

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 25

LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE:
RETOS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD
Y CULTURA POSMODERNA

2º TRIMESTRE, ABRIL 2019 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 103-125

RECIBIDO: 6/9/2018 – ACEPTADO: 26/11/2018

NECESIDADES
FORMATIVAS DEL
PROFESORADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL
PARA LA ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD DE COLEGIOS
RURALES AGRUPADOS

FORMATIVE NEEDS OF TEACHERS OF
EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR
ATTENTION TO THE DIVERSITY
OF RURAL SCHOOLS

MONTSERRAT MAGRO GUTIÉRREZ / MMAGRO@UCJC.EDU

DOCTORANDA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. MIEMBRO DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN
«CULTURA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN», UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA. MADRID, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La formación para la profesión de Magisterio Infantil en España ha respondido paulatinamente en atención a las demandas y necesidades del contexto del país, así como a las regulaciones necesarias del Espacio Europeo de Educación Superior. El presente estudio tiene como objetivo proponer una aproximación a las necesidades formativas pedagógicas que debería tener el profesorado durante su formación universitaria, para optimizar la atención didáctica en los Colegios Rurales Agrupados. A través de un enfoque cualitativo mediado por la bitácora de observación, entrevistas y revisión documental, se realizó un análisis FODA derivado de las prácticas pedagógicas observadas en jornadas escolares durante los cursos escolares 2017/2018 y 2018/2019, en ocho unidades de dos Centros Rurales Agrupados, así como nueve entrevistas a educadores/as. Así mismo, se llevó a cabo un análisis del currículo, así como de los planes y programas educativos para la formación de profesores/as de Educación Infantil actualmente vigentes.

En las conclusiones, se han determinado aquellas áreas curriculares que la formación de Magisterio Infantil tendría que considerar para enriquecer la atención a la diversidad del alumnado, así como propuestas de asignaturas y líneas de conocimiento y Educación Continua necesarias para atender las peculiaridades de estos contextos educativos.

PALABRAS CLAVE

Currículo; Formación del profesorado; Multigrado; Educación Infantil; Centros Rurales Agrupados.

ABSTRACT

In Spain, the teacher training for Early Childhood Education, has improved gradually according to the country requests and needs, along with the required regulations from the European Higher Education Area. This study is aimed at proposing an approach to the pedagogical training needs that teachers should get throughout their university years in order to improve their teaching skills in group rural centres. A SWOT analysis, of qualitative nature, was carried out through observation, interviews and document review. This analysis was done based on the teaching practices observed in 2017/2018 and 2018/2019 in eight units of two group rural centres and also on nine interviews conducted with different teachers. An analysis of the currently-in-force curriculum and of the educational plans and programmes for teacher training at Early Childhood Education was also accomplished.

In the conclusions, opportunity areas that should be taken into account by a teacher training for Early Childhood Education in order to improve and enrich attention to student diversity. Furthermore, other elements have been defined such as a new subject proposal, innovative knowledge trends and a continuing education necessary to address the particularities of the educational contexts previously mentioned.

KEYWORDS

Curriculum; Teacher Training; Multi-Grade; Infant Education; Group Rural Centres.

1. INTRODUCCIÓN

Abos (2007), hace alusión a la escuela rural en España, como el espacio que paulatinamente ha logrado posicionarse equilibradamente a la escuela urbana como consecuencia de la mejora progresiva de esta.

A pesar de los procesos de transformación que la escuela rural ha experimentado, su existencia y prevalencia es una realidad en el contexto educativo español. La estructura académica, administrativa y organizativa que caracteriza a la escuela rural, invita a reflexionar sobre la medida en que los diversos planes educativos implementados de Magisterio Infantil han contemplado dotar al docente en formación de competencias específicas que coadyuven a su desempeño como profesor/a de una escuela rural.

Con esta intención se plantean las principales necesidades formativas del profesorado para la atención de los Centros Rurales Agrupados (en adelante CRA's) en activo, derivadas de una investigación que incluyó la observación de jornadas escolares y la realización de entrevistas al colectivo docente que se desempeña en estos centros escolares constatando las estrategias didácticas e intervenciones pedagógicas que realizan día a día, así como la percepción sobre sus procesos de capacitación profesional para práctica educativa.

Aunado a estos datos se incluyó un análisis evaluativo del Plan de Estudios del Grado de Magisterio Infantil, mismo programa educativo que es implementado por las universidades para el diseño del currículo oficial según la orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan a los/as estudiantes para el ejercicio de la docencia en Educación Infantil.

Ante ello se obtuvieron resultados que han permitido una aproximación a líneas específicas de formación que podrían ser consideradas o ajustadas en dichas instituciones para perfeccionar los procesos de los profesionales de la Educación Infantil, así como la posibilidad de ser tomadas en cuenta para cursos oficiales de formación continua que consideren las peculiaridades que imprime el contexto de los CRA's.

1.1. COLEGIOS RURALES AGRUPADOS EN ESPAÑA. EVOLUCIÓN Y CONTEXTO

Es imperante conocer la variedad de posibilidades educativas en cuanto a la agrupación del alumnado en los distintos sistemas educativos. Algunas de estas agrupaciones son clasificadas en relación a las necesidades administrativas y organizativas de los centros escolares, a la distribución geográfica de la localidad, a los procesos migratorios; así como a los beneficios pedagógicos que dichas agrupaciones pueden aportar a los/as educandos/as, que a decir de Veenman (1995), se pueden catalogar en multigrado y multinivel.

El multigrado alude a la modalidad de escolarización que surge como una estrategia para enfrentar la baja matriculación del alumnado incluyendo a un grupo de alumnos/as con diversidad de edades y niveles de escolarización; mientras que el multinivel implica la integración de la diversidad de edades con miras a favorecer el desarrollo cognitivo de dicho colectivo.

En España la agrupación escolar multigrado surgió como una oportunidad de abatir las altas tasas de analfabetismo de la sociedad española, puesto que desde el inicio de la organización del Sistema Educativo Español, la escuela unitaria fue el símbolo de la educación en las zonas

rurales, siendo además percibida y catalogada como un escenario pedagógico de mala categoría (Abós *et al.*, 2015).

Actualmente, a pesar de la significativa urbanización en el territorio español, aún persisten zonas de difícil acceso, las cuales se caracterizan por contar con una población reducida y por escenarios en donde permea la transformación constante de ruralidad. No obstante, las últimas políticas educativas implementadas en materia de atención educativa a zonas de baja población y de aislamiento, han permitido una reestructuración ideológica y realista de lo que suponía la escuela rural desde los años 70 hasta los años 80, al ser percibida como un espacio pedagógicamente atrasado en comparación a la escuela urbana (Boix 2011).

Por consiguiente, y con el objetivo de alcanzar el desarrollo sostenible de la educación en el ámbito rural, se constituyó el Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre (BOE del 9 de enero) estableciendo la posibilidad de creación de los CRA's. Posteriormente, con la Orden 20 de julio de 1987, se fijaron los procedimientos para la constitución de estos en la Educación General Básica.

Las escuelas multigrado en España, denominadas CRA's, son agrupaciones de centros escolares unitarios o incompletos de diferentes localidades que en su conjunto integran un colegio, de ahí la posibilidad de atender a la diversidad de alumnos/as de las distintas localidades rurales del territorio nacional (Sáinz *et al.*, 2013).

Se caracterizan por estar conformados por aulas mixtas. La composición de estos dependerá de la cantidad de niños/as matriculados/as por grado. El alumnado de Educación Inicial, Educación Primaria y en algunos casos de hasta el segundo curso de la ESO que asisten a estos centros educativos, podrán cursar la enseñanza correspondiente a su nivel educativo en la localidad de residencia (Corchón *et al.*, 2013), (Sáinz *et al.*, 2013) y (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

Generalmente las aulas de los CRA's están integradas por grupos reducidos de de menores en edad escolar. Ante esto García-Prieto *et al.* (2017) identifican a la escuela rural multigrado como espacios que pueden favorecer la inclusión, participación y cooperación de la comunidad educativa.

Las estadísticas de la escuela multigrado en las Comunidades Autónomas de España presentan una disminución progresiva durante los últimos ciclos escolares. Estos índices han tomado fuerza a partir de la diversidad social que permea en estos entornos educativos. Aunado a esto Ballester y Vecina (2011) afirman que el escenario de la escuela rural multigrado, con relación a la estructura social, genera nuevos retos derivados de los complejos cambios sociales que se han presentado durante los últimos diez años (población inmigrante internacional, nuevas estructuras sociales, nuevos modelos de producción, globalización de las comunicaciones, etc.).

Estos desafíos generan un sentimiento constante de preocupación por parte de las comunidades rurales y, sobre todo, la comunidad educativa por sostener estos espacios y prevenir la segregación escolar en estos contextos, ya que estos escenarios hacen posible el acceso a la educación y, se espera que amplíen y transformen los horizontes de la comunidad educativa.

Tabla 1. Evolución de los Centros Rurales Agrupados, unidades y alumnos/as por Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Curso 2012/2013			Curso 2013/2014			Curso 2014/2015		
	Centros	Unidades	Alumnos/as	Centros	Unidades	Alumnos/as	Centros	Unidades	Alumnos/as
Andalucía	--	-----	-----	---	-----	-----	113	1130	11,75
Aragón	74	708	9,658	74	768	9.452	74	757	9,10
Asturias, Principado de	29	202	2,012	29	197	1,957	28	191	1,92
Canarias							24	192	2,23
Cantabria	4	19	232	5	20	213	4	17	194
Castilla y León	192	1,535	17,147	188	1,508	16,417	188	1,499	15,98
Castilla-La Mancha	74	825	9,376	75	764	9,147	77	812	8,96
Comunidad Valenciana	--	-----	-----	44	980	13,035	46	550	10,95
Cataluña ¹				301	512	5,555	278	851	6,25
Extremadura	40	468	4,525	40	458	4,354	40	443	4,16
Galicia	27	219	2,693	27	222	2,660	27	211	2,54
Madrid, Comunidad de	8	74	1,960	8	127	1,674	8	124	1,67
Murcia, Región de	--	-----	-----	9	-----	-----	9	108	1,26
Navarra, Com. Foral de	1	5	50	1	5	50	1	5	58
Rioja, La	11	149	1,731	11	148	1,709	11	145	1,63

¹ Para esta comunidad se incluye la información de los centros independientes que se agrupan en las Zonas Escolares Rurales (ZER).

Fuente: Elaboración propia. En base al Informe 2014, 2015 y 2016 sobre el Estado del Sistema Educativo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

Como puede apreciarse en la *Tabla 1. Evolución de los Centros Rurales Agrupados, unidades y alumnos/as por Comunidad Autónoma*, las Comunidades Autónomas en las cuales predomina la escuela multigrado y las que tienen la mayor cantidad de estudiantes matriculados son: Castilla y León y, Andalucía (datos del curso escolar 2012/2013 al 2013/2014). Por otro lado, es evidente el descenso que presenta la comunidad autónoma de Cantabria, Castilla-La Mancha y la Rioja en la matriculación de sus alumnos/as, la cual continúa en el ciclo escolar 2014/2015. Existe un declive en la expansión de los CRA's, mismo que guarda relación con la disminución del alumnado. La cantidad de alumnos/as matriculados/as hasta el ciclo escolar 2014/2015, representó el 1,8% (78, 721) del total de estudiantes en España.

1.2. EVOLUCIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La Declaración de Bolonia de 1999, suscrita en diversos países de la Unión Europea, comprometió a las autoridades a realizar una reestructuración en la Educación Superior enfocada a potenciar estudiantes competentes y con buena cualificación ante un mundo cambiante y globalizado, garantizando así la calidad en este nivel educativo y promoviendo la movilización académica y profesional de los/as estudiantes dentro del propio continente, así como la competitividad como estrategia de mejora constante con la finalidad de dar respuesta a los retos y problemas de la propia entidad geopolítica (González-Pianda *et al.*, 2015).

Dentro de las líneas de actuación establecidas en la Declaración de Bolonia, resalta la reestructuración de las titulaciones que constituyen la Educación Superior, estableciendo la ordenanza en tres niveles: Grado, Master y Doctorado, así como la organización del programa en unidades de aprendizaje delimitadas por los ECTS o sistema coincidentes. En el caso de España, está nueva reestructuración implicó la sustitución de las diplomaturas por planes de grado y máster¹ (Salaburu, Haug y Mora, 2011) y (Redruello 2009).

El Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de enseñanza superior, estipula que los objetivos formativos de las enseñanzas de grado deberán aportar una formación integral, la cual afronte con transversalidad la diversidad de contenidos y competencias específicas de cada titulación, así como aquellas que fortalezcan el desarrollo personal del individuo. Por consiguiente, en lo que respecta a la formación de los/as docentes, se originó un proceso de cambio profundo en la formación inicial del profesorado en sus diferentes áreas formativas.

Torres (2010) y González-Pianda *et al.* (2015) señalan importantes cambios como resultados del proceso de Bolonia, tales como la implementación de los títulos de Diplomado en Magisterio adaptados a las nuevas áreas curriculares, la equivalencia del título de docente al resto de las carreras universitarias, el replanteamiento del currículo formativo de los/as educadores/as, la definición de nuevos perfiles profesionales de egreso y la implementación del master universitario para profesores/as de Secundaria y Bachillerato.

El proceso de Bolonia, tiene la singularidad de dar apertura a las Universidades para diseñar y ofertar áreas y contenidos de conocimiento que conecten a los/as estudiantes con el mundo real y les brinde la oportunidad de tener acceso a una amplia gama de perfiles formativos. Por lo tanto, para la formación de Magisterio Infantil, la Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica 2/2006, la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre el RD1594/2011, de 4 de noviembre, RD 861/2010, de 2 de julio, son los referentes legales de los cuales disponen los centros educativos y las universidades para diseñar y organizar el currículo de esta carrera, considerando las enseñanzas mínimas establecida de la especialidad, las condiciones y lineamientos para el ejercicio de esta profesión, así como la propuesta para habilitar el título de grado de Magisterio Infantil para el ejercicio de una profesión regulada de la siguiente manera:

¹ El Título de Graduado en Educación Infantil, estipulado en la Orden Ministerial ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, reemplaza a la Diplomatura que existía en los planes anteriores.

1. La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de Educación Infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en Educación Infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención de niñas y niños de esta edad. En todo caso, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el apartado 2 del artículo 14, estará bajo la responsabilidad de un profesional con título de Maestro de Educación Infantil o Título de grado equivalente.

2. El segundo ciclo de Educación Infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en Educación Infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados en su labor docente por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran (Art. 92. LOE 2/2006 de 3 de mayo citada en Sanchidrián y Berrio, 2010,356).

Desde los lineamientos citados, es más que explícito que para el ejercicio de la profesión de Magisterio Infantil en España, es necesario que los/as educadores/as cuenten con los conocimientos, habilidades, actitudes y los valores necesarios para el desarrollo de la praxis educativa. Por consiguiente, estas legislaciones suponen un referente importante y un cambio sustancial en la formación del profesorado de Educación Infantil trascendiendo en la adopción de un modelo basado en competencias del cual se ha esperado que los/as estudiantes adquieran las habilidades docentes necesarias para la implementación de proyectos académicos y pedagógicos que promuevan el progreso y los buenos resultados en los/as niños/as así como respuestas oportunas a las necesidades del país (Redruello 2009), (Torres 2010), (González–Pienda *et al.*, 2015) y (Villa 2016).

Pese a estos importantes avances, subsiste un debate sobre la necesidad de continuar regulando las legislaciones de la formación del profesorado, puesto que a pesar de los avances que han habido en este constructo, la heterogeneidad de contenidos que ofertan las universidades españolas, la falta de comunicación entre centros universitarios, la falta de regulación de las normativas y la profesionalización de los/as formadores/as de docentes, son factores que están influyendo directamente en la calidad de enseñanza que reciben los/as universitarios/as del ámbito educativo (De la Cruz 2000). En tanto, Villa (2016) propone redefinir el punto de partida teórico y práctico de los programas de formación del profesorado, así como los procedimientos y los recursos de enseñanza, los incentivos y, sobre todo, la sistematicidad y criterios de la evaluación como premisas básicas que coadyuvan al cambio efectivo en el ámbito metodológico universitario docente.

1.3. JUSTIFICANTES PARA UNA FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA EL PROFESORADO QUE LABORA EN CRA'S

La literatura científica en educación ha demostrado que las iniciativas centradas en una educación homologada contradicen a los pilares fundamentales para avanzar en los resultados de una educación con espíritu de igualdad y equidad. En este sentido, es importante pensar en un currículo que incorpore cursos o asignaturas que permita desarrollar iniciativas para contextos específicos. Esto implica avanzar hacia un entendimiento de la escuela vinculada con las comunidades sociales y los territorios en que se encuentran (Turra *et al.*, 2013). De este modo, es

evidente que algunos escenarios educativos demandan ciertas especificidades o especialidades necesarias para el desarrollo oportuno de los procesos educativos. Little *et al.* (2005) afirman que la formación docente para la enseñanza multigrado es un referente que trasciende y determina la eficiencia de la práctica del profesorado dentro del aula.

Para Abós (2015), todos los sistemas educativos deberían apostar por una educación de calidad en el medio rural, puesto que las implementaciones de prácticas innovadoras potencian el aprendizaje experimental y activo, así como las múltiples potencialidades del colectivo de estudiantes y el fortalecimiento de los valores de justicia, respeto, tolerancia y equidad en comunidades en donde la prevalencia de la diversidad social, cultural y económica son tangibles. En tanto, Little (2006) asegura que si ponemos más atención a los procesos innovadores y creativos que pueden desarrollarse en estos centros escolares, estaríamos coadyuvando al beneficio de la educación rural.

Tal y como señalan Aranque y Barrio (2010), la práctica educativa en los CRA's debe cumplir con los referentes de la educación inclusiva, la cual representa el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas de resultados.

Los acontecimientos didácticos que ocurren en grupos multigrados de escuelas rurales presentan características particulares para considerar la existencia allí de una especificidad didáctica digna de ser observada con detenimiento. La atención a la diversidad desde lo didáctico con efectos sobre la forma de estructurar los procesos de enseñanza pasa por la diversificación de actividades de enseñanza con criterios de simultaneidad y complementariedad, abandonando las prácticas únicas. Una segunda característica, derivada de la diversificación de actividades, refiere a la circulación de los saberes en un grupo multigrado (Santos 2011).

Una de las razones más importantes para la formación específica en la atención de este contexto educativo es la diversidad cronológica del alumnado en el mismo grupo-clase, ya que determina un modelo de agrupamiento que condiciona la actuación del profesorado. Además, el choque cultural del educador/a que no conoce el medio rural, ni su escuela por experiencia propia o a través de un modelo formativo acorde con la realidad que se encuentra, constituye un obstáculo que puede considerarse como importante en su futura integración en el medio de este tipo de escuela.

Mason y Burns (1997), (citados en Bustos, 2011) ponen de manifiesto que cualquier connotación negativa que el aula multigrado pueda generar en el aprendizaje de los/as estudiantes es compensable incorporando en estos espacios educativos a docentes con una mayor preparación profesional. Bajo estas premisas, Bustos (2007) afirma que hay un significativo desencuentro entre la formación de las escuelas universitarias y la realidad del docente que labora en estos contextos, ya que la escuela multigrado responde a ciertas singularidades que requieren una base formativa.

Little (2006) y Mulryan-Kyne (2007) profundizan en esta cuestión y recomiendan hacer las adaptaciones culturales necesarias dentro de los propios sistemas educativos, asignando los recursos adecuados para el desarrollo de actividades concretas, realizando las adecuaciones idóneas a las necesidades de los/as estudiantes, contemplando la formación inicial y continua de los/as docentes destinados a la atención de grupos multigrado, pues estas situaciones, de

no estar bien planteadas y sustentadas pueden repercutir negativamente en el aprendizaje de los/as alumnos/as.

Marland (2004), Bustos (2008) y Boix (2011) coinciden que este contexto exige una formación peculiar, la cual, no está considerada en la estructura de los planes y programas de formación del profesorado, puesto que estos están dirigidos a un docente en particular, es decir, al profesorado que trabaja en zonas urbanas con grupos conformados por niños/as de la misma edad. Así pues, Vaillant (2012) considera que es necesaria una transformación en los procesos de formación del profesorado, la cual ligue la realidad social, cultural y natural a los espacios educativos y no exclusivamente a los intereses políticos del contexto.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo general proponer una aproximación a las necesidades formativas del profesorado en cuanto a conocimientos y habilidades pedagógicas que deberían tener durante su formación universitaria para optimizar la atención del alumnado de los CRA's.

Para ello se han trazado objetivos específicos como realizar un análisis FODA derivado de las prácticas pedagógicas observadas y de las entrevistas realizadas a educadores/as en jornadas escolares de dos CRA's de las Comunidades Autónomas de Madrid y de Castilla-la Mancha, así como estudiar el currículo del programa de Magisterio Infantil vigente para identificar las líneas de formación que contribuyen a la formación del profesorado que labora con grupos multigrado.

Derivado del proceso investigativo, se determinaron aquellas áreas de oportunidad (asignaturas y líneas de conocimiento), que el Grado de Magisterio Infantil tendría que considerar para el desarrollo de competencias docentes que fortalezcan el trabajo con grupos mixtos.

3. MÉTODO

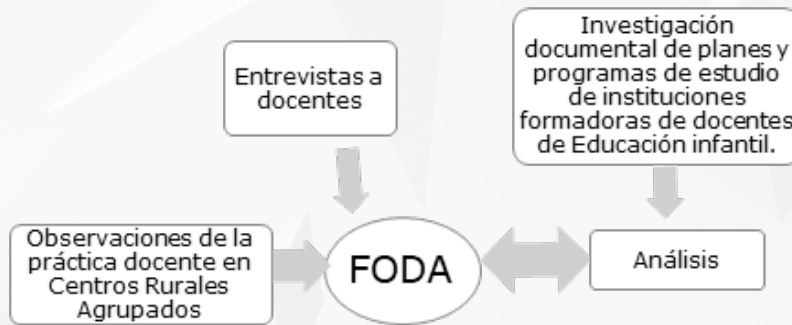
Puesto que el fenómeno de estudio conlleva a la observación de las prácticas pedagógicas en contextos educativos en los que el profesorado atiende a grupos multigrado, así como el análisis del proceso de formación docente del Grado de Magisterio Infantil para el desarrollo del trabajo de investigación, se ha adoptado por el enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, cuyos rasgos se centran en explicar o representar los hechos en su contexto innato, atribuyéndoles un significado determinado.

Para el análisis de los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes, se utilizó la técnica de investigación evaluativa que consiste en la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social para valorizar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social. En otras palabras, la investigación evaluativa usa las metodologías de la investigación social para juzgar y mejorar la planificación, la verificación, la efectividad y la eficacia de programas sociales de salud, educación, bienestar comunitario y otros (Sandín 2003).

El análisis FODA, proviene del acrónimo en inglés SWOT, (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazs), consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que

en su conjunto diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas (Ponce 2006).

Figura 1. Metodología de procesamiento de información



Fuente: Elaboración propia a partir de las técnicas e instrumentos de investigación implementados

Los instrumentos de investigación implementados fueron la bitácora de observación y la entrevista. La bitácora de observación está compuesta por dos partes: la primera, en donde se registran los datos generales de la observación (Proyecto, lugar, hora de inicio, hora de fin, observador, código de registro y objetivo) y la segunda, en donde se registran las observaciones en sus dimensiones descriptivas, interpretativas, temáticas y personales.

Figura 2. Estructura de la bitácora de observación utilizada durante las visitas a las jornadas escolares

Proyecto:		Observador:	
Lugar:		Escena:	
Hora inicio:		Código de registro gráfico y audiovisual.	
Hora final:			
Objetivo:			
Descripción (obs.directa)			
Interpretativo			
Temático			
Personal			

Fuente: Elaboración propia

La entrevista estructurada estuvo compuesta por las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo cree que sus estudios de formación docente le brindaron las herramientas teórico-metodológicas para su desempeño en un grupo multigrado?
2. ¿Qué conocimientos y habilidades considera que deberían desarrollar en el/la docente en formación para atender a grupos multigrado como el de usted?
3. ¿Que podría mejorar de su práctica educativa para fortalecer los procesos de aprendizaje en sus alumnos/as?
4. ¿Cómo hace frente a la heterogeneidad de su grupo-clase?

La investigación documental-evaluativa se realizó en los planes y programas del Título de Graduado en Educación Infantil con su nuevo marco normativo que quedó determinado en la Orden Ministerial ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, publicada en el BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2007, ya que es el único documento que capacita para impartir clases a los/as alumnos/as de Educación Infantil. Dicho título viene a sustituir a la Diplomatura que existía en los Planes anteriores y que sigue lo establecido por Decreto 1140/1991 (BOE 11/10/1991).

La muestra es intencional y estuvo compuesta por dos CRA's. El primero integrado por tres unidades y el segundo por cinco centros ubicados en las comunidades de Castilla-la Mancha y Madrid. De igual manera se entrevistaron a nueve profesores/as que cuentan con una plaza de trabajo como docentes en los centros escolares observados.

Para el análisis de los planes y programas de estudio se seleccionó el de la Universidad Complutense de Madrid, puesto que esta universidad integró a las primeras Escuelas Normales² enfocadas a la formación del profesorado a partir del siglo XIX, siendo así la primera Facultad de Educación-Centro de Formación Docente del Estado³.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES Y ENTREVISTAS

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las observaciones y entrevistas realizadas y concertadas en un informe cualitativo en el formato FODA.

- Fortalezas (características internas): Grupos reducidos de alumnos/as, presencia y apoyo de la figura directiva y de docentes itinerantes (inglés, religión y orientadores/as pedagógicos/as), infraestructura adecuada, abastecimiento y diversidad de recursos didácticos. Prepondera la diversidad en la implementación de estrategias y metodologías didácticas (trabajo por proyectos y rincones), formas de organización grupal y escolar (trabajo en equipo, andamiaje e intervención cercana entre educadores/as-educandos/as).

Relación entre las actividades implementadas en el aula y los referentes estructurales del currículo de Educación Infantil (ciclo II). Las actividades consideran la atención diferenciada y graduada, así como una atención importante en el desarrollo social y emocional de los/as escolares propiciando una reflexión-acción constante hacia los/as estudiantes. Se constató la vinculación directa de la escuela con elementos del contexto rural, así como la participación de la comunidad educativa, propiciando un liderazgo compartido. La prestación del servicio de comedor y transporte con la finalidad de asegurar la asistencia y permanencia de los/as educandos/as a la unidad del colegio.

- Oportunidades (características externas): Los constantes cambios o mejoras a los planes de estudio de Magisterio Infantil posibilitan mejorar los procesos educativos dentro de los

² Escuela Normal Central «Pablo Montesinos», Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (heredera de la antigua Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, la Antigua Escuela Normal Central de Maestras «María Díaz Jiménez, entre otros).

³ RD 1457/1991, de 27 de septiembre, publicado en el BOE núm. 245, de 12 de octubre de 1991.

centros escolares. La poca cantidad de niños/as por grupo da la oportunidad de integrar a las madres y padres de familia al trabajo al aula.

- Debilidades (características internas): La falta de organización para la previsión de los recursos didácticos genera espacios y tiempos infructuosos en la realización de las actividades. Las implicaciones del proceder del profesorado, legitimando mediante la falta de interés o ausencia a la segregación del grupo ante la diversidad ideológica y prácticas religiosas del alumnado. Falta de habilidades didácticas para potenciar los recursos didácticos (libros de texto o fichas de trabajo).
- Amenazas (Características externas): La disminución de alumnos/as por centro educativo tiende a repercutir en la cantidad de educadores/as itinerantes o de apoyo que coadyuvan en la enseñanza en el colegio. La falta de formación específica en la formación del profesorado para la atención de grupos multigrado.

Los resultados de la entrevista estructurada con los/as profesores/as son sintetizados en el orden en el que las preguntas fueron realizadas:

1. ¿Cómo cree que sus estudios de formación docente le brindaron las herramientas teórico-metodológicas para su desempeño en un grupo multigrado?

Los/as profesores/as expresan que no recibieron una formación específica (cursos o asignaturas) para la atención de este tipo de centros educativos. Dos de ellos/as mencionan haber recibido sobre todo conocimientos a nivel teóricos, más no prácticos, ante esto, uno de los/as educadores/as comentó haber estudiado durante su formación metodologías didácticas como el trabajo por rincones o el trabajo colaborativo, las cuales continúan siendo una estrategia de trabajo para la atención de una clase multigrado. El resto de los/as educadores/as mencionan que las estrategias que actualmente aplican han sido parte de un aprendizaje a través de la práctica y del intercambio de estrategias y el diálogo entre educadores/as. Tres de los/as docentes coinciden en que lo que más les aportó y de donde más pudieron obtener aprendizajes en el transcurso de su formación docente fue durante las prácticas profesionales, no obstante, argumentan que el tiempo asignado a este módulo es insuficiente para adquirir las competencias o habilidades necesarias para el ejercicio docente.

2. ¿Qué conocimientos y habilidades considera que deberían desarrollar en el/la docente en formación para atender a grupos multigrado como el de usted?

Los/as docentes consideran que los conocimientos y habilidades que debería desarrollar en el profesorado en formación para atender a grupos multigrado son: integración de metodologías, estrategias y recursos que fortalezcan el trabajo colaborativo, así como la posibilidad de globalizar los contenidos que se tienen que trabajar con un énfasis en la integración de la diversidad en cuanto a edades y habilidades cognitivas y cronológicas. Dos de los/as profesores/as entrevistados/as acentúan en la necesidad de realizar prácticas educativas en los CRA's, así como la pertinencia de profundizar en los contenidos del desarrollo psicológico y fisiológico de los/as estudiantes. Tres de los/as educadores/as destacan la importancia de que el profesorado que laboran en aulas multigrado tenga un amplio desarrollo personal, fomentando la comprensión y la paciencia, permitiéndose

manejar con mayor equilibrio las necesidades de la diversidad de edades de los niños/as con los que trabajan.

3. ¿Que podría mejorar de su práctica educativa para fortalecer los procesos de aprendizaje en sus alumnos/as?

Tres de los/as docentes entrevistados/as consideran que para mejorar su práctica educativa es necesario fortalecer la organización y diversificación con antelación de los recursos didácticos del aula, así como fomentar el uso efectivo del tiempo. Uno de los/as profesores/as considera necesario diversificar sus actividades considerando la diversidad de necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de las/os niñas/os que integran el grupo. Dos de ellos, por su parte, creen fundamental integrar a las madres y padres de familia al trabajo en aula y aprender sobre el uso de los recursos didácticos, la implementación de nuevas estrategias y metodologías. Tres de los/as educadores/as consideran preponderante dar seguimiento a su formación continua a través de cursos, visitas a otros centros educativos, etc. Mientras que otro cita la necesidad de ser evaluadores/as críticos/as y constructivos/as de su propia práctica educativa para poder determinar con mayor criterio las áreas de oportunidad en este constructo.

4. ¿Cómo hace frente a la heterogeneidad de su grupo-clase?

El profesorado coincide en que el juego, el trabajo por rincones y el trabajo colaborativo entre pares e individual, así como el andamiaje de los/as alumnos/as mayores a los/as niños/as de menor edad, son estrategias que les permite hacer frente a la heterogeneidad de su grupo.

Dos docentes indican que la diversidad del grupo permite integrar diferentes contenidos de aprendizaje lo que posibilita un trabajo más enriquecedor, mientras que dos educadores/as contradicen esta perspectiva argumentando la necesidad de trabajar las actividades y la atención al grupo de forma segmentada (mayor atención a los/as pequeños/as y actividades que van de menor a mayor complejidad) conforme se desarrolla el ciclo escolar, adaptándolas al nivel de aprendizaje de la diferencia de edades. Por otro lado, dos profesores/as coinciden en que es importante adaptar contenidos de ambas edades a una misma, trabajándolas de forma globalizada y a la vez haciendo las adaptaciones necesarias de acuerdo a las necesidades y posibilidades del alumnado, a fin de dar una atención más inclusiva al grupo.

Los resultados del presente estudio coinciden con los de Arriaga y Ruiz-Gallardo (2017) y Infante, Domínguez y Garrido (2017), quienes demuestran insuficiencias en la capacitación y formación del profesorado para direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de este tipo de contextos escolares. No obstante, estos estudios no detallan las unidades formativas o cursos de Educación Continua específicos para coadyuvar a la mejora de esta necesidad formativa. Otra de las coincidencias encontradas son las del estudio de Sánchez, Martínez y Laucena (2017), puesto que después de evaluar el desempeño docente de enseñantes de multigrado en España, determinaron que es necesario invertir mayores recursos en la evaluación de la calidad de la formación inicial específica de los/as maestros/as rurales, así como la promoción y aplicación de programas oficiales de formación continua que, a diferencia de este trabajo, plantea una visión mayormente asociada a la inversión económica a este contexto social y educativo.

Una de las propuestas con las que se encuentra una relación parcial es con el realizado por Castro (2018), ya que en dicho estudio no se plantea una secuencia curricular formal para la preparación de docentes multigrado, si no se plantea como un tópico dentro de un curso. Los impactos de dichos tópicos no han sido evaluados, así como su suficiencia para abordar de manera integral la enseñanza y participación comunitaria en una escuela rural multigrado.

4.2. ANÁLISIS DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Con la finalidad de analizar la medida en la que las autoridades educativas han considerado la formación del profesorado en el ejercicio de su función en el contexto rural y sus implicaciones, se expone la trayectoria de las legislaciones del currículo de Magisterio Infantil, teniendo en cuenta que ha sido el referente obligatorio para que las universidades consoliden el diseño de los planes y programa de estudios, integrando sus propios contenidos⁴ en esta línea de formación académica.

Tabla 2. Trayecto legislativo de los contenidos formativos básicos y de formación del profesorado de Magisterio Infantil

Legislación	Asignaturas troncales comunes del título de maestro en todas sus especialidades	Asignaturas troncales de Educación Infantil
Orden de 13 de junio de 1977	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía I. • Pedagogía II • Psicología I • Psicología II • Lengua Española I • Matemáticas I • Expresión Plástica • Música • Didáctica de la Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología de la edad preescolar. • Didáctica de la educación preescolar. • El lenguaje de la edad preescolar • El área lógica – matemática en edad preescolar • Música • Expresión plástica • Organización escolar • Didáctica de las otras secciones (Orientada a la primera etapa de la Educación General Básica)
Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Bases psicopedagógicas de la Educación Especial • Didáctica General • Organización del Centro Escolar • Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar • Sociología de la Educación • Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación • Nuevas tecnologías aplicadas a la educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del medio natural, social y cultural • Desarrollo de la expresión musical y su didáctica. • Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica • Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su motor • Desarrollo del Pensamiento Matemático y su didáctica • Literatura infantil. • Practicum

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden de 13 de junio de 1977 y del Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto

⁴ Materias Oportativas y de libre elección.- Asignaturas con contenidos variados relacionados a tópicos psicopedagógicos. Algunas de estas pueden ser: los Procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación bilingüe, la Evaluación en Educación Infantil, entre otros.

La *Tabla 2. Trayecto legislativo de los contenidos formativos básicos y de formación del profesorado de Magisterio Infantil*, permite apreciar que los contenidos formativos básicos y de formación de la función docente de la Orden de 13 de junio de 1977 y del Real Decreto 1440/1991, cumplen una función formativa básica para el profesorado. No obstante, una de las ventajas de este currículo, es que la aplicación de estos contenidos es obligatorio para todas las universidades que deseen impartir estas enseñanzas.

Dentro de los cambios más significativos entre un currículo y el otro, destaca lo siguiente:

- Profundización en la didáctica de la expresión artística a través de distintos lenguajes: expresión musical y plástica.
- Fortalecimiento en el enfoque de la importancia sobre la evolución del lenguaje durante la primera infancia, así como las oportunidades lingüísticas que coadyuvan al desarrollo de este en los/as educandos/as.
- Integración del enfoque inclusivo y de respeto a la diversidad al tomar en cuenta a la Educación Especial.
- Inclusión del uso de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación como recursos didácticos que coadyuvan y posibilitan la mejora de los procesos educativos.
- Duración de las prácticas escolares. En la Orden de 13 de junio de 1977, se establece una duración de un cuatrimestre, la cual se cursara en el tercer año. Por otro lado, el Real Decreto 1440/1991, asume a las prácticas como una oportunidad para aportar referentes concretos sobre el funcionamiento del sistema educativo a través de estancias en centros escolares.
- Integración de las materias optativas o de libre elección por parte de los centros universitarios.

En ambos currículos la estructura primaria mantiene contenidos psicológicos, pedagógicos, históricos y sociológicos. Hasta este momento se considera que los lineamientos evidencian una formación elemental y básica, en los cuales no se toma en cuenta la diversidad de contextos educativos como ejes centrales de la formación de los/as educadores/as que conllevan a la comprensión de los factores, necesidades, implicaciones, complejidades y fortalezas reales del ejercicio docente (Ancheta 2007) y (Albertín y Zufiaurre, 2005).

Tabla 3. Lineamientos actuales para el diseño del currículo de los planes educativos de Magisterio Infantil

Lineamientos legales	Módulo	Conocimientos que deben adquirirse
<ul style="list-style-type: none"> • ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre • Real Decreto 861/2010, de 2 de julio. 	De formación Básica <i>100 créditos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años) • Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo • Sociedad, familia y escuela • Infancia, salud y alimentación • Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes • Observación sistemática y análisis de contextos • La escuela de Educación Infantil
	Didáctico y Disciplinar <i>60 créditos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales de la Matemática • Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura • Música, expresión plástica y corpora
	Practicum <i>50 créditos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado

Fuente: Elaboración propia a partir de la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre y del Real Decreto 861/2010, de 2 de julio

Considerando las declaraciones de la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, la enseñanza superior debe ser el ente activo-constante que se adapte y enfrente con valentía los cambios sociales, culturales y políticos, siendo capaz de formar individuos competentes, innovadores, éticos y socialmente responsables, cultos y maduros (UNESCO 1998). Ante esto, la *Tabla 3. Lineamientos actuales para el diseño del currículo de los planes educativos de Magisterio Infantil*, refleja que la ORDEN ECI/3854/2007, del 27 de diciembre, procura establecer aprendizajes más formales y específicos que se espera los/as estudiantes consoliden conforme avanzan en su trayecto escolar. Asume los procesos de desarrollo y aprendizaje con carácter integral y dinámico al abordar contenidos sobre los diferentes campos de desarrollo de los/as niños/as, considerando las capacidades sociales, cognitivas, afectivas, de lenguaje, físicas, motrices y lógico-matemáticas.

Amplia todas sus áreas de conocimiento e integra contenidos significativos que influyen en el desarrollo infantil y en los procesos educativos. Profundiza en los aprendizajes de la primera infancia considerando la diversidad e innovación de metodologías didácticas y las necesidades específicas (físicas, fisiológicas, psicológicas, formas de expresión) o especiales del alumnado, como la importancia de fomentar ambientes de aprendizaje que transmitan seguridad y confianza en los/as niños/as.

Esto se ve reflejado en la construcción de los planes y programas de las distintas universidades formadoras de docentes. Con la finalidad de tener mayor especificidad, se expone el plan de

estudios de la Universidad Complutense de Madrid⁵, ya que este centro de formación fue el principal espacio en el cual se formó a los/as estudiantes de Magisterio Infantil⁶.

El contraste entre la Tabla 3 y Plan de Estudios de Magisterio Infantil que oferta la Universidad Complutense de Madrid, permiten apreciar como paulatinamente se ha ido considerando a la educación como una estrategia que amplía las oportunidades de los/as estudiantes, reconociendo la importancia de la integración y participación de la comunidad educativa, asumiendo la complejidad que la influencia de la diversidad de estilos de vida, tipos de familias y contextos ejercen sobre cada estudiante.

El/la estudiante adquiere un nuevo rol, se posiciona como un ser que crea e innova para fomentar experiencias significativas en el entorno educativo, promueve la investigación, la observación, análisis y reflexión crítica de los acontecimientos que se suscitan dentro del aula y de su propio quehacer docente.

Coincidiendo con Abós (2011), los módulos de Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (0-6), la Observación sistemática y Análisis de contextos, Sociedad, familia y escuela, Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes, son los espacios formativos que abordan de manera específica y con un enfoque práctico la formación para la atención de grupos diversos, promoviendo la educación inclusiva.

Estos referentes acercan a los/as estudiantes de forma implícita a conocer y comprender la realidad del dinamismo de los centros escolares rurales multigrado, así como los factores culturales, sociales y políticos que influyen en el centro, las necesidades formativas (estilos de aprendizaje y el respeto a los ritmos de aprendizaje) de los/as alumnos/as de acuerdo a las distintas etapas de desarrollo de estos.

Partiendo del argumento de Mulryan-Kyne (2007), quien propone líneas específicas de acción con miras a fortalecer la formación del profesorado que considera a la escuela multigrado, habría que replantear en qué medida se está contribuyendo a formar educadores/as críticos/as en la implementación de estrategias y enfoques de enseñanza, que consideren las necesidades que conlleva la escuela multigrado, así como el desarrollo de habilidades que coadyuven a los procesos de gestión escolar y a nivel social dentro y fuera de la comunidad escolar.

Lo relevante de dicho análisis no es la cantidad de cursos asociados a esta modalidad de enseñanza, si no en el enfoque que a dichas asignaturas se les ha dado, pues se perciben cursos para la formación general sin que necesariamente se planteen para un contexto en específico, es decir, a pesar de que son áreas de formación de oportunidad, no significan una preparación concreta en el objeto de estudio de esta investigación, lo que podría derivar en el desarrollo de más indagación práctica sobre cómo y sobre qué se desarrollan estos cursos con los/as estudiantes de Magisterio infantil.

⁵ Universidad Complutense de Madrid. Maestro en Educación Infantil. Grado y Doble Grado. Curso 2018/2019. <https://www.ucm.es/estudios/grado-educacioninfantil>

⁶ RD 1457/91, de 27 de septiembre, publicado en el BOE núm. 245, de 12 de octubre de 1991.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los datos de las entrevistas y los planes de Magisterio Infantil citados, destacan que la formación inicial y permanente que los/as educadores/as han tenido, ha estado alejada de las realidades didácticas que se viven en la cotidianidad de un aula multigrado. La revisión de los currículos formativos evidencia que no se hace una referencia explícita de la escuela rural y sus implicaciones. De cierta forma se han integrado algunas consideraciones respecto a las características organizativas y administrativas de la escuela rural. No obstante, la inclusión de esta temática ha carecido de sustento didáctico y práctico.

Por otro lado, el estudio de las observaciones realizadas en las unidades de los CRA's permitieron valorar las dificultades y potencialidades que tienen los/as maestros/as al trabajar en un aula diversa, dentro de esto resaltan los procesos autodidácticos de los/as docentes como resultado del conocimiento teórico, el intercambio de experiencias y sobre todo la aplicación del método heurístico, el cual ha permitido al colectivo docente identificar diversas formas de intervención efectivas para un aula mixta, así como la intervención docente con mayor autonomía, el amplio desarrollo personal que el desempeño del profesorado en estas aulas conlleva, así como la facultad de poder vincular las actividades al entorno e involucrar a los miembros de la comunidad. Contrario a esto, prevalecen dificultades para la organización del tiempo, los espacios y de los recursos didácticos, ejes que están relacionados a la demanda de un trabajo extra clase para los/as educadores/as.

Se percibe una tendencia en la dificultad del profesorado por atender a la heterogeneidad cultural, lingüística y religiosa que prevalece en ese medio, la cual representa una carga extra para el desempeño docente y una amenaza a el desarrollo del alumnado, puesto que pasa a ser poco considerada y reconocida dentro de la praxis educativa, haciendo caso omiso a sucesos relevantes como la relación entre educandos/as y sus familias, en quienes permea una diversidad ideológica cultural y religiosa, dejando de potenciar el reconocimiento hacia los demás, con el objetivo de promover una cohesión social dentro y fuera de la escuela.

A lo largo del artículo, se ha demostrado como la escuela rural garantiza el acceso y permanencia a la educación de las niñas y los niños, siendo este el medio que amplía la visión de los/as educandos generando aprendizajes significativos y, dándoles la posibilidad de consolidar un futuro más próspero. Por consiguiente, se considera imperante establecer áreas de oportunidad que permitan al profesorado aprovechar con eficacia las potencialidades que este tipo de escuelas les pueden ofertar, ofreciendo así un servicio educativo de mayor calidad y con una mayor ecuanimidad.

Tabla 4. Propuesta curricular de formación docente para la atención de grupos multigrado

Módulos	Contenidos y conceptos a abordar en el módulo.	Competencias
Sociología y cultura en los contextos rurales	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología de la ruralidad • Desarrollo comunitario • La escuela rural en el siglo XXI 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña planeaciones didácticas considerando variedad de actividades que enfatizan el trabajo colaborativo
Educación para la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad, religión y diversidad cultural en el aula • Adaptación de la enseñanza al entorno multicultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña situaciones de aprendizaje que consideran la diversidad de los/as educandos/as, así como la integración del contexto rural • Implementa actividades colaborativas fomentando la autonomía
Planeación y evaluación de la Educación Infantil en contextos rurales	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje que fortalecen la inclusión de la diversidad en el aula: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizaje cooperativo ✓ Trabajo por rincones ✓ Contrato de aprendizaje ✓ Aprendizaje basado en proyectos ✓ Aprendizaje basado en Problemas • Uso e implementación de las Tics • Selección y adaptación de los recursos didácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona el tiempo, espacio y tiempo de las actividades colaborativas • Diseña instrumentos cualitativos de evaluación en relación a la diversidad • Evalúa el aprendizaje considerando la edad y progreso de cada alumno/a • Implementa situaciones de aprendizaje que favorecen formas de relaciones armoniosas dentro y fuera del aula
Observación y práctica de la enseñanza en medios rurales (módulo de trabajo de campo)	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de visitas y prácticas a Centros Rurales Agrupados (charlas con docentes experimentados/as) 	

Fuente: Elaboración propia

En relación con esto, es necesario plantear un nuevo enfoque para la escuela multigrado en zonas rurales, que coadyuve a emprender actividades creativas, organizadas y desafiantes sin perder de vista el contenido curricular y las peculiaridades del entorno, por consiguiente, se propone considerar las siguientes áreas de formación al Grado de Magisterio Infantil, no obstante y considerando los índices de inserción del profesorado a estos centros educativos, también puede considerarse la posibilidad de delimitar cursos de educación continua y permanente para profesores/as en servicio que aborden aspectos de la operatividad didáctica de CRA's, así como estrategias experimentadas científicamente en cuanto a su efectividad para el aprendizaje y que sea un requisito para el trabajo en este tipo de escuelas y contexto.

A partir de los resultados de la presente investigación, se considera que la formación de educadores/as de Educación Infantil debería poner mayor énfasis en la mejora a la atención a la diversidad de alumnos/as, adecuaciones curriculares y adaptaciones pedagógicas, gestión del tiempo, espacios y recursos didácticos, evaluación formativa (control y análisis de los trabajos y progresos de los/as educandos/as) y, sobre todo en prácticas centradas en el desarrollo de habilidades, técnicas y metodologías didácticas para el trabajo colaborativo con grupos heterogéneos.

Así mismo, se recomienda que, durante la formación del Magisterio Infantil, se dedique un semestre a la implementación de una práctica que consista en impartir clases en un CRA, teniendo como antecedente una inmersión o preparación a través de la cual el/la estudiante de Maestro de Educación Infantil recibirá los siguientes módulos de aprendizaje establecidos en la Tabla 4. Propuesta curricular de formación específica para la atención de grupos multigrados (cursos que coadyuvaran al desarrollo de elementos conceptuales y procedimentales).

Durante estos módulos formativos el alumnado en formación recibiría retroalimentación y evaluación de actividades mediadas por simulaciones de enseñanza, aprendizaje basado en problemas y organizadores de información. Terminada esta inmersión o preparación, el/la estudiante se iría a la práctica, en donde tendría que aplicar una planeación, ejecutar actividades colaborativas y evaluar el aprendizaje de los/as alumnos/as. Al finalizar este proceso, los/as estudiantes recibirán retroalimentación de sus áreas de oportunidad respecto a los procesos de planeación, ejecución y evaluación del aprendizaje.

El hecho de que los/as estudiantes de Magisterio Infantil puedan establecer un diálogo formal con educadores/as con experiencia laboral en grupos mixtos y un acercamiento real a estos escenarios educativos, posibilita el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento disruptivo, el cual se vuelve una herramienta impredecible en la búsqueda de soluciones y alternativas innovadoras a las distintas problemáticas a las que el profesorado que labora en aulas multigrado se enfrenta.

Los beneficios potenciales de la anterior propuesta se focalizan en la posibilidad de formar docentes que adquieran las competencias necesarias para educar para la diversidad y para una sociedad multicultural y cambiante. Así como la capacidad de enfrentar los desafíos del presente y el futuro educativo que permea en los contextos rurales. Se recomienda que, para futuros estudios, se implemente dicha propuesta, evaluando el impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas multigrado, con la finalidad de redefinir u orientar de una manera óptima el proceso de formación docente.

6. REFERENCIAS

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿Tienen implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1,2), 83-90.
- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 39-52
- Abós, P. (2015). El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684.
- Abós, P., Boix, R., Bustos, A., Domingo, P. L., Domingo, C. V., y Ramo, R. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre comunidades autónomas. *International Studies on Law and Education*, 19, 73-90
- Albertín, A. y Zufiaurre, B. (2005). *La Formación del Profesorado de Educación Infantil Una trayectoria desde la LGE hasta la LOE*. Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 219-251.
- Araque, N. y Barrio, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, (4), 1-37.
- Arriaga, N. y Ruiz-Gallardo, J. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240.
- Ballester, L. y Vecina, C. (2011). Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela. *Prisma Social: Revista de investigación social*, (6), 1-29.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 13 – 23.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (3), 0.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 485-519.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350.

Corchón, E., Raso, F. y Hinojo, M. (2013). Análisis Histórico-Legislativo de la organización de la escuela rural española en el periodo 1857-2012. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(1), 147.

De la Cruz, M. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-36.

García-Prieto, F., Delgado, M. y Pozuelos, F. (2017). Atender a la diversidad en escuelas unitarias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 123-139.

González-Pienda, J., San Pedro, J., Rodríguez, C., Cerezo, R. y González- Castro, M. (2015). La formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en el marco del EEES. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1), 1-10.

Infante, P., Domínguez, M. M. y Garrido, Y. P. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *EduSol*, 17(60), 4.

Little, A., Pridmore, P., Bajracharya, H. y Vithanapathirana, M. (2005). *Learning and teaching in multigrade settings*. London: Department for International Development (DFID).

Little, A. (2006). *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities*. Netherlands: Springer.

Marland, P. (2004). *Preparing teachers for multigrade classrooms: Some questions and answers*. University of Southern Queensland.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) *Informe 2014 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2012 – 2013*. Madrid, España: Secretaría General Técnica. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Informe 2015 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2013 – 2014*. Madrid, España: Secretaría General Técnica. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Informe 2016 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2012 – 2013*. Madrid, España: Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. CURSO 2015/2016*. Madrid, España: Secretaría General Técnica.

Mulryan-Kyne, C, (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514.

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el currículo universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices genera/es propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, publicado en el BOE núm. 245, de 12 de octubre de 1991, por el que se crean Centros y se autorizan en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED.

Redruello, R. (2009) La especialidad de infantil en las leyes de educación. *Tendencias pedagógicas*, (14), 267 – 278.

Sáinz, E., De León Elizondo, A. y Santamaría, T. (2013). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 315-348.

Sánchez, F., Martínez, T. y Lucena, F. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(2), 79-96.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España. Mc Graw and Hill Interamericana.

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91.

Salaburu, P., Ginés, J. y Haug, G. (2011). *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Madrid, España: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Ponce, H. (2006). La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Contribuciones a la Economía*, 2, 1-16.

Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Journal of Parents and Teachers*, (334), 15-18.

Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 329-339.

Unesco (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. Documento de trabajo. *Conferencia mundial sobre la Educación Superior*. Paris, Francia: Unesco.

Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Dialogo Educativo*, 12(35), 167 – 186.

Veeman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of Multigrade and multiage classes: A best-evidence sintesis. *Review of Educational Research*, 65(4): 319-381.

Villa, A. (2016). *Innovación en la formación del profesorado universitario. Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías*. Paraguay: Rico Adrados, S. L.