

## La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado

### The teaching in multigrade classrooms: An approach to school activities and teaching resources from teachers' perspective

Roser Boix Tomàs<sup>1\*</sup> y Antonio Bustos Jiménez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Barcelona y <sup>2</sup>Centro del Profesorado de Granada

Este artículo presenta los resultados obtenidos en una de las fases de investigación de un proyecto internacional centrado en la enseñanza de las escuelas rurales. La información que se expone está extraída de entrevistas realizadas a docentes con el objetivo de analizar y conocer la enseñanza multigrado, y también de seleccionar a docentes con los que posteriormente se realizasen observaciones participantes, atendiendo a indicadores de posible desarrollo de metodologías activas en sus aulas. El trabajo que aquí se muestra sintetiza los hallazgos más significativos obtenidos en parte del territorio español sobre la gestión de los recursos didácticos y las actividades escolares que estos docentes llevaban a cabo en sus grupos multigrado. De manera más concreta, los resultados apuntan al contexto como foco de atención educativa, la utilización y preponderancia de los recursos impresos y tecnológicos, la figura del alumno tutor en las relaciones escolares interedad o diferentes tipos de actividades llevadas a cabo en el aula multigrado. Las conclusiones del estudio en esta etapa ayudaron a conocer el tipo de didáctica multigrado que los docentes llevaban a la práctica en sus grupos-clase.

**Palabras clave:** Didáctica multigrado, Escuela rural, Actividades escolares, Recursos didácticos, Metodología activa.

This paper presents the results of one phase of an international research project focusing on teaching in rural schools. The information discussed is drawn from interviews with teachers during a period of study in which it had to be analysed, known and selected multigrade teaching, based on indicators of possible development of active methodologies to teachers, with whom participants then make comments. The work shown here summarizes the most significant conclusions from the Spanish territory on the management of teaching resources and school activities that these teachers carried out in multigrade groups. The results provide information on topics such as the context as a focus of educational attention, the use of print and technological resources, the figure tutor student on school mixed age relationship or different types of developed activities in the multigrade classroom. The findings at this stage helped to know the type of multigrade teaching that teachers carry out in their class groups.

**Keywords:** Multigrade teaching, Rural education, Educational activities, Teaching resources, Active teaching.

---

\*Contacto: rboixt@gmail.com

## 1. Introducción

En la medida en que las escuelas rurales se asienten en territorios de escasa presión demográfica, los agrupamientos escolares que se realizan en sus aulas seguirán teniendo en la multigradación su mayor peculiaridad organizativa. Estos grupos de reducido volumen de alumnado siguen estando presentes en multitud de países en los que la presencia rural es una realidad. Pese a los posibles cambios o transformaciones que se hayan producido en el medio en el que sus escuelas se insertan, la multigradación obedece a una peculiaridad que se mantiene con el paso del tiempo, y para la que los planteamientos pedagógicos a desarrollar requieren una atención específica.

Es diferente la enseñanza en un grupo graduado de la que se produce en un grupo multigrado. El espectro cognoscitivo que suele existir en los modelos organizativos multigrado es extenso cuando en el mismo lugar en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje hay alumnado de diferentes grados. Existe un fluctuante intercambio de información al existir en el mismo lugar conocimientos manejados por niños y niñas de cursos inferiores y superiores. Esto, que pudiera parecer en principio un desequilibrio o complejidad en el planteamiento didáctico y organizativo de estas aulas, incorpora un cúmulo de cuestiones que se relacionan con la diversidad, la sociabilidad y el aprendizaje.

El modelo graduado, como decimos, está presente en gran parte de centros educativos en los que el medio es urbano o de una demografía que conlleva la graduación en las aulas de sus centros escolares. En él, la respuesta a las diferencias curriculares originadas por los diferentes niveles de adquisición de competencias del alumnado es uno de los retos permanentes para el profesorado que enseña. En el caso de las aulas multigrado, la respuesta docente se ajusta a la gestión de la heterogeneidad, condicionada por la presencia de un alumnado que necesita aprender en función de los grados a los que está oficialmente adscrito. Este fenómeno hace inevitable la atención a los procesos metodológicos que se dan en estos grupos-clase, ya que, en función de su consideración en la planificación y actuación docente, los procesos y los resultados educativos podrán ser más enriquecedores.

En relación a la enseñanza en estas aulas, ha sido frecuente tradicionalmente un modelo pedagógico de actuación derivado de la hegemonía de actuaciones o planificaciones metodológicas para aulas graduadas (Terigi, 2008). El ajuste didáctico de la multigradación implica partir del supuesto de que este modelo organizativo goce de las especificidades oportunas. En ello se viene insistiendo desde hace tiempo para que la formación docente permita dar cabida a lo concerniente a la multigradación.

El conocimiento del aula y la enseñanza multigrado ha venido siendo objeto de atención durante los últimos veinte años a través de diversos y variados trabajos basados en estudios y análisis de diferentes territorios. Algunas de las aportaciones más citadas durante los últimos años podemos encontrarlas en Veenman (1995 y 1997), Mason y Burns (1997), Little (2001 y 2006), Hargreaves (2001), Pridmore (2007), Mulryan-Kyne (2004, 2005 y 2007).

Con la intención de conocer la enseñanza en el contexto multigrado de las escuelas rurales, se ha desarrollado un estudio internacional del que se extrae una parte en este

trabajo<sup>1</sup>. Llevado a cabo en centros educativos en los que existían aulas multigrado, el proyecto gravitaba en torno a la idea de si ese conocimiento podría hacer posible que el modelo de enseñanza fuese extrapolable debido a su supuesta valía pedagógica a otros contextos escolares no necesariamente multigrado. Para ello se estudiaron y compararon las metodologías de trabajo en las aulas rurales de diferentes territorios. Así, se especificaron en el marco general del estudio objetivos relacionados con las estrategias didácticas, la organización del espacio y del tiempo, los materiales y recursos didácticos, y la evaluación del alumnado en aulas multigrado.

En las anteriores etapas del proyecto se habían realizado dos estudios cuantitativos a través de la administración de cuestionarios en cada territorio que, en el caso de España, se llevaron a la práctica en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón y Cataluña. A partir del análisis de los resultados de estos cuestionarios se seleccionaron aquellas escuelas rurales y/o docentes que a priori parecía que optaban por una perspectiva psicopedagógica socioconstructivista<sup>2</sup>. Era básicamente el comienzo de los estudios con metodología cualitativa tras acudir a procesos estadísticos que apuntaran a la detección de prácticas educativas reseñables por su supuesta valía, y a sujetos que llevaran a cabo en sus aulas lo que en principio se podían suponer como metodologías activas-participativas.

Aquí se presentan las aportaciones derivadas del análisis de diez entrevistas realizadas a docentes de aulas multigrado en la fase inicial con metodología cualitativa de investigación para la fase mencionada. Concretamente, para este trabajo, se ha extraído lo referente a las actividades escolares y los recursos didácticos, elementos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la aula multigrado. Tales elementos serían analizados complementariamente a posteriori, en la siguiente fase (no descrita en este trabajo), a través de observaciones participantes realizadas a parte del profesorado entrevistado.

## **2. El aula multigrado en la escuela rural**

La realidad educativa rural en España es diversa. La organización territorial española articula el país en Comunidades Autónomas, con competencias en materia educativa. Cada Comunidad dispone de una política educativa propia y, en concreto, sobre la educación en los territorios rurales de su ámbito de actuación y despliegue (Abós et al., 2015). De esta manera, la tipología de agrupamientos de escuela rural toma identidades y conceptualizaciones distintas (Centros Rurales Agrupados, Zonas Escolares Rurales, Colegios Públicos Rurales, entre otros). Sin embargo, la noción de escuela rural y de aula multigrado es similar entre las diferentes Comunidades.

---

<sup>1</sup> Proyecto EDU2009-13460, Subprograma EDUC (Ministerio de Ciencia e Innovación – España). Países participantes: España, Francia, Portugal, Chile y Uruguay.

<sup>2</sup> En España se optó por criterios de heterogeneidad en lugar de criterios de eficacia para seleccionar las escuelas. Ambos tipos de criterios estaban apuntados en el proyecto inicial (el de eficacia pudo utilizarse en algunos países a través de resultados en pruebas estandarizadas). Dado que ni los indicadores de las pruebas estandarizadas, ni los cursos en los que se aplicaban eran los mismos entre las Comunidades y, además, tampoco se disponía de datos concretos sobre los resultados en escuelas rurales, se procedió a elaborar un cuestionario común de preselección de la muestra de docentes para las tres Comunidades. A partir de la información obtenida se determinó la muestra definitiva para desarrollar los siguientes instrumentos de recogida de datos previstos en el Proyecto.

La multigraduación es la característica más singular de la escuela rural. Por lo general, hablar de escuela rural es sinónimo de aula multigrado, es decir, de un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos.

Little (2001) define las aulas multigrado independientemente de si son creadas o no bajo una intención pedagógica. Expresiones como “clases combinadas”, “clases que se ven forzadas a mezclar edades” o bien “cursos mezclados de forma forzada” se relacionan con aulas multigrado creadas por necesidad, como ocurre con las escuelas rurales españolas. En cambio, términos como “agrupamientos verticales”, “no-graduadas” se suelen relacionar con aulas multigrado creadas como opción pedagógica en escuelas no rurales y rurales.

Sea cual sea el motivo por el cual se opta por la enseñanza multigrado, y centrándonos en la escuela rural, el objetivo principal es dar respuesta a la heterogeneidad y diversidad existentes en esta tipología de aulas y, para ello, hay que contemplar los principales fundamentos que le dan valor pedagógico. A partir de estos fundamentos podemos 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 la didáctica psicologizada, epistemologizada y prescriptiva, como nos alerta Santos (2011).

Uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico al aula multigrado es la convivencia interedades, es decir, grupos de alumnos de distintas edades y cursos en los que unos aprenden de los otros, independientemente de la edad que tengan. Se parte del principio básico de que todos pueden aprender de todos sin que ello suponga ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno, sino enfatizar la circulación de saberes y el contacto directo con contenidos de diversos niveles educativo. Este fenómeno específico, referido al enriquecimiento académico interedad en aulas multigrado, ha aparecido mencionado durante los últimos años con diferentes denominaciones, pero con significados complementarios: teoría de los círculos concéntricos de aprendizaje (Boix, 1995), aprendizaje por contagio (Bustos, 2010) o circulación de saberes (Santos, 2011). Definiciones y descripciones que vienen a remarcar la impregnación mutua en el fenómeno asimétrico, expandido y fluctuante de los procesos de aprendizaje de alumnado de diferentes grados en el mismo salón-clase-aula. El hecho de compartir un mismo espacio educativo, de interactuar de forma natural, supone necesariamente escuchar y reflexionar sobre contenidos diversos en grados de complejidad. Siguiendo a 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 variante del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera”, sin contemplar que justo las diferencias pueden ser utilizadas como un recurso curricular efectivo.

La intencionalidad educativa en el aula multigrado, dada por una gran variedad de situaciones y procesos, permite una enseñanza integrada que va más allá de la aplicación de una determinada estrategia didáctica y ello permite, además, que el maestro conozca mucho mejor a sus alumnos (Mulryan-Kyne, 2004). El trabajo globalizado se puede llevar a cabo mediante estrategias didácticas diversas, activas y participativas, que fomentan el aprendizaje compartido y las múltiples formas que existen de aprender. Sin embargo, es necesario que el maestro sea capaz de reflexionar sobre la estrategia de

aprendizaje más adecuada, más allá de la prefijada. Que contemple las diferentes formas de aprender que desarrollan los alumnos a partir de sus experiencias externas o de las que les aporta el propio grupo clase interedad (Quail y Smyth, 2014) y que implican la creación de condiciones ambientales (espacio, tiempo, recursos) que les motiven para investigar y creer en sí mismos como constructores de su propio aprendizaje. La metodología activa-participativa favorece este trabajo globalizado y de interrelación de conocimientos en el aula, además de promover la autonomía de aprendizaje y las experiencias de trabajo colaborativo entre los alumnos.

La autonomía de aprendizaje, como competencia de carácter transversal y metodológica, requiere, como mínimo, la adquisición de las siguientes capacidades: autogestión del propio aprendizaje, adquisición de confianza en las decisiones que toma el alumno, asunción de responsabilidad en la toma de dichas decisiones y aprehensión de relaciones inter e intra dependencia personal, sin depender de otras personas. Sin embargo, en la práctica pedagógica del aula se suele confundir la autonomía de aprendizaje con el trabajo individual. El maestro rural suele considerar que el alumno es autónomo cuando es capaz de trabajar solo, sin su ayuda, utilizando los recursos didácticos del aula en su caso. Sin embargo, este nivel de autonomía de bajo perfil no supone la posible pérdida de la misma si se involucra en una relación más estrecha de actividad colaborativa (Ribchester y Edwards, 1998).

Por otro lado, el trabajo cooperativo se percibe como una situación de interacción estimuladora del trabajo en grupo en que cada miembro adquiere responsabilidades individuales y grupales vinculadas directamente a un objetivo/meta en común. Dicha organización genera interdependencia positiva entre los alumnos y posibilita el desarrollo de sus habilidades interpersonales. En los grupos inter-edad, el trabajo cooperativo conlleva implícito el aprendizaje por contagio en el que se da un acompañamiento de los propios alumnos, además de ser positivo para el desarrollo social de los alumnos rurales (Mulryan-Kyne, 2004).

Cualquier alumno de la clase, indiferentemente de su edad, puede tomar el rol de alumno guía y orientador para con otro compañero. Se convierte, por un tiempo determinado, en monitor o tutor de sus propios compañeros desarrollando habilidades metacognitivas avanzadas. De esta manera, toma conciencia de cómo se aprende, se siente responsable de ello y puede corresponderle eficazmente con sus aportaciones y experiencia. Como decíamos anteriormente, se aprende a aprender.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje existen dos componentes que pueden considerarse como básicos: las actividades de aprendizaje y los recursos didácticos. Las actividades de aprendizaje que permiten al maestro rural el desarrollo de estrategias didácticas para la adquisición de competencias adquieren una relevancia especial en el aula multigrado, dado que suelen ser los principales ejes de planificación curricular (Santos y Martínez, 2011), en ocasiones más que las estrategias didácticas. Si bien estos docentes consideran importante y necesario el desarrollo deductivo de la planificación curricular partiendo de las competencias para llegar a la evaluación, no es menos cierto que las actividades de aprendizaje son el componente con el que suelen reflexionar en primer lugar para su encaje posterior en la estrategia didáctica. En realidad, el proceso es inductivo, ya que la actividad de aprendizaje, como va dirigida directamente al alumno, es para el docente rural el primer componente a programar y, tal vez, el más valorado y creativo de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, las actividades diseñadas pueden ser diversas, múltiples y variadas<sup>3</sup>: actividades contextualizadas (con presencia de los recursos propios del medio rural), actividades individuales y colaborativas, actividades de socialización, actividades vinculadas a estrategias didácticas activas (proyectos, descubrimiento, investigación en el medio, conferencias, simulaciones, resolución de problemas, etc.), actividades de profundización y refuerzo curricular, actividades para aprender contenidos específicos (disciplinares y propios de la edad), y actividades para la circulación de los saberes. Estas últimas suelen estar menos planificadas y, en todo caso, surgen de estrategias didáctica activas en las que trabaja todo el grupo-clase. La mayoría de estas actividades son dirigidas y semidirigidas por los docentes.

Pero las actividades necesitan de recursos para su desarrollo con éxito. Los maestros rurales también utilizan una gran variedad de recursos didácticos en el aula multigrado. El uso de TIC como recurso didáctico está presente en las aulas multigrado (Hargreaves et al., 2009:83), probablemente para superar “el déficit con lo urbano”, pero fundamentalmente es utilizado para la búsqueda de información y como medio de entrada en el aula de diversos contenidos relacionados con el entorno inmediato, que no son fáciles de obtener a través de otro tipo de recursos. Los alumnos utilizan Internet para buscar, procesar y comunicar información. Poseen las habilidades necesarias para tratar de forma adecuada la información y poder transformarla en conocimiento, básicamente en la realización de las actividades de aprendizaje planificadas. En la búsqueda, selección, registro, tratamiento y análisis de la información, los alumnos rurales utilizan diversas técnicas y estrategias como son orales y escritas (dictados, redacciones, conferencias inter-edades), audiovisuales, digitales y multimedia.

Por lo general, esta información es utilizada en el desarrollo de trabajos individuales y/o grupales y son propuestas procedentes de los libros de texto (ampliar y profundizar en determinados temas) o bien de los propios maestros.

El entorno es otro recurso para el maestro rural. Estudios como los propuestos por Kalaoja (2006) y Peltonen (2002) muestran, además, cómo en la utilización de este recurso, entre los maestros y los alumnos rurales se crea un atmósfera familiar y de relaciones personales informales.

El libro de texto junto con materiales editados son los más utilizados en el aula multigrado, tanto si el planteamiento psicopedagógico del maestro sigue una tendencia socio-constructivista, como si se define por un carácter más conductista. Este recurso parece dar seguridad curricular al maestro, es un apoyo en momentos determinados o de manera general en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ahí que facilite su trabajo.

### **3. Origen, finalidad y metodología del estudio**

El objetivo del estudio en esta fase de la investigación era doble:

- ✓ Obtener información descriptiva sobre los procesos metodológicos que se producían en las aulas multigrado.

---

<sup>3</sup> Clasificación elaborada en proceso inductivo a través de los resultados de la investigación mencionada.

- ✓ Seleccionar a docentes para la siguiente fase de campo, correspondiente a observaciones participantes, como exponentes de la organización y el desarrollo de metodologías activas-participativas.

Para dar respuesta a estos objetivos, se realizaron entrevistas al profesorado en las que se obtuvo la información que aquí se expresa<sup>4</sup>. Se atendió al formato de entrevista semiestructurada para interactuar con el profesorado seleccionado. Las entrevistas contemplaron cuestiones comunes para todos los entrevistados (referentes a agrupamientos, organización de los espacios, organización del tiempo, planteamientos pedagógicos, autonomía, estrategias didácticas, actividades escolares, materiales y recursos, tecnologías y evaluación), que se adaptaron a las contestaciones que cada entrevistado había cumplimentado en el cuestionario de la fase anterior.

Dado que las hipótesis generales de todo el estudio<sup>5</sup> estaban basadas en la relevancia de la aplicación de las metodologías activas-participativas en las aulas rurales, para detectar tales prácticas y ponerlas en conocimiento para su posible extrapolación, se partía del supuesto de que en estas aulas/centros se podía estar produciendo enseñanzas basadas en la innovación pedagógica, apoyadas en planteamientos y estrategias didácticas proclives a ella. Era de suponer que una parte o la totalidad de los docentes entrevistados participaban de este enfoque renovador de la enseñanza debido a las contestaciones que habían facilitado en los cuestionarios (por confirmar en la aportación que aquí se presenta y, sobre todo, posteriormente, una vez que se realizaran las observaciones participantes y se terminara de contrastar la información). Por tanto, se trataba de seguir un itinerario claramente intencional de selección de sujetos y prácticas.

## 4. Resultados

### 4.1. La actividad interedad y la gestión escolar de la multigraducción

Las narraciones que el profesorado entrevistado realizó apuntaban a las dificultades organizativas en el trabajo escolar para atender simultáneamente a alumnado de diferentes grados. Uno de los procedimientos utilizados por el profesorado para atenuar esta dificultad era aprovechar la asistencia al aula de profesorado de apoyo para graduar los agrupamientos y atender por parte de cada docente a un reducido número de alumnado y grados. Se realizaba una división del alumnado para que el profesorado atendiese al alumnado según grado de pertenencia.

*...Como les tengo menos horas juntos, pues tengo menos dificultad, la verdad. Porque el apoyo, el hecho de separar a ratos, pues te ayuda mucho, ¿no? Pero cuando están todos juntos, imagínate que los tuviera todas las horas.*

En el desarrollo de las tareas con alumnado de diferentes grados, ocurría también lo que en otros grupos graduados en los que existe alumnado con diferentes niveles de competencia curricular: la necesidad de regular los ritmos y velocidades de trabajo para

---

<sup>4</sup> Se exponen en este artículo las aportaciones obtenidas del estudio de diez entrevistas realizadas a diez docentes entre Andalucía y Cataluña. Los docentes fueron seleccionados por contener las respuestas de los cuestionarios que previamente habían cumplimentado mayor número de contestaciones de posible desarrollo de metodologías activas-participativas que el resto de docentes participantes.

<sup>5</sup> Una de las hipótesis que aquí se barajaron fue: La adaptación de metodología participativa en el aula rural atiende la diversidad en el aprendizaje permitiendo logros de calidad en la mayoría de los alumnos.

que el alumnado “no se quede atrás” o “se te dispare”. En esta complejidad, el docente trataba de adaptar a las capacidades la intensidad y recorrido de las tareas. Aparecía aquí también la dificultad para adecuar el trabajo escolar a diferentes ritmos del alumnado presente en el aula multigrado.

*...Se me han dado muy poquitos casos de niños que tengan alguna dificultad concreta y no sigan el ritmo, pero que yo procuro llevarlos a todos... No al mismo ritmo, sino en el mismo trabajo. Que no se te quede ninguno descolgado. Es un poco difícil porque tienes que ir frenando a unos, a los que se te disparan. Tienes que ponerles actividades de ampliación o de lo mismo. (...) Y entonces y a los que van... que se te van quedando atrás tienes que ir... Eso es lo más complicado, llevarlos a todos más o menos, ¿no? Aunque luego cada uno tiene su nivel, eso es evidente.*

La flexibilización en atención a la diversidad de ritmos y edades parece también tenerse en cuenta para el docente que expresa el siguiente pasaje (en relación a las actividades). Dentro de un marco temporal de desarrollo, se gestiona de alguna manera la capacidad e iniciativa del alumnado para decidir de qué manera resolver la realización de las actividades. Este planteamiento, en principio parece que podría favorecer cuestiones como aprender a aprender, la iniciativa personal, la creatividad o el fomento de la responsabilidad.

*Hay un diseño, digamos para quince días, en que se ha de haber hecho esto, esto, esto y esto. Y entonces, sí que aquí cada uno puede elegir exactamente en qué momento qué actividades hará. Pero las debe terminar de decidir. Por lo tanto, entre clase, o entre las horas de la escuela, o entre las horas de casa o lo que sea, al cabo de los quince días aquellos ... Entonces sí que aquí van muy bien a su ritmo e, incluso, dentro del mismo grupo de edad hay niños que hacen unas actividades y otras diferentes para que cada uno pueda seguir el suyo.*

Por otro lado, se observa en las intervenciones de algunos docentes lo que podrían ser enfoques similares o complementarios a las secuencias didácticas. Se abordan temáticas comunes para el grupo-clase, pero con diferente grado de dificultad en cada uno de los grados. El proceso metodológico de la secuencia didáctica aparece reflejado en multitud de guías docentes en países del ámbito latinoamericano como una de las respuestas didácticas adaptadas a la realidad multigrado<sup>6</sup>.

*(...) Todos trabajan igual de eso. Cada uno a un nivel. (...) Si están trabajando acentuación, todos trabajan acentuación, pero cada curso... Porque eso sí lo hacen por separado los de cuarto, quinto... Cada curso tiene tres niveles de dificultad sobre lo que estamos trabajando de eso, ¿no? Todos trabajan. O sea, son digamos tres cuadernos para tercero, tres cuadernos por cuarto, tres para quinto... Todos trabajan lo mismo y cada... y la cosa que trabajamos está en los tres cuadernos.*

Otro aspecto mencionado en trabajos anteriores y comentado en el apartado anterior “El aula multigrado en la escuela rural” es lo concerniente a los aprendizajes por contagio debido a fluctuaciones en el aula multigrado de los niveles de competencia curricular del alumnado. Encontramos en los siguientes fragmentos reflexiones del profesorado sobre este hecho.

*Digo: 'Atiende a esto que te va a sonar'. De hecho, una cosa que sí nos... que te lo contarán más maestros rurales. Hay niños que a lo mejor están en tercero y si van con los de quinto a*

---

<sup>6</sup> El planteamiento de secuencias didácticas goza de un elevado reconocimiento en escuelas rurales suramericanas, como decimos. Su aplicación va más allá de lo que en este pasaje de texto se visualiza. Con diferentes variantes, su aplicación consiste básicamente en un itinerario didáctico que se suele centrar inicialmente en la atención de todo el grupo multigrado a través de una temática común, ajustes didácticos posteriores a los grados en función de la complejidad en el trabajo de esa temática, para volver finalmente la atención a todo el grupo y concluir con las aportaciones que realiza el alumnado.



*clase, con los de cuarto, cuando llegan a cuarto, 'Ah, esto me acuerdo del año pasado, que se lo hiciste a...'. Aunque esa explicación no vaya para esa persona se les queda, porque lo están oyendo y al final sí, sí se aprovecha. Sobre todo los que vienen por detrás y después los que están por delante repasan un poquito también.*

*Siempre yo intento que uno adquiera del otro los conocimientos. Por ejemplo, cuando yo explico. Yo explico... Por ejemplo, digo: 'Quinto'. Pues venga, quinto. 'Pero los de sexto escucháis, a la vez que trabajáis escucháis'. ¿Por qué? Porque les sirve de repaso. Cuando les explico a sexto, pues, los de quinto también escuchan. Yo no se lo tengo ni que decir, porque la verdad es que aquí los niños están acostumbrados a eso, a escuchar y a la vez ya para el año siguiente ya les suena.*

Parecía común como estrategia para agrupar la información que los docentes que programaban el trabajo escolar con antelación (lo que aparece como trabajo basado en la utilización de los libros de texto), que se estableciesen diferentes calendarios de aplicación de las actividades escolares. Es decir, que las actividades correspondientes a diferentes momentos del curso para varios grados del aula pudieran simultanearse con el propósito de trabajar conjuntamente el alumnado temáticas comunes, independientemente del grado de exigencia curricular según la edad o el grado.

*En cuanto a temporalización y a contenidos que sean los mismos. Cosas que a lo mejor, bueno, pues... Yo con los maestros de aquí, 'Oye, de matemáticas, ¿cómo vas?' 'Pues estamos llegando al tema ocho haciendo la división por dos cifras, tal y cual'. 'Venga, pues yo a ver si corro un poquillo, para ver si os alcanzo.' O, 'a ver si me paro para que me alcancéis vosotros a mí'.*

En cuanto al manejo del concepto de autonomía en el trabajo escolar, la interpretación que se solía realizar por parte del profesorado entrevistado estaba en la línea de asumirla como estrategias de enseñanza relacionadas con el aprendizaje por descubrimiento o los métodos de búsqueda y potenciada por el maestro. No se hallaron en las entrevistas alusiones claras al fomento de la autonomía personal en el propio aprendizaje y en las tareas escolares.

*Entonces, la misma actividad hay momentos que yo les obligo que sean autónomos, porque si no, no les ayudo, como obligándoles casi a que piensen y que pongan en práctica todo lo que estamos viendo. Porque si estamos viendo una estrategia de matemáticas y tú ahora, en ese problema en concreto, te está planteando que la pongas y tú no lo estás haciendo, pues primero piensa lo que sea, aunque está mal, y luego yo digo 'no, no, a ver'. Los guío, les doy una pequeña pauta para que él pueda seguir. Pero, es la misma actividad. No hace falta que sea una actividad distinta.*

Inciendo en la noción de autonomía, el profesorado describía cómo se relacionaba directamente con el nivel de competencia curricular del alumnado. A más nivel de competencia curricular, más posibilidades de realizar un trabajo autónomo por parte del alumnado (podría entenderse que a mayor edad también mayor trabajo autónomo). En otras aportaciones sobre aulas multigrado también se analizan las posibles potencialidades en cuanto a la gestión de la autonomía del alumnado (Abós, Boix y Bustos, 2014).

*Léelo, piensa a ver. Utiliza una de las estrategias que yo te he enseñado. Pues hacer un dibujo, hacer un esquema, representar gráficamente los datos que te dan ahí... y cuando tú tengas eso y pienses qué tipo de operación, aunque esté mal, bien, que yo te lo miro y te guío'. (...) Pues primero, esa misma actividad, primero es autónoma. Luego, al final, a lo mejor vamos haciendo, porque se ha equivocado en el planteamiento.*

En relación a los tipos de actividades relacionadas con lo que se comenta aquí, en otras ocasiones, las de descubrimiento, a veces podían ser interpretadas bajo la denominación de actividades semidirigidas.

*Y aquí ha puesto cuatro y aquí ha puesto dos, a ver, cómo lo ha hecho para que... Les vas dando una pista, les vas dando otra. Eso es lo que yo entiendo por ser una actividad semidirigida.*

Las referencias a las posibilidades educativas derivadas de la baja matrícula o ratio en cada grupo escolar rural ponían de manifiesto la atención individualizada que puede existir en estos grupos-clase. En todos los casos, esta cuestión era leída por parte del profesorado como una ventaja para la enseñanza en grupos multigrado de las escuelas rurales. La denominación muy utilizada entre el colectivo docente para denominar a estos grupos vuelve a aparecer en alguna de las entrevistas (“clases particulares”).

*Yo a ellos se lo digo. Es como unas clases particulares, ¿no? Pueden preguntar en cualquier momento y así te ven que... No sé. Que es más llevadero para ellos tenerme cerca.*

Otro foco de atención interesante en el estudio era profundizar en las posibilidades del intercambio interedad aprovechando el contexto de la multigradación en el aula. Los intercambios de conocimientos entre diferentes edades, las monitorizaciones, utilización del alumno tutor de forma pedagógicamente ventajosa por parte del docente o apoyos mutuos, aparecían en las intervenciones del colectivo docente entrevistado. Esta vertiente de las posibilidades de la mezcla de edades en el aula aparece también en otras aportaciones (Boix, 2011). En los casos en los que se ofrecía, parecía obedecer en algunos casos a iniciativas docentes planificadas o improvisadas, pero con una intencionalidad para la mejora conjunta del alumnado participante. En el siguiente pasaje, por ejemplo, la tutora hace referencia a las facilidades que el alumnado tiene para expresarse y explicarse con un lenguaje más propio del alumnado (aspecto que parecía ayudar en la realización de las tareas al alumnado de menor nivel de competencia curricular). Un vocabulario “cercano”, “adaptado al otro” podía ayudar a comprender mejor las tareas siendo explicadas por el propio alumnado. Por otro lado, esta estrategia suponía un apoyo para la docente.

*En ejercicios que no entienden me doy yo cuenta muchas veces de que cuando se lo explica uno igual lo entienden mucho mejor. Entonces, yo a lo mejor me tiro tres horas dándole vueltas a, sobre todo, cosas de matemáticas así más complicadillas de decenas, de tal... Y a veces digo ‘madre mía, ya cómo se lo explico, es que no doy yo con la tecla’. Y le digo a otro: ‘Explícaselo tú’. Y a los cinco minutos vienen diciéndote: ‘Ya lo he entendido, se hace así y así’. Entonces, ellos... Claro, es que tienen el mismo lenguaje.*

En otras contestaciones que ofreció el profesorado, se apuntaba a la posibilidad de que en actividades de matemáticas, la cuestión del lenguaje similar entre alumnado se prestase más a apoyos interedad o alumnado tutor en la realización de las actividades. En otras áreas parecía ser más complicado, según comentaba el profesorado, el establecimiento de esta estrategia de un modo productivo para el alumnado.

*Yo creo que la tutorización con niños más grandes con otros más pequeños, sobre todo en matemáticas, da un resultado estupendo. En la realización de operaciones, simplemente. Que tú a lo mejor les estás explicando el mecanismo de la división por dos cifras y que a ellos a lo mejor no les... Y en cambio, a ellos se lo explican y yo qué sé, les hacen los mismos pasos que tú, que son los que tú dices. A lo mejor utilizan un lenguaje más próximo a ellos y les va muy bien. Sobre todo en matemáticas. En los temas de conocimiento ya es distinto.*

#### **4.2. Los recursos didácticos: algunas descripciones sobre su uso**

En las narraciones que el profesorado realizaba sobre cómo utilizaba los recursos didácticos y cuáles tenía en consideración para enriquecer los procesos formativos del alumnado, apareció el contexto del centro; el medio en el que se inserta como facilitador de actividades y materiales de trabajo escolar. En el primer caso, encontramos en alguno de los pasajes referencias a actividades contextualizadas.

*Y participamos con muchísimas actividades que nos proporciona la mancomunidad de municipios. (...) Es donde estuvieron haciendo unos talleres con el plástico. Tenemos contenedores distintos. O sea, que hacemos todas las actividades que hay... Todo lo que podemos aprovechar lo aprovechamos.*

El propio medio, el entorno, parecía convertirse en ocasiones en potencial recurso didáctico en sí mismo. En algunos de los casos, la geografía del territorio ayudaba a su incorporación al conjunto de actividades. Conviene recordar que los espacios donde se encuentran las escuelas rurales pueden ser también los propios pueblos, paisajes, enclaves geográficos, como patrimonio natural propio. Este planteamiento hace que el alumnado reconozca y aprenda de los elementos del entorno. Permite que el capital del medio se introduzca en la actividad escolar (Bustos, 2013). En este sentido, el entrevistado reflexiona en cuanto al potencial paisajístico y natural del entorno para ser considerado educativamente.

*Si queremos hacer una excursión a la Sierra de Cantagrillo, con salir a la puerta de la calle ya lo hemos hecho. Y de hecho, lo hacemos todos los trimestres, por lo menos una vez. No necesitamos llamar a ningún autobús. Salimos a dar un paseo y estamos paseando por la Sierra de Cantagrillo. (...) No sé, que en ese sentido sí que aprovechamos mucho el entorno que tenemos ahí tan privilegiado.*

*Y a la hora de estudiar las plantas, pues, hemos estudiado las plantas que tenemos aquí y de unas aprovechamos el tallo, con otras la flor, con otras la hoja, con otras la raíz y entonces también lo vas aprovechando.*

La utilización de miembros de la comunidad como recursos formativos también apareció en algunas entrevistas. El conocimiento colectivo que diferentes profesionales, entidades o servicios prestan en el entorno es un foco de atención importante para ser considerado en la vida escolar. En este caso, se observa un ejemplo en las aportaciones de una profesional madre de alumno que posteriormente se convierte en material didáctico para ser empleado en cursos sucesivos. Este docente desarrollaba proyectos en el aula para los que ampliaba progresivamente el banco de recursos educativos.

*El primer trimestre hicimos el proyecto de la alimentación. Pues una madre que es bióloga y le gusta mucho la dietética y tal, y la nutrición, pues vino a hacernos una conferencia. Y entonces ella nos llevó unos materiales y tal. (...) Me irán de fábula dentro de dos años, cuando volvamos a hacer el proyecto de la alimentación. O dentro de tres, depende del grupo de alumnos. Evidentemente lo usaré. Quiero decir... Vas como recopilando un poco con eso.*

Otro ejemplo de recurso didáctico aprovechando el territorio y las oportunidades que brindaba era el huerto escolar. Aunque en las entrevistas no se profundiza en la utilización de este recurso, con la descripción de sus detalles de organización, potencialidades... sí se aprecia que en algunos centros se podía utilizar.

*(...) En relación al entorno, mira, nosotros aquí mismo tenemos un huerto. (...) Ellos... Que estamos hablando de la fotosíntesis, no sé qué, y al maestro se le ocurre 'podríamos poner un huerto en ese cacho que tenemos allí, pues lo vamos a hacer'. Como estamos en el campo...*

El uso del huerto como recurso didáctico en sí mismo también parece permitir relacionar los aprendizajes para diferentes contenidos curriculares. Puede favorecer, según plantea el profesorado, el tratamiento interdisciplinar en el enfoque de enseñanza. En este pasaje el docente relaciona el área de matemáticas con elementos del recurso.

*Cuando hemos hecho áreas y volúmenes, superficies, perímetros, hemos hecho... Hemos utilizado las medidas de nuestro huerto. (...) Cuando hemos trabajado el metro, el centímetro... Una de las prácticas ha sido medir...*

Por otro lado, el profesorado entrevistado hizo alusión a los libros de texto y materiales impresos. En alguna reflexión aparecía la necesidad de que estuvieran contextualizados a la realidad didáctica.

*T a mí no me gusta – el libro de texto – porque me cuesta trabajo relacionarlo con lo que estamos haciendo, y yo digo ‘bueno, y ahora que les cuento yo a estos, ahora me lo tengo que inventar yo el rollo’. Porque claro, tu, si estás hablando de un tema tendrás que estar todo el tiempo... pero de vez en cuando digo bueno, pues a esto le haremos menos caso y...*

En otras ocasiones se reflexionaba sobre el libro de texto considerando que debiera usarse de otro modo o de forma secundaria, especialmente a medida que va pasando el tiempo (según indica el docente de esta entrevista), con un enfoque más globalizado, aunque se admita que se utiliza, independientemente de la argumentación dada. Existe en esta opinión el reconocimiento de los inconvenientes para su utilización, pero se reconoce que se utiliza dado que facilita, en opinión del entrevistado, el trabajo docente.

*Porque si decides trabajar sin libro es que no tienes nada, no tienes nada preparado de material y estos niños trabajan que madre mía... Te pones a hacer fotocopias y se comen... Entonces claro, es que es muchísimo trabajo.(...) Entonces pues... yo lo del libro, es que le veo mucho inconveniente en esto, que dices ‘es que a mí me gustaría trabajar...’ decir, ‘pues yo creo que a los niños les interesan tales temas’, y ahí meterlo todo. Que tampoco tiene porque ser el tema que viene en el libro, a lo mejor a ellos les interesa otra cosa.*

*El libro de texto, y esto yo creo que los maestros lo están haciendo cada vez más, es una herramienta que tenemos allí pero yo creo que tiende a ser ya más material de consulta que otra cosa. Más que ser, digamos, el eje entorno al que después la gente trabaja. Pero vamos que sí que lo usamos ¿eh?.*

En otras situaciones, se utiliza para realizar de manera complementaria, fuera del horario lectivo, actividades que pudieran ser de refuerzo o ampliación. En el caso del docente entrevistado, se insiste en que cuando se proponen tareas para realizar como “deberes”, nunca es con el propósito de finalizar actividades no concluidas en la jornada lectiva. Se trataría de un docente que reconoce priorizar otro tipo de materiales y recursos en el aula.

*(...) El libro de texto lo tenemos más como recordatorio, ¿vale? De decir: ‘Mira, de deberes haréis de esta página estas actividades, que ya lo hemos hecho esto en la escuela. Lo hemos hecho con fichas nuestras, pero será para recordar. Como deber no les mandamos nunca deberes en el sentido de cosas que no hayan hecho en la escuela, ¿vale? Entonces, claro, utilizamos lo que a nosotros nos interesa, pero también hay que decir que tenemos mucha cosa elaborada nuestra.*

Por otro lado, se menciona la dificultad de utilizar textos por grados en el contexto multigrado.

*Que este es uno de los inconvenientes (...). Si trabajas un libro requiere un trabajo exagerado. Entonces, si trabajo con libros, los libros no están preparados para la clase multinivel.*

En cuanto a los recursos TIC, en las narraciones de los entrevistados encontramos que su uso, en ocasiones, se plantea como una recompensa al alumnado por su satisfactoria evolución individual en la consecución de la finalización exitosa de las tareas. Existen aulas con pizarra digital, pero también dificultades en la conectividad, condicionando ciertos usos y opciones de los materiales o recursos. Por otro lado, parece existir una amplia variedad de formatos para usar programas y aplicaciones: aplicaciones educativas, aplicaciones ofimáticas y búsquedas de información en la Red.

*(...) Búsqueda de información de imágenes, porque como nos elaboramos el material y ellos también... Todo el tema de imagen, fotografía, mapas, gráficos... Todo lo tema este más visual, además de la imagen. Después, toda la información de proyectos de medio, de temas de medio ... de imágenes y fotografías, investigación para sus conferencias...*

Relacionando libros de texto y TIC, encontramos a este docente que señala hacer de las TIC un recurso prioritario.

*El libro de texto lo usamos mucho, pero yo tiendo a arrinconarlo cada vez más, porque tenemos ahora muchas posibilidades con la tecnología. Tengo más ordenadores que niños en el cole, tengo la pizarra digital que es un recurso tremendo que todavía no sabemos las posibilidades que tiene, a mi me está resultando... O sea, es una revolución. Me gusta a mi mucho utilizarlo, muchas actividades que vienen en Internet de cualquier materia: matemáticas, lengua... de cualquier cosa.*

## 5. A modo de conclusión

Las conclusiones que aquí se exponen se fundamentan en los resultados que se acaban de presentar. Dado que son fruto de procedimientos cualitativos de investigación con una selección condicionada de docentes, en base a unas características comentadas, no existía el propósito de que fuesen generalizables, lo cual no resta importancia a lo perseguido empíricamente en esta fase del estudio en torno al conocimiento y descripción de prácticas pedagógicas en aulas multigrado.

En relación a las actividades escolares, encontramos varias cuestiones relevantes en las contestaciones del profesorado entrevistado. Sobre las actividades enfocadas al desarrollo de la autonomía del alumnado, observamos cómo está ligada en la mayor parte de los casos a rutinas que facilitan la estabilidad escolar en el devenir del alumnado durante las tareas. Durante muchas de las situaciones del aula multigrado, el alumnado acaba adquiriendo la capacidad para trabajar autónomamente debido a la presencia del docente en otros grados. En ocasiones, esta situación se produce de forma espontánea, más que como un planteamiento programado. Podría decirse, en este sentido, que este contexto escolar posiblemente ayude a que el alumnado tenga que gestionar parte de sus propios procesos de aprendizaje desde un posicionamiento individual suplementario debido a la elevada presencia de diferentes niveles de competencia curricular en su grupo. Suele acabar adquiriendo la capacidad para trabajar de forma individual (aunque el docente pudiera presentar este hecho como trabajar autónomamente) debido a la presencia del docente en otros grados.

Se observan algunas referencias a la posibilidad de que la individualización esté presente en estos grupos, por la reducida ratio, o también lo esté la adaptación a los ritmos escolares según las capacidades. Por otro lado, otras referencias al contacto entre edades, monitorizaciones, alumnado tutor... el profesorado entrevistado las reconoce como ventajosas y parece que surgen de forma espontánea entre el propio alumnado en unas ocasiones, y de forma organizada por el docente en otras.

En algunos pasajes de las entrevistas se observa que, aunque no con carácter permanente, se realizan para determinados supuestos o tareas escolares enfoques generales grupales que luego se secuencian a cada ciclo o grado, adaptando el trabajo finalmente a los diferentes niveles según la complejidad. Este planteamiento, cuando se ha presentado puntualmente, podría encajar con enfoques adaptados en los que las temáticas comunes de partida hacen que en ellas se inserten las áreas y las competencias básicas y se trabajen colectivamente con adecuaciones o secuencias didácticas en función del nivel de competencia del alumnado. Teniendo en cuenta que el profesorado entrevistado fue seleccionado como posible generador de metodologías participativas en sus aulas, la hipótesis del estudio mencionada anteriormente estaría relacionada con lo referente a la atención de la diversidad y la posible adquisición de logros del alumnado (a la espera de su confirmación o no en la siguiente fase del estudio).

Si consideramos al libro de texto como un recurso didáctico, lo hallado y analizado en la información nos indica que para una buena parte del profesorado entrevistado se trata del recurso principal. No obstante, hay docentes que apuntan en las entrevistas a un uso secundario. En alguna ocasión en la que aparece la temporización simultánea de temáticas comunes con ajuste de complejidad a los diferentes grados, se observa algún tipo de adecuación (modificación de los tiempos en cada grado para la aplicación conjunta en el contexto multigrado). El profesorado entrevistado señala esta dificultad y la idoneidad de utilizar también otros materiales en consonancia con la realidad circundante y la multigraduación. También se interpreta un uso importante del material impreso que acompaña a los libros de texto. Parte del profesorado entrevistado reconoce que debieran existir otros materiales o libros acordes con la realidad del alumnado en estos centros.

Respecto a otros materiales, los recursos TIC, con algunas dificultades de dotación en alguna de las escuelas que aparecen mencionadas en el estudio, se presentan en ocasiones como recursos complementarios de los libros. Recursos como el ordenador, la pizarra digital, portátiles... representan diferentes opciones en variables formatos que acompañan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A veces se utilizan como recompensa a la buena evolución individual en las tareas o para aminorar los espacios horarios en los que el alumnado se quede sin actividad por haber concluido las tareas escolares. Se suelen utilizar aplicaciones didácticas, búsquedas de información y aplicaciones ofimáticas.

Relacionado con lo comentado en la categoría de estrategias didácticas de aprovechamiento de entorno, el propio medio se convierte en ocasiones en un recurso didáctico en sí mismo. Las sierras, los ríos, los valles...en definitiva, el patrimonio natural local, pueden facilitar este uso cuando existen en el contexto. Otro recurso como el huerto escolar también aparece como facilitador de esta conexión escuela-medio.

## Referencias bibliográficas

- Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 229, 12-16.
- 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.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad del aula multigrado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 13-23.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 31-41.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Hargreaves, E. y otros (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88.

- Kalaoja, E. (2006). Change and Innovation in multi-grade teaching in Finland. En L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices*, (pp. 215-228). Australia: Kandoorair Press.
- 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 Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Verlag: Springer.
- Mason, D. y Burns, R. (1997). Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation*, 3(1), 1-53.
- Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: what teachers say. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.
- 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.
- Peltonen, T. (2002). *Development of pre-education in small schools-from the primary school of the old times to pre-school*. Faculty of Education, University of Oulu (Finnish).
- 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.
- Quail, A. y Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43, 80-90.
- Ribchester, C. Edwards, B. (1998). Co-operation in the countryside: Small primary school clusters. *Educational Studies*, 24(3), 281-293.
- Santos, M. L. y Martínez, F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 219-233.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de curriculum 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.
- Terigi, F.Z. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. FLACSO*. Recuperado de <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266> (Consulta: 30-08-2014).
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Veenman, S. (1997). Combination classrooms revisited. *Educational Research and Evaluation*, 3(3), 262-276.