

Prácticas docentes multigrado en escuelas primarias austriacas y finlandesas¹

Eeva Kaisa Hyry-Beihammer y Tina Hascher

Resumen

Este artículo describe las estrategias de enseñanza utilizadas en aulas multigrado de cinco escuelas primarias rurales pequeñas en Austria y Finlandia, sobre la base de un análisis de contenido de transcripciones de entrevistas a los docentes. Se identificó dos tipos principales de estrategias: prácticas que (1) apuntan a reducir o (2) a capitalizar la heterogeneidad de los estudiantes. Los resultados ilustran cómo se puede realizar de manera muy diferente la enseñanza multigrado y cómo puede apoyar efectivamente el aprendizaje individual de los estudiantes. Se discute los hallazgos vinculándolos a la formación docente, con la intención de elevar la conciencia sobre las habilidades profesionales que requeridas para desarrollar prácticas de enseñanza de alta calidad en la enseñanza multigrado.

1. Introducción

Este artículo busca contribuir a la discusión sobre la educación rural y la enseñanza en aulas multigrado difundiendo una investigación sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por maestros en esas aulas de escuelas primarias rurales. El foco principal está en escuelas pequeñas de Austria y Finlandia, definidas en nuestro estudio como escuelas con menos de cincuenta estudiantes². En general, las escuelas pequeñas son escuelas primarias rurales. Usualmente emplean a dos o tres maestros que enseñan diferentes grados en el mismo salón de clases; a esto se denomina enseñanza multigrado o de edades múltiples.

La investigación sobre el tema ha sido motivada por una preocupación por el cierre de escuelas pequeñas y la relativa reducción de la enseñanza multigrado. Las contribuciones que aparecen en un texto editado sobre enseñanza multigrado basadas en la "Segunda Conferencia Internacional de Enseñanza Multigrado" mostraron que la enseñanza multigrado es común en todo el mundo, tanto en países desarrollados como en desarrollo (Cornish, 2006a). La conferencia se celebró en Bangkok en septiembre de 2004 y el *International Journal of Educational Research* destacó la importancia de los estudios de las escuelas rurales publicando un número especial sobre el tema en 2009, que incluyó revisiones de investigaciones sobre escuelas rurales y sus comunidades en Noruega, Suecia, Finlandia, Inglaterra y Escocia. Sin embargo, los artículos de revisión se basaron en estudios conducidos diez o más años atrás y, por lo tanto, resultaba clara la necesidad de nuevas y diversas investigaciones (Kvalsund y Hargreaves, 2009).

¹ Tomado de la Revista Internacional de Investigación Educativa, Vol. 74, 2015, pp 104-113 y traducido libremente para el proyecto CREER.

² El tema de cómo se define a una escuela como grande o pequeña es algo controvertido. La estadística finlandesa define una escuela pequeña como aquellas pertenecientes a alguna de tres categorías, basadas en el número de estudiantes asistentes: menos de 20 alumnos, menos de 50 alumnos o menos de 100 alumnos (Tilastokeskus, 1991). En Austria, por escuela pequeña generalmente se entiende una escuela con aulas multigrado ubicada en una zona rural periférica (Müller et al., 2011).

En las discusiones sobre el mantenimiento o cierre de pequeñas escuelas rurales a menudo se ha descuidado la argumentación pedagógica, lo que ha motivado nuestro interés en cómo los maestros enseñan realmente en sus aulas multigrado. Se ha argumentado que la enseñanza multigrado tiene ciertos beneficios, que incluyen procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante, enseñanza flexible, un ambiente familiar y seguro, la facilidad de implementar cambios innovadores, el apoyo a ritmos individuales de aprendizaje individuales y flexibilidad respecto al ingreso a la escolaridad (por ejemplo, Kalaoja y Pietarinen, 2009). Sin embargo, la enseñanza multigrado también puede verse como un desafío especial, debido a las necesidades muy variadas de los niños de diferentes edades.

A pesar de su importancia en la educación primaria, ha habido una escasez de investigación sobre las prácticas aplicadas en la enseñanza multigrado. Este artículo busca abordar esta brecha. Nuestra pregunta de investigación "¿Qué tipo de prácticas docentes se utilizan en las aulas multigrado?" se centra en el nivel micro de la pedagogía escolar (Fend, 2006), con el objetivo de identificar las posibilidades y recursos de aprendizaje y enseñanza que se apoyan o están disponibles en aulas multigrado. El estudio se basa en datos empíricos, consistentes en entrevistas narrativas a maestros de escuelas primarias austriacas y finlandesas. Austria y Finlandia son estudios de caso compatibles para este tema internacionalmente relevante, debido a la prevalencia y la larga tradición de enseñanza multigrado vigente en ambos países. Sus diferencias culturales con respecto a la educación básica y la formación del profesorado sirven para un análisis intercultural (Lahelma y Gordon, 2010), lo que nos permite descubrir tanto diferencias como similitudes en las prácticas de enseñanza multigrado en los dos países.

Para comprender la educación en la enseñanza multigrado, se utiliza las definiciones de enseñanza multigrado propuestas por Cornish (2006b) y Kalaoja (2006) como marco teórico. Con base en los resultados de la investigación, discutiremos adicionalmente cómo la enseñanza multigrado le plantea desafíos a la formación docente, ya que ambos países parecen tener déficits con respecto a la capacitación profesional para aulas multigrado. También investigaremos si las prácticas de enseñanza utilizadas en aulas multigrado pueden considerarse métodos generalizables para tratar la heterogeneidad y la diversidad.

2. Investigación previa y antecedentes teóricos

Desde una perspectiva europea, en las últimas dos décadas ha habido poca investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales pequeñas (Kvalsund y Hargreaves, 2009), y es difícil encontrar información sobre la incidencia de la enseñanza multigrado (Mulryan-Kyne, 2007). Little (2001) señala que la mayor parte de la investigación sobre enseñanza multigrado se ha centrado en su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. La discusión sobre la enseñanza multigrado a menudo ha abordado la cuestión de si los resultados de aprendizaje de los estudiantes son mejores en aulas de un solo grado o en aulas multigrado, pero los estudios generalmente no han encontrado diferencias significativas entre estas dos formas (por ejemplo, Veenman 1995, Åberg-Bengtsson 2009, Lindström y Lindahl 2011).

Según Hoffman (2003), alrededor del año 2000, un mayor reconocimiento de la educación para edades diversas como una estrategia centrada en el niño comenzó a despertar interés en la práctica en todo Estados Unidos, así como en muchos otros

países. Por ejemplo, en el área de investigación centro-europea en lengua alemana, la enseñanza multigrado ha sido materia de investigación en los últimos años, especialmente desde el punto de vista de la reforma escolar. La práctica ha sido vista como una posibilidad de optimizar la fase de inicio de la escolaridad, ya que la enseñanza multigrado permite el ingreso flexible a la escuela y no "dramatiza" las diferencias de desarrollo entre los niños (Heinzel 2007, p. 38).

Las aulas multigrado también pueden reducir los problemas asociados con la repetición de grado por estudiantes que no han alcanzado los niveles esperados de logro. Debido a que los estudiantes no tienen que cambiar de clase según grupos de edad, sus comunidades de aula se mantienen parcialmente iguales, asegurando la continuidad de las relaciones sociales (Kucharz y Wagener, 2009).

En 2009, se lanzó en Austria y Suiza un proyecto de investigación colaborativa sobre escuelas de aldeas pequeñas conocido como *Schule im alpinen Raum* ("Escuelas en regiones alpinas"). El objetivo del proyecto es aclarar cómo las escuelas alpinas (con aulas multigrado) pueden ofrecer oportunidades educativas equitativas. Los datos empíricos se recopilan principalmente a través de cuestionarios y entrevistas con líderes escolares, maestros, estudiantes y pobladores (Müller, Keller, Kerle, Raggl y Steiner 2011). Los resultados indican que solo algunas de las escuelitas investigadas utilizan las potencialidades de las aulas heterogéneas multigrado, siendo lo más frecuente que la enseñanza se organice de manera tal que cada grado trabaja principalmente en sus propias tareas (Raggl 2011).

En Finlandia, la mayor parte de la investigación empírica sobre pedagogía en escuelas pequeñas fue realizada hace más de diez años por Kalaoja, quien estudió tanto la enseñanza en escuelas rurales como las relaciones entre las escuelas y las comunidades locales (Kalaoja y Pietarinen 2009). En la década de 2000, se completaron algunas tesis sobre el tema: el estudio de Karlberg-Granlund (2009) se centra en la pedagogía, la cultura y la estructura de las escuelas aldeanas, mientras que Kilpeläinen (2010) examina los entornos de aprendizaje y crecimiento en las escuelas rurales descritos por maestros.

Han habido solo unos pocos estudios sobre el desarrollo histórico de la enseñanza multigrado. Kalaoja (2006) investiga las diferentes fases de la enseñanza multigrado en Finlandia desde finales del siglo XIX. Él denomina a la primera fase como del "currículo paralelo", en el que se presentaba un tema común para todos los grados, pero luego se brindaba instrucción a cada grado. Durante la siguiente fase, que comenzó a principios de la década de 1950, una idea importante se centró en disminuir el número de grupos de enseñanza en el aula, lo que permitiría la introducción del sistema de "currículo alternado": el currículo era rotado, lo que significa que toda la clase estudiaba el plan de estudios de un grado a lo largo del año. En el siguiente año escolar, seguían el plan de estudios del otro grado. Este currículo alternado no se ha aplicado en matemáticas, ni en finlandés ni otras lenguas. El proceso de cambio más extendido en la enseñanza multigrado en Finlandia comenzó en la década de 1970, una fase que estuvo caracterizada por el "currículo en espiral" - un concepto fuertemente sustentado en las ideas de Jerome Bruner (Bruner, 2006). El precepto teórico era que los conceptos básicos de cada materia deberían en lo posible enseñarse en los primeros grados, y luego la materia debería profundizarse y expandirse en los grados superiores. El objetivo era tener en cuenta con mayor cuidado el nivel de desarrollo de cada estudiante, algo parecido a las teorías actuales de la enseñanza para edades múltiples. En nuestro estudio, nos interesa saber si

las diversas formas curriculares estudiadas por Kalaoja (2006) se siguen utilizando en la enseñanza multigrado, y de qué manera.

Algunas de las definiciones de enseñanza multigrado propuestas por Cornish (2006b) son comparables a las elaboradas por Kalaoja (2006). La definición de Cornish de "horario común" se asemeja al currículum paralelo, y su concepto de "rotación curricular" es similar al currículo alternado. Sin embargo, Cornish (2006b) identifica prácticas o estrategias adicionales utilizadas en aulas multigrado. "Horario partido o alternancia de asignaturas" significa que, por ejemplo, en un aula con dos grados, los grados estudian diferentes materias; el maestro prepara dos lecciones diferentes y alterna entre los dos grupos. "Horario común" significa que los estudiantes en cada grado pueden estudiar la misma materia al mismo tiempo, pero sobre la base de diferentes instrucciones y actividades para cada grado. "Enseñanza parcial a todo el grupo" se refiere a una práctica en la que las áreas temáticas, así como algunas partes de las lecciones (a menudo introducciones y conclusiones) se enseñan a todo el grupo junto. "Enseñanza completa a todo el grupo durante todo el período" significa que a los dos grados se les enseña simultáneamente la misma materia y contenido. Cornish (2006b) también describe "agrupación dentro del grado", "agrupación entre grados" y "tutoría entre pares"; estas son prácticas en las que los estudiantes se ayudan unos a otros.

En base a las definiciones de prácticas de clase multigrado establecidas por Kalaoja (2006) y Cornish (2006b), se puede concluir que los puntos esenciales en la organización de la enseñanza de clases multigrado parecen ser la agrupación de los estudiantes, la selección de los contenidos para diferentes grupos, y la preparación de actividades y materiales didácticos. Conceptualmente, definimos el término *práctica de enseñanza* como una referencia a todas las prácticas que los maestros usan para planificar la enseñanza y para la instrucción en aulas de varios grados. Se puede esperar que el tamaño de la clase también sea crucial: con clases muy pequeñas, la agrupación a menudo no es factible. Además, Hoffman (2002) enfatiza estrategias de agrupación flexibles como contribuyentes significativos al aprendizaje de los estudiantes en aulas de edades múltiples. También cabe suponer que una organización exitosa estará vinculada a las prácticas sociales de los maestros relacionadas con los estudiantes y a una gestión del tiempo distribuida de manera equitativa entre los diferentes grupos de estudiantes.

3. Las pequeñas escuelas primarias austriacas y finlandesas como contexto de investigación

La parte empírica de esta investigación se basa en un estudio realizado en el contexto de las escuelas primarias austriacas y finlandesas. Ambos países cuentan con nueve años de educación básica obligatoria, precedidos por un año de jardín de infantes obligatorio en Austria y por un año de educación preprimaria en Finlandia. La escolaridad obligatoria comienza a los seis años en Austria y a los siete en Finlandia. Una característica específica del sistema educativo austriaco es la estructura de educación primaria de cuatro años (*Volksschule*) (Ministerio Federal de Educación y Asuntos de la Mujer de Austria 2015). Después de completar esos cuatro años, los estudiantes son asignados a tres tipos de escuelas de nivel secundario I (quinto a octavo grados): nueva escuela secundaria (*Neue Mittelschule*), escuela secundaria general o escuela secundaria académica. El nivel secundario I es seguido por varias opciones para el nivel secundario II (novenos años escolares en adelante) en el sistema educativo austriaco. La educación básica finlandesa consiste en una escuela integrada de nueve años (Ministerio de

Educación y Cultura de Finlandia, 2015). Los primeros seis años de escuela integrada generalmente se denominan "escuela primaria" (el término utilizado en este artículo), y los grados siete a nueve se denominan "escuela secundaria baja". En Finlandia, la estructura escolar ha sido la misma para todos los niños durante sus primeros nueve años escolares desde principios de la década de 1970, cuando se promulgó la reforma de escuela integrada en Finlandia.

Hay reformas escolares en curso en ambos países. La reforma austriaca de implementar una nueva escuela secundaria (*Neue Mittelschule* para niños de 10 a 14 años, para reemplazar las opciones anteriores de nivel secundario I que han separado a los estudiantes muy tempranamente en función de sus niveles de logro (Ministerio Federal de Educación de Austria y Mujeres Asuntos, 2015), aún continúa. Ahora se enfatiza las demandas individuales de los estudiantes; el objetivo de la *Neue Mittelschule* es incrementar la igualdad de oportunidades para la educación de todos los niños después de los cuatro años de educación primaria. En Finlandia, la innovación educativa más extensa desde la reforma integral de la escuela, el "sistema de apoyo tripartito", está actualmente en curso, centrándose en la implementación de la idea de inclusión (Junta Nacional de Educación de Finlandia, 2015). La intención es que ningún estudiante se quede atrás, y que los estudiantes que necesiten ayuda reciban apoyo en fases muy tempranas en sus propias clases escolares en lugar de en un grupo separado de educación especial.

En el año escolar 2012–2013, habían 2735 (15.3%) aulas multigrado en Austria (Statistik Austria, 2013a) de un total de 17899 aulas de escuela primaria (Statistik Austria, 2013b). En Finlandia, según una encuesta realizada en la primavera de 2012, había 2510 (16.4%) aulas multigrado entre 15287 aulas de escuela primaria (Laitila y Wilén, 2014). Es notorio que en ambos países la mayoría de las aulas multigrado están en escuelas primarias pequeñas, pero algunas también se encuentran en escuelas primarias más grandes. Hay dos razones principales para la enseñanza multigrado en ambos países (Kalaoja y Pietarinen, 2009; Müller et al., 2011). (1) La enseñanza multigrado se implementa para evitar que las escuelas cierren, ya que permite la estabilización del tamaño de los grupos de aprendizaje en zonas rurales en que las tasas de natalidad han disminuido y la emigración ha aumentado. (2) Las clases de grados múltiples también se forman sobre la base de objetivos pedagógicos, con referencia al concepto de enseñanza de edades múltiples y especialmente su fundamento filosófico: en las clases de edades múltiples, a los estudiantes se les enseña de acuerdo con su etapa de desarrollo. Las decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes no se basan en supuestos relacionados con su edad o grado, sino en el apoyo al aprendizaje que requieren individualmente (Cornish, 2006b; Hoffman, 2002). En Austria, tales escuelas se han organizado principalmente en el contexto de la pedagogía Montessori; este sistema lleva el nombre de Maria Montessori, una pedagoga reformista que desarrolló ideas didácticas sobre el aprendizaje en grupos heterogéneos a principios del siglo XX (Ludwig, 2004).

Los desafíos actuales de la educación escolar y las reformas escolares que enfrentan Finlandia y Austria son comparables, incluyendo la necesidad de mejorar el tratamiento de la heterogeneidad de los estudiantes, un mayor apoyo personal para los estudiantes y una educación más inclusiva. Estas reformas también requieren métodos de enseñanza diversificados y competencias docentes específicas. Por lo tanto, nuestro estudio de las prácticas de enseñanza en grupos heterogéneos de aulas multigrado es un tema de actualidad desde la perspectiva de las reformas escolares en curso; buscamos contribuir a la comprensión de las cualidades y requisitos previos para una buena enseñanza en grupos

heterogéneos de estudiantes y, relacionado con ello, los requisitos para la formación profesional de docentes.

Con respecto a la formación del profesorado, la educación de los docentes de primaria en Austria se lleva a cabo en escuelas de profesores (*Pädagogische Hochschule*). El sistema austriaco de formación de docentes está actualmente siendo reformado; a partir de 2016, todos los aspirantes a ejercer la docencia requerirán una maestría. En Finlandia, todos los futuros maestros de primaria reciben educación en las universidades y deben completar títulos de maestría, un sistema que ha estado en vigencia desde principios de los años setenta. En general, hay escasa evidencia empírica basada en investigación sobre la enseñanza multigrado con respecto a la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. Al mismo tiempo, la enseñanza multigrado está cobrando nueva importancia en el contexto de planes futuros para escuelas pequeñas, educación escolar alternativa y reformas de los sistemas educativos, así como para la educación inclusiva en la formación de alta calidad para docentes para el vigésimo primer año. siglo. Por consiguiente, nuestro proyecto busca investigar las estrategias usadas para lidiar con la diversidad y la inclusión desde una perspectiva comparativa, binacional.

4. Recolectando y analizando narrativas de maestros

Se realizaron entrevistas a profesores ($n = 14$) en tres escuelas rurales austriacas pequeñas en el 2013 y en dos escuelas rurales pequeñas del norte de Finlandia entre 2010 y 2012. Las escuelas austriacas se seleccionaron enviando primero una consulta por correo electrónico a 18 escuelas rurales de un estado austríaco. Dos escuelas respondieron espontáneamente, expresando interés en participar en el proyecto de investigación. Se contactó a las otras escuelas por teléfono, y una escuela adicional expresó su disposición a participar en el estudio. Estas tres escuelas, ubicadas en diferentes partes del estado, representan las típicas escuelas rurales austriacas pequeñas: están situadas en el centro de sus pequeñas comunidades, no lejos de la iglesia y el ayuntamiento. En dos de las escuelas austriacas, había dos aulas de varios grados y dos docentes de aula, con alrededor de 25 a 30 estudiantes desde preescolar hasta 4to grado (niños de cinco a diez años). En la tercera escuela, todos sus 11 estudiantes desde preescolar hasta 4to grado estaban en un aula con un maestro y otro docente a medio tiempo. En las escuelas austriacas, los datos de las entrevistas a los maestros ($n = 7$) se recogieron durante dos visitas escolares de 2 a 3 días. Además, también se entrevistó a una maestra que visita regularmente las sesiones de clase de su personal docente.

Las dos escuelas finlandesas fueron elegidas como representativas de escuelas pequeñas finlandesas "típicas", con tres grupos de enseñanza multigrado y tres maestros de aula. Había entre 40 y 45 estudiantes desde preescolar hasta sexto grado en ambas escuelas (niños de seis a doce años). Ambas escuelas estaban ubicadas a unos 15 km del centro del municipio y también de la escuela más cercana. Todos los maestros venían de aldeas o pueblos vecinos. En una escuela finlandesa, los datos de las entrevistas con los maestros ($n = 4$) se recopilaban durante tres visitas escolares de 3 a 5 días. En la otra escuela finlandesa, los datos se recopilaban durante una visita de un día a la escuela ($n = 3$). Los maestros fueron entrevistados durante la jornada escolar y también fueron visitados en sus aulas durante una sesión de clases. En las visitas al aula, se observaron los siguientes aspectos: la disposición del aula, el material de enseñanza, la agrupación de estudiantes, la utilización del tiempo por parte de los maestros y cómo se desplazaban entre diferentes grupos y niveles, y las interacciones entre los estudiantes. En este

artículo, usamos solo los datos de las entrevistas con los maestros para responder la pregunta de investigación; sin embargo, reconocemos que los datos de observación han mejorado nuestra comprensión de las prácticas de enseñanza descritas por los maestros.

La duración de las entrevistas varió entre 25 y 40 minutos. En este artículo, se hace referencia a los profesores entrevistados con seudónimos. El código A después del seudónimo denota a un maestro austriaco; el código F, un profesor finlandés. Estos códigos se usan cuando las nacionalidades no se especifican en el contexto del texto. Los datos consisten en 14 entrevistas transcritas de maestros de aula: cinco maestras austriacas (Bettina, Julia, Ines, Karin y Linda), cinco maestras finlandesas (Johanna, Leena, Maria, Noora y Petra), dos maestros austriacos (Chris y Hans), y dos maestros finlandeses (Lauri y Matias). Inés (A), Noora (F), Petra (F) y Lauri (F) pueden considerarse maestros principiantes: en el momento de la recopilación de datos, estaban trabajando en sus primeros empleos como maestros, habiéndose graduado 1-3 años atrás. Huberman (1989) llama a esta etapa de la carrera de un maestro la etapa de enfrentamiento y búsqueda, en la cual lo importante es "sobrevivir" en el aula. Julia (A), Johanna (F), Maria (F) y Matias (F) estaban en la etapa de estabilización (Huberman, 1989) en sus carreras docentes, con una experiencia docente de 4 a 7 años. Leena (F) y Bettina (A) comenzaron sus carreras docentes a principios de la década de 1990; estaban en la etapa de experimentación y desarrollo activo (Huberman, 1989), al igual que Chris (A), Hans (A) y Karin (A), quienes tenían cerca de diez años de experiencia en la enseñanza. Sobre la base de sus casi veinte años de enseñanza, Leena (F) y Bettina (A), pueden considerarse maestros expertos, al igual que Linda (A), que había enseñado durante unos treinta años.

Siguiendo el enfoque narrativo (Riessman, 2008), buscamos estudiar y comprender el trabajo personal y la vida de los docentes a través de sus descripciones narrativas de estos aspectos (Elbaz-Luwisch, 2005). Los conceptos importantes en la investigación narrativa son "historia" y "narrativa"; sin embargo, los investigadores en este campo usan estos términos de diferentes maneras. En el estudio de la literatura, "historia" se define como un subconcepto de narrativa (Riessman, 2008). "Historia" puede entenderse como una narrativa que tiene una trama y consiste en cursos secuenciados de incidentes. "Historia" puede referirse también a narraciones que se han obtenido como resultado de investigaciones. En línea con el científico social Riessman (2008, p. 7), interpretamos los dos conceptos como sinónimos en este artículo. El objetivo era escuchar la "voz" de los maestros de aulas multigrado a través de las historias de su experiencia y el "lenguaje de la práctica" (Gudmundsdottir, 2001, pp. 228–229). Durante las entrevistas, se les pidió a los maestros que explicaran cómo habían comenzado sus carreras y que describieran su trabajo en sus pequeñas escuelas y aulas multigrado. También se les pidió que evaluaran las ventajas y desventajas de la enseñanza multigrado y el uso del aprendizaje entre pares en su enseñanza.

Las entrevistas fueron grabadas en dispositivos digitales y transcritas; el análisis basado en la teoría se basó en el método de análisis de contenido (Neuendorf, 2002; Riessman, 2008). Empezamos leyendo las narraciones de los docentes y distinguiendo episodios en los que los docentes describieron sus diversas prácticas y principios de enseñanza, a menudo ilustrándolos con situaciones de enseñanza de sus propias clases (Riessman, 2008). Luego, los episodios se organizaron bajo diferentes temas y subtemas, utilizando un programa de análisis de datos cualitativos asistido por computadora llamado NVivo10, software de apoyo a la investigación cualitativa y de métodos mixtos (Bazeley, 2007). Se

identificó las siguientes tres categorías principales: (1) formación de grupos de estudiantes y organización de asignaturas, (2) tutoría entre pares y (3) diferenciación. Cada categoría principal se dividió en varias subcategorías a las que se asignaron los episodios analizados. En los siguientes párrafos, se describen estas categorías y subcategorías principales con más detalle.

Las siguientes subcategorías de la primera categoría principal, *formación de grupos de estudiantes y organización de asignaturas*, se basan principalmente en las definiciones de prácticas multigrado propuestas por Kalaoja (2006) y Cornish (2006b):

- *currículo paralelo*: los estudiantes comparten los mismos temas o materias, pero estudian el programa de estudios de su grado; cada grado recibe instrucción por turnos,
- *rotación del currículo*: una clase entera sigue el plan de estudios de un grado durante un año; en el siguiente año escolar, siguen el plan de estudios del otro grado; los estudiantes comparten la misma enseñanza,
- *alineación curricular y currículo en espiral*: se identifica temas similares en diferentes currículos de grado; los estudiantes comparten los mismos temas o asignaturas; los conceptos o ideas básicas que se enseñan en los grados inferiores se profundizan y amplían en los grados superiores,
- *alternancia de asignaturas*: los distintos grados estudian diferentes asignaturas; cada grado recibe instrucción por turnos,
- *enseñanza al aula completa*: los grados estudian y reciben enseñanza de la misma materia al mismo tiempo y usan el mismo material.

Como se señaló anteriormente, todas estas definiciones implican la agrupación de estudiantes como el punto clave de la organización de la enseñanza en un aula multigrado. Los datos para la segunda categoría principal, *tutoría entre pares*, se dividieron en las siguientes dos subcategorías: *tutoría entre pares espontánea* y *tutoría guiada entre pares como estrategia de enseñanza*.

Los docentes de nuestro estudio enfatizaron la importancia de la diferenciación en su enseñanza y, por lo tanto, también se agregó la *diferenciación* a las categorías principales. El concepto de diferenciación es amplio, incluida la diferenciación interna y externa, entre otros aspectos (Scholz, 2010). En la diferenciación interna, se tienen en cuenta las diferencias de desarrollo y las diferencias de origen entre estudiantes individuales. La diferenciación externa se refiere a las diferentes formas de las escuelas y la división de los estudiantes en grupos según sus niveles de logro. Consideramos que la diferenciación está basada en datos, ya que las ideas y descripciones de diferenciación de los maestros generalmente se referían a tener en cuenta en sus clases las necesidades de los diferentes alumnos. Los episodios relacionados con la diferenciación se clasificaron en las siguientes subcategorías: *tareas diferentes*, *educación remedial*, *uso de planes personales de trabajo* e *integración de estudiantes con necesidades especiales*.

En la siguiente sección, se presentan los resultados de la investigación en función de las categorías descritas anteriormente, junto con ejemplos de las entrevistas a los maestros.

5. Resultados

Las prácticas de enseñanza en las aulas multigrado de nuestro estudio eran muy variadas, y estaban relacionadas con la personalidad del maestro, las materias y las situaciones de enseñanza. No es posible, por lo tanto, identificar la práctica más común; debido a ello, cualquier estrategia utilizada por más de un docente en ambos países se reporta como algo común.

5.1. Formación de grupos de estudiantes y organización de asignaturas

Según nuestros datos, hay algunas prácticas comunes en las aulas multigrado austriacas y finlandesas. Las materias de ciencia, religión y arte se enseñaban como *enseñanza al aula completa*, utilizando el mismo material de enseñanza para todos los grados. Tres maestros finlandeses también usaban el método de enseñanza a toda la clase en los grados superiores (grados 3–6) en las materias de geografía, biología e historia (la historia se enseñaba solo en los grados 5–6), empleando la *rotación del currículo*. Por ejemplo, en una clase de geografía en un aula finlandesa multigrado con grados 3 y 4, toda la clase estaba cursando el plan de estudios para el cuarto grado; al año siguiente, seguirían el currículo del tercer grado. Esta organización puede causar dificultades, por ejemplo, a los estudiantes que comienzan a estudiar geografía con el material para el grado superior, como señaló Johanna (F). En tales situaciones, el maestro necesita identificar lagunas de conocimiento que puedan dificultar la comprensión de los estudiantes del material de la asignatura, ya que el material de enseñanza en los libros de texto se organiza de manera inductiva o jerárquica (es decir, de cerca a lejos y de detalles bastante más pequeños a más unidad) [sic].

La práctica dominante en la enseñanza de las matemáticas y lengua (nativa) en ambos países (utilizada por todos los docentes excepto por un maestro austriaco y dos finlandeses) fue el *currículo paralelo*, lo que significa que a ambos grados se les enseña la misma materia pero se les asignan tareas diferentes. Mientras el maestro explica una nueva tarea a un grado, el otro grado trabaja silenciosamente en tareas ajustadas a su nivel de grupo. La mayoría de los maestros finlandeses consideraron que las matemáticas y el lenguaje son las materias más desafiantes. Debido a que estas materias se consideran importantes (Johanna (F), Lauri (F)), se puede suponer que los maestros están bajo presión para enseñarlas bien. La mayoría de los maestros austriacos usaron "planes de trabajo" para organizar su enseñanza en estas materias, como explicó Julia (A): "He estado trabajando cinco años con planes de trabajo en los que los estudiantes tienen una semana para trabajar en el plan ... Esto ha incluido lecciones de alemán y matemáticas". El desafío de los currículos paralelos es mantener ocupados a todos los estudiantes, especialmente a aquellos que trabajan en silencio; esta preocupación fue expresada por maestros principiantes tanto como por experimentados. El uso de currículos paralelos puede conducir a comportamientos disruptivos de los estudiantes que se frustran debido al aburrimiento, la falta de habilidades de trabajo independiente y la necesidad de esperar orientaciones del maestro (Cornish, 2006b). Karin (A) y Noora (F) señalaron que siempre hay un tiempo de espera, a menudo "tiempo perdido" para un grupo cuando el maestro está enseñando algo nuevo al otro grupo. Karin (A) se refirió en particular a los alumnos de primer y segundo grado y describió las iniciativas independientes de los alumnos de tercer y cuarto grado en tales situaciones: "Los alumnos de tercer y cuarto grados ya son bastante independientes y simplemente siguen avanzando". A diferencia de todos los demás maestros, con la excepción de un maestro austriaco en este estudio, Noora (F) enseñó matemáticas y finlandés utilizando la *alternancia de asignaturas* (enseñando dos

materias diferentes al mismo tiempo), justificando esta estrategia con la creencia de que es más fácil estudiar matemáticas de forma independiente.

Los maestros finlandeses en nuestro estudio describieron sus esfuerzos para usar la *alineación curricular* en lugar de los currículos paralelos buscando temas comunes para diferentes grados, de acuerdo con las ideas del *currículo en espiral*. Por ejemplo, Petra (F) dijo que había analizado los planes de estudio y los libros de texto para los dos grados (grados 3 y 4) de su aula, buscando temas comunes en diferentes materias. Cuando no encuentra uno, lo desarrolla ella misma. En general, Petra considera que la posibilidad de enseñar todas las materias es una "enorme riqueza de oportunidades" con excelente potencial para conectar materias e integrar diferentes metas y contenidos o temas de aprendizaje.

5.2. Tutoría entre pares

Según Cornish (2006b), la tutoría entre pares es común en aulas multigrado. Identificamos dos formas: cuando los niños se ayudan unos a otros sin indicación expresa, lo denominamos *tutoría espontánea entre pares*. La tutoría entre pares como reacción a una instrucción del maestro se llama *tutoría entre pares guiada*. Los profesores de ambos países en nuestro estudio describieron a sus alumnos como serviciales y cooperativos; a menudo se referían a situaciones en las que los estudiantes de grados superiores ayudaban espontáneamente a los más jóvenes, y consideraban que esta ayuda era muy importante: "Lo que encuentro particularmente encantador es que los estudiantes mayores aprenden a mezclarse con gentileza con los estudiantes más jóvenes, siempre dispuestos y ayudándolos, y creo que esto vale su peso en oro" (Bettina (A)). Los estudiantes de grados inferiores se benefician claramente de la ayuda de los estudiantes de grados superiores. Estas situaciones pueden verse como procesos recíprocos de aprendizaje social, en los que uno aprende a pedir ayuda y otros aprenden a darla (cf. Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2007; Wagener, 2014). Linda (A) describió esta experiencia como una ventaja significativa de una escuela pequeña.

Sin embargo, la ayuda espontánea cruzada entre grados no está garantizada. Johanna (F) no había notado ninguna ayuda espontánea entre estudiantes de diferentes grados en su aula, pero sí observó ayuda entre estudiantes del mismo grado, por ejemplo, un estudiante que ayudaba a un compañero de clase que había pedido ayuda. Hans (A) también enfatizó el hecho de que son más a menudo los estudiantes del mismo grado quienes se ayudan entre sí. Aun así, agregó que en las fases de "trabajo libre" durante la sesión, los estudiantes sí ayudan a otros estudiantes de otros grados: "Por lo tanto, cuando tienen algo juntos o cuando tienen un período de trabajo libre, hacen algunas cosas juntos y se ayudan entre ellos; eso sucede más a menudo". Esta declaración señala que el apoyo entre grados requiere un ambiente de aprendizaje que puede desarrollarse mediante una reducción del control docente sobre la situación de aprendizaje (como durante el trabajo libre) o a través de una estructuración propuesta por el maestro (como, por ejemplo, agrupamientos por edades diferentes).

Los maestros de ambos países utilizaron *la tutoría entre pares guiada* como estrategia de enseñanza, pero sus motivos variaban. María (F) dijo que les pide a los niños que son "genios en alguna área" que les cuenten a otros estudiantes sobre sus intereses especiales. Karin (A) explicó que ella usa la tutoría entre pares como un "ejercicio

extra"; los estudiantes que han completado sus tareas pueden ayudar a los demás. Matias (F) ha probado la tutoría entre pares en su aula alentando explícitamente a los estudiantes de grado superior (grado seis) a enseñar a los estudiantes de grado inferior (grado cinco). Él cree que hay muchas más oportunidades para desarrollar y utilizar la agrupación de pares en su enseñanza. Petra (F) dijo que además de pedirles a los estudiantes de grado superior (cuarto grado) que ayuden a los más jóvenes (tercer grado), a veces también mezcla grados para ciertas tareas.

5.3. *Diferenciando*

Los docentes de ambos países informaron que una de sus tareas más importantes y desafiantes es cómo satisfacer las necesidades de alumnos diferentes en sus clases. También enfatizaron que una ventaja de las escuelas pequeñas es que conocen a todos los niños, todas sus fortalezas y debilidades; esto les ayuda a planificar su enseñanza en un más largo plazo, como describió Hans (A): "Debes diferenciar, naturalmente ... En una escuela pequeña [esto es] más posible que en una grande ... Conozco a los estudiantes relativamente bien, conozco sus dificultades ... para dominar el material de aprendizaje durante su primer o segundo año [escolar]".

Los maestros descubrieron que las diferencias entre los alumnos en sus clases eran tan numerosas que la diferenciación individual era esencial. Lauri (F) mencionó las dificultades de diferenciar a los estudiantes talentosos y *asignarles tareas adicionales* durante las lecciones "en medio de la corriente". Señaló que "debe comenzar a dar a los mejores [estudiantes] más desafíos, debido a su frustración con las tareas que son demasiado fáciles". Estas tareas adicionales se pueden encontrar en material preparado, o los maestros pueden prepararlas ellos mismos (Lauri). María (F) enfatizó que en su enseñanza, un enfoque personalizado significa que ella trata de "enseñar al niño, no al gran grupo". Explicó cómo asiste a los estudiantes más lentos con diferentes ayudas y materiales de aprendizaje. Leena (F), sin embargo, enfatizó que la diferenciación individual es necesaria incluso cuando solo hay un grado en el aula. Comparó su enseñanza actual con su experiencia en una escuela urbana donde había enseñado a 30 estudiantes en el mismo grado: "En realidad, tuve 30 alumnos diferentes ... La situación aquí no es muy diferente".

Los maestros austriacos consideraron los *planes de trabajo* como una práctica docente muy útil para la diferenciación en aulas multigrado. Explicaron que preparan planes que pueden incluir diferentes tareas en diferentes materias, que han de completarse utilizando diferentes métodos y materiales (como libros de texto, juegos de aprendizaje y programas de aprendizaje por computadora). Los estudiantes pueden elegir el orden en que realizan sus tareas; lo importante es que las tareas se completen antes de la fecha límite. Por lo tanto, los planes de trabajo incluyen elementos de trabajo libre y trabajo "estacionario" (Skira, 2003, p. 384). El 'trabajo libre' es un elemento central de la pedagogía Montessori (Montessori, 1972). Los niños pueden elegir con quién, con qué tareas y a qué ritmo trabajan. El objetivo es que los niños aprendan a asumir la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje y fomentar el interés individual y la autorregulación. Los adultos (maestros) son responsables de elegir los materiales. Durante la fase de trabajo libre, los maestros están disponibles para los estudiantes y les dan consejos sobre cómo resolver sus tareas. Hans (A) explicó que las tareas más complejas se realizan junto con el maestro, pero generalmente los ejercicios se realizan de forma independiente, de acuerdo con el ritmo y orden elegidos por el

alumno. También había desarrollado planes de trabajo más diferenciados al agregar tareas adicionales para los estudiantes que manejan sus tareas más rápidamente que otros. Bettina (A) explicó que la mayoría de los estudiantes de su aula pueden monitorear su proceso de aprendizaje, pero que también evalúa los planes de trabajo para ver "cuánto han avanzado los estudiantes y qué problemas tienen". Eso le da información sobre los ejercicios de aprendizaje que aún se necesitan para resolver esos problemas. Los maestros en Austria han implementado planes de trabajo durante años como una alternativa a los currículos paralelos, como explicó Linda (A): "El currículo paralelo se estableció en Austria hace cuarenta años, pero ahora ... ya no es el caso, porque uno hace un plan semanal o un plan diario, que es totalmente diferente. Y los niños saben exactamente qué hacer hoy o esta semana y pueden comenzar el trabajo a su propio ritmo sin perder tiempo". El uso de planes de trabajo personales puede cultivar la responsabilidad individual de los estudiantes por su aprendizaje, tal como sugiere Hargreaves (2001). Julia (A) había aprendido el concepto de planes de trabajo de una colega, en su primer trabajo como docente. En su experiencia, usar planes de trabajo desarrolla la independencia de sus estudiantes y reduce su necesidad de apoyo docente.

Los profesores finlandeses enfatizaron la importancia de la *educación remedial o de recuperación* como una forma de enseñanza complementaria para apoyar individualmente los diferentes niveles y tipos de estudiantes. La educación de recuperación se proporciona de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes. Los maestros expresaron su satisfacción y aprecio por esta posibilidad. Se imparte educación de recuperación antes o después del día escolar o, a veces, durante los descansos (había un descanso de 15 minutos entre las lecciones de 45 minutos en las escuelas primarias finlandesas). La enseñanza de recuperación se considera una "marca registrada" del sistema escolar finlandés (Kupiainen, Hautamäki y Karjalainen, 2009, p. 15). Se ofrece a cualquier estudiante con problemas de aprendizaje o de adaptación y se organiza dentro o en paralelo a la educación regular en el aula (como se vio con los maestros finlandeses en este estudio), en clases de educación especial o en escuelas para estudiantes con necesidades especiales.

Tanto los maestros finlandeses como los austriacos confrontan desafíos en lo referido a los estudiantes que requieren educación especial pero están *integrados* en aulas regulares. En Austria, actualmente se favorece la práctica de dos maestros trabajando juntos en un aula inclusiva. El tamaño de una clase inclusiva suele ser más pequeño que las clases regulares para permitir la diferenciación. Sin embargo, el tamaño mínimo para ese tipo de clase es de 20 estudiantes. En consecuencia, las tres clases inclusivas en este estudio tenían condiciones excepcionales. Leena (F) se refirió a la reforma escolar finlandesa en curso, en la cual un concepto subyacente es que todos los estudiantes con necesidades especiales deben integrarse en sus escuelas "del barrio" (escuelas locales en las zonas rurales). Leena comentó que este sistema ya se ha implementado en su escuela: "[la reforma] ya estaba presente en nuestra escuela antes de que nadie empezara a hablar sobre ello. Los padres quieren que sus hijos vayan a la escuela del barrio, y actualmente tengo alumnos integrados en mi propia clase, y funciona bien porque, por supuesto, tenemos un trabajo diferente para los otros y ya se aceptan aprendices diversos". Sin embargo, la inclusión crea trabajo adicional para los maestros; por ejemplo, Leena tiene que preparar tareas separadas para estudiantes específicos. Considera la situación desde la perspectiva del estudiante y encuentra que los beneficios de la integración son tan significativos para los estudiantes que ella se siente comprometida con ello: "Por supuesto, [la inclusión] es más trabajo para mí, pero cuando ves los beneficios para el

estudiante, que está en su propia comunidad con sus amigos y no tiene que salir de su ciudad para ir a otra escuela, uno está realmente feliz de darles eso”. Bettina (A) informó una situación parecida en su escuela y describió su disposición a integrar a un estudiante con necesidades especiales en su clase. A diferencia de la opción austriaca de dos maestros en clases integradas, los maestros finlandeses trabajan junto con "asistentes escolares" que pueden servir como asistentes personales para estudiantes con dificultades especiales. Además, los estudiantes de Austria y Finlandia obtienen ayuda adicional de maestros visitantes de educación especial. El maestro de educación especial visita la escuela semanalmente y proporciona instrucción privada para estudiantes con dificultades de aprendizaje.

6. Conclusiones

El objetivo de nuestro estudio fue obtener una perspectiva sobre las prácticas de instrucción en aulas multigrado, para obtener una mejor comprensión de las posibilidades de aprendizaje y enseñanza en dichos entornos. Como datos, utilizamos las respuestas de entrevistas recopiladas de 14 maestros en pequeñas escuelas primarias austriacas y finlandesas. Austria y Finlandia fueron elegidas debido a sus similitudes en términos de tradiciones de enseñanza multigrado y escuelas pequeñas y sus diferencias en los enfoques con respecto a la formación del profesorado. Los resultados de la investigación revelan que en ambos países se utilizan prácticas diversas de enseñanza en aulas multigrado de escuelas pequeñas. Se pueden identificar dos estrategias principales. Una estrategia consiste en reducir o superar la heterogeneidad de los estudiantes tanto como sea posible a través de prácticas de enseñanza como currículos paralelos, rotación de currículo y enseñanza común toda la clase. En tales prácticas, el maestro enseña a un grupo heterogéneo, con el mismo contenido de enseñanza y tareas para todos los estudiantes, o trabaja con un grupo homogéneo de edad mientras que el otro grupo (o grupos) trabaja silenciosamente en sus propias tareas. Un enfoque diferente utiliza prácticas que capitalizan la heterogeneidad de los estudiantes, pero también reducen las demandas de docencia, como son la tutoría entre pares, los planes de trabajo personal o el trabajo libre. Consideramos que estas técnicas son soluciones didácticas óptimas para la enseñanza multigrado por varias razones: se basan en la idea de que la heterogeneidad es normal y que la búsqueda de homogeneidad es un falso amigo para la instrucción; se centran en la perspectiva de los niños individuales en lugar de grupos de ellos; apoyan el aprendizaje entre pares y fomentan el desarrollo cognitivo y social; y enfatizan los procesos y objetivos de aprendizaje subjetivos como criterios de agrupamiento, en lugar de aspectos objetivos como la edad o el grado. Además, los datos muestran el deseo de los docentes de organizar su enseñanza de manera viable con diferentes grupos de enseñanza y la integración de varias materias. Los maestros también buscaban apoyar a estudiantes diferentes mediante formas de diferenciación y guías de aprendizaje individualizadas, tales como planes de trabajo o tareas diferenciadas.

Como se mencionó anteriormente, es imposible identificar la práctica más común en la enseñanza multigrado de nuestro estudio. Un resultado similar se ha encontrado en estudios anteriores (Little, 2001; Lindström y Lindahl, 2011). Una razón para la amplia gama de prácticas podría ser la falta de opciones para la enseñanza multigrado en los libros de texto y planes de estudio, así como en la formación del profesorado (Little, 2001). Por lo tanto, los maestros en nuestro estudio pueden haber desarrollado sus estilos de enseñanza personal principalmente en situaciones prácticas en sus propias clases o con la ayuda de sus colegas. Los investigadores se han referido a este tipo de problema en

términos de una brecha entre la teoría y la práctica, lo que plantea dudas sobre la efectividad de la formación docente en general y sugiere que las nuevas y prometedoras visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza podrían servir mejor a las escuelas (Korthagen, 2010).

Además de las prácticas de enseñanza que favorecen el trabajo individual por parte de los estudiantes, sugerimos que las prácticas con todo el grupo son también necesarias para fortalecer la cohesión social de los estudiantes y reforzar la cooperación de los estudiantes en diferentes grados. El currículo en espiral es una posibilidad para tal práctica, no solo por sus ventajas sociales sino también por su potencial para activar y utilizar la disponibilidad y el rango de conocimientos de diferentes tipos de estudiantes. Como destacan las teorías hermenéuticas de Bruner (2006), este método puede variar desde estructuras intuitivas hasta otras más formales. Los resultados de nuestra investigación indican que el alineamiento curricular utilizando un currículo en espiral no era prevalente en las prácticas de enseñanza descritas. Sin embargo, uno no puede esperar realísticamente que maestros individuales adapten el material de enseñanza disponible para ese propósito, además de desarrollar todo su otro trabajo (Little, 2001). Por lo tanto, es necesario investigar las creencias subyacentes al currículo en espiral y cómo se pueden integrar en el nivel de los currículos fundamentales. Esto podría inspirar a los autores de libros de texto y otros actores a producir nuevos materiales de enseñanza y tareas basadas en los preceptos del currículo en espiral.

Hay algunas limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, el tamaño de nuestra muestra fue pequeño, y los maestros pertenecían a un grupo muy específico, a saber, maestros en escuelas primarias rurales pequeñas. Sobre la base de nuestra investigación, no podemos asumir que sus prácticas de enseñanza son representativas de las aulas multigrado. Sin embargo, el análisis intercultural (Lahelma y Gordon, 2010) de los datos recopilados en dos países, en los diferentes contextos culturales de Austria y Finlandia, ayuda a expandir nuestra comprensión teórica de la enseñanza multigrado, y hemos descubierto patrones similares de prácticas de enseñanza multigrado en los dos países. Se necesitarán más estudios que utilicen diferentes tipos de datos, por ejemplo, un estudio de video complementario, para probar la validez de los patrones. Además, existe una necesidad de investigación que profundice la comprensión de las prácticas de enseñanza de alta calidad en aulas multigrado que pueden vincularse con los resultados de la investigación empírica sobre la enseñanza, como una estructura clara, apoyo al aprendizaje individual, retroalimentación formativa, enseñanza adaptativa o profesional. gestión del aula (Hattie, 2009). Como Hahn y Berthold (2010), sugerimos que otro indicador crucial de alta calidad en la enseñanza multigrado se relaciona con prácticas que utilizan la heterogeneidad de las clases multigrado en lugar de descuidarlo o incluso ignorarlo. En segundo lugar, el estudio se limita a las perspectivas de los docentes. En el siguiente paso, sería aconsejable relacionar las prácticas de enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes de aulas multigrado. Por ejemplo, las ventajas sociales de la tutoría entre pares para los estudiantes parecen ser obvias, pero se necesita más conocimiento con respecto a cómo estas prácticas apoyan el aprendizaje y ayudan a los estudiantes a construir el conocimiento junto con sus compañeros (ver, por ejemplo, Parr & Townsend, 2002). Además, se requiere más investigación sobre diferentes formaciones grupales para identificar su potencial "pedagógico social" e investigar su papel en entornos educativos (Blatchford, Kutnick, Baines y Galton, 2003). Por ejemplo, las estrategias de agrupación flexibles utilizadas en las aulas multigrado pueden ser una forma efectiva de

satisfacer las necesidades instruccionales de los estudiantes y fomentar su trabajo colaborativo (Hoffman, 2002).

A pesar de las limitaciones de nuestra investigación, los resultados identifican ciertos desafíos para la formación docente. Hasta ahora, los maestros solo han estado marginalmente preparados, si es que lo han sido, para la enseñanza multigrado, una crítica que también ha surgido en otros estudios (Kline, White y Lock, 2013 ; Raggl, 2011). Por lo tanto, sugerimos que los formadores de docentes e investigadores deberían ser más conscientes de las prácticas de enseñanza de alta calidad en la enseñanza multigrado, como el uso profesional de planes de trabajo individuales, tutoría entre pares o currículum en espiral. Dichas prácticas exigen una planificación e instrucción óptimas por parte de los maestros y requieren que los estudiantes reciban retroalimentación y apoyo individualizado. Esperamos que buenas prácticas de enseñanza multigrado como las sugeridas anteriormente sirvan igualmente bien a las aulas de un solo grado, ya que todas las aulas contienen heterogeneidad (por ejemplo, con respecto a la edad, el género, los intereses, las aptitudes y las experiencias). Una tarea de la formación del profesorado debería ser crear conciencia sobre el potencial y la eficacia de la enseñanza multigrado y cultivarla en el plan de estudios (Mulryan-Kyne, 2007). Esto no solo enriquecería nuestra comprensión de las buenas prácticas en la enseñanza multigrado, sino que también ayudaría a los maestros a elegir y desarrollar prácticas de enseñanza que contribuyan y optimicen el aprendizaje de los estudiantes en sus aulas heterogéneas.

Reconocimiento

Esta investigación fue apoyada por el Fondo de Ciencia de Austria (FWF): M 1377-G17.

Referencias

[La versión original de este artículo está disponible en inglés en https://www.researchgate.net/publication/282557044_Multi-grade_teaching_practices_in_Austrian_and_Finnish_primary_schools. Contiene una muy larga lista de referencias al artículo en inglés y alemán, muchos accesibles vía hipervínculos allí mismo disponibles. No las hemos traducido para fines de esta publicación, pero sugerimos visitar la publicación original si se desea acceder a las mismas. N.T.]