

**11**

*Materiales para la innovación educativa*

OPRO  
CENTRO

155  
INSTITUTO VASCO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS  
CONSEJO REGULADOR

***Materiales para la innovación educativa***

*ice*  
.....

Institut de Ciències de l'Educació  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

**GRAÓ**  
EDITORIAL

# **ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ESCUELA RURAL**

**Roser Boix Tomàs**

Director de la colección: Serafín Antúnez  
Comité editorial: Maite Colén  
Javier Fraile  
Cinta Vidal

La colección MIE, Materiales para la Innovación Educativa, es una iniciativa conjunta del ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.

Serie Diseño y desarrollo curricular

© Roser Boix Tomàs

© de esta edición: ICE de la Universitat de Barcelona

Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

[www.grao.com](http://www.grao.com)

1.ª edición: abril 1995

2.ª edición: noviembre 2003

3.ª edición: diciembre 2003

ISBN: 84-7827-120-1

D.L.: B-51.114-2003

Diseño de la colección: BB+J

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	7
– La educación en el ámbito rural .....	7
– Estructura del texto .....	10
2. LA REFORMA Y LA ESCUELA RURAL .....	13
– El contexto rural, la educación y el futuro .....	13
– La calidad de la enseñanza .....	13
– La nueva ordenación del sistema educativo .....	15
– Los Proyectos Educativos de Sector .....	20
– Los Proyectos Curriculares de Sector .....	22
– Formación del profesorado .....	23
– A modo de conclusión .....	26
3. LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL EN EL AULA RURAL.....	27
– Distribución del espacio en el aula rural .....	27
– A modo de conclusión .....	35
4. LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA RURAL .....	37
– Autonomía en el aprendizaje .....	38
– Los procedimientos como estrategias que facilitan el autoaprendizaje .....	39
– Participación y cooperación .....	40
– Relación alumnos-escuela .....	41
– Relación alumnos-maestro .....	42
5. EL MAESTRO DEL AULA RURAL .....	45
– El maestro: un estratega en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula rural .....	45
– Nuestras tareas en el aula rural .....	46
– La función propiamente docente .....	46
– La función de gestor del centro .....	48
– Factores que intervienen en nuestra tarea docente .....	48
– El aislamiento del maestro .....	50
– Funciones socio-educativas del maestro rural .....	52
– A modo de conclusión .....	53
6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA RURAL.....	55
– Sobre el concepto de estrategia didáctica .....	55
– Principios metodológicos .....	55

– Momento del proceso de enseñanza-aprendizaje .....	56
– El grupo-clase .....	58
– Características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula rural .....	60
– La diversidad en la escuela rural .....	62
– El papel del maestro ante la diversidad .....	64
– La flexibilidad en el aula rural .....	65
– El trabajo en grupo .....	71
– El agrupamiento de los alumnos por niveles o ciclos .....	73
– Agrupamiento de los alumnos por capacidades .....	76
– Las asambleas de clase .....	76
– Interdisciplinariedad .....	78
– Globalización y método de proyectos .....	79
– A modo de conclusión .....	84
7. RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ESCUELA RURAL.....	87
– La organización de la escuela rural en rincones de trabajo .....	87
– Rincones de trabajo comunes y permanentes del grupo clase .	88
– Rincón de la biblioteca .....	89
– Rincón de la experimentación .....	92
– Rincón de la calculadora .....	93
– Rincones permanentes para la Educación Primaria .....	95
– Los talleres en la escuela rural .....	102
– Las salidas extraescolares .....	103
– Los libros de texto .....	106
– A modo de conclusión .....	107
8. LA PROGRAMACIÓN EN EL AULA RURAL .....	109
– Factores importantes a tener en cuenta antes de programar .....	109
– Unidades didácticas .....	110
– Programación cíclica .....	111
– Los contenidos curriculares .....	111
– Objetivos didácticos .....	112
– Actividades de aprendizaje .....	112
– La temporalización .....	114
– Actividades de evaluación .....	114
– Ejemplificación de la estructuración del trabajo en las etapas Infantil y Primaria .....	116
– ¿Y después de la programación? .....	131
– A modo de conclusión .....	132
9. BIBLIOGRAFÍA.....	133

# 1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización, globalización e interdependencia del sistema económico mundial, la uniformidad de las pautas de comportamiento, la transformación del espacio, la industrialización “difusa”, la consolidación de formaciones sociales y económicas “híbridas” (las agrociedades, la agricultura periurbana, etc.) han roto la clásica dicotomía rural-urbano, campo-ciudad, agricultura-industria (García Bartolomé, 1991).

En este sentido, la ruralidad sobrepasa el marco agrario, comprende también un conjunto de actividades muy diversas: ganadería, explotación forestal, artesanía, pequeña y mediana industria, comercio y servicios. Por lo tanto, los conceptos demográficos, económicos, geográficos y socioculturales nos permiten dirigir el concepto de ruralidad hacia sectores de estadística, actividades ocupacionales, espacios y características tradicionales.

## La educación en el ámbito rural

7

La UNESCO (1979) critica que la educación en las zonas rurales haya dado respuesta a las exigencias de la cultura dominante, la urbana. Preconiza que la educación destinada a la población rural debe estar arraigada en el medio y que ha de ofrecer una igualdad de oportunidades a todos los individuos.

Las finalidades de la educación no pueden reducirse a preservar las interrelaciones entre el individuo y su contexto y su cultura más inmediatos, sino que también deben potenciar valores que permitan la convivencia de los individuos que pertenecen a contextos diferentes, incluso a pueblos y culturas diferentes.

Lejos nos queda la imagen del campesino como hombre exclusivamente de campo, ignorante, taciturno, sin cultura, inferior al ciudadano.

Al mundo rural propiamente le corresponde una “escuela rural”. El término escuela rural ya ha sido largamente analizado y definido por muchos profesionales. No vamos a insistir en ello.

Nosotros entendemos que la escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional.

La heterogeneidad viene determinada por las diversas estructuras organizativas que encontramos en este ámbito que, como veremos más adelante, son básicamente unitarias, graduadas o cíclicas y grupos de escuelas que conforman una sola entidad (Centros Rurales Agrupados, Zonas Escolares Rurales).

Esta diversidad de situaciones provoca la multidimensionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una pluralidad de criterios metodológicos y organizativos funcionales (configuración pedagógico-didáctica multidimensional).

## **Tipología de escuelas rurales**

Los centros escolares no ordinarios (o escuelas rurales propiamente dichas) son aquellas escuelas que, por sus características organizativas y de funcionamiento, no son completas en cuanto al número de unidades (no llegan a ocho) y en cuanto a la estructura de gestión de centro.

De manera que en este grupo de escuelas encontramos diferentes tipologías:

- Escuelas cíclicas o graduadas.
- Escuelas unitarias.
- Zonas Escolares Rurales.
- Centros Rurales Agrupados.

### *• Escuelas cíclicas o graduadas*

Las escuelas cíclicas o graduadas son aquellas escuelas de varias unidades (siempre menos de ocho) en las cuales coinciden niños y niñas de dos o más cursos, en función del número de unidades existentes y de las agrupaciones que se consideran más idóneas (Carmena y Regidor, 1984), sin llegar a tener un maestro por curso o grado.

Las tareas de gestión del centro se reparten en función del número de profesores.

### *• Escuelas unitarias*

Una escuela unitaria tiene una unidad donde reciben enseñanza conjuntamente los niños y niñas de diferentes edades y niveles educativos.

En este tipo de escuelas todas las funciones del centro escolar recaen en el mismo maestro.

### *• Zona Escolar Rural*

Las principales motivaciones que propiciaron la creación de las Zonas Escolares Rurales en Cataluña surgen como consecuencia de las propias dificultades inherentes a la escuela situada en el ámbito rural:

- Excesivas materias, áreas, cursos, para un solo maestro y falta de una ratio oficial maestro/alumnos para la escuela rural.
- Dificultades para encontrar metodologías y técnicas que den respuesta, de manera generalizable, al hecho escolar de tener más de un curso por clase simultáneamente.
- Endémica y escasa dotación de material para las pequeñas escuelas.
- Excesiva responsabilidad para un solo maestro, que ha de dominar las materias que necesitan un considerable nivel de especialización.

El DOGC (Document Oficial de la Generalitat de Catalunya) 198/88 Decreto 195/1988, del 27 de julio del Departament d'Ensenyament, sobre la constitución de Zonas Escolares Rurales para centros públicos de enseñanza primaria, considera que los objetivos que se pretende alcanzar con la creación de las ZER son:

- Mejorar la calidad de la educación de los alumnos que viven en zonas rurales.
- Mejorar el aprovechamiento de los medios personales y materiales de las escuelas de la zona.
- Potenciar el trabajo en equipo del profesorado, la circulación de información y de material y la realización de actividades comunes.
- Establecer un proyecto educativo común adaptado a las características de la Zona.
- Fijar criterios comunes de evaluación y orientación de los alumnos.
- Hacer más comprensible un modelo propio de participación de la comunidad educativa en las tareas cotidianas (...).

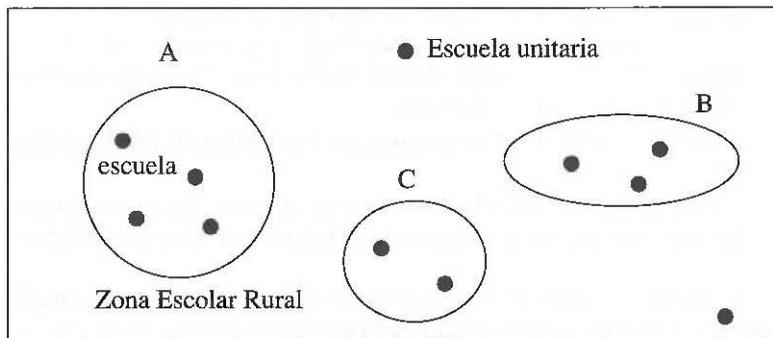
9

La ZER abarca un conjunto de escuelas que, por su situación geográfica, económica y cultural se estructuran como un ente propio. Es la unidad base de organización y dispone de recursos humanos y materiales propios, de acuerdo con las características geográficas y las necesidades pedagógicas de la zona (VI Jornadas de Escuela Rural de Cataluña, 1987).

Cada escuela conserva su propia identidad y singularidad, pero tanto a nivel organizativo como pedagógico se relaciona estrechamente con el resto de las escuelas que forman la Zona.

A su vez, la Zona forma parte de un ámbito más amplio que conforma el Sector Escolar.

Figura 1. Esquema de Sector Escolar Rural<sup>1</sup>



Dentro de un Sector Escolar también encontramos escuelas rurales que no forman parte de ninguna ZER.

#### • *Los Centros Rurales Agrupados*

Los Centros Rurales Agrupados también pretenden superar las deficiencias propias de las escuelas situadas en este ámbito (el esquema unitaria-pueblo), y considerar la agrupación de varias escuelas unitarias en diferentes pueblos de la comarca como una sola entidad (escuela pública), organizativa y funcional.

10

El Ministerio de Educación y Ciencia promulgó en 1986 un Real Decreto sobre la formación de los Colegios Rurales Agrupados con el objetivo de dar vía legal a organizaciones educativas diferentes y, a la vez, beneficiosas, para la educación en el ámbito rural.

En la actualidad son muchos los Centros Rurales Agrupados dentro del territorio MEC que funcionan como una sola entidad, conservando cada escuela sus propias características sociales y culturales.

## **Estructura del texto**

Este texto se propone ofrecer reflexiones, análisis y sugerencias de estrategias didácticas y recursos que pueden facilitar el trabajo del maestro rural.

En el primer capítulo se examina la situación de la escuela rural en el marco del nuevo planteamiento de la Reforma Educativa, y sus principales necesidades para hacer frente a la nueva propuesta con garantías de éxito.

1. Esquema adaptado de las Conclusiones de las VI Jornadas de Escuela Rural de Cataluña, 1987. A, B, y C hacen referencia a Zonas Escolares Rurales.

Los capítulos 2, 3 y 4 analizan los tópicos que desde siempre han marcado la escuela rural: la organización del espacio, los alumnos y el profesorado. Se ha intentado dar una visión de la situación actual, muy diferente a la de hace unos años, y borrar la imagen del pobre maestro rural con su grupo de alumnos ilusos, alejados de la realidad social y con una organización del aula pobre, basada en enfoques totalmente tradicionales.

Los capítulos 5 y 6 aportan sugerencias para la utilización de determinadas estrategias didácticas funcionales en el aula, así como de recursos que desde siempre se vienen desarrollando pero que, en función de la planificación previa, la metodología y las estrategias didácticas elegidas, dan respuesta a las necesidades de funcionamiento de este tipo de aulas.

El último capítulo plantea una nueva visión de la programación de ciclo, acorde con el planteamiento curricular de la Reforma del Sistema Educativo.

El libro va dirigido a todo el profesorado en ejercicio (experimentado y novel) que imparte sus enseñanzas en las escuelas rurales, así como a los futuros maestros, no sólo a los que muestran interés por este tipo de escuelas, sino también a los que hasta el momento las han ignorado pero que pueden ejercer en ellas.

No olvidemos que, afortunadamente, aún quedan muchas escuelas rurales en nuestro país, y que deben disfrutar de las mismas oportunidades que las escuelas ordinarias. Para ello, el primer paso es conocerlas e intentar reflexionar sobre cómo podemos estructurar nuestra enseñanza con garantías de éxito.

## 2. LA REFORMA Y LA ESCUELA RURAL

### El contexto rural, la educación y el futuro

Es evidente que no podemos deshacernos de la noche a la mañana de la situación educativa que venimos arrastrando desde hace años, pero el intento puede servir como preparativo, o por lo menos puede ayudarnos a encarar mejor el nuevo planteamiento educativo de la Reforma del Sistema Educativo.

La Reforma nos propone cambios. Pero no uno a uno, sino entrelazados, formando una red que deberá proporcionar a todos los ciudadanos una escuela de calidad, sea cual sea su contexto.

En el ámbito rural, llevar a cabo algunos de los cambios propuestos es una tarea de gran complejidad. Podemos modificar la configuración de las cosas, incluso nuestras actitudes hacia ellas, pero es evidente que debemos adaptarnos a cada situación. La educación rural necesita un cambio en sus estructuras básicas (conceptualización, finalidades, actuaciones) y la puesta en marcha de un proceso innovador que se adapte a las múltiples realidades socio-culturales (diferentes tipos de escuelas y de contextos).

Al abordar la Reforma en este ámbito nos damos cuenta de que presenta unos problemas específicos. A menudo caemos en el error de disociar lo que la sociedad pide a la escuela y lo que ésta presenta al niño, sectorizando los conocimientos, obligándole a seguir un camino ajeno a sus realidades o intereses, con verdaderos esfuerzos personales (como la utilización del transporte escolar y del comedor).

Para conseguir una escuela rural mejor, ésta debe abarcar desde la Educación Infantil hasta el final de la Educación Obligatoria, con los recursos y medios necesarios, y con la flexibilidad suficiente para poder superar la inseguridad y la incertidumbre que provocan los cambios que nos propone el nuevo planteamiento educativo.

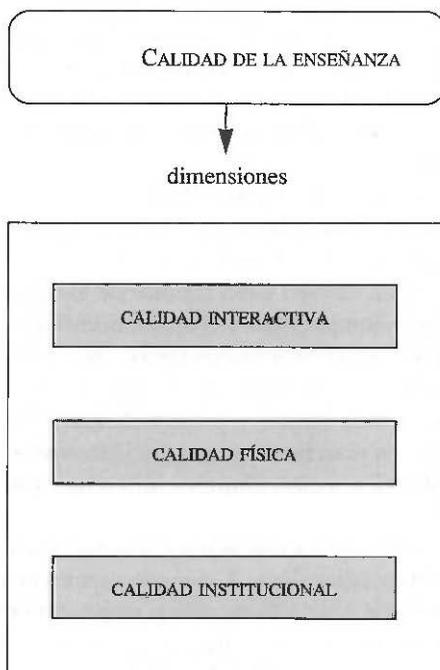
### La calidad de la enseñanza

No podemos dejar de hacer una breve reflexión sobre el principal objetivo de la política educativa española en los últimos años: mejorar la calidad de la enseñanza.

Resulta difícil definir qué se entiende por calidad de la enseñanza. De todos modos podemos deducir que lo importante es el uso que de ella se hace y que va unido al concepto que la sociedad tiene de cuáles son las finalidades del Sistema Educativo.

Pero, si nos centramos en la sociedad rural, consideramos que hay tres dimensiones básicas que este concepto debe tener en cuenta:

Figura 2. Dimensiones de la calidad en la escuela rural



### **Calidad interactiva**

Entre lo que se pretende ofrecer a los alumnos y el resultado alcanzado con la interacción. El nuevo planteamiento curricular organiza las prácticas educativas de nuestras aulas y espera unos resultados que sean favorables respecto a las intenciones iniciales.

Esta organización, de constitución social, está estrechamente ligada al medio donde se desarrollan las experiencias. El feed-back que se desprende de esta relación debe permitir mejorar y adecuar las propuestas a las realidades del contexto y a las finalidades del Sistema Educativo.

#### • Calidad física

Desde el punto de vista de la riqueza que nos proporciona el entorno rural. Todos sabemos que éste desarrolla una función ecológica, social, cultural y productiva, básica para el bienestar de la sociedad. Es un medio diverso y es necesario que lo siga siendo, y sobre todo, que no se tome en consideración sólo desde la dicotomía rural-urbano.

El medio rural nos permite conocer in situ determinados procesos, elementos y fenómenos naturales y sociales que acontecen a nuestro alrededor. Podemos partir de él para desarrollar nuestro trabajo en el aula, no olvidemos que es una fuente primaria de información.

#### • Calidad institucional

La coherencia de las actuaciones institucionales junto con la creación de equipos de trabajo posibilitan la intervención eficaz en las comunidades educativas rurales.

Lo importante es que los equipos de trabajo sean estables, que se intensifique y sectorice el apoyo de los distintos servicios y se racionalice la distribución de los recursos materiales.

No por ser escuelas con un número reducido de alumnos deben contar con menos materiales curriculares. En todo caso, éstos han de ser diversos y variados puesto que se agrupa a alumnos de diferentes niveles y edades.

El apoyo que deben ofrecer los servicios tampoco pasa por visitar la escuela sólo una vez a la semana, sino que se requiere la presencia continuada de especialistas en los diversos campos durante el período de formación del alumnado.

Y los equipos estables son básicos para alcanzar un cierto grado de calidad en nuestras escuelas. Meta difícil si no se varía el sistema de traslado de los maestros. La estabilidad es un factor determinante en la escuela rural.

## **La nueva ordenación del sistema educativo**

Mucho se ha escrito sobre el nuevo planteamiento curricular propuesto por la Reforma del Sistema Educativo. Vamos, pues, a limitarnos a proponer algunas reflexiones sobre este nuevo planteamiento en la escuela rural y la importancia que supone su funcionamiento para el mantenimiento y la conservación de la misma.

### **La etapa 0-6 años**

La Educación Infantil es un etapa fundamental en la formación del niño y no creemos que esté de más reiterar la importancia que tiene una

formación adecuada a sus necesidades. También en el ámbito rural se debe asegurar la Educación Infantil en las mismas condiciones de oferta que en otras zonas.

No somos observadores externos de una realidad que se nos presenta lejana, sino que participamos en ella, somos parte de ella, conocemos el contexto, la situación y el entorno donde se desarrolla el aprendizaje de estos alumnos. Es esencial tener en cuenta ciertas necesidades básicas, que nos van a permitir sacar adelante nuestro trabajo, y que quedan recogidas en la nueva propuesta:

- *Espacios adecuados* donde atender a los niños de estas edades.

La escuela rural acoge, en una sola aula, a alumnos de varios ciclos y niveles de la educación obligatoria y los espacios suelen ser limitados. Para la incorporación de esta etapa será necesario reformar o reestructurar la clase.

Hay que crear nuevos espacios destinados a servicios complementarios adecuados para atender a los niños de Educación Infantil: dependencias para el descanso, para el juego, servicios sanitarios, zona al aire libre (evidentemente, protegida), etc.

Además, se necesitan materiales, mobiliario y equipamientos básicos para un buen funcionamiento de esta etapa: mesas, sillas, materiales para el juego y la realización de experiencias, para la psicomotricidad, etc.

- *Personal cualificado* para atender a los niños de estas edades.

Los maestros especialistas en Educación Infantil son imprescindibles en la escuela rural. Un sólo maestro no puede hacer frente con éxito a las necesidades educativas que presentan diferentes etapas y ciclos.

Se puede guiar al alumno, orientarle en su aprendizaje, intentar ayudarlo en los aspectos que más necesita, pero no es suficiente. Todos sabemos que debemos dedicarnos de lleno a los alumnos de estas edades, y en una aula con grupos heterogéneos es difícil fijar unos límites que resulten comprensibles para ellos y para el resto de la clase.

Desde luego, dotar de un maestro especialista en esta etapa garantizaría la educación básica que necesitan los alumnos de estas edades.

- *El currículum* escolar como instrumento que nos permite organizar adecuadamente las vivencias de los niños y las actividades que se realizan dentro del ámbito educativo.

El currículum para la Educación Infantil permite articular el ver cómo y el actuar en consecuencia de las necesidades de los alumnos de estas edades.

No entraremos a comentar aspectos positivos y negativos de este cu-

rrículum. Simplemente comentaremos que hay que tener en cuenta que la globalización como actitud y como técnica viene desarrollándose en estas escuelas desde hace muchos años.

En la mayoría de los casos esta metodología de trabajo ha sido la más habitual entre nosotros, y la adaptación a las diversas situaciones y alumnos ha sido el principio básico por el que nos hemos regido. Basta con dotar a la escuela, y al profesorado, de las orientaciones y los medios necesarios para adaptarla al nuevo planteamiento.

## La Enseñanza Primaria (6-12)

La Reforma propone que se mantenga la Enseñanza Primaria en todos los pueblos. Con ello parece que queda paralizado el proceso de concentración escolar que todavía hoy se daba en bastantes zonas, con el consiguiente cierre de escuelas públicas.

Pero no sólo se paraliza el desplazamiento de los niños a centros escolares ajenos a su realidad cultural. También se evitará con ello el desarraigo total de la cultura y el abandono del pueblo.

Como ya sabemos, en muchos pueblos la escuela es el único foco de cultura. Si la escuela desaparece, si los niños deben desplazarse diariamente a pueblos cercanos con un número mayor de habitantes, con más comodidades sociales y culturales... también puede hacerlo el resto de la familia y abandonar, por consiguiente, el pueblo.

Es cierto que debemos estar abiertos a las innovaciones y realidades diversas que la misma sociedad genera, pero esta apertura no debe significar el retroceso de otras realidades minoritarias para dar paso a la imposición de una sola dominante.

- Incorporación de *especialistas y de diferente personal de apoyo*.

A nivel humano, se propone la incorporación de medios para mejorar la calidad de la educación en este tipo de escuelas.

Profesores preparados para potenciar la incorporación de los idiomas, del área artística y de la educación física que hasta ahora habían estado en manos de profesionales que, en muchas ocasiones, desconocían las bases psicopedagógicas de la educación. Pero es meritorio el trabajo realizado por estos profesionales. El maestro de la escuela rural había encontrado en ellos un apoyo, descargaba parte de su trabajo, de modo que, evidentemente, podía destinar este tiempo a otras tareas de gestión o curriculares. Y a los alumnos se les ofrecía la oportunidad no únicamente de entrar en contacto con estas áreas de conocimiento, básicas para su aprendizaje, sino también de profundizar en ellas.

También la integración de los profesores de apoyo en determinadas

áreas, de los itinerantes y de los especialistas en alumnos con necesidades educativas especiales ofrece grandes perspectivas. Profesionales que deben estar integrados en el equipo de trabajo de la escuela, junto con los especialistas de música, educación física, lengua extranjera y plástica.

Y no debemos olvidar la incorporación de personal administrativo unas horas a la semana o al mes. La ayuda que pueden aportar al maestro-tutor puede ser extraordinaria y eficaz.

- *Espacios, materiales y equipos.*

En la actualidad, son muchas las escuelas que no disponen de un edificio escolar en las condiciones adecuadas. Se trata de estructuras construidas a mediados de siglo, con espacios infrutilizados (antigua vivienda del maestro, almacenes), antiguas, sometidas a continuas reparaciones cuando en la mayoría de los casos necesitarían una reforma en profundidad.

Estas reformas supondrían poder disponer de espacios imprescindibles para la realización de actividades específicas, como un laboratorio, un gimnasio, una biblioteca, un espacio destinado a la música y a actividades de organización y gestión del centro, así como una sala de profesores (o de reuniones) y una secretaría. Y evidentemente, dotarlos con los equipos y los materiales curriculares necesarios.

18

## **¿Y la Enseñanza Secundaria Obligatoria?**

Se trata de una etapa conflictiva. Si los alumnos de edades comprendidas entre los 12 y 16 años abandonan la escuela:

- ¿Dónde prosiguen su educación?, ¿En centros ordinarios, alejados de su realidad social y cultural?
- ¿Cómo se transportará a estos alumnos? ¿En autocares? ¿En coches particulares? ¿A qué hora tendrán que levantarse?
- ¿Cual será el papel de la escuela receptora en relación con la escuela rural de la que provienen?
- Si estos alumnos se desplazan y abandonan el aula, ¿cómo quedará la escuela rural? ¿Será preciso cerrarla por falta de alumnos?
- ¿Cual será la función del maestro rural para poder coordinarse con los profesores de los centros de Secundaria?

Son muchos los interrogantes que surgen. Y evidentemente deben ser discutidos por el conjunto de la Comunidad Educativa. Es necesario que reflexionemos profundamente, tanto los maestros como el conjunto de estamentos e instituciones educativas implicadas. Y hay que llegar a soluciones flexibles y abiertas que contemplen las expectativas de la Escuela Rural.

Y evitar caer en el mismo error de los años sesenta con la creación de las concentraciones escolares para el segundo ciclo de primaria. Hagamos un breve repaso sobre ellas y veamos cómo su nombre va ligado a la educación en el mundo rural.

## **Concentraciones Escolares**

Las Concentraciones Escolares surgen en el año 1962 a raíz del Decreto de Agrupaciones del 22 de febrero (BOE 9 de marzo de 1962), que pretendía alcanzar una mejor estructuración del cuerpo docente del nivel primario y extender al máximo la graduación de la enseñanza, multiplicando el rendimiento de la tarea docente y extendiendo la graduación de la enseñanza a las áreas rurales.

### *• Objetivos*

Los principales objetivos de las concentraciones escolares eran mejorar la calidad de la educación, dotar a toda la población de una igualdad de oportunidades y reducir los gastos económicos destinados a la educación. Concentrar a los alumnos resultaba más barato que mantener abiertas las escuelas de pueblo, a pesar que estudios posteriores han demostrado que en realidad esta estrategia implicaba un gasto bastante más elevado.

19

### *• Consecuencias*

Las concentraciones escolares no solamente implicaron un elevado coste para la Administración Central sino que también comportaron repercusiones sociales y pedagógicas:

- Implicaban un salto peligroso para el alumno, que pasaba de tener un solo maestro a varios.
- El niño pasaba la mayor parte del tiempo fuera de casa. Entre los horarios escolares y los transportes no le quedaba tiempo para actividades lúdicas y recreativas.
- Como resultado de la falta de niños, el pueblo fue perdiendo sus formas de vida tradicionales. Y, ayudado por la insistencia de los medios de comunicación, los alumnos aprendían muy rápidamente la cultura propiamente urbana.
- A los padres se les hacía difícil participar en la escuela. No todas las madres disponían de medios de transporte para trasladarse al centro y los padres, por lo general, trabajaban.
- Para los maestros suponía aplicar una programación conjunta y coordinada con sus colegas de las concentraciones escolares.

Es evidente que en la actualidad muchas de estas consecuencias so-

ciales y pedagógicas están superadas por el avance de la sociedad. Pero no olvidemos que las situaciones familiares y culturales de nuestros pueblos han cambiado notablemente. Los núcleos rurales corren el peligro de transformarse en espacios destinados al descanso, sin ningún movimiento social ni cultural adaptado a su realidad.

No podemos perder a los alumnos de edades comprendidas entre 12 y 16 años. Estos adolescentes pueden colaborar en la conservación y el mantenimiento cultural de una sociedad rural que se encuentra en el límite de su supervivencia social.

Por todo ello, la escuela rural ha de seguir ofreciendo sus servicios en toda la enseñanza obligatoria. Los Proyectos Educativos y Curriculares han de ser coherentes y deben abarcar el período que va desde los 0 a los 16 años.

## Los Proyectos Educativos de Sector

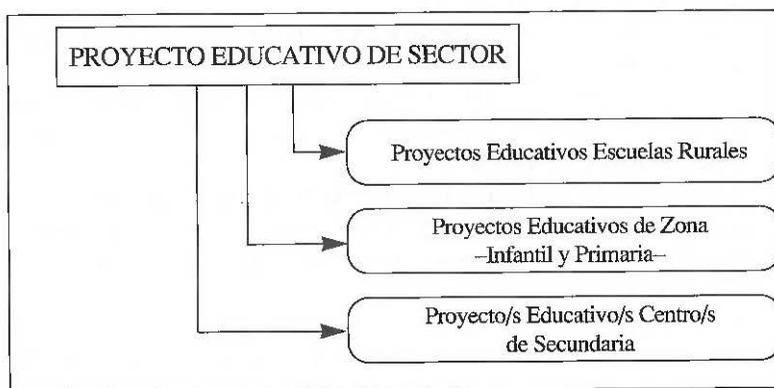
El Proyecto Educativo es un instrumento que recoge las opciones educativas y la organización general del centro asumidas por la Comunidad Educativa.

El Proyecto Educativo de Sector reúne las opciones y las finalidades educativas dentro de una zona formada por diferentes centros:

- Escuelas rurales unitarias, cíclicas y de Zona Escolar.
- Centros de Secundaria.

20

Figura 3. Proyectos Educativos que deben conformar el Proyecto Educativo de Sector



Gracias a estos proyectos los esfuerzos que venimos desarrollando desde hace muchos años los maestros rurales van a ser reconocidos.

#### • *Instrumentos de referencia*

Como maestros insertos en una zona rural no sólo necesitamos conocer los rasgos de identidad de nuestra escuela sino también los de la zona y el Sector Escolar. Nuestros alumnos van a moverse en un espacio que sobrepasa los límites de la escuela: actividades de intercambio cultural con escuelas de la zona, actividades extraescolares, jornadas de encuentros (de un día de duración, por ejemplo) para celebrar determinadas onomásticas o fiestas tradicionales, etc.

Siguiendo a Antúnez y Gairín (1990, p. 43) los objetivos formulados en el Proyecto Educativo deben ser “adecuados a las edades de los alumnos, al tiempo que pasarán dentro de la escuela y a las funciones que la sociedad atribuye a la propia escuela”. El principal propósito es alcanzar la coherencia curricular e institucional entre los diferentes centros existentes de Infantil, Primaria y Secundaria, y evitar la dispersión de las diferentes actuaciones.

Ser maestro rural, director, jefe de estudios, secretario de la escuela y, además, ejercer alguno de los cargos que la estructura organizativa del Proyecto propone no es fácil; representa un gran esfuerzo.

#### • *Trabajo en equipo*

Trabajar en equipo significa reflexionar conjuntamente sobre las prácticas educativas, dar coherencia al trabajo entre las escuelas de la misma zona, intercambiar puntos de vista sobre situaciones y problemas que surgen en el quehacer diario, ayudarse mutuamente en la elaboración de materiales curriculares, etc.

En definitiva, se trata de enfocar el trabajo de forma motivadora y reforzar las decisiones y las acciones que se llevan a cabo.

#### • *Profesorado*

Con el nuevo planteamiento curricular, el papel del profesorado queda modificado en distintos aspectos:

– Responsabilidad en el desarrollo curricular. No hay duda de que, como profesionales, debemos saber el porqué se enseñan unos determinados contenidos y no otros, seleccionar los más adecuados a nuestra realidad, organizarlos y transmitirlos.

– Relación con los padres, los alumnos y otros estamentos relacionados con la política educativa.

Conocer cuál es su función, el entorno social donde se encuentran, las necesidades económicas y los problemas propios de la sociedad a la que pertenecen.

– Adecuar la enseñanza a las necesidades diferenciadas de los alumnos. Esto supone proponer actividades adecuadas a cada uno de ellos,

a sus propios ritmos de trabajo..., trabajar con individuos y no con colectivos estandarizados. Es la técnica didáctica que la escuela rural ha venido desarrollando.

Desde luego sería imposible establecer sistemas de trabajo que considerasen a todos los niños por igual. Cuántos de nosotros hemos confeccionado materiales para la adecuación a las diversas necesidades de nuestros alumnos: fichas de refuerzo, fichas de profundización, materiales de relación y reflexión, etc., con objetivos didácticos específicos.

## Los Proyectos Curriculares de Sector

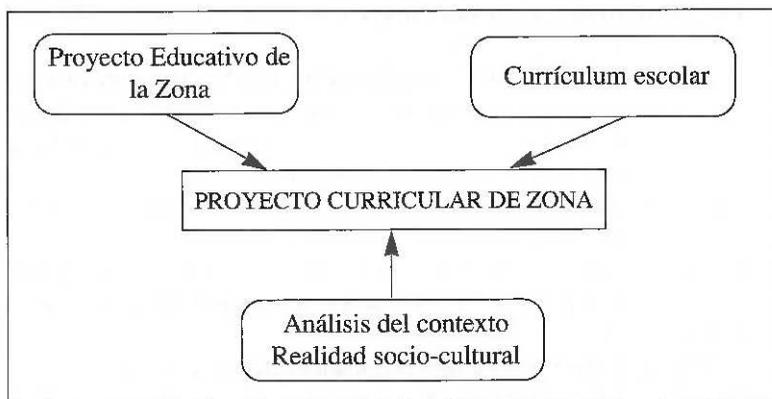
El Proyecto Curricular de Sector es entendido como un proceso de toma de decisiones de todos los maestros que componen el Sector Escolar para consensuar las estrategias de intervención didáctica que se van a utilizar.

Es evidente que para su elaboración partiremos de tres fuentes de información (figura 4):

- Proyecto Educativo de Sector, que nos aporta información sobre los rasgos de identidad, los objetivos generales y la estrategia organizativa del Sector.
- Análisis de la realidad social y cultural de contexto donde se encuentra la Zona. El análisis estará centrado en los alumnos existentes por cada nivel o etapa de cada una de las escuelas de la Zona.
- Currículum escolar básico, como punto de referencia del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

22

Figura 4. Fuentes de información para la elaboración del Proyecto Curricular de Zona



En la elaboración del Proyecto Curricular de Zona, la tarea de mayor importancia estriba en la secuencia y selección de los contenidos por ciclos. Como ya sabemos, los ciclos permiten planificar de forma más amplia, teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, y ofrecen más tiempo para poder alcanzar los objetivos propuestos.

La selección debe atender a aquello que se considera más relevante en nuestro contexto social y por su significatividad lógica y psicológica. También debemos tener en cuenta la afectividad, muy relacionada con el significado y sentido que pueden atribuir nuestros alumnos al contenido que tratamos, así como a sus necesidades, intereses y funcionalidad en vistas a solucionar problemas de su vida cotidiana.

La secuencia de contenidos para todos los ciclos de la Educación Infantil y Primaria se ajusta a la realidad del aula rural. Establecer una secuencia coherente entre las diferentes etapas nos va a dar flexibilidad y margen para trabajar de forma global.

Si vamos de lo fácil a lo más difícil, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, no importará si un alumno del segundo ciclo de Educación Infantil que se encuentra preparado para trabajar algunos contenidos del primer ciclo de la Educación Primaria los desarrolla con toda normalidad.

Pero, ¿acaso no es lo que venimos haciendo desde siempre?, ¿cuántos de nosotros hemos propuesto que los alumnos con más capacidad pudiesen avanzar en su formación realizando actividades de otros cursos, o, viceversa, que los alumnos que necesitaban reforzar algunas capacidades básicas trabajaran con sus compañeros de los ciclos inferiores? La unidad formada por el curso limitaba nuestras actuaciones y las capacidades de los niños. En cambio, el ciclo nos ofrece mayor flexibilidad y un margen de actuación e intervención didáctica más amplio.

23

## **Formación del profesorado**

El profesorado que debe responsabilizarse de la educación en las zonas rurales ha de contar con una formación inicial y permanente específica.

### **Formación inicial**

Los maestros que actualmente están destinados a las escuelas de ámbitos rurales, tras haberse formado durante tres años en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (actualmente algunas se han reconvertido en Facultades de Educación) van a encontrarse con una realidad diferente a la analizada y estudiada durante este tiempo.

La formación inicial que han recibido les ha convertido en especialistas en una determinada área del saber, y ahora pasarán a ser profesionales de la educación requiriendo un mínimo de conocimientos científicos, culturales y técnicos más amplios que los que les ofrece su especialización, para poder hacer frente a la diversidad de alumnos y niveles educativos.

A la falta de una formación inicial adecuada a este modelo de escuela hay que añadir la inadaptación a las escuelas rurales, que puede desembocar en situaciones comprometidas tanto para ellos como para los propios alumnos.

Como muy bien proponen los Movimientos de Renovación Pedagógica, se hace imprescindible diseñar un perfil de profesor necesario para las diferentes etapas, niveles y áreas de conocimiento de la enseñanza obligatoria.

### **Formación permanente del profesorado rural**

La Reforma del Sistema Educativo propone una formación adaptada a las necesidades que se derivan de la propia naturaleza de la función docente. En consecuencia, capacitar al profesorado para reflexionar sobre su práctica, adaptarse a las diferentes y complejas situaciones del aula y del contexto social donde se ubica.

24

La oferta de formación permanente destinada al maestro rural debe tener en cuenta no sólo esta capacidad de analizar la realidad en la que se encuentra, sino también cómo poder intervenir en ella. Por consiguiente, tiene que ofrecer instrumentos y recursos que le permitan afrontar las múltiples situaciones a las que se enfrenta en el aula rural.

Para ello, debemos tener en cuenta el tipo de actividades y modalidades que se ofertan. Son muy pocas las destinadas al trabajo directo en estas clases. Por el contrario, suelen dirigirse a las aulas ordinarias, con alumnos del mismo nivel educativo.

Las bases para una formación permanente del profesorado adaptada a la escuela rural deberían ser:

- Conceptualización basada en la diversidad.
- Actividades adaptadas a la realidad educativa.
- Modalidades centradas en el aula.
- Horario y ubicación adecuados a las posibilidades.

### **Actividades de formación permanente destinadas al maestro rural**

Los contenidos principales que deberían tratar estas actividades son:

– Estrategias y técnicas significativas y funcionales para el trabajo simultáneo entre diferentes niveles, áreas y contenidos curriculares. La globalización y la interdisciplinariedad como métodos y cómo técnicas; la utilización de recursos, como por ejemplo los rincones (tanto para los niveles inferiores como los superiores), los métodos de proyectos, los talleres, etc.

– Programaciones y proyectos comunes. Programaciones internas entre los diferentes niveles educativos del aula y externas con el resto de las escuelas de la Zona y el Sector.

– Elaboración de recursos y materiales didácticos diversos y adaptados a los diferentes niveles educativos: fichas de trabajo, materiales gráficos, dosieres, portafolios, etc.

– Profundización en el análisis y la reflexión sobre contenidos curriculares de las diferentes áreas de aprendizaje, así como conocimiento del medio y la cultura de la comarca donde se encuentra la escuela.

– Introducción en el uso de las nuevas tecnologías, no sólo como recurso para la clase sino también como instrumento para la gestión y organización del centro.

– Análisis de instrumentos, documentos, estrategias de organización y gestión para la escuela rural; así como adquisición de capacidades y actitudes para realizar con éxito la función de organizador y gestor del centro.

25

## **Modalidades de formación permanente**

Evidentemente, el centro educativo debe ser el eje de la formación permanente en el aula. Y, para la escuela rural, los asesoramientos directos en el aula, los grupos de trabajo estables, los seminarios, las exposiciones (de novedades metodológicas, curriculares, y materiales), en el mismo centro junto con las visitas a diferentes escuelas, deberían ser las modalidades de formación más ofertadas.

La posibilidad de visitar otras escuelas rurales permite obtener información 'in situ' de la organización de la clase, nos da ideas y orientaciones de cómo poder reestructurar espacios que tenemos infravalorados, de cómo trabajar determinadas temáticas que se nos presentan complejas, de cómo elaborar materiales diversos, etc.

Y, por último, destacar la modalidad basada en la presencia de un profesor-tutor experimentado en el trabajo en estas aulas. Esta modalidad pretende ofrecer ayuda e información a los maestros menos experimentados, incrementando así sus habilidades, estrategias y, especialmente, ayudándoles a encontrar satisfacción en el trabajo.

Una de las características básicas de esta última modalidad es que los

profesores noveles y los experimentados intercambian información y formas de actuar a partir de unos planes de investigación-acción sobre la práctica. Los primeros observan cómo actúa el experimentado y éste, a su vez, va transmitiendo información y conocimientos de forma precisa y puntual.

## **Horario y ubicación**

Los problemas de formación permanente que afronta el profesorado de la escuela rural también pasan por un horario y una ubicación poco adecuados a sus posibilidades. A menudo hay que recorrer largas distancias para llegar al centro donde se desarrollan las actividades de formación. Además, si se llevan a cabo durante el mediodía, su seguimiento resulta casi imposible. No hay que olvidar que a menudo debemos quedarnos en la escuela por la tarde, una vez terminada la jornada escolar, para preparar el trabajo del día siguiente, para resolver cuestiones relativas a la gestión del centro o para atender a los padres.

Las soluciones no son fáciles: horarios flexibles, formación en la misma escuela, sustitutos para acceder a determinadas modalidades, entre otras.

26

## **A modo de conclusión**

En definitiva, a lo largo de los últimos veinte años se vienen desarrollando varias propuestas para la formación permanente del profesorado, pero el ámbito rural se ha visto bastante al margen de ellas. El voluntarismo y la autoformación han sido las respuestas que muchos maestros rurales han dado a las necesidades de formación derivadas de su situación.

### 3. LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL EN EL AULA RURAL

#### Distribución del espacio en el aula rural

Organizar el espacio en la escuela rural significa estructurar el aula de tal manera que podamos dar respuesta a todas las demandas de nuestros alumnos, individual y colectivamente, sin que sufran desajustes en su formación.

Como sabemos, el aula está integrada por grupos heterogéneos de alumnos con necesidades educativas muy diversas. Por lo general, solemos agruparlos según el ciclo o curso al que pertenecen (aunque existen otras alternativas, como veremos en el próximo capítulo), con lo cual la clase queda distribuida por agrupaciones con sus respectivos espacios individualizados.

De acuerdo con Jiménez (1982, p. 92), “un espacio individualizado supone una acomodación a cada niño -escuela a la medida-, y por lo tanto debe ser constantemente mejorado y corregido”, adaptándolo a las características del aula según las posibilidades de nuestros alumnos y haciéndolo diferente para cada uno de ellos o para el grupo al que pertenece.

27

Figura 5. Distribución general del espacio

Tercer Ciclo de Primaria	Segundo Ciclo de Primaria	Primer Ciclo de Primaria	Infantil
-----------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	----------

Si en el aula tenemos alumnos de Secundaria, por lo general, también podrán ser agrupados por ciclos o cursos.

Evidentemente, nuestro lema es aprovechar al máximo el espacio

disponible y mejorar las condiciones. A continuación indicamos algunas alternativas de organización que pueden resultar útiles.

### **Aula rural con espacios para el trabajo individual**

Distribuidos los alumnos en función de las agrupaciones a las que pertenecen, el espacio que nos queda en la clase puede ser utilizado para diferentes actividades.

Podemos destinarlo, por ejemplo, para el trabajo individual, donde los alumnos, tanto de Educación Infantil como Primaria, pueden realizar tareas (lectura, escritura, cálculo) independientemente de los compañeros de su agrupación.

A menudo estos espacios son necesarios para los alumnos que tienen dificultades a la hora de asimilar determinados contenidos y necesitan estar solos para comprenderlos mejor. Y es más cómodo que se encuentren en estas zonas específicas que estar continuamente yendo y viniendo desde donde nos encontramos en ese momento (explicando en alguna agrupación, por ejemplo), o bien a nuestra mesa de trabajo o bien, quedarse, mientras dure el trabajo, en ella.

28

Además, a nosotros nos proporciona cierta seguridad el hecho de que los alumnos puedan trabajar a su ritmo sin verse forzados por los progresos de sus compañeros o interrumpidos constantemente.

Estas zonas también son útiles para actividades tales como:

- Mostrar algunos trabajos muy bien hechos o que han sido el resultado de un largo esfuerzo.
- Exponer murales informativos sobre algún tema de interés o que se esté trabajando en la clase: el proceso de crecimiento de las plantas, cómo se recicla el papel, qué debemos hacer para evitar que el bosque se queme, las principales consecuencias de la ingestión abusiva de medicamentos, etc., y que son puntos de referencia constantes para el desarrollo de las actividades posteriores relacionadas con estas temáticas.
- Realizar actividades en pequeño grupo (dos o tres alumnos como máximo); por ejemplo, si trabajamos por el método de proyectos, en el cual hay una distribución de tareas, y por consiguiente, la necesidad de espacios individuales.

En la figura 6 se incluye una posible distribución de un aula rural con espacios destinados al trabajo individual.



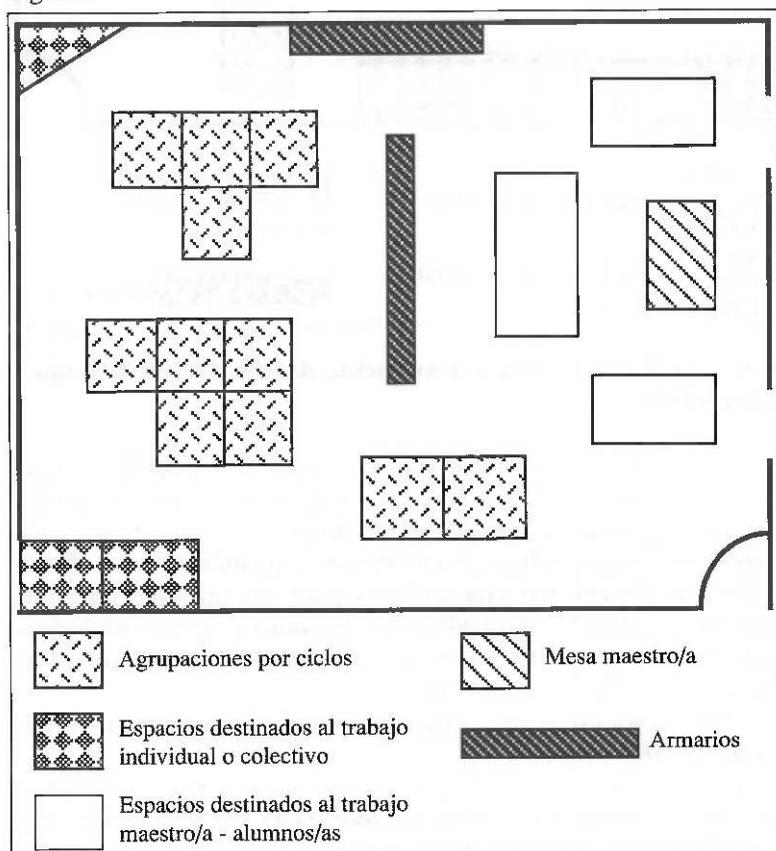
que no han quedado claros, hacer dictados a un grupo minoritario, comprobar el proceso que sigue un alumno en la resolución de un problema, reflexionar conjuntamente o individualmente sobre determinados comportamientos en el aula, etc., sin necesidad de molestar al resto de la agrupación o incluso al resto de la clase.

También podemos utilizar estas zonas para centralizar materiales que pueden resultar peligrosos para los ciclos inferiores.

Pongamos un ejemplo. Para construir una maqueta con el grupo-clase, las mesas destinadas a esta zona (trabajo alumno-maestro) pueden ser utilizadas para colocar el material más delicado (botes de pintura, mezclas, pinceles, papel vegetal) o más peligroso (sierras, clavos, papel de lija). Se convertirán en el punto de referencia del maestro y de los alumnos de Ciclo Superior y en ningún caso tendrán acceso a él los alumnos de los ciclos inferiores, especialmente los de Educación Infantil.

Figura 7

30



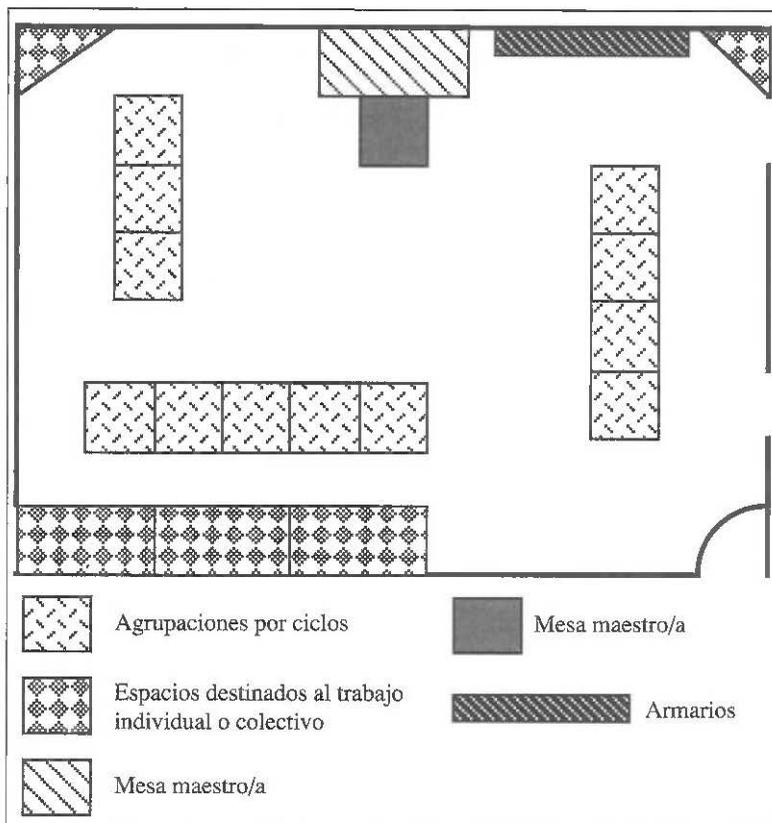
Incluso, en algunas ocasiones, estos espacios pueden facilitarnos el trabajo que no está directamente relacionado con la docencia. Imaginemos por ejemplo que hay que archivar el correo. Junto con el alumno encargado de esta tarea podemos utilizar estos espacios para clasificar y ordenar la propaganda, el periódico, los recibos, las informaciones puntuales de los sindicatos, etc. mientras el resto de la clase trabaja ajeno a ello.

Veamos, en la figura 7, una posible distribución del espacio destinado al trabajo maestro-alumnos.

### **Aula rural tradicional con zonas destinadas al trabajo individual o colectivo**

También podemos optar por una distribución más tradicional (figura 8), sin que ello suponga ningún inconveniente en el trabajo posterior.

Figura 8



Incluso podemos encontrarnos con alumnos que estén acostumbrados a este modelo y les suponga un grave problema organizar la clase de manera que sus mesas de trabajo no se encuentren orientadas hacia la del maestro.

Pero no olvidemos que también en la escuela rural podemos tener alumnos con necesidades educativas especiales. Tanto si optamos por una organización tradicional como por otra más abierta, reservaremos un espacio para estos alumnos.

Si la organización tiende a ser tradicional, cuanto más cercanos se encuentren de nuestra mesa mejor atendidos podrán estar y, en algunos casos, esta situación les dará seguridad en sus acciones.

En el caso de que el aula sea más abierta y activa, podemos situarlos en la agrupación que les corresponda. Evidentemente, también ellos participarán de las actividades del grupo clase dentro de sus posibilidades.

### **Espacios interaulas**

Si no disponemos de espacio suficiente dentro del aula, podemos utilizar los pasillos, las habitaciones cercanas a la clase e incluso las entradas (en concreto para rincones o talleres móviles).

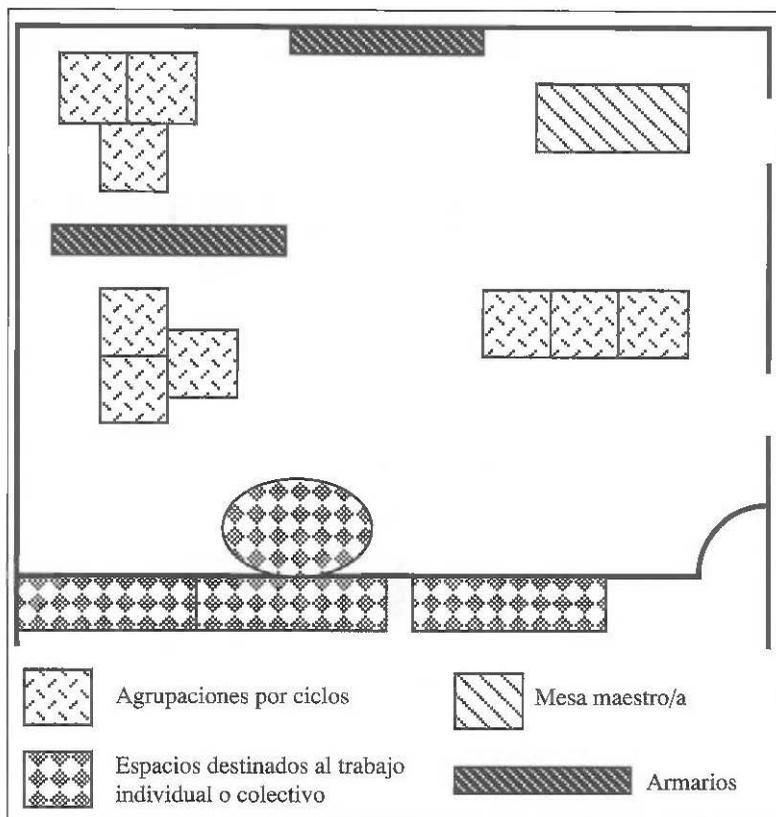
32

Son espacios que a menudo no se utilizan pero que nos ofrecen varias posibilidades:

- Creación de rincones permanentes (biblioteca, experimentación).
- Trabajo en grupo para la realización de actividades que pueden resultar molestas para la clase (escuchar las noticias de la radio, ver un video, recortar noticias del periódico, ensayar una obra de teatro, etc.).
- Trabajo individual con alumnos que necesitan la ayuda de un especialista, y que se encuentran incómodos dentro del aula.

Una posible distribución del espacio utilizando la entrada de la escuela puede ser la que se incluye en la figura 9.

Figura 9



### Espacios destinados a la organización y gestión del centro

Y, por último, queremos recordar que sobre el maestro rural, especialmente en la escuela unitaria, también pueden recaer las funciones de organización y gestión del centro. Se trata de funciones que necesitan de un espacio concreto pero que en la mayoría de los casos también se comparte con el de la docencia, es decir, el aula propiamente.

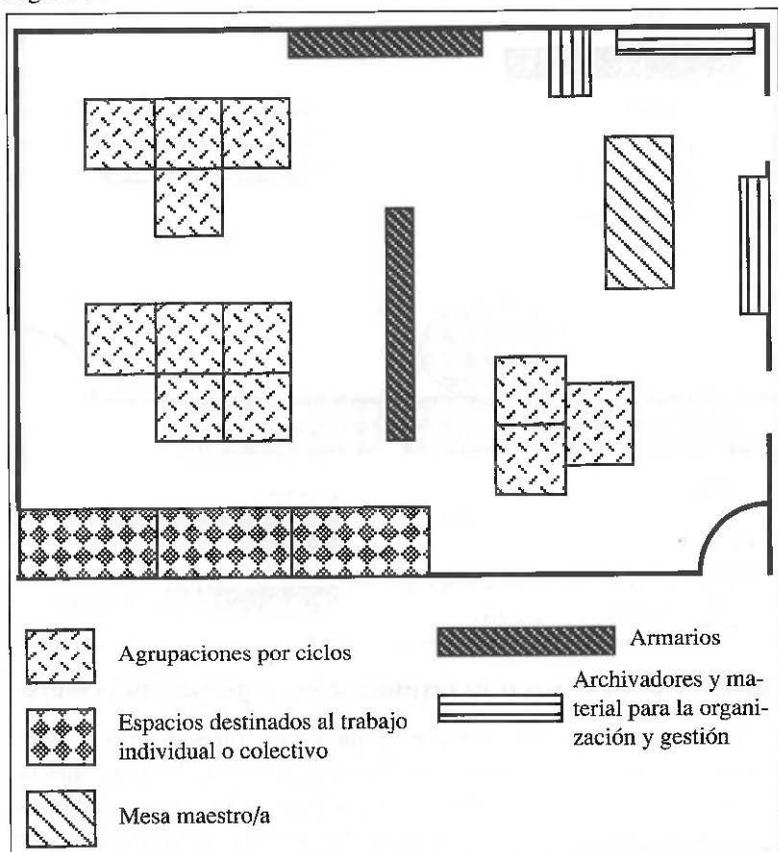
Por ello no basta con una distribución del espacio destinado sólo a la enseñanza y al aprendizaje y que sea útil, funcional e incluso agradable. También debemos contar con el material necesario para las tareas organizativas.

Si tenemos la suerte de disponer de una habitación o aula adjunta a la nuestra podemos utilizarla para estas tareas. En caso contrario, deberemos incluir el material necesario en el aula. En estas circunstancias es conveniente tenerlo a mano, y que no se encuentre mezclado con el ma-

terial curricular. Cada armario o estantería ha de permitir la clasificación de los distintos tipos de materiales que necesitamos.

Un ejemplo de cómo podemos distribuir el espacio teniendo en cuenta el material destinado a la organización y gestión del centro se incluye en la figura 10.

Figura 10



### ¿Dónde se guardan los materiales?

Algunas escuelas rurales conservan espacios destinados a la vivienda del maestro. En el caso de que no se utilice como tal, siempre podemos aprovechar alguna habitación (lavabo, cocina, despensa) para almacenar materiales.

También es posible encontrar escuelas que no disponen de más espacios que la propia aula y los servicios. Es evidente que ante esta situa-

ción deberemos utilizar algún lugar de la clase para almacenar los materiales. Eso sí, podemos colocarlos dentro de armarios y cajas (de cartón, de madera, de plástico duro), encima de estanterías, etc. destinados expresamente a este uso.

## **A modo de conclusión**

La organización del espacio debe ser flexible en el sentido de que no debemos perpetuarla. Mantener siempre la misma distribución puede resultar aburrido y monótono para nosotros y para nuestros alumnos.

Podemos negociar distintas organizaciones según sean las necesidades e intereses; cambiar, modificar, ampliar, nos ayudará a encontrarnos a gusto en el aula, muy aburrida de por sí. Innovar cada trimestre implica un gran esfuerzo, pero no será difícil hacerlo cada año.

Poco a poco encontraremos las distribuciones más idóneas para nuestros propósitos educativos, y el aula rural no se convertirá en un obstáculo para obtener una educación de calidad. Adquirir una distribución que nos sea práctica lleva tiempo y generalmente sólo al cabo de varios meses conseguiremos una organización flexible y adecuada a nuestras necesidades e intereses.

A menudo son nuestros propios alumnos los que determinan la disponibilidad del espacio y ayudan a que sea útil, pero no olvidemos que los propósitos curriculares que nos hemos planteado deben ser los factores básicos para una organización funcional.

## 4. LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA RURAL

●

Como maestros estamos de acuerdo en que la escuela no puede actuar como si se tratara de un sistema cerrado, inflexible, independiente del medio, aislada del resto de los contextos que la rodean y que son, precisamente, los que le permiten renovarse y orientarse hacia el futuro.

Sin embargo, todavía hoy la población rural sigue sufriendo una educación impuesta desde el exterior, ajena a sus formas de vida.

Si el sistema escolar pretende el arraigo de los niños a su comunidad de origen sin desvirtuar la situación social en la que se encuentran y, al tiempo, persigue alcanzar un desarrollo educativo integral y armónico, es necesario que los alumnos reciban la misma calidad y nivel de educación que el resto de los individuos de la sociedad, adaptada a la comunidad y al medio donde la escuela se encuentra ubicada.

Coincidimos, pues, en que el alumno rural ha de recibir una educación general y básica, igual que los niños de los núcleos urbanos, que si bien le garantice la adquisición de conocimientos sobre la forma de ser y de pensar de la cultura y la sociedad en general, de los avances en todos los campos del saber, de la historia y de la actualidad de acontecimientos que han sucedido y suceden en el mundo, de la utilidad de los lenguajes para captar la realidad objetiva y subjetivamente, etc. le dote, además, de conocimientos sobre el contexto natural y social más inmediato, de actitudes que le permitan reflexionar sobre la importancia del mantenimiento y la conservación de las tradiciones propias de su entorno... En definitiva, que le abra horizontes, pero que también le ofrezca medios para valorar su entorno, y poder opinar y actuar de forma constructiva.

Los alumnos de la escuela rural no son diferentes de los alumnos de cualquier otro tipo de escuela. La heterogeneidad circunstancial existente ha mantenido la antigua forma de organización del espacio y del trabajo en el aula, aspectos que han llevado al desarrollo de unas estrategias de aprendizaje por encima de otras: autonomía, autoorganización, autoaprendizaje, autodeterminación, participación y cooperación en el trabajo.

## Autonomía en el aprendizaje

Aprender a vivir en un aula rural supone, entre otras cosas, adquirir independencia en el trabajo y sentimiento de formar parte de una colectividad.

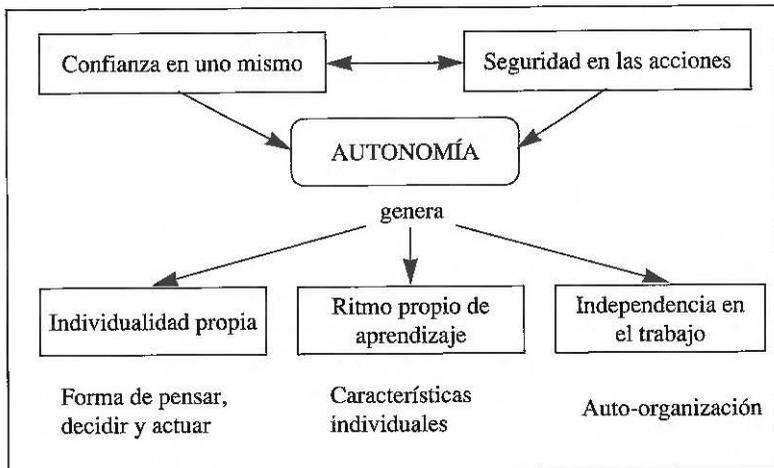
Ya hemos mencionado la influencia del grupo dentro del aula (profundizaremos en ello más adelante) y también hemos apuntado que la mayoría de las actividades que se realizan dentro de la escuela es con otros o, como mínimo, con la presencia de otros. Pero no es menos importante analizar cómo aprenden los alumnos y cuáles son los factores básicos de estos aprendizajes.

Desde que el niño entra en el aula aprende que el maestro no puede estar siempre a su disposición. El profesor conversa con sus alumnos, revisa los trabajos, proporciona orientaciones, responde a preguntas, da explicaciones, atiende a los más pequeños, etc., lo cual supone para el alumno tomar confianza en si mismo y seguridad en sus acciones.

Así, poco a poco, el niño va perfilando una individualidad propia, va imponiendo su ritmo de trabajo. Aprende a ser independiente, toma conciencia de su fuerza y de su debilidad, y, en consecuencia, se vuelve responsable del éxito o fracaso de sus propias acciones.

38

Figura 11. La autonomía como estrategia de aprendizaje



En la mayoría de las clases, los alumnos de los ciclos superiores pueden pasar mucho tiempo sin necesidad de recurrir a nuestra ayuda. La capacidad de decisión y de iniciativa propia dentro del grupo de trabajo,

crea las situaciones de aprendizaje idóneas para que las demandas o necesidades que se generan no sean singulares, sino colectivas, adaptándose a las condiciones y no convirtiéndose en elementos perturbadores del funcionamiento de la clase.

La autoorganización en el trabajo y el autoaprendizaje predominan en estos ciclos. Mientras que en los inferiores, en especial en Educación Infantil, los alumnos se encuentran en un período de adaptación dinámica y constante que no puede desarrollarse sin nuestra ayuda, que es, a menudo, casi permanente.

## **Los procedimientos como estrategias que facilitan el autoaprendizaje**

Como bien afirma Zabala (1993), las actividades de aprendizaje se basan fundamentalmente en la repetición de las acciones, y en la reflexión sobre las razones y el sentido que tienen, ya que este conocimiento permite al niño mejorar su aprendizaje y dotarlo de significatividad.

Trabajar los procedimientos implica el aprendizaje de acciones; y las actividades de nuestros alumnos en la escuela rural se basan en la realización de acciones ordenadas dirigidas a un fin. Son acciones que le permitirán organizar sus conocimientos y experiencias, compartir tareas y tomar decisiones adecuadas a su nivel.

Así, la exploración, la planificación y la organización del trabajo, la búsqueda, la selección y la utilización de diferentes fuentes de información, el resumen y la síntesis del trabajo realizado para su mayor comprensión, etc. son procedimientos que nuestros alumnos adquieren tempranamente y que van perfeccionado a lo largo de su escolarización. De hecho, configuran la base de su aprendizaje, muy por encima de los contenidos conceptuales.

Como maestros rurales sabemos que un alumno que no ha desarrollado plenamente las capacidades básicas y determinadas estrategias que le ayudarán a resolver problemas diversos tendrá muchas dificultades para superar con éxito el aprendizaje en el aula rural.

Estas acciones le facilitarán el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. El niño es responsable de sus actividades e independiente para la adquisición de determinados conocimientos.

Pero el alumno rural no es un mero autodidacta, necesita de nuestro apoyo docente. Si bien ha adquirido habilidades y estrategias básicas, también ha aprendido algunos de los límites de la autodeterminación en el aula. Necesita de la ayuda del maestro para que le guíe, le informe, le atienda y le aporte estabilidad en sus acciones.

## Participación y cooperación

El niño desarrolla un papel activo dentro de la clase rural. No es un sujeto pasivo capaz de aceptar acciones arbitrarias sin ninguna conexión entre ellas o impuestas por nosotros sin un proceso democrático previo.

El establecimiento democrático de normas y actitudes facilita la comprensión de las actuaciones posteriores, tanto del resto de compañeros como de nosotros mismos. Facilita a nuestros alumnos un sentimiento social, es decir, un sentimiento básico de identificación y afecto hacia la clase como comunidad.

El alumno se siente motivado, participa y colabora en las actividades que se desarrollan no sólo dentro de su ciclo sino en los demás grupos existentes en el aula. El interés le ayuda a alcanzar autonomía en su trabajo, seguridad en sus acciones; responsabilidad que adquiere a través de la participación y la cooperación.

Tanto la participación como la cooperación se manifiestan a través de dos niveles:

- Participación y cooperación *académica*

40

Vienen acompañadas en la confianza por las vías del interés, la responsabilidad y la libertad. Nuestros alumnos descubren por ellos mismos, formulan hipótesis y preguntas, seleccionan aquellas acciones que les facilitan la comprensión de aprendizajes. Esta capacidad de decisión e iniciativa propia perfila su individualidad y fomenta la capacidad de análisis en grupo.

- Participación y cooperación *de grupo*

Es decir, la gestión del trabajo escolar acompañada de reglamentos, decisiones, actitudes y compartición de tareas. Pero también de la solidaridad y la comprensión ante los problemas y necesidades de los demás. Se respetan y defienden las actuaciones de los compañeros si se mueven dentro de las normas establecidas.

Se nos hace difícil imaginar un aula rural sin la participación y cooperación de los alumnos. Pero se requiere más de una cualidad para adaptarse a esta situación. Sabemos que la cuestión radica en la contribución por parte de nuestros alumnos, y que un ambiente de desconfianza y autoridad inflexible por nuestra parte puede suponer no sólo resignación y sometimiento sino también la aparición de conflictos.

Sin embargo existe una estrategia abierta a todos: aumentar progresivamente el interés y la necesidad de participación y cooperación individual y colectiva.

Los alumnos de la escuela rural aprenden a ser activos, a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en las que están inmersos, a tolerar

frustraciones e injusticias, a aceptar el estudio de contenidos muy ajenos a su realidad social y cultural... pero son solidarios y comprensivos ante los problemas y las necesidades de sus compañeros.

Cuando, por ejemplo, formulamos una determinada pregunta a un alumno, ya sea de Educación Infantil, de ciclo inferior o superior de Primaria, y éste no logra responder, otros alumnos intervienen en su defensa y contestan o le proporcionan pistas para poder responder acertadamente. Desde luego, también a menudo, nuestros alumnos caen en cinismos o intenciones de venganza, y disfrutan ante la situación comprometida de su compañero. Pero, por lo general, suelen reaccionar de forma positiva, por varias razones:

- Para demostrar a su compañero y al resto del grupo su conocimiento sobre el tema motivo de reflexión y ser elogiado.
- Para causarnos una buena impresión, sobre todo si somos noveles.
- Para ayudar a su compañero y evitar una mala imagen.

De la misma manera que algunos invierten parte de sus energías en complacernos, otros intentan alejarse de las situaciones comprometidas.

## Relación alumnos–escuela

41

No olvidemos que en la mayoría de los pueblos, la escuela es el único foco de cultura. A menudo, ni siquiera encontramos un edificio destinado a actividades recreativas y culturales.

Los niños pasan la mayor parte del tiempo entre la escuela y la calle. La calle se convierte en un espacio en el cual, todavía hoy, se puede jugar, correr, ir en bicicleta, pasear, etc., Es un lugar utilizado para el tiempo libre y de ocio de nuestros alumnos y muy apreciado por ellos. Y la escuela, ¿qué significado tiene para los niños rurales? Es...

- un espacio destinado a la adquisición de conocimientos;
- un espacio que permite las relaciones interpersonales;
- “nuestra escuela”, con gran sentido de pertenencia.

### • Espacio destinado a la *adquisición de conocimientos*

No hay duda que la escuela, en cualquier ámbito, tiene como función principal transmitir los saberes que la sociedad considera importantes para su evolución. Es discutible si la selección de los contenidos es acertada o no, pero nuestros alumnos, que pasan la mayoría del tiempo en ella, son educados dentro de los parámetros marcados.

En muchos pueblos, “ir a estudiar”, “aprender letras y números”, “saber muchas cosas”, “ser alguien el día de mañana” todavía es responsabilidad directa de la escuela. Lo que el niño necesita para su ingreso

posterior en la sociedad, puede y debe serle proporcionado por la escuela. A la familia le corresponde el papel de mediador.

- Espacio que permite las *relaciones interpersonales*

Si bien los niños se conocen desde hace tiempo puesto que juegan juntos en la calle, en este tipo de relación no hay una intencionalidad y obligatoriedad. Juegan juntos simplemente porque quieren.

En el aula rural todos los niños comparten el mismo espacio y, por lo tanto, las relaciones entre ellos han de ser distendidas y agradables. Ya sabemos que de las buenas relaciones interpersonales dependerá el funcionamiento de la clase, y que facilitarán el trabajo y la adquisición de conocimientos.

- “*Nuestra escuela*”, sentimiento de pertenencia

No es nada extraño que los alumnos de las escuelas rurales consideren la escuela como suya. Es su escuela, al igual que somos “sus maestros”, y este sentimiento de pertenencia supone:

- Conservar y mantener, siempre que sea posible, el espacio destinado a las actividades escolares.
- Evitar romper, estropear o perjudicar el material didáctico.
- Convertirse en lugar de celebración de acontecimientos escolares y extraescolares.

42

## **Relación alumnos-maestro**

En la actualidad, como maestros, sufrimos cierto desprestigio por parte de la sociedad. También la comunidad rural coincide en ello, pero para los niños continuamos siendo “su maestro” o “su maestra”.

Cuando hace tiempo que estás trabajando en una aula rural, cuando tanto los niños como la comunidad en general te conocen, cuando te has responsabilizado de su formación dentro de los límites establecidos, cuando has interactuado con ellos, cuando has proporcionado un mínimo de ayuda en situaciones difíciles... los alumnos son agradecidos, al igual que los mayores, pero es con los primeros con quienes compartes éxitos y fracasos. Lo que se obtiene es su reconocimiento como profesional, y en la mayoría de los casos, ¿no es lo más importante que nuestros alumnos reconozcan el trabajo hecho y nuestra dedicación a su formación?

## **El maestro de Barbiana: entre la tradición y la realidad actual**

El debate continúa abierto. Si retomamos las bases educativas que el maestro de Barbiana proponía a sus alumnos, nos damos cuenta de que no se alejaba en absoluto de nuestra realidad actual como maestros rurales y de una educación basada en el aprendizaje significativo del alumno. Al contrario, las vivencias que el medio rural ofrece a cada alumno, nos decía el maestro, le suponen la adquisición de un bagaje personal rico, vivo, pero que hay que determinar cuando el alumno llega a la clase, complementar con otras vivencias (las del medio urbano, semiurbano, con salidas constantes) y organizar colectivamente las experiencias escolares de acuerdo con las vivencias personales con la intención de aproximarse al establecimiento de ricas conexiones internas entre los conocimientos adquiridos, con los que el alumno llega a la clase y los que ha ido adquiriendo a lo largo de su estancia en la escuela.

## 5. EL MAESTRO DEL AULA RURAL

### El maestro: un estratega en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula rural

Educar a un grupo de alumnos de diferentes edades y niveles dentro de una misma aula, de manera que todos formen parte de una dinámica de trabajo y de un proceso de comunicación orientado sistemática e intencionalmente hacia la consecución de objetivos, con unos contenidos curriculares adecuados a la realidad social inmediata y con una estructura organizativa funcional poco equilibrada, implica un gran reto para los docentes.

En otras palabras, nuestra práctica, en este tipo de escuelas, es realmente heterogénea y compleja. No podemos obviar que nos encontramos en un aula especial. Lo que sucede en ella y la forma en que acontece repercute directamente en nosotros. Y tanto nosotros como nuestros alumnos debemos adaptarnos a esa realidad vital.

Ni siquiera actuar con naturalidad resulta fácil, como tampoco lo es prescindir de ciertos formalismos. A menudo nos vemos obligados a tomar decisiones de forma estructurada y rígida. A nuestra capacidad para tomar decisiones debemos añadir la necesidad de asimilar, al mismo tiempo, las demandas y necesidades de un grupo de alumnos heterogéneos y con características diferenciadas; todo ello implica:

- Tener un conocimiento general de las diversas materias curriculares que tratamos. Identificar rápidamente dónde se encuentran nuestros alumnos cuando nos hacen una pregunta, en qué área de aprendizaje, cuál es la dificultad que les ha surgido, etc. y actuar en consecuencia.
- Utilizar estrategias y técnicas que les aporten elementos suficientes para potenciar el autoaprendizaje y la participación en las actividades.
- Conocer los rasgos generales de la psicología de los niños, con características propias en la configuración de su afirmación personal.
- Motivarles para no llevarles al aburrimiento y a la monotonía. De aquí se desprende la necesidad de ser cautos en la espera en que frecuentemente los sumimos, para resolver dificultades o compromisos con otros compañeros.

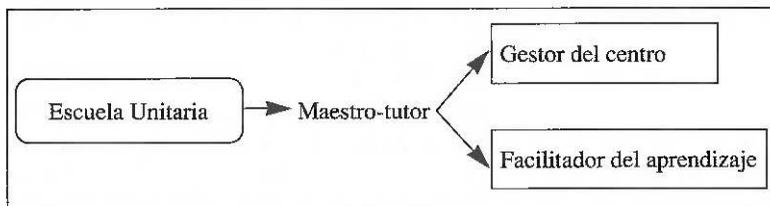
Y, desde luego, reconocer y aceptar nuestras limitaciones para atender a la diversidad. A menudo nos agobiamos porque nos da la sensación de que no podemos llegar a todos. De hecho, siempre hay algún grupo, algún alumno al que no podemos ayudar en el momento preciso en que lo necesita. Debemos ser lo bastante hábiles para detectar quién precisa nuestra ayuda de modo más inmediato.

## Nuestras tareas en el aula rural

Ya hemos hecho un breve comentario sobre la complejidad que comporta nuestra tarea como maestros en una escuela rural, y aún más si es una escuela unitaria. No se trata de ir destacando diferencias entre la docencia en estas escuelas y la de una escuela con grupos homogéneos de alumnos, puesto que la singularidad es el punto en común entre ellas y cada uno de nosotros construye su práctica educativa según la situación en la que se encuentra.

Como maestros de una escuela unitaria, recaen sobre nosotros dos tipos de funciones básicas: gestor del centro y facilitador del aprendizaje.

Figura 12. Funciones básicas del maestro de la escuela unitaria:



Si la escuela es cíclica de más de dos o tres unidades, evidentemente habrá una reparto de las tareas gestoras que podrá ser rotatorio, con lo cual podremos descargar trabajo, aunque en la práctica suele darse una estrecha colaboración en las actividades de organización y gestión del centro.

## La función propiamente docente

Como facilitadores del aprendizaje de nuestros alumnos no podemos olvidar ciertos aspectos que caracterizan las acciones en este tipo de aulas:

- El *tiempo de dedicación* a nuestros alumnos es muy *escaso*

En efecto, el tiempo que dedicamos a explicar nuevos conceptos a cada uno de nuestros alumnos es muy reducido, especialmente en los ci-

culos superiores. Los contenidos procedimentales son los principales protagonistas, por encima de los conceptuales, puesto que nos dan un margen de tiempo mayor que los primeros; tiempo que podemos dedicar a otras actividades.

Por lo general damos las explicaciones en grupo, después orientamos a los alumnos individualmente, según el tipo y número de agrupaciones que tengamos en la clase.

Como ya hemos visto, los alumnos acuden al libro de texto, a otras fuentes de información o al compañero de grupo o de otra agrupación superior que ha entendido nuestra disertación, supliendo así en muchas ocasiones nuestra tarea.

- *Compensación de las acciones* realizadas por los alumnos

La falta de tiempo para dedicar a algunos de nuestros alumnos, sobre todo a los de ciclos superiores, hace que compensemos sus acciones. En muchas ocasiones nos precipitamos a las preguntas o dificultades de los niños dando nosotros mismos las respuestas o seleccionándolas según sus preguntas.

No cabe decir que nuestra actuación no favorece mucho a los alumnos de bajo rendimiento o a los tímidos, que precisamente son los que más necesitan de nuestra atención.

47

- *Tolerancia estratégica*

Es precisamente con los alumnos de menor rendimiento o, si se da el caso, con los que presentan alguna deficiencia, con los que tenemos una tolerancia estratégica. En efecto, somos permisivos con ellos y en muchas ocasiones aceptamos sus acciones para evitar romper con la dinámica de funcionamiento de la clase.

- *Comprobación del progreso* de nuestros alumnos

Comprobamos el avance en el aprendizaje de nuestros alumnos de forma progresiva. Son muchas las ocasiones en las que aprovechamos el comentario o la pregunta de un alumno para averiguar cómo va el trabajo de sus compañeros de la misma agrupación o de otras agrupaciones superiores.

No hace falta mencionar la dificultad que supone para nosotros organizar este tipo de acciones. Imaginemos para ello una situación. Estamos haciendo un dictado a los alumnos de Primer Ciclo de Primaria. Un alumno de Ciclo Medio nos pregunta cómo se pasan los metros a decímetros, si multiplicando o dividiendo. Aprovechamos esta ocasión y hacemos nosotros la pregunta a un alumno de Ciclo Superior que tiene ciertas dificultades en el trabajo con magnitudes.

Es evidente que comprobamos el progreso del alumno de Ciclo Superior y ayudamos al del Ciclo Medio. Sin embargo, no sólo estos dos alumnos están pendientes de la situación. Los compañeros del alumno de Ciclo Superior también pueden estar esperando la respuesta, al igual que los del Ciclo Medio. Pero quien realmente espera con ansiedad la respuesta correcta son los de Ciclo Inicial, los alumnos que están redactando un dictado y que necesitan de nuestra atención para ello. Ellos esperan.

En muchas ocasiones pueden darse dos situaciones:

- que estén pendientes de la respuesta de sus compañeros para seguir con el dictado,
- o bien, en vistas a que puede pasar un período de tiempo largo antes de que volvamos a atenderlos, que se dediquen a otras actividades.

Esperar no es tan malo si los alumnos saben atenerse a las consecuencias. Sin embargo, a veces la espera es en vano, lo cual no siempre nos ayuda a mantener la armonía de la clase. De ahí la importancia que tiene para nosotros establecer una disciplina interna regida por normas y reglas de actuación y funcionamiento, de las que hablaremos más adelante.

48

## **La función de gestor del centro**

Recaen también en nosotros las funciones específicas atribuidas a los órganos de gobierno unipersonales, marcados por la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio que regula el Derecho a la Educación.

## **Factores que intervienen en nuestra tarea docente**

### *• Multidimensionalidad*

Hace referencia al número de sucesos y tareas que se llevan a cabo dentro de la clase. El aula es un lugar concurrente en el cual convivimos maestro y alumnos, con preferencias y capacidades diferentes, utilizando un restringido suministro de medios para alcanzar un amplio abanico de objetivos sociales y personales.

Un suceso simple dentro de la clase puede tener múltiples y variadas consecuencias.

### *• Simultaneidad*

Se refiere al hecho de que dentro del aula se producen varios acontecimientos en un mismo período de tiempo. Mientras estamos ayudando

individualmente a un alumno, hacemos de monitor para el resto de la clase, reconociendo algunas malas conductas o respondiendo a preguntas, estando en situación de alerta ante las consideraciones del resto de la clase, aguantando interrupciones y cumpliendo un trato con el tiempo.

Nos vemos obligados a ir adoptando diferentes roles según la situación de interacción en la que nos encontramos en cada momento.

El factor simultaneidad nos obliga a intercambiar el papel de maestro propiamente dicho con el de monitor, mientras se prosigue con el primero. Es evidente que cuando la clase se encuentra dividida en diferentes niveles y agrupaciones de alumnos, el número de simultaneidades aumenta.

#### • *Inmediatez*

Se refiere a la rapidez con que se suceden los acontecimientos en la clase. "Existe una exigencia, un aquí y ahora y una calidad de espontaneidad que aporta interés y variedad en el trabajo del profesor" (Jackson, Ph. W., 1991, p. 52).

A pesar de la presencia habitual de este factor, en algunos momentos tenemos cierto "tiempo libre", dependiendo, claro está, del número de agrupaciones de alumnos y del grado de multidimensionalidad y simultaneidad al que debemos enfrentarnos.

#### • *Imprevisibilidad*

Hace referencia a los acontecimientos inesperados que surgen a lo largo de una sesión de clase. Las distracciones e interrupciones son frecuentes y rompen con la dinámica de la clase.

La imprevisibilidad queda recogida en nuestras programaciones de aula y en la planificación del trabajo de los alumnos.

#### • *Estado público*

La mayoría de las acciones que efectuamos como maestros dentro de la clase son vistas por nuestros alumnos. Lo mismo ocurre con las actividades de los niños: normalmente unos ven cómo son tratados los demás. Muy pocas acciones o actitudes pasan desapercibidas en el aula.

#### • *Historia*

En clase se coincide cinco días a la semana, durante unos meses a lo largo de varios años, y se van acumulando experiencias, normas y rutinas que determinan nuestras actividades y tareas. Las dirigen y se adaptan según las intenciones perseguidas.

Así pues, nuestro comportamiento profesional nos obliga a mediatizar constantemente factores de gran influencia directa en los objetivos didácticos.

## El aislamiento del maestro

Ya sabemos que nuestra finalidad última es conseguir que los alumnos alcancen unos conocimientos, adquieran unas determinadas normas sociales de comportamiento y sepan desarrollarlas en su progresiva integración en la sociedad.

Enseñar en una escuela rural es una actividad incierta; implica hacer frente a un cúmulo muy diverso de elementos y variables. El proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce al dinamismo formativo, personal y colectivo de los componentes personales de nuestras acciones.

Como maestros actuamos como un miembro más de la clase, a pesar de que nuestras acciones son el punto clave para que el desarrollo de nuestros objetivos tenga éxito. Pero también como maestros de una escuela rural a menudo estamos solos profesionalmente, especialmente en las unitarias.

No podemos cerrar este capítulo sin hacer un breve comentario al aislamiento que sufrimos como maestros de escuela rural.

### El sentimiento de aislamiento profesional

50

Si bien es cierto que la tarea como maestros unitarios se ve recompensada no sólo por nuestros alumnos sino también por las características inherentes a este tipo de escuelas, también lo es el sentimiento de aislamiento profesional que en muchas ocasiones palpamos.

Este aislamiento no quiere identificar/reflejar el tópico, tan asumido por todos nosotros, de un maestro solo, aburrido, sin recursos, encerrado en su aula, como si de un reino de taifas se tratara... Ni, evidentemente, lo contrario.

El compromiso profesional que aceptamos como profesionales conlleva la necesidad de intercambiar experiencias, dificultades y problemas con otros compañeros. ¿Cuántos de nosotros, después de una clase, no hemos deseado comentar cómo se ha desarrollado con un colega? ¿O, en otras ocasiones, cuando hemos resuelto un problema con éxito, hemos pensado que a otros compañeros les sería útil nuestra experiencia?

#### • *Extensión personal*

Así pues, por un lado existe un sentimiento de extensión profesional. Extender nuestra experiencia a otros maestros y que ellos a su vez nos ayuden en nuestra práctica educativa.

En la escuela unitaria este sentimiento se ve limitado. Evidentemente, no podemos extender inmediatamente nuestra información y a menudo

no disponemos del tiempo suficiente para redactar por escrito estas experiencias.

La asistencia a algunas modalidades de formación permanente nos ayuda a mitigar este sentimiento, esta sensación de soledad. Encontramos con otros profesionales, aunque sólo sea durante un breve espacio de tiempo, permite romper con la rutina diaria y facilita el intercambio.

También la presencia de profesores itinerantes o especialistas nos da la oportunidad de conversar con ellos, en la propia escuela, y nos permite romper con esta peligrosa tendencia al aislamiento.

#### • *Apertura frente a individualismo*

La sensación de aislamiento se va superando con la implantación de la Reforma del Sistema Educativo. Ésta propicia la apertura de la escuela hacia el exterior, especialmente en nuestro caso.

Muchos de nosotros siempre hemos intentado relacionarnos con otros profesionales cercanos, pero la verdad es que ha habido muy pocas ocasiones para el trabajo en equipo. Ni las circunstancias sociales, ni nuestra formación como maestros, ni el currículo vigente lo han favorecido. No era posible contrastar el trabajo. El individualismo era la característica permanente del maestro rural.

Con la creación de los centros de profesores, los centros de atención a los niños con dificultades de aprendizaje, los servicios de apoyo, la propuesta-necesidad de elaborar proyectos conjuntos entre escuelas de una misma zona, etc., se posibilita la apertura de la escuela al entorno. Se abren nuevos horizontes no sólo para la escuela, sino también para los niños y la comunidad en general.

No hay lugar para el sentimiento de aislamiento. Otra cuestión sería si estamos preparados o no para hacer frente a este tipo de escuelas, si hemos recibido una formación inicial adecuada a estas realidades. Afortunadamente para nosotros y para nuestros alumnos, el calificativo habitual al que estábamos acostumbrados sobre el maestro rural está en proceso de desaparición.

#### • *Movilidad frente a estabilidad*

En la actualidad son muy pocas las escuelas rurales que cuentan con profesores titulares definitivos. La mayoría de ellas padecen una movilidad excesiva para su buen funcionamiento.

Los centros de este tipo siguen siendo centros de paso. Los maestros con plaza definitiva en centros rurales no encuentran el momento para su incorporación y los sustitutos son reemplazados constantemente.

Esta situación tiene, sin duda, consecuencias claramente negativas:

- Retarda el proceso de elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares.
- Los alumnos no tienen tiempo de adaptarse al nuevo maestro con lo que se provocan desajustes en su formación.
- Ante esta situación, los padres optan por llevar a sus hijos a centros urbanos donde tienen garantizada la estabilidad del equipo docente.

## Funciones socio-educativas del maestro rural

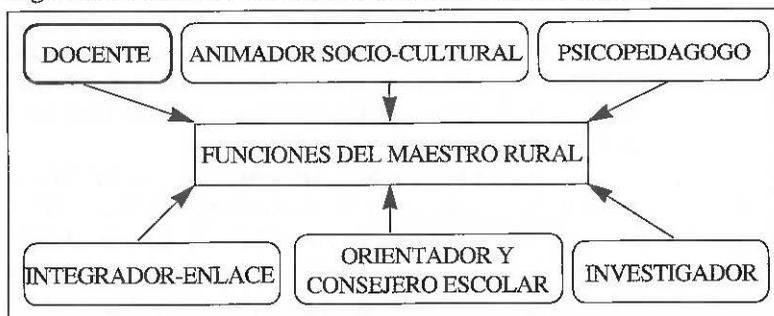
Por supuesto que en la comunidad rural no sólo ejercemos de docentes, sino que a menudo también desarrollamos otras funciones sociales que suelen ser relevantes en el contexto.

Somos maestros durante todo el día, y fuera de la clase son múltiples las ocasiones que se nos presentan para continuar las relaciones con nuestros alumnos y con sus familias. Y si vivimos en el mismo pueblo o barrio, nuestra tarea como educadores, decididamente, no se acaba a las cinco o a las seis de la tarde.

Algunas de las funciones que solemos desempeñar dentro de la comunidad rural son las que recoge el gráfico siguiente:

52

Figura 13. Funciones del maestro dentro de la comunidad rural



### • Integrador-enlace

Se establece una función de integración y enlace entre las demandas de la sociedad y la realidad educativa. De nada nos sirve una enseñanza libresca, al margen del medio, que no despierte el interés de nuestros alumnos. No podemos facilitar un aprendizaje memorístico, mecánico, donde los conocimientos que van adquiriendo alejan cada vez más a los alumnos de su medio.

En la medida de lo posible, nuestra función es la de integrar la realidad al currículum escolar. De aquí la importancia de que conozcamos el contexto y sus necesidades.

• *Animador sociocultural*

En el sentido de catalizador de los intereses de la gente que nos rodea. Ya hemos comentado anteriormente que en muchos pueblos sólo queda la escuela como espacio cultural. Pues bien, la realización de actividades conjuntas con la comunidad permitirá abrir la escuela al entorno. Pero a nuestra función educadora se suma la de animador/monitor de estas actividades; a menudo, incluso, promotor y responsable directo de las mismas.

• *Orientador y consejero escolar*

Es evidente que muchas de nuestras acciones están encaminadas a aconsejar cuáles son las actividades idóneas para que nuestros alumnos se conviertan en profesionales de los diferentes sectores productivos y servicios.

Esta función se encuentra inmersa dentro de la misma realidad escolar. Conocemos profundamente las capacidades, habilidades, intereses y potencialidades de cada uno de ellos. Disponemos de elementos suficientes para orientar, con mayor o menor precisión, a los niños en su futura vida ocupacional.

• *Psicopedagogo*

La diversidad de dificultades psicológicas y pedagógicas con las que nos encontramos a menudo nos exigen cierto conocimiento sobre los aspectos emocionales, madurativos, cognitivos de nuestros alumnos que nos ayuden a superar situaciones problemáticas o conflictivas.

53

• *Investigador*

Venimos resaltando la importancia que para nosotros tiene conocer el medio donde está inmersa la escuela, y no es una tarea fácil. A menudo se nos hace difícil conocer las características estructurales y de funcionamiento propios de la comunidad. Debemos indagar en ella, averiguar datos que desconocemos, situaciones familiares y las relaciones entre ellas, problemas personales de nuestros alumnos, vestigios históricos en el pueblo, etc.

## **A modo de conclusión**

Un ejemplo final del trabajo de un compañero en la escuela unitaria, durante unos minutos de la clase al final de la mañana, nos ayudará a comprender mejor cómo se desarrollan nuestras tareas en este tipo de aulas:

“Pone trabajo del libro de lengua a los alumnos de tercero (ejercicios del 1 al 6), mientras repasa y pone ejemplos de la utilización del artículo

determinado, que ya había explicado anteriormente. Hace sentar a un alumno de esta agrupación que se había puesto de pie. Explica brevemente cómo se deben realizar los ejercicios que ha propuesto. A continuación coge una silla y se sienta al lado de la agrupación formada por los alumnos de primero y segundo. Les explica cuándo se utilizan las mayúsculas y les pone ejercicios sin moverse de la agrupación; vigila cómo se desarrollan estas actividades y, ante la dificultad de una alumna, empieza una ronda de lectura sobre los enunciados de los ejercicios; pregunta si comprenden lo que leen... Mientras tanto pregunta a un alumno de sexto cuál es la historia que está explicando a su compañero y cuál es el motivo por el que no trabaja. Aprovecha la ocasión para explicar qué palabras llevan artículo apostrofado, lo cual también interesa a los de tercero, a los que hace estar atentos a su explicación. Los alumnos de séptimo y octavo continúan su trabajo independientemente de los acontecimientos de la clase.”

Evidentemente, son muchos los aspectos que podemos destacar. La mayoría de ellos ya se han ido analizando a lo largo del capítulo y no es nuestra intención insistir en ellos. Simplemente queremos apuntar que hay que tener en cuenta que creamos mecanismos para evitar que la dinámica de trabajo se convierta en un verdadero caos, y que, como podemos deducir del ejemplo anterior, las exhortaciones (inducciones, consejos, amonestaciones, órdenes etc.) junto con las exposiciones (razonamientos, definiciones, manifestaciones, etc.) y cuestiones (preguntas, interrogaciones, etc.) son las actividades docentes básicas que configuran nuestra práctica educativa.

## 6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA RURAL

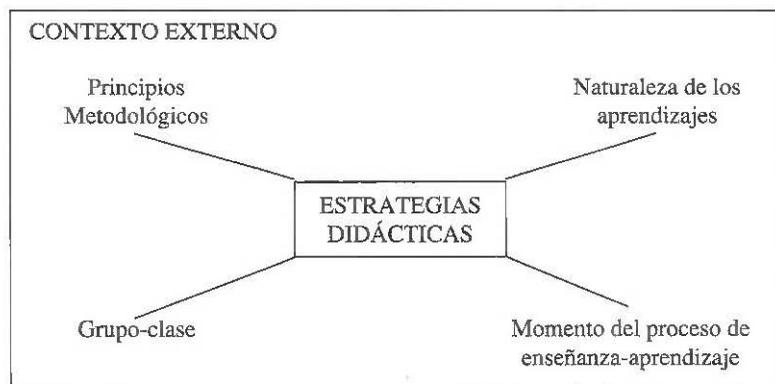
### Sobre el concepto de estrategia didáctica

La palabra estrategia, aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizamos en nuestra práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos.

Las estrategias didácticas se basan en unos principios metodológicos como señas de identidad de una actuación educativa concreta. Diríamos que son aquellas acciones que les caracterizan y les permiten diferenciarse de otro tipo de actuaciones; dependen del momento en que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje, del grupo-clase al que van dirigidas y de la naturaleza de los aprendizajes.

55

Figura 14. Componentes básicos de las estrategias didácticas



### Principios metodológicos

Cuando nos planteamos bajo qué metodología vamos a basar nuestro trabajo en este tipo de aulas, la primera cuestión que nos surge es: ¿de qué principios debemos partir? A veces, la respuesta es muy escueta:

flexibilidad. Pero las condiciones en las que nos encontramos a menudo nos obligan a abarcar otros aspectos que lógicamente no podemos obviar: conciencia de grupo, diversidad, aprendizajes autónomos, normas y actitudes, actividad, puerocentrismo, aprendizaje compartido.

De este modo, el principio de flexibilidad adquiere un sentido más complejo, representa un equilibrio entre dos tendencias que parecen opuestas: autoridad y necesidad de actuar conforme a unos principios basados en la actividad por parte del niño y nuestra ayuda como colaboradores en la construcción de su aprendizaje.

Pues así es. En realidad los principios por los que nos solemos regir en la escuela rural se centran en el establecimiento de ciertas normas de convivencia, dirigidas a nuestros alumnos y a nosotros mismos, y la adaptación del currículum a las necesidades de los niños. De esta manera, marcamos la vida escolar y creamos las condiciones óptimas para su buen funcionamiento.

## **Momento del proceso de enseñanza-aprendizaje**

Siguiendo nuestros principios, es lógico que debemos contemplar el nivel madurativo de los alumnos.

56

No podemos olvidar que el niño está marcado por tres ciclos: el físico, el emotivo y el intelectual, cada uno de ellos con una duración diferente, con sus propias reglas y normas que necesitan de una atención especial por nuestra parte.

Lejos de explicitar el proceso de construcción del conocimiento en el niño, sí queremos hacer una breve referencia a este concepto, tan en boga en nuestros días, en relación a la escuela rural.

## **La concepción constructivista y el alumno rural**

La concepción constructivista del aprendizaje plantea que, cuando el alumno inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, construye significados, representaciones o modelos mentales sobre dicho contenido, pero no lo hace a partir de la nada, sino que parte de sus ideas y representaciones previas.

Este proceso de construcción tiene una dinámica propia y, evidentemente, un tiempo que es necesario respetar. Es, además, un proceso que implica a la totalidad del alumno, es decir, no sólo a sus conocimientos previos pertinentes, sino también a sus expectativas, sus motivaciones e intereses.

Es evidente que la ayuda pedagógica que como maestros podemos ofrecer a nuestros alumnos dependerá del momento en que se encuentre

el proceso de construcción del conocimiento y se ajustará a sus necesidades formativas y sociales.

Podemos ayudarle a través de modelos de acción, actividades de descubrimiento, de profundización, por secuencias de informaciones organizadas y estructuradas, dirigidas, por tareas relacionadas con su entorno, etc.

Sin embargo, en el aula rural, esta ayuda pedagógica se convierte en “múltiples y simultáneas ayudas pedagógicas” como consecuencia no sólo de la diversidad individual y específica de cada uno de nuestros alumnos sino también de la diversidad de edades y capacidades.

No queremos decir con ello que nuestros alumnos no dispongan del ajuste necesario y adecuado para progresar en la construcción de sus aprendizajes, sino más bien que el momento de intervención estará en función de las prioridades que como enseñantes consideremos más oportunas, teniendo en cuenta el número dispar de necesidades e intereses que pueden aparecer en un período muy concreto de tiempo.

Nuestra actividad puede volverse frenética cuando pasamos de uno a otro alumno, de un tipo de material a otro, etc., por lo que debemos aprender a regular el flujo de necesidades que aparecen en el aula.

## **A modo de ejemplo**

57

Pongamos un ejemplo de lo que puede ocurrir durante los diez primeros minutos de la clase.

Todos sabemos que los alumnos dedican este período de tiempo a sentarse, hablar de temas que no necesariamente son escolares, intercambiar informaciones, explicitar acontecimientos... y también a planificar el trabajo que se llevará a cabo en la hora o en los tres cuartos de hora siguientes.

Sin embargo, es casi seguro que más de un nivel y de un alumno necesitará de nuestra atención para iniciar el trabajo, corregir errores y dudas que han aparecido en la primera lectura (a menudo demasiado rápida) de la tarea que se debe realizar, asentar y explicitar ideas, etc.

Ante esta situación de ayuda pedagógica, debemos detectar cuál de los niveles y/o de los alumnos necesita prioritariamente nuestra intervención y decidir qué orden seguiremos en nuestra actuación.

Por lo general, solemos dirigirnos a los alumnos de niveles inferiores, no sólo para intervenir inmediatamente en el proceso de construcción de sus nuevos aprendizajes y prevenir la formación de posibles concepciones erróneas, sino también para evitar la desmotivación y desconcentración que puede provocar la espera de nuestra ayuda, no tan bien aceptada en estos niveles.

La intervención en los siguientes ciclos estará en función del tipo de aprendizaje que estén desarrollando, de sus necesidades y también del tiempo que necesiten de nuestra atención: resolución de problemas con planteamientos complejos que impiden avanzar, disparidad de opiniones en el grupo y necesidad de concretar la más acertada para el trabajo que se realiza, resolución de una duda que puede impedir el trabajo autónomo a lo largo de la hora, etc..

Todo esto comporta que nuestros alumnos deban aprender a retener global y momentáneamente las lagunas/dificultades de aprendizaje que se han formado en sus estructuras de conocimiento hasta que podamos ofrecerles la ayuda necesaria.

## **El grupo-clase**

El grupo-clase del aula rural no es un conjunto de extraños. Como hemos visto en el capítulo 3, se conocen, tienen una historia dentro y fuera de la clase. Y esto va a influir considerablemente en la vida en el aula.

No vamos a insistir en los aspectos ya tratados, sino que nos centraremos en las interacciones de tipo formativo y social que aparecen constantemente en la clase, teniendo en cuenta que existe un sentimiento arraigado de colectividad (resultado de su convivencia) y, que a pesar de ello, están allí por obligación, sin que su presencia sea voluntaria.

58

## **Aprendizaje compartido**

Ningún alumno puede quedar totalmente al margen de las acciones que ocurren dentro de la clase. Especialmente si éstas afectan a la agrupación a la que pertenece, o van destinadas a algún compañero que es a la vez muy amigo, o al hermano mayor o menor, etc. Por lo general, se establecen interacciones con el resto de los compañeros:

- Se escuchan los comentarios sobre las actividades y sus contenidos.
- Se involucran (consciente y/o inconscientemente) en nuestras explicaciones y en las preguntas y dudas de sus compañeros.
- Comparten las dificultades (de aprendizaje, de relación, de comprensión, etc.) que surgen en el interior de las agrupaciones.
- Participan en acciones conjuntas: búsqueda de materiales e informaciones para realizar un trabajo, manifestación de opiniones sobre determinados temas que también se conocen, etc.

Así, a pesar de la heterogeneidad existente, el grupo-clase forma una unidad de relación y el aula se convierte en un espacio de aprendizaje compartido.

## Los círculos concéntricos de formación

Este “aprendizaje compartido” se proyecta en la formación que el alumno posteriormente recibirá (recordará temas tratados anteriormente); o se integra y profundiza en los conocimientos ya adquiridos.

Es un proceso constante de asimilación/compreensión de nuevos aprendizajes, que se estructura a través de círculos concéntricos de formación que mantienen entre sí múltiples relaciones.

Se caracterizan porque permiten al niño anticiparse a nuevos conocimientos o consolidar los diferentes contenidos formativos que ha recibido a lo largo de su escolarización.

Estas interacciones pueden pasar desapercibidas por los maestros menos experimentados en este tipo de escuela. Sin embargo, las constantes relaciones entre los alumnos serán de gran utilidad, ya que a partir de ellas podemos ir construyendo o estructurando nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y conocer el tipo y grado de consolidación de las diferentes agrupaciones y por lo tanto, del grupo clase, en general.

### • *Primer círculo*

En él se lleva a cabo un proceso de repaso, de consolidación, incluso de perfeccionamiento y mejora del contenido curricular.

Al facilitar el aprendizaje de los mismos conceptos (o similares) a los alumnos de los niveles inferiores, los ciclos superiores pueden recordar y repasar aprendizajes.

También se hace posible asimilar en su totalidad aquellos conceptos que habían quedado confusos o poco claros.

### • *Segundo círculo*

Aparece una motivación y exploración inicial y anticipada de los contenidos integrados, de forma secuencializada según los niveles educativos. Es decir, cuando facilitamos el aprendizaje de determinados conceptos a los alumnos de niveles superiores se establecen canales de motivación, de “querer saber” en los alumnos de los niveles inferiores. Estos canales permiten crear vías de construcción del conocimiento que se consolidarán cuando el niño haya adquirido el grado de madurez correspondiente, pero que en un primer momento ya le ofrecen un despliegue intelectual importante, preparatorio para la adquisición posterior de los contenidos.

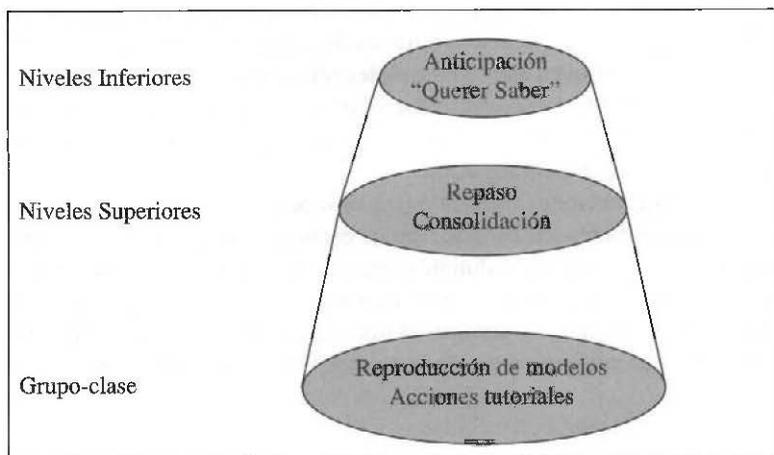
### • *Tercer círculo*

En este tercer círculo se desarrollan procesos de imitación de modelos, acciones tutoriales y de responsabilidad.

En los dos círculos anteriores, los alumnos de niveles inferiores en-

cuentran en los alumnos mayores modelos a imitar, es decir, interés y motivación por alcanzar el mismo “estatus educativo”, el mismo nivel de responsabilidad del rol que desempeñan en la escuela.

Figura 15. Esquema de los círculos concéntricos de formación



60

## Características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula rural

### Principios y niveles

Como hemos visto, la escuela rural es un espacio en el cual no tienen cabida ni la rigidez ni la inflexibilidad ya sea de las estructuras de formación, ya sea de nuestras actuaciones o de los alumnos. Por el contrario, es un espacio donde se dan cita la diversidad y la flexibilidad.

Este enfoque puede parecer obvio dentro del contexto actual de la enseñanza y de las direcciones tomadas por las corrientes de la Didáctica y la Organización Escolar.

Sin embargo, en el aula rural es frecuente que el profesor, especialmente el maestro menos experimentado, organice el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un marco de jerarquías en el que su papel como educador tome máxima relevancia frente al de los alumnos. A menudo, se promueven estrategias didácticas basadas en “mantener al alumno siempre ocupado” para evitar que se rompan las normas de funcionamiento interno del grupo clase y, por consiguiente, se llegue a la desorganización y al descontrol de la clase.

## Ejemplo de organización rígida de la clase

Una imagen frecuente de la rigidez del proceso de enseñanza-aprendizaje es aquella en la que el maestro trabaja con un ciclo (o con un alumno), mientras que el resto del grupo clase desarrolla las actividades pertinentes dentro de sus correspondientes niveles, ayudados por los compañeros de ciclo o de otras agrupaciones, y en espera de que el profesor termine con sus compañeros para poder consultarle o mostrarle el trabajo realizado.

Mientras tanto, es imprescindible buscar “algo que hacer” hasta que el profesor pueda ayudarlos. Pero este “algo que hacer” siempre implica no romper con la disciplina interna de la clase; es decir, no fragmentar la débil estructura organizada que permite el trabajo placentero y controlado por nuestra parte.

Para ello el alumno espera, paciente, con la mano alzada, sin molestar a sus compañeros, sentado en su silla, sin hablar, solicitando nuestra atención. Si decide levantarse hará cola junto a sus compañeros, al lado de nuestra mesa.

No podemos saber a ciencia cierta el tiempo que nuestro alumno ha perdido. Pero si lo sumamos al de sus compañeros, seguro que es considerable.

Dentro de esta estructura organizativa, la rigidez puede llegar a ser el factor predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula rural. Todos sabemos que esta rigidez de las actuaciones e intervenciones del enseñante es el máximo obstáculo para el desarrollo de una educación de calidad dentro del ámbito rural.

La rigidez en las estructuras de funcionamiento dentro de la escuela corresponde a una visión estática que elimina, en gran parte, la autonomía en el trabajo, la apertura de las diversas acciones e iniciativas del grupo y el trabajo responsable.

Retomando nuestro ejemplo, el alumno que había perdido tanto tiempo podía haberlo invertido en otras actividades formativas que hubieran sido más provechosas, preguntar a sus compañeros de agrupación, o haber consultado otro tipo de recursos.

Así pues, y sin ninguna duda, el dinamismo y la capacidad de adaptación constante a la realidad del aula permiten construir escenarios educativos flexibles y adaptables a los objetivos previstos.

En el contexto del aula rural, la diversidad y la flexibilidad son los principios básicos de los que partimos como enseñantes y los que tenemos en cuenta en cualquier acción educativa que se lleve a cabo dentro de la clase y que tiene como objetivo establecer un planteamiento didáctico-organizativo cooperativo y funcional.

## **La diversidad en la escuela rural**

### **La diversidad en el grupo-clase**

Programar para un grupo homogéneo de alumnos que deben alcanzar los mismos objetivos, asimilar los mismos contenidos curriculares y con los cuales, a nivel general, podemos utilizar estrategias didácticas y metodológicas similares, es muy diferente de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje para un grupo de alumnos heterogéneo, que deben alcanzar objetivos diferentes, asumir contenidos curriculares distintos, y, evidentemente, con los cuales conviene utilizar estrategias didácticas y metodológicas diversas.

### **La diversidad de cada uno de los alumnos y alumnas**

El grupo clase es un colectivo en el que se educan personas concretas, con maneras de ser individuales, con particularidades propias, con ritmos evolutivos diferentes, que, sin duda alguna, presentan necesidades educativas especiales. El niño “a medida que avanza en edad, lo hace por los más diversos caminos y la homogeneidad que preside el primer año de vida dará paso a una enorme diversidad de individualidades adultas” (Perinat, 1981, p. 17).

62

### **La diversidad existente en la propia sociedad**

A la diversidad existente dentro del grupo clase, como colectivo formado por diferentes niveles educativos, debemos añadirle la diversidad propia de la sociedad en general.

También en el ámbito rural existen colectivos sociales que pertenecen a niveles sociales y culturales diferentes al nuestro, fruto, posiblemente, de la falta de mano de obra que, hasta la actualidad, el sector rural ha necesitado y ha buscado en los grupos menos favorecidos.

El multiculturalismo plantea situaciones diversas de convivencia social y de educación entre diferentes culturas, razas y religiones. No olvidemos que cabe la posibilidad de tener, dentro del aula, alumnos de otros contextos socio-culturales.

### **La diversidad conduce a la creación de estructuras de funcionamiento internas de la clase**

Es prioritario, pues, respetar las diferencias y evitar, en todo momento, las desigualdades. Pero esto nos obliga a examinar cuidadosamente

los detalles, las actuaciones, los diálogos, las formas de actuar y de pensar. De esta manera las cualidades personales se van definiendo y, a diferencia de otros ambientes en los cuales no hay una obligatoriedad de convivir conjuntamente, debemos establecer unas normas de convivencia y tolerancia. Hay que aprender a vivir con esa realidad.

Evidentemente, si hace tiempo que trabajamos en el aula estas normas ya estarán implantadas y asumidas, aunque no está de más repasarlas de vez en cuando. Recordarlas constantemente resulta incómodo.

Son muchas las actitudes y normas sobre las que podemos reflexionar y establecer democráticamente en nuestra clase. Ya hemos apuntado que depende de varios factores, pero podemos señalar algunas, a modo de orientación:

- Levantar la mano cuando se tiene algo que decir en un diálogo o conversación.
- Esperar el turno de palabra en la misma situación que la anterior.
- Respetar y tolerar lo que dicen los demás compañeros de los diferentes ciclos.
- Mostrar solidaridad con las acciones y tareas realizadas por los demás compañeros.
- Tolerar las decisiones tomadas por el grupo clase.
- Cumplir con los cargos asignados (recoger los materiales, cerrar las ventanas, etc.).
- Participar en las actividades colectivas.

63

Lo mismo sucede con los hábitos de trabajo:

- Realizar resúmenes después de estudiar unos contenidos que han presentado dificultades y que requieren un estudio posterior.
- Elaborar esquemas para la comprensión de determinados temas.
- Buscar en el diccionario las palabras que no se comprenden antes de preguntárselas al maestro.
- Intentar solucionar las dificultades de comprensión sin necesidad de recurrir directamente al profesor.

De este modo se establece una organización interna que permite la optimización del trabajo en grupo, desarrollando una fuerte interacción de empatía, intereses y comunicación entre los diferentes miembros del grupo clase, las diversas agrupaciones y nosotros mismos.

De esta manera se evitan conflictos y, a pesar de que pueden surgir problemas de relación y entendimiento entre las diferentes agrupaciones o entre los mismos alumnos (a veces, por cuestiones meramente personales), por lo general se respetan las normas internas, y aún más si han sido consensuadas previamente por los mismos alumnos junto con el profesor.

Si como enseñantes no permitimos que se establezcan vínculos permanentes de comunicación e interacción, nuestra clase puede convertirse en un grupo de extraños. La impresión de algunos maestros según la cual en el aula rural hay que trabajar como si los alumnos estuviesen solos, con la prohibición de hablar (o al menos lo justo para intercambiarse información) y con la obligación de realizar tareas basadas en técnicas instrumentales como el cálculo, la redacción, la lectura silenciosa, la copia, etc., para que los alumnos no se muevan constantemente de sus sillas, puede provocar que se desvirtúen las características sociales y formativas que este tipo de aula favorece y fomentar una forma de trabajo, que como hemos visto anteriormente, no permita el desarrollo de estrategias didácticas activas y participativas.

La presión disciplinar del maestro y su actitud autoritaria pueden llegar a ser tan fuertes que los alumnos abandonen “su escuela” y se trasladen a otra institución cercana, muy a pesar suyo.

## **El papel del maestro ante la diversidad**

No queremos decir que en estas escuelas se imponga el “laissez faire” sino todo lo contrario. Sabemos que se precisa bastante más que una capacidad de guía y orientación para adaptarse a la situación compleja del aula. Es cierto que depende en gran parte de nuestras actitudes, aptitudes y estilo propio, pero también está en función de la finalidad última que tenemos para con la escuela.

64

### **A modo de ejemplo**

Un profesor puede tener capacidad suficiente para crear un ambiente de trabajo relajado y distendido con un grupo de alumnos de la misma edad (homogéneo), al tiempo que propicia un ritmo de trabajo individual que facilita la comprensión de las actividades relacionadas con las fracciones decimales.

La estrategia didáctica se centrará en una toma de decisiones basada en la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje: la realización de ejercicios del libro de texto sobre fracciones decimales.

Sin embargo, esta estrategia toma una dirección diferente cuando el mismo maestro trabaja con un grupo de alumnos heterogéneo, en el cual los del ciclo inferior están trabajando ejercicios de separación de sílabas; el Ciclo Medio realiza esquemas sobre la nutrición de los mamíferos y el Ciclo Superior, fracciones decimales.

Este modo de actuar también se basa en una toma de decisiones que favorece la creación de un clima de trabajo relajado, pero nos será de

gran utilidad estructurar las actividades de los ciclos de manera que todas las agrupaciones trabajen contenidos del área de matemáticas.

De esta manera podemos resolver dudas, problemas y cuestiones que van surgiendo en cada ciclo, o incluso individualmente, dentro de la misma secuencia de trabajo sin estar variando y reestructurando constantemente nuestros esquemas cognoscitivos.

Realmente, centrar nuestra atención en diversas áreas a la vez resulta complicado y sobre todo agotador. No es fácil y, a menudo, nos vemos obligados a utilizar los libros o nuestra programación para resituar los objetivos que pretendemos alcanzar.

Nuestra tarea será más fácil si las áreas se encuentran organizadas en el espacio (lugar y situación que ocupan los alumnos, dentro de la clase, para el desarrollo de la actividad: mesas individuales, rincones, espacio colectivo) y en el tiempo (teniendo en cuenta que los alumnos de los niveles inferiores realizan actividades de menor duración que el resto de los ciclos).

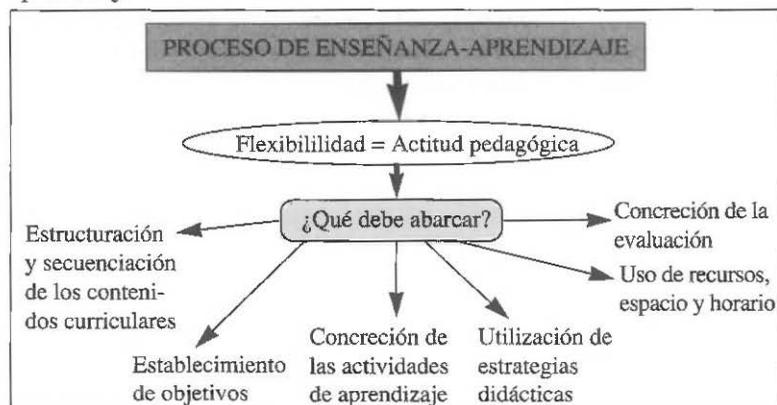
## La flexibilidad en el aula rural

### ¿En qué consiste la flexibilidad?

Como ya hemos visto al principio de este capítulo, la flexibilidad es una característica implícita en la diversidad existente en la clase. Pero también es una actitud pedagógica que orienta las líneas generales de nuestro trabajo en el aula, engloba nuestra práctica educativa, y se concreta en la planificación y programación que realizamos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Abarca todos los componentes de este proceso.

65

Figura 16. La flexibilidad en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



## **Estructuración y secuenciación de los contenidos curriculares**

En el sentido de readaptarlos según los adelantos o retrocesos de nuestros alumnos. No son elementos rígidos que deben superarse sin ningún tipo de limitación, sino todo lo contrario.

Una de las principales características de los contenidos curriculares es su plasticidad a las diversas situaciones que podemos encontrar en el aula.

### **Los objetivos**

Esta readaptación, que puede ser constante o no, de los contenidos curriculares a las necesidades e intereses de nuestros alumnos no quiere decir que no se formulen y concreten las capacidades que deben alcanzarse al terminar cada uno de los ciclos de la etapa.

Pero es obvio que, a medida que vamos adaptando los contenidos, también reformulamos el grado y nivel de aprendizaje que deben alcanzar con ellos, reduciéndolo o aumentándolo según las posibilidades de cada alumno.

66

### **Concreción de las actividades de aprendizaje**

Evidentemente la realización de actividades de aprendizaje es la principal acción que realizan nuestros alumnos dentro del aula para alcanzar los objetivos fijados. Y, si bien deben responder satisfactoriamente a ellas, también pueden estructurarlas según sus intereses, necesidades o incluso su estado de ánimo.

Cada alumno o cada agrupación sabe cuál es el Plan de Trabajo que debe seguir, y puede empezar desarrollando las actividades que le resulten más gratas o más complicadas. Es sabido que la apatía y la neutralidad en las acciones no favorecen en nada la construcción del aprendizaje. ¿Por qué no han de poder elegir aquellas actividades que más les gusten o que no impliquen ningún esfuerzo intelectual considerable?

Puede ser una decisión tomada en grupo o personal.

### **Espacios**

A menudo nos conviene que las agrupaciones estén cerca unas de otras, puesto que de esta manera se reducen nuestros desplazamientos y los de los alumnos. Además, este tipo de disposición permite agrupar fácilmente las mesas cuando se realizan trabajos conjuntos entre los diferentes ciclos.

También se facilita la observación de las tareas que se realizan entre los alumnos de la clase y por lo tanto, el estar informado de lo que hacen los compañeros.

Por ejemplo, un alumno de Ciclo Medio puede necesitar compartir el aprendizaje con sus compañeros de Ciclo Superior. Facilitará su desplazamiento el hecho de que en la agrupación del Ciclo Superior haya espacio suficiente, como también lo hará el que esté cerca para evitar interrumpir la dinámica de trabajo de la clase.

Efectivamente, el desplazamiento constante del alumno por el aula puede ser motivo suficiente para interrumpir el funcionamiento de la clase y distorsionar el desarrollo de las actividades, aunque sólo sea para preguntar a sus compañeros de los niveles superiores si el trabajo realizado es correcto, antes de mostrárnoslo finalmente.

En cuanto a nuestra actividad como maestros, en la disponibilidad y organización de los espacios pueden darse dos situaciones:

- Que *nos desplazemos* por las diferentes agrupaciones y los alumnos esperen a que terminemos con sus compañeros, sin apenas moverse de sus mesas.

Es evidente que de esta manera se limita la libertad de acción a que están acostumbrados los niños de estas edades y contexto, en especial los alumnos de Educación Infantil. Sin embargo, debemos tener en cuenta que en este sentido, el seguimiento que hacemos de nuestros alumnos no es únicamente a nivel individual sino también colectivo, y en muchas ocasiones, no nos vemos obligados a repetir constantemente las explicaciones, con el consiguiente esfuerzo que ello conlleva.

- Que nos situemos en un *espacio concreto* (por ejemplo, nuestra propia mesa de trabajo), con lo cual los alumnos tienen que desplazarse hasta nosotros.

Esta situación nos permite tener a nuestra disposición el material didáctico, fungible, inventariable, que en muchas ocasiones se nos hace imprescindible para ayudar al alumno en su tarea. Además, la enseñanza es más individualizada, y adaptada a los ritmos de trabajo propios de cada alumno.

En ambas situaciones pueden aparecer problemas de orden, sobre todo en los niveles inferiores (Educación Infantil), ya que a los alumnos más pequeños les cuesta esperar su turno en las colas, en especial cuando es para mostrar al maestro la tarea realizada.

## **El horario**

En cuanto al horario, como muy bien dice Muñoz (1989), el actual modelo organizativo basado en las unidades aula-grupo y hora-asignatura es rígido y responde a un modelo didáctico no pensado para atender a la diversidad. El nuevo modelo se ha de basar en unidades cambiantes según las necesidades de la población, de los alumnos a los que nos dirigimos y de los métodos y recursos a emplear. Ello implica un modelo de horario flexible.

Una buena organización del tiempo escolar va unida a un conocimiento de los ritmos de trabajo de los alumnos.

## **El horario y el modelo didáctico y organizativo**

El horario está en función del modelo didáctico y organizativo que adoptemos. Es evidente la necesidad de destinar un período de tiempo (una hora, tres cuartos, etc.) para el tratamiento de la diferentes materias de estudio, pero en la escuela rural este período es tan flexible que el alumno puede pasar toda la mañana o toda la tarde con la misma materia de trabajo según sus necesidades e intereses; puede organizar su horario sin que ello repercuta en las demás áreas.

68

Así, es frecuente que los alumnos nos pidan poder disponer de más tiempo para terminar las actividades iniciadas.

La adopción de criterios en la organización del horario es un factor que no debemos olvidar. Tampoco podemos implantar horarios rígidos que conduzcan a un tratamiento superficial de los contenidos y que impidan que los alumnos disfruten del trabajo individual o en grupo.

## **Algunos modelos de horarios**

Podemos confeccionar un horario para cada ciclo o bien para el grupo clase. Tanto en el primer caso como en el segundo será orientativo, aunque debemos intentar cumplirlo.

El trabajo que no se ha terminado puede acabarse al día siguiente, sin que ello implique ningún tipo de desorden en el horario previsto. Si permitiéramos que los alumnos continuasen con una actividad hasta que se cansasen de ella deberíamos modificar totalmente nuestra programación. Tampoco hay que llegar a tanto, aunque es obvio que necesitamos algún tipo de control para evitar el caos.

Veamos, pues, dos modelos de horarios para este tipo de aulas:

### Modelo 1

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9 h.					
9,15 h.	Caligrafía Lectura	Caligrafía Lectura	Caligrafía Lectura	Caligrafía Lectura	Caligrafía Lectura
10,30 h.	Matemáticas	Matemáticas	Catalán	Matemáticas	Matemáticas
			Biblioteca		
11 h.	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12 h.	Catalán	Gimnasia	Expresión Oral Catalán	Catalán	Ética Tutoría
3 h.					
4 h.	Sociales	Plástica	Castellano	Castellano	Música
5 h.	Naturales		Naturales	Sociales	Agenda semanal
		Trabajo personal			

Los criterios principales que determinan las unidades de periodización de este modelo de horario son:

- Necesidad de trabajar diariamente la caligrafía y/o la lectura en todos los ciclos.
- Distribución del horario de los especialistas de Educación Física y Musical, que se reparten el trabajo con otras escuelas rurales próximas o de la zona.

Este tipo de horario puede ir destinado a nuestros alumnos de Primaria. El tiempo destinado a Educación Física, Artística y Musical coincide con el horario de los de Educación Infantil.

Otro criterio de distribución de las unidades de periodización puede ser el basado en rincones de trabajo individuales y colectivos, como por ejemplo los de lectura, cálculo, experimentación y/u ortografía.

Depende de nuestros intereses y necesidades, pero tanto los espacios como los recursos son limitados y debemos distribuirlos de forma razonable y objetiva. De manera que cuando los alumnos estén trabajando en determinados rincones, otros estarán en sus agrupaciones desarrollando otro tipo de actividades.

## Modelo 2

9,30 h.	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10 h.	Diálogo Fin Semana- Redacción	Rincones	Rincones	Rincones	Rincones
11 h.	Rincones				
11,30 h.	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
	Matemáticas	Castellano	Matemáticas	Lengua extranjera	Revisión textos libres de la semana
3 h.					
4 h.	Sociales	Naturales	Música	Gimnasia	Plástica
5 h.	Castellano	Dibujo	Sociales	Naturales	

También debemos tener en cuenta el horario de los especialistas, que condiciona el nuestro.

### El horario de entrada y salida de la escuela

Volviendo a la situación de nuestras escuelas, ya sabemos que no todos los alumnos de las rurales proceden del mismo pueblo. A menudo, asisten niños de la población diseminada de los alrededores (masías, pequeñas barriadas, pequeños pueblos cercanos, etc.) con lo cual entrar a las nueve de la mañana puede suponer verdaderos problemas de organización a las familias (que deben acompañarlos en coche particular, en autocar o incluso a pie) y de pérdida de tiempo para el descanso de nuestros alumnos (algunos tiene que madrugar mucho para poder coger el autocar). Incluso, en algunas comarcas, la meteorología no favorece la entrada a la escuela a una hora tan temprana.

Además, salir a las cinco de la tarde, sobre todo en invierno, significa que el niño sólo puede jugar una hora o menos en la calle (su propio hábitat), y si es de población diseminada mucho menos.

Es importante que nuestros alumnos tengan un horario que les guíe y les oriente en su aprendizaje sin que les suponga sacrificios innecesarios para terminar tareas, alcanzar objetivos, ni les impida disfrutar de la actividad lúdica. El tiempo que un alumno invierte en su trabajo es una variable que depende, entre otros factores, de su capacidad intelectual para poder superar las dificultades que la tarea en cuestión le supone.

Desde la escuela debemos favorecer el tiempo de ocio del niño. Está en la edad de disfrutar del tiempo libre, de jugar con sus amigos. No podemos intentar que los estudios sean el único interés de su vida.

También en el contexto rural se puede practicar algún deporte, ir al cine con los padres, asistir a clases particulares de música, o de ballet, etc. Y para ello se necesita tiempo. La rutina escuela-casa, casa-escuela no contribuye para nada en la mejora de la calidad de vida. El niño necesita ampliar horizontes.

## **Las actividades de evaluación**

Diariamente evaluamos las actividades que realizan nuestros alumnos. Sabemos si uno de ellos tiene dificultades para resolver determinados problemas o muestra actitudes desfavorables hacia temas concretos. Examinar, a través de pruebas objetivas, si ha alcanzado el grado y nivel que nos habíamos propuesto es otra cosa distinta.

71

Podemos encontrar alumnos que nos instiguen a hacer exámenes, puesto que en algunas escuelas rurales (como sucede en algunas ordinarias) los padres valoran el nivel de aprendizaje a través de las notas cuantitativas que han obtenido sus hijos.

Sin embargo, resulta fácil explicarles que la metodología de trabajo seguida en la clase y la flexibilidad de sus componentes permiten prescindir de este tipo de pruebas.

## **El trabajo en grupo**

El trabajo en grupo es una de las diferentes estrategias didácticas que podemos emplear en el aula rural.

Como muy bien señala Aebli (1988, p. 320), el trabajo en grupo “significa dos cosas: aprendizaje autónomo e interacción social entre los miembros de grupo”.

Del primero ya hemos hablado extensamente. El segundo factor que debemos tener en cuenta es la interacción social, es decir, la distribución de roles y papeles, la coordinación conjunta de las actividades y el sentimiento de colectividad.

No podemos separar estos conceptos, ya que van muy ligados. Casi

de una manera inconsciente se distribuyen ciertos papeles dentro del grupo clase (líder, cooperante, marginado, activo, etc.) y también, por supuesto, dentro de las agrupaciones. Su aceptación depende del éxito que se obtenga en la realización conjunta de actividades y de la formación de mecanismos de pertenencia al grupo.

Por supuesto, también podemos encontrarnos con grupos que no forman una colectividad, sino que más bien son alumnos que están unos junto a otros, sin tener la visión de conjunto. El desvinculamiento puede llegar a ser profundo, de manera que se aislen y trabajen independientemente.

Pero en caso contrario, cuando el grupo-clase está unido, el trabajo colectivo es una estrategia didáctica inagotable. Se puede trabajar con dinamismo y se realizan tareas verdaderamente interesantes y gratificantes para todos.

## **El número de alumnos que componen el grupo**

La dinámica del trabajo colectivo está condicionada por el número de alumnos del ciclo o del nivel educativo. Puede darse el caso de que, a pesar de tener una ratio elevada, la distribución de los alumnos entre diferentes ciclos sea irregular o baja, que no dispongamos de un determinado ciclo en el aula, que, por el contrario, tengamos un alumno para cada ciclo, o como máximo dos, etc.

Las combinaciones son múltiples vienen determinadas por los niveles o ciclos existentes en el sistema educativo y el número de alumnos de cada uno de ellos.

## **Algunas propuestas de trabajo en grupo**

El trabajo en grupo puede resultar eficaz en actividades como:

- Elaborar proyectos de investigación.
- Cuidar del mantenimiento y orden de la clase.
- Participar en la toma de decisiones en situaciones conflictivas que se han dado en el aula.
- Decidir la distribución de los espacios.
- Decidir el tipo de actividades musicales, manuales y visuales que se desean realizar a lo largo del año académico.
- Proyectar actividades extraescolares como colonias o salidas conjuntas con otras escuelas cercanas.
- Etc.

Es evidente que esta estrategia también nos comporta algunas difi-

cultades como educadores. Para el maestro menos experimentado puede suponer un gran esfuerzo controlar el trabajo del grupo y de cada uno de los alumnos, advertir quiénes van más lentos o terminan su tarea antes de lo previsto, descubrir el tipo de intervención o ayuda pedagógica que necesita cada miembro del grupo, etc.

Existen varios procedimientos para agrupar a los alumnos:

- Por niveles o ciclos.
- Por capacidades.
- De rendimiento: a nivel instructivo global y a nivel instructivo por materias.
- Por intereses de los alumnos.
- Por tipos de actividades: orales, escritas, con intervención del maestro, etc.
- Por combinación de los procedimientos anteriores.

Hay que superar la barrera de los grados. Las razones para aceptar la estructura sin grados y huir de los clásicos cursos y edades son muchas: un año de vida escolar puede significar mucho más o mucho menos que un año de progreso en la materia. El progreso se considera irregular; el alumno puede avanzar mucho más rápidamente en un año y más lentamente en otro. El progreso del alumno no se considera unificado: se adelanta en una área y se retrocede en otra; puede actuar en tres o cuatro niveles en otras tantas asignaturas. Los contenidos se consideran adecuados para varios años. Los aprendizajes se ven de forma vertical antes que horizontal. La corrección del progreso del alumno se determina comparando lo realizado por éste con su capacidad, y ambos factores con la visión a largo plazo del objetivo último deseado. Se reconocen las diferencias de cada uno en el ritmo de aprendizaje (...) (Goodland y Anderson, 1976).

73

Los agrupamientos que describimos a continuación son, hasta cierto punto, característicos de la escuela rural.

## **El agrupamiento de los alumnos por niveles o ciclos**

Esta forma de agrupamiento ofrece, y al mismo tiempo limita, diversas posibilidades educativas que como maestros tendremos en cuenta en todo momento.

- La diversidad provoca que los *alumnos de los ciclos superiores sean menos atendidos* por el maestro que los alumnos de los ciclos inferiores

Los primeros son autónomos pero necesitan de nuestra presencia en determinadas ocasiones, sobre todo cuando deben realizarse trans-

ferencias de aprendizaje con otras materias o áreas curriculares.

El trabajo en grupo permite una mejor comprensión de nuestras explicaciones para facilitar el aprendizaje, que suelen ser breves y actúan como complemento de la tarea escolar. De esta manera, los alumnos del grupo orientan, con nuestra ayuda, a sus compañeros y se produce una cohesión interna, con la implantación de valores y normas.

- Los *niveles inferiores* también forman parte del grupo-ciclo, o del grupo-nivel

Ya sabemos que la capacidad de trabajo en grupo en estas edades es muy débil, y los alumnos necesitan constantemente de nuestra presencia.

Los grupos que se forman en estos niveles son grupos afectivos, más de relación que de trabajo. A menudo nos vemos implicados constantemente en las tareas que realizan los alumnos de estos niveles y desarrollamos un mayor número de intervenciones en el tratamiento de los temas y actividades, lo cual es necesario para evitar la desinhibición y retroceso en su aprendizaje.

- *La motivación* es un factor importante a tener en cuenta dentro de los diferentes grupos de trabajo

74

En los ciclos superiores, por lo general, hay un líder que asume el papel de coordinador del grupo. Es el que informa del trabajo que hay que hacer (o está al día de las actividades que hay que realizar), de los objetivos que se persiguen, de las necesidades del grupo, de los intereses del grupo por terminar una tarea, etc. Este alumno sabe cuál es la situación de cada uno de sus compañeros.

A pesar de que puede existir una fuerte competitividad entre ellos (relacionada, por lo general, con quién es el que termina antes la tarea), también aparece el sentimiento de cooperación en las actividades del grupo, puesto que su equipo de trabajo es un ejemplo para los grupos inferiores, es el que promueve las iniciativas del profesor y el que escucha de modo compartido las explicaciones que éste hace a sus compañeros de los demás ciclos.

Los ciclos inferiores ven en los grupos superiores un ejemplo a seguir. Son los compañeros que se encuentran más cerca intelectualmente del maestro, son los amigos que saben más que ellos.

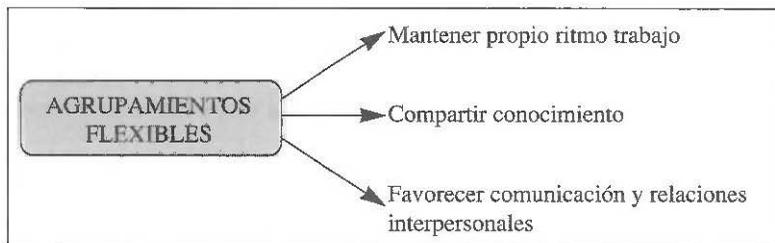
- *Los agrupamientos flexibles*

Como hemos visto, la estructura formal de la clase puede organizarse por niveles o ciclos. Pero ello no resta la posibilidad de que, a partir de la diversidad existente en el aula, optemos por los agrupamientos flexibles, que forman parte de la cultura propia de nuestras aulas.

Los agrupamientos flexibles permiten que el alumno se mueva dentro de tres coordenadas de actuación educativa. Así, es posible:

- Mantener el propio ritmo de aprendizaje y de trabajo.
- Compartir el conocimiento.
- Integrarse en un sistema socializador que favorece la comunicación y las relaciones interpersonales.

Figura 17. Coordenadas de actuación de los agrupamientos flexibles



No se trata, pues, de un proceso de “flexibilismo”, es decir, de actuar indiscriminadamente en función de los intereses personales surgidos dentro del propio ámbito de actuación y en un momento determinado de las tareas realizadas. La puesta en práctica de estos agrupamientos implica un proceso de reflexión y aproximación progresiva a las necesidades formativas, a través de las cuales nuestros alumnos pueden organizar su aprendizaje de carácter rotatorio o permanente, secuencializado según sus capacidades y aptitudes.

75

Como maestros coordinamos las actuaciones del alumno, priorizando las acciones en función de las necesidades de formación del grupo y de cada individuo.

### **A modo de ejemplo**

Si el alumno de Segundo Ciclo de Primaria aprende lentamente una determinada materia es fácil poderlo agrupar en el nivel que le precede, compartiendo contenidos con sus compañeros de Primer Ciclo.

También puede suceder lo contrario. Un alumno con un elevado aprendizaje en todas las materias del ciclo que le corresponden puede ser agrupado en un ciclo o nivel superior.

La flexibilidad de la organización temporal (horario) y espacial nos permite que los primeros trabajen conjuntamente con los segundos sin que se produzca una ruptura de la organización interna del grupo clase. Este sistema abierto facilita a los alumnos tomar prioridades teniendo en cuenta su desarrollo personal.

## **Agrupamiento de los alumnos por capacidades**

Otro tipo de agrupamiento es el que se organiza a partir de las capacidades intelectuales de cada alumno.

Los alumnos son distribuidos según sus capacidades y no por ciclos o niveles. A aquellos que, por ejemplo, formalmente podrían estar cursando Ciclo Inicial, se les permite avanzar en su aprendizaje, y encontrarse estudiando directamente los contenidos curriculares de Ciclo Medio de Primaria.

También aquellos alumnos de Educación Infantil que por su capacidad intelectual son capaces de asimilar objetivos y entender contenidos más complejos pueden estar trabajando con sus compañeros de Primer Ciclo de Primaria.

El agrupamiento por capacidades presenta ventajas educativas para nuestros alumnos:

- Les permite seguir su propio ritmo de trabajo sin necesidad de quedarse en un ciclo, en el cual pueden aburrirse, o tener la sensación de perder el tiempo.
- Les estimula a superar sus problemas de aprendizaje regulando sus progresos individuales y grupales en el trabajo.
- Se autoevalúan constantemente, generando reflexión sobre sus progresos en el trabajo. Se asegura el interés y la motivación por los contenidos.
- Conocen de antemano el objetivo a alcanzar, y la necesidad subyacente en ese objetivo de superarlo con la mayor rapidez posible según sus necesidades e intereses personales.

76

De todas formas, son muy pocas las escuelas rurales en las cuales los alumnos son agrupados por sus capacidades intelectuales. La aplicación de este método depende de las aptitudes del maestro, y de las necesidades de los alumnos, que deben estar preparados y motivados para ello. No existe una tradición para este tipo de agrupaciones.

## **Las asambleas de clase**

Las asambleas de clase son un elemento clave para el trabajo en grupo en este tipo de escuelas. Si bien en ellas los diferentes miembros del grupo clase pueden descargar sus energías hacia sus compañeros o hacia nosotros mismos, también es cierto que les permiten justificar sus actos ante los demás, expresar sus ideas y sentimientos, participar en la auto-gestión de la escuela y revisar colectiva e individualmente el trabajo.

El niño se siente protagonista e identificado con la propia escuela, de manera que el aprendizaje resulta más vivo y real.

### **¿Cuándo podemos realizar asambleas de clase?**

Por lo general, las asambleas suelen realizarse los lunes o los viernes. A lo largo de toda la semana han ido surgiendo problemas, dificultades entre los diferentes grupos de trabajo, dentro del mismo grupo-clase e incluso fuera de la escuela.

También pueden organizarse cuando la circunstancia lo requiera, por ejemplo, si se produce una noticia o un suceso importante que será conveniente tratar entre toda la clase de forma inmediata.

Es cierto que las acciones de nuestros alumnos fuera del horario escolar no son responsabilidad nuestra, pero estas actividades pueden convertirse en obstáculos dentro del aula y llegar a ser fuente de graves problemas.

Así, a pesar que las exigencias del currículum no incluyen este tipo de acciones, todos sabemos que debemos prestarles atención, puesto que no sólo nos sirven para mejorar el funcionamiento de la clase sino también para estar al día de los problemas que surgen en la comunidad rural.

Hay que tener presente que el alumno es una fuente inmejorable para obtener datos internos y externos a la escuela.

77

### **¿Quiénes forman las asambleas de clase? ¿Qué temas se tratan?**

En las asambleas de clase participan todos los alumnos del aula. Para escoger los temas suelen encontrarse dentro de la clase unos buzones (o lugares concretos) donde los niños pueden expresar sus problemas, sus dificultades o también sus felicitaciones.

Al finalizar la semana se leen las informaciones que nuestros alumnos han escrito a lo largo de ésta y se discuten, entre todos, las posibles soluciones para los problemas surgidos.

Es un proceso democrático, en el que de antemano deben haber quedado claras las normas y las reglas que lo rigen.

Los alumnos de los niveles inferiores, Educación Infantil, pueden expresarnos oral o gráficamente sus problemas y sus deseos sobre los asuntos a tratar en la próxima asamblea de clase.

Este tipo de estrategias nos brindan buenas oportunidades para trabajar contenidos actitudinales con estos niveles. Como sabemos, este interés por manifestar sus ideas es motivador y ayuda al alumno a expresarse oralmente y a intentar comunicarse de forma escrita.

## ¿Cómo disponemos del espacio y del material?

La distribución adecuada de los espacios y del material facilita el trabajo de las asambleas de clase. Pueden apartarse las mesas a un lado y sentarse formando un círculo, de manera que todos se encuentren dentro del círculo, unos frente a otros. Tiene que haber un secretario que tome nota y vacíe el buzón. A medida que se van extrayendo las quejas, las felicitaciones etc. se van resolviendo los temas.

También podemos aprovechar la ocasión para exponer nuestras ideas, quejas o intenciones para la semana próxima, de modo que los alumnos estén informados y participen de nuestros objetivos.

## Interdisciplinariedad

La necesidad de establecer relaciones entre las diferentes disciplinas que conforman el currículum escolar con el objetivo de realizar intercambios y potenciar el enriquecimiento encuentra en la clase rural la situación idónea.

La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en estas aulas tiene como principal objetivo favorecer el aprendizaje de los alumnos dentro de un planteamiento de relaciones constantes entre las diferentes disciplinas de un mismo ciclo y entre diferentes niveles.

Así pues, la interdisciplinariedad va más allá de las relaciones formales que se pueden establecer entre diversas disciplinas dentro de un mismo nivel educativo y de planteamientos individuales.

La interrelación entre disciplinas favorece los intercambios interciclos y potencia actitudes de comprensión de la realidad misma. Nuestros alumnos tienen la oportunidad de comprobar cómo las diferentes disciplinas tienen una aplicación en la vida cotidiana. No son contenidos curriculares aislados que se aprenden y se olvidan fácilmente, sino que son aprendizajes útiles para la vida diaria.

El enfoque interdisciplinar “se fundamenta en la creencia de que el alumnado puede establecer conexiones por el mero hecho de ser evidenciadas por el profesorado, y en que el sumatorio de aproximaciones a un tema permite por sí mismo resolver los problemas del conocimiento de una forma integrada y relacional” (Hernández y Ventura, 1992, p. 51).

## A modo de ejemplo

Cuando estudiamos la historia y la geografía de los diferentes pueblos de España, podemos trabajar conjuntamente las diferentes variantes lingüísticas existentes en nuestro país. No trataremos únicamente los

rasgos básicos de la historia de las comarcas españolas sino también las lenguas de uso y comunicación en cada una de ellas, con sus correspondientes variantes, según las características propias del contexto social y cultural de cada una de ellas.

Por lo tanto, la interdisciplinariedad no sólo permite que el alumno relacione las diferentes disciplinas dentro de la globalidad existente en la vida real, sino que además potencia la reflexión sobre la importancia de las diferentes áreas de conocimiento en la parcelación del saber.

## **Relación de los contenidos curriculares con la realidad cotidiana del alumno rural**

Como ya venimos diciendo, no podemos consolidar una escuela rural basada en el aprendizaje de contenidos curriculares que nada tienen que ver con el entorno inmediato del alumno.

Los materiales curriculares suelen ser representativos de la realidad de las zonas urbanas. Si a esto le añadimos el aprendizaje de disciplinas sin un intento constante por relacionarlas significativamente y reflexivamente, nuestra escuela se convierte en un espacio formativo basado en el aprendizaje de contenidos curriculares alejados de la realidad, y por lo tanto, en un lugar en donde los niños “pasan el rato” en disfunción con las intenciones educativas reales.

79

Construir una maqueta a escala, reproducir, también a escala, un edificio del pueblo, redactar un dossier sobre los efectos de la guerra civil en el pueblo, etc., son temas fáciles para la interdisciplinariedad basada en la vida real.

El maestro rural es educador en todas las áreas del currículum. A pesar de que esta peculiaridad supone tomar constantemente decisiones sobre las estrategias didácticas más favorables inter y entre ciclos, es evidente que permite potenciar el trabajo y la reflexión interdisciplinar partiendo de una visión disciplinar, e intentado centrarse en unas temáticas contempladas desde diferentes perspectivas y cercanas a la realidad, en las que todo el grupo clase puede colaborar.

## **Globalización y método de proyectos**

### **Globalización**

“Globalizar es partir de un núcleo operativo de trabajo que integra todo lo que forma parte de los conocimientos del alumno que, a partir de lo que conoce y sabe, es capaz de definir proyectos, aumentar los cono-

cimientos, canalizar los intereses y encontrar formas de aprender a aprender" (Pujol, Boix, Tarradellas, 1992, p. 9).

Se trata de establecer relaciones entre diferentes aspectos que ya dominan los alumnos, mientras que al mismo tiempo integran nuevos conocimientos significativos.

### **¿Por qué la globalización se hace imprescindible en la escuela rural?**

La globalización en el medio rural no sólo es necesaria por la existencia de diversos niveles en una única aula, sino también porque supone un ahorro de tiempo; cuantos más aspectos podamos globalizar, de más tiempo dispondremos para el trabajo individual, de observación, de ayuda pedagógica a cada niño.

Por ejemplo, si globalizamos los contenidos de lengua de los ciclos Inicial y Medio, en un único nivel de trabajo, tendremos más tiempo para que las prácticas de escritura y caligrafía sean individuales y al ritmo de cada alumno.

El enfoque globalizador se concibe como una actitud dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No es una metodología concreta basada en el sumatorio de materias, sino una perspectiva que ofrece un abanico de pautas que facilitan la organización y articulación del contenido curricular. El objetivo es permitir la reconstrucción global de capacidades para comprender la información en términos de ideas, conceptos y procedimientos.

Es una línea metodológica de trabajo sin compartimentos separados, relacionando los conceptos, las materias, las actividades y las experiencias. Se globalizan los conocimientos en los ciclos sin dejar de ser una escuela científica.

Nuestra actitud globalizadora supone un aumento de la capacidad de trabajo con la conjunción de diferentes disciplinas. Si bien esta actitud nos facilita nuestra tarea con los ciclos inferiores gracias a la utilización de recursos como los rincones de trabajo y de juego o los métodos de proyectos, no hay que olvidar que supone un esfuerzo constante, puesto que no sólo debemos atender a estos ciclos sino también a los superiores.

## A modo de ejemplo

Veamos un ejemplo de propuesta de trabajo globalizado:

Áreas curriculares: Descubrimiento del medio físico y social						
Medio Natural		Tema: Animales de agua y de tierra				
Alumnos	Ciclo	Actividades				
Lluís	C.M.	– Observación del pez (invertebrado) y del hámster (vertebrado) – Anotación de las características: el esqueleto óseo – Utilización del vocabulario correcto	– Dibujos de lo observado. Cada palabra del vocabulario anterior utilizado se acompaña de un dibujo	– Invencción de una historia sobre los vertebrados y los invertebrados, con la utilización del vocabulario. (por escrito)	– Lectura de cada una de las historietas	– Diálogo sobre las historias inventadas
Antoni	C.M.					
Pere	C.M.					
Sara	C.M.					
Maria	C.M.					
Andreu	C.M.					
Oriol	C.I.					
Montse	C.I.					
Josep	C.I.					
Cristina	C.I.					
Raimon	C.I.	– Observación del pez y del hámster (mamífero) – Anotación de las características básicas de los mamíferos y los peces – Utilización del vocabulario correcto	– Dibujo de lo observado	(oral, con la ayuda del maestro)	– Audiación de las lecturas y explicación de las propias	
Eva	P					
Gerard	P					
Raul	P					
Laia	P					
Anna	P					

Todos los ciclos basan su actividad en el trabajo directo con un pez y un hámster. Sin embargo el grado de complejidad aumenta según el ciclo al que pertenecen; mientras los alumnos de Ciclo Medio observan estos animales y anotan las características de su esqueleto óseo utilizando el vocabulario correcto, los alumnos de Ciclo Inicial realizan la observación directa y analizan sus características externas más básicas, y los alumnos de parvulario (Educación Infantil) trabajan la observación directa de estos animales.

Otras actividades, como el dibujo, pueden realizarse conjuntamente con los alumnos de Ciclo Medio e Inicial. En otros casos puede implicarse todo el grupo clase como por ejemplo en una conversación sobre las historias inventadas por ellos mismos referentes a los animales estudiados.

Los objetivos didácticos son comunes para todos los ciclos:

- Diferenciar las características básicas de algunos animales: el hámster y el pez.
- Observarlos directamente.
- Describirlos oral y gráficamente.
- Interesarse por la observación de los animales.
- Esforzarse en la expresión oral, escrita y gráfica de las observaciones realizadas.

82

El medio, entendiendo por medio la realidad que envuelve la escuela y la vida del niño, forma parte del principio de globalización. No es “el ecosistema de unos, la imagen poética de otros, la posibilidad de ganar o el oportunismo político del más allá ...” (Nadal, Pujol, 1983, p. 21). El medio toma sentido cuando el niño formula su propia interpretación de sus posibilidades de acción y pensamiento en el entorno donde vive. ¿Cómo puede relacionarse el niño con el medio si no es globalmente?

Todo ello se complementa con la propuesta del físico Bohem (1987) para quien “la experiencia y el conocimiento son un solo proceso”.

## **Métodos de proyectos**

Si bien el alumno rural tiene asimilado el trabajo autónomo y la pertenencia a una colectividad, el método de proyectos favorece la cohesión interna del grupo, en tanto en cuanto los objetivos a alcanzar son comunes. Por consiguiente, los intereses y las necesidades del grupo se dirigen a la consecución de las mismas intenciones que éste ha preestablecido con anterioridad.

## **¿Qué contenidos trabajamos por método de proyectos?**

Por lo general, se suele trabajar por método de proyectos en las áreas de plástica, música e incluso en actividades extraescolares, como la preparación de colonias, las visitas de otras y a otras escuelas, las salidas, la celebración de fiestas conjuntas, etc. Aunque, por supuesto esto no quiere decir que sea imposible aplicarlo a otras áreas. Sin embargo, como sabemos, las actividades extraescolares motivan al alumno para el trabajo con el resto de los compañeros de la clase. En estos casos las intenciones no son únicamente de asimilación de contenidos sino que juegan un papel muy importante aspectos tales como los que citamos a continuación:

- Compartir la clase con alumnos de otros pueblos.
- Intercambiar experiencias lúdico-recreativas.
- Conocer formas de vida relativamente diferentes a la nuestra (especialmente en las colonias).
- Depender del grupo para que la actividad sea fructífera.
- Conocer la realidad contextual de la escuela en pueblos diferentes.

## **Fases a seguir para trabajar por métodos de proyectos**

Resulta evidente, pues, que la realización de proyectos de trabajo debe partir de las iniciativas e intereses de los alumnos. Esto supone un proceso previo de toma de decisiones sobre el tema a trabajar, el índice que se elaborará (inicial, general, final), el tratamiento y rumbo que se dará a la información recogida (utilización de fuentes de información, introducción de referencias y conceptos nuevos), los procedimientos y técnicas de estudio que se utilizarán (plantear hipótesis, formular conclusiones, elaborar cuestionarios), el nivel de toma de conciencia que debe tener el proyecto en cuanto a la duración del mismo, cómo se evaluarán los resultados obtenidos y se detectarán errores conceptuales y procedimentales.

Cada proyecto cuenta con una organización propia en función de los objetivos definidos, de los contenidos específicos del tema y de las características del grupo que ha de realizar el trabajo (Hernández y Ventura, 1992).

Es un proyecto colectivo de todo el grupo clase, en el cual cada ciclo desempeñará una determinada función y desarrollará actividades adecuadas a su nivel madurativo.

## A modo de conclusión

Es evidente que esta estrategia didáctica responde a una concepción pedagógica basada en las interrelaciones y la complementariedad de las ideas y las acciones.

Para nosotros, como maestros, implica la estructuración de secuencias que organizan nuestras tomas de decisiones y que son constantes y simultáneas en este tipo de aulas.

“El hecho de vivir conjuntamente con el grupo el proceso de resolución de una duda provoca que el maestro sea un aprendiz (realiza un trabajo de profundización del tema) y un experto (especialista en la tarea educativa que realiza) que se puede “apasionar” en la investigación y consecución de nuevos conocimientos. En este sentido podemos decir que el educador entusiasma a los alumnos, al mismo tiempo que les ayuda a pensar(...). Cambiar la frase de “¿qué hacemos hoy” por “¡tengo una idea!” refleja de forma simbólica, el paso a una mayor participación de los niños en la elaboración de propuestas de actividad del grupo mediante un proceso interactivo” (Artigal y Berbel, 1993).

Es a partir de este proceso interactivo y de la diversidad de intereses, necesidades, ritmos y capacidades que potenciamos el aprendizaje de nuestros alumnos.

84

## Trabajo individual

Como hemos visto, el trabajo en grupo ofrece determinadas posibilidades educativas que fomentan el ingreso en la colectividad, pero también es importante tener en cuenta los ritmos de trabajo de cada alumno, sus comportamientos individuales y sus capacidades y aptitudes personales.

Por eso debemos establecer cuáles son los contenidos que vamos a enseñar y cómo han de adaptarse a nuestros alumnos.

### • *Características del trabajo individual*

Mediante el trabajo individual el niño puede evolucionar e interiorizar los contenidos curriculares a un ritmo propio y resolver las diferentes actividades y trabajos según sus mecanismos de aprendizaje, sin la intervención directa y constante del maestro.

Además, nos permite establecer una relación directa e individualizada con cada alumno. Solemos potenciar la expresión personal del niño, promover actividades individuales y libres, y evidentemente, dominar técnicas instrumentales fundamentales (como la escritura, la lectura y el cálculo).

Con el trabajo individual el niño aprende a resolver personalmente sus problemas y cuestiones, se enfrenta a las diversas situaciones con-

flictivas que aparecen en la adquisición de nuevos aprendizajes, comprueba sus adelantos o retrocesos en la asimilación de conocimientos. En definitiva, participa activa y reflexivamente de su propio aprendizaje.

## El plan de trabajo individual

El plan de trabajo individual que preparamos es exhaustivo y dinámico, en función de las variables que van apareciendo y que hay que ir incorporando.

Las actividades que proponemos permiten a nuestros alumnos descubrir sus propias potencialidades, tanto intelectuales como lúdicas.

### • *Actividades* para realizar en el PTI

Actividades como el desarrollo individual de fichas de trabajo/reflexión ayudan a los alumnos a adquirir dominio en determinadas capacidades. Estas fichas de trabajo, elaboradas por nosotros mismos, sugieren reflexiones sobre el trabajo que están realizando. Pongamos un ejemplo.

Dentro del Plan de Trabajo para un alumno de Ciclo Medio podemos elaborar una ficha que integre diferentes operaciones matemáticas: resta, multiplicación y división.

Ficha PTI:

Resuelve:

a)  $6298 \times 36 =$

$$6298$$

$$\times 36$$

\_\_\_\_\_

b) Resta al resultado de la multiplicación anterior el número 3561.  
¿Cuál es el resultado final? .....

c) ¿ Sumar 24 veces el número 7602 es lo mismo que multiplicar 24 por 7602? ¿ Por qué?

d)  $21902 : 54 =$

$$21902 \text{ ! } \underline{\quad} 54 \underline{\quad}$$

Haz la prueba de la división.

Para ello utilizamos el lenguaje propio de nuestros alumnos, no lenguajes estándares que imposibilitan la comprensión de las actividades a realizar y desvirtúan su validez didáctica.

La elaboración de fichas de trabajo, de profundización, de refuerzo, de recreación, etc., es una tarea muy laboriosa porque nos exige mucho tiempo. Por este motivo, el tiempo es un factor que suele estar en contra del maestro rural. La elaboración de fichas conjuntamente con otros compañeros del Sector Escolar, de otras escuelas próximas, del profesor de refuerzo, del Seminario de Formación Permanente, etc. nos permitirá poder adecuar nuestra práctica educativa a la realidad formativa de las agrupaciones.

Otra técnica dentro del Plan de Trabajo Individual puede ser el trabajo libre por parte de los alumnos. Entendiendo por trabajo libre la libertad de realizar actividades individuales dentro de un período de tiempo determinado (1 hora semanal, 3 horas quincenales, etc.) pero con la distribución y elaboración de la tarea del modo que el niño considere más interesante.

Este tipo de trabajo suele ir acompañado de una agenda particular en donde cada alumno anota las actividades que debe realizar en este período de tiempo.

Actividades como el texto libre, las propuestas de los cuadernos individuales de problemas, ortografía, escritura, cálculo, etc. pueden ser tratadas dentro del tiempo libre. Cada alumno dispone de una libreta de actividades en la que pueden elaborarse redacciones (dirigidas o libres), redactar dictados, anotar cuestiones claves sobre temas de interés personal que pueden desembocar en pequeñas investigaciones, etc.

Tras reconocer los límites personales de cada uno de nuestros alumnos, resulta útil replantearse si se esfuerza considerablemente en alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto.

El trabajo individual y el trabajo en grupo son las dos estrategias didácticas que complementan las acciones en este tipo de escuelas. Está claro que no son la panacea, pero proporcionan modos de defensa contra los aspectos más complejos que se dan en el aula: la convivencia y el respeto por la propia individualidad.

## 7. RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ESCUELA RURAL

### La organización de la escuela rural en rincones de trabajo

Los rincones son espacios individuales o colectivos donde los alumnos pueden jugar o trabajar según los objetivos perseguidos en una propuesta de trabajo concreta.

A pesar de que la palabra rincón ha sido aplicada, generalmente, a la Escuela Infantil, este recurso adquiere una gran importancia en la organización espacial y temporal de los alumnos de Primaria en este tipo de escuelas.

Si bien para los párvulos los rincones son espacios destinados a actividades lúdicas o de trabajo partiendo de experimentaciones e investigaciones prácticas que realizan en su contacto directo e indirecto con los objetos y las personas que les rodean, para nuestros alumnos de Primaria se convierten en espacios destinados a la reflexión, profundización, complementariedad o refuerzo de determinadas áreas del conocimiento.

Además, podemos utilizarlos como espacios de recreación con múltiples objetivos formativos.

### Utilidad de los rincones en la escuela rural

En primer lugar, como ya hemos visto en el capítulo 2, la posibilidad de distribuir el espacio y el horario en momentos destinados al trabajo colectivo o individual nos permite prestar mayor atención a aquellos alumnos y/o aprendizajes que requieren constantemente de nuestra presencia.

Por otra parte, pueden ser utilizados para que el niño “aproveche el rato”, mientras espera nuestra ayuda; es decir, cuando necesitemos evitar los tiempos muertos que, a menudo, provoca el hecho de atender a varios alumnos al mismo tiempo.

De todos modos no deben convertirse en un ir y venir constante. Por ejemplo, mientras espera que revisemos la tarea que ha terminado, el alumno puede aprovechar para realizar otras actividades de su interés en el rincón de trabajo o lúdico.

Las características de los rincones de trabajo en la escuela rural son básicamente las siguientes:

- Permiten el trabajo individual y/o colectivo.
- Hacen posible prestar mayor atención a los aprendizajes que requieren constantemente nuestra presencia.
- Permiten que un alumno aproveche el tiempo mientras espera nuestra ayuda.
- Son singulares, flexibles y potencian la independencia en el trabajo.

## **Rincones de trabajo comunes y permanentes del grupo clase**

Estos espacios pueden ser utilizados por todos los alumnos de la clase, indiferentemente del nivel educativo al que pertenezcan, y podemos mantenerlos de forma permanente a lo largo de todo el curso escolar.

Es aconsejable que cada uno de los niveles y de los ciclos disponga de un espacio destinado a sus respectivos materiales de trabajo.

El alumno con dificultades o intereses diferentes al resto del ciclo también debe disponer de una bandeja individualizada.

## **Relaciones interpersonales en los rincones comunes**

88

Como vemos, este tipo de organización posibilita que alumnos de diferentes ciclos y/o niveles coincidan en un mismo rincón. De esta manera se consigue una mayor coherencia en las relaciones interpersonales del grupo clase y, evidentemente, se favorece el trabajo de actitudes de respeto, ayuda y colaboración en el desarrollo de las actividades.

Rara vez vemos a alumnos trabajando en un rincón sin que se entable alguna relación entre ellos. Aunque, desde luego, esto no quiere decir que siempre sea positiva y de cooperación (en muchas ocasiones aparecen disputas), ya que depende de muchos factores, como del tipo y grado de amistad entre ellos o el tipo de actividad que se desarrolle.

De lo que no cabe ninguna duda es de que el hecho de permanecer juntos durante un tiempo prolongado incrementa la necesidad de dar significado a esa relación. Entonces aparecen las preguntas, el diálogo, la reflexión conjunta; comentarios como “yo no sé hacer esto”, “esto el año pasado no lo hicimos”, “pregúntaselo al maestro”; ayudas directas como “mira en el libro de texto de los de segundo”, “en el archivo que hicimos el año pasado encontrarás muchos ejemplos”, “yo lo resolví de esta manera, aunque no es la que explicó la maestra”, etc.

Todas estas situaciones crean relaciones, hacen que surjan deseos de explicitar lo sucedido, explicar las experiencias pasadas, comentar los éxitos, etc.

## Tipos de rincones comunes y permanentes

Son múltiples los tipos de rincones comunes y permanentes que podemos crear dentro de nuestra clase. La elección estará en función de los intereses y necesidades de nuestros alumnos y de las limitaciones propias del aula rural.

Estas limitaciones pueden venir marcadas por la falta de recursos materiales, como el espacio (que en muchas ocasiones nos lleva a utilizar el pasillo, la entrada de la escuela, el desván, la escalera, el cobertizo de salida al jardín, etc.), o también personales, como son nuestras propias posibilidades para hacer frente a las múltiples demandas que nos hacen los alumnos. Tanto el espacio como los recursos materiales son limitados y debemos distribuirlos juiciosamente.

Pero a pesar de los inconvenientes, podemos crear rincones destinados a actividades como las siguientes:

- biblioteca: rincón de la lectura
- observación, manipulación, laboratorio: rincón de la experimentación
- cálculo: rincón de la calculadora
- curiosidades: rincón de las curiosidades
- escritura: rincón de la imprenta
- etc.

89

Por supuesto no los desarrollaremos aquí todos, pero sí que podemos ofrecer algunas propuestas que pueden servir de ayuda en el inicio o reestructuración de nuestra organización espacial del aula.

### Rincón de la biblioteca

Entre la gran variedad de rincones que podemos crear en el aula, un espacio destinado a la lectura, la consulta y la reflexión personal es casi obligatorio. Incluso para nosotros mismos, saber con exactitud dónde están situados los materiales puede facilitarnos el trabajo.

- El material ha de ser *accesible* para todos los alumnos

No basta con saber dónde se encuentran los materiales. También deben estar a nuestra disposición y a la de los alumnos.

Este rincón se encontrará en un lugar privilegiado en nuestra clase, de fácil acceso, de manera que todos podamos utilizarlo sin dificultades, y que no presente problemas en la devolución o colocación de los materiales.

- El material debe estar *organizado según las necesidades* de los ciclos

Podemos distribuir el material de varias maneras. Una de ellas puede ser por ciclos, y cada uno de ellos con una identificación diferente (por ejemplo, números para el nivel de Primaria y colores para los de Infantil). Los libros de consulta o las novelas pueden ocupar un lugar común, también accesible para los más pequeños.

- El material ha de *ayudar a nuestros alumnos* en el desarrollo de las actividades

Los libros destinados a cada ciclo deben tener una característica importante: facilitar el trabajo autónomo e independiente de los alumnos y garantizar el desarrollo de las actividades con un mínimo de éxito.

Por lo tanto en este espacio cíclico no nos sirven aquellos libros de ocio o de temas que nada tienen que ver con las áreas de trabajo. Éstos tendrán su propio lugar en el rincón.

- *¿De qué materiales disponemos en nuestra biblioteca?*

Hemos visto las características principales que deben tener los materiales de nuestro rincón de lectura. Pero no hemos comentado cuáles pueden ser estos materiales. No es nuestra intención hacer una lista de ellos, puesto que cada escuela dispone, afortunadamente, de algún tipo de material impreso. Nos limitaremos a dar algunas orientaciones e ideas de los más imprescindibles.

90

## **Libros**

Nos son de gran utilidad especialmente los siguientes:

- Libros de consulta y de texto. Podemos acumular los de diferentes años y de diferentes editoriales. De este modo ofreceremos a los alumnos variedad de opiniones y maneras de tratar un mismo tema.
- Enciclopedias de consulta y especializadas. Son muy útiles las enciclopedias monotemáticas
- Diccionarios generales; diccionarios de lengua (inglés-español, español-francés, etc.)
- Atlas territoriales, atlas enciclopédico.
- Novelas de la literatura castellana, catalana, inglesa, francesa, etc.
- Biografías.
- Guías didácticas y libros de consulta.
- Etc.

Podemos establecer un sistema de préstamo semanal de libros que los alumnos estén interesados en consultar o bien para la realización de trabajos o simplemente para la lectura. Cada viernes los alumnos pueden

llevarse un libro y devolverlo al cabo de una semana. Por lo tanto, tendrá que haber un responsable (rotatorio) del préstamo y devolución de aquel material que adquieran.

## Periódicos y revistas

La suscripción a revistas y periódicos se hace imprescindible. La rutina cotidiana de lo que sucede en nuestra clase puede ser desplazada por la información que nos aportan estos medios de comunicación. Además, son materiales útiles para trabajar temas de actualidad.

Algunos de ellos suelen ser locales y gratuitos (aparecen semanal o quincenalmente), y nos proporcionan información sobre los acontecimientos que suceden en nuestro entorno más inmediato (pueblo, municipio, comarca). Son de gran interés para los alumnos que, a menudo, reconocen las noticias, las sabían de antemano, son protagonistas de alguna de ellas, etc. Responden, de un modo u otro, a una situación muy cercana a ellos.

Pero no sólo los periódicos de ámbito local nos interesan; también es conveniente poder disponer de los nacionales e internacionales (estos últimos bastante difíciles de localizar, dependiendo del pueblo o la ciudad más cercanos).

Podemos utilizarlos para el trabajo en las diferentes áreas, para ampliar la información, estar al día, profundizar en determinadas temáticas de interés común, trabajar la lengua utilizada, como centros de interés, etc. Su uso se hace inevitable.

Es obvio que resultan necesarios para alcanzar determinados objetivos y evitar la uniformidad que ofrecen los libros de texto.

Pero no olvidemos que son muchos los pueblos que no disponen de estancos, librerías o quioscos. A menudo debemos esperar a la llegada del correo o ir al pueblo cercano que cuenta con estos servicios además de biblioteca pública. Los inconvenientes que podemos encontrar para acceder a estos recursos son numerosos.

• ¿Dónde podemos *solicitar ayudas* para obtener material para nuestra biblioteca?

Dadas las dificultades que acabamos de exponer, y casi de un modo inevitable, podemos solicitar ayudas a diversas instituciones u organismos, como por ejemplo:

- El Ayuntamiento.
- Cajas de ahorro y bancos.
- La Asociación de Padres.
- Asociaciones sociales y culturales intermunicipales e intramunicipales.

- Empresas.
- Diputación.
- Departamentos de Cultura y de Educación de la Administración Central.
- Cooperativas.

Evidentemente, también podemos adquirir material con nuestro presupuesto; pero no es frecuente que dispongamos de dinero para ello.

## **Rincón de la experimentación**

Las tareas relacionadas con la observación, manipulación y experimentación física y/o química pueden concentrarse en este espacio.

Este rincón ayuda a los alumnos de Educación Infantil a satisfacer su curiosidad innata hacia determinados objetos y sus reacciones (imanes e imantación, balanzas y pesajes, etc.); hacia algunos seres vivos (plantas y animales del entorno) y sus procesos de desarrollo.

En la mayoría de las clases abundan los voluntarios que quieren encargarse de dar de comer al pez, o al canario, de regar las judías, los geranos, etc. Por lo que, evidentemente, hemos de establecer turnos. Estas acciones ayudan a estructurar las actividades del aula y aportan calidad a las experiencias. Los alumnos de Primaria no sólo tendrán la posibilidad de entrar en contacto directo con determinados objetos y seres vivos (no tan cercanos a su entorno más inmediato) sino que también podrán poner en práctica algunas de las actividades básicas propuestas, y apreciar su simplicidad o complejidad según los objetivos marcados: predicción de determinadas reacciones químicas, medición de algunos elementos, acciones de algunos animales y plantas ante estímulos concretos, etc.

La exploración y el descubrimiento potencian el desarrollo de la autonomía y mantienen el interés por el trabajo directo y la manipulación.

El niño se aparta del estudio memorístico de los libros de texto, bastante alejados de la realidad rural, y actúa directamente sobre los objetos, adquiriendo un conocimiento físico y matemático real, tal y como está acostumbrado a actuar con el conocimiento social que la colectividad le ofrece.

## **El estudio de las ciencias en la escuela rural**

En primer lugar, consideramos necesario un breve inciso para comentar la evolución que ha experimentado el estudio de las ciencias en la escuela rural.

Los maestros rurales sabemos que los rincones no son la panacea de

este tipo de escuelas, pero permiten un trabajo más directo y real con los objetos de conocimiento. Es un tratamiento muy diferente al que recibían estos contenidos bajo una metodología tradicional, basada en el estudio memorístico de los conceptos. No sólo era la única manera de enseñar sino que contaba con la ventaja de que el estudio mantenía a los niños sentados en sus sillas durante un período de tiempo bastante largo, en función de los complicados párrafos que aparecían en los libros de texto que el alumno debía memorizar y posteriormente repetir con la máxima exactitud posible.

Una jornada escolar podía convertirse en un día interminable si se empezaba la mañana con la aritmética y se terminaba con las ciencias naturales o físicas. Un currículum en el que predominaba la memorización mecánica sobre la comprensiva se volvía complejo, nada interesante para nuestros alumnos ni para nosotros mismos, y con resultados inevitablemente poco funcionales.

## **Materiales necesarios**

Debemos disponer de una gran variedad de material como lupas, imanes, peceras, terrarios, balanzas, pinzas, probetas, termómetros, recipientes graduados, brújulas, relojes de arena, lubricarios, coladores de plástico, hornillo de butano, etc., que facilite el trabajo.

Muchos de estos materiales ya hace años que se encuentran en la escuela. Su utilización, con garantías de cierto éxito, responde a un gran interés por nuestra parte o bien a nuestro dominio sobre los mismos, que sepamos cómo usarlos y con qué finalidades (que seamos especialistas).

Pero no siempre es así. Los materiales suelen caer en el olvido no por falta de interés y necesidad, sino a menudo porque desconocemos su funcionamiento y utilización.

## **Rincón de la calculadora**

Merece la pena proponer este rincón para el trabajo de una técnica instrumental tan necesaria como el cálculo. Desde luego no resulta nada fácil y en algunas escuelas nos será necesario destinar un espacio para ello.

Pero no podemos obviar que, a diferencia de la escuela ordinaria, el aula rural permite retroceder o avanzar en ciertos aprendizajes. Y a menudo disponemos de poco tiempo para el trabajo colectivo (oral o escrito) del cálculo.

Para ello, cada alumno de Primaria (o último ciclo de Educación Infantil) puede tener sus propias libretas de cálculo (sumas, restas, multi-

plicaciones, divisiones, problemas de dificultad creciente, etc.) y un espacio de tiempo (diario o semanal) para dedicarse a ellas.

También podemos elaborar materiales adaptados a las necesidades de nuestros alumnos y que les ayuden en la comprensión de determinados temas. Por ejemplo:

*Ficha nº 8: multiplicaciones.*

1. Busca los números que faltan:

$\begin{array}{r} 427 \\ \times 24 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 642 \\ \times 33 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 187 \\ \times 45 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} \cdot \cdot 08 \\ 85 \cdot \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 19 \cdot 6 \\ \cdot \cdot \cdot \cdot \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} \cdot \cdot \cdot \\ 748 \\ \hline \end{array}$
$10248$	$21186$	$15$

2. Inventa una multiplicación para cada uno de estos resultados:

2220	88800	5000
440	7770	625

3. Calcula:

$$783 \times 62 =$$

$$403 \times 27 =$$

$$693 \times 55 =$$

4. Inventa un problema en el que se necesite multiplicar los datos.

5. Reflexiona: Cómo explicarías qué es la multiplicación a un compañero que no sabe multiplicar.

Claro está que, la aplicación de esta estrategia implica un seguimiento constante de los progresos del alumno, pero también proporciona datos suficientes para poder llevar a cabo una evaluación formativa. Paralelamente, nos aporta información sobre el interés, la motivación, que muestra sus ganas de aprender, etc.

Por otra parte, este rincón no tiene que ser un espacio destinado exclusivamente al cálculo, aunque encontremos en él recursos para facilitararlo (calculadora, papel cuadriculado, ábacos, etc.). Podemos trabajar determinados temas del área de matemáticas que requieran de una atención especial, según las necesidades de los alumnos. Es cierto que resulta difícil predecir qué temas presentarán más dificultad, pero, como es natural, poco a poco iremos acumulando información sobre éstos y sobre el niño (estado emocional, seguridad en sí mismo, dificultades de comprensión, etc.).

## **Rincones permanentes para la Educación Primaria**

Ya hemos visto que en la propuesta de trabajo por rincones no se parte únicamente de la actividad o experimentación que hace el alumno, sino que intenta que él mismo invente, a través de su reflexión, necesidad e interés, la actividad más acorde con sus objetivos.

95

Pero no siempre se alcanzan las finalidades perseguidas, a pesar de que se hayan adaptado a las características de los niños. A menudo, se requiere otro tipo de actividades adicionales que sirvan de ayuda en determinados momentos muy específicos (problemas de un alumno en concreto que dificultan la continuidad del trabajo en la agrupación, necesidad de ampliar aspectos, etc.)

También podemos crear rincones, que pueden ser de tipo permanente, para el desarrollo de este tipo de actividades. Pese a la diversidad, podemos destacar los siguientes:

- Rincones de refuerzo.
- Rincones de complementariedad.
- Rincones de profundización.

### **Rincones de refuerzo**

Estos rincones no tienen otro objetivo que ayudar a los alumnos con ritmos de trabajo lentos, en una determinada área, a alcanzar los objetivos propuestos.

No se trata de lugares marginales dentro de la clase. Ya sabemos que los alumnos rurales son autónomos en su trabajo y toman por sí mismos muchas decisiones sobre sus propios aprendizajes. La mayoría de estos

alumnos sabe que debe esforzarse en unas áreas más que en otras o que unas le exigen más dedicación que otras, y encuentran en estos rincones el lugar adecuado para trabajar estos conceptos.

Podemos crear los rincones de refuerzo que necesitemos, como por ejemplo el de lenguas, ciencias o expresión, entre otros. Los transformaremos según el propio progreso del/de los alumno/s.

Comentaremos este tipo de rincones a través de ejemplos de la vida cotidiana en la escuela rural, con la intención de orientar y descubrir circunstancias que pueden resultar muy significativas para nuestros alumnos y para nosotros mismos.

- Rincón de refuerzo *en lenguas*

Comentaba un colega que en su clase había un alumno de Segundo Ciclo de Primaria muy inteligente. Estudiaba y era capaz de aprender con facilidad, pero en cambio escribía como un niño de Primer Ciclo. No se esforzaba ni parecía interesarle su nivel de escritura. No era capaz de esforzarse en mejorarla, y a pesar de que empezaba con buena voluntad siempre terminaba sus trabajos con una escritura poco aceptable.

Mediante el diálogo y la reflexión, se le convenció para que cada día, por la mañana, dedicase diez minutos a trabajar la escritura. Podía recuperar sobradamente lo que sus compañeros hubieran adelantado en otras materias. Se le preparó un material específico en el rincón de refuerzo, y a pesar de que los avances fueron lentos, al finalizar el curso, consiguió una redacción más clara y precisa.

Todavía hoy, a punto de terminar la Primaria, sigue trabajando diez minutos cada día en el rincón de refuerzo. Este rato forma parte de su plan de trabajo diario. Si bien al principio de este nuevo curso puso algunos impedimentos para continuar, pronto se dio cuenta de que el progreso bien valía la pena.

Evidentemente, en un caso muy concreto. Los progresos son lentos, pero todos sabemos que los resultados son gratificantes.

- Rincón de refuerzo *de conocimiento del medio natural*

El deseo de compartir experiencias con los alumnos aumenta nuestra capacidad de motivarlos y vivir momentos emocionantes dentro del aula.

No hay duda de que es una gran satisfacción ver progresar a un alumno que ha tenido verdaderas dificultades para poder alcanzar un nivel parecido al resto de sus compañeros de agrupación en el área de Conocimiento del medio natural.

A medio curso, una maestra se dio cuenta que una alumna del Ciclo Medio de Primaria tenía dificultades en la utilización e interpretación de los diagramas de barras. A pesar de haberlo trabajado conjuntamente

con sus compañeros de agrupación y con la misma maestra, la niña no era capaz de hacer una lectura funcional de los diagramas cuando aparecían ilustrando temas económicos; había aprendido de memoria los trabajados en la clase, pero no era capaz de aplicar lo aprendido a otras situaciones.

Se le propuso que ella misma buscara en diferentes medios de comunicación (periódicos, revistas, enciclopedias, etc.) disponibles en el aula o fuera de ella, representaciones gráficas de este tipo, y que cuando tuviera un “tiempo muerto” (haber terminado antes que sus compañeros en otras áreas, esperar la ayuda de la maestra, etc.) se dedicara a observarlos, analizarlos y, posteriormente, expresar por escrito qué información transmitían estos diagramas.

Para ello, contaba con una bandeja personal para acumular el material en el rincón destinado al refuerzo de esta área. Evidentemente, antes de ponerse a trabajar la maestra comprobaba el nivel de dichos diagramas; y posteriormente corregía con ella las descripciones. Se compartían los éxitos pero también los fracasos. Éstos últimos en un principio fueron numerosos. Comprobaron conjuntamente que la interpretación del material no era fácil, pero la maestra ayudó, en muchas ocasiones, a superar las dificultades que podía presentar la lectura de determinados diagramas.

Al finalizar el curso había llegado a ser capaz de interpretar funcionalmente este tipo de gráficas e incluso de ayudar a sus compañeros en algunas ocasiones. Pero conseguirlo no fue fácil y le costó encontrar el “tiempo muerto” necesario para trabajar en el rincón de refuerzo.

#### • Rincón de refuerzo del área de *expresión artística*

Ya sabemos que no a todo el mundo le gusta el lenguaje plástico. Los motivos pueden ser diversos, pero uno de ellos es no poder alcanzar los resultados que uno mismo espera. Entonces, sobreviene la desmotivación, el desinterés e incluso el autoconvencimiento de que no se sirve para este tipo de trabajo.

Para un alumno de Ciclo Inicial expresar a través de un dibujo lo que observaba a su alrededor, se convirtió en una verdadera pesadilla. No era capaz de representar los elementos de la realidad sobre el papel. Según él mismo “no sabía dibujar ni pintar”, “no le salía lo que esperaba”; tampoco había tenido demasiadas oportunidades para mejorar sus productos. La escuela había vivido el paso de varios maestros sustitutos que no habían tenido demasiado tiempo para trabajar el lenguaje plástico.

Y eran varios los alumnos que presentaban dificultades para el desarrollo de actividades relacionadas con este lenguaje. Incluso uno de ellos asistía regularmente a clases privadas (en un principio destinadas al ocio

de los adultos del pueblo, en las que lentamente se introdujeron los más pequeños), ya no tanto para mejorar lo que se venía trabajando en la clase sino porque le interesaba y disfrutaba aprendiendo técnicas plásticas como el modelaje, el collage, la pintura de acuarela, etc.

Todas estas circunstancias propiciaron la creación de un rincón de refuerzo sobre técnicas plásticas diversas.

Las habilidades básicas ya se habían adquirido mediante determinadas actividades a nivel de agupación. Era cuestión de asentar estas habilidades, a través de la experimentación continuada, la toma de apuntes sobre lo que se observaba, la reflexión... y también a partir de la dedicación, basada en la aceptación inicial de lo que se creaba y la posterior intención de mejorarlo. Es evidente que era necesario destinar un espacio para la concentración. El rincón de refuerzo era el lugar idóneo para ello.

Cada año se mantiene este rincón y, a pesar de que no todos los alumnos han alcanzado en su totalidad el objetivo propuesto, se está consiguiendo que aprecien este lenguaje y se sientan satisfechos del trabajo realizado.

## **Rincones de complementariedad**

98

Estos recursos pretenden complementar el trabajo de los alumnos que, a pesar de haber alcanzado los objetivos propuestos, consideramos que los contenidos les han quedado poco claros y estructurados, confusos, o bien nos hemos dado cuenta, en el transcurso de las actividades, que podían haber alcanzado un grado superior en los mismos objetivos.

Son espacios que les permiten complementar el trabajo realizado y conseguir una mayor seguridad en lo aprendido.

Las actividades que se realizan en estos rincones pueden ser variadas, y no es necesario que se centren en una sola área sino que pueden ser interdisciplinarias. Precisamente este tipo de trabajo facilita la reflexión y el análisis de cómo unas materias de aprendizaje se complementan con las otras, y cómo podemos aplicar a diferentes áreas lo aprendido en una de ellas.

Al igual que los rincones de refuerzo, es posible también crear rincones de complementariedad en función de las necesidades de nuestros alumnos. Incluso a veces, no es imprescindible dedicar un espacio exclusivo para ello. Podemos tener unas carpetas en el armario con este tipo de material, de manera que el alumno las utilice, cuando las necesite, en su propia mesa de trabajo.

### *• A modo de ejemplo*

Después de la lectura del libro *Momo* de Michael Ende, y la posterior interpretación personal de cada alumno, de los sentimientos que habían

surgido hacia la protagonista y las “figuras grises”, y de responder a algunas preguntas para determinar la comprensión lectora, se propuso a un alumno un trabajo complementario.

El motivo fue comprobar que realmente no había reflexionado con detenimiento sobre determinados aspectos que se consideraban importantes para la comprensión del mensaje que el autor quería transmitir. Incluso parecía que no se había leído el libro en su totalidad. Para ello elaboramos una ficha con diversas actividades:

*Ciclo Medio*

Ficha sobre la lectura de *Momo* de Michael Ende

»... Todas las calles estaban llenas de figuras grises: estaban sobre los tejados y en las cloacas, controlaban las estaciones y el aeropuerto, los autobuses y tranvías; estaban en todos lados.

Pero no encontraron a Momo.

– Oye, tortuga –preguntó Momo–, ¿a dónde me llevas?

Las dos atravesaban en ese momento un patio oscuro.

*No temas*, apareció en el caparazón de la tortuga.

– Si no tengo miedo –dijo Momo, después de haberlo deletreado.

Pero se lo decía más bien a sí misma, para armarse de valor, porque sí tenía un poco de miedo. El camino por el que la conducía la tortuga se volvía cada vez más extraño y recóndito. Habían atravesado jardines, puentes, pasos subterráneos, portales e incluso algunos sótanos.

De haber sabido que todo un ejército de hombres grises la buscaba y perseguía, Momo habría tenido mucho más miedo. Pero no tenía la menor idea de ello, y por eso seguía, pasito a pasito, a la tortuga en su camino aparentemente tan enrevesado.

Y estaba bien así. Del mismo modo que antes la tortuga había hallado su camino a través del tráfico urbano, ahora parecía prever dónde y cuándo aparecerían los perseguidores. A veces los hombres grises aparecían unos momentos después por el lugar en que ellas habían estado, pero no se encontraron nunca.

– Qué suerte que ya sé leer tan bien –dijo Momo, cándida–, ¿no crees? Sobre el caparazón de la tortuga apareció, como un aviso:

*Calla.*

Momo no entendía por qué, pero hizo caso. A poca distancia pasaron tres personas oscuras.

Las casas de la parte de la ciudad por la que iban ahora eran cada vez más miserables. Grandes casas de vecindad, de las que se caía el enjalbegado, ori-

llaban calles llenas de baches en los que se acumulaba el agua. Todo estaba oscuro y desierto.

A la central de la caja de ahorros del tiempo llegó la noticia de que la niña Momo había sido vista.

– Está bien – fue la respuesta–, ¿la habéis detenido?

– No. Pareció que el suelo se la tragara de repente. Hemos vuelto a perder su rastro.

– ¿Cómo puede ser eso?

– También nos lo preguntamos. Algo falla.

– ¿Dónde estaba cuando la visteis?

– Esto es el caso. Se trata de un barrio que nos es totalmente desconocido.

– Ese barrio no existe –repuso la central.

– Parece que sí. Es, ¿cómo decirlo?, como si ese barrio estuviera al borde del tiempo. Y la niña se dirigía hacia ese borde.

– ¿Qué: –gritó la central-. Proseguir la persecución. Tenéis que detenerla, ¡a cualquier precio! ¿Entendido?

– Entendido –fue la respuesta cenicienta ...»

1. Lee atentamente el texto y, junto con la información que has obtenido de la lectura del libro, contesta las preguntas siguientes:

- ¿Quién es Momo?
- ¿Cómo se comunicaban Momo y la tortuga?
- ¿Por qué tenía miedo Momo?
- ¿Por qué lugares conducía la tortuga a Momo?
- ¿Qué son las “figuras grises”?

2. Explica el significado de las siguientes frases:

- Todo estaba oscuro y desierto.
- Pareció que el suelo se la tragara de repente.
- Respuesta cenicienta.

3 Consulta el diccionario para conocer el significado de estas palabras:

- recóndito
- enrevesado
- enjalbergar
- cenicienta

4. Da tu opinión sobre la obra. ¿Te ha resultado interesante? ¿Qué es lo que más te ha impresionado? ¿Volverías a leerla? ¿Por qué?

## Rincones de profundización

También podemos aprovechar el mismo espacio para trabajar determinados temas en profundidad. A menudo los alumnos muestran un gran interés por algunos temas (históricos, biográficos, ecológicos, etc.), les gustaría saber más cosas, poder realizar actividades de mayor dificultad, buscar otros aspectos para alcanzar un aprendizaje íntegro sobre el tema, prepararse con más profundidad para hacer una exposición oral motivadora para la clase, preparar un mural para que todo el grupo tome conciencia sobre un tema, etc.

No es necesario exponer cada uno de los rincones de complementariedad y de profundización que podemos crear en nuestra clase. Evidentemente estará en función de los intereses y necesidades de nuestros alumnos, al igual que los de refuerzo.

Sea cual sea el tipo de rincón que deseemos crear en nuestra clase debemos tener en cuenta varios aspectos:

- *No podemos crear un rincón diferente para cada alumno*

Debemos analizar qué rincones son los más importantes de acuerdo con los objetivos que nos hemos propuesto.

Puede darse la circunstancia de que no sea necesario crear rincones de complementariedad ni de profundización.

101

- *Nuestro trabajo será más fácil si* contemplamos actividades de este tipo en la programación

Es evidente que se nos hace difícil prever con precisión cuáles serán los aprendizajes que necesitarán actividades adicionales, pero podemos contemplar la posibilidad de organizarlos en la programación. Por ejemplo, las actividades de complementariedad pueden estar localizadas e incluso estructuradas. Es decir, en caso de que necesitemos este tipo de actividades, podemos recurrir directamente a determinados materiales que sabemos que nos pueden ser de gran utilidad, ya que ofrecen un abanico de recursos para contribuir a la mejor comprensión sobre el tema.

- *Es necesario abrir una carpeta* con material destinado a estos rincones

En esta carpeta puede guardarse todo tipo de información, fichas, actividades, etc. que vayamos recogiendo y elaborando a lo largo del curso escolar.

El intercambio con otros profesores también nos será de gran utilidad, especialmente en el caso de las actividades relacionadas con la profundización en determinados temas, que ya se han trabajado en estas escuelas. Recurrir a ellos siempre nos ayudará.

## Los talleres en la escuela rural

Los talleres son espacios de reflexión, manipulación y elaboración/creación de actividades concretas que no necesariamente deben formar parte de la planificación del trabajo formal. Si acaso pueden formar parte del complemento opcional a las actividades planificadas.

El objetivo de los talleres rurales no es la pérdida total de la idea de aula, no suponen la transformación de la clase. Los niños se dirigen a ellos de forma libre, optativa, individual o en grupos organizados.

Se crean por decisión de nuestros alumnos o por intereses personales. Deben estar relacionados con su vida cotidiana y con las necesidades surgidas en el trabajo planificado.

Al igual que los rincones, también puede haber talleres permanentes dentro del aula o del recinto escolar, según el espacio, el tiempo y los recursos, tanto materiales como humanos de que dispongamos. Por estos motivos, en este apartado nos limitamos a sugerir algunos tipos de talleres que podemos crear en el aula, sean o no permanentes.

### Tipos de talleres

102

Sin duda, podemos crear talleres muy variados, pero pueden ser de especial interés los siguientes:

- Taller de conservación de materiales viejos almacenados, como armarios, mesas, mapas, sillas, etc.
- Taller de elaboración de materiales de uso para la clase como cajas, botes, archivos, papel reciclado, etc.
- Taller de elaboración de materiales para las fiestas populares del pueblo: cabezudos, serpentinas, ornamentos navideños, gigantes, etc.
- Electrónica.
- Etc.

### Espacios destinados a los talleres

Ya hemos comentado anteriormente que no es fácil disponer de espacio en el aula para crear talleres, puesto que por lo general la clase queda bastante limitada, y aún más si también hemos decidido mantener determinados rincones.

Podemos situar algunos de estos talleres en espacios externos al aula, puesto que no sólo los alumnos disfrutarán de ellos sino que también lo pueden hacer ex-alumnos, padres y familiares interesados en la creación de materiales o en la fabricación de productos típicos de las fiestas loca-

les o comarcales. Y no hace falta que entren en el aula; pueden disponer de los espacios exteriores sin interrumpir nuestra labor en la clase.

## La colaboración de los padres en los talleres

Las madres más que los padres, suelen participar en las actividades extraescolares. Así por ejemplo, cuando se trata de celebrar la fiesta de Todos los Santos, en la cual es tradicional la elaboración casera de dulces típicos, las madres acuden a las clases y ayudan a prepararlos, o bien los traen hechos de sus casas, con lo cual están a punto para su degustación.

Lo mismo puede suceder con la celebración del Carnaval. En muchos pueblos esta fiesta la celebran conjuntamente todos los habitantes. Además, en comunidades pequeñas, la celebración del Carnaval en la escuela puede suponer la única fiesta que se realizará en este período de tiempo, con lo cual no sólo es importante que los niños paseen disfrazados por las calles del pueblo, sino también que la mayoría de los habitantes participen y colaboren a que la fiesta se convierta en un verdadero acto recreativo.

De todas formas, no podemos obviar que como maestros estamos limitados a nuestras posibilidades y debemos crear únicamente aquellos talleres que nos sintamos capaces y seguros de llevar a buen término.

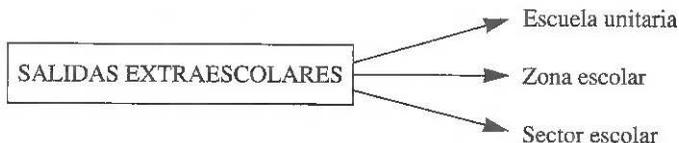
No siempre podremos solicitar la ayuda de los padres y en algunas ocasiones nos encontraremos solos ante nuestras propias expectativas.

103

## Las salidas extraescolares

Al igual que los alumnos de escuelas ordinarias urbanas realizan este tipo de salidas-experiencias para conocer el ambiente que se vive en el campo, cómo se plantan y crecen las semillas, cómo se alimentan y se cuidan los animales de granja, etc., nuestros alumnos también necesitan entrar en contacto con otros niños de su edades, abrir los horizontes de su espacio limitado, conocer otras formas de convivencia, de entender la sociedad, los valores y las normas que la rigen, etc.

Las salidas extraescolares nos brindan la oportunidad de romper con las limitaciones sociales de la escuela rural. Podemos realizarlas como escuela, o bien conjuntamente con los compañeros de la Zona Escolar o del Sector:



## **Dificultades que podemos encontrar para realizar salidas extraescolares**

Hay que tener en cuenta que si la escuela rural, especialmente las unitarias, donde nos encontramos no forma parte de ninguna Zona Escolar Rural nos pueden surgir problemas para alquilar autocares y casas de colonias, realizar visitas a museos, fábricas, etc., puesto que, a menudo, el número de alumnos es muy reducido y nos limita la posibilidad de alquilar estos servicios. Muchas escuelas rurales no pueden organizar actividades de este tipo porque no llegan al mínimo de participantes necesario.

En cambio, si la escuela forma parte de una Zona Escolar Rural o de un sector, pueden aumentar las posibilidades para llevar a cabo actividades y salidas extraescolares. No es lo mismo alquilar un autocar para sesenta alumnos que hacerlo para veinte. Agrupar varias escuelas nos proporciona seguridad para poder desarrollar actividades de esta índole, y evidentemente nos facilita el transporte y la entrada a determinadas instituciones y organismos culturales y sociales.

También las familias pueden ser un obstáculo para realizar salidas extraescolares. Algunos padres y madres no están de acuerdo en este tipo de actividades y pueden oponerse totalmente a que su hijo vaya con el grupo. La concepción que algunas familias tienen de lo que se debe trabajar en el aula (formal, imprescindible, necesario, básico) y lo que los niños van a encontrar en estas salidas (juego, pasar el rato, cansarse, sin ningún interés para su formación, etc.) perdura aún en nuestros días.

A menudo esta oposición rompe con la posibilidad de poder realizar salidas con intereses totalmente formativos. Por eso, en numerosas ocasiones tendremos que dialogar con los padres y razonar con ellos la importancia que este tipo de actividades tiene en la formación integral de sus hijos.

## **Salidas de Zona Escolar Rural**

El hecho de formar parte de una Zona Escolar Rural nos facilita el trabajo escolar. Como maestros nos encontramos apoyados por otros profesionales, con los que compartimos problemas similares.

También podemos disfrutar de actividades conjuntas que permiten la convivencia y las relaciones entre las escuelas y los pueblos.

No sólo podemos llevar a nuestros alumnos de colonias o a visitar museos, fábricas o mercados, sino que también podemos celebrar con otros pueblos fiestas como Carnaval, Navidad, fiestas locales, onomásticas, etc.

• *Importancia de las salidas extraescolares* para la vida de la comunidad

Estos encuentros son importantes para la comunidad rural. Conservar las tradiciones y las costumbres ancestrales forma parte de la cultura de una sociedad.

La celebración del Carnaval en una escuela de la Zona supone, como hemos visto, que también los padres y las madres colaboren en ella. La participación de la comunidad escolar, no sólo de la escuela anfitriona sino también del resto de los centros que forman la Zona Escolar Rural, es imprescindible para que las actividades tengan éxito.

También la celebración de la Navidad puede suponer un encuentro esperado entre los diferentes pueblos que forman parte de la ZER. Festejar este acontecimiento tiene características peculiares. Se colabora en adornar las escuelas, se elaboran materiales caseros o bien en la propia escuela, hay un intercambio de puntos de vista y, lógicamente, de formas diferentes de entender estos actos.

Las fiestas de los pueblos son un momento especialmente simbólico, y no podemos quedarnos al margen de ello. Como tampoco podemos hacerlo en el caso de celebración de las fiestas de un Santo Patrón. No podemos pasar por alto estos momentos importantes para nuestros alumnos y sus familias. Tenemos que saber qué se espera de nosotros y, tras un proceso de reflexión por nuestra parte (limitaciones personales y profesionales, posibilidades de ayudar con cierto éxito, integrarse en determinadas reuniones y asambleas, etc.), actuar en consecuencia.

Sea como sea, la escuela se convierte en el vínculo de unión entre las comunidades. Se hace frente a la rutina cotidiana y todos nos vemos inmersos sutilmente en ella, hasta tal punto que pocos son los esfuerzos que debemos hacer para que las fiestas sean verdaderamente memorables.

Pero la escuela nos pide algo a cambio, nos exige conocer las celebraciones culturales, religiosas, o sociales más importantes para la comunidad.

Existen muchos métodos para hacer frente a esta demanda, pero el trabajo en grupo, la participación personal de las familias y, desde luego, la colaboración de cada uno de nuestros alumnos son las estrategias más adecuadas para lograr un clima de opinión emergente y constructivo.

## **Salidas de Sector Escolar**

Es posible que las escuelas rurales que no forman parte de una ZER estén integradas en un Sector Escolar. En ese caso las salidas extraescolares así como la celebración de fiestas pueden realizarse conjuntamente con las escuelas que forman parte de una Zona y de otras que también se encuentren aisladas.

Todo depende de la proximidad geográfica y, evidentemente, de la similitud en los intereses de la celebración de las fiestas y salidas.

Recordemos que el Sector Escolar Rural puede integrar diferentes escuelas, bastante alejadas entre sí. Aunque los maestros hayamos intercambiado experiencias, información, formemos parte de un grupo de trabajo, etc. es posible que nuestros alumnos no hayan tenido ocasión de conocerse. Por lo tanto, tendremos que buscar estrategias previas a las salidas para que se produzca una adaptación y ver las respuestas y opiniones de ellos, y en algunos casos, de sus familias.

No debemos olvidar que todavía en la actualidad hay pueblos con problemas ancestrales y rivalidades entre sí. Intentar romper con esta dinámica haciendo una salida conjunta con los alumnos de diversas localidades pueden causarnos problemas. Tenemos que ser cuidadosos, sutiles, y no formarnos expectativas demasiado ambiciosas.

## Los libros de texto

El libro de texto juega un papel fundamental en esta tipología de escuela. Como recurso didáctico supone una fuente de información para el alumno y un apoyo curricular para nosotros.

106

Ahora bien, como maestros también debemos ser conscientes de la importancia que tiene el saber escoger acertadamente entre los diferentes libros que las editoriales nos ofrecen.

Nos encontramos ante una situación de enseñanza-aprendizaje diferente a la ordinaria que exige de nuestra parte un proceso de reflexión y análisis sobre la adecuación de los materiales curriculares a las necesidades e intereses de nuestros alumnos y de nosotros mismos.

Por lo general, los libros de texto actuales tienen como principales destinatarios a los alumnos urbanos, de escuelas ordinarias, donde las diferentes parcelas del saber se encuentran compartimentadas (libro de ciencias naturales, libro de matemáticas, libro de lengua castellana, etc.) y las situaciones que recogen se alejan de la realidad de nuestros alumnos rurales.

Aparece una horizontalidad del aprendizaje, sin tener en cuenta la verticalidad y globalidad necesaria en estas escuelas.

Así pues, no todos los libros de texto son adecuados a nuestra realidad. Veamos algunas características que deberían tener estos recursos en nuestras aulas.

- Presentación y tratamiento de *situaciones relacionadas con el entorno más inmediato*

En especial, en los libros destinados a los alumnos de Educación Infantil, se nos hace imprescindible encontrar entre las ilustraciones y

los gráficos, la realidad existente en el contexto rural: el pueblo frente a la ciudad, la casa de dos pisos frente a un rascacielos, el mercado local frente a los mercados urbanos, la tienda de comestibles frente a un gran supermercado, el paisaje rural frente al urbano, una granja de animales domésticos frente a un zoológico, etc.

Y ocurre lo mismo en los cuentos y narraciones destinados a los alumnos de estas edades. Es evidente que la explicación de un cuento sobre aspectos de la vida cotidiana que el niño conoce se hacen más atractivos e interesantes que aquellos de los cuales el niño pueda tener una vaga referencia pero que nunca ha experimentado.

- *Globalidad e interdisciplinariedad* en la exposición de los contenidos curriculares referentes a conceptos y procedimientos

Tanto en los ciclos de Educación Infantil como de Primaria, el libro de texto debe mostrar a nuestros alumnos las relaciones entre las diferentes parcelas del saber. Sobre todo si hemos optado por una metodología basada en la globalización o interdisciplinariedad de las áreas.

- *Guías de autoaprendizaje*

El libro de texto ha de ser una guía para el alumno pero nunca el único material curricular de referencia para su aprendizaje. Debe facilitarle la información básica y motivarlo y dirigirlo hacia otras fuentes de información.

Para ello también es importante dejar al niño libre para que él mismo pueda buscar el material que más le conviene para sus proyectos.

Este objetivo es también una ayuda para nosotros. El hecho de que el alumno pueda superar por sí solo las dificultades que pueden surgir en la realización de las actividades o tener éxito en sus propias acciones nos lleva a actuar como mediadores entre el aprendizaje del alumno y su interacción con el medio, como colaboradores en la construcción de su aprendizaje, como compañeros y no como únicos portadores del saber.

Además, esta dinámica nos permite dedicar más atención a los aspectos que requieren una dedicación más plena por nuestra parte o a los alumnos que pueden tener dificultades en determinados momentos o situaciones.

## **A modo de conclusión**

Resulta evidente que los recursos didácticos orientan y facilitan nuestro trabajo en este tipo de aulas, pero no olvidemos que lo que produce los mejores resultados en los aprendizajes es lo que nuestros alumnos pueden hacer por sí mismos.

Proporcionar la máxima ayuda indirecta, seleccionando una gran variedad de materiales que les pueden ofrecer ayuda directa, es el mejor método para beneficiar su formación.

Por desgracia, el coste y la complejidad hacen que a menudo debamos desistir de nuestras intenciones. La única alternativa es buscar el criterio más apropiado para nuestros propósitos y posteriormente ser cautos al analizar los resultados obtenidos.

## 8. LA PROGRAMACIÓN EN EL AULA RURAL

Programar en la escuela rural no es nada nuevo. Evitar la improvisación y la pérdida de tiempo, adaptar los contenidos y materiales curriculares a la heterogeneidad de la clase son actividades que se han venido realizando desde siempre.

Existe la necesidad de sistematizar un plan de actuación para con nuestros alumnos, previamente estructurado y con unos objetivos determinados, que nos permita comprobar cuáles han sido los resultados obtenidos.

Diseñar una programación para el aula rural también implica, necesariamente, partir del Proyecto Educativo y Curricular de la Zona o del Sector que fija las líneas pedagógicas generales. Tiene que existir una coherencia entre estos instrumentos de trabajo, para no caer en la desconexión, la irracionalidad y el individualismo pedagógico que durante mucho tiempo marcó la formación en este tipo de aulas.

109

### **Factores importantes a tener en cuenta antes de programar**

- *Sintetizar el orden lógico y psicológico de los contenidos* curriculares en los diferentes niveles y ciclos educativos

Para ello se requiere un conocimiento profundo del qué enseñar en las diferentes etapas educativas del aula. No podemos precisar las secuencias de contenidos en los diferentes niveles si no sabemos cuáles son prioritarias en cada uno de ellos.

Tampoco es aconsejable valerse de las programaciones que proponen los libros de texto. Nos pueden orientar, en efecto, pero son agentes externos a nuestra realidad, desconocedores de las especificidades de los procesos que se dan en nuestras aulas.

Así pues, debemos hacer un análisis previo de qué es lo que debemos enseñar a nuestros alumnos que sea verdaderamente significativo y funcional. Y ello quiere decir que también nosotros debemos formarnos en aquellas áreas que dominemos menos.

- *Tener en cuenta qué tipo de capacidades se pretende potenciar* en cada nivel y ciclo

Al finalizar el ciclo y el nivel, el alumno ha de haber adquirido unas

capacidades básicas en cada una de las áreas de aprendizaje.

La relatividad en la formulación de las intenciones, sobre todo en los ciclos, no nos debe llevar a obviar que cada alumno debe alcanzar unos determinados objetivos que son fundamentales para su formación posterior, fuera ya del aula rural.

- Ser conscientes de los *materiales y recursos de que dispone la escuela*

A menudo olvidamos la situación en la que nos encontramos y elaboramos programaciones que nos parecen muy acertadas, significativas o incluso muy motivadoras para el trabajo con los alumnos, pero requieren la utilización de materiales y recursos muy concretos o variados. Y nuestra escuela es singular, tiene muchas limitaciones que determinan nuestro plan de actuación. Hemos de ser realistas y antes de tomar cualquier decisión comprobar de qué disponemos y en que grado podemos utilizarlo.

- Aprovechar todo lo que nos ofrece el *contexto*

El contexto es motivador para nuestros alumnos. Lo conocen, es significativo para ellos y nos permite realizar actividades comodín que nos ayuden a entender mucho mejor lo que nos hemos propuesto.

110

También tenemos que considerar la posibilidad de realizar excursiones, paseos, visitar monumentos, cuevas, parques naturales, etc., cercanos a la escuela, incluso muy conocidos por nuestros alumnos.

Nuestra programación les ayudará a conocer aspectos que habían pasado desapercibidos o que ignoraban por completo, valorar la importancia que tienen para la conservación del entorno, del ecosistema para los animales salvajes, etc.

## Unidades didácticas

La programación de aula se organiza a través de un conjunto de unidades didácticas. Como ya sabemos, los componentes de estas

Figura 18. Componentes de la unidad didáctica

Áreas Ciclos	Objetivos didácticos	Contenidos			Actividades Aprendizaje	Actividades Evaluación
		Hechos Concep. Sist. conc.	Proce- dimien- tos	Actitudes Valores Normas		

unidades son los contenidos curriculares de las tres categorías (hechos y conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas), objetivos didácticos, actividades de aprendizaje, y actividades de evaluación (figura 18).

## **Programación cíclica**

Si distribuimos el aula agrupando los ciclos, la programación más adecuada para el trabajo en la clase es la cíclica. El ciclo es una unidad temporal que respeta los ritmos de aprendizaje de nuestros alumnos.

La programación cíclica es el conjunto de unidades de programación o unidades didácticas que se considera que deben trabajarse a lo largo del ciclo. El número de estas unidades debe fijarlo el equipo docente, formado por el maestro-tutor, los especialistas y los profesores de apoyo.

La principal dificultad a la hora de elaborar esta programación radica en el tratamiento globalizador e integrador de las diferentes áreas de aprendizaje y, como hemos visto, en la selección y secuenciación de los contenidos propios para cada uno de ellos. Se puede concretar mediante una organización interdisciplinar o globalizadora en la programación.

## **Los contenidos curriculares**

111

Los contenidos que forman parte de la programación son los que el niño tiene que aprender, teniendo muy en cuenta que sólo se puede aprender lo que no se sabe. Por lo tanto, no debe quedar recogido en forma de contenido todo lo que se tiene previsto hacer, sino únicamente lo que nuestros alumnos han de aprender y asumir durante el tiempo que abarque la programación.

En la programación cíclica, los contenidos tienen que ser tratados de forma espiral y acumulativa, es decir, el mismo contenido que se ha introducido en el ciclo inicial se va acumulando, ampliando y profundizando a lo largo de los ciclos siguientes, recibiendo un tratamiento distinto y un nivel y grado de profundización diferente, según los objetivos perseguidos.

## **Objetivos didácticos**

Una vez seleccionados y secuenciados los contenidos, debemos precisar cuál es el aprendizaje que queremos alcanzar, qué es lo que nuestros alumnos no saben y consideramos que deben aprender a través de las actividades, la metodología y los recursos que les proponemos.

La formulación de objetivos didácticos en el aula unitaria debe modularse en función de las edades de nuestros alumnos. De manera que en

nuestra programación también deberemos precisar y detallar para cada ciclo el grado y el tipo de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos según sus capacidades madurativas, durante el período de tiempo marcado.

## Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje han de ser coherentes con los contenidos seleccionados y los objetivos formulados.

Ya sabemos que en el aula rural es muy importante elaborar una planificación de actividades que permita a los alumnos trabajar independientemente. Y, sobre todo, prevenir y escoger adecuadamente diferentes tipos de actividades que nos permitan trabajar simultáneamente con varios ciclos a la vez, de manera que podamos compaginar tareas de gran grupo o pequeño grupo con las individuales.

Diseñaremos diferentes tipos que sean significativas para nuestros alumnos, teniendo en cuenta que la mayoría de ellas (especialmente en los ciclos superiores) deberán realizarse sin nuestra ayuda inmediata, y que su grado de abstracción puede llegar a hacerlas incomprensibles.

Veamos pues algunos tipos de actividades.

112

- Actividades de *análisis de los conocimientos previos* que se tienen sobre el nuevo aprendizaje

Siguiendo la secuencia de contenidos, podemos obtener mucha información sobre el grado de conocimiento que tienen nuestros alumnos del tema que vamos a introducir o en el que queremos profundizar.

Evidentemente plantearemos actividades de este tipo pero, dependiendo del ciclo al que vayan dirigidas, tendrán un carácter de evaluación final (repaso de lo trabajado anteriormente) o inicial (iniciación al tema).

- Actividades de *desarrollo* para la integración de los contenidos  
Son actividades de aplicación directa de la teoría analizada.

- Actividades de *síntesis*

Todos sabemos que es importante que el alumno, al finalizar las actividades de desarrollo, realice una reflexión y posterior análisis de lo que se ha trabajado y, por lo tanto, de lo que ha aprendido.

Existen muchas técnicas para este tipo de actividades: mapas conceptuales, esquemas relacionables, resúmenes, síntesis, análisis de texto, etc. Pero lo más importante es que ofrezcan al alumno la posibilidad de preguntarse qué ha aprendido, qué sabe y antes no conocía, cómo relaciona lo aprendido con lo que sabía anteriormente, de qué le ha servido

el trabajo realizado, en qué considera que sería necesario profundizar para integrar mejor lo aprendido, o qué aspectos cree que le han quedado poco claros, etc. En definitiva, provocar la memorización comprensiva.

A menudo tenemos que elaborar nosotros mismos estas actividades, sin poder recurrir a ningún recurso externo, puesto que se trata de planear una valoración del trabajo adecuada a los objetivos planteados en nuestra programación y a las características de los alumnos.

- *Actividades de refuerzo y profundización*

¿Qué ocurre cuando un alumno no ha superado los objetivos marcados o, por el contrario, se ha aburrido a lo largo del trabajo? Es una posibilidad real que debemos contemplar. Por eso también debemos diseñar actividades que permitan resolver estas situaciones concretas.

En el capítulo anterior hemos visto que el rincón destinado a las actividades de profundización y refuerzo es un recurso muy necesario. No insistiremos en este tema.

- *Espacios y recursos*

Para poder desarrollar las actividades de aprendizaje es indispensable disponer de un espacio y de ciertos recursos. Es un elemento que también debemos contemplar en la unidad de programación.

Si bien a priori es difícil hacer una previsión exacta de los materiales que nuestros alumnos necesitarán para llevar a cabo las actividades, al menos podemos hacer una relación de los que no se utilizan cotidianamente, y tener a su disposición los fungibles e inventariables que se usan con regularidad.

En el caso de las áreas en las que se recurre a procedimientos de construcción, observación directa, clasificación objetiva, etc. también deberemos hacer una relación de los materiales que necesitarán, con el fin de evitar la frustración de no poder disponer de ellos en el último momento.

No olvidemos, además, que nos encontramos en pueblos donde no es fácil ir por la tarde a la tienda y comprar el material. Las tiendas suelen ser de comestibles, y en muy pocos casos podremos adquirir los elementos que necesitamos. Incluso hay zonas alejadas de las ciudades o pueblos más grandes que en invierno quedan aisladas.

Por lo tanto, debemos ser previsores. Es aconsejable, a principios de curso, adquirir el material que se va a necesitar durante el año, especialmente si se trata de una escuela de alta montaña o de una zona alejada de los centros comerciales.

## La temporalización

La programación en la escuela puede tener un valor temporal muy diverso.

El tiempo destinado a los distintos contenidos puede estar en función de las características de los alumnos, de los diferentes niveles de aprendizaje, de temáticas concretas, de los espacios donde se llevarán a cabo, etc. Por lo tanto, la temporalización y la distribución puede concentrar dichos contenidos en un período de tiempo determinado o ser de una frecuencia quincenal, mensual o trimestral.

De todas formas es importante reflexionar sobre la cantidad de horas que serán necesarias para alcanzar los objetivos propuestos.

También podemos elaborar una programación que responda a un planteamiento de escuela y recoja las decisiones que afecten a unos objetivos y contenidos que se deben alcanzar a lo largo de un curso escolar.

Es bien sabido que la temporalización en estas escuelas sólo es indicativa y orientadora del tiempo con que hipotéticamente contamos para realizar unas determinadas actividades en relación a los contenidos propuestos. Todo está en función de la complejidad de éstas, del grado de ayuda que podamos ofrecer a nuestros alumnos y, evidentemente, de la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño.

114

Por otra parte, la realización de actividades de tipo grupal, o individual también determina el tiempo de dedicación. Y más aún si se trabaja con todo el grupo-clase.

## Actividades de evaluación

La evaluación es una actividad que implica recoger información, valorarla y tomar decisiones. Se entiende desde la perspectiva valorativa y de investigación del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y de los propios procesos de enseñanza.

Pero, ¿qué y cómo evaluamos en la escuela rural? Está claro que la evaluación que realizamos es formativa, realizamos un seguimiento constante de las actividades de los alumnos y de sus adelantos o retrocesos en los nuevos aprendizajes. Es una evaluación continuada y global.

El proceso evaluador se adecúa a las características propias de cada uno y tiene en cuenta todos los elementos que entran a formar parte del proceso.

Disponemos de información bastante precisa sobre nuestros alumnos y determinamos cuáles son los aspectos prioritarios que van a ser objeto de valoración según los objetivos propuestos.

- *Evaluación inicial*

Tiene el propósito de averiguar qué saben los alumnos del nuevo aprendizaje. Tiene un carácter diferente según la realicemos al principio de un núcleo temático, de un ciclo o de una etapa.

También aplicaremos actividades de evaluación inicial a aquellos que se han incorporado recientemente al aula. No será necesario plantearlas al resto del grupo clase si somos nosotros mismos los que seguiremos con ellos.

- *Evaluación formativa*

Es la que se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje con el objetivo de ajustar nuestra intervención a las necesidades de los alumnos.

Las actividades de aprendizaje se pueden convertir fácilmente en actividades de evaluación, especialmente en los ciclos Inicial y Medio de Primaria.

En los ciclos superiores, también pueden constituir nuestra principal fuente de información. De todos modos, tenemos que acostumbrar a estos alumnos a la evaluación sumativa y a la realización de pruebas, ya que serán los principales recursos evaluativos que van a encontrar en Secundaria.

En la Educación Infantil, el seguimiento y la observación de las actividades de aprendizaje nos permitirá valorar cualitativamente el trabajo realizado y determinar si se progresa o no en el aprendizaje.

Este tipo de evaluación permite analizar la situación en la que se encuentran los alumnos y en función del resultado añadir o eliminar actividades. Nos sugiere actuaciones concretas y nos permite detectar dificultades y obrar en consecuencia.

- *Evaluación sumativa*

Mediante esta evaluación comprobamos si realmente se han alcanzado los objetivos previstos. Nos permite valorar los contenidos asimilados, concretar las dificultades encontradas y delimitar cuáles han sido las medidas complementarias que hemos tomado.

La realizamos al terminar una secuencia de contenidos o al finalizar el ciclo y la etapa educativa.

También implica la autovaloración por parte de nuestros alumnos. Es importante reflexionar sobre el proceso seguido y los resultados alcanzados, especialmente en los ciclos superiores, de manera que se desarrolle la capacidad de síntesis y de comprensión global del trabajo realizado.

## **Ejemplificación de la estructuración del trabajo en las etapas Infantil y Primaria. Unidades de programación conjuntas entre los ciclos de las dos etapas**

Veamos algunos ejemplos de la programación del trabajo conjunto de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

- Modelo 1.

En este modelo, el bloque de contenidos referentes a actitudes, valores y normas puede ser el mismo para Parvulario que para Primaria. En cualquier caso, podemos destacar alguno de ellos si lo consideramos oportuno, como por ejemplo: levantar la mano, respetar el trabajo de los demás, valorar los objetos de los compañeros, etc.

Evidentemente, podemos distinguir entre las actitudes que deben potenciarse en Educación Infantil y en Primaria, pero es bien sabido que la mayoría de las actitudes y valores son válidos para el último ciclo de Infantil y los tres ciclos de Primaria. El nivel y el grado determinarán la diferencia entre ellos.

116

Una vez establecidos los contenidos y formulados los objetivos, debemos diseñar las actividades de aprendizaje y establecer los criterios de evaluación para cada ciclo, con sus correspondientes actividades evaluativas.

Modelo 1

<p>ÁREAS DE CONOCIMIENTO</p> <p>CICLOS</p>	<p>Identidad y autonomía personal</p> <p>Educación</p> <p>Física</p>	<p>Descubrimiento del entorno natural y social</p> <p>Conocimiento del medio social, cultural y natural</p>	<p>Lenguaje verbal</p> <p>Lengua</p> <p>Lengua extranjera</p>
	<p>Objetivos didácticos</p>	<p>Objetivos didácticos</p>	<p>Objetivos didácticos</p>
<p>Educación Infantil</p>	<p>Coordinar movimientos de todo el cuerpo</p>	<p>Analizar los elementos del paisaje natural.</p> <p>Discriminar los elementos del paisaje natural</p>	<p>Reproducir algunos textos sencillos siguiendo una estructura formal</p>
<p>Primer Ciclo Primaria</p>	<p>Descubrir la movilidad de la columna vertebral</p>	<p>Discriminar la configuración externa de la tierra</p> <p>Analizar elementos del paisaje humano</p>	<p>Distinguir los diferentes sentidos de una frase oral y escrita</p>
<p>Segundo Ciclo Primaria</p>	<p>Comprobar la movilidad de la columna vertebral</p>	<p>Identificar diferentes estados observables del agua.</p> <p>Descubrir elementos que componen un sistema humano</p>	<p>Producir mensajes escritos adecuados a la situación comunicativa de la que forman parte</p>
<p>Tercer Ciclo Primaria</p>	<p>Ejecutar las reglas básicas del fútbol</p>	<p>Reconocer la importancia de la electricidad como actividad humana</p> <p>Comprender la necesidad de preservar el paisaje natural</p>	<p>Utilizar correctamente las categorías verbales</p>

ÁREAS DE CONOCIMIENTO  CICLOS	Lenguaje musical Educación artística Música	Lenguaje plástico Educación artística Visual y plástica	Lenguaje matemático Matemáticas	Actitudes, valores, normas
	Objetivos didácticos	Objetivos didácticos	Objetivos didácticos	Objetivos didácticos
Educación Infantil	Interpretar canciones sencillas	Utilizar la técnica básica del <i>collage</i>	Interpretar cuantificadores: uno, varios, grande, pequeño, todo, nada	Respetar el turno de palabra
Primer Ciclo Primaria	Reproducir canciones con acompañamientos	Utilizar la técnica del <i>collage</i>	Reconocer e interpretar gráficos	Disfrutar en la realización de las actividades de aprendizaje
Segundo Ciclo Primaria	Reproducir canciones con acompañamientos	Utilizar la técnica del <i>collage</i>	Realizar e interpretar diagramas y tablas a partir de una situación real y obtener información	Cuidar los objetos propios y los colectivos Interesarse por asumir responsabilidades y cumplirlas
Tercer Ciclo Primaria	Reproducir canciones con acompañamientos	Expresarse plásticamente a partir de diferentes formas descriptivas	Leer, interpretar y organizar datos estadísticos	

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Identidad y Autonomía personal		Descubrimiento entorno natural y social		Lenguaje verbal	
	Educación Física		Conocimiento del Medio Social, Cultural, Natural		Lengua	
CICLOS	Conceptos	Procedimientos	Conceptos	Procedimientos	Conceptos	Procedimientos
Educación Infantil	Desplazamientos en el espacio: arriba, abajo, delante, detrás, cerca, lejos	Control dinámico general del movimiento de todo el cuerpo	Los elementos del paisaje natural: tierra, árboles, agua, lluvia	Relación de los distintos elementos del paisaje natural		Relato de canciones de la vida cotidiana
Primer Ciclo Primaria	Habilidades motrices básicas: desplazamientos, giros, equilibrios, lanzamientos	Experimentación de habilidades motrices básicas	Diversidad de entornos físicos: aire, cielo, agua, tierra.  Elementos que componen el paisaje humano: caminos, cultivos, pueblos, ciudades.	Reconocimiento de la diversidad de entornos físicos  Comparación de elementos del paisaje humano	Frase enunciativa, interrogativa, admirativa	Uso de las frases enunciativas, interrogativas y admirativas
Segundo Ciclo Primaria		Ejecución de habilidades motrices básicas	Cambios de estado: el ciclo del agua  Elementos que componen un sistema humano: el hábitat, las redes de comunicación	Observación sistemática del ciclo del agua  Identificación de elementos que componen un sistema humano		Uso de signos de puntuación en las frases enunciativas, interrogativas y admirativas
Tercer Ciclo Primaria	Habilidades motrices específicas: pautas y normas del fútbol	Ejecución del deporte del fútbol	La electricidad  Protección y destrucción del paisaje natural	Utilización de la electricidad en la actividad humana  Comprensión global de la necesidad de preservar el paisaje natural	Categorías verbales: nombre, artículo, pronombre, adjetivo, verbo	Uso correcto de las categorías verbales

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Lenguaje musical		Lenguaje plástico		Lenguaje matemático		Actitudes, valores, normas
	Educación artística. Música		Educación Artística: Visual y Plástica		Matemáticas		
CICLOS	Concep.	Proced.	Concep.	Proced.	Concep.	Proced.	
Educación Infantil		Producción de canciones de la vida cotidiana		Empleo del <i>collage</i>	Cuantificadores: uno, varios, grande, pequeño, todo, nada	Utilización de cuantificadores para referirse al grado de presencia de cualidades del paisaje natural	Importancia del respeto del turno de palabra Gusto en la realización de actividades de aprendizaje Apreciar la necesidad de cuidar los objetos propios y colectivos
Primer Ciclo Primaria	Canciones al unísono y con acompañamientos rítmicos	Canto individual y colectivo	El <i>collage</i> como técnica plástica básica	Experimentación del <i>collage</i>		Realización de gráficos	Valoración de las responsabilidades
Segundo Ciclo Primaria	Canciones al unísono y con acompañamientos rítmicos	Canto individual y colectivo	El <i>collage</i> como técnica de expresión	Experimentación del <i>collage</i>	Representación gráfica: diagramas y tablas	Realización de diagramas y tablas	
Tercer Ciclo Primaria	Canciones a dos voces con acompañamientos rítmicos	Canto a dos voces con acompañamiento rítmico	Tipos de formas: descriptivas, geométricas y causales	Diferenciación de los tipos de formas descriptivas	Datos estadísticos	Ordenación y clasificación de datos estadísticos	

• Modelo 2

Otro modelo de programación es la propuesta por Ortoll (1993)

Modelo 2

LA VIÑA. COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Segundo Ciclo Educación Infantil - Primer Ciclo de Primaria

	<p>Descubrimiento del entorno natural y social</p> <p>Conocimiento del Medio: el Medio Natural</p> <p>Conocimiento del Medio: el Medio Social y Cultural</p>	<p>Descubrimiento de sí mismo</p> <p>Educación Física</p>	<p>Lenguaje verbal</p> <p>Lengua Catalana y Literatura</p>
<p>PROCEDIMIENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación y exploración directa de las cualidades perceptivas de elementos relacionados con la viña.</li> <li>- Experimentación y manipulación de la uva.</li> <li>- Planificación de acciones e interpretación de resultados.</li> <li>- Reconocimiento del folclore relacionado con tradiciones propias del entorno con referencia a la viña y a la vendimia.</li> <li>- Creación de hábitos de colaboración y autonomía.</li> <li>- Manipulación de herramientas de trabajo: tijeras de podar, embudos, balanzas, lupas, etc.</li> <li>- Uso de habilidades técnicas para la recolección y conservación de muestras.</li> <li>- Observación directa de hechos, objetos y seres y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación de las nociones temporales: mañana/tarde/noche, ayer/hoy/mañana, hace tiempo.</li> <li>- Precisión del ajuste postural.</li> <li>- Organización de la direccionalidad en la actividad gráfica.</li> <li>- Control tónico: paso del movimiento al reposo y al revés.</li> <li>- Orientación y organización del espacio y del tiempo: situación del propio cuerpo en función de las nociones dentro/fuera, delante/ detrás, arriba/abajo, un lado/el otro lado.</li> <li>- Expresión corporal y dramatización: descubrimiento de los recursos expresiones del cuerpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asociación de informaciones orales en la relación con la viña.</li> <li>- Interpretación de informaciones complejas en relación con la experiencia.</li> <li>- Selección de señales paralingüísticos y/o lingüísticos para utilizar diferentes tipos de comunicación.</li> <li>- Utilización de los determinantes de tiempo: antes, después, fuimos, iremos.</li> <li>- Retención de informaciones concretas relacionadas con la viña y la vendimia.</li> <li>- Ampliación y aplicación de palabras relacionadas con la experiencia: viña, cepa, arbusto, tocón, verga, pámpano, uva, piel, pulpa, pepita, escobajo, madres, grano, gajo, mosto, vino, miste-</li> </ul>

fenómenos sencillos.

- Recogida de datos de observaciones y medidas realizadas.

- Ordenación y clasificación de los datos aplicando criterios sencillos.

- Descripción intuitiva oral de los fenómenos observados en las experimentaciones.

- Reproducción oral de ideas y observaciones usando el vocabulario científico elemental.

- Observación de la viña a fin de identificar elementos, formas, sonidos, colores y texturas.

- Utilización de diferentes nociones relacionadas con las categorías de presente, pasado y futuro: ahora, en este momento, hoy, antes, ayer, hace tiempo, después, mañana, más tarde...

- Utilización de diferentes nociones relacionadas con las categorías de sucesión y simultaneidad: antes/después, uno después de otro, más joven que, más viejo que, uno a uno, durante, mientras...

- Percepción y utilización de diferentes unidades temporales vividas o percibidas: horas, días, semanas, meses, años.

- Identificación de situaciones de cambio en el paso del tiempo: transformación, crecimiento, envejecimiento.

- Establecimiento de relaciones entre datos recogidos: asociación, comparación, clasificación y medida.

- Dramatización de hechos y acontecimientos relacionados con la tradición cultural.

la, vino joven, vinagre, vendimia, recolector/a, agricultor/a, vendimiador/a, tractor, remolque, tijeras de podar, prensa, azada, pisadora (trinchadora), lagar, tina, bota, bodega, cooperativa, sindicato, sociedad.

Acciones: recoger, vendimiar, pisar, prensar, podar, abonar, labrar, sulfatar, plantar, sembrar, probar.

Cualidades: dulce-ácido, blando-duro, liso-rugoso, seco-jugoso, verde-maduro.

- Órdenes relacionadas con la viña, la vendimia y su entorno.

- Explicaciones sencillas.

- Conversación bidireccional.

- Explicación de hechos y vivencias relacionadas con la experiencia.

- Ejecución de juegos lingüísticos de memoria y agilidad.

- Uso de la lengua escrita como vehículo de comunicación de mensajes breves.

- Producción de textos creativos sencillos.

- Memorización y uso de locuciones, refranes, dichos, trabalenguas y frases hechas.

- Memorización visual de palabras y estructuras.

- Utilización de diferentes medios para comunicarse gráficamente.

	Lenguaje Musical Educación Artística: Música	Lenguaje Plástico Educación Artística: Visual-Plástica	Lenguaje Matemático Matemáticas
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imitación y reproducción de silencios, sonidos y ruidos.</li> <li>- Imitación y reproducción de danzas.</li> <li>- Memorización de canciones y ritmos musicales sencillos relacionados con la experiencia.</li> <li>- Reconocimiento de canciones por su ritmo y/o melodía.</li> <li>- Audiciones en directo y grabadas.</li> <li>- Interpretación de una danza bailada.</li> <li>- Interpretación de una danza al unísono.</li> <li>- Coordinación de movimientos corporales, individual y colectivamente.</li> <li>- Organización de movimientos de danza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones entre arbustos y árboles: similitudes y diferencias de color, textura y tamaño.</li> <li>- Memorización visual mediante la observación de la viña y la cepa y representación gráfica.</li> <li>- Experimentación, manipulación y utilización de instrumentos y materiales plásticos.</li> <li>- Aplicación de hábitos de limpieza, orden y cuidado personal.</li> <li>- Observación directa a partir de la vista y del tacto: la línea, la forma, el color, la textura, el volumen y la superficie.</li> <li>- Representación de formas a partir de la observación del natural.</li> <li>- Experimentación y utilización de las técnicas plásticas como medio de expresión: dibujo, pintura, ceras, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación de elementos relacionados con la experiencia, estableciendo las nociones contrastadas de: grande/mediano/pequeño, largo/corto, ancho/ estrecho, grueso/delgado, alto/bajo.</li> <li>- Comparaciones de elementos relacionados con la viña y la cepa según las relaciones cuantitativas: muchos/pocos, todos/ninguno, algunos.</li> <li>- Relaciones espaciales de orientación, organización y direccionalidad en relación con la cepa: delante/detrás, arriba/abajo, a un lado/ a otro, encima/debajo, lejos/cerca.</li> <li>- Actuación sobre los objetos para relacionarlos de forma cualitativa y cuantitativa, reflexión sobre la acción realizada y el resultado obtenido.</li> <li>- Relación de elementos según semejanzas y diferencias.</li> <li>- Agrupación de elementos según diferentes criterios.</li> <li>- Búsqueda de soluciones a las situaciones matemáticas por intuición o por tanteo.</li> <li>- Expresión verbal de la experiencia realizada.</li> <li>- Uso de técnicas de cálculo: cálculo mental.</li> </ul>

COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN.  
 CONTENIDOS CONCEPTUALES  
 Segundo Ciclo Educación Infantil - Primer Ciclo de Primaria

	<p>Descubrimiento del entorno natural y social</p> <p>Conocimiento del Medio: El Medio Natural</p> <p>Conocimiento del Medio: El Medio Social y Cultural</p>	<p>Descubrimiento de sí mismo</p> <p>Educación Física</p>	<p>Lenguaje Verbal</p> <p>Lengua Catalana y Literatura</p>
<p>HECHOS, CONCEPTOS Y SISTEMAS CONCEPTUALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noción de constancia/cambio, causa/efecto de los elementos de la viña: "por el paso del tiempo" "por la intervención del ser humano" "por la intervención de las máquinas.</li> <li>- Conocimiento de las principales tradiciones, fiestas y costumbres locales relacionadas con la viña y la vendimia.</li> <li>- Diversidad de entornos físicos: el cielo, el suelo y el agua.</li> <li>- El paso del tiempo y los procesos de cambio.</li> <li>- El calendario como instrumento para medir el tiempo.</li> <li>- Cambios de propiedades de la uva por la congelación y secado.</li> <li>- Dinámica de la tierra; efectos observables en el cielo: nublado, niebla, soleado.</li> <li>- Precipitaciones atmosféricas: lluvia, nieve, helada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nociones espaciales: delante/detrás, arriba/abajo, hacia arriba/hacia abajo, dentro/fuera, junto a/separado de, entre, lejos/cerca, derecha /izquierda, hasta/desde/hacia.</li> <li>- Nociones temporales; mañana/tarde/noche, ayer/hoy/mañana, hace días, dentro de unos días, hace mucho tiempo, dentro de mucho tiempo.</li> <li>- Danzas relacionadas con las fiestas de la vendimia con coordinaciones sencillas.</li> <li>- Juegos tradicionales relacionados con la vendimia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El lenguaje como instrumento para representar la realidad presente y/o ausente.</li> <li>- Observación y utilización de diferentes registros de uso en el entorno.</li> <li>- Descubrimiento del texto escrito y del texto gráfico como vehículo de comunicación y fuente de información.</li> </ul>

HECHOS, CONCEPTOS Y SISTEMAS CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportaciones de las máquinas a la actividad humana.</li> <li>- Elementos y características más relevantes de la viña.</li> <li>- Los cambios en el tiempo: las épocas del año.</li> <li>- Instrumentos e indumentaria de los agricultores/agricultoras.</li> <li>- Iniciación a las tradiciones, fiestas, folclore y costumbres locales.</li> </ul>		
HECHOS, CONCEPTOS Y SISTEMAS CONCEPTUALES	<p>Lenguaje Musical Educación Artística: Música</p>	<p>Lenguaje Plástico Educación Artística: Visual-Plástica</p>	<p>Lenguaje Matemático Matemáticas</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinción de elementos del lenguaje musical.</li> <li>- Las danzas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos del lenguaje plástico: la línea, la forma, el color y la textura.</li> <li>- Percepción de las nociones espaciales topológicas y proyectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las nociones básicas relacionadas con la medida de diferentes longitudes.</li> <li>- Las nociones básicas relacionadas con los aspectos cuantitativos.</li> <li>- Las nociones básicas relacionadas con la geometría.</li> <li>- Interpretación de la operación mental como transformación.</li> </ul>

### COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN

#### ACTITUDES, VALORES Y NORMAS

Segundo Ciclo de Educación Infantil - Primer Ciclo de Primaria

- Participación y colaboración en actividades colectivas.
- Iniciativa e interés por las actividades.
- Respeto y valoración de los elementos del marco natural.
- Iniciativa en las actividades.
- Constancia en las actividades.
- Responsabilidad delante del peligro.

- Esfuerzo por hablar bien.
- Audición atenta de canciones y música.
- Esfuerzo por el mantenimiento de la postura corporal.
- Interés y respeto por la actividad musical.
- Constancia y superación en las propias producciones.
- Relación afectiva en las propias producciones.
- Inicio de la reflexión antes de dar una respuesta.
- Respeto por el entorno en la recogida de muestras.
- Responsabilidad en el uso de materiales e instrumentos. Normas de seguridad.
- Valoración positiva de la importancia de los sentidos en la exploración.
- Aceptación de la necesidad de seguir una orden a la hora de hacer una experiencia.
- Interés por la observación de hechos y fenómenos sencillos.
- Esfuerzo por la expresión verbal precisa de las observaciones realizadas.
- Interés por conocer la realidad que nos rodea.
- Colaboración en la conservación del entorno.
- Observación e interrogación sobre todo lo que hay en el entorno.
- Esfuerzo en la audición atenta.
- Atención y respeto a las intervenciones orales de los demás.
- Aceptación de las pautas establecidas para la presentación de los trabajos.
- Interés por la participación en el juego lingüístico.
- Curiosidad e inquietud por experimentar.
- Actitud de observación
- Interés por el intercambio de informaciones, argumentaciones y experiencias.

## COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN.

### OBJETIVOS DIDÁCTICOS

#### Segundo Ciclo Educación Infantil

- Identificar a partir del contacto directo, las cualidades perceptivas de algunos elementos de la viña.
- Observar de forma directa elementos de la viña y detectar cualidades constantes y las que varían.
- Planificar la sucesión temporal de las acciones para la realización de la experiencia.
- Seguir de forma ordenada los pasos en la realización de la experiencia.
- Manipular la uva observando como reacciona cuando se le apliquen diferentes acciones.
- Hacer suposiciones sobre los resultados de las acciones realizadas con la uva y después comprobarlas.
- Constatar los resultados obtenidos con las transformaciones.
- Comprobar si los resultados de la experiencia han sido los previstos.
- Comunicar mediante técnicas verbales, gráficas o simbólicas todo lo que la actividad sugiere.
- Reproducir canciones, dichos, fragmentos de poemas... relacionadas con la viña.

- Mostrar colaboración y responsabilidad en el mantenimiento y cuidado de los materiales, utensilios y espacios comunes.
- Identificar que los elementos del marco natural de la viña tienen unas cualidades constantes y de otros que cambien.
- Compartir con los compañeros y compañeras las observaciones y experimentaciones.
- Habituarse a preguntar respetando el turno de palabra.
- Participar de forma activa en las actividades y experimentaciones propuestas.
- Ayudar a los compañeros y compañeras cuando lo pidan.
- Solicitar la ayuda de las demás personas cuando la precise.
- Mostrar interés por conocer lo que sucede en el entorno inmediato.
- Esforzarse por expresar la propia opinión delante de las demás personas.
- Tratar con cuidado los animales y las plantas del entorno cercano.
- Orientarse con facilidad en espacios bien delimitados.
- Experimentar nociones espaciales en situaciones diferentes.
- Utilizar adecuadamente los utensilios escolares.
- Controlar la distribución y una cierta proporcionalidad de las formas en el espacio gráfico.
- Mostrar conocimiento del orden de las secuencias habituales del día.
- Aplicar nociones de ordenación temporal con puntos de referencia vivenciales.
- Tener iniciativa para llevar a término acciones o actividades que despierten curiosidad.
- Colaborar activamente en la preparación de las actividades de grupo.
- Mantener la atención y el esfuerzo necesario para acabar las actividades empezadas.
- Actuar con precaución ante las situaciones que pueden ser peligrosas.
- Sentirse satisfecho o satisfecha de los progresos conseguidos.
- Identificar el objeto descrito por la persona adulta, un compañero o compañera.
- Realizar órdenes sencillas que comporten dos o tres acciones. Expresarse combinando el gesto, la palabra, la mirada y la entonación.
- Expresarse habitualmente de forma ordenada, articulando correctamente los sonidos y con una entonación adecuada.
- Utilizar los determinantes del tiempo.
- Explicar ordenadamente acciones vividas.
- Utilizar frases hechas que expresen una idea, muchas veces de forma figurada.
- Aumentar el vocabulario referido al propio campo de la experiencia.
- Utilizar diferentes estrategias para comunicarse y familiarizarse con el lenguaje gráfico.
- Identificar mediante la adquisición de vocabulario que
  - “cada cosa tiene su nombre.
  - “las palabras designan personas, animales, cosas, acciones, cualidades.
- Esforzarse en hablar cada vez mejor.
- Identificar y reproducir silencios, sonidos y ruidos.
- Imitar y reproducir danzas, mediante el movimiento del cuerpo.
- Recordar la melodía y el título de las danzas interpretadas.

- Memorizar el título de las obras y los nombres de los autores de los fragmentos musicales escuchados.
- Escuchar con atención mostrando respeto por las demás personas, los sonidos que se articulan, las canciones que canta la persona adulta u otros niños y niñas y las grabaciones de obras musicales.
- Esforzarse por mantener una postura correcta al escuchar y bailar.
- Interesarse por ir perfeccionando las propias posibilidades en el momento de bailar.
- Reconocer las cualidades táctiles de todos los elementos de la cepa.
- Distinguir en la cepa los diferentes colores y matices de sus elementos.
- Descubrir las diferentes formas de la cepa aprendiendo a mirar de cerca y de lejos.
- Identificar las formas básicas.
- Comparar la cepa, el olivo y el pino encontrando las características que son comunes y las que son diferentes.
- Recordar datos obtenidos en la observación de la viña y la cepa.
- Utilizar para cada actividad las herramientas adecuadas.
- Utilizar todos los materiales necesarios que están al alcance.
- Tener cuidado personal con el trabajo y el material.
- Limpiar los utensilios que se han utilizado.
- Lavarse adecuadamente.
- Iniciarse en la comprensión y la organización de los conceptos de forma y color.
- Iniciarse en el reconocimiento del color como valor de luz: claro/oscurο, luz/sombra.
- Mostrar una buena disposición hacia la actividad plástica.
- Respetar los propios trabajos y mostrarse satisfecho o satisfecha al acabar una obra en cuidado y en interés.
- Comparar elementos diferentes de la cepa por su longitud, superficie y volumen.
- Situarse en el espacio en relación con la cepa.
- Aplicar al paisaje de la viña las nociones básicas relacionadas con la medida, los aspectos cuantitativos y la geometría.
- Iniciar la reflexión y el control a fin de no dar respuestas precipitadas.
- Iniciar una valoración adecuada del resultado del propio trabajo.

## COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN.

### OBJETIVOS DIDÁCTICOS

#### Primer Ciclo de Primaria

- Tener destreza en la manipulación de herramientas de trabajo, ser conscientes de unas normas de seguridad.
- Recolectar muestras para el estudio posterior. Evitando coger las que sean innecesarias. No estropear el entorno.
- Examinar, mediante los sentidos, la cepa, apreciando las características ex-

- ternas tales como color, forma, olor, tacto, dureza, rugosidad, medida...
- Observar fenómenos y cambios naturales del entorno.
  - Retener los datos de las observaciones hechas.
  - Describir verbalmente y gráficamente las características del fenómeno observado.
  - Aplicar criterios arbitrarios para clasificar.
  - Memorizar la nueva terminología después de haber comprendido el concepto correspondiente.
  - Descubrir e identificar nuestro entorno.
  - Reconocer que todo proceso de cambio implica transcurso de tiempo.
  - Interrogarse ante los hechos y de los fenómenos que suceden a su alrededor.
  - Ver la necesidad de seguir una orden a la hora de hacer una experiencia.
  - Tener interés por escoger los medios adecuados por expresar los resultados del trabajo experimentado.
  - Debatir las ideas antes de aceptarlas o negarlas.
  - Comprometerse a colaborar en la conservación de nuestro entorno.
  - Observar paisajes, destacar sus principales elementos y identificar ruidos, sonidos, olores...
  - Utilizar y aplicar diferentes nociones relacionadas con el pasado, el presente y el futuro, la sucesión y la simultaneidad.
  - Conocer y aplicar diferentes unidades temporales: hora, día, semana, mes y año.
  - Explicar las actividades de un período temporal prestando atención a una sucesión correcta.
  - Reproducir de memoria y con fidelidad informaciones referidas a hechos del entorno.
  - Comparar los cambios que se producen en el medio debido a la intervención de diferentes fenómenos atmosféricos: lluvia, viento, frío, calor.
  - Constatar la necesidad del trabajo para el desarrollo de la vida humana.
  - Iniciarse en el conocimiento de algunas tradiciones y costumbres locales relacionadas con la vendimia.
  - Interpretar órdenes de complejidad diversa.
  - Respetar el turno de palabra, las ideas e intervenciones de los demás.
  - Reconocer y utilizar diferentes registros de uso.
  - Componer textos combinando diferentes recursos comunicativos.
  - Descubrir la lengua escrita como vehículo de comunicación.
  - Conocer y utilizar el vocabulario de uso con precisión y corrección.
  - Participar en el juego lingüístico.
  - Reconocer canciones por su ritmo y/o su melodía, enteras o fragmentos.
  - Interpretar danzas tradicionales, relacionadas con el tema.
  - Controlar y respetar los ratos de movimiento y de reposo.
  - Disfrutar con la interpretación y práctica de la danza.
  - Aceptar de buen grado la relación con cualquier compañero o compañera a la hora de bailar.
  - Experimentar con distintos materiales y formas implicando todos los sentidos.
  - Identificar tonos y matices de color a partir de la realidad observada.

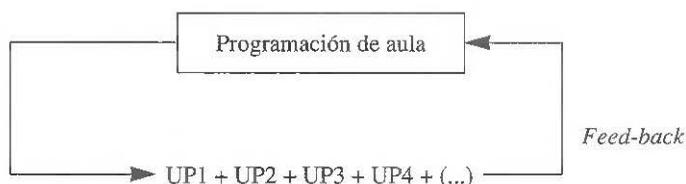
- Identificar las relaciones espaciales proyectivas: delante/detrás, cerca/lejos, derecha/izquierda, arriba/abajo.
- Concretar el trazo con suficiente seguridad para delimitar sus formas.
- Recrearse con los aspectos lúdicos que se pueden desprender de las manipulaciones y búsquedas plásticas.
- Realizar composiciones en las que se relacione fondo/forma.
- Expresar ideas, hechos, observaciones, vivencias... relacionando los elementos plásticos.
- Mostrarse sensible a la interacción con el entorno en las actividades en la naturaleza.
- Reproducir movimientos propios de distintas danzas.
- Memorizar danzas con coordinaciones sencillas.
- Participar en las actividades físicas del grupo, tanto dirigidas como espontáneas.
- Experimentar el juego como objeto de placer y recreación.
- Encontrar semejanzas y diferencias en las cualidades de las cosas.
- Encadenar los diferentes pasos de razonamiento.
- Expresar verbalmente las acciones realizadas y las nociones descubiertas en la experiencia.
- Calcular mentalmente resultados de operaciones sencillas.
- Identificar y usar correctamente las nociones:
  - largo/corto, alto/bajo, ancho/estrecho
  - antes/ahora/después, estaciones, hora, día, semana, mes, año.
- Observar aspectos concretos de la realidad y tomar nota.
- Mostrar interés por participar en juegos de descubrimiento y de exploración.

## ¿Y después de la programación?

Ya hemos dicho al principio del capítulo que la programación es un proceso continuo y, como tal, implica una valoración posterior de cómo se puede mejorar dicho proceso.

Los resultados obtenidos por nuestros alumnos, tanto en las actividades de aprendizaje como en las de evaluación, son una buena fuente de información para saber si la programación se adecuaba a sus necesidades e intereses, si debe mejorarse y cuáles son los componentes que han presentado mayor dificultad.

Figura 19. Proceso de valoración de la programación de aula



Convenimos, pues, con Antúnez y otros (1991, p. 104) que “una reflexión constante sobre la puesta en práctica de las unidades didácticas o de programación nos ayudará a mejorar constantemente la práctica educativa”.

Es necesario que revisemos la programación y la readaptemos, si es preciso, a los alumnos que entran en el nuevo ciclo, pero ya tenemos la estructura elaborada y mejorada en función de los resultados precedentes, de un curso académico a otro.

También algunas actividades realizadas por los ciclos habrán sido puestas en práctica por los alumnos que les preceden, con lo cual podemos reflexionar si es conveniente repetir las y si ello implica una nueva estructuración del planteamiento curricular propuesto en la unidad de programación.

Así pues, al finalizar la programación de aula es importante que consideremos la posibilidad de que:

- Algunos comentarios y explicaciones realizadas en clase *han sido reflexionadas por los ciclos que preceden.*

Por lo tanto, aquellos contenidos que han suscitado interés y participación son conocidos, al menos superficialmente, por los alumnos de los ciclos inferiores.

- En determinadas actividades *han colaborado alumnos de los diferentes ciclos.*

Quizá sería conveniente revisar y proponer nuevas actividades en el curso siguiente. Podemos aburrir a nuestros alumnos repitiendo las mismas actividades.

Evidentemente, aquí entra en juego nuestra habilidad y creatividad para la propuesta de actividades de aprendizaje constructivas e innovadoras.

## **A modo de conclusión**

Por último, únicamente nos queda recordar que, si bien la programación de aula es útil para la planificación de nuestro trabajo diario, no podemos dejar que se convierta en un instrumento encorsetado que no nos deje distinguir la realidad de la ficción.

La escuela es también un lugar en el que deben ocurrir cosas divertidas. Tenemos que apreciar el significado de los hechos importantes que les suceden a cada uno de nuestros alumnos. La programación invita a captar estos momentos, y al preguntarnos “¿por qué tengo que programar?”, quizá sería interesante que la respuesta fuese “para poder compartir y apreciar lo que sienten y piensan mis alumnos cuando construyen sus propios aprendizajes”.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H. (1988): *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid. Narcea.
- ALDECOA, J. (1991): *Historia de una maestra*. Barcelona. Anagrama.
- ANTÓN, M.A. (1990): "Educación Compensatoria". *Revista Crítica*, 778.
- ANTÚNEZ, S. y otros (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona. Graó.
- ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. (1990): *El Projecte Educatiu*. Barcelona. Departament d'Ensenyament (Eines de Gestió).
- ARTIGAL, E.; BERBEL, E. (1993): "Del dubte de l'aprenentatge: Els Projectes de Treball". Comunicació presentada en la *Trobada del Professorat. Metodologia: Comunicació i Organització a l'aula*. Barcelona, 75-78.
- BARKER, B. (1985): "Curricular offerings in small and large high schools: How broad is the disparity?". *Research in Rural Education*, 3, 35-38.
- BELL, A.; FIGWORTH, A. (1987): *The Small Rural Primary School: A Matter of Quality*. Londres. Falmer Press.
- BOIX, R. (1993): *L'escola rural i la formació permanent del mestre rural. Estudi de les necessitats i propostes per a la formació permanent del professorat rural de la comarca de l'Alt Penedès*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- BOIX, R., CODINA, R.E., MANUEL, C. (1993): "L'organització de l'espai a l'escola unitària". Comunicació presentada en la *1 Trobada del Professorat, Metodologia: Comunicació i Organització a l'aula*. Barcelona, 89-93.
- BOIX, R., PUJOL, M.A.; TERRADELLAS, M.R. (1992): "La Globalització". *Formació Bàsica per a la Reforma. Escola d'àmbit rural. Material Formatiu*. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 9-13.
- BOHEM, D. (1987): *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona. Kairós.
- BOTKIN, J., ELMANDJRA, M.; MALITZA, M. (1990): *Aprender, horizontes sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid. Santillana.
- CAMARERO, L.A. (1991): "Tendencias recientes y evolución de la población rural en España". *Política y Sociedad*, 8.
- CARIDE GÓMEZ, A. (1984): "La escuela rural, recreación de una iden-

- tividad en crisis". *Cuadernos de Pedagogía*, 112, 68-75.
- CARMENA, G.; REGIDOR, J. (1984): *La escuela en el medio rural*. Madrid. MEC.
- COLECTIVOS RURALES DE ANDALUCÍA (1986): "Escuela Rural. Análisis y experiencias pedagógicas en Andalucía". *Primeras Jornadas de Andalucía*. Junta de Andalucía y Consejería de Educación y Ciencia.
- COLECTIVO RURAL DE ALMERÍA (1986): *Memoria dossier: II Jornadas de Escuelas Rurales de Almería*. Centro de Apoyo y Recursos del Bajo Almanzora.
- COLECTIVO RURAL CASTILLA-LEÓN (1981): "Bases alternativas para la educación rural". *Aula Libre*, 3, 35-37.
- DEYOUNG, A.J. (1991): *Rural Education. Issues and Practice*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. USA.
- DÍEZ PRIETO, M. P. (1989): *El profesor de EGB en el medio rural*. Zaragoza. ICE.
- DOYLE, W.; CARTER, K. (1984): "Academic Tasks in Classrooms". *Curriculum Inquiry*, 14, 129-149.
- FERNÁNDEZ MONTERO, V. (1987): *La escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. "Colectivo Campos de Castilla". Madrid. Narcea.
- FREINET, C. (1981): *Por una escuela del pueblo*. Barcelona. Laia.
- FORWARD, B. (1988): *Teaching in the smaller school*. Cambridge. Cambridge University Press.
- GARCÉS CAMPOS, R. (1982): *Análisis de las concentraciones escolares y Escuelas-Hogar en Aragón*. Zaragoza. ICE
- GARCÉS, R. y otros (1983): *Concentraciones escolares y Escuela-Hogar en Aragón*. Zaragoza. ICE.
- GARCIA BARTOLOMÉ, J.M. (1991): "Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural". *Política y Sociedad*, 8.
- GOODLAND, J.I.; ANDERSON, R.H. (1976): *La escuela sin grados. Organización y funcionamiento*. Buenos Aires. El Ateneo.
- GRANDE, M. (1984) "¿Cuál es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural". *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 49-54.
- GRANDE, M. (1981): *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada. Escuela Popular.
- Educación en el Medio rural. Educación infantil*. MEC. Madrid, 1992.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo*. Barcelona. ICE de la UB/Graó.
- ICE (1985): *L'escola dins del món rural*. Barcelona. IV Jornades d'Escola Rural. ICE de la UAB.

- JACKSON, W. Ph. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Morata.
- JIMÉNEZ, J. (1981): *La educación en el medio rural aragonés*. Zaragoza. ICE.
- JIMÉNEZ, J. (1987): *La escuela unitaria*. Barcelona. Laia.
- LÓPEZ, J.J. (1990): "Escuela Rural y Reforma del Sistema Educativo". *Revista Painorama*, 10.
- MARTÍ, M. (1980): *El maestro de Barbiana*. Barcelona. Hogar del Libro.
- MUÑOZ, E., y otros (1989): "El tractament escolar de la diversitat d'alumnes". AA.VV.: *La transició de l'escola a la vida activa i la Reforma Educativa*. Barcelona. ICE de la UAB.
- NOUVEL EDUCATEUR, Le (1992): "Analyse de l'Association pour la défense et la promotion de l'école rurale". *Documents*, 233, 6-21.
- ORTEGA, F.; VELASCO, A. (1989): *Status, integració y funciones del maestro rural*. Madrid. CIDE.
- ORTOLL, C.(1993): "Unitat de programació La Vinya". *Exemples d'Unitats de Programació. Parvulari i Cicle Inicial*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- PERINAT, A. (1981): Psicología del desarrollo y psicología del ciclo vital. Un intento de integración a debate. *Cuadernos de Psicología*, II, 107-123..
- RIUS ESTRADA, M.D. (1993): *El Proyecto Educativo de Zona. Una propuesta de calidad para la Escuela Rural en el marco de la Reforma Educativa*. Madrid. Seco-Olea.
- ROMERO, P. (1991): "La LOGSE y la Escuela Rural". *Nueva Escuela*, 123.
- SALANOVA, J. (1983): *La escuela rural*. Madrid. Zero Zyx.
- SUBIRATS, M. (1983): *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona. Rosa Sensat.
- UNESCO (1979): *L'education en milieu rural*. Paris. Unesco.
- ZABALA, A. (1993): "Los enfoques didácticos". AA.VV.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó. (Biblioteca de Aula, 2)

### Revistas

- AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA* (1993) *La Escuela Rural*, 12, 6-40
- BUTLLETÍ DE MESTRES* (1985) *L'escola rural*, 198, 6-14.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA* (1984) *Educación Compensatoria*, 117, 3-33.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA* (1987) *La educación en el medio rural*, 151, 7-49.

- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA* (1981) La escuela rural, 79.  
*GUIX* (1983) L'escola al medi rural, 72, 4-42.  
*PERSPECTIVA ESCOLAR* (1991) L'escola rural, tot un art, 159.

### **Jornadas**

- JORNADAS DE ESCUELA RURAL EN CATALUÑA (1987):** Projecte de Zones Escolars per a l'escola rural. Banyoles.
- JORNADAS DE ESCUELA RURAL EN CATALUÑA (1990):** La aplicación de la Reforma en la escuela rural. El Vendrell.
- PRIMERAS JORNADAS DE ANDALUCIA (1986).** Análisis y experiencias pedagógicas en Andalucía. Colectivo Rurales Andalucía.
- SEGUNDAS JORNADAS DE ESCUELAS RURALES DE ANDALUCIA (1986).** Colectivo Rural de Almería.
- PRIMERAS JORNADAS DE ESCUELA RURAL (1984).** Salamanca. MRP Comisión Escuela Rural.
- SEGUNDAS JORNADAS DE ESCUELA RURAL (1986).** Santurde (Rioja). MRP Comisión Escuela Rural.
- TERCERAS JORNADAS DE ESCUELA RURAL (1987).** Llanes (Asturias). MRP Comisión Escuela Rural.

## **MIE. Materiales para la Innovación Educativa**

1. *Nuevas tecnologías y enseñanza*  
A.R. Bartolomé
2. *Pedagogía de la sexualidad*  
P. Font
3. *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*  
M. Álvarez y otros
4. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*  
M. Martínez, J.M. Puig (coord.)
5. *Estrategias de lectura*  
I. Solé
6. *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*  
F. Hernández, M. Ventura
7. *Cambio y diversidad en el mundo contemporáneo. Textos para la enseñanza de las ciencias sociales*  
G. Biosca, C. Clavijo
8. *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*  
A. Zabala (coord.)
9. *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*  
A. Corominas
10. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*  
C.A. Trepát
11. *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*  
R. Boix
12. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*  
C.A. Trepát, P. Comes
13. *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*  
A.R. Bartolomé
14. *Matemáticas y educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*  
N. Gorgorió, J. Deulofeu, A. Bishop (coords.)