

Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”

Laura Domingo*

Roser Boix Tomàs**

Pierre Champollion***

Resumen

El artículo muestra el estado de la cuestión actual del proyecto de investigación “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?” (EDU2009-13460, Subprograma EDUC). Tiene una duración de tres años y está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación Español, dentro de la Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Fundamental Orientada del Plan Nacional I+D+I. La investigación, que se encuentra en su tercer año, se está desarrollando entre países de América Latina y Europa. Se centra en el análisis de la adquisición de competencias de los alumnos de las escuelas de primaria situadas en territorios rurales chilenos, uruguayos, franceses, portugueses y españoles en interdependencia con las metodologías didácticas participativas y activas que se vienen aplicando en determinadas escuelas, así como en relación a la influencia a nivel pedagógico-cultural que ejerce el territorio sobre las mismas. Esta investigación se sitúa desde el marco de un paradigma interpretativo, combinando técnicas cuantitativas como el diseño y aplicación de un cuestionario, y cualitativas como las entrevistas semidirigidas y el trabajo etnográfico. La investigación se encuentra en este último punto, en el análisis de documentos y la observación participante. Los resultados pretenden mostrar si el modelo pedagógico de las escuelas rurales en las que se utilizan las metodologías didácticas participativas y activas puede ser transferible a la escuela urbana, llegando a conclusiones que mejoren la calidad de la educación en todo tipo de escuelas.

Palabras clave: escuela rural; competencias; metodología participativa.

* Professora Doutora da Universidad de Vic, Barcelona (España).

** Professora Doutora da Universidad de Barcelona (España).

*** Professor Doutor do Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) de Grenoble, Francia.

State of the educational research project: “the efficacy and the quality of skill acquisition in rural education: is this model transferable to different types of schools?”

Abstract

The paper presents a State of the Art regarding the research project “the efficacy and the quality of skill acquisition in rural education: is this model transferable to different types of schools?” (EDU2009-13460, Subprograma EDUC). This 3-year project was funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation, within the Work Programme of the National R&D&I Plan for Fundamental Oriented Research Projects. The study, now in its third year, was carried out in both Latin America and Europe. It analyses the skill acquisition of primary students in rural schools in Chile, Uruguay, France, Portugal and Spain, according to the active and participatory didactic methodologies that were applied in specific schools and in relation to the degree of influence each local territory has at a cultural-pedagogical level. This study uses an interpretive paradigm, combining quantitative methods such as the design and application of a survey, and qualitative techniques including semi-structured interviews and ethnography. The investigation is now in its last phase, during which we will carry out an analysis of documents and participant observation. The results intend to show whether the pedagogic model found in rural schools that use participatory and active didactic methodologies is transferable to urban schools, and will generate conclusions that will aid in improving the quality of education in schools of all types.

Keywords: rural school; skills; participative methodologies.

Justificación

El Proyecto que presentamos es un trabajo internacional, inter-universitario, interdisciplinar e interdependiente. Se trata de avanzar en la construcción de saberes sobre la escuela multigrado a partir del análisis de las realidades pedagógicas de las escuelas rurales de dos países de Latinoamérica, Chile y Uruguay, y tres de Europa, España, Francia y Portugal; países con sistemas educativos distintos, organizaciones territoriales diversas y trayectorias didácticas diferentes.

En relación a esta temática no ha habido suficiente investigación sobre multigradación, especialmente referida a la metodología didáctica y atención a la diversidad; este proyecto es una aportación a este espacio muy poco atendido desde el ámbito de la investigación y la docencia, tanto no universitaria como universitaria. La última revisión de relevancia internacional sobre investigación en educación rural pone de manifiesto que es una de las ramas educativas menos investigadas (COLADARCI, 2007). Aunque no podemos olvidar los estudios existentes sobre la temática que básicamente se sitúan entre Europa y el continente americano.

Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”

Referente a Europa es en el Reino Unido¹ donde el número de investigaciones y publicaciones sobre la educación rural es mayor (HARGREAVES, 2001; LITTLE, 1995, 2001, 2006; MULRYAN-KYNE, 2007) y también proveniente del mismo país existen investigaciones y revisiones sobre la situación de la enseñanza multigrado en otros países como el Perú, Sri Lanka, Vietnam (HARGREAVES, MONTERO, CHAU, SIBLI, THANH, 2001; AIKMAN, PRIDMORE, 2001). De todas las publicaciones anglosajonas queremos apuntar especialmente la gran aportación de Little (1995; 2001; 2003; 2006; 2007; 2008), de todas, concretamente destacamos la revisión bibliográfica internacional y las implicaciones políticas de la enseñanza multigrado más actualizada de la autora (LITTLE, 2001). En esta revisión, Little (2001) explora la terminología referente a la enseñanza multigrado, diferenciando multigrado de multiedad; también su naturaleza, distinguiendo las aulas multigrado creadas por necesidad o como opción pedagógica y realiza un repaso geográfico, explicando por una banda la situación de la enseñanza multigrado en países denominados en vías de desarrollo y por otro lado en países industrializados. También añade una revisión exhaustiva de la existencia de la enseñanza multigrado en los diferentes países y profundiza en diferentes investigaciones sobre la temática, repasando uno a uno los diferentes autores más significativos. Estas investigaciones anglosajonas han sido diseñadas para aumentar la concienciación de los responsables políticos, responsables universitarios y profesionales de la educación sobre los problemas, oportunidades y necesidades del aprendizaje de la enseñanza multigrado.

En Estados Unidos las principales preguntas de investigación que se han realizado hasta el momento en el campo de la escuela rural están relacionadas con dos grandes temáticas (VINCENT, 1999). En primer lugar, el análisis de los efectos que tiene la enseñanza multigrado sobre los resultados académicos (VEENMAN, 1995; 1997; MASON; BURNS, 1996; GUTIÉRREZ; SLAVIN, 1992; VINCENT, 1999). Y la segunda, el estudio de las habilidades del alumnado y cómo el tipo de formación o preparación del profesorado es necesaria para que la enseñanza en el aula multigrado sea efectiva (MASON; BURNS, 1995; VEENMAN, 1995; VINCENT, 1999; CUSHMAN, 1993; MILLER, 1996).

También existen otras publicaciones provenientes de organismos internacionales que son relevantes y están relacionadas con la multigraduación concretamente en países denominados en vías de desarrollo. El organismo internacional de la UNESCO promueve diferentes estudios e investigaciones centradas en el conocimiento y la mejora de la educación rural de los países *en vías de desarrollo*. Los primeros estudios del organismo datan del año 1961 y estudian la incidencia de las clases unitarias sobre los alumnos en las aulas multigrado. Otros informes posteriores de la misma institución analizan la enseñanza en estas clases donde se realiza una revisión de la situación de diferentes países (UNESCO; APEID, 1982), se proponen perspectivas innovadoras y guías metodológicas (UNESCO/APEID, 1981; 1988) y se identifica una falta de atención de los funcionarios de la educación a las necesidades de estos maestros y de las escuelas (UNESCO/APEID, 1989). Este estudio está centrado

en los territorios asiáticos del Pacífico.² La misma institución conjuntamente con la FAO han llevado a cabo también una investigación relacionada con la educación y el desarrollo rural (FAO-UNESCO, 2004) que evalúa el estado de la cuestión desde el punto de vista de las políticas públicas de los países en vías de desarrollo y los marcos conceptuales sobre los cuales se basan estas políticas. De estos países, Uruguay cuenta con un estudio que se realiza a partir de las propias prácticas de maestros rurales de todo el país y ha permitido comprobar parte de las hipótesis de partida, en relación a las potencialidades de los grupos multigrado en las escuelas rurales (SANTOS, 2006; 2007). Actualmente en el mismo país también se está llevando a cabo un proyecto³ (SANTOS et al., 2010) que plantea como objetivos, la construcción de un espacio para la formación permanente de los maestros rurales y el intercambio de experiencias educativas,⁴ con el objetivo de permitir la revalorización de la educación rural, a partir de su especificidad pedagógica. Todas las instancias tienen como eje central *el valor de la educación rural*, abordando una dimensión pedagógica y filosófica, una dimensión social y una dimensión didáctica; buscado el valor de la especificidad educativa que cada una supone.

La comprensión de los condicionantes que se desarrollan en el Proyecto permite explorar nuevas metas de estudio sobre la escuela rural a pesar de que como señala Bustos (2011, p. 167), “la ausencia de una corriente global en investigación sobre la educación en zonas rurales es un obstáculo, sobre todo, para los recién llegados a estos centros pero también para los profesionales que se encuentran ejerciendo en estos centros” y, especialmente, para los propios investigadores. La necesidad de construcción de conocimiento válido y fiable sobre esta temática supone intensificar la investigación y establecer nexos de unión entre la práctica pedagógica que se desarrolla en la escuela y, en consecuencia en el territorio rural y la teoría surgida del análisis y reflexión de la misma. Hace falta avanzar en la investigación aplicada pero también en el diseño y desarrollo de tesis doctorales que abran nuevos caminos para la propia investigación y, al mismo tiempo, que refuten o confirmen hipótesis y/o “supuestos” sobre la escuela rural.

Objetivos del proyecto de investigación

Exponer el estado de la cuestión de un trabajo de investigación sin contemplar los objetivos supone una contradicción a la coherencia interna del mismo; la novedad y relevancia de los objetivos del Proyecto se concreta en el hecho de que pretenden adaptar la metodología participativa, más propia del aula multigrado, a la clase urbana, en un intento de proponer formas de adecuación a la enseñanza urbana para atender a las diferencias individuales y estimular el aprendizaje autónomo y colaborativo que permita atender a la diversidad de nuestras escuelas (BOIX, 2007); sin duda alguna, se trata de un reto pedagógico, que por lo que hemos podido constatar carece de antecedentes científico-pedagógicos relevantes (BUSTOS, 2011). Además, la relevancia también se vincula a la posibilidad de instrumentar dispositivos que faciliten y potencien la

Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”

circulación de saberes en el aula, al proponer acciones didácticas que, justamente, impliquen una diversificación de actividades según capacidades e intereses, y que permitan diseñar forma de organización de los contenidos en torno a temas estructurados para una enseñanza participativa y colaborativa, potenciadora de un aprendizaje más significativo (SANTOS, 2011).

Los objetivos principales de este proyecto son:

1. Estudiar y comparar las metodologías de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales, chilenas, españolas, francesas, portuguesas y uruguayas.

1.1. Analizar las estrategias didácticas utilizadas en aulas multigrado.

1.2. Valorar la organización del espacio y del tiempo en relación a las estrategias didácticas utilizadas.

1.3. Examinar los materiales didácticos utilizados para dar soporte a las estrategias.

1.4. Peritar qué tipo de evaluación y en qué momento se utiliza.

1.5. Ponderar el interés, la formación y la situación profesional del maestro rural.

1.6. Explorar el contexto social-cultural y geográfico de las escuelas y las familias.

1.7. Analizar cuales de los elementos anteriores pueden ser adaptados a otros contextos escolares.

2. Diseñar una propuesta de componentes didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas.

2.1. Revisar el estado de la pedagogía de la diversidad en otra tipología de escuelas.

2.2. Elaborar una propuesta de componentes/ didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas, con el intento de lograr aprendizajes de mejor calidad.

Como ya hemos comentado estos objetivos son formulados para los tres años de duración del Proyecto; en la actualidad, y como veremos a continuación, se está trabajando en el tratamiento de la información recogida una vez levantada de terreno.

Selección de la muestra

Las políticas educativas de los países que participan en el Proyecto son distintas en su proyección a la escuela rural; la heterogeneidad de indicadores e incluso de nomenclaturas usadas en cada país para la educación rural o la existencia de pruebas nacionales también con indicadores distintos, nos llevó, durante el curso escolar 2009-2010, a ajustar la selección de la muestra a dos criterios, contemplados en el Proyecto.

a) Criterios de eficacia: en primer lugar indicadores de alta calidad en los logros de aprendizajes de los alumnos, y en segundo lugar, altos estándares de desempeño docente y altos niveles de satisfacción de la comunidad educativa.

b) Criterios de heterogeneidad: cada país gestiona un sistema de educación rural que en alguna forma se ajusta a variables que pueden tener alguna incidencia relevante en la gestión escolar: el tamaño de la escuela según el número de alumnos o maestros, escenarios geográficos, multiculturalidad, perfil ocupacional o socioeconómico de la población.

La aplicabilidad de los criterios de selección de la muestra a la realidad pedagógica de cada país participante del Proyecto fue la siguiente:

España

En España, debido a las diferencias en política educativa dentro de las Comunidades Autónomas participantes en el proyecto (Andalucía, Aragón y Cataluña), se optó por el criterio de heterogeneidad ya que el criterio de eficacia era difícil de utilizar; ni los indicadores de las pruebas nacionales ni los cursos escolares en los que se aplican son los mismos entre las Comunidades; además tampoco se disponía de datos concretos sobre los resultados en escuelas rurales; ello nos llevó a elaborar un cuestionario de preselección de la muestra igual para las tres Comunidades que fue remitido a los centros escolares a lo largo de los meses de marzo y abril de 2009, previo contacto con los centros por vía telefónica, y envío de los cuestionarios por e-mail; estos instrumentos se recogen personalmente en los centros; a partir de la información obtenida determinamos la muestra definitiva para desarrollar los siguientes instrumentos de recogida de datos previstos en el Proyecto.

Chile

En Chile se optó por el criterio de eficacia, procediendo a la selección de la muestra de la siguiente forma:

a) En una primera etapa; se consideraron dos indicadores:

1 – Una prueba nacional de calidad de la educación, SIMCE, aplicada en todas las escuelas chilenas con más de 6 alumnos, que proporciona un puntaje estandarizado de logro por curso que incluye solamente a los cuartos y octavos básicos en 3 subsectores o asignaturas: lenguaje y comunicación, educación matemática y estudio y comprensión de la naturaleza y estudio y comprensión de la sociedad.

2 – Una evaluación nacional del desempeño académico de cada escuela que conforma un listado de establecimientos que obtienen la calificación deno-

Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”

minada “Excelencia Académica”. A partir del primer indicador, SIMCE, seleccionamos las escuelas rurales que alcanzaron los 350 mejores puntajes del país. Luego ese listado fue cruzado con el segundo indicador, “Escuela con Excelencia Académica”, con el cual se redujo ese total de 350 casos a 94 escuelas rurales.

b) En lo que podríamos llamar una segunda etapa, se seleccionaron aquellas escuelas que según las bases de datos del MINEDUC poseen aula multigrado, ello redujo la muestra a un total de 54 establecimientos, que abarcan gran parte de la larga geografía del país (15 regiones); sin embargo, en el contexto de la catástrofe ocurrida en Chile el 27 de Febrero de 2010 y dado que algunas escuelas sufrieron grandes daños, implementamos dos formas, de contacto email y telefónica; y es a partir de este contacto, se establece la agenda de visitas a las escuelas en funcionamiento. Cabe señalar, que después de la catástrofe algunos establecimientos están siendo fusionados lo que podría afectar el tamaño la muestra estimada originalmente en 54 escuelas.

Las escuelas rurales de la muestra final se ubican en la VII, VIII, IX y X Región

Portugal

En Portugal también se optó por el criterio de la heterogeneidad; para ello se elaboró un cuestionario previo a la selección de la muestra, como en el caso de España. La muestra final se situada en los Consejos de Serpa (interior del país) y Santiago do Cacém (en el litoral)

Francia

En Francia se eligió esencialmente a las escuelas rurales en función de su eficacia. Se utilizaron tres criterios internos: los dictámenes de los profesores sobre los resultados de sus alumnos, los resultados a las evaluaciones nacionales de las escuelas y los dictámenes de los consejeros pedagógicos e inspectores sobre las prácticas profesionales de los profesores. Se seleccionaron así una cuarentena de escuelas. Todas forman parte del espacio rural aislado o de la zona de montaña de tres departamentos franceses, Alpes de Haute-Provence, Ardèche y Drome.

Uruguay

En Uruguay se optó por el criterio de eficacia en función de los resultados de las pruebas nacionales de evaluación cruzado con otros criterios internos como:

- Nivel de aprendizaje de los niños y las niñas (según pruebas nacionales de evaluación);
- Calificación del docente (evolución docente);

- Antigüedad en el cargo como docente de la institución (docentes con al menos 5 años de antigüedad en la escuela rural);
- Existencia de Proyectos Institucionales, aplicación de metodologías participativas y buen vínculo con la comunidad (según sondeo y apreciación de los Maestros Coordinadores Departamentales);
- Escuelas unidocentes y pluridocentes;
- Y representatividad geográfica, puesto que Uruguay está dividido en 19 Departamentos, de los cuales 18 poseen escuelas rurales.

Los Departamentos de los que se seleccionaron las escuelas son: Lavalleja, Florida, Paysandú, Colonia, San José, Flores, Treinta y Tres, Artigas, Rivera, Soriano, Rocha, Canlones, y Durazno.

Recogida de datos: diseño y aplicación de los instrumentos

Para la recogida de la información nos situamos en el marco de un paradigma interpretativo en donde se pretende interpretar la realidad a partir de una aproximación cuantitativa y cualitativa de la información, con el diseño y aplicación de un cuestionario, entrevistas semidirigidas y la realización de un trabajo etnográfico a partir del análisis de documentos y observación participante.

El cuestionario aplicado en todas las escuelas de los países que conforman la muestra, tenía como objetivo básico concretar en un primer grado, la utilización de la metodología participativa en las aulas multigrado seleccionadas; de este modo, todos los países participantes diseñamos un cuestionario con los mismos ítems adaptados a la realidad pedagógica del país; a partir de los resultados cualitativos iniciales de este cuestionario, se seleccionó a 15 maestros de cada país para la realización, posteriormente, de una entrevista semidirigida que nos permitiera contrastar la información obtenida en los cuestionarios con la visión de la práctica pedagógica que cada maestro tenía en su aula; se trataba de obtener información en un segundo grado de concreción del objetivo inicial propuesto.

Estas entrevistas fueron realizadas por profesores-investigadores del Proyecto, entrenados específicamente para la realización de entrevistas semidirigidas; las preguntas básicas de estas entrevistas fueron las mismas, aunque adaptadas, como venimos diciendo, en todos los países participantes.

Aún así, para garantizar la fiabilidad y la validez de los resultados, tal y como estaba planificado en el Proyecto y para poder llegar, además, a un tercer grado de concreción de la utilización de metodologías participativas en las escuelas seleccionadas (entendido como el máximo al que podíamos optar), también se realizaron (o están en proceso de realización) tres observaciones participantes (estudio etnográfico) en tres escuelas rurales de la muestra por país, de una duración mínima de 15 días, que nos permitieran, contrastar a su vez, los datos obtenidos en las entrevistas realizadas y los cuestionarios.

Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”

Estas escuelas seleccionadas para el estudio etnográfico fueron escogidas a partir de los resultados cualitativos obtenidos en las entrevistas realizadas; son escuelas en las que a través de las entrevistas se detectó que estaban utilizando metodología participativa en un tercer grado de concreción, aún con niveles de aplicación distintos según la realidad pedagógica de cada país.

Estado actual: trabajo de campo

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el estado actual del Proyecto se encuentra en la parte de trabajo de campo, concretamente en llevar a cabo el estudio etnográfico de las tres escuelas que han estado seleccionadas por cada país participante.

Hasta el momento la temporización de los diferentes países, en relación al proyecto, ha sido similar: la confección y pase de los cuestionarios, las entrevistas semidirigidas y la toma de decisiones para seleccionar la muestra donde se realizaría el trabajo etnográfico. Pero actualmente los tres países europeos (España, Francia y Portugal) no nos encontramos en el mismo punto que los compañeros latinoamericanos (Chile y Uruguay) debido a las diferencias en el calendario de curso escolar. En el primer caso se llevó a cabo el trabajo etnográfico durante el último trimestre del curso 2010-11, mientras eran vacaciones en Latinoamérica. Por este motivo y también cuestiones organizativas y logísticas del proyecto, el trabajo etnográfico empezará en Uruguay y Chile en las próximas semanas.

Paralelamente, cada país está trabajando el tratamiento informático de los datos obtenidos hasta el momento, tanto de los cuestionarios como de las entrevistas y en el caso europeo, también de la etnografía. En primer lugar, para obtener la fiabilidad del cuestionario, una vez obtenidos los datos de éste, los cálculos se realizarán con la ayuda del paquete de programas estadístico Statistickal “Package for Social Sciences” (SPSS) por considerarlo idóneo para este estudio. En relación a los datos obtenidos en las entrevistas, que se han obtenido de las transcripciones realizadas, estamos trabajando en la codificación rigurosa y sistemática, y la definición de categorías y dimensiones.

Por último, en relación al trabajo etnográfico, efectuaremos el análisis de los datos que se han obtenido de la observación participante; para esta observación participante se han utilizado una plantilla de cuaderno de campo en la que se han recogido las dimensiones básicas vinculadas con los objetivos del Proyecto y un diario de investigación, en el que además, el observador tenía la posibilidad de anotar todas aquellas observaciones que consideraba complementaban la sistematización observacional; este trabajo será contrastado, como decíamos, anteriormente, con los datos obtenidos en el tratamiento de la información a través de los programas informáticos de análisis cualitativo para las entrevistas y cuantitativo para los cuestionarios.

Hacia donde vamos: el futuro más inmediato del proyecto

Una vez recogida la información, la siguiente fase dentro del curso 2011-12 es la socialización de los resultados y evaluación de los mismos para facilitar la elaboración de recomendaciones y toma de decisiones; para ello, se va a tratar la información en programas informáticos que nos permitan cruzar datos entre sí y entre los obtenidos a partir de los diversos instrumentos utilizados con el fin de validar los mismos y obtener altos grados de fiabilidad.

Con esta información pretendemos dar respuesta a los objetivos e interrogantes que planteamos en nuestra investigación. Una vez dispongamos de los datos, ello nos va a permitir estudiar y comparar las metodologías de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales, chilenas, españolas, francesas, portuguesas y uruguayas. Y a partir de los datos obtenidos vamos a desarrollar un trabajo más descriptivo y comparativo con el cual pretendemos diseñar una propuesta de aquellos componentes didácticos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan ser transferidos a otra tipología de escuelas, con el intento de lograr aprendizajes de mejor calidad. Nos referimos a componentes didácticos, en cuanto lo son las estrategias didácticas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la organización del espacio y del tiempo, junto con los materiales y recursos curriculares utilizados para el mismo; además de la evaluación-sistematización de los saberes y competencias adquiridos por los alumnos del aula multigrado y los instrumentos que el maestro rural diseña e implanta para su valoración.

Un objetivo que creemos imprescindible tener presente en las investigaciones en el ámbito educativo que llevamos a cabo. Y que va a permitir seguir construyendo conocimiento científico en esta área, que como decíamos al principio del artículo, tanta falta hace para la toma de decisiones políticas y educativas relacionadas con la escuela multigrado. Una escuela de la que consideramos también se puede aprender, tanto por sus potencialidades pedagógicas como organizativas.

Referências

AIKMAN, S.; PRIDMORE, P. Multigrade schooling in “remote” areas of Vietnam. **International Journal of Educational Development**, 21 (6), p. 521-536, 2001.

BOIX, R. L'école rurale en Catalogne. In: JEAN, Y. (Coord.). **Géographies de l'école rurales**. Acteurs, réseaux, territoires. Ophrys Editions, 2007.

BUSTOS, A. Investigación y escuela rural ¿irreconciliables?. **Revista Profesorado**. Universidad de Granada, 2011.

COLADARCI. Improving the yield of rural education research: an editor's Swan Song. **Journal Research in Rural Education**, 2007.

Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”

CUSHMAN, K. **The case for mixed-age grouping**. Harvard, MA: Author, 1993.

FAO-UNESCO. **Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas políticas**. París: UNESCO. <http://www.fao.org/sd/erp/1-educacion%20-rural%20ext.pdf>, 2004.

GUTIÉRREZ, R.; SLAVIN, R. E. Achievement effects of the nongraded elementary schools: A best evidence synthesis. **Review of Educational Research**, 62 (4), p. 333-376, 1992.

HARGREAVES, E.; MONTERO, C.; CHAU, N.; SIBLI, M. and THANH, T. Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. **International Journal of Educational Development**, 21 (6), p. 499-520, 2001.

HARGREAVES, E. Assessment for learning in the multigrade classroom. **International Journal of Educational Development**, 21, p. 553-560, 2001.

LITTLE, A.W. Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. **International Journal of Educational Development** 21 p. 481-497, 2001.

_____. **Multigrade Teaching: A review of Research and Practice, Education Research**, Serial N.12. Overseas Development Administration, London, 1995.

_____. **Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities**. Springer. London, 2007.

MASON, D. A.; BURNS, R. B. Teachers views of combination classes. **Journal of Educational Research**, 89 (1), p. 36-41, 1995.

_____. “Simply no worse and simply no better” may simply be wrong: A critique of Veenman’s conclusion about multigrade classes. **Review of Educational Research**, 66 (3), p. 307-322, 1996.

MILLER, B. A. A basic understanding of multiage grouping. **School Administrator**, 53 (1), p. 12-17, 1996.

MULRYAN-KYNE, C. The preparation of teachers for multigrade teaching. **Teaching and Teacher Education**, 23 (4), p. 501-514, 2007.

SANTOS, L. Didáctica multigrado: La circulación de los saberes en una propuesta diversificada cada **Revista Quehacer Educativo**, N. 81, p. 22-32, 2007. Montevideo: FUM-TEP.

SANTOS, L.; CARRO, S.; PEREIRA, I. **El Valor de la Educación Rural**. Reflexiones sobre una experiencia en desarrollo. En http://www5.psico.edu.uy/_academica/areas/-area_psicologia-educacional/produccion-escrita/el-valor-de-la-educacion-rural.pdf (Consulta: 29/11/2010).

SANTOS, L. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. **Revista Profesorado**. Universidad de Granada,

Laura Domingo – Roser Boix Tomàs – Pierre Champollion

2011.

UNESCO/APEID. **Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools.** UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok, 1989.

_____. **Education of Disadvantaged Groups and Multiple Class Teaching: Studies and Innovative Approaches.** UNESCO Regional office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok, 1981.

_____. **Multiple Class Teaching and Education of Disadvantaged Groups.** National studies: India, Sri Lanka, Philippines, Republic of Korea. UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok, 1982.

_____. **Multiple Class Teaching in Primary Schools: A Methodological Guide.** UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok, 1988.

VEENMAN, S. Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. **Review of Educational Research**, 65 (4), p. 319-381, 1995.

_____. Combination classrooms revisited. **Educational Research and Evaluation**, 3 (3), p. 262-276, 1997.

Notas

¹ El grupo de investigación es el Education and International Development Group de l'Institute of Education a la University of London.

² Australia, Bangladesh, People's Republic of China, India, Indonesia, Republic of Korea, Maldives, Malaysia, Nepal, Pakistan, Philippines and Thailand.

³ Universidad de la República Uruguay Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio El valor de la educación rural.

⁴ Se pretende desarrollar instancias de formación e intercambio con maestros rurales, en distintas zonas de referencia del departamento de Tacuarembó: Ansina, Tambores, Paso de los Toros y la ciudad de Tacuarembó. Se plantea asimismo, el desarrollo de un trabajo de campo en un Agrupamiento de escuelas de Tacuarembó, con el fin de tender al mejoramiento de las prácticas educativas, en el marco de una relación estrecha entre la teoría y la práctica. Otro tipo de actividades, de proyección más amplia, como instancias de seguimiento y cierre, se desarrollarán en dos ámbitos: el Centro Agustín Ferreiro para los maestros rurales; y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para compartir los avances y resultados, con estudiantes y la comunidad académica en general.

Correspondència

Roser Boix – Passeig de la Vall d'Hebron, 171, Campus Mundet, Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, Edificio Migdia I – 08035 Barcelona, España.

E-mail: rboixt@gmail.com

Recebido em 07 de novembro de 2011

Aprovado em 07 de maio de 2012