

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
EN LOS CENTROS RURALES AGRUPADOS:
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA CONCRETA
PARA SU INNOVACIÓN CURRICULAR

*Strategies of teaching and apprenticeship in
the grouped rural centres: Analysis of a concrete
experience for the curriculum innovation*

*Stratégies d'enseignement et d'apprentissage
dans les centres ruraux groupés:
Analyse d'une expérience concrète
pour son innovation curriculaire*

Fermín NAVARIDAS NALDA

*Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias Humanas y
Sociales. Área de Pedagogía. C/ Luis de Ulloa s/n (Edificio Vives), 26004 Logroño.*

BIBLID [0212 - 5374 (1998) 16; 41-67]

Ref. Bibl. NAVARIDAS NALDA, Fermín. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en los centros Rurales Agrupados. Análisis de una experiencia concreta para su innovación curricular. *Enseñanza*, 1998, 16, 41-67

RESUMEN: El objetivo principal de esta investigación es conocer principios didácticos desde los que diseñar estrategias de enseñanza en las escuelas rurales agrupadas. Asimismo, se pretende identificar los efectos de diferentes variables (ambientales, emocionales, sociales y tecnológicas) en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, cómo inciden en la calidad del resultado.

El trabajo se centra en un Colegio Rural Agrupado de Primaria, autorizado para impartir el primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). El análisis de los resultados obtenidos en la investigación nos lleva a conclusiones fundamentadas que, si bien resultan difíciles de generalizar para todos los Centros que presentan características similares, pueden servirnos como fuente de hipótesis de trabajos posteriores orientados a la innovación curricular. En este sentido se pone de manifiesto que, a la hora de diseñar estrategias válidas de enseñanza, el profesor debe «investigar en la acción» sobre la forma particular de aprender de sus alumnos. La calidad de los resultados de este proceso será mayor en la medida que este trabajo se desarrolle en un contexto de colaboración que permita el intercambio de experiencias y pareceres.

SUMMARY: The main goal of this study is to know the didactic bases for designing teaching strategies at grouped rural schools. In the same way, we want to identify the effects of different variables (environmental, emotional, social and technological) in the trend of teaching and apprenticeship and how it affects the quality of the final result.

The study was performed in a Grouped Rural Primary School, authorised to teach the first Cycle of Obligatory Secondary Education (E.S.O.). It is difficult to generalise for all centres the fundamental conclusions obtained from the analysis of the investigation results, but they can be useful as a source of hypothesis for following works directed to wards curriculum innovation. The results elucidate that teachers must research about particular students ways to learn, when deciding to design valid strategies of teaching. The quality of the results of this process will be higher when this work is developed in a collaborative context that allows the exchange of experiences and practices.

RÉSUMÉ: L'objectif principal de cette recherche consiste à connaître les principes didactiques à partir desquels esquisser des stratégies d'enseignement dans les écoles rurales groupées. On prétend également à identifier les effets des différentes variables (d'environnement, émotionnelles, sociales et technologiques) dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et à montrer de quelle façon ces variables ont une incidence dans la qualité du résultat.

Le travail fait des recherches sur une École Rurale Groupée d'enseignement primaire et autorisée à effectuer le premier Cycle d'Éducation Secondaire Obligatoire (E.S.O.). L'analyse des résultats obtenus dans la recherche nous conduit à des conclusions fondées qui, bien qu'elles soient difficiles à généraliser pour tous les Centres qui présentent des caractéristiques similaires, peuvent nous servir en tant que source d'hypothèses pour des travaux postérieurs orientés à l'innovation curriculaire. Dans ce sens il devient manifeste que, au moment d'esquisser des stratégies valables d'enseignement, le professeur doit faire de recherches concrètes («recherche-action») sur la façon particulière d'apprendre de ses élèves. La qualité des résultats de ce processus sera plus grande dans la mesure où ce travail se développe dans un contexte de collaboration qui permette l'échange d'expériences et d'opinions.

I. A MODO DE INTRODUCCIÓN

La implantación de la nueva Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) significa un cambio importante en la estructura del Sistema Educativo y en la concepción que subyace a la misma, así como en el nuevo papel que deben desempeñar profesores y alumnos. El profesor está llamado a ser orientador y guía, cuya función es la de engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber cotidiano culturalmente organizado. Desde esta nueva manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumno adquiere un protagonismo especial en su propio proceso, sin excluir el del propio profesor, cuya manera de concebir su actuación cambia en función del relieve del sujeto activo que es el alumno en su propio aprendizaje, tomando relevancia el concepto *aprender a aprender*.

Este nuevo enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje podría resumir perfectamente la filosofía de fondo que sustenta los principios educativos que inspiran nuestra Reforma educativa. En este sentido encontramos algunos ejemplos que pueden ser ilustrativos al respecto:

•El desafío más inmediato para los sistemas educativos es *enseñar* a niños y jóvenes aquellos conocimientos o *procesos que faciliten aprendizajes posteriores*, mucho más que la acumulación y actualización de todos los contenidos de todos los segmentos del sistema (...). Este es el *objetivo* más evidente *del proyecto de reforma*. (MEC, 1989: 190).

•Educación Secundaria Obligatoria: (...) *habilidades y estrategias* de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, es decir, aquellas relacionadas con el *aprender a aprender* (BOE 6-9-91).

Evidentemente, una escuela renovada precisa de un profesorado igualmente renovado, capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las diferencias individuales (cognitivas, afectivas, ambientales, etc.). Por tanto, los profesionales de la enseñanza no podemos ser ajenos a las distintas innovaciones didácticas que las ciencias, la teoría y la tecnología de la educación nos aportan de continuo para la mejora de la calidad educativa.

Es precisamente con referencia a este último punto donde centraremos nuestra atención en estas páginas. Así, tomando como unidad de análisis un Centro Rural Agrupado, intentaremos obtener algunas conclusiones que nos lleven a la reflexión y al debate de nuestra práctica educativa y, en todo caso, que puedan servirnos como fuente de hipótesis para futuras investigaciones.

II. CLARIFICACIÓN TERMINOLÓGICA: EL CONCEPTO DE ESTRATEGIA Y CONCEPTOS AFINES

Una lectura rápida a los últimos trabajos e investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, basta para darse cuenta de la ambigüedad conceptual a la que estamos sometidos en muchas de las ocasiones. Términos muy

relacionados como *estilo*, *estrategia*, *método* y *técnica* son utilizados indistintamente, como sinónimos o, con relativa frecuencia, de forma confusa.

Es evidente que esta complejidad y multiplicidad de definiciones que encontramos tiene el riesgo de producir desorientación no sólo entre los estudiantes, sino también entre los profesionales docentes e investigadores. Con el propósito de aclarar nuestro punto de vista y obtener una mayor comprensión de esta terminología, hemos decidido posicionarnos en algunos planteamientos y establecer relaciones entre ellos .

En primer lugar, puede resultar interesante partir del concepto más amplio de los anteriormente enunciados y que, en nuestra opinión, corresponde a los «*estilos*». Así, por ejemplo, cuando hablamos de *Estilos de Aprendizaje* nos referimos a *los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje* (KEEFE, 1.988. En ALONSO, C.; GALLEGO, D. y HONEY, P.; 1994: 48).

¿Y los *Estilos de Enseñanza*? ¿Podemos considerarlos en el mismo marco conceptual? Según FERRANDEZ y SARRAMONA (1.987:165), los Estilos de Enseñanza son *la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar programas, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos; es decir, el modo de llevar la clase*.

Puede decirse, pues, que el concepto de «*estilo*» se refiere más a la *predisposición* que tiene una persona a adoptar una forma particular (relativamente estable) de afrontar una tarea de enseñanza y/o aprendizaje.

Siguiendo con esta argumentación y ampliándola con respecto a la diferencia entre «*estilo*» y «*estrategia*»; debemos indicar que, a nuestro modo de entender, la *Estrategia* sería esa *forma peculiar de proceder* para abordar determinadas tareas de enseñanza y/o aprendizaje. Etimológicamente, la palabra estrategia se refiere al arte de dirigir las operaciones militares. *En la actualidad, las estrategias guardan estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr y con la planificación concreta. En este sentido amplio: manejo de los medios y/o métodos en orden a lograr un objetivo* (SEVILLANO, M.L.; 1995:4).

Por lo tanto, para alcanzar unos objetivos didácticos, la estrategia necesitará de unos procedimientos más o menos complejos. *Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta* (COLL, C.; 1987:89).

Estos matices nos permiten por ejemplo considerar que una estrategia conlleva una planificación que puede incluir diferentes métodos y técnicas seleccionadas, organizadas y secuenciadas de forma coherente con los objetivos propuestos previamente. Así las cosas, pensamos que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son siempre utilizadas de una forma *consciente e intencional*.

Retomando los distintos procedimientos que puede incluir una estrategia, podemos distinguir entre ellos dos tipos básicos en función de su complejidad: los «métodos» y las «técnicas».

Etimológicamente un método es un camino para llegar a un fin. (...) Un método de enseñanza supone, por tanto, unos objetivos, seleccionados, clasificados y secuenciados por medio de alguna estrategia conocida (SOLER y otros, 1992:69).

Ahora bien, entendemos que el recorrido de este camino que supone el «método» puede realizarse a través de distintas actividades, que comportan cierto grado de variabilidad y *su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo* (véase, por ejemplo, el Método de Caso, la Investigación-Acción, la Discusión Dirigida, etc.). En este caso hablamos de un tipo de procedimiento abierto o *heurístico* que nos guía en las acciones que hay que seguir pero no garantiza la consecución del resultado. *Así, se considera que un método no sólo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos entre las que también encontramos las ya mencionadas técnicas* (MONEREO, C.; 1994:20-21).

En este sentido, por ejemplo, dentro de las denominadas estrategias socializadoras podemos seleccionar el Método de Dinámicas de Grupo y éste, a su vez, puede incluir una selección de técnicas concretas en función de los objetivos establecidos. Desde esta misma perspectiva, ¿qué son entonces las «técnicas»?

El término *Técnica* proviene del griego *Technikos*. *En la actualidad, el sentido de técnica ha quedado reservado a los procedimientos de actuación concretos y particulares, asociados a las distintas fases del método científico* (PÉREZ SERRANO, G.; 1998: 224).

Así podemos definir las «técnicas» como unos procedimientos de actuación concretos que, realizando de forma correcta todas sus fases, pueden asegurarnos el éxito de la tarea. *Parece poco discutible que las técnicas entendidas como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos, respondan a una caracterización algorítmica* (MONEREO, C.; 1994:21).

Siguiendo con el ejemplo anterior, donde aludíamos a la Dinámica de Grupos como una práctica metodología al servicio de las estrategias socializadoras, podemos hacer referencia a técnicas específicas como el Cuchicheo o Diálogos Simultáneos para garantizar la participación activa o, de la misma manera, la técnica de Phillips 66 para ampliar las interacciones entre los miembros de un grupo-clase de reciente formación.

Por último, para terminar con esta larga polémica conceptual, consideramos importante resaltar que el verdadero problema que presentamos no debe ser tanto el de definir la estrategia en un nivel superior o inferior al método; sino, más bien, el de la búsqueda de aquellas formas de trabajo que mejor conecten con las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado, con el propósito claro de mejorar la calidad educativa.

III. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En un sentido amplio y abierto como el que caracteriza las nuevas directrices educativas, más que de métodos concretos deberíamos hablar de «estilos» y «estrategias» que engloban, en sí mismas, distintos métodos, técnicas y recursos didácticos capaces de dar respuesta a las necesidades individuales de los alumnos.

Asimismo, es un hecho comúnmente aceptado por todos que la enseñanza no es simplemente transmitir contenidos. La propia experiencia nos dice que podemos dominar perfectamente los contenidos de una materia y, sin embargo, este dominio no se convierte en una condición suficiente capaz de garantizar el aprendizaje de los alumnos. Existen toda una serie de variables (cognitivas, emocionales, ambientales, fisiológicas, etc.) que inciden de forma importante en el proceso formativo y que requieren del conocimiento de unas determinadas estrategias por parte de los profesionales de la educación. En este sentido, siguiendo la clasificación realizada por SEVILLANO (1995:6-34), encontramos los siguientes tipos:

- Estrategias socializadoras.
- Individualizadoras.
- Personalizadoras.
- Por descubrimiento.
- Creativas.
- De tratamiento de la información.

Según los autores que se consideren y en función de diferentes criterios, podemos encontrar otras muchas clasificaciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje (véase, por ejemplo, WEINSTEIN y MAYER, 1986; MONEREO, 1990; NISBET y SHUCKSMITH, 1990). Obviamente, no se trata de realizar en este momento una descripción detallada de todas ellas. Deseamos, no obstante, sintetizarlas haciendo referencia a las finalidades educativas, a los agentes educativos implicados, a la tarea y su extensión:

1. Por su finalidad:
 - Conductuales.
 - Procesamiento de la información.
 - Creativas.
 - Socializadoras.
 - Personalizadoras.
 - Otras.
2. Por los agentes educativos implicados en la práctica educativa:
 - Docentes.
 - Discentes.
3. Por la tarea:
 - De enseñanza.
 - De aprendizaje.

4. Por la extensión:

- Parciales o disciplinares.
- Holísticas o interdisciplinares.
- Mixtas.

Estas estrategias de enseñanza no son mejores o peores en términos absolutos, sino en función de que el tipo de ayuda que ofrecen responda a las necesidades que en cada momento demandan los alumnos. Asimismo, se puede comprobar que unos tipos de estrategias no excluyen a las otras, sino que pueden complementarse y utilizarse conjuntamente en la mayoría de los casos. Por tanto, parece que *la pregunta importante* que debe hacerse un profesor no es tanto cómo se enseña, sino *cómo aprenden los alumnos*; la respuesta al cómo aprenden nos dará los criterios básicos para la selección de las estrategias de enseñanza más adecuadas a cada caso.

En esta misma línea es importante reflexionar sobre las características, posibilidades, ventajas y riesgos, así como los objetivos que persiguen las distintas estrategias. La mejor estrategia de enseñanza para unos alumnos, bajo unas determinadas circunstancias y con unas características concretas puede no serlo para alumnos con características diferentes, y a la inversa. Por consiguiente, no se trata de encontrar una *receta mágica* capaz de resolver todos los problemas de la práctica educativa. Todo lo contrario, se trata de diseñar/seleccionar estrategias flexibles y variadas, que permitan a cada alumno aprender según su ritmo, posibilidades y características en el interior del grupo-clase. De este modo es importante contemplar *las diferencias individuales* (por ejemplo, los distintos estilos de aprendizaje que podemos encontrar en un determinado grupo) no como un problema, sino como un *enriquecimiento mutuo* para la clase.

Igualmente consideramos importante analizar la materia o el área de conocimiento, buscando criterios de relevancia para el alumno (*¿qué es realmente lo importante en la formación del alumno?*). Nos parece oportuno hacer referencia a las indicaciones que realiza la profesora SEVILLANO, (1995: 6) a la hora de planificar y decidir sobre la estrategia más conveniente:

1. Para qué (contenidos)
2. Quiénes lo van a poner en práctica
3. Dónde se implementan
4. Con qué medios se cuenta
5. Pertinencia, es decir, la relación entre la acción y las finalidades.
6. Facilidad en su aplicación.
7. La rentabilidad instructiva, lo que significa, medios, fines, costes y resultados.
8. La adecuación a los discentes.

De todo lo dicho hasta el momento, podemos concluir diciendo que las estrategias que diseñemos y/o seleccionemos como docentes podrán resultar más o menos beneficiosas en la medida que se atiende a toda una serie de factores que

inciden significativamente en el proceso educativo. Asimismo, ante las nuevas exigencias educativas, es importante defender la enseñanza de estrategias didácticas en los planes de formación de docentes. Parece más que demostrado que aquellas estrategias basadas en el estilo de enseñanza puramente magistral, han quedado inadecuadas e inviables para los nuevos fines educativos: *que los alumnos aprendan a aprender*.

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta nueva forma de proceder en la planificación y actuación docente exige asumir las diferencias en el interior del grupo-clase como algo característico del quehacer pedagógico. Plantear intenciones y estrategias diferenciadas, permitiendo ritmos distintos y niveles de consecución diferentes para que los alumnos aprendan a aprender, es *un reto importante* para el nuevo profesor que perfila la LOGSE.

Sin embargo, podemos pensar que este reto todavía es más importante y difícil para aquellos profesionales de la enseñanza que trabajan en centros rurales agrupados (C.R.A.s.) y que, por razones obvias que más tarde comentaremos, tienen ante sí un grupo de alumnos de diversos niveles y/o cursos. Asimismo, en la mayoría de los casos, el profesor de la escuela rural es el encargado de la docencia de todas las áreas, al tiempo que ejerce de tutor, asume responsabilidades directivas ante la Administración y un sin fin de quehaceres latentes en la vida propia del centro.

En este sentido, *el objetivo principal* de esta investigación puede definirse en los siguientes términos generales:

Conocer principios didácticos desde los que diseñar estrategias de enseñanza en las escuelas rurales agrupadas, favorecedoras de aprendizajes significativos para los alumnos de la E.S.O.

Obviamente, todas las estrategias deberían diseñarse en función de distintas variables como son los contenidos de cada área curricular (conceptos, procedimientos, y actitudes), niveles educativos, características psico-evolutivas de los alumnos, contexto, etc. Nosotros, en este caso concreto de escuelas rurales agrupadas, trabajaremos bajo la premisa de que todas estas estrategias deberán utilizarse en una misma clase en donde coinciden distintos niveles, edades y, por supuesto, objetivos educativos.

Así, consideramos que para la consecución del objetivo general planteado en esta investigación debemos de resolver otros *objetivos específicos* como los que siguen:

- 1- Identificar estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores de la escuela rural agrupada (en la E.S.O.).

- 2- Identificar distintos estilos de aprendizaje en los alumnos que cursan la E.S.O.
- 3- Analizar las distintas variables (ambientales, psico-emocionales, sociológicas y tecnológicas) que inciden en la calidad del resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

IV. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto del artículo se describe, el procedimiento que se ha seguido en la investigación realizada, los sujetos investigados, los instrumentos utilizados para la recogida de datos y, asimismo, el procedimiento que se ha seguido para el análisis de la información.

4.1. Procedimiento de la Investigación

La investigación realizada es, de una parte, descriptiva, en cuanto que pretende conocer las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el centro rural objeto de nuestro estudio. Por otra parte, es también parcialmente explicativa, en la medida en que pretende identificar los efectos de las diferentes variables (ambientales, emocionales, sociales y tecnológicas) que inciden en la calidad del resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, y dado el carácter fundamentalmente descriptivo y parcialmente explicativo de la investigación realizada en un solo centro rural agrupado, somos conscientes de la dificultad de generalizar sus resultados. En este sentido, los resultados obtenidos pueden ser considerados más como hipótesis de trabajos posteriores y complementarios a este.

A continuación, siguiendo las aportaciones de MARTÍNEZ BONAFÉ (cit. por PÉREZ SERRANO, G., 1992:85), presento un esquema (*fig. 1*) de las fases de que consta el estudio del caso realizado y que considero interesante detallar en este momento para obtener una visión de conjunto:

1- Fase preactiva

El primer paso realizado fue el de analizar distintas *fuentes documentales y de investigación relacionadas* con estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito no universitario, así, elaboramos los fundamentos teóricos de la investigación (primer apartado de este trabajo) y, en esta línea, nos planteamos los resultados últimos del estudio: los objetivos.

En función de los objetivos definidos, *seleccionamos* el tipo de *centro* educativo donde desarrollar el trabajo, *las técnicas* más adecuadas, los *recursos* necesarios y la *temporalización* para el trabajo de campo. Entre los principales *criterios* a la hora de la selección se tomaron, como primero y fundamental, que se trata de

un centro rural agrupado (cabeza de comarca) y que se imparten enseñanzas correspondientes a la etapa de la E.S.O.

De esta formas tendríamos una muestra representativa del trabajo realizado en este tipo de instituciones educativas agrupadas.

2- Fase interactiva

Un segundo paso realizado fue el propio *trabajo de campo*. El procedimiento que se siguió es el que se detalla a continuación:

2.1. Entrevista con el Director del Centro: esta visita fue concertada previamente e incluía una primera toma de contacto, información sobre los objetivos del estudio y negociación para su desarrollo.

2.2. Presentación de la investigación a los profesores del Centro y compromiso de participación: este se trataba de uno de los momentos más importantes y difíciles del trabajo. La presentación debía ser clara, sencilla y, sobre todo, resultar muy interesante para el cuadro docente, puesto que sería determinante para el desarrollo de la investigación. En este sentido, debemos indicar que el grado de compromiso docente fue satisfactorio.

2.3. Análisis del contexto educativo: así procedimos al desarrollo del estudio, fundamentalmente a través de la utilización de estas técnicas/instrumentos:

- 1- Una *entrevista grupal* y dirigida al cuadro docente.
 - 2- Un *cuestionario a los alumnos* de E.S.O.
 - 3- El *análisis de documentos* (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro).
 - 4- La *triangulación de datos* (resultados de la investigación).
- 3- Fase posactiva

El tercer paso se refiere a la *elaboración del informe final* donde se detallan las conclusiones sobre el caso estudiado y que, más adelante, presentaré en este artículo.

4.2. Contexto y sujetos participantes en la investigación

En este apartado del trabajo se describe tanto el Centro educativo donde se realizó la investigación, como los sujetos investigados pertenecientes todos al mismo centro objeto de estudio.

a) *Contextualización del centro rural agrupado de «cameros nuevo»: Ntra. Sra. de Tómalos (Torrecilla en Cameros)*

El Colegio Rural Agrupado «CAMEROS NUEVO», como su propio nombre indica, tiene como ámbito la zona del Camero Nuevo en La Rioja y dispone de unidades en las localidades de Villoslada, Torrecilla, El Rasillo y Ortigosa, tiene como Centro de cabecera el de Torrecilla.

Es un Colegio de Primaria que está autorizado para impartir el primer Ciclo de E.S.O. Consta de doce unidades en funcionamiento distribuidas de la siguiente manera: (fig.-2).

	Educac. Infantil	Educac. Primaria	Educa. Secundaria
VILLOSLADA	1(1)	1	1
ORTIGOSA	1(2)	2	1
EL RASILLO		1(3)	
TORRECILLA	1	2	1

(1) Existen alumnos de Educación Primaria

(2) Existen alumnos de Educación Primaria

(3) Existen alumnos de Educación Infantil.

FIGURA 2.

Entre todas las localidades suman una matrícula de 124 alumnos, 12 profesores tutores correspondientes a las 12 unidades y 4 profesores itinerantes (dos de E. Física, de Inglés y otro de Música).

Nuestro estudio se centra concretamente en *Torrecilla en Cameros*, localidad situada a unos 25 km. aproximadamente de la ciudad de Logroño. Su altitud es de 774 m, y cuenta en la actualidad con 570 habitantes, multiplicándose la población en verano.

La escasa población activa obtiene ingresos de los servicios, del trabajo en pueblos cercanos a la comarca, del trabajo de los recursos naturales de la zona (ICONA), y del turismo de fin de semana y de verano. Los recursos naturales de la zona están ofreciendo recursos económicos en varios campos de actividad. Existen pequeñas industrias de elaboración de recursos naturales: cooperativas de madera, piscifactorías, planta embotelladora de agua, etc.

La estructura y funcionamiento de nuestro centro objeto de estudio no se pueden analizar con los criterios de los centros de la zona urbana, debido a la dispersión y variedad de las unidades que lo componen. En todas las unidades hay alumnos de diferentes niveles y una parte del horario de profesores se pierde en desplazamientos.

b) Profesorado

En el C.R.A. «CAMEROS NUEVO», como ya señalábamos en el punto anterior, hay 16 puestos de trabajo: 12 profesores tutores correspondientes a las 12 unidades y 4 profesores itinerantes: dos de Educación Física, uno de Inglés y otro de Música.

El número de profesores que participaron en la investigación es de cinco. De ellos, tres son hombres y dos mujeres, y la media de edad oscila alrededor de los 38 años.

Todos los profesores participantes tienen plaza definitiva en el centro. Tres profesores trabajan de forma permanente en la localidad de Torrecilla y dos trabajan de forma itinerante por las distintas localidades que constituyen el C.R.A. (Ortigosa, El Rasillo, etc.).

De los 5 profesores que participaron en la entrevista grupal dos trabajan en la Etapa de Primaria, uno lo hace en E.S.O. y el resto son especialistas (uno de E. Física y otro de Música).

c) Alumnos

De los 124 alumnos matriculados en el C.R.A. el 34,67% pertenecen a la localidad de Torrecilla. La distribución se hace de acuerdo con el número de unidades del centro situando a cada alumno en el nivel adecuado a su edad o a sus capacidades (*ver fig.-3*).

TORRECILLA EN CAMEROS		
Unidades	Etapa	Nº Alumnos
1	PRIMARIA (1º, 2º, 3º)	13
1	PRIMARIA (4º, 5º, 6º)	9
1	E.S.O. (1º, 2º)	10

FIGURA 3. *Distribución de alumnos.*

La mayoría de los alumnos acuden a las escuelas de su localidad de residencia (90%), a excepción de un grupo de alumnos residentes en una Escuela Hogar por diversas razones problemáticas de tipo socio-familiar y un pequeño grupo de localidades cercanas que al no contar con escuela se desplazan al colegio de la localidad más cercana.

Todos los alumnos participantes en la investigación pertenecen a la E.S.O. que se imparte en la localidad de Torrecilla. EL número total de cuestionarios administrados fue de 9 (el 90% de los alumnos).

De todos los participantes seis son chicas y la media de edad de todos ellos es de 13 años. Entre los encuestados siete cursan 2º de la E.S.O. y dos realizan 1º de la E.S.O.

Esta Etapa Educativa Obligatoria se corresponde con el momento evolutivo entre los 12 y 16 años. Son años que coinciden con la pre-adolescencia y la primera adolescencia, y en los cuales se producen importantes cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. Los alumnos/as en muchos de estos rasgos característicos no se diferencian en nada, por el hecho de ser de una zona rural («cameranos»), con los chicos/as de otros lugares. Debemos considerar la influencia de los medios de comunicación social, en especial la T.V. y el papel homogeneizador que ésta desempeña, informando los gustos, las formas, el vocabulario...

Algunas *características singulares* de los alumnos de nuestro ámbito de actuación podrían resumirse en las siguientes:

- Son chicos/as en permanente contacto con la naturaleza (viven en un medio no contaminado a nivel de ruidos, luces, de ambiente...).
- Las expectativas de seguir estudios después de la Enseñanza Obligatoria son quizás algo menores que en el medio urbano, y esto por dos factores:
 - 1- Por resultar más cara, al no disponer de ofertas en su pueblo.
 - 2- Por tener salidas ocupacionales familiares o locales.
- Los alumnos/as cuyas familias dependen de actividades ganaderas, es frecuente que ayuden en tareas familiares, *que asuman determinadas responsabilidades* y estén *acostumbradas a resolver problemas prácticos*, suelen ser *creativos* y al no encontrarse todo hecho, disponen de bastante *iniciativa*.

A continuación pasaremos a detallar los instrumentos utilizados para la recogida de información:

4.3. Instrumentos para la recogida de datos

Una vez analizadas las características del Centro y de los sujetos participantes en la investigación, describimos los diferentes instrumentos utilizados para la recogida de datos:

A. *Entrevista grupal a los profesores*

La entrevista queda organizada en torno a *4 dimensiones* que nos servirán para estructurar la información obtenida, analizarla de forma coherente con los resultados obtenidos a través de otros instrumentos (cuestionarios y documentos del centro) y, ante la posibilidad futura de nuevas investigaciones en situaciones contextuales similares, para asegurar una cierta homogeneidad de los resultados. Al final del guión diseñado (*fig.- 4*), se planteaba una pregunta general que englobaba las 4 dimensiones anteriores a modo de síntesis y valoración final sobre la mejor forma de enseñar.

ENTREVISTA PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

DIMENSIÓN: AMBIENTAL

- Habitualmente, ¿cómo organizas la clase? ¿los contenidos? ¿el tiempo? ¿el espacio?

DIMENSIÓN: EMOCIONAL

- ¿Qué información sobre los alumnos consideras más importante a la hora de comenzar una clase?
- ¿Consideras que los alumnos están motivados durante las clases? ¿Por qué?
- ¿Cómo es la motivación del profesor? ¿Por qué?

DIMENSIÓN: SOCIOLÓGICA

- Durante el curso, ¿han participado en tus clases profesores de otras áreas o materias y/o personas con conocimientos especializados (padres, profesionales, etc.)?
- ¿Participan los alumnos junto al profesor en decidir cómo ha de funcionar la clase?

DIMENSIÓN: TECNOLÓGICA-DOCENTE

- ¿Qué principios didácticos consideras más importantes a la hora de diseñar las estrategias de enseñanza?
- ¿Qué recursos didácticos utilizas durante las clases?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras?

En tu opinión, ¿cuál crees que es la mejor forma de enseñar?

FIGURA 4. *Modelo del guión de preguntas realizadas a los profesores.*

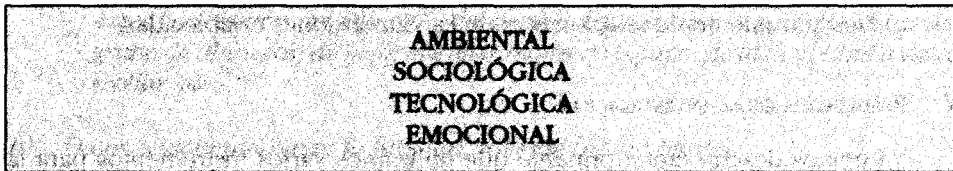
Esta entrevista se realizó de forma grupal y dirigida por el investigador. Su duración aproximada fue de cuarenta minutos. Es importante señalar que en nuestro caso la entrevista fue *grabada en vídeo* y que, pese a la presencia de un observador externo al grupo y al propio entrevistador, la naturalidad de los profesores participantes fue satisfactoria. Asimismo, este material visual nos ha permitido revisar constantemente las situaciones más significativas de la entrevista, al tiempo que completaba la información verbal con el lenguaje simbólico de algunos profesores. Además, pensamos que esta grabación puede proporcionarnos puntos de partida interesantes para posteriores investigaciones.

B. *Cuestionario administrado a los alumnos*

El cuestionario administrado (*ver anexo I*) consta de 32 ítems y una pregunta de respuesta breve (limitada por un espacio determinado por el investigador). Pre-

tende recoger en un centro rural agrupado las opiniones de los alumnos de E.S.O. sobre diferentes estilos de aprender.

Siguiendo el modelo de guión para la entrevista grupal realizada a los profesores, en el cuestionario que presentamos a los alumnos identificamos cuatro dimensiones que podrían englobar características y maneras propias de aprender de los alumnos objeto de nuestro estudio. Estas dimensiones son las siguientes:



En el cuestionario se presentan una serie de afirmaciones a los sujetos participantes, indicándoles que expresen su reacción ante cada una de las frases, de la siguiente manera: Totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Y la clave de corrección: 6, 5, 4, 3, 2, 1, respectivamente.

La elección de 6 respuestas se ha pensado al objeto de evitar respuestas neutras y ampliar el número de posibilidades.

El cuestionario es impersonal, con el propósito de que los alumnos se sientan más libres al responder. Los datos pedidos han sido: edad, sexo, centro al que pertenecen y curso.

C. Evidencias documentales

Los distintos *documentos analizados* fueron:

- El proyecto Educativo de Centro
- El Proyecto Curricular de Centro

Estos documentos nos proporcionaron un mayor conocimiento y comprensión de la vida del centro analizado y que, de otra forma, hubiera sido difícil conseguir dado lo avanzado del curso en el momento del estudio.

4.4. Procedimiento para el análisis de datos

Para el análisis de datos hemos utilizado procedimientos estadísticos sencillos como es el cálculo de la media aritmética, la desviación típica y la varianza. Como técnica principal destacamos la *Triangulación*:

- Triangulación de *datos personales*, al utilizar diferentes sujetos (profesores, alumnos) para contrastar los resultados.

- Triangulación *metodológica*, al aplicar diferentes técnicas para descubrir las coincidencias y divergencias: entrevista, cuestionarios y análisis de documentos.

Con respecto a la entrevista realizada, para proceder a su interpretación, se ha llevado a cabo un análisis de contenido basado principalmente en:

- a) La visualización y audición repetida de la grabación realizada.
- b) Transcripción de la información.
- c) Descubrimiento de relaciones entre las dimensiones establecidas.

V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Ya hemos descrito anteriormente que utilizamos varios instrumentos para la obtención de los resultados. Para presentar esta información vamos a combinar los datos que proporcionan ambos instrumentos y los agruparemos según correspondan a cada una de las dimensiones que exponemos a continuación:

5.1. Dimensión ambiental

a) *Datos relacionados con la función docente (enseñanza)*

En una primera apreciación general, y como comentario a los datos obtenidos en la entrevista grupal, cabe destacar que tres de los cinco profesores entrevistados opinan que no han experimentado *cambio* alguno con la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a la hora de diseñar sus estrategias de enseñanza. Son ejemplos representativos respuestas como las siguientes:

- *«Todas las estrategias que he llevado a cabo años atrás y en otros centro las estoy desarrollando este curso en Torrecilla».*
- *«Tal vez haya cambiado algo en lo que hay escrito en «los papeles» (refiriéndose al P.C.C.) (...) El cambio se ha producido más a nivel teórico. Sin embargo, a nivel práctico la experiencia te lleva a utilizar los mismos recursos».*

Asimismo, cuatro de los profesores entrevistados, parecen estar más *preocupados por cumplir el programa* de contenidos que por diseñar estrategias organizativas y ambientales en beneficio del desarrollo de las clases. Veamos algunas respuestas al respecto:

- *«Cuando trabajas con varios niveles dentro de la misma clase (refiriéndose a 1º y 2º de la E.S.O.) solo tratas de «sobrevivir» (...) Lo único que hago es programar contenidos. En cuanto a la metodología, prácticamente hago lo de siempre: resúmenes, esquemas...»*
- *«Cuando sólo tienes un área o materia todo resulta mucho más fácil y puedes preparar variedad de actividades. Sin embargo, cuando tienes que dar*

7 u 8 asignaturas para distintos niveles y dentro de la misma clase... ¡Que agobio!, llegas justo a desarrollar los contenidos».

Dentro del apartado organización ambiental, es interesante destacar que sólo dos de los profesores consideran importante a la hora de organizar la enseñanza atender a las características personales del grupo-clase y, asimismo, al tipo de tarea a realizar:

- *«La organización del espacio y del tiempo depende de las características del grupo de alumnos, de la forma de trabajar en equipo, de la actividad a desarrollar, etc.».*

b) *Datos relacionados con la función discente (aprendizaje):*

Dentro de la dimensión ambiental, en relación con los datos obtenidos del cuestionario, llama la atención el ítem nº 5 con una media destacada sobre las demás ($x= 5,3$) y una gran homogeneidad del grupo en su respuesta ($s= 0.8$). Es decir, a la gran mayoría de los alumnos *les gusta que su clase esté ambientada con carteles, pósters, etc.*

Por otra parte, conviene destacar la disparidad de opiniones respecto al ítem nº 6: *«Detesto tener que cambiar frecuentemente de sitio para las distintas actividades».*

La desviación típica obtenida ($s= 1,52$) (la mayor de todos los ítems pertenecientes a la dimensión ambiental) nos invita a reflexionar sobre las *distintas necesidades de movilidad de nuestros alumnos durante el proceso de aprendizaje.*

5.2. Dimensión: emocional

a) *Datos relacionados con la función docente (enseñanza)*

En este apartado conviene destacar como aspecto más característico la *falta de motivación* entre el profesorado del Centro hacia las innovaciones didácticas y metodológicas. Veamos algunas respuestas que dieron distintos profesores durante la entrevista:

- *«Yo tengo poquísima motivación. Este año voy en plan de «supervivencia» total. Trato de llevar el curso lo mejor posible y dar los contenidos que me he programado».*
- *«Esta situación concreta (hablando de los C.R.A.s) te lleva a un sistema de enseñanza muy tradicional y, por tanto, poco motivante para los alumnos».*
- *«Yo creo que la falta de motivación es un mal generalizado entre profesores y alumnos...»*

Asimismo, en términos generales, el profesorado considera el *«CLIMA EN EL AULA»* como un factor fundamental en el proceso de enseñar y aprender:

- *«El clima en el aula es un factor determinante para el aprendizaje. Pero, ¿cómo creas clima de trabajo?... No todos los grupos son iguales».*

b) *Datos relacionados con la función discente (aprendizaje)*

- El ítem nº 26 destaca respecto a la homogeneidad del resultado comunicado por los alumnos ($s=0.3$): *Lo que más importa a los alumnos es sacar buenas notas al final del curso* (el 90% está totalmente de acuerdo).
- Es interesante destacar que al 78% de los alumnos (7) *les gusta que les reconozcan sus trabajos*, frente a un 22% (2) que no les importa la falta de reconocimiento del profesor (ítem nº31).
- También conviene señalar la discrepancia producida en el ítem nº 32: Me cuesta participar en las actividades de clase ($x=3,3$; $s=1.8$). Al 44% de los alumnos (4) no les cuesta participar frente a un 56% (5) que, por diferentes motivos, parecen tener *problemas para participar* en las actividades de clase.
- La media de los resultados obtenidos en el ítem nº 25 puede ser también un dato significativo (4,88). Parece que el 78% de los alumnos (7) *les preocupa mucho equivocarse cuando les pregunta el profesor*.

5.3. Dimensión sociológica

a) *Datos relacionados con la función docente (enseñanza)*

- Prácticamente la totalidad de los profesores (4) afirman no haber realizado durante el curso *actividades conjuntas* en la escuela y en el aula con otros profesores, padres u otros agentes sociales. Veamos, a modo de ejemplo, alguna respuesta significativa al respecto:

«Por factores relacionados con la organización y otros problemas de tiempo no se hacen actividades conjuntas en el centro a nivel de profesores (...) A nivel de alumnos, son muy pocas las realizadas».

- Respecto a la pregunta que hace referencia a *la participación de los alumnos junto a los profesores* en la decisión sobre el funcionamiento del aula, solo uno de los profesores entrevistados afirma haber tenido una iniciativa al comienzo del curso y sin mucho éxito (profesor-tutor de 1º y 2º de E.S.O.):

«Al inicio del curso, en una de las horas de tutoría, hablé con el grupo y les presenté un buzón de sugerencias (...) Recuerdo oír siempre las mismas quejas: «ya esta bien de rollos», «esto no va a servir para nada» (...) Lo que hacían era «desmantelar» todo el sistema. Así que decidí dar las clases exactamente como yo pensaba y los mismos contenidos que había programado».

b) *Datos relacionados con la función discente (aprendizaje)*

- Destacar entre otros items del cuestionario administrado a los alumnos, el nº 11 (X=5,6, S=0,6) y el nº 10 (X=5,3 S=0,4).

La gran mayoría de los *alumnos disfrutaban con los trabajos en equipo*. Estos datos vienen reforzados por el ítem nº 13, donde solamente un alumno parece aprender más con trabajos individuales que con grupales.

Ahora bien, cuando cambiamos la palabra trabajo por *estudio* (P. eje., ítems nº 8 y 14), predomina la *actitud individual* frente a la grupal.

5.4. Dimensión tecnológica

a) *Datos relacionados con la función docente (enseñanza)*

La mayoría de los profesores consideran *el libro de texto* como el *recurso más utilizado* durante las clases. Parece resultar más útil y, sobre todo, cómodo que realizar sus propias estrategias o materiales didácticos.

En este sentido, es muy *interesante el comentario* que hace uno de los profesores con más experiencia docente: (*el subrayado es mío*).

•Yo que llevo 29 años trabajando como profesor, entre las experiencias más bonitas que recuerdo son dos cursos de enseñanzas sin libro de texto en la escuela unitaria (...) Utilizamos técnicas basadas en la obra de Freinet. Una pedagogía y una técnica plenamente popular, en donde era necesaria la colaboración entre escuelas (por ejemplo de La Rioja, Cantabria, etc.) , profesores y alumnos.

Los alumnos participaban a la hora de decidir como habían de funcionar las clases, investigaban, buscaban información intercambiaban ficheros, (...) Enseñanza muy personalizada: cada uno se apuntaba al plan de trabajo que más le gustaba (...) Durante la misma clase unos estaban haciendo matemáticas y otros lenguaje...».

Otros recursos didácticos utilizados con menor frecuencia y nombrados por los profesores investigados, son los que siguen:

- El vídeo
- Enciclopedias
- El ordenador
- La revista escolar
- La radio

Este último recurso (*la radio*) parece despertar *el interés de profesores y alumnos*. Cuando se les pregunta por los recursos didácticos no dudan en señalar la emisora del centro como un medio que ha despertado el interés de muchos alumnos y su deseo por utilizarla.

Entre los *principios didácticos* que consideran más importantes a la hora de diseñar estrategias de enseñanza señalamos los siguientes:

- *La Actividad* (3). Veamos diferentes respuestas de los profesores:

«Lo ideal sería que el alumno fuera el protagonista. El profesor solo para guiar y resolver dudas (...) En la práctica, en nuestra situación concreta, esto es imposible. Imaginate el tiempo y el trabajo que llevaría preparar actividades y recursos para conseguirlo. Es una utopía».

«Generalmente uno no aprende ni por que oye ni por que ve, sobre todo, aprende por lo que hace (...) Esto es difícil no porque tengas varios cursos al mismo tiempo, sino porque hay que controlar distintos factores: el clima, la actividad, etc...».

- *El clima en el aula* (2):

«Si consigues crear «clima en el aula» ya tienes mucho ganado»

Entre las principales *dificultades* que encuentran los profesores a la hora de preparar y seleccionar estrategias didácticas, destaca la escasez de *tiempo*.

b) Datos relacionados con la función discente (aprendizaje)

La mayor diversidad de opiniones entre los alumnos (s= 2,05) viene reflejada en los datos obtenidos del ítem nº 20: Cuando estudio hago *resúmenes, esquemas, etc.*

Asimismo, destaca el grado de homogeneidad en las respuestas de los ítems nº 18 y 19, en donde se pone de manifiesto la *falta de horarios* de estudios fuera de la escuela y las *dificultades para reconocer las ideas importantes de los temas trabajados*.

En la misma línea, a los alumnos les resulta *más fáciles las explicaciones del profesor cuando utiliza el video, diapositivas y salidas al entorno* (ítem nº17; X=5 S=1,2).

VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Presentados los resultados de la investigación, vamos a resumir aquellos aspectos más significativos que pueden servirnos para dar respuesta al objetivo general de este estudio:

«Conocer principios didácticos desde los que se diseñan estrategias didácticas en las escuelas rurales agrupadas, favorecedoras de aprendizajes significativos para los alumnos de la E.S.O.».

Es evidente que el Centro Rural Agrupado de «Cameros Nuevo» presenta formas de organización, estructura y funcionamiento «distintas» a las que habitualmente podemos encontrar en otros contextos educativos (principalmente en las zonas urbanas). En cualquier caso, independientemente de que exista un sólo pro-

fesor tutor encargado de impartir todas las áreas curriculares ante un grupo-clase formado por alumnos de 1º y 2º de E.S.O., las enseñanzas deben contribuir conjuntamente a la consecución de la finalidad principal que la LOGSE establece para esta etapa educativa.

En este sentido, sobre todo en la escuela rural, es muy importante que los profesores diseñen *diferentes tipos de estrategias* que respondan a las *necesidades* que en cada momento demandan los *alumnos*.

Desde este punto de vista, la pregunta importante que debemos hacernos no es cómo enseñar en la escuela rural agrupada, sino *cómo aprenden* los alumnos. *La respuesta al cómo aprenden los alumnos es el como enseñarles.*

A modo de ejemplo, nuestros alumnos presentan distintas *necesidades de movilidad* durante el proceso de aprendizaje. Por tanto, resultaría interesante que el profesor (en determinadas áreas como, p.ej., Ciencias Sociales) planificara actividades destinadas a los alumnos que no pueden trabajar adecuadamente a menos que se les permita variar su postura y localización a menudo. Puesto que la gran mayoría de los alumnos disfruta con los trabajos en equipo (90%), *las estrategias socializadoras* se presentan como una buena alternativa de trabajo.

La *organización de grupos de trabajo flexibles* en el seno del grupo clase (de 1º y 2º de E.S.O.) permitiría que los alumnos pudieran situarse en diferentes tareas, asumir distintos roles y adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje que podemos encontrar en la escuela de Torrecilla.

Asimismo, según los resultados obtenidos en los cuestionarios, puede resultar un factor motivante para el aprendizaje, ofrecerles la oportunidad de *ambientar la clase con carteles, pósters y otros estímulos que vayan en consonancia con los contenidos que se pretendan trabajar durante la semana*.

Por tanto, conocer *bajo qué condiciones ambientales* (necesidades de espacio, organización, distribución de mobiliario, luz...) *trabajan mejor nuestros alumnos* es un factor a tener en cuenta por los profesores a la hora de diseñar sus estrategias de enseñanza. Sin embargo, los profesores entrevistados, en un 60% de los casos dicen no haber introducido cambios a nivel de su aula. *La preocupación constante por el tiempo* (para impartir todos los contenidos del programa) y *el estilo de enseñanza* predominante (clases muy magistrales) pueden ser los factores fundamentales que justifican la poca atención que los docentes prestan a esta dimensión.

Sin embargo, no sólo es importante que los profesores relacionen las experiencias de aprendizaje escolar con los intereses del alumno como un factor motivador, sino que, también es importante, *ayudar a los alumnos a desarrollar nuevos intereses*. En este sentido, sorprende precisamente la falta de *motivación* de los profesores investigados hacia las innovaciones didácticas y de metodología educativa. En el aula, este efecto se traduce en términos de rendimiento: al 90% de los alumnos investigados lo que más les importa es sacar buenas notas al final del curso (¿aprender a aprender?).

La edad de los alumnos investigados oscila entre los 12 y 15 años. Evidentemente, son años que coinciden con la preadolescencia y la primera adolescencia y

en los cuales se producen importantes cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. Así, no es de extrañar que entre las preferencias de los alumnos estudiados se encuentre la de *investigar y descubrir cosas (operaciones lógico-formales)* o, a nivel emocional sientan una *necesidad de reconocimiento* (78%). En este sentido, la experiencia de algunos profesores entrevistados validan estas afirmaciones (p.ej., véase la experiencia relatada por uno de los profesores sobre la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la pedagogía de Freinet).

Las posibilidades de motivación de los alumnos investigados en el Centro de Torrecilla son muchas. En este sentido, es importante *proporcionarles distintas formas de acceder al conocimiento* (a ser posible en *un clima de colaboración* entre los profesores de las distintas localidades que componen el Centro rural y los propios alumnos); *darles el sentido de asombro, superación e investigación escolar*; hacer que descubran el *valor del trabajo en común*; hacer que desarrollen el *gusto por el esfuerzo*, etc..

En esta misma línea, destacamos que un alto porcentaje de los alumnos investigados no utilizan *técnicas básicas de estudio* y manifiestan tener dificultades para reconocer las ideas importantes en los temas trabajados. Asimismo, la gran mayoría de los profesores afirman no haber realizado durante este curso actividades conjuntas en la escuela y el aula (p. ej., algo tan importante en este tipo de escuela, donde comulgan distintos niveles en el mismo aula, como son las *globalizaciones de diversas áreas dentro de un mismo tema*).

Los recursos didácticos que se están utilizando se centran principalmente en libros de texto especializados. También se reconoce, aunque con menor frecuencia, el uso de otros recursos como son: la radio, el vídeo, el ordenador y la revista escolar. Sin embargo, la mayoría de *los alumnos consideran que les resulta más fácil aprender cuando el profesor se ayuda en sus explicaciones de recursos como el vídeo, diapositivas y salidas al entorno* (con grandes posibilidades educativas en el ámbito natural de nuestro estudio). En este sentido, es muy importante que los profesores sean conscientes de las enormes *posibilidades educativas que nos ofrecen los medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Así, el profesor de nuestro estudio dispone de recursos naturales y materiales muy importantes *para satisfacer las necesidades manifestadas por los alumnos* en el cuestionario (la emisora del centro, la revista escolar, el ordenador y, sobre todo, la riqueza natural del entorno).

De lo dicho hasta el momento, puede deducirse que diseñar estrategias requiere por parte del profesorado una *investigación-acción* sobre la forma peculiar de aprender de sus alumnos concretos. Supone crear un *clima de colaboración* entre profesores, alumnos, e incluso, otras instituciones educativas. Asimismo, parece algo indiscutible *la formación permanente del profesorado* (P. ej., estrategias de enseñanza, cómo enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos, posibilidades de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, etc.). Por último, consideramos necesario contemplar *mecanismos de evaluación permanentes* que permitan ajustar la ayuda pedagógica necesaria a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, C., GALLEGO, D. y HONEY, P. (1994): *Estilos de Aprendizaje. Qué son. Cómo se diagnostican*. Bilbao, Mensajero.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona, Laia.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1987): *Diccionario. Ciencias de la Educación. Didáctica y Tecnología Educativa*. Anaya.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.
- MONEREO, C. (1990): *Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología de la instrucción*. En MONEREO, C. y otros: *Enseñar a pensar y a aprender en la escuela*. Madrid, Coedita Comunicació i Aprententatge.
- MONEREO, C. (Coord.) (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- PÉREZ SERRANO, G. (1992): *Animación Sociocultural IV: Técnicas*. Madrid, UNED.
- (1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.
- SEVILLANO, M. L. (Coord.) (1995): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnologías*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- WEINSTEIN, C. y MAYER, R. (1986): *The teaching of learning strategies*. En M.C. WITTRICK (ed.): *Handboock of Research on Teaching*. Mcmillan, Nueva York.

ANEXO: FIGURAS Y TABLAS

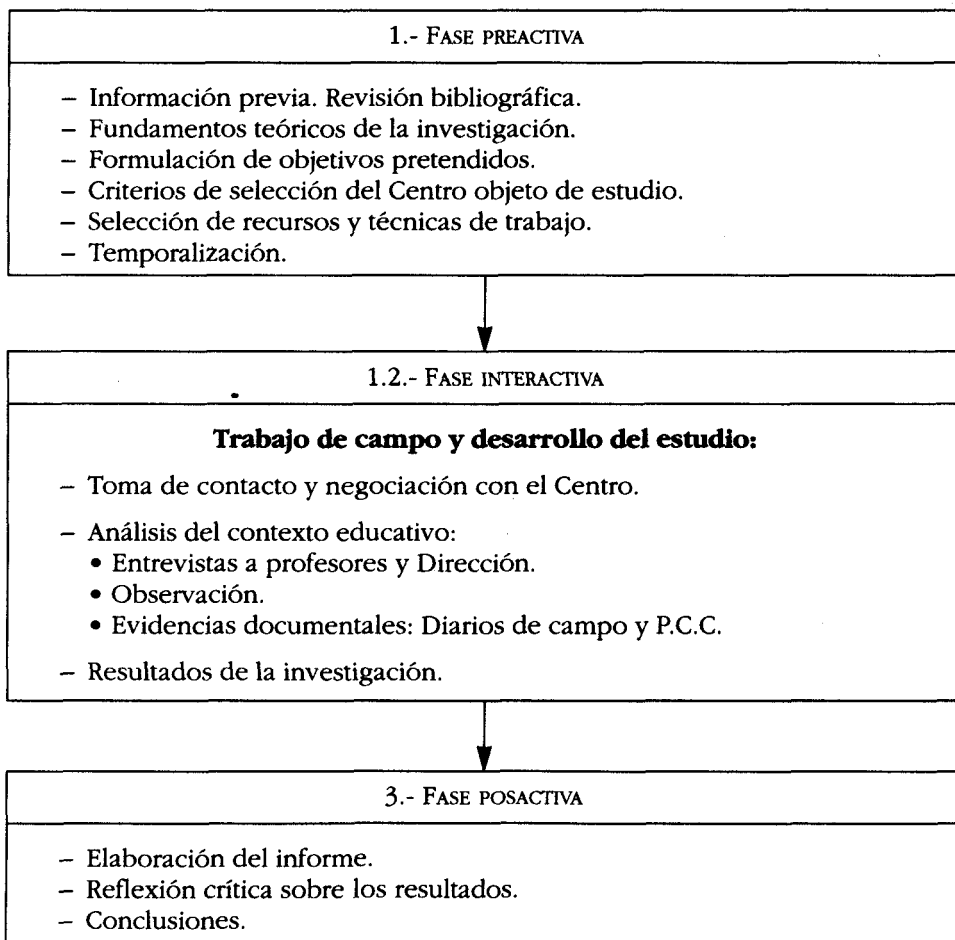


FIGURA 1. *Fases de la investigación realizada.*

ANEXO I

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

EDAD:

CENTRO:

SEXO: M () F ()

CURSO:

Instrucciones: Coloca un aspa (X) en uno de los paréntesis según estés más de acuerdo o menos con la afirmación que se hace.

	Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Las mesas y sillas que tenemos en clase son muy cómodas para trabajar.						
2. Me resulta difícil mantener la atención cuando hablan mis compañeros.						
3. Me gusta que se cambie habitualmente la disposición de las mesas en clase.						
4. Me adormezco cuando en clase hace calor.						
5. Me gusta que la clase esté ambientada con carteles, pósters, etc.						
6. Detesto tener que cambiar frecuentemente de sitio para las distintas actividades.						
7. Creo que mi clase está muy bien organizada						
8. Me gusta estudiar solo.						
9. Me gusta investigar y descubrir cosas.						
10. Disfruto con los trabajos en equipos.						
11. Trabajo mejor en grupo que solo.						
12. Me gusta que me digan exactamente que es lo que tengo que hacer.						
13. Aprendo más con trabajos individuales que con grupales.						

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Instrucciones: Coloca un aspa (X) en uno de los paréntesis según estés más de acuerdo o menos con la afirmación que se hace.

	Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
14. Cuando tengo que estudiar me gusta hacerlo acompañado.						
15. Me resulta más facil aprender con trabajos y ejercicios prácticos que con las explicaciones del profesor.						
16. Cuando estudio acompañado sólo me gusta hacerlo con uno o dos amigos.						
17. Me resultan más fáciles las explicaciones del profesor cuando utiliza el vídeo, diapositivas, hacemos salidas.						
18. Me cuesta mucho saber qué es lo importante de cada tema.						
19. Fuera de clase tengo un horario de estudio.						
20. Cuando estudio hago resúmenes, esquemas, etc.						
21. Me cuesta mucho concentrarme en lo que estudio.						
22. Tengo facilidad para recordar lo que estudio.						
23. Cuando estudio hago breves descansos.						
24. Normalmente cuando algo no entiendo lo pregunto y no me quedo con dudas.						
25. Me preocupa mucho equivocarme cuando me pregunta el profesor.						

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Instrucciones: Coloca un aspa (X) en uno de los paréntesis según estés más de acuerdo o menos con la afirmación que se hace.

	Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
26. Lo que más me importa es sacar buenas notas al final del curso.						
27. Creo que el profesor está contento con mi trabajo.						
28. Me gusta que me pregunten durante la clase.						
29. Cuando las cosas no me salen bien normalmente me desanimo.						
30. Me preocupa mucho fracasar en los estudios.						
31. Me gusta que me reconozcan mis trabajos.						
32. Me cuesta participar en las actividades de clase.						

Contesta muy brevemente:

<p>En tu opinión, ¿cuál crees que es la mejor forma de aprender?</p>

Modelo de cuestionario.