

Progresivamente se van incorporando al cuerpo teórico de la escuela rural aportaciones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado. Va tomando forma la didáctica multigrado como disciplina que ocupa un espacio de conocimiento, beneficiándose de contribuciones de la investigación, la práctica y la reflexión. En este trabajo se subraya su potencial para considerarla en la formación y en el ejercicio profesional docente, ya que su dominio lleva a mejorar las actuaciones en un contexto diverso y complejo como es el de la multigraduación. El texto analiza la gestión de dos de sus principales condicionantes, ya que intervienen directamente en los procesos de enseñanza en grupos multigrado: el espacio y el tiempo. Para ello, se presentan resultados de una investigación etnográfica realizada en una escuela rural.

PALABRAS CLAVE: *Escuela rural; Multigrado; Tiempo; Espacio; Agrupamiento; Estudio de caso.*

MONOGRAFÍA

El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado

pp. 31-41

Antonio Bustos Jiménez*

Delegación Territorial de Educación de Granada.

31

Introducción

En la escuela rural se suele dar la existencia de alumnado de diferentes grados en las mismas aulas. A este escenario escolar se le ha denominado mayoritariamente durante los últimos años multigraduación, aula multigrado o grupo multigrado¹. Cabe decir que el fenómeno de la multigraduación es uno de los exponentes más claros en la actualidad para la identificación de escuelas que pudieran ser catalogadas en la categoría “escuela rural”. A nivel contextual y educativo, en la escuela rural se han re-

ducido algunas de las peculiaridades que la han hecho diferente a otras categorías escolares. Los procesos de transformación social, económica, cultural y demográfica han ido atenuando dichas diferencias ante otros modelos de escuela. En lo interno, es decir, en lo puramente escolar, la mayor compensación de las necesidades logísticas, estructurales, de proyectos educativos o de recursos humanos en los centros rurales durante las últimas décadas ha favorecido también procesos semejantes a los desarrollados en escuelas del ámbito urbano. Sin embargo, los grupos multigrado siguen teniendo una fuer-

* Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada. Teléfono: 958 024494. E-mail: abustosj@gmail.com

¹ Han sido también frecuentes para referirse a la misma realidad términos como multinivel, multiedad, internivel o multicurso.

✉ Artículo recibido el 26 de diciembre de 2012 y aceptado el 16 de febrero de 2013.

te presencia en centros educativos de reducido tamaño, típicos de zonas geográficas con baja presencia demográfica y con medios naturales característicos. La multigradación es un fenómeno de lo que permanece como rasgo que identifica a las escuelas rurales².

La enseñanza que se produce en sus aulas está condicionada por la eficacia de actuaciones didácticas que el profesorado ajusta a la existencia de diferentes edades del alumnado. La metodología que lleva a cabo es más o menos exitosa según el conocimiento que tenga de las peculiaridades y complejidades que la multigradación presenta. Se trata de una realidad para la que la experiencia docente *in situ* ha supuesto el mayor aporte en la mejora de las actuaciones didácticas. La investigación reciente sobre escuela rural evidencia que el profesorado considera baja la dotación didáctica que los planes de formación inicial proveen sobre cuestiones relacionadas con la docencia en estos escenarios, principalmente para los primeros años de ejercicio profesional.

En este sentido, toma cada vez más vigencia el potencial de una disciplina didáctica que se constituya como eje vertebrador de la acción docente en grupos multigrado, y que se vea nutrida por la realidad constante que vierten los centros con esta modalidad de agrupamiento. Así como la categoría “escuela rural” mantiene diferentes representaciones educativas en distintos territorios del planeta, la multigradación responde con cierta similitud a parecidos patrones de actuación, independientemente del país, área o continente.

En el artículo se presenta esta necesidad con una propuesta de visibilización y delimitación a lo que cada vez se le conoce más como *didáctica multigrado*. Encontramos cómo en el ámbito latinoamericano, con una gran presencia rural, se la reconoce para hacer frente a un volumen elevado de escuelas en las que la multigradación está presente.

A la revisión que se hace sobre esta cuestión en este trabajo se acompaña la fundamentación teórica y el análisis de dos condicionantes prioritarios en el aula multigrado: el espacio y el tiempo. Para ello, el trabajo se ayudará de la información obtenida en un estudio de caso realizado en un centro escolar rural donde los grupos multigrado están presentes en todas sus aulas.

La didáctica multigrado como respuesta a una peculiaridad

El proceso de enseñanza en grupos multigrado, denominado de forma más común en el ámbito anglosajón *multigrade teaching* (Hargreaves y otros, 2001; Little, 2001 y 2006; Pridmore, 2007; Mulryan-Kyne, 2005 y 2007) ha ido incorporándose paulatinamente al lenguaje docente y a la literatura pedagógica en castellano como *enseñanza* o *didáctica multigrado* (Santos, 2006 y 2011). Muestra una presencia progresiva en publicaciones e investigaciones educativas, lo que supone la ocupación paulatina de un espacio de conocimiento que viene a evidenciarse. Una simple exploración en Internet permite reconocer documentos de apoyo pedagógico para docentes que se encuentran en ejercicio en aulas multigrado, principalmente en países latinoamericanos con presencia rural como, por ejemplo, México, Colombia o Perú (escasos en países como España).

Cabe hablar entonces de una didáctica particular para estas aulas, del conocimiento de estrategias, métodos, herramientas... que rentabilicen educativamente las condiciones organizativas y estructurales de los centros rurales y se transformen en posibilidades para el desarrollo de su alumnado. En la actualidad, como decimos, la didáctica multigrado se manifiesta como una teoría para la enseñanza en escuelas

² En otros contextos no rurales y, principalmente, en países y zonas en las que se ha constatado el potencial educativo de la diversidad cronológica del alumnado en la misma clase, se ha acudido también a la multigradación como opción pedagógica, más que como imperativo organizativo de la baja matriculación de alumnado en núcleos geográficos de reducido tamaño.

rurales (independientemente de la existencia formal o no en los planes y guías de las instituciones de formación del profesorado³).

Una didáctica multigrado (...) supone un cúmulo sistemático de conocimientos teóricos que guíen y se nutran de las prácticas, construido a partir de la circunscripción de la didáctica a un campo particular de desarrollo: el grupo multigrado (Santos, 2006, p. 73).

Enseñar en grupos multigrado es una tarea compleja. Existe una gran diversidad de condicionantes en el entramado que interviene en los efectos de enseñanza y aprendizaje. Y, generalmente, el profesorado que no la conoce llega a las aulas multigrado desprovisto en diferente grado de equipamiento didáctico. Por la heterogeneidad cronológica del alumnado de estos grupos, el empleo de técnicas de agrupamiento, la racionalización del tiempo y el espacio, o la programación de aula parecen ser elementos importantes para su conocimiento y aplicación (Bustos, 2010). Una adecuada organización de la enseñanza en estos grupos de alumnado ayuda a proceder de un modo más eficiente al docente de escuela rural.

El uso que se haga de los materiales escolares, los libros de texto estandarizados (editados generalmente para grados, no para grupos multigrado), los recursos audiovisuales, las tecnologías de la información y la comunicación, o el medio natural como fuente temática o como medio para abordar la enseñanza y el aprendizaje, adquieren desde la perspectiva disciplinar de la didáctica multigrado una específica utilización. La distribución que se hace de la riqueza de cada uno de estos elementos en el discurrir lectivo, o cómo se gestiona cada uno de ellos para hacer que el conglomerado de grados haga emerger sus fortalezas, puede estar presente como referencia metodológica del colectivo docente.

Una didáctica que muestre itinerarios metodológicos para “explotar” las posibilidades que la diversidad cronológica del alumnado ofrece (a veces también cultural, religiosa, idiomática...), permite un mayor fomento de la colaboración inter-edad, del trabajo colaborativo, de la amortización educativa de la riqueza medioambiental del entorno o de la potenciación de los signos característicos de las localidades rurales (Boix, 2011). Se manifiesta como un cúmulo de teoría para “saber hacer” del colectivo docente que también permite favorecer lo que experiencias escolares rurales han constatado a través de revisiones y estudios: que la permeabilidad dentro-fuera de la institución escolar facilite los procesos democráticos de participación de las comunidades en la vida educativa, y las aportaciones y colaboraciones directas de los actores escolares en la vida de los pueblos sea una realidad enriquecedora de forma recíproca (Durston, 2004; Barley y Beesley, 2007; Arvind, 2009; Masumoto y Brown-Welty, 2009; Bustos, 2011). Es decir, hablamos de una didáctica que suele traspasar las paredes del aula para convertirse en referencia de una enseñanza en consonancia con el medio⁴.

Condicionantes espacio-temporales y escuela rural

Existen ciertas coincidencias entre los autores sobre el estudio del espacio y del tiempo escolar en dos cuestiones: que ambos no han comenzado a percibirse suficientemente para su análisis e influencia hasta hace relativamente poco tiempo, y que ninguno de ellos es neutro. El trabajo de Hargreaves en el monográfico de Revista de Educación del año 1992 (Hargreaves, 1992) y otros trabajos que surgieron por la época sirvieron para tomar en consideración estos

³ Sobre la presencia de la escuela rural o lo relacionado con la enseñanza y conocimiento de su realidad en las guías y los planes formativos universitarios en España, el trabajo de Abós (2011) realiza una revisión de la cuestión.

⁴ Boix (2011, p. 15) menciona también la “Pedagogía rural” como un planteamiento psicopedagógico complementario a lo relacionado con la enseñanza en el medio rural, y que se ha venido identificando con esta denominación en otros contextos geográficos, como puede ser el latinoamericano.

dos elementos. Posteriormente, espacio y tiempo se han visualizado más. Algunos trabajos de investigación y revisiones en habla hispana han sido las de Domènech y Viñas (1997), Heras (1997), Escolano (2000), Fernández (2001), Viñao (1998 y 2008) y Gimeno (2008).

Cobran progresivamente importancia los métodos y estrategias para optimizar la actuación docente y se presentan el espacio y el tiempo escolar como condicionantes clave también en las escuelas rurales (Montero y otros, 2002; Bustos, 2006), ya que estas no han sido una excepción a lo que comentábamos en el párrafo anterior.

En ocasiones, los espacios escolares rurales son también lugares utilizados por las comunidades, no solo por la población escolar. Este hecho adquiere especial relevancia en estos contextos para la integración y participación de diferentes colectivos que existen en la vida de los núcleos rurales. Y como señalan Rudduck y Flutter (2007, p. 143), “cuando los centros escolares tratan de desarrollar unas comunidades más inclusivas, se hace necesario incluir en los planes la cuestión de los espacios y lugares para su revisión”. Sigue siendo necesaria, aún con las mejoras y los avances de las últimas décadas, la mejora de las infraestructuras que permitan adecuar instalaciones escolares o deportivas de los centros rurales.

En cuanto al espacio del aula, sus dimensiones y equipamientos también han condicionado en ocasiones la enseñanza en escuelas rurales poco dotadas. Las posibilidades para “jugar” con los elementos presentes en el mobiliario están presentes o no cuando estos elementos son reducidos. Para que, como decían Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 47), “el aspecto físico y espacial del aula” sea “un indicio de la clase de conducta que el docente considera apropiada y que espera que se manifieste en su aula”, no cabe duda de que debe existir una dotación que lo permita.

Pero los espacios de las escuelas rurales son también los espacios rurales, los pueblos, los paisajes. Aquí se encuentra una de sus mayores riquezas, ya que en muchos de sus contextos encontramos amplias aportaciones medioam-

bientales, arquitectónicas, culturales, deportivas, para el tiempo libre y el ocio, paisajísticas, musicales... que suponen la posibilidad de “conectar” con lugares que no están estrictamente en el recinto escolar. Una metodología activa que acompañe a los procesos, sin estar anclada en las tradicionales transmisiones de saber reproductivo y memorístico, hace del espacio un concepto rico y amplio en el sentido educativo. Hace de los lugares del medio una continuación de las fronteras arquitectónicas de la escuela, y permite que el alumnado reconozca y aprenda de los elementos del entorno. Facilita que el capital cultural y natural del medio entre en la escuela, de la misma manera que lo ha hecho socialmente para ayudar a reconceptualizar la noción de calidad de vida en personas que durante los últimos años pueblan este contexto.

Sobre el tiempo, Gimeno (2008, p. 11) nos dice que es “físico y vivencia”; “las huellas de los aprendizajes”, como resultados de la planificación y la gestión de la educación desde su perspectiva física, “no podrían ser entendidos si no vemos al tiempo de la educación como vivencia”. En la misma línea, Vázquez (2007, p. 7) señala que “el tiempo vivido, tiempo de experiencia individual no es tiempo del reloj, ni el tiempo asignado a una materia; es el tiempo subjetivo, de la vivencia consciente. Por tanto, es necesario conocer cómo se afronta y cómo es vivido”. Esa vertiente experiencial es la que hace que, en las escuelas rurales en las que se planifica eficientemente el tiempo, el alumnado aproveche, con la planificación docente como potenciadora, las posibles ventajas de la multigradación.

Una buena parte de las situaciones cotidianas que se producen en el aula multigrado están relacionadas, atendiendo al tiempo, con lo que Hargreaves (1992) llamó tiempo monocrónico y tiempo policrónico. En los tiempos que se presentan en el aula multigrado es posible la existencia de los dos; monocrónico, cuando la acción está destinada únicamente a todo el grupo, con acciones lineales, y policrónico, cuando se presentan acciones simultáneas una vez que el alumnado de cada grado realiza tareas afines a su nivel de competencia curricular. Como se

comprobará en el estudio que se expone a continuación, este tiempo policrónico, más respetuoso con las características contextuales, está especialmente indicado para grupos multigrado: es típico de pequeñas organizaciones, está orientado hacia las personas y las relaciones, tiene un control sobre la definición y evaluación de la tarea (más que sobre el cumplimiento del horario que favorece el monocrónico) y tiene una alta sensibilidad hacia el contexto (*ib.*, p. 40).

Una aproximación etnográfica a la organización del espacio y el tiempo en aulas multigrado

A continuación se presentan resultados de un estudio de caso realizado en una escuela rural en el año 2006⁵. Se llevó a cabo en un Colegio Público Rural como *caso ilustrativo* o *ejemplar* para comprender mejor una realidad educativa (Sandín, 2003; Stake, 2005; Simons, 2009). Por la existencia de multigradación en cada una de sus aulas y por las condiciones escolares y del entorno, entre otras razones, el estudio en este centro permitió profundizar en el conocimiento de los aspectos didácticos y organizativos característicos de los centros educativos rurales. Aunque las informaciones obtenidas lógicamente no son generalizables, nos facilitan un acercamiento y comprensión de las cuestiones que aquí se exponen.

La parte del estudio que se presenta estuvo orientada a la obtención e interpretación de información derivada de la organización del espacio y del tiempo en aulas de escuela rural. En la estructura conceptual de su diseño estuvo presente conocer cómo estos condicionantes intervenían en las decisiones de los docentes, en el discurrir de la tarea escolar y en el ambiente o clima del aula. Aunque, como hemos mencionado en la fundamentación teórica de este trabajo, las nociones espacio-temporales en el trabajo escolar de los centros educativos rurales superan en gran parte de las ocasiones los

muros del propio centro, nos hemos centrado en este texto en lo que acontece dentro del aula.

La información utilizada aquí está extraída del análisis de contenido de las *entrevistas semiestructuradas* realizadas a profesorado tutor de grupos multigrado de Educación Primaria y la *observación participante* de los grupos en los que trabajaban los entrevistados y las entrevistadas. Dicho análisis se realizó con la ayuda de una aplicación informática especializada en tratamiento cualitativo de la información.

El espacio: la influencia de las edades y las necesidades del alumnado en las ubicaciones del aula

La diversidad dentro de las aulas de escuela rural se acentúa con el fenómeno de la multigradación. Existe una gran heterogeneidad en las organizaciones de aula en función del número de grados, alumnado por grado o alumnado total en el grupo. Como dice Santos (2011, p. 77), “no hay grupo multigrado que se parezca a otro y hasta un mismo grupo varía sustancialmente de un año a otro”. Ello invita a actuar de un modo diferente y sin patrones estandarizados para otros contextos más homogéneos, como pueden ser las aulas graduadas existentes en centros de mayor tamaño.

Los criterios seguidos por el docente para organizar el espacio en el aula y decidir la ubicación del alumnado se siguen en ocasiones teniendo como meta un mayor rendimiento y orden en el aula. En otros, también se atiende a los posibles beneficios sociales que el alumnado obtenga derivados de la interacción social entre iguales (Bustos, 2006). En este sentido, autores como Montero y otros (2002, p. 20), proponen la conveniencia para aulas multigrado de variar la composición de los grupos, ya que “ayudan a dinamizar su proceso personal de aprendizaje, a valorar el aprendizaje de los demás y a dar un movimiento distinto al conjunto de la clase”. En trabajos como los de Barkley, Cross y Howell

⁵ El trabajo de investigación tuvo como principal objetivo “Conocer los condicionantes que intervienen en los grupos multigrado en Andalucía y cómo interactúan”.

(2012), además encontramos que a través de diversas técnicas y dinámicas en ubicaciones, funciones y tareas del alumnado se puede favorecer el trabajo colaborativo. En nuestro estudio, en algunas ocasiones, las ubicaciones en el aula eran el resultado de la negociación entre el alumnado y el docente; en la mayoría de las situaciones, las decisiones sobre la organización espacial las tomaban los docentes.

Si quiero que los niños trabajen individualmente en una cosa determinada los pongo en filas y alineados. Si quiero hacer cualquier actividad que necesito un mismo grupo, los de quinto, pues los pongo por grupos. O si estamos en algo que les interesa a todos, pues los pongo en "U". Depende de las circunstancias. (...) Y no es rígido, porque según las circunstancias, según la actividad... (entrevista al maestro Alfonso⁶).

Los he tenido de diferentes maneras. Los he tenido solos, de dos en dos. He hecho agrupaciones en función de los niveles de dificultad... Concretamente, a María y a Carlos los he tenido mezclados; a Mónica la he tenido con Lourdes y Ana para que se sienta más motivada (entrevista a maestra Marina).

En el cuaderno de campo se realizaron planos gráficos de cada una de las aulas en las que se realizó observación participante. La principal intención fue conocer la ubicación de cada uno de los alumnos y las alumnas localizados por su grado de referencia, además de identificar los principales enseres y objetos del mobiliario escolar. Uno de los aspectos que llama la atención en la mayoría de las aulas analizadas es la proximidad a la mesa del docente, o a la parte de la clase cercana al encerado, del alumnado que presenta conductas disruptivas, mayores dificultades de aprendizaje o menor edad. La interpretación más sencilla que se puede realizar de este hecho es la de la accesibilidad por parte del docente en el caso de apoyos escolares directos para alumnado con dificultades de aprendizaje o de menor edad. En el caso de edades más tempranas, también puede ser para facilitar los vínculos afectivos con la figura docente en las situaciones en las que el maestro o la maestra presente poca movilidad dentro del

aula y pase un tiempo considerable en su mesa. Para el caso del alumnado que pudiera presentar dificultades de conducta, quizás la interpretación está en la necesidad de hacer más cercana la presencia del docente y así condicionar a la baja el porcentaje de conductas disruptivas.

El niño que está mas cerca de la mesa de la maestra es el que más dificultades de comportamiento ofrece, según me ha comentado (el maestro) en el recreo. Por lo que veo, parece que también tiene dificultades de aprendizaje (observación de aula).

Hemos mencionado la afectividad y el rendimiento. Autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999, 47) hablan de la relación directa entre la organización del aula y la sensación del alumnado de seguridad o facilidad para la comunicación. Un ejemplo de esta relación y de la variabilidad en las ubicaciones la encontramos en el pasaje siguiente, donde se comprueba que los cambios se realizan generalmente para alcanzar los objetivos educativos que el docente se fija en el grupo (no necesariamente académicos, también los relacionados con aspectos emocionales y sociales).

Desde el principio de curso los puse a todos juntos porque me parecía como que invitaba más al encuentro, a la afectividad, a la unión, al vínculo, a crear vínculos afectivos. (...) Pero es lo que te he dicho, los tengo un mes separados y al mes siguiente los junto. Es una balanza; equilibrando por un lado lo social y por otro el rendimiento (entrevista a la maestra Marina).

Algunas de las diferencias en los efectos sobre el propio alumnado derivadas de su ubicación en el aula están en consonancia con la cercanía o lejanía de sus iguales. Ha sido una constante en las observaciones realizadas la información que las dinámicas aportaban sobre integración y motivación en organizaciones espaciales colectivas, más que individuales. Un ejemplo se presenta en la clase de Raquel, donde las observaciones se han realizado en momentos en los que el agrupamiento era mixto (un aula en la que hay tres grados de Educa-

⁶ Los nombres que aparecen en el documento sustituyen a los originales.

ción Primaria, con los cursos de primero y de segundo reunidos en mesas adosadas y tercero situado en hilera y separado).

Está hablando (la maestra) del descubrimiento del fuego, del invento del coche y se dirige al alumnado de primero y segundo que se encuentra agrupado colectivamente con mesas adosadas. El alumnado de tercero, que está separado y agrupado individualmente, está realizando otras tareas de Lengua. Al alumnado de primero y segundo se le ve muy ilusionado y participativo, mientras que el de tercero está apagado y disperso (observación de aula).

Otro de los aspectos significativos que apareció en el trabajo de campo estaba en la línea de lo que otros estudios o revisiones temáticas sobre la escuela rural han propuesto como ventaja pedagógica en grupos multigrado. Con diferentes denominaciones, encontramos a este proceso con el nombre de monitorización, alumno-tutor, tutorización o enseñanza mutua (Boix, 2011; Montero y otros, 2002; Bustos, 2010). No es otro que la ayuda que presta en momentos puntuales de la jornada lectiva un alumno a otro (generalmente uno de mayor nivel de competencia curricular y/o edad ayuda a otro). Puede ocurrir que el alumnado de mayor edad colabore con el docente en esta tarea, favoreciendo también la creación de otras relaciones complementarias desde el origen mismo de la tarea escolar, además de las sociales y afectivas que generalmente afloran en el medio educativo.

He hecho combinaciones de niños que no tengan dificultad con niños que sí la tengan. Eso me dio resultado (entrevista a la maestra Marina).

El tiempo: la gestión de la diversidad cronológica en las tareas escolares

En el discurrir escolar del aula rural se pasa por situaciones en las que el centro de atención es captado por el grupo completo, con todos los grados de forma simultánea. Y también se producen complementariedades propias de los diferentes niveles de competencia curricular, algo que hace circular entre las edades y

los grados informaciones que se constituyen en fuente constante de aprendizaje. Para estos segundos momentos, cada grado se enriquece y aporta flujos de conocimiento en diferentes momentos al resto de los grados presentes en el aula. Ello es posible gracias a la amplia diversidad que se manifiesta en el aula de escuela rural. Estos procesos los describe bien Santos (2011, p. 72), mencionando a la simultaneidad y la complementariedad en grupos multigrado en referencia a momentos o tiempos en los que el conocimiento se distribuye y circula.

Puede resultar complicado que el alumnado de todos los grados realice tareas ajustadas a los diferentes niveles de competencia curricular de forma unísona (Montero y otros, 2002). Mantener situaciones de aprendizaje efectivo en la totalidad del grupo y durante la totalidad del tiempo es una destreza que el profesorado con cierta experiencia utiliza en el discurrir didáctico. Por un lado, se ofrecen combinaciones de momentos de trabajo docente en los que se varía la atención que se da al alumnado de diferentes grados y, por otro, la combinación y alternancia de los momentos de trabajo del alumnado (*ib.*, p. 14). En este sentido, se detecta la presencia de los tiempos policrónicos a los que hace referencia Hargreaves (1992).

Esta dificultad en la atención permanente a todos los grados por parte del docente, puede estar detrás de que el alumnado acabe desarrollando una capacidad de trabajo para su tarea que no suele verse alterada por la dinámica que están siguiendo los otros grados. Cuando el alumnado de otros grados está recibiendo explicaciones específicas del docente, el grado de autonomía del resto del grupo es elevado, respetando los tiempos de trabajo graduado en el resto de los cursos de referencia. Se acaba desarrollando una habilidad para concentrarse en el trabajo escolar, independientemente de las actividades individuales o colectivas que realiza el resto del grupo.

Tienen la capacidad de abstraerse y gran capacidad selectiva, coger lo que les interesa y seguir trabajando de forma autónoma, a pesar de lo que pueda tener liado la clase en cuanto a organización y metodología (entrevista a la maestra María José).

La cuestión de la autonomía en el trabajo escolar ha aparecido en bastantes ocasiones en el estudio relacionada con el reparto del tiempo dedicado a las tareas escolares en las aulas multigrado. Ha sido frecuente, por ejemplo, en las entrevistas realizadas al profesorado.

Pero si ves que los otros trabajan, no le dedicas mucho tiempo a las explicaciones y sí le dedicas más tiempo a que ellos se hagan autodidactas y les dices: “lee esto, y ponte a hacer los ejercicios, que cuando yo pueda voy y te explico esto y te resuelvo las dudas”. Muchas veces tienes que hacer ese juego, porque no tienes tiempo material de atender a todos (entrevista al maestro Benjamín).

Por otro lado, el conocimiento del estilo del docente por parte del alumnado también parece que influye en la cantidad de tiempo de atención directa que dedica el profesorado. Cuanto más sabe el alumnado sobre las formas de proceder del docente, lo que solicita en cada momento, los procedimientos que están dentro de su espectro de posibilidades para resolver las tareas, etc., el alumnado parece que muestra menor dependencia y necesidad de tiempo de atención. En los grupos analizados no se observó una distribución del tiempo de atención didáctica homogénea y equitativa para cada grado. El volumen de tiempo de dedicación estaba condicionado por condicionantes cuantitativos y cualitativos del alumnado de cada grado.

Siempre dedicas más tiempo a los nuevos (refiriéndose a los de grados inferiores que se han incorporado durante ese curso académico) y los que tienen alguna necesidad. Pero también es porque los otros se han acostumbrado a trabajar a tu manera y tú a la de ellos, y entonces no son tan dependientes de ti (entrevista al maestro Alfonso).

Sobre la distribución del tiempo en la jornada escolar, se obtienen informaciones similares sobre períodos lectivos y recreos en alguna de las aulas estudiadas. Existe cierta flexibilidad para cambiar de área en la jornada de trabajo y para comenzar y terminar el descanso del recreo, por ejemplo. No se aplica siempre el horario con la rigidez de otros centros, con lo cual, se trata de priorizar más la consecución de los objetivos para cada sesión que estable-

cer límites temporales que debieran por lógica acotar los períodos. Esto es más posible cuando se trata de grupos-clase en los que hay un reducido número de docentes. Es decir, cuando los comienzos y finalizaciones de las horas lectivas no están acotados por la llegada y salida de profesorado. Si se trata de aulas unitarias (única en el centro o en la sección de un centro agrupado), este fenómeno es aún más viable.

Francis se sienta en el regazo de la maestra mientras los demás leen (Fernando tiene tres años, es alumno de Educación Infantil). Son las doce y diez minutos y no han salido al recreo (el horario del recreo comienza formalmente a las doce). Parece que no hay prisa por salir hasta que no terminen la actividad de lectura. Ningún alumno o alumna plantea la necesidad de salir al recreo todavía (observación de aula).

Conclusiones

Como ejes que vertebran la realidad educativa del aula multigrado, el espacio y el tiempo han sido analizados a través del estudio presentado en este trabajo. Atendiendo a las principales aportaciones, se observa que el profesorado suele llevar a cabo las iniciativas para las localizaciones y movimientos del mobiliario en las aulas. En ocasiones se persigue el desarrollo de la afectividad y las relaciones sociales, atendiendo generalmente a modelos de intercambio colectivo. Son típicas, en este sentido, las aproximaciones espaciales del alumnado de corta edad, de necesidades de aprendizaje o de conductas disruptivas al ámbito más cercano del profesorado. En otros momentos y situaciones, la búsqueda del rendimiento académico lleva a optar por planteamientos espaciales más individuales. Se destaca también cómo las ayudas mutuas suelen estar presentes entre el alumnado como estrategia para la microenseñanza.

Respecto a la distribución y organización del tiempo, se comprueba la alternancia compleja entre acciones grupales desencadenadas por el docente (enfocadas a la totalidad del grupo de manera simultánea) y acciones graduadas (ajustadas a los diferentes niveles de

competencia curricular para cada uno de los grados presentes en el aula). Arbitrar la medida de cada una de estas acciones justifica modelos de actuación didáctica en consonancia con la realidad multigrado. Por otro lado, teniendo en cuenta que para el trabajo escolar el alumnado ha de abordar diferentes momentos en los que la atención docente no está centrada en su grado de referencia, el alumnado acaba desarrollando una autonomía en la tarea que se ve aumentada cuando conoce el estilo pedagógico del docente que enseña en su grupo. Finalmente, se observa en los grupos analizados cómo los horarios de la jornada lectiva son llevados a la práctica con mayor grado de flexibilidad que en otros contextos escolares. Cuando se han producido estos ajustes se ha focalizado más la utilización del tiempo para la finalización y consecución de las tareas emprendidas que para la finalización horaria del período lectivo formal.

Los grupos multigrado son una de las particularidades que siguen caracterizando a la escuela rural. Esta especificidad hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje se generen en un contexto en el que la diversidad cronológica del alumnado condiciona en gran medida las iniciativas didácticas. Hemos analizado cómo la respuesta que ofrece a este hecho la didáctica multigrado puede ayudar a dotar de argumentos metodológicos al colectivo docente para trabajar en el aula multigrado. Como disciplina teórica, esta modalidad didáctica solicita visibilizarse y unirse al cuerpo de conocimiento que nutre las actuaciones del profesorado. Las progresivas contribuciones en el campo del estudio y el análisis de la multigraducción, y las respuestas formativas a las demandas del colectivo docente, pueden ayudar a generar fórmulas organizativas y metodológicas afines a la diversidad cronológica del alumnado.

REFERENCIAS

- ABÓS, P. (2011). La escuela rural en el medio rural y su presencia en los planes de estudio 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.
- ARVIND, G. R. (2009). Local democracy, rural community, and participatory school governance. *Journal of Research in Rural Education*, 24 (2).
- BARKLEY, E.; CROSS, P. y HOWELL (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- BARLEY, Z. A. y BEESLEY, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22 (1).
- BOIX, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 13-23.
- BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Grupo Editorial Universitario: Granada.
- BUSTOS, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 353, 353-378.
- BUSTOS, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2), 105-114.
- DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- DURSTON, J. (2004). *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*. División de Desarrollo Social, CEPAL: Santiago de Chile. En <http://www.educarchile.cl> (Consultado el 31-10-2012).
- ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- GIMENO, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.

- 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.
- HERAS, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- LITTLE, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- LITTLE, A. (2006). *Education for All and Multi-grade Teaching: Challenges and Opportunities*. Verlag: Springer.
- MASUMOTO, M., y BROWN-WELTY, S. (2009). Case Study of Leadership Practices and School-Community Interrelationships in High-Performing, High-Poverty, Rural California High Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24 (9).
- MONTERO, C. (Coord.) (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima (Perú): Ministerio de Educación.
- 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.
- 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.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SANTOS, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer educativo*, 75, 72-79.
- SANTOS, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 71-91.
- SIMONS, H. (2009). *Case Study. Research and Practice*. Londres: Sage Publications.
- STAKE, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- VÁZQUEZ, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6).
- VIÑAO, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- VIÑAO, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.

ABSTRACT

Time and Space in Rural Schools: Some Considerations on Multigrade Teaching.

Contributions on the subject of teaching and learning processes in multigrade classrooms are gradually being added to the theoretical corpus on rural schools. Likewise, multigrade didactics is starting to take shape as a discipline that occupies a knowledge space, and benefits from contributions from research, practice, and reflection. This study underlines its potential merit as a subject in teacher training and practice, since its mastery would lead to better outcomes in a diverse, complex context such as multigrade teaching. This study examines the management of two of the main conditioning factors, i.e. time and space, since they are directly involved in multigrade teaching processes. The results presented in this paper were obtained from an ethnographic study conducted at a rural school.

KEY WORDS: *Rural education; Multigrade; Time; Space; Grouping; Case study.*

RÉSUMÉ

L'espace et le temps dans l'école rurale: quelques considérations sur l'enseignement multigrade.

Progressivement on est intégré dans le corps théorique de l'école rurale des contributions liés aux procès de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes avec différents degrés. On prend forme la didactique avec différents degrés en tant que discipline qui occupe un espace de connaissance, bénéficiant des contributions de la recherche, la pratique et la réflexion. Cet article met en évidence le potentiel d'être pris en compte dans la formation et dans la pratique de l'enseignement puisque leur maîtrise conduit à des meilleures performances dans un contexte différent et complexe comme les classes avec différents degrés. Le texte analyse la gestion de deux de ses principaux déterminants qui sont directement impliqués dans l'enseignement dans les classes avec différents degrés: l'espace et le temps. Pour ce faire, nous présentons les résultats d'une étude ethnographique menée dans une école rurale.

MOTS CLÉ: *École rurale; Multigrade; Temps; Espace; Regroupement; Étude de cas.*

