

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES EN TRANSFORMACIÓN

Investigación e innovación interdisciplinar

Chiara Gemma
Vincenzo Cafagna
Juan Francisco Álvarez Herrero

(Eds.)



Dykinson ebook

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
en transformación
Investigación e innovación interdisciplinar

Chiara Gemma
Vincenzo Cafagna
Juan Francisco Álvarez Herrero
(Eds.)

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-100-2
DOI: <https://doi.org/10.14679/4854/>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Índice

Presentación.....	7
Capítulo 1. Las metodologías y estrategias didácticas en las aulas rurales multigrado de las Eskola Txikiak en el País Vasco.....	9
Miren Aguirregoitia-Güenechea	
Capítulo 2. Género y discurso histórico en la educación básica: análisis crítico del texto escolar de 3º básico.....	22
Humberto Álvarez Sepúlveda	
Capítulo 3. Proyecto de innovación docente universitario basado en el Flipped Classroom + Breakout educativo.....	34
Cristian Ariza Carrasco	
Beatriz Aguilar Yamuza	
Francisco Manuel Espejo Jiménez	
Capítulo 4. Formar docentes en tiempos de inteligencia artificial: el prácticum como espacio para uso pedagógico, ético y reflexivo de la IA	44
Marcos Ascanio Zárate	
Daniel Rodríguez-Rodríguez	
Isabel María Gómez Trigueros	
Capítulo 5. From Story to Action: Transformative Learning for Sustainability in Foreign Language Teacher Education.....	56
Irene Balza	
Ruth Milla	
Capítulo 6. Francisco de Zamora en Málaga: las villas de Cártama, Alhaurín el Grande y Coín (5 al 24 de abril, 1797).....	69
Manuel Bermúdez Méndez	
Capítulo 7. Recibir una nueva voz: análisis del doblaje en español neutro y el redoblaje en español europeo de <i>La sirenita</i>	80
José-Fernando Carrero-Martín	
Capítulo 8. Análisis de necesidades y desempeño oral en francés para turismo: tareas situadas y automatización de rutinas (A1-A2).....	93
Gabriel Díez Abadie	
Capítulo 9. El Aprendizaje Basado en Retos como estrategia de innovación en el Grado de Educación Infantil	105
Adriana Gil-Juárez	
Salvador Viciano	
Capítulo 10. Inglés con fines específicos en Ingeniería de Telecomunicaciones: fundamentos, retos y propuestas aplicadas.....	115
Carolina González Quintana	

Capítulo 11. Transferencia interlingüística en la expresión de la modalidad en inglés como L2: análisis de corpus de estudiantes hispanohablantes universitarios	127
Carolina González Quintana	
Capítulo 12. Immortality, Identity, and Masculinity: Gothic Temporality and the Quest for Existential Meaning in <i>Dracula</i> (1992) and <i>Interview with the Vampire</i> (1994).....	136
Maria Grajdian	
Capítulo 13. Alfabetización transmedia en la educación superior. El Proyecto Social Media Palencia	147
José Miguel Gutiérrez Pequeño	
Capítulo 14. Untranslatable Subjects: Lesbian Epistemologies and Censorship in the Spanish Transition through Jane Rule's Nonfiction	156
Sara Llopis-Mestre	
Capítulo 15. Crítica marxiana y literatura vampírica: una aproximación pedagógica contemporánea.....	166
Daniel López Fernández	
Capítulo 16. Dos hipótesis sobre la posición teológica de Hobbes: entre la ortodoxia y el ateísmo	177
Daniel López Gómez	
Capítulo 17. Diseño y análisis de un modelo de REA colaborativo para la preservación e integración educativa de repertorios tradicionales	187
Andrea Martín Ferrero	
Sara González Gutiérrez	
Javier F. Merchán Sánchez	
Capítulo 18. Emoción, palabra clave del discurso político	199
Luisa A. Messina Fajardo	
Capítulo 19. Escritura testimonial y crónica de guerra. Literatura y experiencia bélica en <i>Campos de batalla</i> y <i>Campos de ruinas</i> de Gómez Carrillo	208
Trinis A. Messina Fajardo	
Capítulo 20. La lectura fácil en el sector museístico: una revisión bibliográfica sistemática con foco en la Comunidad Valenciana	219
Lucía Navarro-Brotons	
Capítulo 21. Integración y redes profesionales de escultores foráneos en el Renacimiento andaluz.....	231
María Teresa Rodríguez Bote	
Capítulo 22. Revisión sobre los mecanismos lingüísticos del francés y del español para indicar un cambio cromático	242
Carmen Quintero Álvarez de Eulate	

Capítulo 1. Las metodologías y estrategias didácticas en las aulas rurales multigrado de las *Eskola Txikiak* en el País Vasco

Miren Aguirregoitia-Güenechea

<https://orcid.org/0000-0001-7372-2459>

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

<https://doi.org/10.14679/4696>

Resumen: El capítulo analiza las metodologías y estrategias didácticas utilizadas en las *Eskola Txikiak*, las escuelas públicas rurales del País Vasco. A partir del marco teórico de la didáctica multigrado y de enfoques pedagógicos vinculados al constructivismo, se examina cómo el profesorado organiza los procesos de enseñanza–aprendizaje en contextos donde alumnado de diferentes edades aprende conjuntamente. La investigación, se sustenta en el paradigma interpretativo y realizada mediante un diseño mixto, secuencial explicativo, con cuestionarios (N=125) y entrevistas semiestructuradas (N=21). Los resultados muestran en las *Eskola Txikiak* una tendencia predominante hacia metodologías activas y participativas, así como una fuerte adaptación de las estrategias didácticas a los ritmos, intereses y necesidades del alumnado. Aunque existe variabilidad en la organización de los grupos y en la adopción de distintos enfoques metodológicos, se observa una coherencia general entre la concepción constructivista, los principios de la didáctica multigrado y las prácticas implementadas. El estudio concluye que las *Eskola Txikiak* constituyen un modelo educativo distintivo en el que la diversidad de edades se considera una oportunidad para promover aprendizajes significativos y una educación de alta calidad en contextos rurales.

Palabras clave: escuelas rurales, escuelas pequeñas, País Vasco, estrategias didácticas, metodologías didácticas

Abstract: The chapter analyzes the teaching methodologies and strategies most commonly used in the *Eskola Txikiak*, rural public schools in the Basque Country. Drawing on the theoretical framework of multigrade didactics and pedagogical approaches linked to constructivism, it examines how teachers organize teaching–learning processes in contexts where students of different ages learn together. The research is grounded in the interpretative paradigm and carried out through an explanatory sequential mixed-methods design using questionnaires (N=125) and semi-structured interviews (N=21). The results show a predominant trend in the *Eskola Txikiak* toward active and participatory methodologies, as well as a strong adaptation of teaching strategies to students’ rhythms, interests, and needs. Although there is variability in group organization and in the adoption of methodological approaches, a general coherence is observed between the constructivist conception, the principles of multigrade didactics, and the practices actually implemented. The study concludes that the *Eskola Txikiak* constitute a distinctive educational model in which age diversity is viewed as an opportunity to promote meaningful learning and high-quality education in rural contexts.

Keywords: rural schools, small schools, Basque Country, teaching methodologies, didactic strategies

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Multigraduación y didáctica multigrado

Una de las características definitorias de la escuela rural es la multigraduación, es decir, el tipo de agrupamiento en el que alumnos/as de diferentes edades comparten una misma aula o un mismo ambiente de aprendizaje (Cruz y Juárez, 2018). La terminología utilizada en la literatura científica para referirse a un mismo significado ha sido diferente: multinivel, internivel, mixto, multiedad, *multiple class*, *composite class*... aun así, el término “multigrado” es el más aceptado y preciso (Miranda, 2020). En algunas zonas geográficas, se utilizan como sinónimos, sobre todo, los términos multinivel y multigrado. Al respecto señalar que multinivel hace referencia a que en una misma aula haya alumnado con capacidades diversas (nivel competencial, conocimientos previos...) y multigrado se refiere a la presencia de alumnado de diferentes cursos en una misma aula.

Además de la multigraduación, las prácticas pedagógicas en aulas rurales se concretan en lo que, desde hace años, se ha definido como “didáctica multigrado”. Más allá del modelo pedagógico que se utilice en la escuela, la didáctica multigrado es el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje particular para estas aulas, definida por Bustos (2014) como “el conocimiento de estrategias, métodos o herramientas que rentabilicen educativamente las condiciones organizativas y estructurales de los centros rurales y se transformen en posibilidades para el desarrollo de su alumnado” (p. 122). Los expertos/as en la didáctica multigrado han tratado de generar una línea teórica mínima, ya que, lo que es innegable es que este modelo requiere una manera diferente y específica de enseñar, una didáctica con una metodología capaz de atender a la diversidad de edades y de grados que cohabitan en un mismo ambiente de aprendizaje.

Por tanto, la multigraduación junto con otras características definitorias de la escuela rural como el número de unidades, la ubicación geográfica o la relación que la escuela establece con la cultura local y con el entorno, hacen que la escuela rural adopte, de forma general, prácticas pedagógicas particulares.

1.2. Prácticas pedagógicas en aulas multigrado

Es relevante definir lo que se entiende por práctica pedagógica ya que se trata de una práctica social y educativa donde se relacionan tres dimensiones: macro, meso y micro (Tamayo, 2017). La dimensión macro-pedagógica hace referencia al ámbito político y sociocultural donde el centro escolar se ubica; la dimensión meso se refiere al contexto institucional y al trabajo cotidiano del profesor/a y, por último, la dimensión micro-pedagógica, sería la dimensión individual del o la maestra como actor de la práctica. Cuando se habla de escuela rural, el análisis de la interacción entre estas tres dimensiones es esencial para comprender y explicar su práctica pedagógica.

Al analizar la práctica pedagógica se suele tener en cuenta dos factores: por un lado, la función social que se le atribuye a la enseñanza; y, por otro lado, las diferentes interpretaciones sobre cómo se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje determinando, a su vez, las propuestas metodológicas por las que se optan (Zabala, 2000). La interpretación de este proceso de enseñanza-aprendizaje no se limita únicamente a cómo se organiza el currículum, sino que implica más aspectos como el papel del profesorado, la distribución del espacio y los tiempos, las formas de agrupamiento del alumnado, las actividades y tareas que se planifican para lograr unos objetivos educativos,

hasta las materias curriculares (Coll et al., 2007). Según estos dos factores, la práctica pedagógica se desarrollará dentro de una corriente pedagógica u otra que dará sentido a toda la actividad profesional, ya que, a partir de ella, se plantearán los diferentes principios educativos en los que ésta se basará.

Las escuelas rurales de hoy en día, se nutren de varias de las corrientes pedagógicas que se desarrollaron a lo largo del siglo XX, de todas ellas se pueden destacar las relacionadas con las metodologías activo-participativas ya que se ha demostrado que son las más pertinentes para atender a las características didácticas que se dan en las aulas multigrado (Boix, 2023). Entre ellas, se podrían destacar la corriente de la Escuela Nueva, la corriente constructivista o el modelo de Célestin Freinet, todas ellas basadas en referentes más tradicionales como Rousseau, Pestalozzi, Herbart o Fröbel (Abós, 2014).

1.3. Metodologías y estrategias didácticas en aulas multigrado

Dentro de la práctica pedagógica, al examinar la dimensión didáctica relativa a las metodologías y a las estrategias didácticas, resulta fundamental diferenciar ambos conceptos, aunque mantengan una relación estrecha (Orozco, 2016). Por un lado, la metodología didáctica, alude a la opción que toma el profesor/a sobre cómo va a organizar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica determinar los principios metodológicos que orientarán las estrategias didácticas y, en consecuencia, el resto de elementos que conforman la práctica educativa, no solo da respuesta al cómo se va a enseñar sino también a qué y cómo se aprende. Por otro lado, las estrategias didácticas serían “las herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes” (Orozco, 2016, p. 68). De este modo, son las estrategias las que concretan y operativizan los principios metodológicos mediante la planificación de acciones, recursos y su articulación.

Como se adelantaba en el apartado anterior, diversos estudios han señalado que, en las aulas rurales multigrado, las metodologías de carácter activo-participativo constituyen la opción más adecuada para responder a las particularidades de la enseñanza en grupos con diversidad de edades (Boix, 2023; Ribadeneira, 2020). Estas metodologías se inscriben en la tradición constructivista desarrollada entre finales del siglo XIX y a lo largo del XX, representada por autores como Piaget, Bruner, Ausubel o Vygotsky. Desde este punto de vista pedagógico, se parte de la idea de que cuando un alumno/a se enfrenta a un nuevo contenido, no lo hace desde cero, sino que parte siempre de los conocimientos y experiencias previas que ya tiene adquiridas y es, sobre dicha base, donde construye nuevos significados y elabora estructuras mentales más complejas.

Puede afirmarse, por tanto, que el constructivismo requiere la implementación de metodologías activo-participativas para generar los contextos de aprendizaje que propone, lo que implica planificar estrategias didácticas coherentes con estos principios. Dichas estrategias deben orientarse a promover la indagación constante, la reflexión, el diálogo y la experimentación, siempre atendiendo a los intereses y la curiosidad del alumnado.

En el marco del constructivismo y de la didáctica multigrado, las estrategias didácticas más habituales en la actualidad incluyen: Aprendizaje basado en Proyectos (Kilpatrick, Dewey), Centros de Interés (Decroly), Investigación en el medio (Freinet), Aprendizaje basado en problemas y/o Estudios de caso. Ello no implica que no puedan usarse, además, otras estrategias como la clase expositiva u otras no pertenecientes a este tipo de metodologías.

2. OBJETO, PREGUNTA Y OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio que se aborda en la investigación son las *Eskola Txikiak*, en castellano, Escuelas Pequeñas. Las *Eskola Txikiak*, son, según su propia definición: “escuelas públicas de pequeño tamaño que favorecen la diversidad de edades, ubicadas en el medio rural y que por estas características tienen múltiples y variadas posibilidades de hacer un buen trabajo” (www.eskolatxikiak.eus). Como se destaca en la propia definición, son tres las características principales que deben cumplir: a) Diversidad de edades: esta característica es el tesoro más preciado ya que es la manera de abrir la puerta a otras formas de vivir la escuela: más cooperación; lograr relaciones más sanas y adecuadas entre niños/as; facilitar la interacción entre el alumnado; y, el aprendizaje mutuo; b) Pequeñas: no desde un punto cuantitativo sino desde un punto de vista cualitativo. Esta perspectiva permite el mantenimiento de relaciones cercanas con toda la comunidad escolar, el conocimiento mutuo y las posibilidades de interacción con el entorno tanto social como natural; c) Ubicadas en el medio rural: tercera característica principal que define la naturaleza de estas escuelas. Aunque reconocen que el medio rural ha cambiado, este hecho influye en la identidad actual de las *Eskola Txikiak* convirtiéndose en un aspecto a reflexionar por parte de todas.

Además de ello, otras de sus características son que, en ese medio rural, debe ser la única que hay en el pueblo o barrio, tienen que ser públicas y se debe desarrollar una educación basada en la cultura local, en el fomento de identidad del pueblo y con relación directa con el entorno y la naturaleza.

La pregunta de investigación que se va a abordar en el capítulo es ¿Qué estrategias didácticas utilizan los y las docentes de las *Eskola Txikiak* y en qué metodologías pedagógicas fundamentan su práctica, teniendo en cuenta la multigradación y la diversidad en sus aulas? Por tanto, el objetivo de investigación es analizar entre las dimensiones de la práctica pedagógica de las *Eskola Txikiak*, el tipo de estrategias didácticas usadas y el tipo de metodologías en las que se basa el profesorado y su relación con los postulados de la didáctica multigrado y la corriente pedagógica constructivista amplia.

3. MÉTODO

3.1. Enfoque

Respecto a la metodología y al diseño del estudio empírico, se optó por situar la investigación dentro del paradigma interpretativo, al considerarse el más adecuado para profundizar en la realidad objeto de análisis y en los propósitos planteados (Sandín, 2003). Asimismo, se decidió estructurar el trabajo siguiendo un diseño mixto de tipo secuencial explicativo, iniciando con una fase cuantitativa y continuando con otra de naturaleza cualitativa. Tras culminar ambas etapas y examinar los resultados obtenidos, se recurrió a una triangulación de métodos con el fin de lograr una comprensión más amplia y sólida del fenómeno estudiado (Arias, 2023; Creswell y Creswell, 2023). El proyecto fue evaluado por el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos de la EHU (CEISH, 2020), tanto antes de iniciar la primera fase como al comienzo de la segunda.

3.2. Participantes

En la primera fase, la población objetivo estuvo constituida por el conjunto del profesorado perteneciente a la Red de *Eskola Txikiak* de Euskadi, estimado en aproximadamente 440 docentes (dado que no existen registros públicos oficiales) distribuidos en las 54 escuelas activas durante el curso 2020-2021. La muestra final para el análisis estuvo compuesta por 125 docentes, procedentes de los tres territorios

históricos de la CAV, lo que representa el 28,4% de la población total (N=440). Las características de la muestra pueden observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de la muestra Fase 1.

Sexo de los sujetos participantes				
Mujer	Hombre		No binario	
79,2%	19,2%		1,6%	
Edad de los sujetos participantes				
Menos de 35 años	36-45 años	46-55 años	Más de 55 años	
16,8%	40,8%	23,2%	18,4%	
Experiencia en Eskola Txikia				
Menos de 1 año	De 1 a 10 años	11-20 años	Más de 20 años	
16,8%	58,4%	16,8%	8%	
Experiencia en la actual Eskola Txikia				
Menos de 1 año	De 1 a 10 años	11-20 años	Más de 20 años	
31,2%	49,6%	13,6%	5,6%	
Situación laboral				
Destino definitivo en la escuela	A la espera de destino definitivo	En comisión de servicios	Interino - curso completo	Interino-sustitución temporal
55,2%	11,2%	4,8%	18,4%	10,4%
Nivel educativo en el que enseñan				
Educación Infantil	Educación Primaria		Ambos	
23,2%	45,6%		31,2%	

Para la segunda fase, la selección de participantes respondió a las necesidades de información identificadas en los resultados del cuestionario. Se utilizó un muestreo opinático, con criterios de inclusión/exclusión que permitieran comprender en profundidad el fenómeno. Los criterios fueron los siguientes: a) No ocupar un puesto de sustitución; b) Contar con un mínimo de 3 años de experiencia en *Eskola Txikiak*; c) Ser tutor/a de Educación Infantil o Primaria.

Además, se aseguró que los y las docentes provinieran de escuelas ubicadas en distintas provincias y con diferentes tipos de organización multigrado. Finalmente, la muestra quedó constituida por 21 docentes, cuyas características pueden consultarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Características de la muestra Fase 2.

	PROVINCIA	SEXO	EDAD	AÑOS EN LA ESCUELA	GRUPO ALUMNADO
1	Araba	Mujer	36	7	Primaria 3º ciclo
2	Araba	Mujer	45	14	Primaria
3	Bizkaia	Hombre	52	9	Primaria 3º ciclo
4	Bizkaia	Mujer	42	4	Primaria 1º ciclo
5	Bizkaia	Mujer	47	3	Infantil
6	Bizkaia	Mujer	42	9	Infantil 2-3 años
7	Bizkaia	Mujer	59	22	Infantil 4-5 años
8	Bizkaia	Mujer	42	7	Infantil 4-5 años
9	Bizkaia	Mujer	45	9	Infantil 4-5 años
10	Bizkaia	Mujer	58	14	Infantil 2-3 años
11	Bizkaia	Mujer	46	11	Primaria
12	Gipuzkoa	Mujer	33	5	Todos los cursos
13	Gipuzkoa	Hombre	42	8	Todos los cursos
14	Gipuzkoa	Mujer	47	12	Primaria en grupos diferentes
15	Gipuzkoa	Mujer	47	9	Infantil
16	Gipuzkoa	Hombre	39	3	Primaria 3º ciclo
17	Gipuzkoa	Hombre	46	7	Primaria 3º ciclo
18	Gipuzkoa	Mujer	57	6	Primaria 2º ciclo
19	Gipuzkoa	Mujer	42	6	Primaria
20	Gipuzkoa	Mujer	56	11	Infantil y Primaria
21	Gipuzkoa	Mujer	54	7	Todos los cursos

3.3. Instrumentos utilizados

Para la fase inicial de carácter exploratorio, se diseñó un cuestionario específico elaborado ad hoc, utilizando como base las pautas establecidas por Callejo et al. (2010). Concluida una primera versión, esta fue sometida al procedimiento de validación mediante juicio de expertos (Aguilar, 2023) con el fin de asegurar su validez y fiabilidad. El instrumento definitivo integró 69 ítems: 22 preguntas abiertas, 15 de opción múltiple y 32 formuladas con escala Likert, distribuidas de acuerdo con las necesidades informativas de cada categoría analítica.

Para la segunda fase se eligió la entrevista semiestructurada individual (Ibarra-Saíz et al., 2023). El proceso de elaboración del guion comenzó con la formulación de objetivos, lo que permitió definir las dimensiones centrales y derivar de ellas las preguntas pertinentes. Al igual que en la fase anterior, la primera versión del guion se sometió a validación por juicio de expertos, seleccionándose tres especialistas conocedoras del contexto y trayectoria de las *Eskola Txikiak*. Su valoración se centró en aspectos como claridad, coherencia, relevancia, suficiencia y comprensibilidad, además de incluir sugerencias de mejora.

3.4. Procedimiento

Para desarrollar la primera fase, se realizó un proceso de reclutamiento indirecto a través de la persona coordinadora de la Red de *Eskola Txikiak*. Esta etapa se inició en noviembre de 2020 y la recopilación de respuestas se extendió hasta abril de 2021. Dada la situación sanitaria y las restricciones de movilidad vigentes por la epidemia de la COVID, se optó por distribuir el cuestionario de forma telemática mediante *GoogleForms*. Los datos recogidos se exportaron posteriormente al software IBM SPSS Statistics v.28, donde se procedió a su codificación y al desarrollo de análisis estadísticos descriptivos, comparativos y correlacionales.

En cuanto a la segunda fase, una vez seleccionados los y las docentes que cumplían los criterios de inclusión establecidos, se realizaron entrevistas presenciales en los centros escolares a los que pertenecían cada una de las personas participantes. La duración media fue de una hora y se siguió el guion diseñado y validado para la entrevista semiestructurada.

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002) para los procedimientos de codificación, utilizando como herramienta el software NVivo (Versión Release 1.7.1, 1534). Tras la transcripción completa de las entrevistas, se efectuó un análisis temático y categorial. La construcción del sistema categorial se realizó mediante un proceso mixto, definiéndose categorías centrales y subcategorías, que quedaron recogidas en un Libro de Códigos elaborado para tal fin. Finalmente, se procedió a la codificación del corpus y al análisis de contenido, incorporando técnicas como la búsqueda de frecuencias de palabras y la generación de árboles de palabras.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en las dos fases del estudio fueron abundantes, por lo que se van a presentar los resultados, tanto de la primera fase como de la segunda, de una manera integrada, señalando los más significativos.

4.1. Enfoque metodológico en relación a la multigraducción

En primer lugar, se preguntó al profesorado participante si en su centro existía algún enfoque metodológico específico relacionado con la multigraducción. Puede afirmarse que, en todas las escuelas, la multigraducción, además de ser un rasgo fundamental para considerarse *Eskola Txikia*, se asume y se elige como un principio pedagógico, no como una obligación. Sin embargo, coexisten distintas interpretaciones de lo que implica la multigraducción, lo que conduce a diversas formas de organizar los centros. Se ha observado que algunas escuelas apuestan por lo que denominan *adin aniztasun osoa* (diversidad de edades completa), es decir, agrupar a todo el alumnado de dos a doce años, incluso cuando disponen de la opción de dividirlos en diferentes líneas por el número de estudiantes matriculados. Estas escuelas optan por trabajar de manera conjunta y con una amplia diversidad de edades en todo el centro, una organización que se aproxima al modelo de escuela unitaria: un único grupo formado por alumnado de distintas edades. Como señala una de las personas entrevistadas: “esta escuela tiene la posibilidad de tener dos líneas, pero nosotros/as funcionamos con una sola línea por decisión nuestra. De dos a doce años están todos juntos/as. En función de la edad no hacemos distinciones en ese sentido” (Participante 001, comunicación personal, 3 de octubre de 2022).

Por otra parte, se observa que existen escuelas que comparten este principio, pero que se encuentran en una fase intermedia hacia la adopción completa de la diversidad de edades en el plano metodológico. En estos centros se emplean diversas estrategias para aproximarse al modelo de diversidad de edades completo; entre ellas, destaca

especialmente la introducción, en Educación Infantil, de lo que denominan metodología de movimiento autónomo y circulación libre.

Asimismo, se han identificado escuelas que, aunque comparten la idea pedagógica de la diversidad de edades, continúan organizando al alumnado por ciclos. Las razones para no avanzar hacia el modelo completo varían según el contexto específico de cada centro: un número elevado de estudiantes, disponibilidad y estabilidad del profesorado, dificultades metodológicas o incluso las propias condiciones físicas y arquitectónicas del edificio escolar.

A pesar de estas distintas formas de abordar la diversidad de edades o la multigraduación, como se ha señalado, todas las escuelas entrevistadas la asumen como principio pedagógico y reconocen tanto las oportunidades como los desafíos metodológicos que implica. El profesorado coincide en que la multigraduación abre la puerta a una amplia gama de posibilidades metodológicas. Sin embargo, también subrayan el reto que representa trabajar desde esta diversidad, ya que exige una transformación pedagógica profunda. En este sentido, el profesorado destaca especialmente la necesidad de dejar atrás el uso del libro de texto y garantizar la estabilidad de las plantillas para sostener un cambio metodológico basado en estrategias alternativas a las tradicionales (magistrales y centradas en un libro de texto por nivel).

Continuando con el enfoque metodológico que tienen las escuelas respecto a la multigraduación, se debe destacar otro de los principios que se mencionan: “en las *Eskola Txikiak* todos los alumnos/as son de todos los profesores/as” (Participante 001, comunicación personal, 3 de octubre de 2022). Este principio tiene relación con otra cuestión en la que se insiste en algunas de las escuelas: se cree en la diversidad, no solo de edades, sino en la diversidad de cada persona y, por lo tanto, cuando se relaciona este principio con el enfoque metodológico, las respuestas se resumen en que no hay una metodología uniforme o una única sino que, su fin último es atender a las necesidades e intereses de cada alumno/a y eso conlleva utilizar diferentes metodologías y estrategias para poder acompañar a cada uno/a en su desarrollo.

4.2. Tipos de metodologías didácticas

A la hora de definir la metodología de la escuela, hubo seis tendencias. Por un lado, hay escuelas que siguen una metodología basada en talleres. En estas escuelas, los niños/as tienen circulación libre y la escuela renuncia a las asignaturas, a los cursos y a las aulas tradicionales convirtiéndolas en talleres de diferente índole (carpintería, taller de ciencias, biblioteca...).

Por otro lado, otra de las tendencias que se encuentra es la de doce de las escuelas entrevistadas que definen su metodología desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Muchas de las escuelas identifican su metodología con el ABP, a pesar de que la manera de llevarlo a cabo sea distinta en cada una. Asimismo, entre los maestros/as entrevistados se ha encontrado que existe un abandono de esta estrategia por parte de algunas escuelas. Éstas, fueron dándose cuenta, a través de la reflexión y la autoevaluación en el claustro que, si uno de sus principios pedagógicos es que el aprendizaje debe partir de las necesidades e intereses del alumno/a y el respeto a los ritmos de aprendizaje de cada niño/a, según su opinión, el Aprendizaje por Proyectos no aseguraba estos principios y que, para ello, había que entender a cada alumno/a como un proyecto en sí mismo. Otra de las razones es que, en algunas escuelas, empiezan a observar que en su escuela ya no solo existe la diversidad de edades, sino que existe una diversidad más amplia (de origen cultural, de origen socioeconómico...) y que, por parte del profesorado, se empieza a observar esta situación como un problema. Valoran que el

Aprendizaje por Proyectos no termina de encajar con la nueva realidad social de la escuela y, por tanto, después de un periodo de deliberación, formación y evaluación, han empezado a incluir la metodología basada en talleres.

Siguiendo con los tipos de metodologías, alguna escuela que trabaja por proyectos o por talleres define su metodología como constructivista. Otras definen su metodología desde el Movimiento Autónomo, pero solo en la etapa de Educación Infantil. Así mismo, no ceñirse a una metodología concreta es otra de las perspectivas que se ha encontrado a la hora de definir la metodología de la escuela. Las escuelas que afirman no adherirse a una metodología concreta llevan a cabo diferentes métodos y estrategias siguiendo o respondiendo a las necesidades e intereses del alumno/a en un momento concreto.

Finalmente, la última tendencia que se ha encontrado es la que tiene que ver con una metodología tradicional. Estas escuelas fueron minoritarias y, aunque reconocen en sí mismas la necesidad de cambiar o innovar metodológicamente, hoy en día, siguen una metodología basada en el libro de texto para cada nivel y donde cada profesor/a elige su manera de trabajar con su grupo escolar.

En general y atendiendo a los datos obtenidos en la primera fase de la investigación (Tabla 3), se puede afirmar que en las *Eskola Txikiak* llevan a cabo de manera frecuente metodologías activo-participativas:

Tabla 3. Frecuencias en el uso de metodologías activo-participativas.

	Nunca	Ocasionalmente	A veces	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
Conceptos nuevos mediante estrategias motivantes	0	0	12	80	33
Actividades para conocer conocimientos previos e intereses	0	2	13	72	38
Relación entre los contenidos curriculares y la experiencia previa	0	1	19	84	21
Planteamiento de actividades según intereses, necesidades y emociones	0	0	10	75	40
Participación del alumnado en la selección de contenidos/temas	0	1	7	63	54
Participación a distintos ritmos de aprendizaje	1	1	23	55	45
Planificación de actividades para el desarrollo de la autonomía	0	0	20	68	37
Conclusiones personales sobre experiencias y vivencias en la escuela	0	2	23	77	23

4.3. Tipos de estrategias didácticas

En cuanto a las estrategias didácticas, se hizo la indagación a través de cuestionarios y, en la segunda fase, con las entrevistas, se trató de contrastar los resultados obtenidos. Para su estudio, se hizo una clasificación de diferentes tipos de estrategias y se preguntó al profesorado sobre la frecuencia de uso de cada una en su práctica pedagógica. Para ello, se tuvieron en cuenta dos tipos de usos diferentes: como estrategia para trabajar contenidos puntuales o como procedimiento integral.

Como se puede contrastar en la Figura 1 (<https://labur.eus/tfeav2e5>), el Aprendizaje basado en Proyectos es la estrategia con mayor frecuencia de uso y la que más se usa como procedimiento integral a la hora planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (43,2%).

Los Centros de Interés son utilizados por el 32,8% siempre como procedimiento integral y por el 24% frecuentemente. Hay un 20% del profesorado que la usa siempre para trabajar contenidos puntuales y el resto del profesorado se sitúa entre respuestas que van desde nunca hasta a veces de forma puntual o de manera integral. Los datos se pueden observar en la Figura 2 (<https://labur.eus/ve1mmmo5>).

En cuanto a la Investigación en el Medio, como se observa en la Figura 3 (<https://labur.eus/a2z2iip0>), el 35,2% del profesorado hace uso de ella de forma frecuente y como procedimiento integral, seguido del 16,8% que lo hace para trabajar contenidos puntuales. Solo un 3,2% no la utiliza.

En el uso del Aprendizaje basado en Problemas se puede observar que hay un grupo de profesorado que hace uso de esta estrategia de manera frecuente y como procedimiento integral (32%). El resto queda bastante difuminado, ya que su uso se reparte entre todas las respuestas posibles, como se puede apreciar en la Figura 4 (<https://labur.eus/qnyy52yk>).

La clase expositiva es usada por el 26,4% para trabajar, a veces, contenidos puntuales y por el 22,4%, frecuentemente. Así mismo, hay un porcentaje del profesorado que emplea la clase expositiva, frecuentemente, como procedimiento integral (20%). Los datos expuestos se pueden observar en la Figura 5 (<https://labur.eus/qvsazglk>).

Respecto a la estrategia didáctica “Tutorización entre iguales” se puede decir que, aunque fue un término que se usó a la hora de definir la metodología empleada en las respuestas de carácter abierto del cuestionario, solo el 27,2% del profesorado hace uso de ella frecuentemente como procedimiento integral y 21,6% la usa siempre o casi siempre. En general, algo más de la mitad del profesorado emplea la tutorización entre iguales como procedimiento integral. Finalmente, en cuanto a los estudios de caso como estrategia didáctica, son poco utilizados en las *Eskola Txikiak*, de hecho, el 24,8% nunca la usa y el 22,4%, a veces, para trabajar contenidos puntuales.

En las preguntas abiertas se señalaron otras de las estrategias didácticas que el profesorado emplea, por un lado, talleres (costura, cocina, teatro, arte, ciencia, robótica...) y, por otro, el trabajo desde los centros de interés del alumnado, que en palabras de algunos profesores/as, se traducen en trabajo por rincones, talleres o en ofrecer, en diferentes temas (ciencia, biblioteca, arte, carpintería...), opciones diversas para que cada alumno/a pueda vivirlos a su manera y ritmo.

4.4. Contraste de resultados obtenidos

Durante la primera fase del estudio, los resultados obtenidos en torno al tipo de metodologías en las que el profesorado basaba sus estrategias didácticas, fueron que frecuentemente o siempre hacían uso de metodologías activo-participativas, ya que en

todos los ítems relacionados con este tipo de técnicas de trabajo, se obtuvieron medias por encima de 4 (escala utilizada: 1-5, donde 1=nunca; 2=ocasionalmente; 3=a veces; 4=frecuentemente y 5= siempre o casi siempre). Una vez analizados los resultados de la segunda fase, se puede comprobar que las respuestas del profesorado fueron en la misma línea que en los cuestionarios.

Al preguntar al profesorado sobre su enfoque metodológico en relación con la multigradación, se obtuvo que su metodología estaba basada en dos principios: la diversidad de edades y la adecuación a los intereses y necesidades del alumnado. Llevando estos dos principios al plano metodológico, los resultados fueron que, por un lado, existían diferentes formas de entender la diversidad de edades, lo que inducía a diferentes formas de organizar las escuelas y los grupos de alumnado y, por otro, que la adecuación a los intereses y necesidades conllevaba utilizar diferentes metodologías y estrategias, acción que se confirma en el análisis de los datos de la fase dos. De hecho, a la hora de analizar las estrategias didácticas más utilizadas, en los cuestionarios, el aprendizaje basado en proyectos y los centros de interés fueron los que obtuvieron mayor puntuación y, en las entrevistas, fueron las estrategias que más se nombraron junto con el aprendizaje por talleres.

En general, el contraste de resultados realizado entre la primera y la segunda fase, en torno a las metodologías y estrategias didácticas que el profesorado de las *Eskola Txikiak* utiliza, permite afirmar que concuerdan las respuestas entre una y otra.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, la escuela rural se define esencialmente por la multigradación, un rasgo que, lejos de ser una limitación, constituye la base sobre la que se construyen sus prácticas pedagógicas. A lo largo de la historia de la educación, diversas corrientes pedagógicas, desde la Escuela Nueva hasta el constructivismo o la pedagogía de Freinet, han influido en la configuración de la didáctica multigrado. Todas ellas comparten una misma convicción: el aprendizaje significativo se produce cuando el alumno es protagonista activo de su propio proceso. Desde esta mirada constructivista, las metodologías activo-participativas y las estrategias didácticas como el aprendizaje basado en proyectos, los centros de interés, la investigación en el medio o la tutorización entre iguales, se presentan como las más adecuadas para atender la realidad de las aulas rurales.

Los resultados de la investigación sobre las *Eskola Txikiak* confirman que la multigradación no se vive como una imposición, sino como una elección pedagógica consciente. Aunque existen distintas formas de organizar los grupos y de aplicar las metodologías y estrategias, todas las escuelas comparten una misma idea: enseñar en un entorno diverso implica asumir la diversidad como principio y no como problema. Así, el profesorado opta por metodologías y estrategias variadas que responden a los intereses y ritmos del alumnado, fomentando la autonomía, la cooperación y el aprendizaje significativo.

En definitiva, las *Eskola Txikiak* encarnan un modelo educativo vivo, que demuestra que la escuela rural puede ser un contexto de cambio y de innovación pedagógica. Su fuerza radica en la coherencia entre sus principios (la atención a la diversidad, el papel del docente y la vinculación con el entorno) y sus prácticas pedagógicas diarias.

REFERENCIAS

- Abós, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender? ¿es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, (24), 99-118. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1946>
- Aguilar, E. E. (2023). Juicio de expertos. *Multidisciplinary Health Education Journal*, 5(3), 556-570.
- Arias, J. (coord.). (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Boix, R. (2023). Formación inicial del docente y planificación en el aula multigrado. *Revista Teias*, 24(72), 386-393. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.70623>
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: Perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, (24), 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Callejo, J., Del Val, C., Gutiérrez, J. y Viedma, A. (2010). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Universitaria Ramón Areces, UNED.
- CEISH- Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (2020, 21 de noviembre). *Investigación con seres humanos*. *Investigación*. <https://www.ehu.es/es/web/ceid/ceish/inves>
- Coll, E., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (Sixth Edition). SAGE.
- Cruz, M. C. y Juárez, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 111-129.
- Eskola Txikiak. (s.f.). *Eskola Txikiak*. <https://eskolatxikiak.eus/>
- Ibarra-Saíz, M. S., González-Elorza, A., y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. GRADE y Old Dart Foundation.
- Orozco, J. C. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 5(17), 65-80. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615>
- Ribadeneira, F. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Revista Conrado*, 16(72), 242-247.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGrawHill.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencia llevada a cabo en el congreso COMIE, San Luis de Potosí.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó.