

María Cruz Sánchez-Gómez

Universidad de Salamanca,
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica,
Organización y Métodos de Investigación
<https://orcid.org/0000-0003-4726-7143>

Correspondencia

María Victoria Martín-Cilleros
Universidad de Salamanca,
Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora
Departamento de Didáctica,
Organización y Métodos de Investigación
Avenida Príncipe de Asturias s/n, 49029 Zamora (España)

Data de submissão: março 2021

Data de avaliação: abril 2021

Data de publicação: junho 2021