

Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado

Approach to rural schools' classrooms: heterogeneity and learning in groups of different degree groups

Antonio Bustos Jiménez

*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Granada, España.*

Resumen

En este trabajo se toma como problema la escasez de estudios acerca de la escuela rural y se presenta una dimensión singular que ha pasado tradicionalmente desapercibida para la investigación: la situación originada por la existencia de alumnado de diferentes edades en el contexto del grupo-clase. Los resultados ofrecidos están extraídos de una investigación sobre centros rurales de Educación Primaria realizada en Andalucía. El trabajo está vertebrado por un estudio general en el que se ha utilizado metodología cuantitativa de investigación en centros de las ocho provincias de la Comunidad y un estudio específico en el que se ha desarrollado metodología etnográfica en un Colegio Público Rural de la provincia de Granada. En el artículo se fundamenta el concepto de multigraducción y se analiza el funcionamiento de los grupos de alumnado rural, orientando la información obtenida en función de condicionantes como agrupamiento, tiempo y espacio. También se analizan los datos obtenidos de la administración educativa sobre calificaciones escolares, estableciendo una aproximación a las posibles causas que las originan en el contexto de la multigraducción. Los datos analizados muestran que a la diversidad cronológica del alumnado se le une una mayor presencia de alumnado inmigrante y de necesidades educativas especiales que en el resto de centros de Educación Primaria de la Comunidad. Las conclusiones son destacables por hacer visibles las ventajas que tiene para el alumnado la elevada heterogeneidad de los grupos multigrado, además de representar una descripción de las diferentes prácticas de agrupamiento que se dan en las escuelas rurales.

Palabras clave: escuelas rurales, clases multigrado, grupos heterogéneos, rendimiento académico, educación individualizada, metodología combinada, alumnado inmigrante.

Abstract

This study shows the problem of a shortage of researches about education in rural schools and identifies a factor that has passed unnoticed: students of different ages interact in a single classroom. The results obtained in this study are part of an investigation of rural primary schools in Andalucía. The work is centralized into a general research that used quantitative methodology on different schools of the eight provinces in the region, and a specific research where ethnographic methodology has been developed in a rural public school of Granada. The article is based on the concept of having children of different ages on one single room and discusses and analyses the operation of groups of rural pupils, arranging the information obtained as gathering into groups, time and space. It also analyses the data obtained by the educational administration regarding qualifications, establishing the effects that may cause by multiple age-group classes. The analyzed data shows that apart from having this chronological diversity, it is important to add the higher quantity of immigrant students that joint rural schools and the special educational needs required to unite them to the rest of the Primary Education schools of the region. Conclusions stand out the advantages for the heterogeneous composition of students of the multi-age groups, besides representing a description of the different grouping practices carried out in rural schools.

Key words: rural schools, multi-age classes, heterogeneous groups, academic performance, individualized education, combined methodology, immigrant students.

Introducción

El análisis de los elementos que componen la dotación del ambiente de aprendizaje del aula representa para la investigación educativa un continuo reto. Existen condicionantes de las situaciones en las que se produce la enseñanza y el aprendizaje, tales como agrupamiento, tiempo y espacio, que tradicionalmente no han constituido centros de atención para su análisis. Desde que Philip W. Jackson (1975) nos ayudase a conocer los factores que intervienen en el *continuum* del aula, los estudios para analizar e interpretar estos condicionantes empezaron a aparecer en diferentes países, algo de lo que la literatura científica anglosajona da buena cuenta. En España, desde finales de la década de los años ochenta, su estudio empezó a generalizarse para interpretar una realidad poco explorada hasta esa época.

Hay en la actualidad abundante información fruto del análisis genérico del tiempo y el espacio, la interacción social escolar, así como propuestas de taxonomías de agrupamiento escolar surgidas de investigaciones realizadas a partir de la década de los setenta. Sin embargo, las peculiaridades de estos condicionantes en la Escuela Rural no han sido tratadas, así como tampoco se han pretendido conocer en profundidad muchos de los elementos de los grupos-clase que forman parte de su organización escolar. Diversos autores han aportado en los últimos años estudios que han arrojado información valiosa sobre la citada escuela en España, estudios que merecen ser continuados, ya que las investigaciones realizadas sobre el contexto escolar en el que se ubican los *grupos multigrado* se han centrado en algunas perspectivas, pero se hacía necesario realizar una prospección de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se producen en sus aulas. La mayor parte de los trabajos realizados en este sentido remarcan las carencias de la escuela en el medio rural, diagnostican su organización, critican la ausencia de legislación específica, describen las deficiencias formativas de los docentes y establecen perfiles de escuelas y docentes. Aquí intentamos complementar la visión sobre la actual Escuela Rural. La inexistencia de cuerpos de contenido útiles, como referencias para el profesorado, aumentan las necesidades de documentación y formación de un colectivo docente instruido insuficientemente para trabajar en el medio rural (Santos, 2002; Berlanga, 2003; Boix, 2004; Bustos, 2006). Se hace necesaria, pues, una aproximación, descubrimiento y comprensión de lo que ocurre en sus aulas, intentando hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento. La necesidad de contar con mayor conocimiento sobre lo que ocurre y las consecuencias de lo que ocurre para desempeñar la docencia en estos grupos de alumnado constituye uno de los ejes que han motivado la aparición de esta investigación.

Acercamiento teórico a la multigraduación

Delimitación terminológica

El origen de la *multigraduación* lo encontramos en la caracterización que sobre los agrupamientos establece la propia Escuela Graduada, compartimentando el currículum por grados en función de criterios psicoevolutivos asociados a la edad del alumnado (Viñao, 1998). Ya antes de finales del siglo XIX, las *escuelas unitarias* tenían en la multigraduación el típico agrupamiento escolar,

coexistiendo con los grupos graduados hasta la actualidad, según la tipología de centros. La graduación ha colocado al alumnado junto, en el mismo grado y aula porque siendo de edades iguales o similares se espera que progrese a través de un currículum uniforme. La idea original de la graduación era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo con el fin de mostrar igualdad. Se proporcionaba la misma información y así, en teoría, todos evolucionarían del mismo modo. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Este mito se basa en la falsa creencia de que todos los niños y las niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (Uttech, 2001). Las explicaciones son colectivas, los contenidos los mismos, e idénticas o parecidas las actividades que se proponen. Es también una cuestión económica, es más fácil atender a todos los alumnos a la vez, como si estuvieran en una banda de producción en serie. El referente básico sobre la adscripción al grado es, de este modo, el criterio cronológico, dando por hecho que el alumno dominará a una determinada edad unos conocimientos específicos. La graduación se basa en la posibilidad de escolarizar a un volumen elevado de alumnos y alumnas y en el supuesto de que se produzca un progreso escolar durante todo el proceso de escolarización. Antúnez y Gairín (2002), refiriéndose a la organización graduada del currículum, resaltan las dificultades de superar el sistema de grados, señalando a los maestros y las maestras de escuelas unitarias como ejemplos de organizadores del currículum en función de las necesidades personales.

Al hablar de multigradación nos estamos refiriendo a un tipo de agrupamiento en el que alumnado de diferentes edades comparte las condiciones propias del aula. Aunque la terminología utilizada para identificar a los grupos de alumnos y alumnas de centros en los que existe multigradación haya sido muy amplia según los ámbitos y colectivos que los describen (multinivel, internivel, mixto, niveles compartidos, multiedad, multicurso), se utiliza la expresión *multigrado* como la más aceptada y la más precisa por su fundamento y significado. Se trata de la combinación de dos o más grados en la misma clase (Faber y Shearron, 1974; McEwan, 1998; Young, 1998; Hargreaves, 2001; Berry, 2001; Little, 2001). Es decir, un tipo de agrupamiento escolar que hace que alumnado de diferentes cursos cohabite en la tarea escolar. El bajo nivel de matriculación del alumnado en los diferentes grados, debido a las circunstancias demográficas de los lugares en los que se asientan, origina su existencia.

Existe también la opción de recurrir a la multigradación como una estrategia de agrupamiento, sin estar obligado el docente debido a las circunstancias propias de la tasa de matriculación. Se considera una alternativa al sistema de grados y se asemeja, tanto en su filosofía como en su funcionamiento, a la graduación *multiedad* (Hoffman, 2002). En el ámbito del profesorado es muy común la expresión *multinivel* o *multinivelaridad* para referirse a este tipo de agrupamiento escolar por encontrarse en el seno del grupo-clase a alumnos y alumnas de diferentes niveles. Sin embargo, la aceptación de estos términos condiciona su utilización en

contextos unigrado o monogrado. Se da por hecho que entre el alumnado de un mismo grado existen siempre diferentes niveles de aprendizaje, madurez o capacidad, por lo que la multinivelaridad está implícita en cualquier tipo de grupo discente. La multigraduación caracteriza a la existencia de varios «cursos» más que a varios niveles, independientemente de que la unidad organizativa del alumnado en España, desde la aprobación de la LOGSE, sea el ciclo. Se distingue de los *agrupamientos flexibles*, cuyo referente teórico de origen es el movimiento americano de la Escuela sin Grados de los años sesenta y setenta (Smith, 1974; Goodlad y Anderson, 1976; Miller, 1976), en que no se produce por la segregación de los cursos de referencia en cuanto a los modos de agrupar al alumnado en determinadas áreas. Atendiendo a su génesis, la multigraduación parte de un planteamiento administrativo impuesto por las circunstancias cuantitativas de alumnado, mientras que los agrupamientos flexibles son fruto de las decisiones docentes en función de criterios cualitativos estimados en el seno de cada claustro de profesores. Sin embargo, las condiciones prácticas en las que se muestra la multigraduación facilitan la realización de agrupamientos flexibles.

El modelo de agrupamiento multigrado también favorece la realización de monitorizaciones entre alumnado. Esta variante, basada en el aprovechamiento de la estructura heterogénea de capacidades y edades, estimula la ayuda de unos alumnos a otros. Un referente histórico de este fenómeno lo encontramos en la Escuela Mutua de Lancaster y Bell (Querrien, 2005). Un grupo reducido de monitores instruidos por el docente, en momentos puntuales de la actividad escolar, actúa como responsable para determinadas actividades junto a grupos de alumnos de menor edad o nivel de competencia curricular.

Hablar de *multigraduación* es también hablar de Escuela Rural, ya que la primera es consecuencia de las condiciones organizativas de la segunda (influidas por la demografía del medio). Se trata de un tipo de realidad educativa que afecta a casi diez mil alumnos y alumnas de Educación Primaria y a más de mil docentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía¹.

Estudios realizados

La revisión de la investigación y la literatura sobre las condiciones en las que se produce la enseñanza y el aprendizaje en el medio rural y sus posibles efectos, nos muestra que existen ventajas de tipo académico y social. Uno de los escasos estudios cualitativos centrados en el

⁴⁹ El estudio forma parte de una investigación realizada en la Comunidad Autónoma de Andalucía en centros educativos rurales de la etapa escolar de Educación Primaria en el período 2003-2006. Ha sido financiada por el Grupo de Investigación ICUFOP (hum 0267) de la Universidad de Granada.

grupo-clase con multigradación lo constituye el de Uttech (2001), que habiendo conocido a través de un caso el trabajo diario en los grupos de alumnos y alumnas más característicos de la Escuela Rural, encuentra una serie de ventajas de diferentes órdenes: los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes, la cooperación y el entendimiento es mutuo, los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje y el espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo los lleva a tener menos conflictos intergrupales e intragrupal, lo que da como resultado menos desacuerdos y peleas. Martín-Moreno (2002, p. 60) apunta a la no constitución de un problema el hecho de tratarse de centros escolares de pequeño tamaño, justificando la opinión de que «menos es más»; las escuelas pequeñas pueden llegar a ser más eficaces y productivas que las grandes. Si en España no se han realizado hasta ahora estudios sobre rendimiento académico del alumnado en condiciones de multigradación, en otros países sudamericanos, en Estados Unidos, Australia, Reino Unido o Francia, desde los años noventa, se viene haciendo un continuo seguimiento con el fin de mejorar la acción educativa en el medio rural (McEwan, 1998; Young, 1998; Hargreaves, 2001; Berry, 2001; Little, 2001). Citando al caso francés como el más cercano (*Direction de l'Évaluation et de la Prospective*, 1995), en una evaluación global del sistema educativo rural, se constató que los niveles en los resultados académicos del alumnado de centros rurales eran ligeramente superiores que los de centros urbanos. Pittman y Haughwout (1987) detectaron que las escuelas pequeñas presentaban un menor índice de fracaso escolar y que su alumnado se manifestaba más satisfecho que el de centros educativos grandes. Por su parte, Lee y Smith (1995) han constatado que el alumnado aprende más y mejor en centros educativos de reducido tamaño. Cuando se han centrado no sólo en eficacia académica, sino en características y condiciones de tipo social, también aparecen diferencias, como menos problemas de conducta en el alumnado, mayor atención a los compañeros, mejora del clima social y afectivo, y sentimiento de eficacia (Stochkard y Mayberry, 1992; Gregory, 1992; Cotton, 1996).

Respecto a la atención educativa recibida por el alumnado, se hace referencia a una instrucción más personalizada, mayor entusiasmo en la realización de actividades escolares, mayor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos, y entornos de aprendizaje más ordenados y seguros (Meier, 1995; Raywid, 1995). De modo similar, Sauras (2000, p. 32) habla de «condiciones positivas» centradas en la relación entre los diversos miembros de las comunidades educativas, mientras que Santos (2002) resalta la autonomía administrativa e instructiva que las escuelas rurales pueden llegar a alcanzar. Las aulas rurales, además pueden llegar a ser lugares potenciales para la experimentación educativa y convertirse en «laboratorios» que favorezcan posteriormente la extrapolación de las indicaciones surgidas de la propia investigación (Feu, 2004; Tonucci, 1996, p. 51).

En cuanto al tratamiento didáctico que se ofrece en los grupos multigrado y su relación con la posible formación profesional deficiente del docente, Ezpeleta (1997) considera que el profesorado formado en la representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, cuando conoce la multigraduación, parece tangencialmente más inclinado a percibir los grados por separado, encontrando dificultades para coordinar las actividades del conjunto.

Objetivos del estudio

Cuando se han producido desde la investigación acercamientos a la escuela rural, en la mayor parte de los casos, se han diagnosticado aspectos generales asociados a sus carencias, dotaciones de recursos, incorporación a la era tecnológica o formación de su profesorado. Sin embargo, no se han realizado hasta ahora análisis con suficiente profundidad sobre los elementos que intervienen en el ambiente de aprendizaje del aula rural. Esto ha originado que exista cierto desconocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se manifiestan en los grupos más representativos de esta modalidad de escuela: los grupos multigrado. En la etapa de indagación bibliográfica realizada para fundamentar el estudio no se ha encontrado suficiente información que describa las características propias de este contexto y la actuación docente en un escenario de estas peculiaridades. Esta situación es especialmente notable en el caso de la literatura española, algo que en el ámbito anglosajón no ha ocurrido en las últimas décadas con tanta incidencia. En el marco de estos problemas previos se sitúa el estudio, abordando el conocimiento de las situaciones en las que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de los grupos multigrado. Para ello, se han planificado como *objetivos* de esta investigación:

- Descubrir las ventajas y los inconvenientes que genera la diferencia de edades respecto al desarrollo del alumnado.
- Describir el tipo de alumnado que asiste a los grupos multigrado, atendiendo a su volumen, distribución y tipología.
- Describir cómo se realizan las prácticas de agrupamiento y la organización del tiempo y el espacio del grupo multigrado, así como conocer los efectos que producen en el alumnado.

Diseño metodológico

El estudio se ha llevado a cabo a través de una metodología de *investigación combinada*, de tipo *cuantitativa* y *cualitativa*. La obtención de datos e informaciones a través de las diferentes metodologías mencionadas ha permitido fomentar la riqueza de los resultados (Flick, 2004; McMillan y Schumacher, 2005).

Estudio general

Inicialmente, se ha desarrollado un *estudio general* durante los años 2004 y 2005 a través de la aplicación de un cuestionario a tutores y tutoras de grupos multigrado de Educación Primaria de las ocho provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta etapa ha proporcionado información descriptiva fruto de análisis estadísticos. Los datos obtenidos han permitido conocer algunos de los elementos que intervienen en el contexto de enseñanza y aprendizaje en las aulas con este tipo de grupos, principalmente los relacionados con los objetivos segundo y tercero del estudio. La heterogeneidad cronológica del alumnado de estos grupos y el empleo de las técnicas de agrupamiento, han sido claves para el análisis en esta parte de la investigación.

La posible diversidad atendiendo a la cronología de los cursos de referencia ha sido analizada junto a condicionantes como alumnado inmigrante y de necesidades educativas especiales. El proceso de investigación con metodología cuantitativa se ha llevado a cabo en las siguientes tres fases:

Extracción de la muestra

La población del estudio ha sido la formada por los tutores y tutoras de Educación Primaria en grupos multigrado en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los datos censales sobre la población los ha facilitado la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía y hacen referencia a la información disponible durante el curso 2004-05 (detalle de la población en Tabla I). Se ha seleccionado una parte de esta población que fuese adecuada en tamaño y representatividad para la investigación a través

de un *muestreo estratificado con afijación proporcional* (Rueda, 2003). El criterio para formar los estratos ha sido el número de grados por grupo, debido a que se considera un condicionante substancial en el ejercicio docente y en el ambiente de aprendizaje de los grupos que atiende este colectivo. En los grupos multigrado de la etapa educativa de Educación Primaria en Andalucía nos encontramos con grupos de 2, 3, 4, 5 y 6 grados dependiendo del aula. Así, se han establecido 5 estratos (Estrato 1: 2 grados, Estrato 2: 3 grados, Estrato 3: 4 grados, Estrato 4: 5 grados y Estrato 5: 6 grados), fijando un nivel de confianza del 95% y un error de $\pm 2,5\%$

TABLA I. Distribución de la población por Estratos y provincias

	2 GRADOS	3 GRADOS	4 GRADOS	5 GRADOS	6 GRADOS	TOTALES	PORCENT.
ALMERÍA	76	25	20	5	8	134	14,07%
CÁDIZ	35	6	3	0	1	45	4,73%
CÓRDOBA	108	19	7	5	0	139	14,60%
GRANADA	168	53	26	10	4	261	27,41%
HUELVA	23	13	3	1	1	41	4,31%
JAÉN	88	23	10	3	3	127	13,34%
MÁLAGA	125	14	15	6	6	166	17,44%
SEVILLA	29	6	3	0	1	39	4,10%
Totales	652	159	87	30	24	952	100%
PORCENTAJES	68,48%	16,7%	9,13%	3,15%	2,52%	100%	

Sobre una población de 952 sujetos, la muestra productora de datos ha sido de 290. Por estratos, el número de cuestionarios válidos obtenidos ha sido de 190 en el Estrato 1, 50 en el Estrato 2, 31 en el Estrato 3, 11 en el Estrato 4, y 8 en el Estrato 5.

Construcción y aplicación del cuestionario

Para recoger la información se construyó un cuestionario estructurado en tres partes: presentación, datos sociodemográficos y dimensiones con los aspectos recogidos. Aparecen en él ítems de respuesta dicotómica, cuantitativa, de opciones múltiples, semiabiertas y escalas de valoración. Se procedió a una validación de *expertos* (también conocida como validación de jueces); han sido 10 expertos relacionados con la práctica en estos centros y otros 10 relacionados

con el campo del conocimiento y de la teoría. Una vez valorados e introducidos los cambios que los expertos sugirieron, y cuando se finalizó la elaboración del cuestionario y se procedió a su administración, se realizaron las comprobaciones necesarias sobre aceptación. De las dos dimensiones de estudio extraídas aquí (el grupo-clase y estrategias de agrupamiento), los aspectos que se recogen más destacados son:

- Número de alumnos del grupo-clase y por grados.
- Alumnado inmigrante y de NEE.
- Utilización de las NTIC.
- Aspectos positivos y negativos para el alumnado de grupos multigrado.
- Croquis de agrupamiento.
- Criterios para ubicar al alumnado.
- Variaciones de ubicación a lo largo del curso.
- Tipo de agrupamiento para tareas escolares.
- Tipo de agrupamiento según las áreas.

El cuestionario se remitió a los centros en los que había unidades muestrales siguiendo las recomendaciones del ya clásico diagrama de flujos para encuesta postal que determinan Joinville y Jowell y que reproducen Cohen y Manion (1990).

Definición de variables, codificación y vaciado

La explotación estadística de los datos se realizó con el programa informático SPSS 13.0. En el caso de preguntas abiertas, se utilizó el programa para análisis cualitativo AQUAD 6.

Estudio específico

A la prospección estadística le siguió la interpretación de la realidad a través de un *estudio específico*. El propósito de esta etapa de investigación era apreciar la «naturaleza contingente» de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en grupos multigrado, sus características en situación y sus posibles efectos (Shaw, 2003, p. 194). Se pretendía definir el conjunto de procesos internos que se generan en el ámbito de las relaciones académicas y sociales del aula con

multigradación y sus posibles ventajas e inconvenientes, aspectos relacionados con el primer objetivo. Además, ha facilitado la comprensión e interpretación de algunos datos estadísticos que por las limitaciones del método necesitaban una comprensión más detenida que el estudio ha facilitado. Se presta atención a lo que específicamente ha podido ser aprendido de un ejemplo en acción (Sandín, 2003; Stake, 2005).

Para ello, se ha seleccionado un centro que permitiera conocer en profundidad la problemática de estudio como un *caso ejemplar* (Coller, 2000); el caso ha sido presentado como un ejemplo ilustrativo de una teoría. Se ha realizado en un Colegio Público Rural de la provincia de Granada en el que había grupos multigrado de diferentes volúmenes, atendiendo al número de grados. Situado a 60 km. de la capital, aglutinaba a cuatro núcleos rurales de diferentes pueblos/pedanía con escuela.

Para llevarlo a cabo, se realizó una solicitud a la Delegada Provincial de Educación en Granada. La duración de la fase de campo fue de 11 semanas a lo largo del primer trimestre de 2006.

La información obtenida a través de las estrategias e instrumentos enumerados en la siguiente Tabla se analizó con el programa informático de tratamiento cualitativo AQUAD 6. La codificación se realizó utilizando la opción de *codificación de un paso* de entre las posibles que ofrece esta herramienta de *software*. Se han limitado unidades de significado en los textos asignándoles un código conceptual y, de este modo, se han asociado a diferentes categorías. Las tareas de recogida de información en el campo las realizó personalmente el autor de la investigación.

TABLA II. Estrategias e instrumentos utilizados para recoger información en el estudio de caso

ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
Observación participante	Doce a tutores y/o especialistas. Cinco de reuniones de profesorado. Ocho de las localidades de referencia. Cuatro del centro.
Recogida y análisis de la información	Plan anual de centro, memoria informativa, memoria final. Proyecto Educativo de Centro.
Entrevistas semiestructuradas	Doce a profesorado. Dos a familias.
Conversaciones	Con miembros de la Comunidad Educativa del centro en diferentes lugares dentro y fuera.
Diario de investigación	Registro diario de observaciones, comentarios, formulación de proyectos, interpretaciones, lecturas...
Cuaderno de campo	Escrito a mano en cada entrada al campo.

Resultados de la investigación

Aunque no es el único, el rendimiento académico es un indicador de la calidad que la escuela ofrece a su alumnado, ya que, dependiendo de los resultados, se puede deducir que dicho alumnado está mejor o peor dotado de aprendizajes evaluables que el resto. A continuación se realiza un análisis de las calificaciones del alumnado de Colegios Públicos Rurales (CPR) de Andalucía. Para ello, se solicitaron a la Administración Educativa los datos sobre rendimiento académico del alumnado al finalizar la etapa de Educación Primaria (curso 2004-05). Antes de analizar este aspecto, por un lado, resaltamos que la información está extraída de población escolar en CPR y del resto de los centros en los que se imparte Educación Primaria en esta Comunidad, no de una muestra; se trata de datos globales respecto a calificaciones de alumnos y alumnas. Por otro, señalamos que, al tratarse de calificaciones otorgadas por el propio profesorado en las que es posible la intervención de diversos criterios subjetivos, pueden presentar ciertas limitaciones como herramienta de medición del rendimiento académico. Los datos ofrecidos por la aplicación de pruebas estandarizadas de evaluación de competencias básicas, como las que ahora se comienzan a utilizar en algunas Comunidades Autónomas, por ejemplo, pueden ser instrumentos objetivamente más eficaces. No obstante, la calificación es un indicador sugestivo que se complementa (como indicamos más adelante) con una interpretación realizada en el trabajo etnográfico de campo. Las calificaciones obtenidas están comparadas entre todo el alumnado de Educación Primaria al finalizar 6º curso en Colegios Públicos Rurales y el alumnado que finaliza 6º de Educación Primaria en Andalucía. En la siguiente Tabla, la información se centra en las diferencias de porcentajes medios para la calificación de «Progreso Adecuadamente».

TABLA III. Comparación de calificaciones a la finalización de Educación Primaria

ÁREAS DE APRENDIZAJE	Diferencia de porcentajes de <i>Progresá Adecuadamente</i> entre el alumnado de Educación Primaria de Andalucía en CPR (Colegios Públicos Rurales) y el resto de centros educativos de Primaria a la finalización de la etapa*
Lengua Castellana	+ 1,80%
Lengua Extranjera	+ 4,29%
Educación Física	+ 1,46%
Plástica	+ 3,01%
Matemáticas	+ 3,84%
Conocimiento del Medio	+ 1,79%
Música	+ 3,64%
Educación Artística	+ 3,12%
Media	+ 2,87%

* El signo + hace referencia a porcentajes superiores en CPR.

Tras su lectura, la primera interpretación que se puede extraer es que cuando el alumnado finaliza la etapa de Educación Primaria lo hace con mejores resultados académicos en los Colegios Públicos Rurales que en el conjunto de centros de la Comunidad Autónoma. El corte de las calificaciones al finalizar 6º curso de Primaria es significativo por cuanto este alumnado, en este momento de su vida escolar, muestra el bagaje acumulado de la etapa educativa. El alumnado finaliza en los CPR la etapa de Educación Primaria con un porcentaje medio de 2,87% de «Progresá Adecuadamente» superior al conjunto del alumnado de Andalucía. En todas las áreas de aprendizaje, el resultado de porcentajes de «Progresá Adecuadamente» es superior en el alumnado de CPR; destacan Inglés y Matemáticas, mientras que la diferencia es menor en Conocimiento del Medio y Lengua Castellana.

La complementariedad de las metodologías empleadas en la investigación ha permitido conocer las posibles razones que justifican los mejores resultados en los CPR. El hecho de conocer los datos sobre rendimiento durante la fase de análisis cuantitativo y antes de la realización del estudio de caso, dio lugar a que la investigación abordase prioritariamente como uno de los *temas émicos* (Stake, 2005) el descubrimiento de las razones que pueden estar detrás de este hecho. Las observaciones de clase realizadas en el campo y las entrevistas al profesorado aportaron un óptimo grado de saturación en lo que se refiere a esta cuestión. De los numerosos fragmentos de entrevistas que coincidían en la misma línea de análisis, citamos como ejemplos:

... sabes que, aunque le estés explicando a los niños de sexto, los otros están pegando el oído y en un futuro eso les va a venir muy bien a los otros. Si explicas a los

de sexto y escuchan los de quinto, el año que viene, el camino está medio recorrido (ent.maestro.marzo.2006).

... es que hay niños que son muy espabilados, te entran a primero y al cabo del tiempo los tienes con adquisiciones de los otros niños mayores. (...) Y si hay alguno más espabilado en cursos inferiores se te van enganchando... A mí, se me da el caso, con Miguel (alumno de 1º de Primaria) concretamente, que me he puesto a explicarle... Ahora estamos con la decena y el concepto de decena y tal (refiriéndose a tareas escolares de 2º de Primaria), ¡ya lo sabe! Él le pone la oreja a lo que estamos hablando con los de segundo (ent.maestra.enero.2006).

En el escenario de la multigradación se ofrecen dos fenómenos relacionados desencadenantes del progreso académico del alumnado. Por un lado, se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar originada por la existencia en las aulas de diferentes grados. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia de forma continuada. Esto desencadena un tipo de *aprendizaje contagiado*, por impregnación mutua. El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones... al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los «está viendo, escuchando, tocando». Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar. Se trata de un proceso que recuerda al dicho popular de «aprender en cabeza ajena»; el alumnado de menor edad recibe indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes. Por otro lado, la baja *ratio* existente en estos grupos (dato analizado a continuación) permite abordar la individualización con mayor disposición de tiempo por parte del profesorado que en el resto de grupos graduados. Se favorece de este modo una mayor atención personal que facilita el desarrollo de sus capacidades.

Como decimos, la *ratio* de grupos multigrado es baja (10,62). El análisis del percentil 50 nos muestra que, aproximadamente la mitad tiene 11 o menos, y el percentil 75 que 3/4 partes del total de grupos-clase tiene 12 o menos. En los grupos-clase de Andalucía en la etapa de Educación Primaria, la *ratio* es de 21,6 alumnos por grupo (de todos los centros, tanto públicos como privados) según los datos de la Consejería de Educación (2005). Este dato pone de

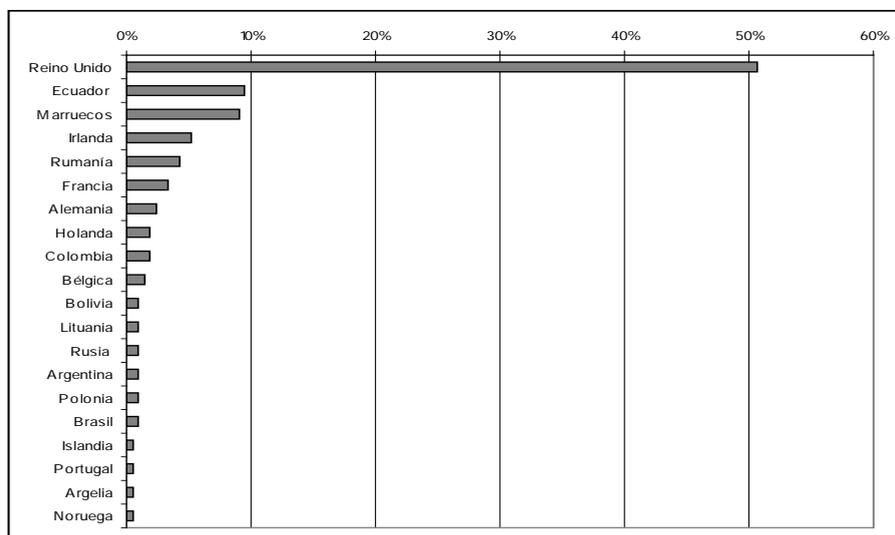
manifiesto que existe en los grupos multigrado, aproximadamente, la mitad del alumnado por unidad que en grupos graduados.

De los grupos-clase de Educación Primaria, el 8,6% tiene también alumnado de Educación Infantil. Se trata de unidades con alumnado de las dos etapas educativas, lo que dota de mayor complejidad a las condiciones propias de la multigradación al haber alumnado de dos etapas compartiendo los condicionantes de estos grupos.

Con el objeto de profundizar en las variables de análisis que hacen aumentar o disminuir la heterogeneidad en estos grupos, se ha procedido al estudio de la presencia de *alumnado inmigrante*. Para evaluar esta variable se ha considerado como alumnado inmigrante al procedente de otro país, sea de la Unión Europea o extracomunitario. El estudio desvela que en el 32,2% de los grupos multigrado existe alumnado inmigrante. Calculado el porcentaje medio de alumnos inmigrantes en grupos multigrado, observamos que representa el 6,87% del total de alumnado matriculado en estos grupos. Si comparamos este porcentaje con el total de alumnado inmigrante de toda la Comunidad Autónoma de Andalucía para cualquier tipo de centro educativo en el que se imparte Educación Primaria, se aprecian diferencias. El porcentaje de alumnado inmigrante en Andalucía es del 4,08% (Consejería de Educación, 2005), por lo que en grupos multigrado existe una 2,79% más de alumnado inmigrante que en los grupos de Educación Primaria de toda la Comunidad.

Se ha estudiado la procedencia de este alumnado y se han cuantificado 20 nacionalidades diferentes. Al realizar una distribución de porcentajes del alumnado inmigrante suponiendo a esta subpoblación como totalidad, los resultados dentro del rango de 0-100% son los que se muestran en el siguiente gráfico:

GRÁFICO I. Subpoblación de alumnado inmigrante. Distribución de porcentajes entre 0-100 por país de procedencia



Atendiendo a la procedencia del alumnado inmigrante, también se observan diferencias con el resto de centros en la etapa educativa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma. Como consta, con mucha diferencia, la procedencia más representada es la británica (más de la mitad del colectivo de alumnado de nacionalidad extranjera), seguida de la ecuatoriana y de la marroquí. Sin embargo, en el total de centros de la Comunidad Autónoma, el país del que más alumnado ha llegado a las escuelas andaluzas ha sido Marruecos (18%), seguido de Reino Unido (14%) y Ecuador (10%) (Consejería de Educación, 2005). Hubiese interesado comprender cuáles eran los motivos para la elevada presencia de alumnado británico, sin embargo, no se ha podido abordar este análisis por ausencia de suficiente empiria en esta línea de trabajo. El instrumento de recogida de información en la fase cuantitativa del estudio no contemplaba la variable que permitiera analizar las causas para la movilidad geográfica desde los países de origen, algo que hubiera sido de notable interés (podría ser objeto de estudio en próximas investigaciones). Consultada la bibliografía vinculada con la inmigración reciente en Andalucía, encontramos que el fenómeno puede estar relacionado con lo que señala el director del centro analizado en el estudio de caso aludiendo a las familias de origen británico: «los que lo eligen es por la tranquilidad, el clima y esas cosas» (entrevista a un maestro de E. Primaria, febrero de 2006), más que por causas económicas o profesionales. El monográfico que publicó el Defensor

del Pueblo Andaluz sobre Inmigración en el año 2005 incide en la línea de la calidad de vida de nuestro país para que las familias de origen británico residan en enclaves geográficos de cierto aislamiento geográfico (en los que suelen encontrarse centros educativos con multigradación) durante períodos de tiempo más prolongados que familias procedentes de otros países.

El porcentaje de *Alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales* es del 6,77%. En los grupos donde se produce presencia de este tipo de alumnado, la media está en 1,73 alumnos. Este hecho proporciona a los grupos multigrado un perfil de heterogeneidad de su alumnado alto, ya que a la diversidad cronológica respecto a las diferentes edades del alumnado, hay que unir la mayor presencia de alumnado inmigrante y, como vemos en el análisis de la última variable, alumnado diagnosticado de Necesidades Educativas Especiales.

Al preguntar al profesorado sobre las ventajas e inconvenientes que puede tener para el alumnado pertenecer a grupos multigrado, ha contestado que *los grupos multigrado tienen para el alumnado como aspectos positivos* más destacados los siguientes:

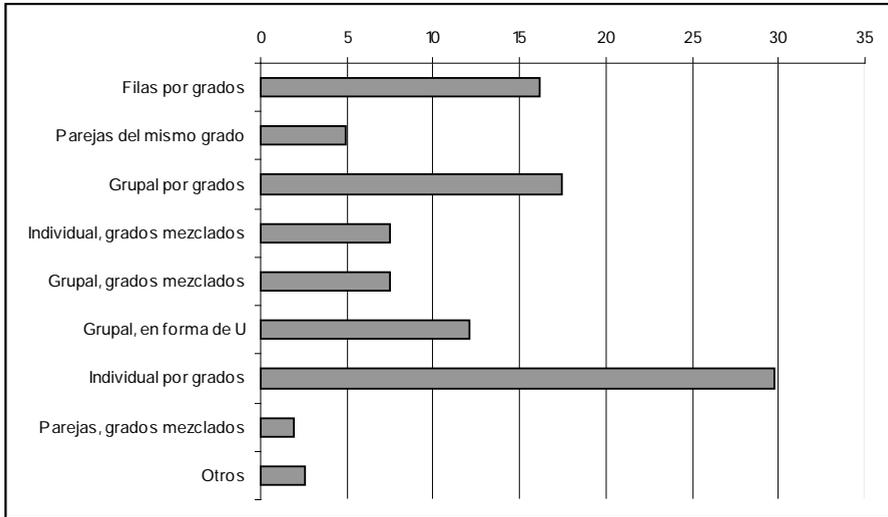
- Mejora las relaciones sociales: 79,7%.
- Recibe una atención más personalizada: 70,7%.
- Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo: 62,8%.
- Ofrece menos comportamientos agresivos: 35,5%.

Los *aspectos negativos* que más peso en porcentaje de elección han tenido han sido los que se citan a continuación:

- Escaso tiempo de atención por parte del docente: 42,1%.
- Elevada dependencia del profesorado: 31,7%.
- Peor formación que en grupos de un solo grado: 29,3%.
- Poca atención directa del EOE: 27,9%.

Con el objeto de conocer las técnicas de agrupamiento utilizadas en los grupos multigrado, en el cuestionario se ha solicitado al tutor o tutora que realizase un *croquis de la clase* en el que especificase la ubicación habitual de cada alumno, haciendo constar los grados a los que estaban adscritos. Tras la reducción de la información obtenida con la ayuda de AQUAD, se han obtenido ocho tipos de agrupamientos básicos de alumnado en grupos multigrado. Se expresan a continuación en el gráfico:

GRÁFICO II. Tipos de agrupamiento (porcentajes).



En las siguientes imágenes se ilustran cada uno de los agrupamientos citados, ordenados de mayor a menor frecuencia de utilización. Por ser los grupos de 2 grados los más frecuentes, se han representado en las imágenes clases con 2 grados y en algunos casos también con 3 grados para facilitar la identificación de la ubicación física del alumnado. Las mesas representan con un número el grado al que pertenecen los ejemplos. En los dibujos aparece una clase típica con pizarra en un lado corto, puerta y ventanas.

IMAGEN I. Individual, por grados.

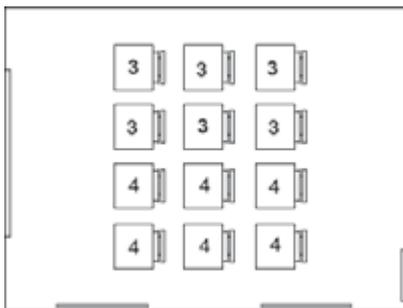


IMAGEN II. Grupal, por grados.

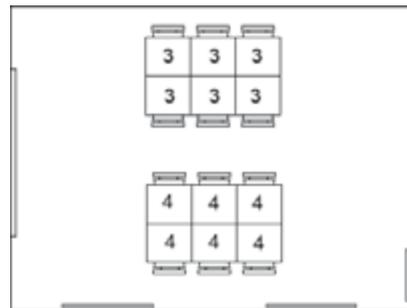


IMAGEN III. Filas, por grados.

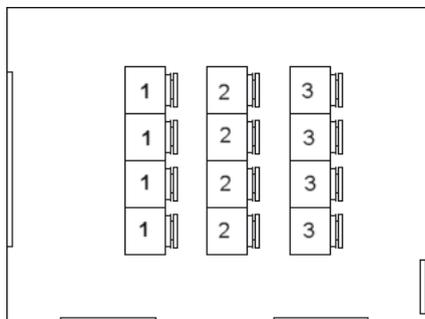


IMAGEN IV. Grupal en forma de U, por grados.

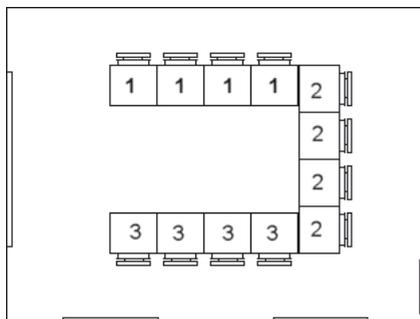


IMAGEN V. Individual, grados mezclados.

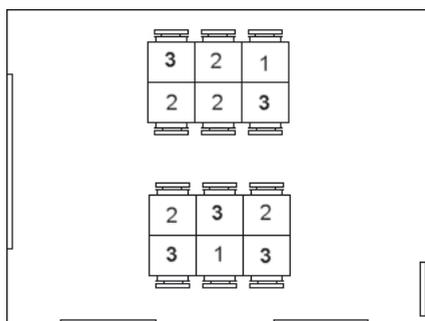


IMAGEN VI. Grupal, grados mezclados.

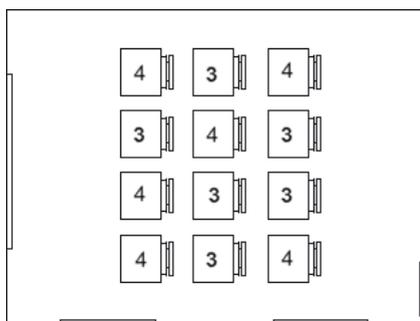


IMAGEN VII. Parejas, por grados.

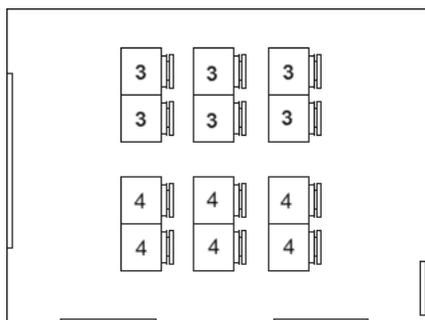
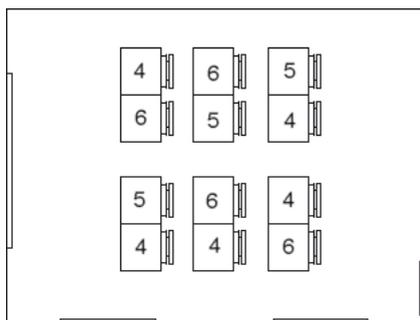


IMAGEN VIII. Parejas, grados mezclados.



Queda claramente establecido en las frecuencias obtenidas que el grado es el referente principal para ubicar espacialmente al alumnado habitualmente (en la pregunta del cuestionario se hacía referencia a «la distribución más común»). Independientemente de si es individual, grupal, por filas... se atiende al grado como criterio de agrupamiento principal. Las imágenes presentadas nos ayudan a visualizar estas estructuras. La referencia a este dato también se refleja en el análisis de la siguiente variable.

La *ubicación del alumnado en el aula* se rige principalmente por el «Curso de referencia» (73%), seguido por el «Nivel de aprendizaje» (30%) y la «Edad» (8%). Como ha quedado de manifiesto, también en el análisis de la variable *croquis del aula*, el curso de referencia es el criterio fundamental para ubicar al alumnado en el aula, independientemente de la fórmula de agrupamiento utilizada.

Respecto a la modificación de la *ubicación del alumnado a lo largo del curso*, el profesorado considera mayoritariamente que «la ubicación del alumnado varía en determinadas áreas» (75,2%). La *decisión de dónde se ubica el alumnado* se reparte casi por igual entre «La decide usted», es decir, el maestro o maestra tutor o tutora (50,3%) o «Se decide entre el profesorado y el alumnado» (47,2%). «La decide todo el alumnado» es seleccionada apenas por el 2,1%.

Para la realización de *tareas-tipo*, el *agrupamiento de los alumnos* se realiza en «Gran grupo», «Grupos/grados», «Individual», «Por parejas» u «Otros». Los resultados los observamos atendiendo a la siguiente Tabla de porcentajes:

TABLA IV. Tipos de agrupamiento para tareas-tipo.

TAREAS	TIPOS DE AGRUPAMIENTO				
	Gran grupo	Grupos/grados	Individual	Por parejas	Otros
Dictado, redacción...	29,3%	41,5%	23,8%	2,8%	2,4%
Act. Sobre temas trans.	77,8%	15,6%	1,4%	2,8%	2,4%
Operac. y problemas	3,1%	52,4%	38,9%	3,5%	2,1%
Lectura y entonación	24,6%	32,9%	39,1%	2,8%	0,7%
Dibujo, picar, cortar...	45,5%	17,4%	28,8%	4,5%	3,8%
Murales y trabajos	49,5%	38,8%	2,8%	4,5%	4,5%
Pruebas de evaluación	6,6%	35,3%	54,7%	1,0%	2,4%
Ordenar la clase	62,2%	10,1%	12,8%	8,7%	6,3%

De la Tabla extraemos que, para tareas como «Dictado, redacción» y «Operaciones y problemas matemáticos», el agrupamiento preferido por el profesorado es el de *Grupos por*

grados. Sin embargo, para realizar «Actividades sobre temas transversales», «Dibujar, picar, cortar...», «Murales y trabajos» y «Ordenar la clase» la opción de agrupamiento de alumnado más elegida es la de *Gran grupo*. El agrupamiento *Individual* es el más aceptado para realizar las «Pruebas de evaluación».

Del mismo modo, se ha preguntado al profesorado por el *agrupamiento para realizar la tarea escolar en relación a cada área de aprendizaje*.

TABLA V. Agrupamiento para las tareas por áreas de aprendizaje.

ÁREAS	TAREA				
	Por grados	Colectiva	Individualizada	Otros	Lo desconozco
Inglés	43,7%	17,8%	4,2%	0,7%	33,6%
Educación Física	5,3%	70,9%	1,8%	1,8%	20,4%
Música	63,9%	16,5%	15,1%	0,4%	4,2%
Conocimiento del Medio	66,3%	16,0%	14,9%	0%	2,8%
Matemáticas	66,6%	8,7%	21,6%	1,4%	1,7%
Lengua	66,7%	10,2%	20,7%	1,8%	0,7%
Religión Católica	31,0%	3,1%	6,7%	0,7%	30,6%
Plástica	27,3%	59,1%	7,3%	1,0%	5,2%

Se observa en los porcentajes que la tarea escolar en las áreas de Educación Física y Plástica se realiza principalmente de forma colectiva, sin distinguir a grados (70,9% y 59,1%, respectivamente). En el resto de áreas, la tarea se realiza principalmente por grados, sobre todo en las áreas instrumentales y Conocimiento del Medio.

Conclusiones

Como síntesis de los resultados obtenidos, podemos ofrecer las siguientes conclusiones. En relación con el primer objetivo del estudio, los resultados muestran que el alumnado que finaliza Educación Primaria en Colegios Públicos Rurales obtiene mejores calificaciones que el matriculado en la misma etapa educativa en los centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Independientemente de las reservas comentadas en la presentación de las contribuciones empíricas del trabajo respecto a la calificación como mecanismo interno de medida, atendiendo

a los datos, los resultados académicos son superiores en estos colegios. Este indicador puede ser exponente de la calidad que se ofrece en este contexto escolar pese a las carencias propias de los centros rurales, fundamentalmente de medios y recursos. Entre las posibles razones del mayor rendimiento están, por un lado, la elevada *atención individualizada* facilitada por la baja *ratio* escolar que existe en estos grupos (aproximadamente la mitad de alumnado que en grupos de grado único), produciéndose una mayor personalización de la enseñanza y favoreciéndose el desarrollo de sus capacidades. Por otro lado, el alumnado se beneficia de un *aprendizaje contagiado*, ya que está inmerso en un escenario en el que se adelantan y se repasan constantemente contenidos de aprendizaje, debido a la presencia de alumnado de mayor y de menor edad. El de menor edad se familiariza y conoce de forma adelantada los contenidos correspondientes a próximos cursos escolares a través del trabajo escolar del alumnado mayor y las explicaciones, demostraciones... que el docente realiza en interacción con los grados superiores de los grupos. Además, el alumnado de más edad consolida los aprendizajes a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad y del docente, repasando contenidos tratados en cursos escolares anteriores.

A la heterogeneidad cronológica del alumnado de grupos multigrado se le añade la producida por una mayor presencia de alumnado inmigrante y de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que en el resto de grupos de Educación Primaria en Andalucía (cuestiones de estudio relacionadas con el objetivo segundo). Se ha comprobado que los porcentajes de alumnado inmigrante son superiores en estos grupos, así como los de alumnado diagnosticado por los Equipos de Orientación Educativa como de NEE. Unido al hecho de que en parte de los grupos también existe alumnado de Educación Infantil, la diversidad es una de las tónicas más presentes y, por lo tanto, generalmente, la complejidad en el tratamiento educativo del alumnado atendiendo a ella es mayor que en grupos sin multigradación.

Respecto al las contribuciones relacionadas con el objetivo tercero, encontramos que los agrupamientos más frecuentes del alumnado se realizan atendiendo a los grados como criterio principal, utilizando en mayor medida el individual, seguido del grupal o filas. Además, la ubicación espacial, complementaria del agrupamiento al que hacemos referencia, se rige principalmente por el curso de pertenencia del alumnado, ratificando la afirmación anterior sobre el criterio tenido en cuenta para que el alumnado esté situado en el aula. No obstante, en la mayor parte de las ocasiones, la ubicación del alumnado varía en determinadas áreas y se tiene también en cuenta el tipo de tarea que se realiza en cada una de estas áreas. En Educación Física y Plástica existe más presencia de agrupamientos colectivos, sin distinguir tanto a grados, y en el resto de áreas los agrupamientos se realizan principalmente atendiendo a grados diferenciados, sobre todo en las áreas instrumentales y Conocimiento del Medio. Las opciones más elegidas para la realización de tareas como dictados, redacciones y operaciones matemáticas son las grupales por grados, mientras que las actividades sobre temas transversales, murales

y las relacionadas con el orden del mobiliario y limpieza, son las de gran grupo. Las pruebas de evaluación realizadas por el alumnado son las que más significativamente aparecen como actividades realizadas individualmente. Por otro lado, las motivaciones del docente respecto al agrupamiento obedecen a lo que estima conveniente con respecto al rendimiento escolar en las áreas de aprendizaje, más que con respecto a los efectos que el agrupamiento pueda tener en sí mismo sobre el alumnado en el plano de la interacción. Se atiende más a criterios de rendimiento escolar y orden en el aula que a los beneficios sociales que puedan conllevar los diferentes modelos de agrupamiento.

Además, la coexistencia de alumnado de diferentes edades permite la creación de *agrupaciones flexibles* que facilitan la atención didáctica y el desarrollo del alumnado en función de niveles de competencia curricular. La flexibilización del nivel de instrucción, así como el grado de exigencia no centrado en edad-curso, sino en competencias, favorecen una atención más adaptada al grupo de alumnos y alumnas, abordando la certeza de que a una determinada edad no tenga por qué siempre existir un determinado nivel de conocimiento. El contexto multigrado facilita este hecho, permitiendo obviar la rigidez de los grupos graduados cuando no se realizan flexibilizaciones en el currículum respecto a capacidades, primando la edad y el curso en el que se encuentra matriculado el alumnado como referente organizativo.

Referencias bibliográficas

- ANTÚNEZ, S. Y GAIRÍN, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- BERLANGA, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira Editores.
- BERRY, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. En *International Journal of Educational Development*, 21, 537-552.
- BOIX, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Cisspraxis.
- BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). *Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2004-2005. Datos avances*. Sevilla: Unidad de Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- COTTON, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ (2005). *Inmigración en la provincia de Granada*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (1995). *Le système éducatif en milieu rural. Éducation et formation, 43, 165*.
- EZPELETA, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación, 15, 101-120*.
- FABER, C. Y SHEARRON, G. (1974). *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.
- FEU, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. En *Revista Digital y Rural, Educación, cultura y desarrollo rural, 3*. Chile: Universidad de Playa Ancha.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GREGORY, T. (1992). Small is too big: Achieving a critical anti-mass in the high school. En T. GREGORY, *Source book on school and district size, cost, and quality*. Minneapolis: Minnesota University.
- GOODLAD, J. I. Y ANDERSON, R. H. (1976). *La Escuela sin Grados. Organización y funcionamiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- HARGREAVES, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development, 21, 553-560*.
- HOFFMAN, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into practice, 41, 47-52*.
- JACKSON, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- LEE, V. E. & SMITH, J. B. (1995). Effects on high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education, 68, 241-270*.
- LITTLE, A.W. (2001). Multigrade teaching: towards an internacional research and policy agenda. *International Journal of Educational Development, 21, 481-497*.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2002). Claves para la calidad de los centros educativos rurales. En M. LORENZO (COORD.), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (pp. 57-70). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MCEWAN, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development, 18, 435-452*.
- MCMILLAN, J. H. & SCHUMACHER, R. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- MILLER, R. I. (1976). *La escuela no graduada. Una nueva solución educativa*. Buenos Aires: El Ateneo.

- MEIER, D. (1995). *The power of their ideas: lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- QUERRIEN, A. (2005). *L'école mutuelle. Une Pédagogie trop efficace*. Paris: Empêcheurs de Penser en Rond.
- PITTMAN, R. B. & HAUGHWOUT, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 337-343.
- RAYWIND, M. A. (1995). *Taking Stock: The movement to create mini-schools, schools within-schools, and separate small schools*. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- RUEDA, M. M. (2003). *Muestreo I. Teoría, problemas y prácticas de ordenador*. Granada: Plácido Tablas.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SANMARTÍN, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS, M. A. (2002). Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora desde un Contexto Rural. En M. LORENZO (Coord.), *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. (pp. 105-112). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SAURAS, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-44.
- SHAW, I. F. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- SMITH, L. L. (1974). *La realidad de la escuela sin grados*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía Editores.
- STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STOCKHARD, J. & MAYBERRY, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park: C.A.C. Corwin.
- TONUCCI, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- UTTECH, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires: Paidós Mexicana.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- VÁZQUEZ, R. Y ANGULO, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- VIÑAO, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- YOUNG, D. J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 386-418.

Fuentes electrónicas

FEU, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. Recuperado el 5 de enero de 2006, de: <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

Dirección de contacto: Antonio Bustos Jiménez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Granada, España. E-mail: abustosj@ugr.es