



ITESO

APRENDIZAJE Y ESCUELA RURAL: LA VISIÓN DEL ALUMNADO

LEARNING AND RURAL SCHOOL: THE VISION OF STUDENTS

Por: Pilar Abós Olivares

pabos@unizar.es

Currículo: doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación y responsable del grupo de investigación Educación y Desarrollo Rural de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza, España. Sus líneas de investigación versan sobre la educación en contextos rurales, formación inicial y permanente de maestros, historia de la educación y educación comparada.

Por: Concepción Torres Sabaté

mariaconcepcio.torres@urv.cat

Currículo: doctora en Pedagogía. Profesora en el Departamento de Pedagogía y responsable del grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili, España. Sus líneas de investigación versan sobre la educación en contextos rurales, educación y Unión Europea, género, voluntariado y valores.

Por: Joan Fuguet Busquets

juan.fuguet@urv.cat

Currículo: doctor en Pedagogía. Profesor en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili, España. Sus líneas de investigación versan sobre educación en contextos rurales, dirección y gestión de centros educativos, formación inicial y permanente de maestros.

Recibido: 29 de noviembre de 2016. Aceptado para su publicación: 28 de agosto de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/692>

Resumen

Este trabajo expone los resultados parciales de un proyecto de investigación sobre la incidencia de la escuela rural multigraduada en el aprendizaje de sus alumnos, en el marco de un paradigma cualitativo fenomenológico, que resultó en un primer estudio exploratorio sobre las concepciones, motivaciones y estrategias de aprendizaje del alumnado con base en el modelo sobre factores de aprendizaje (SAL). Los resultados refieren los significados que el alumnado infiere respecto a tres variables que tienen que ver con su aprendizaje, en función de las respuestas dadas en entrevistas semiestructuradas y del análisis de las ideas subyacentes en su contenido. En la variable concepción de aprendizaje, el alumnado otorga un papel significativo a su función de socialización; además, la importancia de los compañeros y las relaciones entre ellos son consideradas clave para un aprendizaje dirigido al éxito. Por el contrario, en la variable estrategias de aprendizaje es significativa la visión individualista de los alumnos, que consideran el aprendizaje como un proceso personal e intransferible. En la variable motivación hacia el aprendizaje es mayoritaria una relación estudio-premio propia de un enfoque superficial del aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, factores de aprendizaje, rendimiento, escuela rural.

Abstract

This paper presents the partial results of a research project where the incidence that the multigraduate rural school has on its students was studied, within the framework of a phenomenological qualitative paradigm, resulting in a first exploratory study on the conceptions, motivations and learning strategies of the students, according to the model on learning factors (SAL). The submitted results refer to the meanings that the students infer regarding three variables related to their learning, based on the answers given in semistructured interviews and the analysis of the ideas underlying their content. With regard to the conception of learning, the results show that students play an important role in their socialization function; furthermore, the importance of classmates and the relationships between them are considered keys to a successful learning. On the other hand, in reference to learning strategies, the individualistic vision of the students is significant, considering learning as a personal and non-transferable process of each of them, which does not, then, hang together with what has been expressed previously. Concerning motivation for learning, a study-prize relationship of a superficial approach to learning predominates.

Keywords: learning, learning factors, school performance, rural school.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la mejora de todo sistema educativo es compartida por los actores que intervienen en ella de manera directa o indirecta y por la sociedad en general; en este contexto, surgen las preguntas: ¿cuál es la visión que tiene el alumnado sobre su propio aprendizaje?, ¿cuál es el impacto de la acción educativa en dicha visión?, ¿qué acciones promueven y estimulan determinadas concepciones de aprendizaje? En la contestación a la primera interrogante se incluye este trabajo.

Podemos señalar también cómo la investigación sobre la eficacia escolar incluye el análisis empírico de los factores que influyen en ella; entre estos se encuentra la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza: ¿qué relación existe entre la visión que el alumnado tiene sobre su aprendizaje y el rendimiento escolar, más allá de la influencia del nivel sociocultural familiar? Todo ello con la consideración de que el éxito y la eficacia no solo van ligados a resultados escolares en materia de conocimientos y competencias básicas —objetivo imprescindible e inherente a la propia finalidad de la escuela como institución social—, sino también a otros que conciernen a una formación integral de la persona y que incluyen actitudes, habilidades y valores.

Tanto unos como otros han de lograrse en toda clase de centros educativos, cualquiera que sea el nivel sociocultural y las características del alumnado, y tendrán como elemento fundamental la vinculación con el entorno y el territorio (Boix, 2014). Además, una escuela de éxito debe fomentar el interés y la motivación del alumnado por la escuela y la formación, de manera que sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje, que se sienta seguro, comprenda lo que se espera de él, amplíe sus expectativas y se vea ante una tarea que despierte su interés y le permita progresar (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Por lo expuesto, el conocimiento del modo de aprender del alumnado, en este caso del perteneciente a la escuela rural, estará en la base de la adopción de aquellas estrategias didácticas que permitan el logro del éxito, y que tomen en cuenta el contexto escolar (aulas multigrado) y el socioeducativo (contextos rurales). Este

conocimiento es el fundamento del proyecto de investigación “Factores de rendimiento en la escuela rural: características de los alumnos”, de la Universidad de Barcelona (2012), del que forma parte el trabajo que presentamos.

MARCO TEÓRICO

Las condiciones de aprendizaje de la escuela rural multigrado

En este artículo analizamos el concepto de aprendizaje que tienen los alumnos de escuelas rurales españolas. Al querer definir el concepto de “escuela rural”, nos encontramos con que son muchas y diferentes las realidades “rurales” que se dan a consecuencia de los cambios acelerados de la sociedad actual. La proximidad de los entornos rurales a los grandes núcleos de población, las condiciones laborales de los maestros, el nivel sociocultural de la población, los recursos materiales, las infraestructuras y comunicaciones, etcétera, son aspectos que se han de considerar a la hora de estudiar dichas realidades. Además, desde el punto de vista estrictamente escolar, el acceso a la información a través de las tecnologías de la información y la comunicación ha mejorado de forma ostensible la sensación de aislamiento que se daba en la escuela rural, influyendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la manera de aprender y transmitir el conocimiento.

El carácter multigrado es el que define básicamente la escuela en la que ubicamos este trabajo, entendiendo la multigradación como aquel tipo de agrupamiento en el cual el alumnado de diferentes edades comparte las condiciones propias del aula, es decir, la combinación de dos o más grados en la misma clase (Hargreaves, 2001; Berry, 2001; Little, 2001). Este agrupamiento posibilita que el modo de aprender, la forma en que cada alumno absorbe y retiene la información, y las habilidades para interiorizar dicha información se crucen en el aula multigrado no solo con la manera de enseñar, sino también con *la manera de aprender de los iguales*; por ello, se hace necesario el descubrimiento de lo que ocurre en sus aulas y hacer visibles las incógnitas de su funcionamiento (Bustos, 2010).

Así, podríamos poner de relieve cómo las aulas multigrado exigen experiencias pedagógicas en las cuales el alumno sea verdaderamente un sujeto activo y el docente, el conductor del aprendizaje en función de sus necesidades e intereses, ya que el tener en una misma aula alumnos de diferentes edades ha motivado que la metodología más “tradicional” se vaya transformando en una más innovadora en la que el interés del alumno se convierte en proyectos que trabajan la globalidad a partir de la interacción entre alumnos de diferentes edades (Boix, 2004).

Dicha metodología favorece una mayor personalización de la enseñanza, facilitada tanto por la baja ratio escolar que existe en estos grupos como por un *aprendizaje contagiado* (Bustos, 2010), ya que el alumnado está inmerso en un escenario donde los contenidos de aprendizaje se adelantan y repasan constantemente y donde el alumno de menor edad se familiariza con los contenidos de más alto nivel, mientras que el de mayor edad consolida los aprendizajes a través de la observación de las prácticas de los menores.

Partiendo de esta especificidad de la escuela rural, todavía se hace más patente la necesidad de una investigación multifactorial sobre los factores asociados al aprendizaje escolar (Cornejo y Redondo, 2007), al tener en cuenta que el aprendizaje es un elemento multirrelacional que se lleva a cabo de modo contextualizado, como lo indican las tres grandes tradiciones de estudio sobre factores y variables asociados al aprendizaje escolar:

- Las teorías del aprendizaje por “reestructuración”, que ponen el foco en aquellos procesos de aprendizaje relevantes desde las llamadas teorías constructivistas del aprendizaje humano y su ocurrencia en el contexto de las aulas (significatividad de los aprendizajes, procesos de mediación, actividad mental de los estudiantes, sentido y pertinencia social de los aprendizajes) (Coll, 2001; Braslavsky, 2004).
- Los estudios sobre la escuela como institución compleja en la que ocurren procesos de aprendizaje (Bolívar, 2000; Ball, 2001).
- Los estudios sobre eficacia escolar en sus distintas manifestaciones (Báez, 1994; Murillo, 2003 y 2005).

Todo ello ha conducido a que las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje den lugar a una nueva área de investigación que mezcla el estudio del contexto educativo con el aprendizaje y la percepción de los estudiantes desde una visión cualitativa (Maquilón y Hernández Pina, 2011).

A pesar de la importancia de las ideas anteriores, como lo señala Mulryan-Kyne (2005 y 2007), la mayoría de los estudios internacionales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en escuelas rurales se han centrado en los resultados académicos del alumnado de aulas multigrado rurales en comparación con su contraparte en grupos de un solo grado, situadas preferentemente en entornos urbanos.

Otro foco de atención ha sido la influencia de las variables contextuales (medio rural) en las expectativas del alumnado (Demi, Coleman & Snyder, 2010) y en su rendimiento. En esta última línea, Woodrum (2011) habla de la identidad con el medio y de cómo esta puede ser uno de los factores de influencia en el rendimiento; se centra en cómo la población rural presenta determinadas características distintas a las de la población urbana, debidas a su adaptación al medio.

En el ámbito iberoamericano, el trabajo de Meneses, Morillo, Navia y Grisales (2013) busca comprender los factores sociales, económicos y culturales que inciden en el rendimiento académico, y señala la codependencia de diferentes factores. En este sentido, los estudios desarrollados por el Observatorio Educación y Territorios-Observatorio de la Escuela Rural en Francia destacan la variable territorio en relación con la escuela y su influencia en los resultados escolares y en la orientación académica de los estudiantes (Champollion, 2010).

Sin embargo, existe poca investigación sobre el aprendizaje del alumnado de escuelas rurales multigrado. Las características motivacionales son estudiadas por Hardré (2008 y 2011) y Hardré, Sullivan y Crowson (2009). También sobre la motivación, Freeman y Anderman (2005) aseguran que los estudiantes rurales presentan metas más grandes en cuanto a sus objetivos de dominio, debido, en parte, a una mayor estabilidad en el clima del aula y el centro.

El aprendizaje como concepto multifactorial (student approach to learning)

Con base en una consideración multifactorial del aprendizaje, nuestro estudio se apoya en los planteamientos teóricos de los “enfoques de aprendizaje”, término acuñado por Marton y Säljö (1976), que explora el aprendizaje y su contexto a partir de la propia experiencia de aprendizaje del estudiante; presenta el proceso que llevan a cabo los estudiantes al utilizar diferentes estrategias para afrontar las

tareas académicas y que se sitúa en una línea de investigación fenomenográfica cuyo objetivo es describir cómo las personas interpretan la realidad.

En esa misma línea, Biggs (1987) define los enfoques de aprendizaje como los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes sobre las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal. Este concepto fue el punto de partida para el marco conceptual genéricamente conocido como “la teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes” (Biggs, Kember & Leung, 2001). En ambos casos nos encontramos ante una perspectiva centrada en el concepto experiencial del aprendizaje.

En el modelo SAL se prefiere utilizar el término “enfoque” en vez de “procesos” para indicar, primero, la naturaleza compleja del aprendizaje, incluyendo factores motivacionales, intencionales o conductuales (Speth, Lee & Hain, 2005) y, segundo, la dimensión relacional con el contexto, lo que implica que los enfoques se consideren modificables o adaptables al contexto, ante todo a las exigencias académicas del estudiante.

En este sentido, el contexto que nos encontramos en las aulas multinivel es un elemento a considerar, ya que los enfoques de aprendizaje no son estables, porque se modifican y adaptan al contexto, es decir, a las tareas académicas que deben enfrentar los estudiantes. Además, esta dimensión es bidireccional, de tal modo que mientras asumimos que el contexto académico influye en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, estos nos pueden indicar de forma indirecta el nivel de calidad de la intervención educativa y del rendimiento académico (Abalde, Barca, Muñoz y Zimer, 2009; Richardson, Abraham & Bond, 2012).

Por lo tanto, podemos constatar que los enfoques de aprendizaje se dan en función de las características personales de los estudiantes y del contexto de enseñanza donde intervienen, es decir, nos indican la relación que se establece entre el contexto, la tarea y los estudiantes (Biggs, 2001), de modo que es posible la mejora de los enfoques cuando se modifican las características del contexto.

A partir de lo expuesto, partimos de una concepción del aprendizaje de naturaleza compleja, en la cual la motivación y las estrategias de los estudiantes desempeñan un papel fundamental. Este análisis permite conocer los enfoques de aprendizaje que presentan los alumnos de primaria de escuelas de carácter multigrado de entornos rurales como un primer paso para plantear alternativas metodológicas en el contexto de escuelas multigrado que ayuden a orientarlos hacia el éxito educativo.

MARCO METODOLÓGICO

Objetivos

Los objetivos del estudio son tres:

- Identificar los enfoques de aprendizaje como constructo al que subyacen las concepciones, motivaciones y estrategias del aprendizaje que presentan los niños escolarizados en aulas rurales de carácter multigrado ubicadas en Andalucía, Aragón y Cataluña (España).
- Describir y analizar la concepción que tienen los alumnos de su aprendizaje.
- Explicar y analizar las motivaciones y estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Paradigma teórico

El paradigma de investigación en el que situamos nuestro estudio, de acuerdo con sus objetivos, es el cualitativo fenomenológico, que nos ha permitido centrar la atención en comprender los significados que el alumnado infiere en relación con las distintas variables analizadas y sus respectivas dimensiones.

Población y muestra

La población del estudio está compuesta por alumnos de entre nueve y doce años de escuelas rurales multigraduadas de cinco países: Chile, España, Francia, Portugal y Uruguay. La muestra de cada país debe ser de, al menos, veinte estudiantes. En este trabajo presentamos los resultados obtenidos durante el curso 2013-2014 en la muestra de España (Andalucía, Aragón y Cataluña).

Tabla 1. Datos de la muestra española

| Comunidad | Número | Sexo | |
|-----------|--------|-------|-------|
| | | Niños | Niñas |
| Andalucía | 15 | 9 | 6 |
| Aragón | 9 | 4 | 5 |
| Cataluña | 10 | 6 | 4 |
| Total | 34 | 19 | 15 |

Instrumento de recogida de datos

Partimos de una entrevista estructurada elaborada de acuerdo con el modelo SAL-estudiantes, enfoques de aprendizaje, por el equipo de la Universidad de Lisboa, y que incluye tres variables:

- **Concepción de aprendizaje:** representación que el estudiante tiene sobre el fenómeno del aprendizaje; es una noción abstracta y no la forma como realmente aprende.
- **Motivación para el aprendizaje:** condición previa para aprender, que orienta los objetivos que se plantea el alumno en relación con el aprendizaje, básicamente la consecución del éxito y la evitación del fracaso, así como su grado de implicación en el proceso de aprendizaje.
- **Estrategias de aprendizaje:** entendidas como todo aquello que hace el estudiante para aprender.

En la tabla 2 resumimos las variables con sus correspondientes dimensiones, así como las preguntas definitivas que se incluyeron en la entrevista estructurada (dirigida), a las cuales llegamos tras el siguiente proceso:

- Traducción de la entrevista validada y realizada en Portugal por el equipo de la Universidad de Lisboa.
- Trabajo del equipo de investigación español sobre las diferentes preguntas y adaptación/modificación de algunas.
- Proceso de verificación/validación para el que se entrevistaron alrededor de quince estudiantes en cada país (salvo Portugal).
- Elaboración del cuestionario/entrevista definitivo.

Para facilitar el análisis de la información obtenida, las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de los padres.

Tabla 2. Variables, dimensiones y preguntas del cuestionario

| Variable | Dimensión | Pregunta(s) |
|---------------------------------|---|---|
| Concepción de aprendizaje | R: Referencial: qué es aprendizaje | Para ti ¿qué es aprender? |
| | P= Procesual: cómo se aprende | Para aprender algo, ¿qué crees que debemos hacer? |
| | C= Contextual: dónde se aprende | ¿Dónde crees que se puede aprender? ¿En qué lugares se puede aprender más? ¿Con qué personas se puede aprender? ¿En qué momentos de la vida se puede aprender más? ¿A qué edad se puede aprender más? Antes de entrar en la escuela ya se han aprendido algunas cosas, ¿recuerdas algunas? |
| | F= Factorial: qué factores se dan en el aprendizaje | ¿Por qué crees que a veces es fácil aprender algunas cosas? ¿Por qué crees que a veces es difícil aprender algunas cosas? ¿Qué crees que es necesario para aprender? ¿Crees que todos los niños aprenden igual? |
| | D= Dificultades: qué problemas se dan al aprender | ¿Cuándo crees que es más difícil aprender? |
| Motivación hacia el aprendizaje | Intención o propósito del aprendizaje | ¿Por qué vas a la escuela? ¿Qué crees que ganas yendo a la escuela? Si no fueras a la escuela, ¿qué perderías? |
| | Inversión o energía empleada en el aprendizaje | ¿Qué me puedes decir sobre el esfuerzo que haces para aprender en la escuela y fuera de ella? |
| | Percepción de la tarea de aprendizaje | Si alguien te preguntara sobre cómo te sientes cuando tienes que hacer tareas o deberes en la escuela y fuera, ¿qué le dirías? |
| | Valoración del tiempo empleado en el aprendizaje | Cuando estás en clase realizando diferentes actividades, ¿cómo pasa el tiempo despacio o deprisa? |
| Estrategias de aprendizaje | Proceso de aprendizaje | Dime con qué relacionas la palabra aprender: ¿Qué haces cuando quieres aprender algo que te interesa? Si quieres aprender algo que está en un libro, ¿qué haces? Si un compañero te dice que quiere aprender de la misma forma que tú, ¿qué le dirías que tiene que hacer? |

Análisis de datos

En el análisis del contenido de las respuestas tomamos en cuenta que las categorías básicas de análisis correspondían a las variables y sus correspondientes dimensiones organizadas en torno a un criterio temático. De este modo y siguiendo a Miles y Huberman (1994), los diferentes fragmentos de las respuestas incluidos en cada una de las dimensiones fueron considerados como una unidad de análisis. Posteriormente, y para el desarrollo de un sistema de categorías dentro del ya existente, cada unidad se clasificó de acuerdo con las ideas específicas contenidas en esta misma y se unieron aquellas con contenidos semejantes; por ejemplo, categoría: concepción de aprendizaje, dimensión referencial; subcategorías: proyección de futuro, adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Variable 1. Concepción del aprendizaje

Tabla 3. Concepciones de qué es aprender (dimensión referencial R)

| Concepción | Definición | Ejemplo |
|----------------------------------|--|---|
| R1. Proyección de futuro | El mayor nivel de aprendizaje obtenido aporta mayores posibilidades de un futuro mejor | “para cuando seas mayor”, “para sacar una carrera”, “para poder tener un trabajo” |
| R2. Adquisición de conocimientos | El aprendizaje supone el incremento del conocimiento personal | “aprender cosas nuevas...”, “saber para cuando me pregunten...” |
| R3. Desarrollo de habilidades | Saber, comprender, memorizar, aplicar, explicar... | “saber hacer cosas”, “cuando nos dicen cosas y las memorizamos” |

Tabla 4. Concepciones de cómo se aprende (dimensión procesual P)

| Concepción | Definición | Ejemplo |
|---------------------------|---|--|
| R1. Observación | Observando las cosas y a las personas | “cuando alguien hace algo podemos aprender de lo que hace” |
| R2. Escucha | Escuchando y asimilando la información | “si estamos callados, podemos entender lo que dice el maestro” |
| R3. Atención | Atendiendo a lo que nos enseñan | “atendemos al maestro y no hacemos el tonto” |
| R4. Memorización | Repitiendo de manera exacta lo que dice el maestro o el libro | “estudiar hasta que me lo sé” |
| R5. Interrogación | Preguntando lo que no se comprende | “si tienes dudas, puedes preguntar que te lo expliquen” |
| R6. Aplicación y práctica | Aplicando y practicando los conocimientos y las habilidades (leyendo, escribiendo...) | “podemos hacer esquemas”, “cuando hacemos los ejercicios” |

Tabla 5. Concepciones de dónde/cuándo y con quién se aprende (dimensión contextual C)

| Concepción | Definición | Ejemplo |
|---|--|---|
| C1. En la escuela y otros espacios formales | El aprendizaje tiene lugar de manera prioritaria en espacios escolares (escuela, instituto...) | "pues claro en la escuela", "los mayores en la universidad" |
| C2. En casa | En casa se aprenden cosas diferentes a las de la escuela | "mi abuela me enseña canciones" |
| C3. En todas partes | El aprendizaje se puede dar en cualquier parte | "viendo a la gente que habla", "cuando sales al campo" |
| C4. Con los maestros | El aprendizaje se da con el apoyo de los maestros | "con la maestra aprendes porque sabe más" |
| C5. Con los compañeros | El aprendizaje se da con el apoyo de los compañeros | "aprendemos todos juntos, pero más con los de mi edad", "con los mayores" |
| C6. Con la familia | El aprendizaje se da con el apoyo de diferentes miembros de la familia (padres, abuelos...) | "en mi casa aprendo muchas cosas", "cuando estoy con mis primos" |
| C5. Siempre | El aprendizaje tiene lugar a lo largo de toda la vida, es dinámico | "desde que naces hasta que te mueres", "¿en la vida...?", "en todas las edades se aprende algo" |
| C6. En los cursos superiores | El aprendizaje que se da a partir de un determinado momento es más importante/difícil | "a partir de cuarto empiezas a aprender más", "de pequeño empiezas a leer..., de mayor cosas más importantes" |
| C7. En edades tempranas | El aprendizaje se da cuando eres más pequeño | "cuando eres pequeño se pilla más" |

Tabla 6. Concepciones de los factores de aprendizaje (dimensión factorial F)

| Concepción | Definición | Ejemplo |
|---------------------------|---|---|
| F1. Factores psicológicos | El aprendizaje está influido por las capacidades personales | "Porque a algunos les puede costar un poco más" |
| F1. Factores afectivos | El aprendizaje está influido por la motivación, las actitudes y los intereses | "sobre todo que te guste; sino te gusta una cosa, no vas bien", "tener muchas ganas..." |
| F2. Factores cognitivos | El aprendizaje está influido por la atención, la comprensión, la memoria, los conocimientos previos | "porque no sabes las cosas, entonces cuesta...", "no, cada uno aprende de una manera. Si atienden más en clase aprenden mejor" |
| F3. Factores externos | El aprendizaje está influido por las características de los contenidos, por los recursos disponibles..., los docentes | "hay temas más complicados que otros...", "tener muchas ganas y tener los materiales necesarios", "un maestro, unos buenos libros y nada más" |

Tabla 7. Concepciones de las dificultades/
problemas para el aprendizaje (dimensión dificultades D)

| Concepción | Definición | Ejemplo |
|-----------------------------------|---|---|
| D.1. Dificultad de los contenidos | Los problemas de aprendizaje están ligados al grado de dificultad de lo que se aprende, y este aumenta en los cursos superiores | “cuando llegas un poco alto, cuando llegas a los institutos, universidades”, “es más difícil aprender en tercero porque ya haces multiplicaciones, divisiones”, “en 5º y 6º: nuevas cosas que aprender, mucho cambio” |
| D.2. Dedicación al estudio | Los problemas de aprendizaje surgen cuando no se atiende, estudia... | “porque no estudian lo necesario. Están todo el rato en la calle”, “no estudiaban, no se comportaban en clase, no hacían los deberes y... suspendieron algunas asignaturas” |

Tabla 8. Concepciones de las funciones del aprendizaje (dimensión funcional FU)

| Concepción | Definición | Ejemplo |
|---|---|--|
| FU1. Para adquirir conocimientos y saber hacer cosas | El aprendizaje es un medio para saber y saber hacer | “si no vas a la escuela..., no sabrás cosas de la vida; no sabrás leer; no sabrás cosas como los que van a la escuela...”, “saber que tiene que hacer como ir a comprar, como son los alimentos...”, “para saber más cosas” |
| FU2. Para desarrollar la inteligencia y la personalidad | El aprendizaje es un medio para el desarrollo personal | “porque sería más listo”, “que no será tan listo” “serías un buen niño, aprenderías mucho y serías mejor que ahora” |
| FU3. Para relacionarse con los demás | El aprendizaje es un medio para establecer relaciones sociales | “no podrá relacionarse con las personas; no tendrá buenos modales” |
| FU4. Para obtener un título o un trabajo | El aprendizaje es un medio para progresar en los estudios y poder obtener una profesión y, por lo tanto, un trabajo | “no podrá encontrar trabajo de mayor”, “si no sabes sumar, restar..., no hay ningún trabajo”, “aprender es necesario para asegurarte un futuro”, “no será nada en la vida, no tendrá trabajo, ni dinero”, “que no le irá bien en la vida porque cuando estudias tú puedes ser lo que quieras”, “no tendrá una buena vida cuando sea grande, ni segura” |

Concepción de aprendizaje

- El aprendizaje está relacionado con saber, estudio y mayores posibilidades para el futuro, lo que implica una estrecha relación con los resultados obtenidos.
- La organización secuencial de operaciones cognitivas que se dan en el aprendizaje indica una cierta pasividad en el alumnado; existe una mayor presencia de expresiones vinculadas a un aprendizaje memorístico y rutinario, aunque existan ciertas referencias al aprendizaje cooperativo y colaborativo.
- El aprendizaje se vincula de una manera explícita al contexto escolar, con continuas referencias a ámbitos educativos formales, así como al papel fundamental del maestro. No obstante, aparecen otros contextos y situaciones ligadas a las experiencias personales. En este sentido, fuera de la escuela también se puede aprender, pero lo importante se aprende dentro.
- Las dificultades vienen producidas por el contenido y por la mayor o menor dedicación personal. Los problemas que surgen exigirán un proceso de búsqueda de estrategias que permitan tener éxito.

Variable 2. Motivación hacia el aprendizaje

Tabla 9. Dimensiones motivacionales

| Dimensión | Elemento de motivación | Ejemplo |
|--|----------------------------------|---|
| Intención o propósito del aprendizaje | Evitación | "todos los niños sabrían más que yo y no querían ir conmigo" |
| | Refuerzo intrínseco | "porque me gusta aprender", "porque quiero aprender", "gano aprendizaje, cosas que antes no sabía y ahora sé" |
| | Refuerzo extrínseco (recompensa) | "para sacar buenas notas", "yo me esfuerzo bastante para sacar las notas que hay que sacar, pero me interesa para mis notas y todo" |
| | Relaciones sociales | "estar con los amigos", "me perdería los maestros, los juegos", "tener amigos... y disfrutar con mis amigos" |
| | Futuro mejor | "tendrá más posibilidades de encontrar trabajo", "de mayor pues podría tener un trabajo" |
| Inversión o energía empleada en el aprendizaje | Escaso | "no me esfuerzo mucho" |
| | Medio | "bastante esfuerzo... regular", "yo me esfuerzo bastante", "mi esfuerzo es regular porque siempre te puedes esforzar más" |
| | Alto | "pone mucho empeño y trabaja bien", "mucho esfuerzo", "que me esfuerzo mucho eh, cada día hago un poquito, así cada día aprendo algo nuevo" |

| | | |
|--|---|--|
| Percepción de la tarea de aprendizaje | Contraria a lo que apetece hacer/en relación con lo que gusta | “pongo más atención en las cosas que me gustan”, “si me gusta lo encuentro más fácil”, “tendríamos que disfrutar más”, “con compañeros más divertida”, “me gusta hacer tareas con mis compañeros” |
| | En relación con el grado de dificultad | “me esfuerzo más cuando es una tarea más difícil”, “si es fácil, hay que esforzarse menos” |
| | Supone cansancio/esfuerzo | “tengo que esforzarme mucho”, “hay que esforzarse mucho para sabértelo bien”, “cuando hay muchos ejercicios, mucho trabajo” |
| | Obligada/penalizada | “es una obligación impuesta”, “cuando se hace mal algo o no se sabe hacer, es peor”, “es un esfuerzo..., pero hay que saber las cosas”, “si no entra para nota..., para qué sirve”, “me siento bien porque he cumplido con mi deber” |
| | Implica satisfacción | “estoy orgulloso”, “cuando me eligen a mí, me pongo contento”, “me siento bien porque he cumplido con mi deber” |
| Valoración del tiempo empleado en el aprendizaje | Negativo | “pasa muy despacio”, “lento” |
| | Variable | “cuando me gusta, rápido, y cuando no me gusta, lento”, “depende de si es fácil o difícil” |

Motivación hacia el aprendizaje

- Es fundamental la relación entre interés personal y motivación, así como con la utilidad de los aprendizajes. La perspectiva de aprender cosas que no sirven para nada desinhibe y aburre. No obstante, estar dispuesto a aprender es un factor clave para aprender (“tener ganas”), no tanto estar motivado (interesar).
- El éxito se convierte en un elemento de motivación para seguir aprendiendo, aunque la escuela y lo que se hace en ella sea un “deber”.

Variable 3. Estrategias de aprendizaje

Tabla 10. Modos de abordar el aprendizaje

| Estrategias | Definición | Ejemplo |
|----------------------------|--|---|
| Memorización | Memorización mecánica de los contenidos | “leyendo muchas veces”, “repetirlo con mis padres”, “leerlo muchas veces hasta que se quede”, “que intente memorizar las páginas” |
| Comprensión | Comprensión de los contenidos | “leo y cuando ya veo que lo puedo explicar, ya paro”, “leo atentamente para entenderlo y si hay palabras que no entiendo, busco en el diccionario”, “lo escribo para entenderlo”, “que estudie entendiéndolo” |
| Memorización y comprensión | Memorización y comprensión de los contenidos | “leyéndome muchas veces las cosas que no entiendo y memorizándolas”, “leer con mucha atención” |

| | | |
|--------------|----------------------------------|--|
| Organización | Gestión personal del aprendizaje | "me subrayo las cosas que quiero aprender y luego las estudio", "busco en internet o en la enciclopedia o pregunto a mi madre", "apuntármela y estudiármela", "pregunto a los compañeros y si estoy en casa, a mi hermano o padres", "pregunto a amigos..., a mi madre", "busco en el diccionario", "que se repasara todo el tema, que hiciera esquemas sobre la hoja y que hiciera actividades", "hago un resumen...", "lo escribo para entenderlo", "cuando me gusta una asignatura, aprendo de forma natural", "pues me subrayo las cosas que quiero aprender y luego me las estudio" |
|--------------|----------------------------------|--|

Estrategias de aprendizaje

- El aprendizaje siempre implica una secuencia de organización de operaciones mentales que está relacionada, generalmente, con los contenidos que hay que aprender, así como estrategias que podríamos denominar "tradicionales" (deberes, resúmenes, atención...).
- No parecen existir estrategias específicas derivadas de la situación de trabajo inter-edad.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Conclusiones y discusión

En cuanto a la primera de las variables (concepción de aprendizaje), los resultados muestran que la concepción sobre qué es aprender no es diferente de los datos de la investigación apoyada en el modelo SAL (Marton & Both, 1997); encontramos tres nociones referenciales de aprendizaje, que, aunque diferentes, están relacionadas: una enfocada hacia el logro de un buen futuro profesional y social; otra hacia la adquisición de conocimientos que permiten la obtención de determinadas competencias, fundamentalmente académicas (saber); y una tercera más centrada en el desarrollo de habilidades (saber hacer).

Los anteriores datos también los encontramos cuando analizamos la dimensión funcional del aprendizaje, en la cual podemos añadir la función que el alumnado otorga al aprendizaje como medio de establecimiento de relaciones sociales y que puede estar ligada a la especificidad del contexto rural; esto, si tenemos en cuenta que la escuela es, en muchas ocasiones, el único lugar donde el alumnado entra en contacto con otros niños, aunque sean de edades diferentes a las suyas. Esta información también aparece en los resultados de la variable motivación (ir a la escuela para estar con los amigos, jugar...).

La variedad de respuestas encontradas sobre el cómo y dónde se aprende hace pensar en las distintas situaciones didácticas con las cuales el alumnado se encuentra, por ejemplo, aquellas ideas que traslucen su papel activo (observación, interrogación...), además de la importancia de los iguales y el entorno en el aprendizaje (familia, campo...). No obstante, el papel central del docente como gestor de la información sigue estando presente, así como la equivalencia entre aprendizaje y estudio (saber cosas).

Unido a ello, los datos de la dimensión problemas en el aprendizaje y de la dimensión factorial apuntan a que los principales obstáculos son la dificultad de los

contenidos y la falta de estudio; vuelve a aparecer en este último caso la referencia a una percepción individualista del aprendizaje a la que antes aludíamos y que encontramos de nuevo en la variable estrategias de aprendizaje (yo memorizo, comprendo, subrayo, resumo...).

En el análisis de las variables motivacionales tampoco advertimos diferencias importantes con otros estudios (Biggs & Moore, 1993): si estudiamos (no si aprendemos), no nos castigan, nos premian, es útil; por ello, hay implícita una motivación extrínseca e instrumental propia de un enfoque superficial (Biggs, 2001); no obstante, en nuestro estudio, podemos añadir como elemento destacable el valor que el alumnado de la escuela rural otorga a los compañeros, al aprendizaje de y con los otros, y al logro personal de unos determinados resultados (enfoque de logro), aunque condicionado por factores externos.

El alumnado tiene claro que la asistencia a la escuela es obligatoria y en torno a esta idea expresan sus motivos sobre la necesidad de acudir a ella: las tareas que se plantean en la escuela “hay que hacerlas” porque son obligatorias, un deber y, aunque son buenas para el futuro, si no se hacen, puede haber penalizaciones. No obstante, las relaciones interpersonales adquieren un papel primordial como elemento motivador y, además, el alumnado las relaciona con el éxito escolar, en el sentido de la importancia que adquieren los compañeros para el logro de ciertos resultados; destacan el trabajo de los mayores con los pequeños y la necesidad de apoyarse en los compañeros cuando el maestro está atendiendo a otros niveles/cursos, dato este muy vinculado a las características de un aula multigrado.

Cuando las actividades escolares interesan, el alumnado manifiesta que se esfuerza más y añade la idea de la importancia de que dichas actividades sean compartidas; vuelve a surgir, entonces, la idea del aprendizaje contagiado (Bustos, 2010), así como de que las tareas individuales son más aburridas y rutinarias, aunque en todo momento está presente la relación entre esfuerzo-dificultad. Esta idea también la podemos notar cuando indican que las dificultades son mayores en los cursos superiores y están ligadas a los contenidos que hay que aprender (variable concepto de aprendizaje, dimensiones factorial y de dificultad). También, la visión del tiempo necesario para aprender está en estrecha relación con el interés y la motivación por los contenidos y por su grado de dificultad.

Una de las variables más interesantes sobre las implicaciones didácticas que pueda aportar el análisis de los resultados es la de estrategias de aprendizaje y, en nuestro caso, son los contenidos los que marcan el uso de unas u otras estrategias, lo que nos hace pensar en que son los primeros y no estas últimas los que marcan el eje de los planteamientos docentes. Sin embargo, y aunque una de las principales dificultades de los niños y las niñas entrevistados ha sido la explicación de cómo aprenden, y es el sinónimo de aprendizaje-estudio una constante, hemos podido vislumbrar algunas ideas referidas a la gestión personal de su aprendizaje, con la utilización de estrategias de organización autónomas, dirigidas a una mayor comprensión y aplicación de lo aprendido. En este sentido, si el alumno aprende por su cuenta, desarrolla habilidades metacognitivas y busca recursos propios, también aparecen aspectos de un enfoque profundo (Biggs, 2001).

La principal aportación de este trabajo es la especificidad del ámbito donde se ha realizado: contexto de aulas multigrado en el que las relaciones con los compañeros son más constantes e intensas; por ello, hemos encontrado una marcada

visión del aprendizaje orientada a la socialización e inclusión social, y en estrecha dependencia de lo que se hace con los iguales.

No obstante lo anterior, se trasluce una escuela centrada en el saber cosas, aunque la perspectiva de aprender cosas que no sirven para nada desinhibe y aburre; por el contrario, la implicación individual y colectiva en el proceso de aprendizaje lo convierte en significativo. La concepción prioritaria refiere que lo importante es lo que se aprende y no para qué se aprende; lo cuantitativo sobre lo cualitativo y funcional. La organización curricular por cursos/grados sigue teniendo un peso significativo, de modo que las condiciones de la escuela rural multigrado que, a priori, pueden potenciar planteamientos metodológicos dirigidos hacia el descubrimiento y la funcionalidad, y el respeto a los propios ritmos de aprendizaje, no siempre son aprovechadas por los docentes, quienes, por lo que se deduce de lo expresado por el alumnado, desarrollan metodologías de enseñanza dirigidas a un aprendizaje cuantitativo y conceptual, sin utilizar situaciones específicas de la escuela multigrado, como la circulación de saberes (Santos, 2011).

Nuestro estudio, por su carácter exploratorio e inicial, presenta resultados parciales que abren nuevas vías de trabajo e investigación, entre las que podemos destacar:

- El análisis de la concepción del aprendizaje del alumnado en relación con las estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado en escuelas rurales. De esta manera, se podría indagar si el uso de metodologías activas y participativas da lugar a una visión diferente en las distintas variables del modelo SAL.
- El análisis de la concepción del aprendizaje del alumnado de edades semejantes en escuelas graduadas, lo que permitiría establecer la influencia del contexto tipo de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J. y Ziemer, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 303-319.
- Báez, B. (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 93-116.
- Ball, S. (2001). Estudios educativos, empresa política y teoría social. En R. Slee y G. Weiner (coords.). *Eficacia para quién. Crítica de los movimientos de escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21, 537-552.
- Biggs, J. B. (2001). *Teaching for quality learning at university* (tercera edición). Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne, Australian: Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. B. y Moore, P. J. (1993). *The process of learning*. Nueva York: Prentice Hall.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, 24, 89-97.

- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. XIX. Presentado en la Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos. Madrid, Fundación Santillana.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Champollion, P. (2010). Repérer et caractériser l'influence des territoires ruraux et montagnards sur l'école: des impacts ponctuels aux effets globaux de territoire. *Revue de Recherche en éducation des adultes*, 3, 53-76.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II: *Psicología de la educación escolar* (segunda edición, pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *Las escuelas de éxito. Características y experiencias*. Presentado en el XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, Oviedo, España.
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión sobre la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 2, 155-175.
- Demi, M. A., Coleman-Jensen, A. & Snyder, A. R. (2010). The rural context and post-secondary school enrollment: An ecological systems approach. *Journal of Research in Rural Education*, 25 (7). Recuperado de <http://jrre.psu.edu/articles/25-7.pdf>
- Freeman, T. M. & Anderman, L. H. (2005). Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (1), 1-13. Recuperado de <http://www.umaine.edu/jrre/20-1.pdf>
- Hardre, P. L. (2011). Motivation for math in rural schools: Student and teacher perspectives. *Mathematics Education Research Journal*, 23 (2), 213-233.
- Hardre, P. L. (2008). Taking on the motivating challenge: Rural high school teachers' perceptions and practice. *Teacher Education and Practice*, 21 (1), 72-88.
- Hardre, P. L, Sullivan, D. W. & Crowson, H. M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24 (16), 1-20. Recuperado de <http://jrre.psu.edu/articles/24-16.pdf>
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- Maquilón, J. J. y Hernández Pina, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de educación primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27 (1), 126-134.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Meneses, B., Morillo, S., Navia, G y Grisales, M. C. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Plumilla Educativa*, 433-452. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4429997.pdf>

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (segunda edición). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 501-514.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, 51, 85-95.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F.J Murillo (coord.). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Richardson, M., Abraham, Ch. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 53-387.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>.
- Speth, C., Lee, D. & Hain, P. (2005). *Get an ASSIST and support your students' learning online*. Presentado en la 19 Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Madison, University of Wisconsin. Recuperado de http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/handouts/03Info_H21.pdf
- Woodrum, A. (2011). Book review "Rural education for the twenty-first century: Identity, place, and community in a globalizing world". *Journal of Research in Rural Education*, 26 (5). Recuperado de <http://jrre.psu.edu/articles/26-5.pdf>