

DOCENTES DE ESCUELA RURAL. ANÁLISIS DE SU FORMACIÓN Y SUS ACTITUDES A TRAVÉS DE UN ESTUDIO CUANTITATIVO EN ANDALUCÍA

Antonio Bustos Jiménez*

Universidad de Granada

RESUMEN

En el trabajo se analiza la figura docente de escuelas rurales en Andalucía, centrándose en las percepciones sobre su labor y en la formación que ha recibido para trabajar según las peculiaridades de la multigradación en la etapa educativa de Educación Primaria. Los resultados de la investigación muestran los cambios que los prejuicios de los docentes sufren hacia este tipo de escuelas y de cómo se modifican las actitudes y predisposiciones con el paso del tiempo. También se confirma la inexistencia de una formación inicial adecuada para ser docente en el contexto escolar rural, no habiéndose proporcionado la dotación didáctica necesaria para trabajar en colegios que son de paso obligado para la mayoría del profesorado. Además, los resultados ponen de relieve la necesidad de generar formación in situ cuando se toma contacto con las situaciones de enseñanza específicas de la escuela rural.

Palabras clave: escuelas rurales, multigradación, formación inicial, educación primaria, planes de estudio, practicum.

ABSTRACT

The proposed work analyses the role of the teacher in rural schools in Andalusia, concentrating on the attitudes that exist and the training he has received to enable him to carry out his work in the environment of multigrade classes in primary education. The results of the investigation show the evolution of the prejudices the teacher has suffered in this type of school and how they

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja. 18071, Granada. abustosj@ugr.es

are tending to change with the passage of time. The non-existence of adequate initial training for the environment of the rural school is also confirmed, and hence not providing the educational legacy to work in schools which are only enforced stepping stones for most teachers. Furthermore, there is a need to compliment initial training with in-situ instruction when first experiencing the special situation of the rural school.

Key words: rural schools, multigrade, initial training, primary education, curricula, levels of study, practical training.

I. LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE ESCUELA RURAL A TRAVÉS DE UNA VISIÓN COMPARADA

Han sido variados los estudios y las publicaciones que en los últimos años han alertado sobre la ausencia de una formación adecuada de maestros y maestras que en los primeros años de su ejercicio profesional conocen las condiciones didácticas de la escuela rural. Los argumentos reivindicativos que desde finales de los años ochenta se han venido ejerciendo respecto a la formación de docentes para ejercer en centros rurales se unen en una dirección que responsabiliza a las instituciones universitarias y a las administraciones educativas¹. El necesario conocimiento para trabajar con eficacia en aulas con multigradación (agrupamiento escolar típico de los colegios rurales) parece no contemplarse en los libros de texto ni en los métodos de enseñanza utilizados en las universidades. Si se atiende a esta particularidad didáctica, como se comprueba a continuación, parece que tampoco existe una ayuda continuada para el perfeccionamiento de los docentes que ya se encuentran ubicados en centros rurales. El conocimiento, la orientación y la actitud requeridos para enseñar en grupos-clase multigrado parecen, por tanto, ser invisibles en la formación docente.

La literatura pedagógica reciente sigue remarcando este hecho en el contexto español (Corchón, 2001; Santos, 2002; Berlanga, 2003; Feu, 2003 y Boix, 2004; Bustos, 2006). Los estudios han analizado cuestiones relativas al funcionamiento y carencias que manifiestan las escuelas rurales, los cambios constantes a los que se ven en la actualidad sometidas por la modificación del medio en el que están insertas y, en alguno de los casos, las potencialidades que albergan. Respecto a las necesidades de formación contextualizada a las exigencias de los colegios rurales existen esfuerzos esporádicos de algunos centros de educación permanente de profesorado. De forma más sistemática, las universidades de algunas comunidades autónomas, en lo referente a la fase de formación inicial del futuro profesorado², supone la respuesta lenta que parece no terminar de materializarse de un modo sólido. A las recomendaciones aparecidas en las investigaciones realizadas sobre este hecho se le enfrentan la ausencia de una suficiente legislación específica, en la medida en que la escuela no rural y la escuela rural comparten prácticamente

1 Un ejemplo importante fue ORTEGA, M.A. (1995) *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).

2 El caso autonómico catalán es exponente de esta tendencia a través del Grupo Interuniversitario de Escuela Rural.

la misma legislación, pero no las mismas necesidades y recursos (Santos, 2002), y la descoordinación para llevar a cabo planes de actuación conjuntos entre las diferentes instituciones responsables de la formación. Pero, atendiendo al grado de sensibilidad respecto a esta dificultad y, principalmente, respecto a la respuesta organizada a las necesidades formativas específicas del docente rural, ¿qué se está haciendo en otros países con parecidas exigencias provenientes del volumen y tipología de las escuelas? La enseñanza de calidad en los centros de educación superior supone en el actual panorama europeo de convergencia un reto aplicable y nada desdeñable en relación al futuro profesorado (Vez y Montero, 2005). El periodo formativo referente al *practicum* en los planes de enseñanza de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación se manifiesta como de especial relevancia por su utilidad para aprender a aplicar el conocimiento y habilidades a situaciones reales de enseñanza (Salmerón, 2000; Latorre, 2005) y, respecto a la formación permanente, descontando que ha experimentado en los últimos años un significativo avance (García, 1999), el informe de Eurydice (2001) sobre la profesión docente en Europa remarca el impacto que tiene en la calidad de la enseñanza recibida por el alumnado.

Si nos centramos en la formación del profesorado de centros rurales, los referentes de otros contextos establecen un marco comparativo que pueden ayudar a situar la problemática. La UNESCO (2004), en su último informe de seguimiento, relaciona directamente la capacitación de los docentes con los resultados escolares obtenidos por el alumnado rural en África y América Latina. Las mayores disparidades halladas por el organismo se encuentran atendiendo a la procedencia rural-urbano, ya que las condiciones socioeconómicas familiares y la menor capacitación del profesorado de centros rurales influyen negativamente en los resultados. Little (2001) señala cómo en Asia y Oceanía no se hace mención en los planes de estudio del profesorado a la enseñanza en grupos de alumnos rurales; ninguno de los programas analizados hace referencia a la realidad didáctica de la escuela con multigraduación. Así, en países como Australia e India se incluyen secciones de organización escolar, sobre métodos de enseñanza y sobre gerencia de las clases, pero nada sobre la realidad multigrado. La investigación internacional pone de relieve cómo en Estados Unidos pocas instituciones ofrecen programas especializados para futuros maestros que aspiran a enseñar en escuelas rurales (Beckner, 1995). En los casos en los que se han contemplado hasta ahora, los programas han desarrollado una triple instrucción: educación general, con nociones sobre sociología rural, medio ambiente y economía agropecuaria; educación para enseñar, con un supervisor con el que se trabaja en estudios sociales y se analiza la enseñanza multigrado; y una educación profesional, con experiencias tempranas y continuas en centros de enseñanza rurales.

Si atendemos a las referencias de los países más próximos que hacen uso de estrategias planificadas de formación, Francia, país en el que existe una red de escuelas rurales muy amplia, cuenta con una organización volcada en la formación y seguimiento del profesorado rural que surgió a raíz de las deficiencias mostradas por el sistema educativo para hacer frente a esta necesidad (Champollion y Poirey, 2003). L'Observatoire de l'Ecole Rurale tiene entre sus objetivos el desarrollo de métodos de formación inicial y continua del profesorado según las especificidades de este tipo de escuela y la actualización del conocimiento sobre el medio rural, permitiendo un movimiento nacional

que implica a las diferentes universidades³ (entre los grupos que apoyan el trabajo del Observatorio está el Grupo Internuniversitario de Escuela Rural catalán). Además, el calado de su actuación llega a administraciones regionales y locales, haciendo hincapié en lo referente a conservación, sociedad y cultura rurales. En otros países del ámbito europeo como Finlandia, en los *curricula* de formación de nuevos maestros y en los programas de formación permanente se contempla la realidad didáctica de los grupos-clase multigrado, entendiendo que las necesidades de la enseñanza en la escuela rural son vitales. En cuanto a los maestros de centros rurales de Inglaterra, expresan el deseo de una formación para trabajar en estos centros, ya que la diversidad y la diferenciación que demandan este tipo escuelas suponen una enseñanza para la que se requiere suficiente especialización (Berry y Little, 2006).

2. INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESORADO DE ESCUELA RURAL

2.1. Objetivos de la investigación

Las hipotéticas carencias formativas sobre la actuación que los maestros y maestras desarrollan en las escuelas rurales pueden generar una labor no exenta de dificultades, fundamentalmente por un desconocimiento sobre las situaciones de enseñanza-aprendizaje que son específicas en este contexto. Los grupos-clase rurales están gobernados por docentes de los que en ocasiones se han analizado cuestiones generales, pero no se ha establecido un perfil conciso que nos ayude a comprender su actuación. Tampoco si existe o no un cliché preestablecido al contactar con estos grupos que pueda ser causa generadora de decisiones y actuaciones en el escenario de su trabajo diario. El hecho de enseñar en una situación dotada de complejidad debido a la multigraduación puede desencadenar unos efectos negativos y, por ello, se persigue el objetivo de analizar la figura del docente de grupos multigrado, sus esquemas de razonamiento y los efectos que producen en el desarrollo de su acción.

Como decimos, existe la posibilidad de que haya un patrón de comportamiento en el profesorado que realiza su práctica docente en estos grupos. El profesorado de la escuela rural es, en su gran mayoría, portador de unos estereotipos basados en su juventud, aislamiento, inexperiencia... Sin embargo, no se han analizado las evoluciones y efectos que estas tópicas caracterizaciones producen en su acción cotidiana. Conocer su perfil y descifrar su esquema de actuación puede ayudar a comprender su comportamiento en el escenario de la enseñanza y el aprendizaje. Se trata principalmente de intentar averiguar lo que implica trabajar como maestro o maestra en escuelas rurales.

Teniendo en cuenta estos problemas previos y supuestos, ha sido necesario diseñar y desarrollar una metodología cuantitativa de investigación (De la Herrán, Hashimoto y Machado, 2005; McMillan y Schumacher, 2005) a través de un estudio general aplicado durante los años 2005 y 2006 en colegios rurales de la Comunidad Autónoma de Andalucía y en el que nos hemos valido del método de encuesta. El trabajo que aquí

3 Información disponible en <http://www.grenoble.iufm.fr/rural> (Consultado el 17-8-2007).

se expone constituye una parte considerable de la investigación mencionada y tiene como objetivos:

1. Valorar la formación inicial del profesorado de grupos multigrado de Andalucía.
2. Analizar la figura docente de grupos multigrado, sus esquemas de razonamiento y los efectos que producen en el desarrollo de su acción.
3. Conocer las ventajas e inconvenientes que tiene el ejercicio docente en grupos multigrado.

2.2. Muestra

La población tenida en cuenta en la investigación es la de profesorado de centros rurales andaluces en la etapa educativa de Educación Primaria, tutores y tutoras de grupos con multigraduación (952 unidades). En el Gráfico 1 se puede observar la distribución que los centros tienen por provincias.

Se han acotado subpoblaciones homogéneas en su composición y heterogéneas entre sí, con lo que se ha conseguido disminuir la varianza total (Rodríguez, 2001). Para ello, se han formado estratos y, tras la aplicación del proceso matemático de obtención de la muestra, se ha obtenido un tamaño mínimo que otorgase tamaño y representatividad de $n = 274$. El número de cuestionarios válidos obtenidos nos indica que la muestra productora de datos es del 30,46 %, sobre el total de la población.

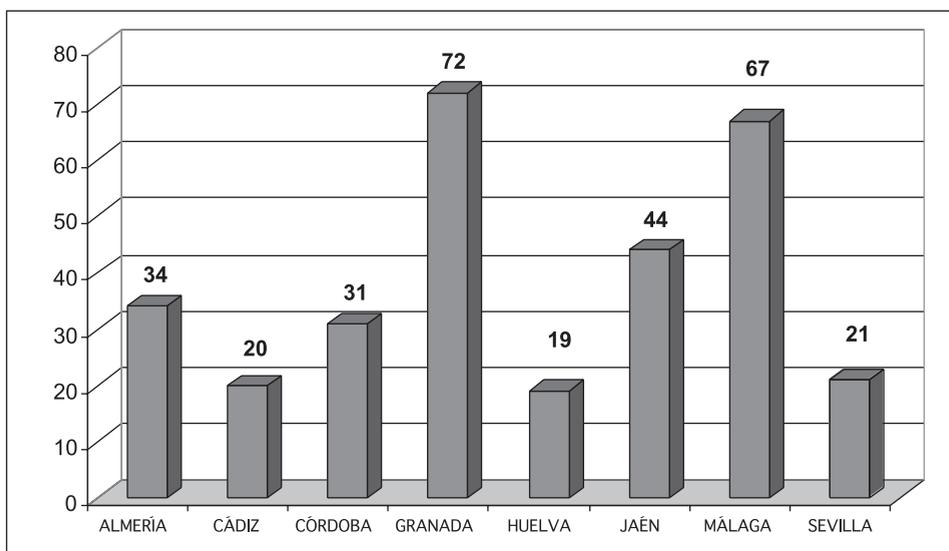


Gráfico 1

Distribución provincial de centros con multigraduación (datos del curso 2004-2005, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía)

2.3. Instrumento de recogida de información

Se ha construido un cuestionario de 42 ítems. Para su elaboración se han tenido en cuenta las recomendaciones sobre redacción y contenido propuestas por Azofra (2000): preguntas relevantes, de lenguaje sencillo, no sesgadas, sin palabras abstractas, que lleven una sola idea, cortas y concisas. En las preguntas se alternan escalas de valoración, respuestas múltiples, respuestas dicotómicas, respuestas abiertas y valores numéricos. Las dimensiones en las que se agrupan son: a) El docente del grupo multigrado, b) El grupo-clase, c) Estrategias de agrupamiento, d) Organización del tiempo y del espacio, y e) La nueva ruralidad.

Con el propósito de averiguar la fiabilidad del instrumento utilizado, se ha procedido a analizar su consistencia interna a través de la prueba alfa de Cronbach. El resultado obtenido para los ítems analizados del cuestionario es de $\alpha = 0,857$. Si se considera que el rango de 0,600 del coeficiente alpha es considerado aceptable, se puede decir que la consistencia interna del instrumento utilizado es alta (Thorndike, 1997; Pardo y Ruiz, 2005). Para cada uno de los ítems se ha calculado el valor de alpha si cada uno fuese suprimido. El grado de consistencia interna es también elevado, ya que el comportamiento de cada uno de los ítems revela un coeficiente entre 0,849 y 0,861. Se halla que las diferencias son mínimas, por lo que se considera que el instrumento utilizado con respecto a la totalidad de sus elementos también goza de fiabilidad.

Se ha llevado a cabo una validación a cargo de expertos en la que han participado 20 profesionales procedentes de diferentes ámbitos de la educación (Morales, 2000; Martínez, 2002); una mitad compuesta por docentes en el ejercicio de su profesión en centros rurales de las provincias de Granada y Almería, conocedores de la realidad que se pretende estudiar; y la otra mitad, de referencia teórica, en la que han estado inspectores de educación, docentes universitarios, técnicos educativos y personal de equipos de orientación educativa (personal en la provincia de Granada para todos los colectivos). Este proceso ha proporcionando validez de contenido al instrumento utilizado, mejorando la redacción e idoneidad de las preguntas propuestas a través de una valoración cuantitativa y un análisis cualitativo en el que se han realizado aportaciones de texto respecto a nuevas preguntas y comentarios sobre el instrumento que se iba a utilizar con la intención de mejorarlo. En la etapa cuantitativa de asignación de puntuaciones se ha tenido en cuenta: afirmación/rechazo en univocidad de los ítems, y puntuación de 1 a 5 en cuanto a la relación de los ítems con la investigación. Respecto a la importancia que se le concede a cada ítem, la media de todos los ítems es alta (4,35). No hay ninguna puntuación media por ítem inferior a 3. Respecto a la univocidad, para todo los ítems analizados han predominado las valoraciones afirmativas. No se manifiesta por mayoría una valoración negativa para ninguno de los ítems, obteniendo, el que menos afirmaciones tiene reflejadas, 15 contestaciones "Sí" sobre 20. En la etapa cualitativa, se ha atendido a las reflexiones y recomendaciones de los expertos. Si las valoraciones de tipo cuantitativo realizadas por los expertos en el protocolo de validación eran elevadas, las matizaciones y propuestas de corte cualitativo incluidas en los apartados abiertos del protocolo de validación enviado a cada experto indicaban la necesidad de reconsiderar la redacción de algunos ítems. Así, se han desdoblado, eliminado o incorporado algunos ítems.

TABLA 1
DIMENSIONES Y ASPECTOS DEL CUESTIONARIO

DIMENSIONES	ASPECTOS QUE RECOGE
<i>A. El docente del grupo multigrado.</i>	Edad, sexo, años de servicio totales, años de servicio en grupos multigrado. Titulación. Cargo. Especialidad. Formación inicial y permanente. Preferencia por grupos multigrado o no. Asesoramiento para desempeñar puesto. Aspectos positivos y negativos para el profesorado de grupos multigrado.
<i>B. El grupo-clase.</i>	Nº 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.
<i>C. Estrategias de agrupamiento.</i>	Criterios para ubicar al alumnado. Variaciones de ubicación a lo largo del curso. Croquis de agrupamiento. Tipo de agrupamiento para tareas escolares. Tipo de agrupamiento según las áreas.
<i>D. Organización del tiempo y el espacio.</i>	Utilización del tiempo con los grados. Materiales y libros de texto utilizados por grados. Áreas de mayor dificultad por tipo de grupo. Aspectos positivos y negativos para el ambiente de aprendizaje de grupos multigrado.
<i>E. La Nueva Ruralidad.</i>	Urbanización del estilo de vida rural. Diferencia de trabajo del alumnado de Escuela Rural comparada con Escuela Urbana. Diferencia de trabajo del profesorado de Escuela Rural comparada con Escuela Urbana. Ventajas e inconvenientes de la incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información y la Comunicación. Ventajas e inconvenientes de la llegada de alumnado inmigrante a la Escuela Rural. Desnaturalización del medio rural.

Tras finalizar la elaboración del cuestionario y proceder a su aplicación, se ha realizado una comprobación estadística de su aceptabilidad. Con el objeto de averiguar la capacidad de los datos obtenidos para producir resultados y debido al grado de exigencia propuesto para hacer fiables los resultados, se ha atendido en este estudio al análisis de *nonresponse* por ítems, bloques y en el total del cuestionario, realizando valoraciones sobre aleatoriedad o no aleatoriedad de los índices obtenidos (Groves, Dillman, Eltinge y Little, 2002; Maxim, 2002; Salvador, 2003). El patrón que en Ciencias Sociales determina la actuación en cuanto a eliminación de ítems en el análisis estadístico que no lleguen a ser cumplimentados en un porcentaje adecuado, no establece un valor absoluto que valga para todas las investigaciones. No existe un umbral de exclusión estándar en los estudios relacionados con la Pedagogía. La Asociación Americana de Estadística valora que los índices de *nonresponse* por encima del 10 % deben ser tenidos en cuenta por la pérdida de información que se produce y especialmente justificados por encima del 25 %. Recomienda encontrar las causas que afectan a la *no respuesta* de preguntas a través de las medidas de asociación adecuadas entre variables que justifiquen la inclusión de ítems con tasas de respuesta por encima de este porcentaje en los análisis estadísticos posteriores. En la siguiente tabla 2 se reflejan todos los porcentajes de aceptabilidad del cuestionario:

La aceptabilidad de las preguntas del instrumento es muy alta, ya que la proporción de *no respondidos* es baja en todas las dimensiones del instrumento. El porcentaje global del cuestionario nos ofrece el dato de que los ítems fueron contestados en el 97,32 % de las ocasiones. No obstante, se aprecia una mayor proporción de ítems sin responder entre los situados al final del cuestionario, lo que podría indicar un "efecto cansancio". De las 5 dimensiones del cuestionario, "E. La nueva ruralidad" muestra en su conjunto un índice de *no respondidos* del 6,2 %. Si se atiende a los ítems de forma pormenorizada, se observa que el ítem E5 es el que más influye en la bajada de la aceptabilidad de la dimensión, con un 19 % de *no respondidos*. No hay ningún ítem en el cuestionario, excepto el E5, que supere el 10 % de *no respondidos*.

Interesa averiguar en este caso si se debe a una causa aleatoria o, por el contrario, como se sospecha, existe asociación con otra variable del cuestionario, en concreto la B4 (existencia de alumnado de nacionalidad extranjera en el grupo-clase). La tabla muestra las frecuencias para la variable B4 cuando E5 presenta un valor perdido:

TABLA 2
ACEPTABILIDAD PROVISIONAL

ACEPTABILIDAD			
	Cód.	Respon. (%)	No resp. (%)
A. EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO			
Edad del maestro/a tutor/a	A1	100	0
Sexo	A2	100	0
Total de años de experiencia docente	A3	98,6	1,4
Cursos académicos de experiencia en grupos multigrado	A4	98,3	1,7
Especialidad por la que ha sido nombrado en el centro	A5	100	0
Titulación universitaria para ingresar en el Cuerpo	A7	98,3	1,7
Cargo que desempeña	A9	95,2	4,8
Formación inicial recibida para su labor en estos grupos	A10	96,6	3,4
Prácticas de enseñanza en grupos multigrado	A11	99,3	0,7
Asesoramiento para realizar el trabajo con mayor calidad	A12	99,3	0,7
Experiencia como mejor formación en grupos multigrado	A13	98,6	1,4
Preferencia por trabajar en multigrado, unigrado o indiferente	A14	100	0
Comienzo de experiencia profesional en grupos multigrado	A15	93,4	6,6
Frustración	A15a	92,1	7,9
Ansiedad	A15b	94,1	5,9
Desconcierto	A15c	93,1	6,9
Sobreesfuerzo	A15d	94,8	5,2
Resignación	A15e	91,4	8,6
Ganas de irme a otro centro	A15f	92,4	7,6
Incertidumbre	A15g	92,4	7,6
Indiferencia	A15h	92,4	7,6
Satisfacción	A15i	92,4	7,6
Reto profesional	A15j	96,6	3,4
Alegría	A15k	93,4	6,6
Ganas de superación	A15j	95,8	4,2
En la actualidad	A16	92,4	7,6
Frustración	A16a	91,4	8,6
Ansiedad	A16b	92,4	7,6
Desconcierto	A16c	91,7	8,3
Sobreesfuerzo	A16d	93,3	6,6
Resignación	A16e	91,3	8,7
Ganas de irme a otro centro	A16f	90,7	9,3
Incertidumbre	A16g	90,7	9,3
Indiferencia	A16h	91,4	8,6
Satisfacción	A16i	95,2	4,8
Reto profesional	A16j	94,5	5,5
Alegría	A16k	92,1	7,9
Ganas de superación	A16l	94,8	5,2

B. EL GRUPO-CLASE		99,6	0,4
Número total de alumnos/as	B1	99,7	0,7
Número de cursos	B2	100	0
Número de alumnos/as distribuidos por cursos	B3	100	0
Existencia de alumnado de nacionalidad extranjera	B4	99,7	0,3
Existencia de alumnado de NEE	B5	99,3	0,7
Utilización del alumnado de los ordenadores del centro	B6	99,7	0,3
Colaboración entre el alumnado de diferentes edades	B7	99	1
C. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO		97,1	2,9
Croquis del aula	C1	91,4	8,6
Ubicación del alumnado (decisión)	C4	99,3	0,7
Tipo de agrupamiento para tareas-tipo	C5	99,5	0,5
Dictado, redacción	C5a	99,7	0,3
Actividades sobre temas transversales	C5b	99,3	0,7
Realización de operaciones y problemas matemáticos	C5c	99,3	0,7
Lectura, entonación	C5d	99,7	0,3
Dibujar, picar, cortar, colorear	C5e	99,3	0,7
Realización de murales y trabajos	C5f	99,7	0,3
Pruebas de evaluación	C5g	99,7	0,3
Ordenar la clase	C5h	99,3	0,7
Tipo de agrupamiento para áreas	C6	98,2	1,8
Inglés	C6a	98,6	1,4
Educación Física	C6b	98,3	1,7
Música	C6c	98,3	1,7
Conocimiento del Medio	C6d	97,2	2,8
Matemáticas	C6e	99	1
Lengua	C6f	98,3	1,7
Religión Católica	C6g	97,9	2,1
Plástica	C6h	98,6	1,4
D. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO		98,4	1,6
Libros de texto diferentes para cada grado o área	D3	99,7	0,3
Complejidad del tratamiento didáctico por áreas	D4	98	2
Inglés	D4a	97,6	2,4
Educación Física	D4b	98,3	1,7
Música	D4c	97,9	2,1
Conocimiento del Medio	D4d	98,3	1,7
Matemáticas	D4e	98,3	1,7
Lengua	D4f	97,9	2,1
Plástica	D4g	98,6	1,4
Religión Católica	D4h	97,2	2,8
E. LA NUEVA RURALIDAD		93,8	6,2
Estilo de vida y costumbres urbanizándose	E1	96,9	3,1
Trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural	E2	98,6	1,4
Trabajo diario del profesorado de la Escuela Rural	E3	97,6	2,4
Ventajas e inconvenientes de la incorporación de la ER	E4	92,4	7,6
Ventajas e inconvenientes de llegada de alumnado inmigran.	E5	81	19
Influencia de los medios de comunicación en el medio rural	E6	96,2	3,8
TOTAL		97,32	2,68

TABLA 3
FRECUENCIAS EN VARIABLE ALUMNADO DE NACIONALIDAD EXTRANJERA

Existencia de Alumnado de nacionalidad extranjera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	2	3,6	3,6	3,6
No	53	96,4	96,4	100,0
Total	55	100,0	100,0	

De los 55 docentes que no habían contestado a la pregunta E5, 53 no tenían alumnos de nacionalidad extranjera, por lo que la falta de respuesta está relacionada. En otro sentido, y estudiando ahora la independencia entre ambas variables, encontramos la independencia de ambas al darnos la prueba chi-cuadrado un p-valor asociado de 0,064 si asumimos un 95% de confianza. Por la cercanía del p-valor al umbral mínimo, se intuye que pueda existir asociación entre ambas variables al bajar el nivel de confianza. Por lo tanto, si suponemos una confianza del 90%, terminamos por aceptar la dependencia ya que tendríamos que comparar el p-valor con 0,01. Es decir, que según la existencia o no de alumnos extranjeros en clase, el profesorado tiene una idea u otra sobre las ventajas y/o inconvenientes que se pueden presentar por su existencia.

TABLA 4
PRUEBA CHI-CUADRADO PARA E5-B4.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,512 ^a	2	,064
Razón de verosimilitud	5,743	2	,057
Asociación lineal por lineal	5,484	1	,019
N de casos válidos	234		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 11,67.

Se atribuye, en este caso, la posible reserva del encuestado a contestar una pregunta de la que no es conocedor directo por tratarse de una realidad inexistente para él. Por su alto índice de pérdida de información, al no ser contestado por un volumen de encuestados aceptable y por suponer una bajada considerable de los índices de respondidos en la dimensión a la que pertenece y en el conjunto del instrumento utilizado, se decide suprimir del análisis de la información al citado ítem.

Tras la adecuación del índice de *no respuesta* de la última dimensión, los índices finales de las dimensiones y del total quedan del siguiente modo:

TABLA 5
ACEPTABILIDAD DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO

ACEPTABILIDAD		
	Respon. (%)	No resp. (%)
A. EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO	97,7	2,3
B. EL GRUPO-CLASE	99,6	0,4
C. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO	97,1	2,9
D. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO	98,4	1,6
E. LA NUEVA RURALIDAD	96,3	3,7
TOTAL	97,82	2,18

2.4. Análisis de la información

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos en el estudio se ha utilizado el programa informático SPSS 14.0 El largo proceso de volcado de información de los cuestionarios al programa ha seguido las fases de definición de variables y codificación, traspaso de información y generación de resultados. La elección del tipo de pruebas realizadas con el paquete estadístico ha supuesto tener en cuenta las referencias que más se acercasen al tipo de investigación desarrollada, los procedimientos de conseguir puntuaciones, las exigencias de las medidas de las pruebas, el tipo de datos obtenidos, el tipo de población con la que se ha trabajado y las relaciones que podía realizarse.

Respecto a la estadística descriptiva utilizada, se han realizado cálculos de frecuencias, porcentajes, desviaciones típicas y medias. Se han llevado a cabo contrastes con la prueba Chi-cuadrado de Pearson y de McNemar-Bowker.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Perfil general del docente de escuela rural

Si se atiende a la variable *edad*, observamos que más de la mitad del profesorado tutor tiene menos de 41 años (55,8 %). Del resto de los grupos de edad, el profesorado situado entre 41 y 50 años representa casi una tercera parte (30,7 %), mientras que los dos grupos restantes de mayor edad no alcanzan sumados el 14 %. Se suponía que las edades eran inferiores a las del profesorado de escuelas urbanas, que el profesorado de la Escuela Rural era más joven. Para contrastar este hecho se solicitó a la Jefatura de Personal de la Delegación Provincial de Educación en Granada un listado de edades del

profesorado perteneciente al Cuerpo de Maestros que ejerce en la ciudad de Granada. Del documento se realizó una tabulación con los datos respecto a edad obtenidos de los 897 maestros existentes, distribuyéndolos en los siguientes porcentajes para los mismos grupos de edad analizados: Menos de 31 – 8,36 %; Entre 31 y 40 – 11,81 %; Entre 41 y 50 – 19,62 %; Entre 51 y 60 – 54,62 %; y Más de 60 – 5,57 %.

Se aprecia que más del 60 % tiene más de 50 años, mientras que en grupos multigrado el profesorado mayor de 50 años no llega al 14 %. Valga como muestra la comparación con esta ciudad, ya que siendo capital de provincia constituye una referencia a través de la cual se pueden obtener conclusiones respecto a la duración y momento de la vida profesional en que se produce la presencia de profesorado en la Escuela Rural. Los datos que nos ofrecen las variables analizadas en este apartado sobre *experiencia docente* y *experiencia docente en grupos multigrado* nos aproximan de nuevo a este hecho.

Respecto a los *años de experiencia docente*, la desviación típica obtenida (9,75) evidencia que existe una alta dispersión, lo que muestra cierta asimetría en el conjunto de datos referente a los años trabajados. A medida que aumenta el número de años de experiencia docente disminuye la presencia de profesorado en estos grupos, por lo que se confirma el hecho de que a mayor edad del profesorado disminuyen las posibilidades de permanencia en centros rurales. Aproximadamente, una cuarta parte del profesorado lleva ejerciendo menos de 4 años, por lo que se valora que, al tratarse de relativamente pocos años de experiencia docente como media, los grupos multigrado pueden tratarse de los primeros destinos del profesorado encuestado. Este aspecto se confirma definitivamente en la siguiente variable.

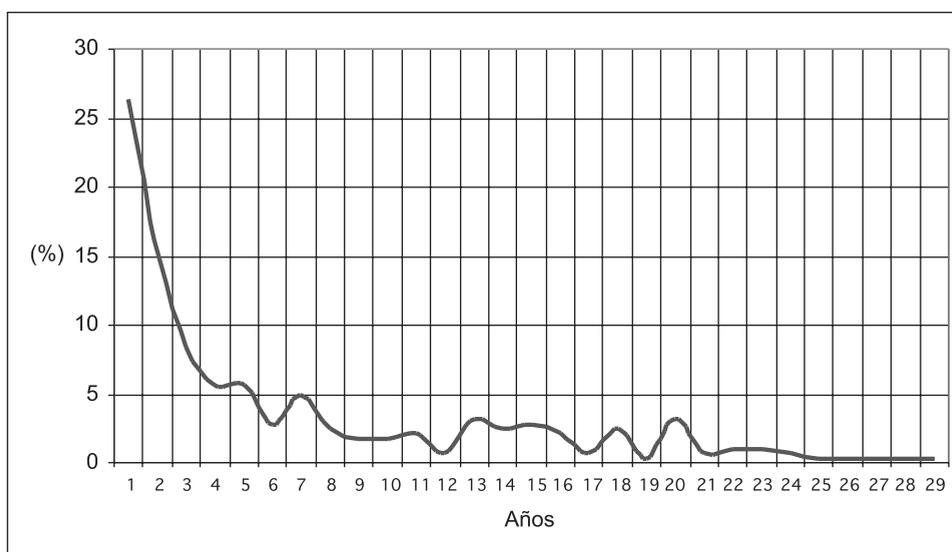


Gráfico 2
Años de experiencia en grupos multigrado

El análisis de los percentiles de la variable *Años de experiencia en grupos multigrado* nos indica que el 25 % del profesorado que imparte en estos grupos lo hace por primera vez. La mitad del profesorado (percentil 50) se sitúa con 4 o menos de 4 años de experiencia docente, lo que representa que la permanencia del profesorado en estos grupos es reducida y que este tipo de grupos se nutren en un porcentaje considerable de profesorado con nada o poca experiencia en multigraduación.

Mayoritariamente, la *especialidad por la que el profesorado está nombrado en los centros* es la de Educación Primaria (66 %), mientras que las especialidades de Filología Inglesa, Educación Musical y Educación Física se ven representadas en semejantes porcentajes (12 %, 10 % y 10%, respectivamente). Encontramos también la presencia de tutores con alumnado de Educación Primaria nombrados en los centros por la especialidad de Educación Infantil, lo que denota la existencia conjunta en los mismos grupos-clase de alumnado de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Se ha realizado una tabla de contingencia comparando esta variable con el *sexo* del profesorado, habiendo obtenido el dato de que en todas las especialidades es mayoritaria la presencia de profesorado femenino, excepto en la de Educación Física, con mayor presencia del masculino.

El profesorado tutor de grupos multigrado imparte una media de 4 *áreas de aprendizaje* en sus clases. Los porcentajes indican que las áreas instrumentales son impartidas en la gran mayoría por los propios tutores y tutoras (Lengua 94 %, Matemáticas 92 %), así como Conocimiento del Medio (87 %) y Plástica (se entiende que Plástica no es un área y que forma parte del área Educación Artística, sucediendo lo mismo con Música). Las especialidades de Educación Física, Filología Inglesa y Música aparecen en porcentajes muy reducidos en la medida en que no necesariamente son áreas atribuibles a los tutores.

Respecto a la *titulación aportada para el ingreso al Cuerpo de Maestros*, el 65,7 % lo hizo con la Diplomatura en Profesorado de EGB, el 24,2 % la Diplomatura en Educación Primaria y el 9,1 % la Titulación de maestro de Primera Enseñanza, titulaciones relacionadas con las exigibles para el ingreso en el cuerpo de maestros en función de la edad y época de acceso. Aproximadamente, 3/4 partes del profesorado no tiene otra *titulación universitaria* diferente a la de ingreso. Del conjunto de profesorado que ha obtenido otra titulación universitaria distinta a la de ingreso en el Cuerpo de Maestros, se aprecia en los datos obtenidos que el profesorado ha cursado diplomaturas (7 %), licenciaturas (14 %) y estudios de tercer ciclo (2 %).

Asociadas a la labor tutorial, un 43,8 % del profesorado tiene *responsabilidades directivas o de coordinación*. De este porcentaje, el 10,9 % del profesorado tutor encuestado es director o directora, lo que manifiesta que a diferencia de centros con cierto volumen de profesorado, las funciones directivas no están desvinculadas de la acción tutorial. El 4,7 % realiza labores de jefatura de estudios, el 3,6 % de secretaría y el 24,6 % de coordinación de ciclo. El resto del profesorado encuestado, más de la mitad (56,2 %), no ocupa otro cargo diferente al de tutor. Con respecto a este hecho, conviene señalar también que los directores andaluces de centros de Educación Infantil y Primaria en los que el número de unidades no es superior a 5, realizan también tareas propias de secretariado y jefatura de estudios, independientemente de la responsabilidad tutorial ya comentada.

3.2. Formación, actitudes y preferencias

En cuanto a la *formación inicial* para trabajar en la escuela rural, el profesorado suspen- de al sistema que ha conocido. La suma de porcentajes de las contestaciones Muy Mala y Mala es de un 62,1 %. Este dato pone de relieve que en los planes de estudio de la carrera de Magisterio no se abordan las peculiaridades de este tipo de escuela en relación a la dotación didáctica que el futuro maestro debe poseer cuando se incorpore a los centros con multigraduación en el alumnado o estas se abordan inadecuadamente.

Otro dato que confirma la no consideración de las condiciones didácticas de la Escuela Rural en los planes de estudio universitarios es la *realización de prácticas de enseñanza en los grupos multigrado*. Parece contradictorio que el 95,8 % no haya realizado prácticas de enseñanza en ellos, siendo casi obligado el paso del profesorado a lo largo de su carrera profesional por algún centro en el que existen grupos multigrado. Una de las razones por las que se incluyó esta pregunta en el cuestionario fue la de realizar comparaciones para la misma variable con respecto a anteriores estudios y como indicador de la eficacia en el desarrollo de alguna norma. Llama la atención la coincidencia (casi decimal) de este dato con el que sobre la misma variable estudiara Corchón en el año 1994 (Corchón, 2001, 161) en relación a las prácticas de enseñanza en Escuelas Rurales y CPRs de Andalucía de la época. Su investigación ofreció el dato de que el 95,6 % del profesorado encuestado, “prácticamente su totalidad, no realizó las prácticas de enseñanza en uno de estos centros”. Tan sólo hay 2 décimas de diferencia entre su estudio y éste respecto a esta variable, lo que supone una involución destacable del sistema de formación realizado con respecto a centros en el medio rural.

Circunscribir esta coincidencia a una casual coyuntura de las épocas en las que se evalúa esta variable supondría cometer un error. Han pasado doce años desde la realización del citado estudio y, pese a las recomendaciones que el autor realizaba sobre formación del profesorado referentes a prácticas de enseñanza, siguen sin considerarse por parte de las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio las conclusiones que se ofrecieron y que coinciden con numerosas reflexiones fruto de la investigación

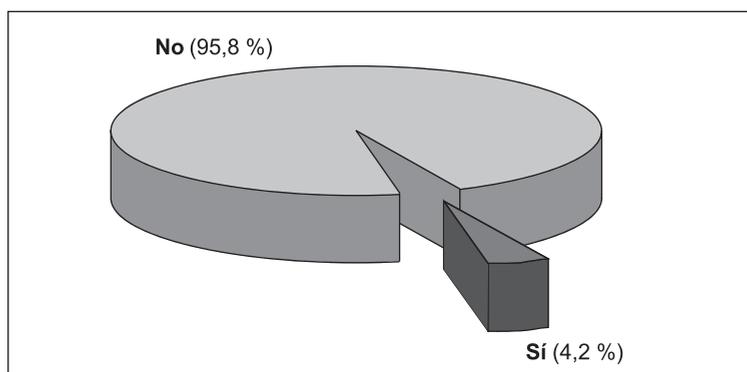


Gráfico 3
Prácticas de enseñanza en grupos multigrado

y la literatura pedagógica de nuestro país (Sauras, 2000; Enciso, 2001; Corchón, 2001; Santos, 2002; Feu, 2003; Boix y Marquilles, 2004). Pero, además, este bajo porcentaje sigue entrando en contradicción con uno de los aspectos básicos referentes a la formación del profesorado que constan en el único Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía (1988) que, como muestra el año de aprobación, es de hace 20 años. Este Plan estableció que se promovería que en los Centros Universitarios de Formación Inicial del Profesorado se contemplasen en el programa de Didáctica y Organización Escolar las peculiaridades de estos centros y la realización de las prácticas de enseñanza en ellos. Independientemente de los argumentos que se puedan esgrimir para justificar la ausencia de prácticas de enseñanza en estos centros (podrían escucharse argumentos como que las distancias que deberían recorrer los alumnos y alumnas de Magisterio en prácticas son largas, el aislamiento geográfico que condicione el transcurso de las prácticas...), queda claro que el futuro profesorado sigue sin llegar en este período formativo a la escuela rural. Este hecho supone un lastre para el profesorado que accede por primera vez en su carrera profesional a un centro de este tipo por el desconocimiento previo que posee, un inconveniente para la calidad didáctica recibida por el alumnado rural, y también supone la demostración, por parte de las instituciones de formación inicial y de la Administración Educativa, de una escasa sensibilidad hacia este tipo de escuelas. El dato pone de relieve que las prácticas de enseñanza han estado enfocadas a su realización en centros urbanos o en poblaciones rurales relativamente grandes. Los claustros de profesores de los centros urbanos están compuestos en su mayoría por profesorado con muchos años de experiencia docente y resulta contradictorio que las prácticas de enseñanza se realicen en centros urbanos cuando la mayor parte del profesorado que inicia su andadura profesional lo hará en centros rurales y el paso hacia centros urbanos (cuando se desea llegar a centros urbanos) será casi en la etapa final de su carrera profesional.

Del profesorado que se ha documentado o asesorado *motu proprio* en alguna ocasión para trabajar en este tipo de escuelas con mayor grado de calidad (88,8 %), los *recursos humanos y/o documentales* que más ha utilizado han sido: "Otros/as compañeros/as docentes" (46 %) y "Bibliografía (libros, revistas...)" (45,5 %). Aparecen como menos señalados: "EOEs" (37 %), "grupos de trabajo (41 %)", "Asesores/as de Centros de Profesores" (20,7 %), "Internet" (14,5 %), "Inspección de Educación" (9,3 %) y "Profesorado Universitario" (2,4 %). El citado asesoramiento o documentación puede tratarse de un modo de compensar las carencias formativas que pueda tener y de perfeccionarse profesionalmente, lo que, por otro lado, daría muestras del interés de los docentes por mejorar su acción.

El 68,2 % se posiciona a favor de la afirmación de que *La experiencia docente en grupos multigrado es la mejor formación para trabajar en ellos* (el 42 % está *Bastante de acuerdo* y el 26,2 % está *Muy de acuerdo*). A falta de una formación previa adecuada, es la que genera parte de la formación necesaria para más de 2/3 de la muestra, entendiendo que la mejor formación posible para trabajar en grupos multigrado parte de la propia experiencia.

Los resultados que se ofrecen a continuación muestran las *preferencias por trabajar en grupos multigrado, unigrado o la indiferencia en la predilección* de unos u otros. Del análisis de los porcentajes extraemos que existe un amplio sector del profesorado de grupos multigrado que prefiere no estar donde está. Es decir, puesto a elegir, el profesorado

manifiesta su favoritismo por los grupos de un sólo grado en la mayoría de los casos (59,3 %). Tan sólo el 6,2 % muestra preferencia por trabajar en el tipo de grupo-clase en el que se encuentra. Para el 34,5 % es indiferente.

Con respecto a la *labor docente*, los *aspectos positivos* que el profesorado ha considerado con más frecuencia son: "Las relaciones interpersonales con el alumnado son de mayor calidad" (75,1 %), "Muestra mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinariedad" (66,1 %), "Las relaciones interpersonales del profesorado son de mayor calidad" (48,8 %) y "Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mayor calidad" (44,6 %).

Los *aspectos negativos* más señalados han sido son: "Elevado número de cursos (grados) en la clase a los que atender" (63 %), "No hay incentivos económicos por trabajar en grupos multigrado" (53,3 %), "No hay incentivos para promoción profesional por trabajar en grupos multigrado" (52,6 %) y "Escasos recursos materiales en el centro" (46,6 %).

En el cuestionario se planteaba también una escala que medía un conjunto de *actitudes al comienzo de la experiencia profesional en grupos multigrado y en la actualidad*. Se pretendía obtener así información sobre las sensaciones y predisposiciones del profesorado en momentos diferentes, cuando se comienza la experiencia profesional en grupos multigrado y una vez que ha transcurrido un tiempo tras el inicio. Los porcentajes de valoración de cada una de ellas se ofrecen en la siguiente Tabla:

TABLA 6
PORCENTAJES DE RESPUESTA POR ACTITUDES AL COMIENZO
Y EN LA ACTUALIDAD

	Categorías de respuesta expresadas en porcentajes									
	Nada		Poco		Regular		Bastante		Mucho	
Frustración	53,2	75,8	21,0	16,2	13,9	4,9	10,1	1,9	1,9	1,1
Ansiedad	29,4	60,8	24,3	25,4	14,0	8,6	23,5	4,5	8,8	0,7
Desconcierto	16,7	71,1	27,4	19,5	19,6	6,4	28,1	1,5	8,1	1,5
Sobreesfuerzo	5,5	13,3	4,4	16,2	14,9	25,1	43,6	31,7	31,6	13,7
Resignación	48,7	72,7	21,1	13,3	12,8	5,3	11,7	6,1	5,7	2,7
Ganas de ir.	67,9	79,1	14,2	9,5	8,2	6,5	4,1	2,3	5,6	2,7
Incertidum.	23,9	68,4	26,9	24,0	26,9	5,3	17,9	1,9	4,5	0,4
Indiferencia	73,1	84,9	14,2	6,8	11,2	6,0	1,5	1,5	0	0,8
Satisfacción	11,2	5,1	21,6	6,2	25,7	15,9	30,2	45,7	11,2	27,2
Reto profes.	1,8	4,7	4,6	4,4	15,0	12,4	46,1	47,1	32,5	31,4
Alegría	13,1	6,4	25,5	9,4	30,0	23,6	22,1	36,7	9,4	24,0
Superación	3,6	4,4	3,2	3,3	10,5	9,8	50,5	48,7	32,1	33,8
	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A

C – Al comienzo.

A – En la actualidad.

La simple comprobación de porcentajes sobre las actitudes que el profesorado valora con más puntuación *al comienzo de la práctica docente en grupos multigrado y en la actualidad*, ofrece resultados que son merecedores de atención. Aparentemente, las “ganas de superación”, el “reto profesional” y el “sobreesfuerzo” son las más destacadas al comienzo, mientras que en la actualidad, se puntúan más las “ganas de superación”, el “reto profesional” y la “satisfacción”. Para explotar estadísticamente estas variables, se ha realizado un estudio en profundidad de las anteriores sensaciones y predisposiciones del profesorado. Lo que se pretende analizar es el posible cambio que experimenta el profesorado transcurrido un tiempo en la docencia de este escenario. Se trata, por tanto, de un diseño antes y después de variables categóricas, por lo que se ha aplicado el test de McNemar como prueba no paramétrica que contrasta los cambios en las respuestas utilizando la distribución de Chi-cuadrado.

Por ser las variables estudiadas no dicotómicas se utiliza la variante que ofrece la prueba de simetría de McNemar-Bowker. Esta prueba permite contrastar la hipótesis nula de igualdad de proporciones antes-después, es decir, la hipótesis de que la proporción de éxitos es la misma en la medida antes y en la medida después. Se han realizado 12 pruebas, una para cada posible estado del profesorado medido en las variables contempladas en la Tabla 3. Se han considerado como significativos p -valores menores que 0,05.

TABLA 7
CONTRASTE ESTADÍSTICO CON MCNEMAR-BOWKER

	Prueba McNemar-Bowker		
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilat.)
Frustración	64,959	10	0,000
Ansiedad	114,469	10	0,000
Desconcierto	182,071	10	0,000
Sobreesfuerzo	96,876	10	0,000
Resignación	52,958	9	0,000
Ganas de irme	28,386	10	0,002
Incertidumbre	146,764	9	0,000
Indiferencia	*		
Satisfacción	92,622	10	0,000
Reto profesional	9,779	9	0,369
Alegría	88,763	10	0,000
Superación	4,343	9	0,887

* No se encuentra en la muestra ningún individuo que presente la modalidad de respuesta “Mucho” (la prueba se realiza para Tablas de contingencia cuadradas de orden p , con p mayor que la unidad).

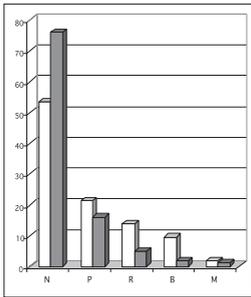


Gráfico 4. Frustración

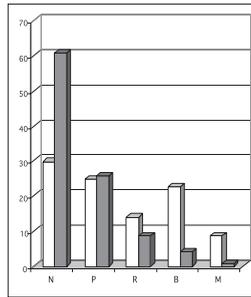


Gráfico 5. Ansiedad

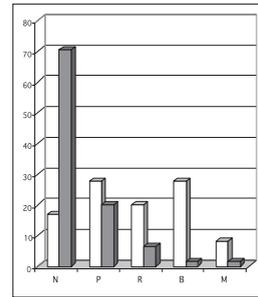


Gráfico 6. Desconcierto

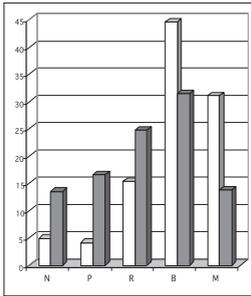


Gráfico 7. Sobreesfuerzo

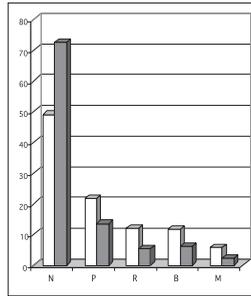


Gráfico 8. Resignación

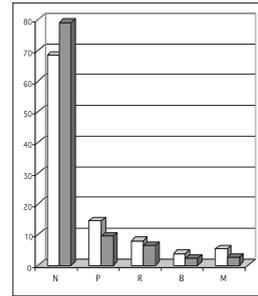


Gráfico 9. Ganas de irse

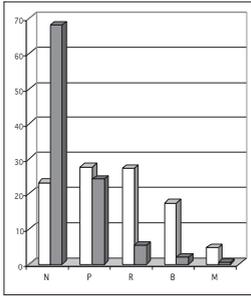


Gráfico 10. Incertidumbre

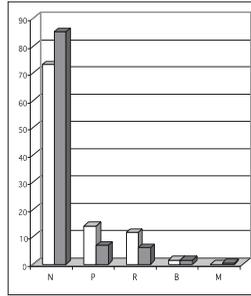


Gráfico 11. Indiferencia

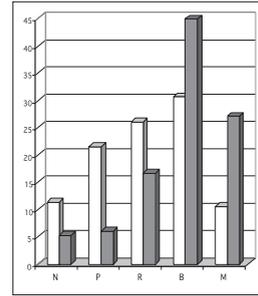


Gráfico 12. Satisfacción

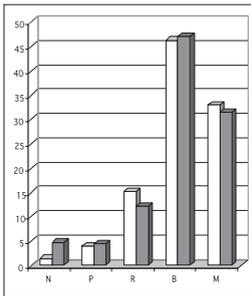


Gráfico 13. Reto

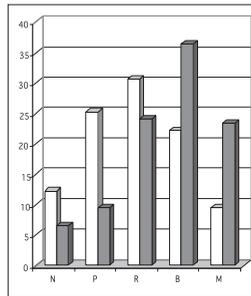


Gráfico 14. Alegría

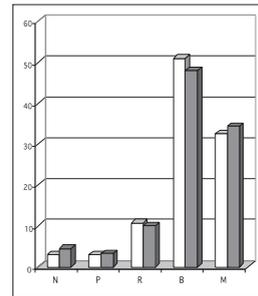


Gráfico 15. Superación

□ Al comienzo ■ En la actualidad

En 9 de las 12 variables se aprecian cambios significativos. Conocida la existencia del cambio, el paso siguiente ha sido estudiar en qué sentido se produce. Este hecho se observa en la representación gráfica de las frecuencias relativas para cada modalidad de las variables al comienzo de la actividad en las escuelas rurales y en la actualidad.

Se puede comprobar el descenso en la actualidad del nivel de *frustración* en el profesorado (Gráfico 4). En el Gráfico 5 presentado queda reflejado también un descenso en el grado de *ansiedad* del profesorado; al comienzo, un 29,8 % del colectivo no se encontraba con esta actitud, quedando este porcentaje duplicado en la actualidad y siendo ahora un 60,8 % el porcentaje de profesores que no presentan este estado.

La representación muestra cómo en la actualidad la distribución de frecuencias para el *desconcierto* (Gráfico 6) es menor pasando a concentrarse en la modalidad "Nada". En la actualidad, un 70,5% el profesorado no tiene la sensación de desconcierto. Es brusca la bajada de porcentaje de profesores en la modalidad "Bastante", que ha pasado de 27,59% a 1,53% en la actualidad.

En el Gráfico 7 se comprueba cómo el profesorado tenía que hacer un gran esfuerzo para trabajar en estos grupos cuando comenzaron su experiencia, en concreto, un 75,66 % del profesorado considera que tenía que hacer "Bastante" o "Mucho" *sobreesfuerzo* al comienzo, siendo en la actualidad este porcentaje de 45,32 %.

En el Gráfico 8 queda reflejado un descenso en los niveles altos de *resignación* comparando los dos períodos de tiempo, pasando ahora a ser de 72,59 % el porcentaje de profesorado con "Nada" frente a su trabajo, mientras que cuando comenzaron su experiencia eran un 49,03 % los que decían que no se sentían resignados.

Gráficamente (Gráfico 9) se puede concluir que con el paso del tiempo, las *ganas de irse* a otro centro han disminuido, lo que significa un cambio positivo de los maestros y maestras en estos centros.

El estudio gráfico de las frecuencias relativas la variable *incertidumbre* para el comienzo de la experiencia como profesorado de estos centros y en la actualidad nos lleva a concluir que se ha producido un cambio positivo importante, siendo inferior en la actualidad (Gráfico 10).

Con la muestra tomada podemos concluir la existencia de cambio en el estado de *satisfacción* del profesorado (Gráfico 12). El cambio producido tiene un sentido positivo, ya que, como vemos en el Gráfico de frecuencias relativas, el porcentaje de profesores ha disminuido en todas las modalidades, salvo en las de "Bastante" y "Mucho/a" donde ha aumentado.

Se puede decir que la actitud del profesorado respecto del *reto profesional* al comienzo de su experiencia como docentes en estos centros no difiere de la actitud que tiene en la actualidad (Gráfico 13).

Respecto al estado de *alegría* de los profesores (Gráfico 14), ha sufrido un cambio positivo como queda reflejado en el Gráfico donde se puede ver el aumento del porcentaje de profesores que dicen tener "Bastante" o "Mucha" alegría.

En el Gráfico 15 queda reflejada la inexistencia del cambio, pero, además, se puede decir que, tanto al principio de su experiencia como en la actualidad, las *ganas de superación* son altas.

En el estudio se ha aplicado la prueba Chi-cuadrado de Pearson en los casos en los que se disponía de una Tabla de contingencia con r fila y c columnas correspondientes a la observación en la muestra de dos variables con el fin de determinar la existencia o no de dependencia. Si el p -valor asociado al estadístico de contraste ha sido menor al nivel de significación fijado (en este caso ha estado fijado en 0,05), se ha rechazado la hipótesis nula, por lo que se entiende que existe dependencia. No se han estimado como útiles los cruces en los que las frecuencias esperadas menores que 5 superan el 20 %. Se ha partido de un diseño de cruces que permita el estudio de las dependencias entre diversas variables que se consideran de interés en este apartado, dado el interés por definir las posibles inferencias que puedan darse. En la Tabla 4 se especifican los cruces en los que se ha aceptado la dependencia.

TABLA 8
RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS
CON CHI-CUADRADO

	Prueba Chi-cuadrado de Pearson			
	Medidas	Valor	gl	Sig. asintótica
EDAD-CARGO QUE DESEMPEÑA	Chi-cuadrado	29,004	4	0,000
	Razón de verosimilitud	30,035	4	0,000
	Asociación lineal por lineal	1,490	1	0,222
PREFERENCIAS POR GRUPOS-CURSOS DE EXPERIENCIA EN GRUPOS MULTIGRADO	Chi-cuadrado	14,478	2	0,001
	Razón de verosimilitud	14,293	2	0,001
	Asociación lineal por lineal	4,359	1	0,037
PREFERENCIA POR GRUPOS-NÚMERO DE GRADOS EN EL GRUPO-CLASE	Chi-cuadrado	16,606	4	0,002
	Razón de verosimilitud	16,485	4	0,002
	Asociación lineal por lineal	1,966	1	0,161
CARGO QUE DESEMPEÑA-AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	Chi-cuadrado	38,762	4	0,000
	Razón de verosimilitud	43,787	4	0,000
	Asociación lineal por lineal	7,630	1	0,006
CARGO QUE DESEMPEÑA-AÑOS DE EXPERIENCIA EN GRUPOS MULTIGRADO	Chi-cuadrado	18,920	4	0,001
	Razón de verosimilitud	17,346	4	0,002
	Asociación lineal por lineal	1,630	1	0,202

La interpretación de las representaciones gráficas de los cruces nos ha permitido comprender el sentido de las dependencias. Con respecto a la *Edad* y el *Cargo desempeñado*, a más edad del profesorado existente en grupos multigrado más representación tiene en los órganos unipersonales de gobierno del centro. También se aprecia una disminución en la *preferencia por trabajar en grupos de un solo grado* con el paso del tiempo; la preferencia por trabajar en unos u otros grupos le es indiferente a los de mayor experiencia.

Con el contraste se demuestra que existe dependencia entre el *cargo* que el profesorado ejerce en el centro de trabajo y los *años de experiencia docente*. Gráficamente vemos como a más años de experiencia docente más nivel en el cargo que se desempeña. Se puede observar como los cargos de Director/a, Jefe/a de Estudios y Secretario/a son ocupados en mayor proporción por el profesorado de más experiencia general y más experiencia en grupos con multigraduación.

CONCLUSIONES

A continuación exponemos los aspectos más relevantes obtenidos en el estudio, de acuerdo con los objetivos que se han planteado y en consonancia con la fundamentación teórica realizada:

En los planes de estudio que los docentes de escuela rural han cursado en las Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio no se han contemplado las peculiaridades de este tipo de escuela o no se han abordado con suficiencia. Los contenidos formativos que han seguido durante su formación inicial son inadecuados o inexistentes respecto a esta realidad (aportación relacionada con el Objetivo 1 del estudio). Si se tiene en cuenta que el profesorado que existe en estos centros es novel en una cuarta parte, como determina el estudio, la incidencia de una adecuada formación universitaria no es algo de lo que se pueda beneficiar el alumnado de estas escuelas o la propia institución escolar. Por otro lado, se continúa obteniendo el dato de que prácticamente la totalidad del profesorado no ha realizado prácticas de enseñanza en este tipo de centros, por lo que se pone de manifiesto una falta de visibilidad de estas escuelas en lo que se refiere a formación en prácticas. En este período formativo el profesorado no ha conocido la escuela rural, suponiendo un lastre añadido a su mala formación inicial y condicionando su labor en la primera etapa de experiencia en condiciones de multigraduación. Este hecho es significativo si se tiene en cuenta que gran parte de este profesorado pasa en algún momento de su carrera profesional por grupos de este tipo. El colectivo docente que acompaña a los maestros y maestras en los centros en los que desarrolla su labor, así como la propia experiencia adquirida en las aulas con el paso del tiempo, se convierten en los referentes de los que se nutre el docente novel de estos grupos a falta de una adecuada formación previa. Modelos de formación adecuados no parecen haberse desarrollado en Andalucía. El estudio viene a confirmar, de nuevo, lo que la literatura pedagógica española viene alertando desde hace tiempo respecto a la formación para ejercitarse en escuelas rurales (recordamos las referencias realizadas de Corchón, 2001; Santos, 2002; Berlanga, 2003; Feu, 2003 y Boix, 2004).

Respecto al Objetivo 2, el estudio recoge que una cuarta parte del profesorado que ejerce en grupos multigrado cuenta con menos de cuatro años de experiencia docente.

Los grupos multigrado se convierten, en muchos casos, en los primeros destinos del profesorado. Además, en torno a la mitad del profesorado al que se hace referencia en el estudio tiene cuatro o menos de cuatro años de experiencia docente en grupos multigrado, y para una cuarta parte es su primer año de experiencia. Los datos sobre años en los grupos muestran que la permanencia del profesorado en grupos multigrado no es prolongada. Esto también ayuda a concluir que los centros educativos con grupos de esta tipología se nutren en un porcentaje considerable de profesorado con nada o poca experiencia en multigraduación cuya continuidad es corta. Los estereotipos de juventud e inexperiencia aparecen confirmados. Por otro lado, los contrastes estadísticos confirman la tendencia de que con el paso del tiempo, las actitudes negativas del profesorado en su etapa de inserción en grupos-clase de escuela rural, se atenúan, así como se incrementan o se mantienen las positivas. Manifestaciones de frustración, ansiedad, desconcierto, sobreesfuerzo, resignación o ganas de marcharse a otros centros son valoradas con mayor incidencia en la etapa inicial de trabajo docente en condiciones de multigraduación y disminuyen con el paso del tiempo. Sin embargo, la satisfacción y la alegría en el trabajo se ven aumentadas con la experiencia docente en estos grupos. Gran parte de las dificultades que se originan en el comienzo de la actividad docente en estos grupos pueden estar relacionadas con un inadecuado modelo de formación inicial y de prácticas de enseñanza, ya que hacen que el profesorado llegue a los escenarios de la multigraduación sin la dotación didáctica necesaria para hacer frente a su grado de exigencia. La experiencia docente en estos grupos se convierte con el paso del tiempo en el condicionante que invierte las actitudes positivas y negativas, más que el conocimiento previo. Este hecho sugiere también la necesidad incentivar la continuidad en los centros con el objeto de rentabilizar el capital didáctico que acumula el profesorado tras un proceso de acomodación.

Atendiendo a las preferencias del profesorado por trabajar en grupos multigrado o unigrado, la mayoría del profesorado prefiere trabajar en grupos unigrado (próximo a las dos terceras partes) y sólo una pequeña parte prefiere trabajar en grupos multigrado. En el estudio de las posibles relaciones significativas entre variables, se ha hallado que existe dependencia entre la variable de preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o es indiferente y el número de cursos de experiencia docente en grupos multigrado. Este análisis establece que con el paso del tiempo disminuye la preferencia por trabajar en grupos de un solo grado (el profesorado que más cursos lleva impartiendo en escuelas rurales señala menos esta preferencia), aumenta levemente la preferencia por grupos multigrado y también resulta mayormente indiferente trabajar en unos u otros para el profesorado que más cursos lleva en grupos multigrado.

En relación al tercer Objetivo del estudio, los aspectos que se destacan como positivos respecto a la labor docente son las relaciones interpersonales con el alumnado, con las familias, entre el profesorado, y la integración de áreas curriculares o interdisciplinariedad. Como aspectos negativos aparecen la escasez de incentivos económicos y de promoción profesional por trabajar en grupos multigrado, así como la de recursos materiales en los centros donde se ubican estos grupos.

BIBLIOGRAFÍA

- AZOFRA, M.J. (2000). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Cuadernos Metodológicos.
- BECKNER, W. (1996). Improving rural teacher education. En SIKULA, J., BUTTERY, T.J. y GUITON, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education (2° edition)*. New York: Association of Teacher Educators, pp. 961-977.
- BERLANGA, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira Editores.
- BERRY, C.R. y LITTLE, A.W. (2006). Multigrade teaching in London, England, en LITTLE, A.W. (Ed) *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Verlag: Springer, pp. 67-86.
- BUSTOS, A. (2006). Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CHAMPOLLION, P. y POIREY, J.L. (2003). Ecoles rurales et montagnardes et formation professionnelle des enseignants en France. Ver <http://www.grenoble.iufm.fr/rural/textes/EcolesFrance.rtf> (Consultado el 28-8-2007).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988). *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Sevilla: Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa de la Junta de Andalucía.
- CORCHÓN, E. (2001). *La escuela rural andaluza*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- DE LA HERRÁN, A.; HASHIMOTO, E. y MACHADO, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Silex.
- DURSTON, J. (2004). La participación comunitaria en la gestión de la Escuela Rural. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. Ver <http://www.cinterfor.org.uy> (Consultado el 19-5-2006).
- EURYDICE (2001). *The Teaching profession in Europe*. Ver <http://www.eurydice.org> (Consultado el 28-8-2007).
- FEU, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate, *Cuadernos de Pedagogía*, 327, pp. 90-94.
- GARCÍA, M.S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), pp. 149-166.
- GROVES, R.M.; DILLMAN, D. A.; ELTINGE, J. L. y LITTLE, R.J. (2002). *Survey Nonresponse*. New Cork: John Wiley.
- LATORRE, M.J. (2005). La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores?, *Revista Española de Pedagogía*, LXIII: 232, pp. 553-568.
- LITTLE, A.W. (2001). Multigrade teaching: towards an internacional research and policy agenda, *International Journal of Educational Development*, 21, pp. 481-497.
- MARTÍNEZ, R. (1992). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Pirámide.
- MAXIM, P.S. (2002). *Métodos cuantitativos aplicados a las ciencias sociales*. México: Oxford University Press.
- MCEWAN, P.J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia, *International Journal of Educational Development*, 18, pp. 435-452.

- MCMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, R. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- MORALES, P. (2000). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- RODRÍGUEZ, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Cuadernos Metodológicos.
- PARDO, A.; RUIZ, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SALMERON, H. (2000). Evaluaciones de programas de formación universitaria en el ámbito europeo y americano. Coherencia con las demandas sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), p. 447-461.
- SALVADOR, M. (2003). Análisis exploratorio de datos. Ver <http://www.5campus.com/leccion/aed> (Consultado el 9-1-2006).
- SANTOS, M.A. (2002). Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora desde un Contexto Rural, en LORENZO, M. (Ed) *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 105-112.
- SAURAS JAIME, P. (2000). Escuelas rurales, *Revista de Educación*, 322, p. 29-44.
- SCHAFTER, E.; STRINGFIELD, S. y WOLFE, D. (1992). An innovate beginning teacher induction program. A twoyear analysis of classroom interactions, *Journal of Teacher Education*, 43, pp. 181-192.
- THORNDIKE, R.L. (1997). *Test de aptitudes cognoscitivas (Primaria I y II): manual*. Madrid: TEA.
- UNESCO (2004). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo*. París: UNESCO.
- UTTECH, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires: Paidós Mexicana.
- VEZ, J.M. y MONTERO, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia, *Revista Española de Pedagogía*, LXIII: 230, pp. 101-122.
- YOUNG, D.J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: a multilevel analysis, *School Effectiveness and School Improvement*, 4, pp. 386-418.

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2008.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.

ANEXO. CUESTIONARIO UTILIZADO

CUESTIONARIO PARA SER CUMPLIMENTADO POR **TUTOR/A** DE GRUPO MULTIGRADO CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El cuestionario que usted se dispone a cumplimentar forma parte del conjunto de instrumentos de análisis de la realidad utilizados en la investigación titulada "*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*". Dicha investigación se realiza a través de la Universidad de Granada.

Este estudio pretende conocer y producir conocimiento sobre los elementos que afectan a los grupos multigrado. Se pretende obtener información sobre los aspectos básicos que rigen la actividad diaria en los grupos-clase con alumnado de varios cursos y pretende hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento, generando un conocimiento válido y utilizable para el resto de la Comunidad Educativa y Científica.

Usted ha sido seleccionado/a como un/a profesional que, por su actual actividad docente, es conocedor/a de la información que se necesita obtener en esta investigación, por lo que su aportación a la investigación es de gran importancia.

El autor de esta investigación es Don Antonio Bustos Jiménez, miembro del Grupo de Investigación HUM-0267 *Investigación y Formación del Profesorado* de la Universidad de Granada y perteneciente al Plan Andaluz de Investigación. La dirección del estudio la realizan los doctores Don Manuel Lorenzo Delgado y Don Juan Bautista Martínez Rodríguez, ambos pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

El investigador se compromete a garantizar que la utilización que se haga de la información obtenida en el cuestionario seguirá las normas éticas aplicables a cualquier investigación científica. También se compromete a garantizar el anonimato de los encuestados.

Una vez que la información obtenida de los cuestionarios recibidos sea tratada, el investigador se compromete a facilitar el acceso a un extracto de las conclusiones que se deriven de la investigación una vez terminada. Para cualquier tipo de consulta e información, el investigador se pone a su disposición en la dirección abustosj@ugr.es

Por último, quisiéramos **AGRADECER SU COLABORACIÓN POR DEDICAR PARTE DE SU TIEMPO EN LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO.**



Universidad de Granada

N° de identificación: **A. EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO****A1. Edad del maestro/a tutor/a:**

- a. Menos de 31 años.
 b. Entre 31 y 40 años.
 c. Entre 41 y 50 años.
 d. Entre 51 y 60 años.
 e. Más de 60 años.

A2. Sexo: 1. Masculino 2. Femenino**A3. Total de años de experiencia docente (incluido el actual):****A4. Cursos académicos de experiencia en grupos multigrado (incluido el actual):****A5. Ha sido nombrado/a en el centro como especialista de:**

1. Ed. Física 2. Inglés 3. Música 4. Ed. Primaria 5. Audic. y Leng. 6. Pedag. Terap. 7. Ed. Infantil

A6. Las áreas que imparte son:

1. Ed. Física 2. Inglés 3. Música 4. Conoc. Medio 5. Matemáticas 6. Lengua 7. Plástica 8. Religión

A7. Titulación universitaria y especialidad aportada para ingresar en el Cuerpo de Maestros:

.....

A8. Otras titulaciones universitarias que posee diferentes a la de ingreso en el Cuerpo de Maestros:

1. No poseo otra titulación.
 2. Diplomatura universitaria.
 3. Licenciatura universitaria.
 4. Tercer ciclo universitario.
 5. Grado de doctor/a.

A9. Además de tutor/a, usted desempeña el cargo de:

1. No desempeño otro cargo 2. Director/a 3. Jefe/a de Estudios 4. Secretario/a 5. Coordinador /a de Ciclo

A10. La formación inicial que ha recibido como maestro/a para desempeñar su labor en estos grupos considera que fue:

1. Muy mala 2. Mala 3. Regular 4. Buena 5. Muy buena

A11. En su formación inicial como maestro/a realizó prácticas de enseñanza en grupos multigrado:

1. Sí 2. No

A12. En algún momento de su experiencia, como tutor/a de grupo multigrado y debido a la multigradación, del grupo, se ha documentado o ha solicitado asesoramiento para realizar su trabajo con mayor calidad:

1. Nunca 2. Pocas veces 3. Muchas veces 4. Siempre

En caso afirmativo, indique los recursos humanos y/o documentales que ha utilizado:

- a. Especialistas del EOE.
- b. Inspección de educación.
- c. Otros/as compañeros/as docentes.
- d. Asesores/as de Centros de Profesores.
- e. Bibliografía (libros, revistas...).
- f. Profesorado universitario.
- g. Grupo de trabajo en colegio.
- h. Internet.

Otros:

A13. Considera que la experiencia docente en grupos multigrado es la mejor formación para realizar una enseñanza de calidad en este tipo de grupos:

1. Nada de acuerdo 2. Poco de acuerdo 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo 4. Bastante de acuerdo 5. Muy de acuerdo

A14. Como docente, prefiere trabajar en:

- 1. Grupos multigrado.
- 2. Grupos de un sólo grado.
- 3. Me es indiferente.

A15. El comienzo de su experiencia docente en un grupo multigrado le produjo (escriba una “x” para valorar cada apartado):

	1. Nada	2. Poco/a	3. Regular	4. Bastante	5. Mucho/a
a. Frustración					
b. Ansiedad					
c. Desconcierto					
d. Sobreesfuerzo					
e. Resignación					
f. Ganas de irme a otro centro					
g. Incertidumbre					
h. Indiferencia					
i. Satisfacción					
j. Reto profesional					
k. Alegría					
l. Ganas de superación					

A16. En estos momentos, trabajar en el grupo multigrado le produce (escriba una “x” para valorar cada apartado):

	1. Nada	2. Poco/a	3. Regular	4. Bastante	5. Mucho/a
a. Frustración					
b. Ansiedad					
c. Desconcierto					
d. Sobre esfuerzo					
e. Resignación					
l. Ganas de irme a otro centro					
f. Incertidumbre					
g. Indiferencia					
h. Satisfacción					
i. Reto profesional					
j. Alegría					
k. Ganas de superación					

A17. Con respecto su labor como docente, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo. <input type="checkbox"/> 2. Las relaciones interpersonales con el alumnado son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 3. Las relaciones interpersonales del profesorado son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 4. Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 5. Hay una actitud más positiva hacia el trabajo docente. <input type="checkbox"/> 6. Muestra mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinaridad. <input type="checkbox"/> 7. Hay una relación más fluida con la Inspección Educativa. <input type="checkbox"/> 8. Hay una mayor atención del EOE.	<input type="checkbox"/> 1. Elevado número de alumnos/as a los que atender. <input type="checkbox"/> 2. Elevado número de cursos (grados) en la clase a los que atender. <input type="checkbox"/> 3. Escasos recursos materiales en el centro. <input type="checkbox"/> 4. Escasos recursos humanos en el centro. <input type="checkbox"/> 5. El profesorado se encuentra bastante aislado. <input type="checkbox"/> 6. No hay incentivos económicos por trabajar en grupos multigrado. <input type="checkbox"/> 7. No hay incentivos para promoción profesional por trabajar en grupos multigrado. <input type="checkbox"/> 8. No hay incentivos para movilidad geográfica (traslados) por trabajar en grupos multigrado.
Otros:	Otros:

B. EL GRUPO-CLASE

B1. Número total de alumnos/as del grupo-clase:

B2. Número de cursos (grados) que hay en el grupo-clase:

B3. Indique en la siguiente tabla el número de alumnos/as distribuidos por cursos (grados):

Etapa	Curso	Nº de alumnos/as
Ed. Infantil	3 años	
	4 años	
	5 años	
Ed. Primaria	1º	
	2º	
	3º	
	4º	
	5º	
	6º	

B4. En el grupo-clase existe alumnado de nacionalidad distinta a la española:

1. Sí 2. No

Si ha respondido afirmativamente, escriba el número total de alumnos/as inmigrantes, y escriba las nacionalidades y el número de alumnos/as de cada una de ellas

.....

B5. ¿En el grupo-clase hay alumnado de Necesidades Educativas Especiales?:

1. Sí 2. No

Si ha respondido afirmativamente, indique el número de alumnos/as de NEE:

B6. El alumnado del grupo-clase utiliza los ordenadores del centro:

1. Nunca, porque no hay ordenadores que el alumnado pueda utilizar.
 2. Nunca, por otras razones.
 3. A veces.
 4. Frecuentemente.

Si ha señalado las opciones 3 o 4, señale el uso que se le da (marque las opciones que considere oportunas):

- a. Programas educativos.
 b. Correo electrónico y navegación.
 c. Chat y foros educativos/escolares.
 d. Tratamiento de imágenes.
 e. Elaboración de páginas web.
 f. Procesador de textos.
 g. Juegos de entretenimiento.
 h. Otros.

B7. Hay colaboración entre el alumnado de diferentes edades para la realización de las tareas escolares:

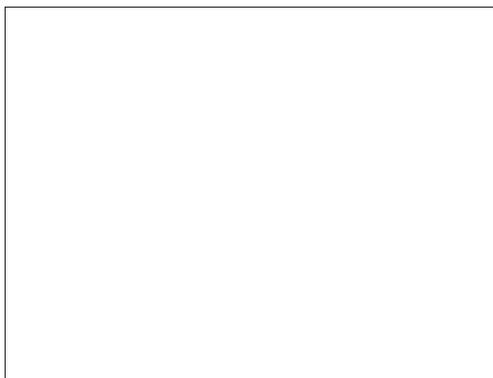
1. Nunca 2. Pocas veces 3. Muchas veces 4. Siempre

B8. Los grupos multigrado tienen para el alumnado como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Mejora las relaciones sociales. <input type="checkbox"/> 2. El aprendizaje se produce con mayor rapidez. <input type="checkbox"/> 3. Recibe una atención más personalizada. <input type="checkbox"/> 4. Se detecta un mayor entusiasmo en la realización de las tareas. <input type="checkbox"/> 5. Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo. <input type="checkbox"/> 6. Su autoconcepto tiende a ser más positivo. <input type="checkbox"/> 7. Ofrece menos comportamientos agresivos. <input type="checkbox"/> 8. El alumnado de Necesidades Educativas Especiales está bien atendido.	<input type="checkbox"/> 1. Peor formación que en grupos de un solo grado. <input type="checkbox"/> 2. Menor madurez social. <input type="checkbox"/> 3. Escaso tiempo de atención por parte del docente. <input type="checkbox"/> 4. Escasez de experiencias con el entorno. <input type="checkbox"/> 5. Su autoconcepto tiende a ser más negativo. <input type="checkbox"/> 6. Elevada dependencia del profesorado. <input type="checkbox"/> 7. Poca atención directa del EOE. <input type="checkbox"/> 8. El alumnado de Necesidades Educativas Especiales está mal atendido.
Otros:	Otros:

C. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO

C1. Realice un croquis del aula multigrado en el que se observe la distribución más común del mobiliario y la de los alumnos y alumnas señalándolos/as a cada uno/a con números (Ed. Infantil: 3, 4, 5 años; Ed. Primaria: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º):



C2. La ubicación del alumnado en el aula se rige por los siguientes criterios (señale las opciones que considere oportunas):

1. Sexo
 2. Curso de referencia
 3. Nivel de aprendizaje
 4. Edad

Otros:

C3. A lo largo del curso académico, la ubicación del alumnado (señale las opciones que considere):

1. Es siempre la misma.
 2. Varía en determinadas áreas de aprendizaje y/o actividades.
 3. Los alumnos/as rotan de pupitre en el aula cada cierto tiempo.

C4. La ubicación del alumnado:

1. La decide usted.
 2. La decide el alumnado de cursos superiores.
 3. La decide todo el alumnado.
 4. Se decide entre el profesorado y el alumnado.

C5. Indique el tipo de agrupamiento de alumnos/as que realiza para tareas-tipo como las siguientes:

TAREAS	TIPOS DE AGRUPAMIENTO					
a. Dictado, redacción	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
b. Actividades sobre temas transversales	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
c. Realización de operaciones y problemas matemáticos	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
d. Lectura, entonación	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
e. Dibujar, picar, cortar, colorear	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
f. Realización de murales y trabajos	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
g. Pruebas de evaluación	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
h. Ordenar la clase	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	

C6. Con referencia a cada área, la tarea escolar que realiza el grupo-clase es :

ÁREA	TAREA					
a. Inglés	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
b. Ed. Física	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
c. Música	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
d. Conoc. Medio	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
e. Matemáticas	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
f. Lengua	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
g. Religión Cat.	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
h. Plástica	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	

D. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO

D1. El tiempo de atención didáctica directa que dedica como docente al alumnado del grupo-clase (señale las opciones que considere oportunas):

- 1. Es proporcional al número de grados (aproximadamente el mismo tiempo por grado).
- 2. Cuanto más alumnos/as hay en cada grado, más tiempo de atención.
- 3. La enseñanza se produce a todos los grados al mismo tiempo.
- 4. Cuantos/as más alumnos/as con dificultades de aprendizaje hay en cada grado, más tiempo de atención.

Otros:

D2. Mientras presta atención a la tarea que realiza uno de los grados, el resto del alumnado está:

- 1. Esperando a que yo termine de explicar o corregir sin realizar tarea alguna.
- 2. Trabajando en actividades que ya les he planteado previamente.
- 3. Entreteniéndose dibujando, haciendo puzzles o tareas similares.

Otros:

D3. Utiliza libros de texto diferentes para cada grado y área:

- 1. Nunca
- 2. Pocas veces
- 3. Muchas veces
- 4. Siempre

En caso de responder las opciones 1, 2 o 3, señale las opciones correspondientes:

- a. Hay áreas en las que los libros de texto son para varios grados.
- b. Utilizo materiales impresos alternativos a los libros de texto en las áreas de

Otros:

D4. El tratamiento didáctico, por parte del docente, es de mayor o menor complejidad en el grupo multigrado en cada una de las siguientes áreas (escriba una "x" para valorar cada área):

	1. Nada complejo	2. Poco complejo	3. Complejo	4. Bastante complejo	5. Muy complejo	6. Lo desazonozco
a. Inglés						
b. Ed. Física						
c. Música						
d. Conoc. Medio						
e. Matemáticas						
f. Lengua						
g. Plástica t.						
h. Religión Cat.						

D5. Con respecto al ambiente de aprendizaje, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Mayor nivel de individualización de las actividades. <input type="checkbox"/> 2. Mayor flexibilidad en los horarios académicos. <input type="checkbox"/> 3. Entornos de aprendizaje más ordenados. <input type="checkbox"/> 4. Mayor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos. <input type="checkbox"/> 5. Mayor relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.	<input type="checkbox"/> 1. Ambientes poco contextualizados con el medio rural. <input type="checkbox"/> 2. Menor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos. <input type="checkbox"/> 3. Las prestaciones del aula son inadecuadas. <input type="checkbox"/> 4. Escasa llegada de estímulos desde el exterior. <input type="checkbox"/> 5. Rigidez de la estructura por grados en la distribución de los grupos-clase.
Otros:	Otros:

E. LA NUEVA RURALIDAD

E1. El estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente:

- 1. No
- 2. Sí, a un ritmo lento.
- 3. Sí, a un ritmo acelerado.
- 4. Sí, a un ritmo vertiginoso.

E2. El trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural difiere significativamente del de la Escuela Urbana:

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Poco de acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 4. Bastante de acuerdo
- 5. Muy de acuerdo

E3. El trabajo diario del profesorado de la Escuela Rural difiere significativamente del de la Escuela Urbana:

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Poco de acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 4. Bastante de acuerdo
- 5. Muy de acuerdo

E4. La incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información y la Comunicación tiene:

- 1. Ventajas.
- 2. Inconvenientes.
- 3. Ventajas e inconvenientes.

Cite algunas/os:

Ventajas:.....

Inconvenientes:

E5. La creciente llegada de alumnado inmigrante tiene en la Escuela Rural:

- 1. Ventajas.
- 2. Inconvenientes.
- 3. Ventajas e inconvenientes.

Cite algunas/os:

Ventajas:

.....

Inconvenientes:

.....

E6. Los medios de comunicación de masas están influyendo de tal modo en el medio rural que está dejando de tener su tradicional identidad:

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Poco de acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 4. Bastante de acuerdo
- 5. Muy de acuerdo

En caso de responder afirmativamente (respuestas 4 y 5), señale las opciones correspondientes:

- a. Afecta a las tradiciones locales.
- b. Afecta al estilo de vida diario.
- c. Afecta a las tareas laborales tradicionalmente rurales.

Otros:.....

LE AGRADEZCO EL TIEMPO Y EL ESFUERZO DEDICADOS.

