

MIE



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



Roser Boix Tomàs



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.

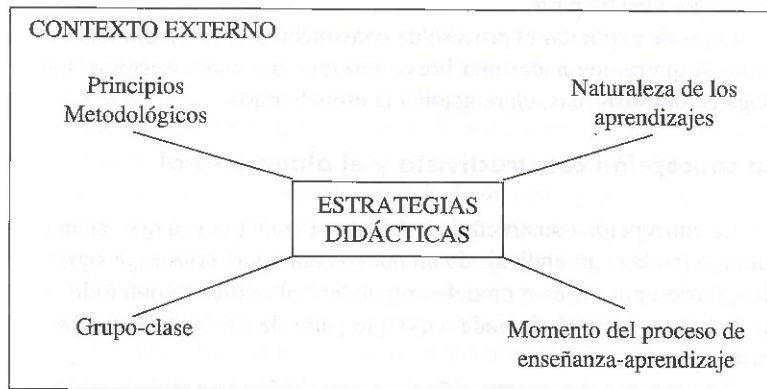
6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA RURAL

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.

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 debamos 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

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.

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/comprensión 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.

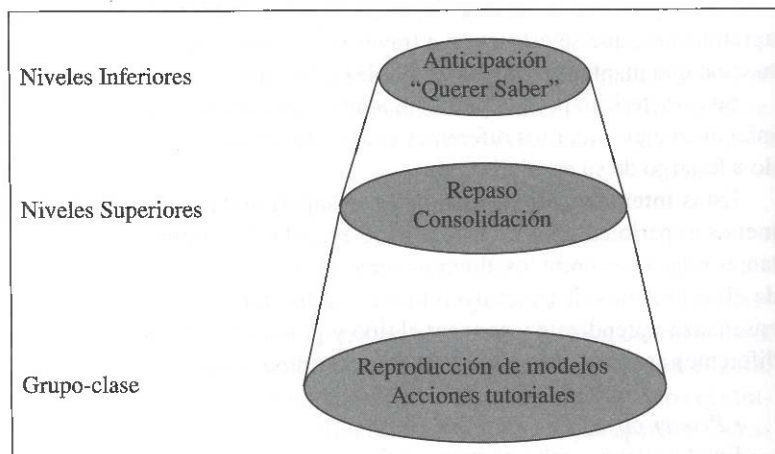
• Tercer círculo

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.

61

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).

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.

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.

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.

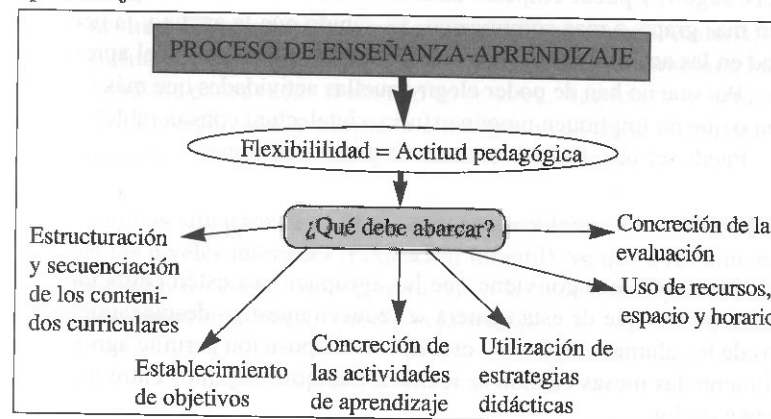
Nuestra tarea será más fácil si las áreas se encuentran organizadas en el espacio (lugar y situación que ocupan los alumnos, dentro de la clase, para el desarrollo de la actividad: mesas individuales, rincones, espacio colectivo) y en el tiempo (teniendo en cuenta que los alumnos de los niveles inferiores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

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 *desplacemos* 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.

67

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.

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

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

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9,30 h.					
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.

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 encontrar 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).

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

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.

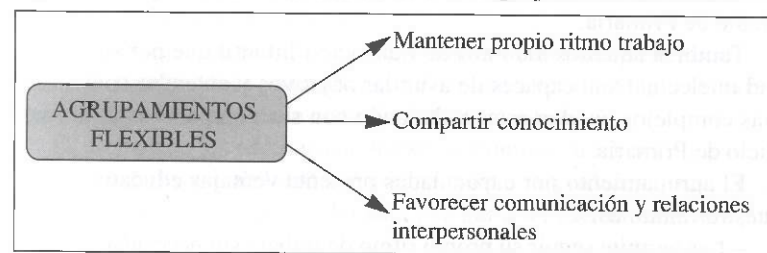
- *Los agrupamientos flexibles*

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.

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.

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.

¿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 significativa 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.

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 (invertibrado) 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 historias	- 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	- Dibujo de lo observado	(oral, con la ayuda del maestro)	- Audición 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.

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.

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:

$$\begin{array}{r} \text{a) } 6298 \times 36 = \\ \times 36 \\ \hline \end{array}$$

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?

$$\text{d) } 21902 : 54 = \quad 21902 \text{ ! } \underline{\quad} \underline{\quad}$$

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: