



**UNIVERSITAT  
JAUME·I**

# **TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRA D'EDUCACIÓ INFANTIL**

**Formación inicial y continua por parte  
del profesorado en relación al aula  
multigrado**

**Nombre:** Cristina Boj Franco.

**Tutor:** Manuel Marco Ibáñez.

**Àrea:** Didáctica y Organización escolar.

**Curs acadèmic:** 2017-2018.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Justificación de la temática escogida .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Introducción teórica: estado de cuestión.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Metodología .....</b>	<b>8</b>
3.1 Destinatarios .....	8
3.2 Procedimiento.....	8
<b>4. Resultados .....</b>	<b>8</b>
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>12</b>
<b>6. Bibliografía.....</b>	<b>14</b>

**Agradecimientos:**

Me gustaría dar las gracias a todo el profesorado de los CRAs de la provincia de Castellón que han colaborado con mi investigación y por supuesto, a todas las personas que me han ayudado tanto consciente como inconscientemente.

Cristina Boj Franco

## RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad promover la formación inicial y continua del profesorado en relación a la escuela rural, y por tanto, a la multigradación. Para ello, se han pasado una serie de cuestionarios al profesorado de CRAs (Colegio Rural Agrupado) de la provincia de Castellón con la finalidad de corroborar la existencia de esa falta de formación inicial y continua por parte del profesorado y, de esta forma, buscar una solución.

A través de los cuestionarios se determina esa falta de formación inicial por parte de las universidades y de la administración, a través de los CEFIRES (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos), y la escasa formación continua relacionada con la escuela rural. Partiendo de una escasa bibliografía relacionada con el tema, hasta cursos presenciales con un horario muy limitado y que suponen un gran desplazamiento.

¿No es hora de pensar en nuestros pueblos, y por tanto en la escuela rural y buscar una solución?

**Palabras clave:** escuela rural, multigradación, profesorado, formación inicial y continua.

## ABSTRACT

The main objective of this work is to promote the initial and continuous training of the faculty in relationship with the rural school, and therefore, in multigrade classes.

To this end, a series of questionnaires have been passed to CRAs of the province of Castellón in order to corroborate the existence of this lack of initial and continuous formation of the teachers, and in this way, seek a solution.

Through the questionnaires we can determine this lack of initial training by the universities and the administration, through the CEFIRES, and the limited continuous related with the rural school, starting with a poor amount of bibliography related with the topic, up to face-to-face courses with a very limited schedule and that implies huge displacements.

Don't you think it is time to start thinking about our small towns and therefore, with our rural schools and start seeking for a solution?

### **Keywords:**

Rural school, multigrade classes, faculty, initial and continuous training.

## 1. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ESCOGIDA

La multigraduación es una de las características más evidentes de la escuela rural, pues debido a su dimensión territorial, es aquí donde la escuela rural encontró el sustento para poder continuar.

Este término no sólo nos habla de un proceso de enseñanza-aprendizaje totalmente diferente, al convivir en el mismo espacio alumnos de diferentes edades y grados. Si no que nos abre la mente para conocer nuevos procedimientos e instrumentos que por supuesto, deben estar adaptados a las distintas capacidades, intereses y posibilidades de expresión de los alumnos.

Es decir, *“es importante reflexionar sobre la importancia de una didáctica multigrado centrada en la utilización de determinadas estrategias didácticas, en la organización del espacio y del tiempo, así como de la complementación de recursos curriculares que van más allá de las didácticas psicologizada, epistemología y perspectiva”* (Santos, 2011)

Es a partir de aquí, donde decidí centrar mi TFG en la formación tanto inicial como continua del profesorado para enfrentarse a un aula multigrado. Pues tras una previa documentación e investigación sobre el tema, he observado que esa formación tanto inicial como continua del profesorado es casi inexistente o muy baja.

El comienzo de este problema es la formación en las universidades, ya que está orientada principalmente para zonas urbanas y suburbanas (Bustos, 2007). Lo que provoca una desconexión total entre la formación y realidad profesional. Gracias a ello, aparece la frustración por parte de los docentes y su posterior consecuencia, que las escuelas rurales sean un lugar de paso o de permanencia del profesorado a lo largo de su carrera docente (Bustos, 2006).

Tanto es así, que el último Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo en España (2017) se insiste a las administraciones educativas a que atiendan de manera adecuada a los maestros y las maestras, insistiendo en la formación permanente para prestar el servicio educativo en el sector rural.

Además de todo ello, he realizado varios cuestionarios en los que he podido corroborar esa falta de formación inicial y continua, pues la mayoría de los cuestionados afirman que no tuvieron una formación ni continua ni inicial y que por supuesto, el modelo formativo de hoy en día está muy desconectado de la realidad profesional.

Debido a todo ello, el objetivo principal de mi TFG es promover tanto la formación inicial y continua del profesorado en relación a la escuela rural, y por tanto, a la multigraduación.

## 2. INTRODUCCIÓN TEÓRICA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El marco teórico engloba varios de los autores más representativos del tema elegido para mi TFG, aulas multigrado en la escuela rural.

Para comenzar nos situamos en la realidad de la escuela rural de España, dónde cada comunidad autónoma posee de una política educativa propia, y por lo tanto, tiene capacidad de decisión sobre la educación en los territorios rurales, de su ámbito de actuación y despliegue (Abós et al.,2015). Sin embargo, el concepto de escuela rural es similar en las diferentes Comunidades.

Pues ahora bien, durante los años 70 y 80 existía un gran dualismo entre la España Urbana y la España Rural, creando así, una escuela rural *atrasada pedagógicamente* en comparación con la urbana (Boix, 2011). Hoy en día, las diferencias no son tan abismales, pero sí que es verdad que se encuentra mucha disparidad entre ambas, como puede ser, la ratio de alumnos, lo que provoca que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea heterogéneo. Es decir, que la escuela rural va a ser siempre contextualizada desde una perspectiva de multigradación y heterogeneidad (Abós y Boix, 2017).

El término de multigradación ha recibido a lo largo de la historia diferentes denominaciones: teoría de los círculos de aprendizaje (Boix, 1995), aprendizaje por contagio (Bustos, 2010) o circulación de saberes (Santos, 2011). Pero actualmente la entendemos como, un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos (Boix y Bustos, 2014).

Al compartir ese mismo espacio de enseñanza-aprendizaje, supone escuchar y reflexionar sobre diferentes contenidos, logrando así, que todos aprendan de todos, sin ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra cada alumno. Ya que como dice Siegel y Shaughnessy (1994:564): *“el mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran la variante del mismo individuo, de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera”*

De esta forma la escuela rural, a través de la multigradación, se convierte en un espacio en el que se fomenta la autonomía, la inclusión, el trabajo cooperativo y la acción alumnado-tutor, entre otras cosas.

En cuanto al fomento de la autonomía, la escuela rural permite al alumnado valerse por sí mismo, de forma individual y en relación al grupo, es decir, se convierte en responsable de su propio aprendizaje. De esta forma, permite al maestro/a planificar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado de ciclos superiores en un trabajo independiente, y así, atender a los niveles

inferiores, si es necesario, ya que su autonomía de aprendizaje es menor (Boix, 2011). Esto no quiere decir que el alumnado tenga como objetivo aprender sin el maestro/a como señalan Sinclair, McGrath y Lamb (2000), sino que, éste o ésta propicie diferentes situaciones en las que el alumnado deba reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Además, como he comentado anteriormente, gracias al proceso enseñanza-aprendizaje de las escuelas rurales, se propicia el desarrollo de prácticas inclusivas. Muchos son los autores que defienden las aulas inclusivas como:

*“Una filosofía en la cual todos los alumnados pertenecen a un grupo y todos pueden aprender de la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad y se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece más oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros”* (Stainback y Stainback, 2007)

*“El aula inclusiva transforma la escuela común en escuela constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad, se ofrece a todos los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y se promueve un trabajo solidario y cooperativo entre todos”* (Yadarola, 2006)

De esta forma, estas prácticas inclusivas, las cuales señalan algunos autores (Boix, 1995, Bustos, 2007, Pérez 2007), son:

- Adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Desarrollo de un modelo cooperativo que favorece el trabajo en grupo y la coordinación entre ellos.
- Incorporación de nuevas formas de adquisición de aprendizajes centrados en el alumnado.

Todas ellas propician un clima perfecto para el desarrollo del aula, logrando así que se convierta en un aula inclusiva.

Por último, destacar la importancia del fomento del trabajo cooperativo que se realiza en la escuela rural, el cual, fomenta la creación de ese ambiente inclusivo que he comentado anteriormente. Ya que, cada alumno/a adquiere responsabilidades individuales y grupales vinculadas directamente a un objetivo/meta en común (Boix y Bustos, 2014). Gracias a ello, el alumnado aprende a aprender. Ya que como afirma Mulryan-Kyne (2004) *“el trabajo cooperativo conlleva implícito el aprendizaje por contagio en el que se da un acompañamiento de los propios alumnados, además de ser positivo para el desarrollo social de los alemanes rurales”*.

Todo esto conlleva a que cualquier alumno, independientemente de su edad, pueda tomar el rol de alumno-tutor, con el cual, unos aprenden de los otros y con los otros. Esta concepción de “instrucción mutua” no es originaria de la escuela rural, si no que Lancaster en 1798 utilizaba esta técnica, en la que los alumnos más aventajados enseñaban a sus compañeros. Así, es importante destacar la potencialidad de ésta en la escuela rural.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Destinatarios

Los destinatarios de mi proyecto de investigación-acción son todo el profesorado que forma parte de la red de escuelas rurales de la provincia de Castellón. Es decir, todo el profesorado que trabaje, ahora mismo, en los CRAs (Colegios Rurales Agrupados) de la provincia de Castellón.

#### 3.2 Procedimiento

Para conseguir el objetivo propuesto en mi investigación, decidí realizar dos cuestionarios, uno con la finalidad de corroborar que lo investigado a partir de la documentación teórica era cierto (baja formación por parte de las universidades, desconexión total entre formación y realidad profesional, y aparición de la frustración por parte del profesorado), y el otro, con la finalidad de descubrir qué limitaciones tienen en cuanto a la formación y qué tipo de formación tienen hoy en día.

Sí que es verdad, que para el profesorado los cuestionarios se les presentaba en uno sólo, pues sé de primera mano la falta de tiempo del cual disponen y creía que era lo más adecuado.

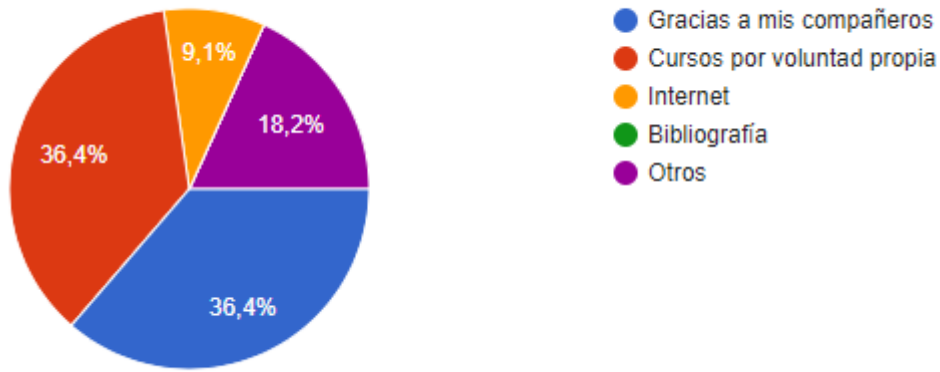
### 4. RESULTADOS

Tras el recibimiento de los resultados de los cuestionarios y, posteriormente, la recogida de datos, obtuve resultados tanto cuantitativos como cualitativos a las preguntas propuestas.

- Preguntas cuantitativas

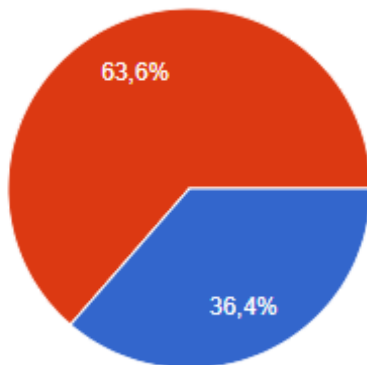
Respecto a la pregunta 1: **¿A raíz de qué o quiénes aprendiste las herramientas o competencias para enfrentarte a la realidad del aula en una situación inicial?**, el 36'4% gracias a mis compañeros, 36'4% a partir de cursos de voluntad propia, un 9'1% a través de internet, 0% a partir de bibliografía y por último, un 18'2% a través de otros sitios.





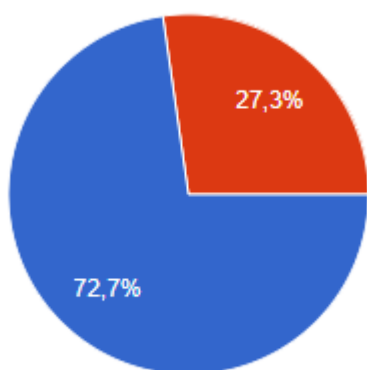
**Figura 1.** Gráfico circular correspondiente a la pregunta 1

Respecto a la pregunta 2: **¿Recibes algún tipo de formación continua relacionada con las metodologías de una escuela rural?**, el 63'6% respondió con un NO, y el 36'4% respondió con un Sí.



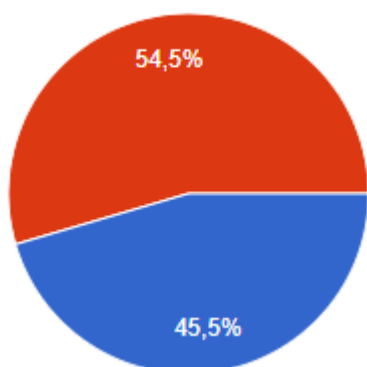
**Figura 2.** Gráfico circular correspondiente a la pregunta 2

En cuanto a la pregunta 4: **¿Crees que hay limitaciones en relación a la formación continua para el profesorado de la escuela rural?**, un 72'7% respondió con un Sí, y un 27'3% respondió con un NO.



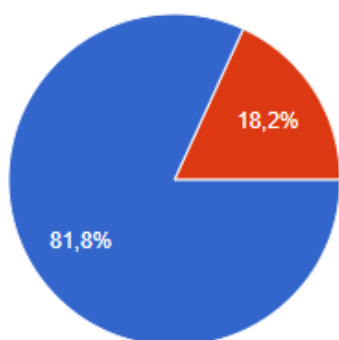
**Figura 3.** Gráfico circular correspondiente a la pregunta 4

Relacionado a la pregunta 6: **¿Ha cambiado tu forma de pensar sobre la escuela rural desde tu principio hasta hoy en día?**, un 54'5% respondió con un NO y un 45'5% respondió con un SÍ.



**Figura 4.** Gráfico circular correspondiente a la pregunta 6

Por último, en relación a la pregunta 8: **¿Crees que es importante la creación de formación tanto inicial como continua para el profesorado de la escuela rural?**, un 81'8% respondió con un SÍ, y un 18'2% respondió con un NO.



**Figura 5.** Gráfico circular correspondiente a la pregunta 8

- Preguntas cualitativas

Pregunta 3: **¿Qué tipo de formación continua recibes?**, los entrevistados contestaron:

- A partir de proyectos de formación de centros, cursos...
- Cursos relacionados con la escuela rural.
- Programa de formación de centros.
- ABP.

Pregunta 5: **¿Qué tipo de limitaciones se pueden encontrar?**, los resultados extraídos fueron los siguientes:

- Escasa formación por parte de los CEFIREs.
- Nula formación universitaria.
- Distancia/lejanía de cursos, por lo que se tiende a realizarlos por Internet.
- Poca formación específica para CRAs.
- Horarios malos/ largos desplazamientos.
- No red de escuelas rurales para la comunicación entre ellas.

Pregunta 7: **¿Cómo ha cambiado tu forma de pensar sobre la escuela rural desde tu comienzo hasta hoy en día?**, las respuestas son:

- La escuela rural tiene un gran potencial.
- Es una escuela familiar y enriquecedora.
- Gran satisfacción.
- Gran cambio de la escuela.
- Despoblación de los pueblos si no mantenemos sus escuelas.
- Demanda de más recursos personales.

Pregunta 9: **¿Qué tipo de formación te gustaría encontrar, ya sea inicial como continua?**, los resultados extraídos son:

- Formación inicial por parte de las universidades/ CEFIREs.
- Continua a partir de intercambio de experiencias.
- Formación relacionada con la programación en las aulas multinivel.

- Formación relacionada con la metodología y organización CRAs.
- Autoformación.
- Formación pedagógica y organizativa.
- Formación relacionada con el trabajo cooperativo y nuevas tecnologías.
- Intercambio de experiencias/ cambio de leyes en la escuela rural.

## 5. CONCLUSIONES

Tras mi investigación sobre la formación inicial y continua que recibe el profesorado en relación a la escuela rural, y por lo tanto, sobre la multigradación, he podido confirmar que ésta posee muchas barreras y limitaciones.

La primera limitación comienza por parte de las universidades, donde no se proporciona ningún recurso, herramienta o ya no hace falta irse tan lejos, no se menciona para nada esta metodología tan diferente. Es aquí donde comienza la frustración del profesorado cuándo se expone a un aula multigrado, pues no posee ni herramientas ni recursos para poder llevar la clase. Lo que provoca que su temporalidad en la escuela rural sea a corto plazo, lo que a su vez dificulta el desarrollo de proyectos escolares y locales a largo plazo. Aun así, todos los entrevistados cambian su forma de pensar con el tiempo, y ven la escuela rural como una escuela diferente, familiar y con un gran potencial. Pues “las aulas rurales pueden llegar a ser lugares potenciales para la experimentación educativa y convertirse en “laboratorios” que favorezcan la extrapolación de estrategias” (Tonucci, 1996).

Todo ello, nos lleva a pensar en la gran desconexión entre formación y realidad profesional a la que estamos expuestos.

La segunda barrera está relacionada con la formación continua. Ésta se basa en cursos relacionados con proyectos de formación de centros y cursos destinados al trabajo con ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). Así, se puede comprobar, la escasa formación relacionada específicamente con la escuela rural o CRAs por parte del CEFIRE. Además este tipo de formación posee otros dos grandes problemas: un horario muy limitado y la ejecución de un gran desplazamiento. Es decir, estas formaciones sólo se imparten en pueblos grandes o en ciudades, por lo que el profesorado de escuelas rurales debe trasladarse a lugares lejanos, y por lo tanto, la mayor parte del profesorado, le es imposible llegar en el horario marcado. Todo esto, ocasiona que el profesorado se vea en la obligación de limitarse a seguir su formación a través de cursos on-line, que nada tiene que ver, con un curso presencial.

También es importante mencionar, que la escuela rural es una de las ramas menos investigadas (Coladari, 2007) de modo que, hay muy poca bibliografía. Por esta razón, es aquí, donde encontramos otra gran limitación relacionada con la información y la formación del profesorado.

Todo esto provoca que su campo de aprendizaje y de experiencias se vea totalmente limitado a la comunicación entre compañeros del propio centro, pues no existe ninguna red de escuelas rurales donde todo el profesorado pueda exponer sus experiencias y material, con el que ha trabajado o está trabajando.

Por ello, mi propuesta de acción sería realizar una página web dónde todas las escuelas rurales que quisieran participar en ella, pudieran colgar todas sus experiencias, recursos y herramientas. De esta forma, el campo de aprendizaje del profesorado de las escuelas rurales, se ampliara sin tener que realizar largos desplazamientos y estar limitados a un horario concreto, como pasa con los cursos presenciales.

Además, quiero mandar una propuesta al CEFIRE con la intención de que se realicen cursos relacionados con los intereses del profesorado encuestado. Es decir, cursos relacionados con programación en aulas multinivel, metodología y organización de CRAs.

En conclusión, es importante realizar un gran cambio en la educación que se imparte desde las universidades, con la finalidad de que se observe y se aprenda sobre todas las metodologías que podemos encontrar a lo largo de nuestra carrera profesional. Lo que ayudará a que el futuro profesorado, tenga una visión más amplia de la educación y por lo tanto, aumente satisfactoriamente su identidad profesional.

Asimismo, es importante combatir todas las barreras y limitaciones que he mencionado anteriormente, en relación a la formación continua basada en la escuela rural. De esta forma, lograremos que las conexiones de los profesores con el medio rural, contribuyan al éxito de estas escuelas, permitiendo, así, su compromiso y dedicación. Lo que supondrá que el profesorado no llegue al estado de frustración, al que se expone a causa de las limitaciones de su formación, y decida quedarse más tiempo en una escuela rural, favoreciendo el desarrollo de proyectos escolares y locales a largo plazo.

Ahora bien, pensemos en nuestros pueblos que tantas alegrías nos han dado de pequeños, y pongámonos en la situación de la escuela rural, y para ello se debe realizar un gran cambio en nuestro sistema educativo, pues como bien expresa el tópico, *“un pueblo sin escuela es un pueblo muerto”*.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Abós, P. et al. (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, P. y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula abierta*, 45(1), 41-48.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Graó. Barcelona.
- 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
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado*, 11(3), 1-26. Recuperado (22 de Marzo de 2018): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Coladarci, T. (2007). *Improving the yield of rural education research: an editor's Swan Song*. *Journal of Research in Rural Education*, 22 (3).
- Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: what teachers say. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.
- Pérez Blanco, F.J. (2007). Escuela inclusiva: un concepto multidimensional. *P@k-in-Redes, Revista digital*, 1, 1-8.
- 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.
- Siegel, J. y Shaughnessy, M. (1994). Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 564-578.
- Sinclair, B., McGrath, I., Lamb, T. (eds) (2000). *Learner Autonomy: Future Directions*. Logman. Londres.
- Stainback, S., Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y unir el currículum*. Madrid: Narcea.

- Tonucci, F. (1996). *Un modelo para el cambio*. Cuadernos de Pedagogía, 247, 48-51.
- Yadarola, M.E. (2006). Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva. *Boletín Electrónico de Integrared*. Recuperado (22 de Marzo de 2018): [http://www.integrared.org.ar/links\\_internos/06/notas/04/index.asp](http://www.integrared.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp)