

Enseñanza y aprendizaje en pequeñas escuelas rurales en cuatro países europeos: introducción y síntesis de enfoques mixtos y de edades múltiples¹

Robbert Smit ^{a,*}, Eeva Kaisa Hyry-Beihammer ^b, Andrea Raggl ^c

^a University of Teacher Education St. Gallen,
Suiza

^b Alpen-Adria-University Klagenfurt, Austria

^c University of Teacher Education Vorarlberg, Austria

*Autor correspondiente: robbert.smit@phsg.ch (R. Smit).

Como parte de la enseñanza y el aprendizaje en pequeñas escuelas rurales, investigamos los enfoques de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado. Esta introducción a cuatro documentos de una edición especial, cada uno de los cuales documenta prácticas en un área diferente de Europa, presenta los antecedentes del discurso sobre la enseñanza de aulas de grados mixtos o múltiples y proporciona información sobre el contexto de la enseñanza en las escuelas rurales. Como síntesis, esbozamos un marco didáctico de los enfoques de enseñanza de edades mixtas derivados de los cuatro documentos y discutimos la posible implementación de estos enfoques en el aula. Por último, proponemos reorientar el discurso de la educación rural alejándolo del antagonismo rural-urbano y guiándolo hacia una visión más integrada de tratar la heterogeneidad en el aula en general. Los enfoques de enseñanza presentados en esta introducción pueden enriquecer la teoría de la enseñanza adaptativa.

1. Introducción

Han pasado cinco años desde que apareció en esta revista una edición especial sobre escuelas rurales en países británicos y nórdicos (Hargreaves, Kvalsund y Galton, 2009). El foco de ese número fue el papel de la escuela dentro de la comunidad. Se informó menos, sin embargo, sobre los procesos dentro de la escuela, es decir, sobre cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje en escuelas pequeñas con un bajo número de alumnos y aulas multigrado. Aunque la enseñanza en aulas multigrado se produce en todo el mundo, el tema, hasta la fecha, no ha sido investigado en profundidad. Esta escasez de estudios es una deficiencia de la investigación, ya que una gran proporción de los niños del mundo vive en comunidades rurales y asiste a escuelas rurales, tanto en países en desarrollo como en el mundo occidental.

Los artículos de esta edición especial pretenden dilucidar los procesos y resultados de la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización en escuelas rurales pequeñas. El objetivo es describir los enfoques de enseñanza observados en las aulas multigrado con un enfoque especial en el aprendizaje multi-edad en diferentes contextos culturales de cuatro países europeos. Tal conocimiento nos permite aumentar nuestra comprensión de los enfoques de enseñanza destinados a incluir a niños de diferentes edades y descubrir patrones similares entre dichos enfoques en los cuatro países. El origen de esta edición especial se presentó en un simposio sobre prácticas docentes en aulas multigrado en la Conferencia Europea de Investigación Educativa (CEIE) en el 2013 en Estambul. Todos los autores de esta edición especial presentaron en este simposio. Desde una perspectiva regional, los artículos discuten el estado de la educación en varios lugares de Europa, desde España hasta Europa central y Escandinavia. Observamos que, en general, para las aulas en los países que presentamos, las escuelas están bien equipadas y el número de estudiantes en las aulas es, en su mayor parte, más bajo que el de los países en desarrollo (Little, 2007a). Además, la preparación docente es de buena calidad y está financiada adecuadamente en comparación con, por ejemplo, Myanmar, donde las aulas de las escuelas rurales pueden tener más de 60 alumnos y donde los maestros rurales, a menudo multigrado, carecen de una capacitación adecuada (Hardman, Stoff, Aung y Elliott, 2014).

¹ Traducido libremente con autorización de sus autores.

Antes de presentar los antecedentes y contextos de nuestros artículos, debemos explicar dónde encaja nuestra investigación dentro del discurso general sobre las escuelas rurales. Hay dos líneas principales de discusión relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas rurales. Un discurso sigue la línea de que las escuelas rurales son inferiores, ya que no pueden ofrecer las mismas oportunidades para que los estudiantes alcancen un alto éxito educativo (Bouck, 2004; DeYoung, 1987; Harrison y Busher, 1995). Con respecto a la igualdad educativa, cabe preguntarse si los niños de áreas rurales están en desventaja en términos de sus carreras escolares, ya sea debido a factores sociales o culturales. En respuesta a esto, parece que no existe tal desventaja cuando se comparan los resultados de las pruebas nacionales de los estudiantes de primaria de último año en las escuelas urbanas de Francia con los resultados de sus homólogos de las escuelas rurales en Francia (Alpe, 2012). Más específicamente, ambos grupos exhiben aproximadamente los mismos resultados promedio en francés y en matemáticas. Sin embargo, si bien este hallazgo también se observa, por ejemplo, en Inglaterra (Hargreaves, Comber y Galton, 1996) o Cataluña (Alpe, 2012), en los países europeos económicos menos favorables, como Rumania, las escuelas rurales tienen mayores proporciones de maestros no calificados, y el desempeño de los estudiantes relacionados es menor (Birzea et al., 2006). Otra forma de evaluar la igualdad educativa es comparar las expectativas de los estudiantes respecto a su educación superior. Aquí, Alpe (2012) descubrió que los graduados de los colegios rurales en comparación con los graduados de los colegios urbanos eligieron programas más cortos en las universidades u optaron por entrenamientos prácticos. Otra cuestión observada en todos los países es el aislamiento del maestro, especialmente en escuelas unidocentes extremadamente pequeñas con aulas multigrado. Además de la falta de colegas, los contactos con otros agentes relacionados a la escuela, tales como inspectores, formadores de maestros y consejeros escolares, también son más escasos en áreas remotas. Es común en las escuelas rurales pequeñas que pocos maestros cubran todas las materias y programas extracurriculares, lo que significa que estos maestros pueden tener menos oportunidades para intercambiar ideas de sobre enseñanza y de profundizar su experiencia en materias o temas específicos. Desde la perspectiva del estudiante, el pequeño número de docentes conduce a menores oportunidades para conocer y ser influenciados por diferentes tipos de maestros y diferentes pedagogías educativas.

En el sentido contrario, hay un discurso que describe a las escuelas rurales como un lugar para la experimentación y la innovación pedagógica, donde se pueden encontrar soluciones a las dificultades que enfrentan las escuelas urbanas en áreas desfavorecidas. Existe un movimiento a favor de escuelas pequeñas en zonas urbanas (Strike, 2008) que tiene su origen en estudios sobre escuelas rurales (Barker y Gump, 1964). Las escuelas rurales son un tema de interés para investigadores, docentes y formuladores de políticas, no solo porque los entornos escolares rurales brindan un clima escolar más abierto y seguro, en el cual los maestros y los estudiantes se conocen bien, sino también por aspectos pedagógicos de aprender y organizarse en aulas multigrado. Por ejemplo, en los Estados Unidos, las estrategias centradas en el niño para enseñar a aulas multigrado son de creciente interés en los sistemas de escuelas públicas (Hoffman, 2003). Generalizar los beneficios pedagógicos de las pequeñas escuelas rurales sería ingenuo. Como plantea Supovitz (2002), para que el aprendizaje en las escuelas más pequeñas sea beneficioso para los estudiantes, es necesaria la colaboración continua del equipo centrada en las prácticas instruccionales. Como la des-graduación no es aún una estrategia instruccional, no hay garantía de que la enseñanza se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes (Hattie, 2002). Para ampliar esta discusión, explicamos en la Sección 3 cómo los enfoques de edades mixtas coinciden con los modelos generales de diseño instruccional. La Sección 4 intenta superar el antagonismo hacia las escuelas rurales y urbanas vinculando los enfoques de edades mixtas con la enseñanza adaptativa. Si bien esta teoría es más integral, también se centra en cómo adaptar la instrucción a las necesidades de una clase con alumnos heterogéneos.

2. Enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales

Muchas escuelas urbanas persiguen activamente un modelo “más pequeño es mejor”. Algunas escuelas urbanas en los EE. UU. reciben grandes subvenciones, mientras que, de otro lado, muchas escuelas pequeñas en áreas rurales se ven obligadas a cerrar o fusionarse para ahorrar dinero (Jimerson, 2006). Desde la perspectiva de un contexto rural o urbano, consideramos que las escuelas dependen del lugar (Hargreaves et al., 2009). Sin embargo, ¿cuándo tiene una escuela un contexto rural? La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1996, 2009) utiliza una tipología basada en dos criterios. La primera identifica a las comunidades rurales como aquellas con una densidad de población inferior a 150 habitantes / km². El segundo criterio, que distingue a las regiones según el porcentaje de habitantes que vive en comunidades rurales, se clasifica de la siguiente manera. En áreas predominantemente rurales, más del 50% de la población vive en comunidades rurales. En áreas predominantemente urbanas, menos del 15% de la población vive en comunidades rurales. Las áreas significativamente rurales, son regiones intermedias donde el porcentaje de la población que vive en comunidades rurales está entre 15 y 50%. Sin embargo, para la investigación educativa, una descripción cuidadosa del contexto local, en lugar de números fijos es más informativa (Coladarci, 2007). Por ejemplo, el

contexto rural a menudo se observa como un lugar donde los lazos entre la comunidad y las escuelas son fuertes y los padres locales podrían luchar para evitar el cierre de escuelas debido a la disminución de la población. En un estudio sobre cierre de escuelas en comunidades rurales finlandesas, Autti y Hyry-Beihammer (2014) descubrieron que éstas son consideradas como el "corazón de las aldeas". Según su estudio, la escuela no es solo un lugar para educar a los niños, sino también el centro de la vida social de la aldea. Además del capital humano y cultural, las escuelas construyen y mantienen el capital social, desempeñando un papel fundamental en la construcción de una identidad local.

Si bien la relación entre la escuela y el área circundante es significativa, ni la educación situada localmente ni el significado social de la escuela es el foco de nuestra edición especial. Sin embargo, los maestros en las escuelas presentados en nuestras cuatro contribuciones son todos educadores situados localmente desde la perspectiva de que usan el contexto local como punto de partida para enseñar conceptos, presentar ejemplos y hacer excursiones (Lescure & Yaman, 2014). Los docentes de escuelas pequeñas también comparten ciertas características, como asumir a menudo roles duales, por ejemplo, director y maestro de aula (Raggl, 2012). Debido a que son miembros de un equipo pequeño, no es posible especializarse en una materia y los intercambios específicos sobre materias dentro de la escuela son limitados. Los maestros mayores en las escuelas rurales generalmente están más integrados localmente, mientras que los maestros más jóvenes de las ciudades esperan regresar a la ciudad después de unos años (Alpe y Fauguet, 2008). Las aulas multigrado son otra característica de la escuela pequeña y, como tal, podrían ser una de las razones por las que las escuelas rurales son etiquetadas como inferiores. De acuerdo con Hargreaves et al. (2009, p. 82) una "razón para realizar investigaciones en las escuelas rurales, es la opinión de que la provisión educativa de las escuelas rurales es inferior a la proporcionada en las escuelas urbanas más grandes, donde hay más maestros y un acceso más fácil a los recursos para la enseñanza y el aprendizaje".

Todos los países examinados en este número especial tienen un porcentaje considerable, entre 15 y 24%, de escuelas primarias rurales pequeñas con aulas multigrado. Ciertas variaciones en los porcentajes se deben al número variado de grados en las escuelas primarias. Por ejemplo, en Austria, la escuela primaria cubre cuatro grados, mientras que, en Finlandia, España y Suiza, la escuela primaria incluye seis grados. En Austria, Finlandia y España las aulas pueden ser tan pequeñas como de seis estudiantes, mientras que en muchos cantones suizos se requiere un número mínimo de 16 estudiantes para un aula multigrado (Tabla 1).

Varios estudios han examinado el impacto de las aulas multigrado en el aprendizaje de los estudiantes. En su síntesis sobre el aprendizaje, Hattie (2008) afirmó que la multi-graduación no tiene efecto alguno sobre el rendimiento estudiantil. Este hallazgo puede interpretarse como algo tanto positivo como negativo, dependiendo de las expectativas o temores relacionados con la multi-graduación. Sin embargo, al final, este hallazgo simplemente significa que los estudiantes en aulas multigrado muestran un rendimiento académico comparable al de sus contrapartes en las aulas de un solo grado. La principal debilidad al comparar las diferentes estructuras de agrupación es que no brinda idea alguna sobre la calidad de los enfoques de enseñanza. Muchos maestros en aulas multigrado continúan haciendo un uso extensivo de las prácticas de enseñanza tradicionales, como enseñar a cada grado por separado e instruir a toda la clase de manera conjunta (Cornish, 2006). A menudo, no intentan activamente crear situaciones de aprendizaje inter-edades en sus aulas. La enseñanza que se enfoca en el aprendizaje inter-edades en aulas de grados múltiples se llama enseñanza para edades mixtas o para edades múltiples (Mason y Burns, 1997). El concepto de enseñanza para aulas multigrado o para edades mixtas está directamente relacionado con su base filosófica. En un aula de edades múltiples, a cada estudiante se le da un trabajo apropiado para su nivel de desarrollo, y las decisiones sobre el aprendizaje del estudiante no se basan en supuestos relacionados con su edad o su grado (Cornish, 2006). En esta introducción, utilizamos los conceptos de enseñanza para edades mixtas y enseñanza multigrado como sinónimos, refiriéndonos a ellos como un conjunto de enfoques de enseñanza y aprendizaje que se basan en un currículo más integrado, en lugar de uno separado para cada grupo de edad (Hoffman, 2003). No hay disponibilidad de estudios sobre los efectos de este conjunto de enfoques; sin embargo, existen varios estudios cualitativos que contribuyen a la descripción de tales conceptos (Broome, 2009; Hoffman, 2003; Kalaoja y Pietarinen, 2009; Little, 2007b).

Este hallazgo lleva a las siguientes preguntas centrales de investigación para nuestros cuatro estudios, así como para futuras investigaciones:

1. ¿Qué enfoques típicos de enseñanza entre edades se observan en las escuelas rurales de los cuatro países europeos?
2. ¿Cómo encaja la enseñanza de edades mixtas con la teoría didáctica?
3. ¿Es posible proponer un constructo o concepto sobre enseñanza de edades mixtas que permita medir sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes?

3. Resumen de los artículos presentados y síntesis de los enfoques de enseñanza.

3.1. Resumen de los diferentes documentos

Este número especial presenta cuatro estudios en los que se documenta y analiza la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas rurales de Europa occidental. El foco común de los artículos es el aula multigrado, los enfoques de enseñanza implementados y la variedad de estrategias de enseñanza que los maestros usan para lidiar con la heterogeneidad relacionada con la edad. El número especial comienza con el papel de Eeva Hyry-Beihammer y Tina Hascher. Los autores comparan las prácticas de enseñanza en escuelas pequeñas en Austria y Finlandia. En base a entrevistas y análisis de contenido, identificaron dos estrategias principales para el manejo de las aulas multigrado. Los docentes usan prácticas que apuntan a reducir o a capitalizar la heterogeneidad relacionada con la edad y la diversidad de los estudiantes en general. El segundo artículo, escrito por Laura Domingo Peñafiel y Roser Boix Tomas, describe un modelo sobre enfoques de enseñanza en escuelas rurales con la intención de que este modelo sea transferido a otras escuelas urbanas. Sus resultados se basan en observaciones de campo, entrevistas y datos de cuestionarios de escuelas multigrado ubicadas en tres regiones de España. Las características de su modelo, además de las estrategias de enseñanza, incluyen la organización del aula, la preparación de lecciones, el material de aprendizaje y las evaluaciones. En el tercer artículo, Andrea Raggl describe el trabajo de los directores y maestros en pequeñas escuelas rurales en Austria y Suiza. Ella informa sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado e incluye las perspectivas de los estudiantes. Su estudio discute el grado en que el contexto influye en la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes. Los datos se derivan del proyecto de investigación suizo-austríaco, "Pequeñas escuelas en las regiones alpinas". Por último, Robbert Smit y Eva Engeli presentan un modelo empírico para la enseñanza multi-edad que consta de siete elementos. Los siete elementos fueron seleccionados en base a un estudio exhaustivo de la literatura sobre prácticas docentes de edades mixtas. El modelo de ecuaciones estructurales se estableció utilizando datos del cuestionario del proyecto de investigación suizo-austríaco "Pequeñas escuelas en regiones alpinas" y podría considerarse un paso para avanzar en las mediciones de los efectos derivados de los enfoques de enseñanza para edades mixtas.

Tabla 1

Porcentaje de aulas multigrado en países de Europa occidental relevantes para los artículos.

País	Número total de aulas de primaria	Número total de aulas multigrado	Porcentaje de aulas multigrado	Año de la muestra	Fuente
Austria	17,899	2735	15.3	2012/2013	Statistik Austria (2013)
Finlandia	15,287	2510	16.4	2012	Laitila and Wile'n (2014)
Epaña	166,644	7000 ^a	4.2	2013/2014	Ministerio de educación (2013)
Suiza	22,361	5371	24	2009/2010	Bundesamt für Statistik (BFS) (2011)

^a Estimado.

3.2. Aspectos metodológicos de los cuatro trabajos y su síntesis

En su descripción general de la investigación sobre educación rural en los Estados Unidos, Arnold, Newman, Gaddy y Dean (2005) concluyeron que, en base a su exploración de bases de datos, el conocimiento sobre la educación rural es bastante pobre. Según los autores, esto se debe en parte a problemas de financiamiento y en parte a una falta de calidad de los estudios encontrados sobre el tema. Identificaron dos problemas principales. Primero, aunque los investigadores implementaban una intervención y se esperaba un cambio, no se realizó una comparación entre el antes y el después. En segundo lugar, aunque los investigadores afirmaban estudiar las diferencias entre los entornos de aprendizaje rural y no rural, solo exploraban la situación rural. En tercer lugar, gran parte de la investigación realizada en entornos rurales no pretendía identificar fenómenos rurales; el entorno rural era sólo una coincidencia. Los autores concluyen que hay muy poca investigación que se pueda utilizar para informar políticas y prácticas con respecto a cuestiones rurales. Por ejemplo, había ausencia de estudios sobre las creencias y prácticas de los docentes. Los enfoques de los proyectos de investigación reportados en esta edición especial se basaron principalmente en entrevistas y análisis de contenido posteriores, mientras que las observaciones en el aula se realizaron solo como un factor complementario. Tres de los documentos incluyeron datos de cuestionarios, lo que permitió la inclusión de frecuencias, y un estudio utilizó datos de cuestionarios para aplicar el análisis de ecuaciones estructurales. Nuestras

entrevistas y cuestionarios se basaron en conocimientos pedagógicos teóricos sobre métodos de enseñanza. Al confrontar nuestros conocimientos teóricos con la realidad del aula rural, desarrollamos nuestros preconceptos hacia un concepto más extenso sobre enseñanza para edades mixtas en escuelas rurales. Sin embargo, ninguno de los estudios presentados es longitudinal, como lo sugieren Kvalsund y Hargreaves (2009), ni comparativo en el sentido de las escuelas urbanas versus las rurales. Antes de poder comparar entre momentos o a lo largo del tiempo, se deben definir las características o criterios del constructo de investigación relevante. Específicamente, en nuestro caso, se debe desarrollar un constructo que haga referencia a métodos de enseñanza para enseñar aulas multigrado y estrategias para aulas rurales multigrado. El enfoque común de nuestros artículos permite comparar métodos y estrategias de enseñanza observados en varios países con factores contextuales más o menos similares. Además, el investigador se da cuenta de qué métodos y estrategias pueden verse afectados por las condiciones locales y qué aspectos podrían ser factores genuinos de la enseñanza de edades mixtas. Este paso conduce a la generalización y, por lo tanto, es parte de la producción de conocimiento general (Rossman y Yore, 2009). Usando el marco establecido por Kvalsund y Hargreaves (2009), comenzamos con preguntas de investigación desde la perspectiva del mundo de la vida y, finalmente, llegamos a respuestas transferibles al sistema mundial. El conocimiento abstracto generado se puede entonces transferir a lugares de la vida real, como otras escuelas, y volverse nuevamente práctico y localmente efectivo. El análisis combinado de nuestros estudios se puede percibir desde una perspectiva metodológica como un enfoque de métodos mixtos dado que, en general, empleamos métodos cualitativos y cuantitativos en el estudio. A medida que esto conduce a una imagen más completa y mejor informada de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas rurales, los resultados también se vuelven más válidos (Torrance, 2012). En un segundo paso, usamos la comparación para demostrar cómo la enseñanza a edades mixtas se ajusta a la teoría general de la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, hacer que estos enfoques de enseñanza sean accesibles para otras situaciones heterogéneas de enseñanza. Producir algo más complejo que una simple agregación puede considerarse una síntesis (Rossman y Yore, 2009).

3.3. Síntesis de los enfoques de enseñanza y aprendizaje para edades mixtas presentados en los cuatro artículos.

Para responder a la primera de nuestras tres preguntas, -- si existen enfoques de enseñanza típicos para tratar el aprendizaje entre edades -- analizamos para cada artículo los enfoques de enseñanza observados y evaluamos su potencial para tratar la heterogeneidad de edades mixtas de una manera que mejora el aprendizaje. No se consideraron enfoques que simplemente tenían como objetivo administrar los distintos grados por separado, tales como la agrupación por grados o planes de trabajo específicos para un grado. Además, también se excluyeron los enfoques que no combinaban diferentes grados o edades para fines de aprendizaje, tales como trabajo grupal entre edades, pero con tareas específicas de grado y sin interacción entre edades para mejorar el aprendizaje. Nuestro objetivo fue identificar los enfoques que aparecieron en más de un artículo, lo que condujo a los seis enfoques presentados en la Tabla 2.

La identificación de los enfoques de enseñanza presentados en la Tabla 2 para abordar la heterogeneidad relacionada con la edad permite la transferencia del entorno rural y su adaptación a otros grupos de aprendizaje heterogéneos. Proponemos dejar de lado la práctica habitual de comparar condiciones rurales y urbanas y ampliar el alcance para abordar la heterogeneidad en todas las escuelas. Dentro de la superposición de este tema común, discusiones fructíferas entre maestros con diferentes antecedentes geográficos (topológicos) pueden conducir a su desarrollo profesional y, como consecuencia, a oportunidades posteriores para que los estudiantes aprendan.

Una pregunta posterior fue si estos enfoques de enseñanza individuales pueden verse como un todo. En otras palabras, ¿hay una didáctica para edades mixtas? Aplicamos el término didáctica tal como lo define Meyer (2012) y, en consecuencia, consideramos la didáctica general en lugar de la didáctica específica de una materia, aunque están interrelacionadas. Si bien la didáctica es conocida en muchos países europeos como un concepto de investigación y educación, no es una teoría establecida en el Reino Unido. Sin embargo, algunos campos de la didáctica, como la teoría curricular, la investigación educativa, etc., son reconocidos en el Reino Unido (Meyer, 2012). Por lo tanto, el término diseño instruccional puede ser un buen sustituto del término didáctica en las comunidades de habla inglesa. A menudo, el término triángulo didáctico se utiliza para hacer referencia a la relación entre profesor, alumno y áreas o materias. En consecuencia, los procesos instruccionales en el aula se pueden describir utilizando el triángulo para explicar visualmente la interacción entre el maestro, el alumno y la materia. El maestro planifica estos procesos con el objetivo de brindar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje. Con respecto a nuestra segunda pregunta, sobre cómo encaja la enseñanza para edades mixtas con la teoría didáctica, debemos considerar las formas en que los maestros responden

positivamente en una situación heterogénea en el aula en el sentido de crear arreglos de aprendizaje para grupos de estudiantes de edades mixtas. El triángulo didáctico permite la disposición de enfoques de enseñanza y aprendizaje de edades mixtas, de la Tabla 2, de acuerdo con su función dentro del proceso de planificación de la lección (Fig. 1). De acuerdo con Kansanen (2003), destacamos ciertos aspectos del triángulo didáctico con flechas. Reconocemos que ser maestro es un aspecto evidente de la práctica docente en la que se enseña a alguien y que una parte esencial de la práctica implica la interacción entre el maestro y el alumno. Además, también existe una relación pedagógica entre el profesor y el alumno. Cuando el maestro es abordado o percibido como un experto en su materia, la relación entre el alumno y el maestro se vuelve más didáctica.

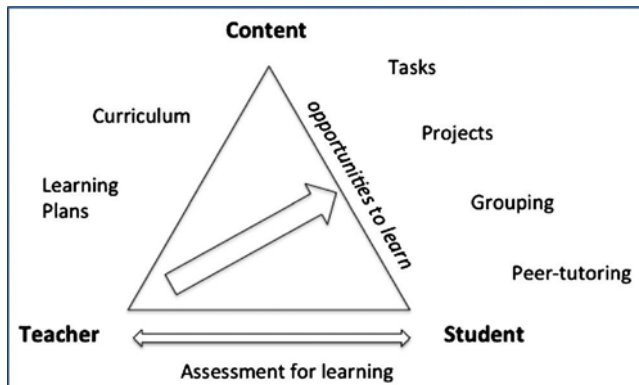
Tabla 2

Compilación de enfoques de enseñanza para edades mixtas basada en los cuatro artículos

Enfoques curriculares	Enfoques basados en la tarea	Enfoques sobre diferenciación e individualización	Enfoques de agrupamiento	Enfoques para aprendizaje entre pares	Enfoques de evaluación
<p>Currículo en espiral y Currículo paralelo</p>	<p>Actividades de aprendizaje abiertas y orientadas a problemas. Trabajo por proyectos</p>	<p>Planes de aprendizaje diferenciados entre edades. Planes de aprendizaje individualizados entre edades</p>	<p>Agrupamiento por edades mixtas</p>	<p>Enseñanza por pares entre grados</p>	<p>Observaciones sistemáticas e individuales Notas de registro Orientada al progreso individual</p>

Desde una perspectiva teórica, un maestro podría considerar varios enfoques de edades mixtas durante la planificación de la sesión de clase. Para comenzar, la planificación de una sesión puede abarcar una perspectiva a largo plazo. Para este fin, el contenido del plan de estudios debe organizarse de tal manera que los estudiantes de diferentes edades puedan trabajar con el mismo contenido, pero a diferentes niveles. Esto se puede lograr agrupando el contenido en etapas, como lo explica Bruner (1960) en su concepto de espiralizar el currículum. De una manera menos elaborada, el profesor podría poner en paralelo las asignaturas de cada lección. Es decir, como los estudiantes tienen sus propios programas en el plan de estudios paralelo, el maestro presenta regularmente tareas más abiertas que son apropiadas para estudiantes de diferentes edades para permitir el intercambio de ideas y estrategias entre los grados. Por lo tanto, los planes de aprendizaje proporcionan dirección para la estructura, actividades y tareas que conforman el currículo de aprendizaje escolar de un estudiante durante un día, una semana o más. Los planes, que crean oportunidades para el aprendizaje del alumno, se individualizan de acuerdo con las necesidades e intereses del alumno. En consecuencia, el profesor determina las tareas y los métodos que mejor incrementarán el aprendizaje del alumno. Como se señala en la Fig. 1, esta relación se resalta con una flecha desde el maestro a lo que sucede entre el alumno y el contenido. En una situación de aprendizaje de edades mixtas, las tareas son más abiertas para permitir el aprendizaje en diferentes niveles. En ciencias, por ejemplo, experiencias abiertas, como descubrir qué materiales flotan en el agua y cuáles no, permiten a los niños expresar una amplia gama de ideas y considerar muchas perspectivas diferentes (Stone, 1994). Tal aprendizaje a menudo ocurre como parte de un proyecto apropiado para la edad en el que los niños pueden explorar independientemente un tema de su propio interés en su propio nivel de conocimiento. Los conceptos actuales de desarrollo cognitivo, por ejemplo, la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), implican que los niños cuyo conocimiento o habilidades son similares, pero no idénticos, pueden estimular el pensamiento y el crecimiento cognitivo de los demás. Sin embargo, las interacciones entre compañeros en sí mismas no mejoran el aprendizaje, ya que dependen de la forma en que el maestro guía esas interacciones (Slavin, 1987).

Figura 1. Triángulo didáctico con enfoque en la enseñanza y aprendizaje de edades mixtas



- Etiquetas del gráfico: Docente, planes de sesiones de aprendizaje, currículo, contenidos, tareas, proyectos, agrupamiento, enseñanza entre pares, estudiante, oportunidades de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje

En consecuencia, el aprendizaje de edades mixtas es más efectivo cuando la agrupación flexible de edades cruzadas se combina con instrucción dirigida y una cantidad limitada de individualización (Gutiérrez y Slavin, 1992). El rol del maestro es apoyar la enseñanza/tutoría entre los alumnos y entre edades mientras trabaja con grupos y brinda instrucción adaptada a sus necesidades. La tutoría, que requiere capacitación, no debe reemplazar la instrucción del maestro, sino más bien complementarla (Robinson, Schofield y Steers-Wentzell, 2005). Además, para que la tutoría entre pares sea efectiva y significativa tanto para el alumno como para el tutor, el diferencial de edades debe ser moderado (2–4 años) y, si corresponde, los roles pueden intercambiarse. El seguimiento y la orientación al alumno o a los grupos de alumnos es un proceso dialógico (Webb, 2009), que se indica con una flecha bidireccional entre el profesor y el alumno en la Fig. 1. Para guiar la instrucción y proporcionar retroalimentación, el profesor debe saber dónde está el alumno en el proceso de aprendizaje. En las aulas multigrado, es más difícil comparar el rendimiento de los alumnos entre sí y, por lo tanto, debe ser reemplazado por referencias a criterios y por la documentación del progreso individual. Por lo tanto, el maestro debe observar y reunir evidencia de progreso con fines formativos. Debido a que el maestro no puede dirigirse a todos los grupos de aprendizaje al mismo tiempo, Hargreaves (2001) sugiere capacitar a los estudiantes en autoevaluación y evaluación por pares, lo que significa que los estudiantes se hagan más responsables de su propio aprendizaje. Para obtener la máxima información para la planificación de la lección y hacer un uso eficiente del tiempo de clase, el maestro debe implementar tareas abiertas e inter-edades, que permitan el aprendizaje y la evaluación simultáneos. Habiendo esbozado el trasfondo didáctico de la enseñanza para edades mixtas, sugerimos como un siguiente paso, tal como planteamos en nuestra tercera pregunta de investigación, la siguiente cuestión: ¿es posible crear un constructo de enseñanza para edades mixtas que permita medir sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes? Así, se proponen estudios adicionales que examinen los efectos de un tal constructo en las competencias cognitivas y sociales de los estudiantes.

4. Conclusiones y orientaciones para futuras investigaciones

Concordamos con Kinsey (2001) en que la investigación en el área de la educación para edades mixtas aún se está desarrollando. Un desafío es la ambigüedad actual en las definiciones de educación multigrado. Por lo tanto, antes de que los resultados de la investigación puedan indicar de manera confiable que aspectos específicos del aprendizaje en entornos de edades mixtas son más beneficiosos, se debe prestar especial atención a la definición y selección de aulas de varios grados y se deben proporcionar descripciones detalladas de las estrategias de enseñanza. Los cuatro estudios de nuestra edición especial exploraron, principalmente utilizando medidas cualitativas y principalmente a través de entrevistas observacionales y dirigidas con maestros y niños, cómo la enseñanza y el aprendizaje en el aula multigrado en las escuelas rurales pueden contribuir al logro. De los cuatro artículos, extrajimos estrategias comunes de enseñanza y aprendizaje que utilizan la heterogeneidad relacionada con la edad para mejorar el aprendizaje. Proponemos en la tercera pregunta de investigación que se inicien investigaciones sobre los efectos de estos enfoques de edades mixtas, tal como se presentan en la Tabla 2. Este enfoque podría lograrse mediante un constructo que compile varias estrategias o desarrollando un constructo para examinar cada estrategia por separado.

Además de explorar la efectividad de los enfoques de enseñanza multigrado, la cuestión de la transferibilidad a otros contextos escolares continúa abierta (ver, también, el artículo de Domingo y Roser en este número especial). En un primer paso, la siguiente pregunta atrae a los profesionales: ¿es posible transferir estos enfoques a las aulas con formas de heterogeneidad distintas a la edad? Nuestras preguntas de investigación se superponen parcialmente con las de la investigación sobre diversidad, inclusión y diferenciación. Por lo tanto, los maestros en aulas diversas o inclusivas podrían adaptar estrategias de aprendizaje entre edades a sus aulas y viceversa. De acuerdo con el concepto de Corno (2008), los maestros que aplican tales estrategias en un aula heterogénea se denominan maestros adaptativos, ya que valoran la diversidad de habilidades dentro del aula. Las áreas clave de adaptación incluyen contenidos, agrupación e individualización, y como tales, las estrategias también son relevantes para nuestros enfoques. Esta propiedad enfatiza la idea de compartir e intercambiar ideas de diferentes áreas de investigación y mirar más allá de la transferencia de estrategias de enseñanza de las escuelas rurales a las urbanas o de las pequeñas a las grandes. Vemos nuestra investigación como parte de la nueva teoría sugerida por Corno (2008, p. 171) que explica "cómo los profesores en ejercicio abordan las diferencias entre los alumnos dentro de las aulas" y que puede conducir a "enfoques prometedores para el desarrollo profesional docente para la enseñanza adaptativa". En consecuencia, estos principios generales deben adaptarse localmente a contextos específicos y aplicarse dinámicamente a situaciones de aprendizaje específicas.

Contribuciones

Editorial: Robbert Smit, Eva Kaisa Hyry-Beihammer and Andrea Raggl. Eeva Kaisa Hyry-Beihammer and Tina Hascher. Laura Domingo Peñafiel and Roser Boix Tomas. Andrea Raggl. Robbert Smit and Eva Engeli.

Agradecimientos

Los editores invitados, Robbert Smit y Andrea Raggl, agradecen a los autores, revisores y al Prof. Dr. Allen Thurston, editor de *Journal of Educational Research*, por sus contribuciones y apoyo a este número especial.

Referencias

- Alpe, Y. (2012). *Contexte territorial et organisation scolaire: l'école rurale française, de l'idealisation a la stigmatisation* [Territorial context and school organisation: The French rural school, from idealisation to stigmatisation]. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(2), 213–231.
- Alpe, Y., & Fauguet, J.-L. (2008). *Enseigner dans le rural: un «métier» apart?* [Teaching in the rural area: A part time job?]. *Travail et formation en éducation* 2.
- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., & Dean, C. B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20(6).
- Autti, O., & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1–17.
- Barker, R. G., & Gump, P. V. (1964). *Big school, small school: High school size and student behavior*. Stanford University Press.
- Bîrzea, C., Neacsu, I., Potolea, D., Ionescu, M., Istrate, O., & Velea, L.-S. (2006). National report: Romania. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of teacher education in southeast Europe* (pp. 437–485). Ljubljana: University of Ljubljana.
- Bouck, E. C. (2004). How size and setting impact education in rural schools. *Rural Educator*, 25(3), 38–42.
- Broome, J. L. (2009). A descriptive study of multi-age art education in Florida. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 50(2), 167–183.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2011). *Schülerinnen Schüler und Studierende 2009/10*. [Pupils and students 2009/10]. Neuchâtel: BFS.
- Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor's swan song. *Journal of Research in Rural Education*, 22(3), 22–23.
- Cornish, L. (2006). *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices*. Kardoorair Press.
- Corno, L. Y. N. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520802178466>
- DeYoung, A. J. (1987). The status of American rural education research: An integrated review and commentary. *Review of Educational Research*, 57(2), 123–148. <http://dx.doi.org/10.2307/1170233>

- Gutiérrez, R., & Slavin, R. E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62(4), 333–376.
- Hardman, F., Stoff, C., Aung, W., & Elliott, L. (2014). Developing pedagogical practices in Myanmar primary schools: Possibilities and constraints. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–21. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.906387>
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553–560.
- Hargreaves, L., Comber, C., & Galton, M. (1996). The national curriculum: Can small schools deliver? Confidence and competence levels of teachers in small rural primary schools. *British Educational Research Journal*, 22(1), 89–99. <http://dx.doi.org/10.2307/1501579>
- Hargreaves, L. M., Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80–88.
- Harrison, D. A., & Busher, H. (1995). Small schools, big ideas: Primary education in rural areas. *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 384–397.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 449–481.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5–17.
- Jimerson, L. (2006). The hobbit effect: Why small works in public schools. Rural trust policy brief series on rural education. Rural School and Community Trust.
- Kalaoja, E., & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48, 109–116.
- Kansanen, P. (2003). Studying – the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching–studying–learning process. *Educational Studies*, 29(2–3), 221–232. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690303279>
- Kinsey, S. J. (2001). Multiage grouping and academic achievement. Champaign, IL: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education ERIC Digest (EDO-PS-01-1).
- Kvalsund, R., & Hargreaves, L. M. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48, 140–149.
- Laitila, T., & Wilén, L. (2014). Pienien koulujen ja yhdysluokkien koskevan päätöksenteon ja kehittämissuunnitelmien tietopohjainen [Basic information of policymaking and developing concerning small schools and multi-grade classes]. *Kasvatus, The Finnish Journal of Education*, 45(3), 263–268.
- Lescure, K., & Yaman, C. (2014). Place-based education. In C. White (Ed.), *Community education for social justice* (pp. 23–31). Rotterdam: Sense.
- Little, A. W. (2007a). *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities*. Dordrecht: Springer.
- Little, A. W. (2007b). Multigrade lessons for EFA: A synthesis. In A. W. Little (Ed.), *Education for all and multigrade teaching* (pp. 301–348). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1997). Toward a theory of combination classes. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 281–304.
- Meyer, M. A. (2012). Keyword: Didactics in Europe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 449–482. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-012-0322-8>
- Ministerio de educación, cultura y deportes (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría general técnica.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (1996). *Creating rural indicators for shaping territorial policy*. Paris, France: OECD Publications.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2009). *Regions at a glance 2009*. Paris, France: OECD Publications.
- Raggl, A. (2012). Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im ländlichen Raum [Mixed-age teaching in small rural schools]. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34, 285–301.
- Robinson, D., Schofield, J., & Steers-Wentzell, K. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327–362. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-005-8137-2>
- Rossman, G. B., & Yore, L. D. (2009). Stitching the pieces together to reveal the generalized patterns: Systematic research reviews, secondary reanalyses, case-to-case comparisons, and metasyntheses of qualitative research studies. In M. C., Shelley, II, L. D. Yore, & B. Hand (Eds.), *Quality research in literacy and science education* (pp. 575–601). Netherlands: Springer.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161–1167. <http://dx.doi.org/10.2307/1130612>

Statistik Austria (2013). Schulstatistik 2012/13 (Sonderauswertung)[School statistics 2012/2013: Special evaluation on demand].

Stone, S. J. (1994). Teaching strategies: Strategies for teaching children in multiage classrooms. *Childhood*

Education, 71(2), 102. Strike, K. (2008). Small schools: Size or community? *American Journal of Education*, 114(3), 169–190. <http://dx.doi.org/10.1086/529499> Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591–1626.

Torrance, H. (2012). Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 111–123. <http://dx.doi.org/10.1177/1558689812437185>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28. [http:// dx.doi.org/10.1348/000709908X380772](http://dx.doi.org/10.1348/000709908X380772)