



INCIDENCIA DE LA METODOLOGÍA EN LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ESCUELA RURAL: EL CASO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Recepción: 03/02/2018 | Revisión: 11/04/2018 | Aceptación: 05/05/2018

Francesc BUSCÀ DONET

Universitat de Barcelona
fbusca@ub.edu

Laura DOMINGO PEÑAFIEL

Universitat de Vic / Universitat Central de Catalunya
laura.domingo@uvic.cat

Roser BOIX TOMÀS

Universitat de Barcelona
roser.boix@ub.edu

Resumen: Este estudio descriptivo analiza la relación entre el tipo de metodología aplicada en el aula de la escuela rural y su incidencia en los resultados de las pruebas de evaluación externa de la competencia lingüística realizadas durante el curso 2010-2011. Se analizaron las puntuaciones obtenidas por 74 estudiantes de 31 escuelas rurales catalanas de sexto de primaria. Los resultados del estudio inducen a pensar que las buenas puntuaciones en este tipo de pruebas de evaluación externa no dependen tanto del contexto y el modelo de enseñanza y evaluación de competencias que se aplique en el aula, sino del tiempo que se dedica a entrenar su resolución. Sin embargo, las escuelas rurales que adoptaron un enfoque transversal y globalizado en el área de lenguas y, además, se organizaron aulas multigrado y emplearon metodologías activas y participativas también obtuvieron buenas puntuaciones. Como conclusión, puede decirse que estas escuelas, a pesar de obtener puntuaciones similares al resto, tienen más oportunidades para adquirir competencias metacognitivas a través del desarrollo de las habilidades comunicativas.

Palabras clave: competencias clave; evaluación de competencias; competencia lingüística; metodología didáctica; escuela rural; aula multigrado.

INCIDENCE OF METHODOLOGY IN ASSESSING KEY COMPETENCES IN RURAL SCHOOLS: THE CASE OF LINGUISTIC COMPETENCE

Abstract: This study describes the relationship between the methodological strategies and the scores obtained by 74 students of 31 rural schools in Catalonia on assessment tests for language proficiency during 6th grade in 2010-2011. These results obtained lead to think that good results in this type of tests do not hold as much a strong relationship with the context, the teaching model and the skill assessment model as with the time spent on competence test training. Several rural schools reached successful scores. These were schools with a globalized teaching model in the language subjects, which used active learning methodologies, and which were organized in multigrade classrooms. As a conclusion, we can say those schools had more opportunities to achieve metacognitive competences using communication skills through their learning and assessment activities in the classroom.

Keywords: key competences; competency assessment; proficiency; teaching methodology; rural school; multigrade classroom.

INCIDÈNCIA DE LA METODOLOGIA EN L'AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A L'ESCOLA RURAL: EL CAS DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA

Resum: Aquest estudi descriptiu analitza la relació entre el tipus de metodologia aplicada a l'aula de l'escola rural i la seva incidència en els resultats de les proves d'avaluació externa de la competència lingüística realitzades durant el curs 2010-2011. Es van analitzar les puntuacions obtingudes per 74 estudiants de 31 escoles rurals catalanes de 6è de primària. Els resultats de l'estudi porten a pensar que les bones puntuacions en aquest tipus de proves d'avaluació no depenen tant del context i model d'ensenyament i avaluació de competències que s'apliqui a l'aula, sinó del temps que es dedica a entrenar la seva resolució. No obstant això, les escoles rurals que van adoptar un enfocament transversal i globalitzat a l'àrea de llengües i, a més, es van organitzar en aules multigrada i van utilitzar metodologies actives i participatives també van obtenir bones puntuacions. Com a conclusió, es pot dir que aquestes escoles, malgrat obtenir puntuacions similars a les de la resta d'escoles, tenen més oportunitats per adquirir competències metacognitives a través del desenvolupament de les habilitats comunicatives.

Paraules clau: competències clau; avaluació de competències; competència lingüística; metodologia didàctica; escola rural; aula multigrada.

Introducción

El aprendizaje de competencias va más allá de la asimilación de los contenidos propios de una disciplina académica. Según Zabala (2011), el dominio de una competencia supone aprender los hechos y conceptos, los procedimientos y las actitudes que la componen para resolver el problema o afrontar el reto que cada uno de estos ámbitos plantean. Desde este punto de vista, la metodología didáctica a utilizar en la escuela no debería partir únicamente de enfoques metodológicos tradicionales y apostar también por metodologías más activas y participativas.

La escuela rural y, por extensión, el aula multigrado facilitan la utilización de este tipo de metodologías que permiten atender la heterogeneidad dentro de la diversidad propia de esta tipología de aulas. Sin embargo, la asunción generalizada de estas premisas todavía está condicionada por la incidencia de diversos problemas asociados a la tradición academicista de la educación básica, y a las dificultades del profesorado de la escuela rural para sacar partido a los contextos diversos de enseñanza y aprendizaje.

1. Fundamentación teórica

En un primer apartado se realizará un breve repaso de distintos estudios previos que han analizado la enseñanza y la evaluación de las competencias básicas en la escuela. A continuación, en un segundo apartado, se abordará la situación en las aulas multigrado de la escuela rural.

1.1 La enseñanza y evaluación de las competencias básicas en la escuela

Los estudios centrados en profundizar sobre las causas de los resultados en las competencias básicas en las escuelas han sido escasos hasta el momento y se han centrado básicamente en la etapa de secundaria (Cordero y Manchón, 2014). En los últimos años se han publicado algunos datos que muestran que los estudiantes españoles se encuentran por debajo de la media europea (Instituto de Evaluación, 2010; Hidalgo y García, 2012).

El desarrollo de las competencias básicas en la escuela se concreta en torno: a la predominancia de un enfoque didáctico que vaya más allá de la transmisión y la asimilación tradicional de los contenidos disciplinarios; y a la realización de actividades contextualizadas y complejas de enseñanza y evaluación.

El primero de estos dos factores supone optar por una visión alternativa del currículum, orientada a la práctica. Este hecho implica el paso de una escuela basada en la adquisición de los saberes disciplinares en donde éstos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, a una escuela en la cual estos saberes no son el centro de atención sino el medio que permitirá dar respuesta a los problemas que contribuyen a comprender la realidad, a intervenir en ella e incluso a transformarla (Zabala, 2011). A pesar de ello los documentos oficiales que prescriben y desarrollan los currículos de las distintas etapas educativas todavía son reticentes a abandonar la lógica disciplinar y a apostar abiertamente por ese enfoque alternativo, otorgando a las competencias una

relevancia capital (Coll y Martín, 2006; Marco, 2008). Por tanto, ante la falta de un posicionamiento claro, todavía no puede afirmarse que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se producen en el aula sean competenciales (European Commission, 2012). Este hecho también se puede constatar comprobando si en las programaciones didácticas las competencias se tienen en cuenta tan sólo como un elemento de referencia, o como el eje central en torno al cual se adecuan todos los elementos del currículum. Todo ello no hace más que confirmar que la programación por competencias todavía no se ha implantado por completo en el sistema educativo español, y que ni mucho menos ha sido asimilada por el profesorado, el cual aún continúa con los conceptos y las propuestas didácticas ajenas a un modelo curricular competencial (Pérez, 2008; Zabala, 2011; Ministerio de Educación, 2014).

El segundo factor hace referencia a que el proceso de adquisición de competencias en la educación obligatoria debería ser fomentado a través de situaciones de aprendizaje y evaluación auténtica, aplicada y con un cierto grado de transferibilidad a un determinado contexto social y cultural (Coll y Martín, 2006; Díaz-Barriga, 2007; Hernández, 2006; Melgarejo, 2013; Monereo, 2009; Perrenoud, 2008). Estos autores opinan que las actividades que se proponen en el aula todavía priorizan la reproducción de los aprendizajes disciplinarios, antes que su movilización a situaciones cotidianas y reales, vinculadas a los problemas y los retos que constituyen la realidad del alumnado. Este hecho se traduce en la aplicación de metodologías de enseñanza y evaluación tradicionales, basadas sólo en la transmisión de saberes y en su repetición al final del proceso en situaciones de evaluación bastante previsibles y poco transferibles a otros contextos de aprendizaje, laborales o sociales. Hernández (2006) destaca que las actividades de aprendizaje todavía se centran demasiado en el profesorado y en la aplicación de materiales didácticos estandarizados. Este mismo autor sostiene que la principal consecuencia de todo ello es la creciente desmotivación del alumnado, la duda de si todo lo que se enseña en la escuela sirve para algo, y la constatación de que el sistema educativo no suele tener en cuenta sus inquietudes ni propuestas de cambio o transformación (Halász y Michel, 2011; Marina, Pellicer, y Manso, 2015).

Es evidente que la evaluación de competencias básicas se deberá llevar a cabo mediante actividades auténticas: formativas y formadoras. Pero para Zabala y Arnau (2007) o Zabala (2011), la escuela plantea la evaluación de las competencias mediante sistemas y procedimientos centrados en recordar oralmente o por escrito contenidos de hechos y conceptos, y en repetir determinados procedimientos adquiridos en situaciones similares a las planteadas en el aula. No evalúan la capacidad del alumnado para realizar una acción competente (Haste, 2004; Moya y Luengo, 2012; Zabala, 2011) sino que examinan la capacidad del alumno de repetir lo más exacto posible las situaciones y actividades que se han desarrollado en el aula y no tanto la capacidad de este para realizar una acción competente.

Para Monereo y Castelló, «la evaluación de las competencias puede enfocarse desde una perspectiva objetiva o constructivista» (2009:25). La primera de estas perspectivas parte del supuesto

que aprender equivale a percibir la realidad tal como es. Sólo existe la posibilidad de transmitir unos aprendizajes concretos y de evaluarlos a partir de una reproducción fiel por parte del alumnado. En cambio, el enfoque constructivista parte del supuesto que depende de la construcción personal del aprendiz, a partir de sus experiencias y conocimientos previos alcanzados en un contexto social y cultural determinado. Por este motivo los sistemas de evaluación de competencias deben ser capaces de captar cómo se está produciendo, en algunos momentos clave, este proceso de construcción personal. La evaluación de competencias debe aportar información sobre cómo el alumnado actúa de forma competente y, por tanto, es capaz de establecer relaciones entre los contenidos aprendidos; de hacer deducciones e hipótesis de acción; de desarrollar actitudes que le permitan alcanzar sus propias metas de aprendizaje y, por extensión, afrontar los problemas que se derivan de los contextos en que se producen.

Tradicionalmente, el enfoque objetivista ha sido el más recurrente y, por tanto, el que ha predominado a la hora de plantear los procesos de evaluación. Pero tal y como señalan Monereo y Castelló (2009), en aquellos procesos de enseñanza y evaluación de competencias afines al enfoque constructivista ya se está apostando por sistemas que priorizan la utilización de los contextos de práctica social o simulación como medio idóneo para la construcción de conocimientos pertinentes y útiles y, sobre todo, para captar el nivel de competencia del alumnado y la validez del proceso de enseñanza y evaluación empleado.

1.2 El aula multigrado y las competencias básicas en la escuela rural

Las aulas organizadas en grupos multigrado se corresponden con aquellas unidades o clases que acogen a alumnos de diferentes edades. Esta organización se suele encontrar en las escuelas rurales, donde el bajo número de alumnos matriculados las obliga a organizarse de esta manera (Boix, 2011), aunque también es visible en otros centros educativos que, por diferentes motivos, apuestan por la multigradación. Por ejemplo, por motivos pedagógicos y no únicamente estructurales, encontramos el caso de escuelas de la *Bressola* en la Catalunya Norte, que optan por la multigradación por temas lingüísticos (Domingo, 2009; 2014).

Little (2006) hace una importante revisión de los antecedentes sobre el aula multigrado. Este autor señala que la mayoría de estos estudios son comparativos entre esta tipología de aulas y las aulas monogrado, especialmente en cuanto a observar cuál de las dos obtienen mejores resultados académicos (Mason y Burns, 1996; Veenman, 1995, 1997). La autora añade que la existencia de estudios centrados en la pedagogía es limitada. Destacan investigaciones que abordan las implicaciones metodológicas, el rol del profesorado y cómo fomentar el trabajo grupal entre el alumnado de la escuela rural, teniendo en cuenta la baja ratio que suelen tener (Gutiérrez y Slavin, 1992; Pavan, 1992).

Las escuelas rurales «que creen» en la multigradación tienen ante sí el reto de llevar a cabo prácticas educativas que asuman y atiendan mejor a la heterogeneidad dando respuesta educativa a todo el alumnado. Stainback y Stainback ya advertían que:

«El simple hecho de agrupar a alumnos con características muy diferentes no refuerza el aprendizaje de cada uno ni establece relaciones positivas entre ellos. La proximidad física es una condición necesaria, pero no suficiente. Por consiguiente, el éxito o el fracaso de la enseñanza en grupos heterogéneos dependen de la forma de organizar los grupos de alumnos y la planificación de sus experiencias de aprendizaje». (Stainback y Stainbach, 1999:187).

El éxito del modelo multigrado depende de la intensidad con que el maestro trabaje ya que este tipo de escuela requiere más planificación, desarrollo profesional y colaboración por parte del profesorado que en las escuelas de grado. Al respecto, Cornish afirma que «para que los maestros de las aulas multigrado puedan atender la diversidad, ellos deben haber aprendido satisfactoriamente estrategias para ello» (2006:28). Según esta autora, las principales estrategias son: la integración curricular y/o docencia por temas; el currículum en espiral (planificación de toda la escuela), rotación de plan de estudios, actividades específicas, grupos flexibles, desarrollo de rutinas y prácticas que fomentan el aprendizaje independiente y asumir la responsabilidad del propio aprendizaje, tutoría entre iguales, la evaluación auténtica, relación entre las familias y la comunidad con el equipo de maestros.

En el contexto de este proyecto, la metodología educativa de las aulas multigrado se entiende como la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje con grupos de estudiantes de diferentes edades en relación con las metodologías participativas y activas didácticas y los diferentes componentes como las decisiones sobre el tiempo y el espacio (organización de la clase), los materiales y los métodos de evaluación. Todos ellos incluyen tanto las estrategias para hacer frente a la diversidad que apuntaba Cornish (2006), como los siguientes aspectos que al respecto destacaba Stone:

«Estrategias como el enfoque de aprendizaje, el maestro como facilitador, currículo integrado, ambientes de aprendizaje apropiados, el aprendizaje entre estudiantes de diferentes edades, grupos flexibles y la evaluación con portafolio, estos ayudan a los profesores en la enseñanza a los alumnos». (Stone: 1994:4).

Todas estas estrategias apoyan la implementación de un programa multigrado para que éste pueda tener éxito. Nos referimos a ellas como metodologías didácticas participativas y activas para desarrollar el trabajo interdisciplinario. Algunos ejemplos son: el método de proyecto (Kilpatrick, 1918), centros de interés, investigación científica, la resolución de problemas, talleres, rincones, ambientes, conferencias, etc.

Todos estos elementos están directamente relacionados con los dos ejes anteriormente planteados acerca del tipo de enfoque didáctico y del propio proceso de enseñanza – aprendizaje y evaluación. La insuficiencia de estos afecta negativamente el éxito de este tipo de escuela y por extensión al desarrollo de las competencias básicas.

2. Planteamiento de problema

El marco de referencia expuesto con respecto a los procesos de enseñanza y evaluación de las competencias básicas en la escuela rural permite plantear una investigación, orientada a constatar

en qué grado las estrategias didácticas activas y participativas aplicadas en la escuela rural inciden en los resultados de las pruebas de evaluación planificadas por organismos educativos externos.

Se parte de la base de que el desempeño de las competencias básicas en la escuela depende de las siguientes variables extraídas de la literatura consultada (Tabla 1). En primera instancia, depende del contexto social y del enfoque epistemológico de referencia. Este hecho supone prestar atención a la finalidad del currículum por competencias, a la selección y concreción de las competencias a desarrollar, y al enfoque metodológico que orientaría el proceso de desarrollo a lo largo de la educación obligatoria. Este posicionamiento social y epistemológico es clave para que, posteriormente, se puedan especificar las variables metodológicas que regirán el proceso de enseñanza y evaluación en el aula (estrategias didácticas, agrupaciones, organización del espacio y tiempo, materiales curriculares).

De la misma manera, se supone que el sesgo de estos posicionamientos deberá estar en consonancia con los criterios a tener en cuenta en el diseño pertinente de actividades de evaluación competenciales, y la definición de instrumentos, momentos y criterios de evaluación y calificación. Todo ello será determinante para la obtención de resultados sobre el grado de desarrollo de estas competencias básicas, tanto en el marco de las pruebas de evaluación planificadas por los propios centros escolares como por los organismos externos.

Dimensión	Variables
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de competencia • Proceso de adquisición de las competencias básicas en la escuela rural
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencias didácticas • Interacción maestro-alumnado • Agrupaciones • Organización espacio-tiempo
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Interna: actividades; criterios de evaluación y calificación; resultados • Externa: criterios de evaluación y calificación; resultados

Tabla 1. Dimensiones y variables del estudio.

Sobre la base de estas dimensiones y variables se supone que los resultados de las pruebas de evaluación externa de competencias pueden convertirse en un indicador clave para valorar la capacidad del alumnado a actuar de forma competente. En este sentido, el último informe PISA (Ministerio de Educación, 2016) pone de manifiesto que el alumnado escolarizado en el sistema educativo español, exceptuando el caso de las ciencias, presenta en lectura y matemáticas unos resultados globales ligeramente por debajo de la media de los países de la OCDE y la Unión Europea.

Si bien los resultados globales fueron sensiblemente mejores que los obtenidos en ediciones anteriores, es inevitable preguntarse si el sistema educativo español ha asumido el paso de un currículum academicista a otro basado en el desarrollo de las competencias básicas. En este sentido, parece ser que el profesorado encargado de esta misión no ha recibido la formación necesaria por parte de las administraciones educativas para afrontar este reto (European Commission, 2012; Pérez, 2008; Zabala, 2011).

Tampoco se puede desdeñar la evidencia de que el sistema de evaluación externa todavía no reúne las condiciones necesarias para establecer criterios de evaluación acordes con un modelo curricular funcional y competencial (Hernández, 2006; Moon, 2007; Mulder, Weigel y Collings, 2008; Pepper, 2011; Rychen y Salganik, 2004). La Comisión Europea, al definir el marco de referencia por el que se deben de regir el desarrollo de competencias en la escuela, o a través del informe Eurydice (Comisión Europea, 2004; European Commission, 2012), incluso reconoce que los sistemas y las pruebas de evaluación de competencias básicas todavía son limitados. Sólo algunas pocas competencias son medibles, sobre todo las que se asocian a una materia curricular determinada. En cambio, el resto de las competencias queda al margen de estos informes.

Todo esto pone de manifiesto que cualquier proceso de desarrollo de competencias básicas lleva añadido el problema de cómo afrontar su evaluación. Como muy bien señalan Coll y Martín (2006), las competencias sólo pueden evaluarse en la acción. Este hecho otorga especial relevancia a las situaciones de evaluación que se vinculen con un contexto escolar particular y cotidiano, cercano a la realidad del alumnado. Tal y como ya se ha dicho antes, es muy probable que el modelo y la finalidad de las pruebas de evaluación externa de las competencias básicas no se tengan en cuenta en la escuela. Es decir, que no sean un referente para adecuar las propuestas curriculares y, por extensión, para plantear estrategias de enseñanza y evaluación alternativas, más complejas y relacionadas con la vida cotidiana del alumnado. Por tanto, es fundamental constatar en qué grado las actividades de evaluación programadas tanto por el profesorado como por los organismos encargados de su evaluación externa se diseñan teniendo en cuenta la necesidad de definir e identificar niveles de adquisición e indicadores de evaluación pertinentes y contextualizados.

En el caso que nos ocupa, se tomarán como referencia las pruebas de evaluación de competencias realizadas por el *Consell Superior d'Avaluació* (CSA), que depende del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*¹.

3. Método

Se optó por un estudio descriptivo centrado en la explicación de los resultados conseguidos por el alumnado de la escuela rural catalana en las distintas pruebas de evaluación de la competencia lingüística que el CSA planificó para el curso 2010-2011. Esta decisión se tomó considerando que las pruebas PISA realizadas el 2009 también centraron en la evaluación en la competencia lingüística (Ministerio de Educación, 2009).

La población de este estudio se estableció aplicando los siguientes criterios. En primer lugar, el criterio geográfico definido por el EUROSTAT² según el cual se considera como una escuela rural aquellos centros educativos que pertenecen a territorios con una densidad máxima de 100 habitantes por km². También se aplicó el criterio de heterogeneidad, a

1 <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/prova%20avaluacio%11420primaria%202011/pdfprimaria2011.pdf>

2 http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Urban-rural_typology

partir del cual se seleccionaron escuelas con una gran diversidad de niveles de aprendizaje, procedencia y edad. Finalmente se aplicó el criterio de eficacia a partir del cual se consideraron escuelas rurales que se destacaban por haber obtenido unos buenos resultados en las pruebas de evaluación de la competencia lingüística.

La aplicación de estos criterios permitió delimitar una población de 31 escuelas rurales de Catalunya y una muestra de 74 alumnos. Esta muestra se obtuvo considerando el número de alumnos de sexto curso de primaria escolarizados en estas escuelas rurales que el curso 2010-2011 realizaron las pruebas de competencia lingüística en Catalunya. La recogida de datos se organizó en dos fases (Tabla 2). La primera fase se centró en un análisis estadístico realizado en función del número de alumnos y alumnas de sexto de primaria de las escuelas incluidas en la muestra del estudio, y cuyas puntuaciones se agruparon en torno a un nivel alto, medio o bajo de competencia. En este sentido conviene tener presente que los resultados fueron proporcionados por el CSA, y que estos se correspondían con la evaluación de la Comprensión Lectora (CL) y la Expresión Escrita (EE) en lengua catalana y castellana, y de la CL y la Comprensión Oral (CO) en lengua inglesa.

La segunda fase de recogida de datos se centró en una selección de 8 escuelas rurales incluidas en la población del estudio. La selección de estas escuelas se realizó mediante un procedimiento no probabilístico e intencionado. Se consideraron aquellas escuelas que habían obtenido unos buenos resultados en las pruebas diagnósticas de evaluación de la competencia lingüística y que además se destacaban del resto por emplear en el aula metodologías activas y participativas. Para seleccionar estas 8 escuelas, se emplearon los criterios aplicados en un proyecto de investigación anterior³ los cuales a grandes rasgos consistían en indicadores relacionados con la eficacia y la heterogeneidad de las escuelas⁴.

Esta fase consistió en la administración de un cuestionario a 10 maestros de las 8 escuelas rurales seleccionadas. A grandes rasgos, el contenido del cuestionario fue validado por maestros rurales y planteaba preguntas cerradas orientadas a obtener información con respecto a los aspectos relacionados con el concepto de competencia básica y competencia lingüística y el tipo de estrategias empleadas para fomentar su adquisición en el aula. La presentación de los resultados se llevó a cabo atendiendo al grado de acuerdo o desacuerdo para cada una de las opciones de respuesta que se planteaba en las diversas preguntas del cuestionario. Los datos obtenidos del cuestionario se complementaron con datos cualitativos obtenidos gracias a las observaciones incidentales de las sesiones impartidas por estos maestros, y con la intención de describir las situaciones de enseñanza y aprendizaje propuestas por los docentes en el área de lengua. El análisis de estas observaciones se realizó a partir de un simple análisis de dominios y taxonómico, para identificar las características princi-

3 “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?” (EDU2009-13460, Subprograma EDUC).

4 a) Criterios de eficacia: indicadores de alta calidad en los logros de aprendizajes de los alumnos, y altos estándares de desempeño docente y altos niveles de satisfacción de la comunidad educativa.

b) Criterios de heterogeneidad: cada país gestiona un sistema de educación rural que en alguna forma se ajusta a variables que pueden tener alguna incidencia relevante en la gestión escolar: el tamaño de la escuela según el número de alumnos o maestros, escenarios geográficos, multiculturalidad, perfil ocupacional o socioeconómico de la población.

pales de las estrategias metodológicas empleadas por el profesorado de la escuela rural seleccionadas en esta segunda fase del estudio.

Fase	Participantes	Recogida de datos	Resultados
1	<ul style="list-style-type: none"> • 74 alumnos (6º de primaria) • 31 Escuelas Rurales 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados generales y por competencia de las pruebas de lengua catalana, castellana e inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Estadísticos descriptivos básicos (frecuencia, media, desviación estándar, índice de correlación)
2	<ul style="list-style-type: none"> • 17 alumnos de 6º de primaria • 10 maestros • 8 escuelas rurales 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados generales y por competencia de las pruebas de lengua catalana, castellana e inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Estadísticos inferenciales (Chi-cuadrado)
		<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario administrado a los maestros de las Escuelas Rurales • Notas de campo semi-sistematizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de respuesta de las preguntas cerradas • Análisis del contenido de las respuestas abiertas y de los registros de las notas de campo

Tabla 2. Fases del estudio.

4. Resultados y discusión

Los resultados se presentan en dos apartados. Primero se describen y matizan las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas de competencia lingüística por parte del alumnado de sexto curso de las escuelas rurales del estudio. Seguidamente, se presentan evidencias que corroboran si las puntuaciones obtenidas han estado influenciadas por la metodología empleada en las escuelas rurales del estudio, al tiempo que se intenta describir las características particulares de estas metodologías en aquellos casos en que se han obtenido puntuaciones excelentes.

4.1 ¿Qué resultados obtuvo el alumnado de la escuela rural en las pruebas de evaluación de la competencia lingüística?

Los resultados globales registrados por el CSA (Figura 1) mostraron que buena parte de los estudiantes obtuvieron resultados clasificados en un nivel medio. En la prueba de inglés, se observó un mayor número de estudiantes en este nivel (39), aunque en el resto de las pruebas el número de estudiantes no distó mucho de este dato (34 en catalán y 26 en castellano).

El alumnado con resultados excelentes se observó en la prueba de catalán (28) y en las pruebas de castellano e inglés (22 estudiantes en ambos casos). Fue en la prueba de lengua castellana donde hubo un mayor número de estudiantes con resultados clasificados en un nivel bajo (26), mientras que, en el caso de las pruebas de lengua en catalana e inglesa, el número de estudiantes con resultados bajos fue muy similar (respectivamente, 12 y 13 estudiantes).

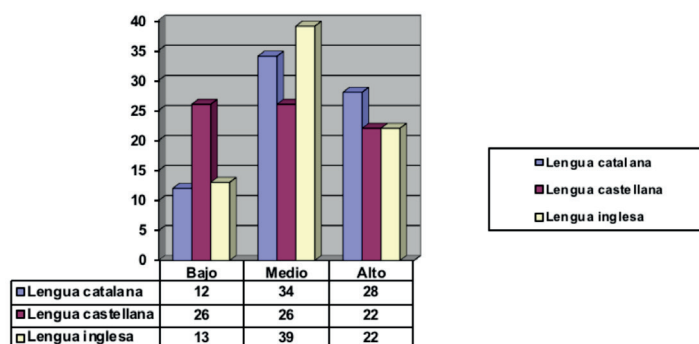


Figura 1. Resultados globales: nº de estudiantes según el nivel de resultados.

Estos resultados generales deben ser matizados. En primer lugar, cabe destacar que los criterios de evaluación tenidos en cuenta por el CSA en la prueba de lengua catalana y castellana no coincidían con los aplicados en la prueba de lengua inglesa. Probablemente, esta diferencia de criterio haya influido de algún modo en las calificaciones finales obtenidas en los niveles altos para el caso de la lengua inglesa. El hecho de que el inglés no fuera la lengua vehicular en estas escuelas, ni el territorio al que se adscriben, también debería ser un factor a considerar a la hora de valorar con excesiva euforia los resultados globales obtenidos en esta prueba de evaluación externa.

Por otra parte, si bien en el caso de la lengua catalana y castellana los criterios de evaluación fueron idénticos, sería también recomendable relativizar las valoraciones que se extraigan al comparar los resultados obtenidos en ambas pruebas. Sobre todo, si se considera que, en el caso de la escuela rural catalana, la lengua vehicular y de uso común es el catalán. En consecuencia, estos dos factores (criterios de evaluación y lengua vehicular) permitirían poner en duda que las pruebas elegidas para evaluar la competencia lingüística fueran pertinentes. Más aún, si se tiene en cuenta que, en líneas generales, no parece que estas pruebas estén muy alineadas con la definición de competencia que se suele asumir en el marco de la educación obligatoria.

4.2 ¿En qué grado influyó la metodología activa y participativa en las puntuaciones obtenidas por el alumnado de la escuela rural?

Los datos recogidos a lo largo de este estudio no fueron lo suficientemente consistentes para responder con certeza a la pregunta que aquí se plantea. Sí que se pudieron obtener indicios para valorar si las buenas puntuaciones obtenidas por el alumnado de la escuela rural - es decir, si las puntuaciones que se clasificaron en los niveles medio y alto- estuvieron influidas por algún factor relacionado con la metodología utilizada para el desarrollo de la competencia lingüística. Con esta intención se analizaron los resultados registrados por el alumnado de las 8 escuelas rurales que fueron seleccionadas en la segunda fase del estudio.

Este análisis puso en evidencia que el número de alumnos con puntuaciones clasificadas en el nivel bajo nunca fue superior a 1. En el caso de la prueba de lengua inglesa, este dato se observó en tan solo dos escuelas. En cambio, en los casos de la lengua catalana y castellana, el

número de escuelas con estos resultados fue ligeramente superior (entre 4 y 5 escuelas). En lo que respecta al nivel medio, se observó que estas puntuaciones fueron alcanzadas por estudiantes de todas las escuelas seleccionadas en esta fase del estudio y en todas las pruebas de lengua. Sin embargo, los estudiantes con puntuaciones clasificadas en un nivel alto se observaron en un buen número de escuelas en el caso de la lengua catalana (5), mientras que en las pruebas de castellano e inglés, el número de escuelas con estudiantes con resultados excelentes fue bastante similar (2 y 3 escuelas respectivamente).

Estos datos indican que, a pesar de que todas las escuelas seleccionadas para este segundo muestreo utilizaban estrategias didácticas activas y participativas, las buenas puntuaciones tan solo se produjeron en algunas de ellas. Por tanto, si se considera que la variable metodológica es clave para la adquisición de aprendizajes competenciales y, por extensión, para la obtención de buenas puntuaciones en las pruebas de evaluación externa, también es lógico cuestionarse si la metodología activa y participativa utilizada por estas escuelas ha sido determinante.

La aplicación de la prueba chi-cuadrado (X^2) se utilizó como recurso para contrastar la pertinencia de esta suposición. Los resultados obtenidos para cada una de las pruebas permitieron apuntar que, sobre el papel, los buenos resultados obtenidos en lengua catalana no estuvieron condicionados por ningún factor de corte metodológico ($X^2 = 0.18$; 1gl, $P < 0.10$) ni tampoco en el caso de la lengua castellana ($X^2 = 4.53$; 1gl, $P < 0.05$). Por el contrario, en el caso de la lengua inglesa ($X^2 = 5.46$; 1gl, $P < 0.025$), los datos sí que dejaron entrever la posibilidad de que las buenas puntuaciones obtenidas en las escuelas de la segunda fase del estudio estuviesen influenciadas por aspectos relacionados con la metodología empleada.

Desde nuestro punto de vista, este hecho induce a pensar que, en un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que las lenguas son, o bien vehiculares, o bien de uso común, el factor metodológico no suele estar relacionado con las puntuaciones obtenidas, a no ser que se lleve a cabo un tratamiento específico del área lingüística.

Las observaciones y los cuestionarios administrados en estas escuelas seleccionadas en la segunda fase del estudio permitieron apuntar algunas evidencias de ello.

En primer lugar, se observó que, a diferencia del criterio adoptado por el CSA, el profesorado no hizo ninguna distinción entre los criterios de evaluación a tener en cuenta tanto en los casos de la lengua catalana y castellana como en los de la lengua inglesa. Algunas de las incidencias registradas por los observadores así lo recogieron.

El enfoque de las áreas es transversal en el caso de la lengua catalana y castellana. Además, la lengua inglesa y las matemáticas están totalmente implicadas e insertadas dentro de la metodología de proyectos que utilizan el centro. Es decir, todas las áreas están contempladas dentro del proyecto que realizan (Observaciones - Escuela Rural C).

Este hecho puso en evidencia que estas escuelas siguieron criterios didácticos acordes con un enfoque transversal e interdisciplinar de la competencia lingüística y, por consiguiente, con modelo auténtico de enseñanza y evaluación, cercano al modelo socioconstructivista o de

desempeño el cual adopta como uno de sus criterios básicos este enfoque globalizado (Castelló, Monereo, y Gómez, 2009; Díaz-Barriga, 2011; Zabala, 2011).

Otro de los factores a considerar se concretó en torno al tipo de estrategias metodológicas empleadas por el profesorado para fomentar el desarrollo de la competencia lingüística a lo largo del curso. Los cuestionarios administrados en las escuelas rurales seleccionadas en la segunda fase del estudio pusieron de manifiesto que el profesorado era partidario de estrategias didácticas centradas en la figura del estudiante. Sobre el papel, se apostó por un enfoque didáctico en el que alumnado debía de ser el protagonista central del proceso de enseñanza y aprendizaje, de enfoque más activo-participativo. A tenor de los datos obtenidos del cuestionario, buena parte de los docentes (8 sobre 10) consideró que esta opción metodológica también suponía: fomentar la autonomía de aprendizaje de su alumnado y emplear situaciones de enseñanza y aprendizaje que fomentasen la interacción entre iguales, como por ejemplo los grupos cooperativos, el intercambio inter-edad y las ayudas del alumnado con mayor nivel de competencia (monitorización).

Estas opiniones se vieron corroboradas por las observaciones incidentales realizadas en la segunda fase del estudio. Los episodios registrados fueron un recurso excelente para describir la manera en que este tipo de estrategias se implementaron, y para perfilar aquellos elementos clave que caracterizaron su aplicación en las escuelas rurales seleccionadas para este estudio.

Uno de estos elementos hacía referencia a la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal y como se muestra en el siguiente extracto, el alumnado de las escuelas observadas no sólo no adoptó un rol pasivo en el aula, sino que su participación fue clave para que el profesorado pudiera contextualizar las actividades de aprendizaje o, incluso orientar y regular la resolución de estas actividades por parte de compañeros de otros niveles o cursos.

Cuando se trabaja la lengua inglesa, la maestra escoge a un alumno por turnos para que haga las rutinas a los demás, también, felicita aquellos niños que hacen el trabajo correctamente y orienta a los que tienen dificultades que pueden acercarse a ella para resolver dudas. Para trabajar la lengua oral, hace que todos los niños participen cogiendo un rol de algún personaje del libro o leyendo fijándose en la pronunciación. (Observaciones Escuela Rural A).

Otro aspecto para considerar se refirió a que las agrupaciones y los horarios solían ser flexibles. En estos casos, las diferentes materias del área de lengua no tenían una franja específica en el horario escolar o, en caso de haberlo, no se acostumbraban a seguir. Esto también implicaba que las clases de las diferentes lenguas y otras materias se tratasen coordinadamente. La siguiente observación es muestra de ello.

Muchas veces las maestras hacen un horario que no les toca teóricamente y participan en otras áreas. Es frecuente ver cómo las áreas se trabajan coordinadamente con más de una maestra a la vez (Observaciones de la Escuela G).

Esto puso en evidencia otro elemento clave a destacar: la estrategia didáctica que se solía utilizar en el área de lenguas. En este sentido los cuestionarios reflejaron que la resolución de

problemas y el método por proyectos fueron las más recurrentes. El detalle de las observaciones seleccionadas a continuación no sólo permitió constatar el uso de estas dos estrategias sino también el grado de sistematización y de su impregnación en el resto de las materias.

La metodología general del centro es el método de proyectos en todas las áreas ya que se engloban dentro del mismo proyecto que se trabaja cada trimestre. En todas las áreas el proceso de enseñanza-aprendizaje es el mismo: a partir de un objetivo muy claro y marcado por la maestra, se insinúa, se propone a partir de preguntas y evidencias un contenido el cual los alumnos quieren aprender a partir de la curiosidad creada por la maestra. Es entonces cuando entra el material didáctico en juego para fomentar, ampliar y crear un conocimiento concreto (Observaciones de la Escuela Rural C)

Finalmente, también debe destacarse como elemento clave la utilización de materiales curriculares alternativos a los tradicionales y de elaboración propia. Tal y como se remarca a continuación, los recursos que algunas de las escuelas observadas utilizaron fueron diversos y creados *ad hoc* para los contenidos que se trataron en el aula. Asimismo, en coherencia con lo explicado al inicio de esta sección, algunos de estos materiales estaban pensados para fomentar la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El maestro cuenta con muchos recursos que ha creado, como cuadernos para trabajar la ortografía, la morfología, material diverso para escribir ... Para trabajar la lengua escrita hace dictados donde los niños escriben una frase cada uno y entre todos lo corrigen (Observaciones de la Escuela Rural A)

Los elementos destacados en este apartado muestran la importancia de la metodología en todo proceso de desarrollo de competencias fundamentado desde una perspectiva socio-constructivista. Si, tal y como se deja entrever desde los informes documentos o discursos oficiales, esta debe ser la perspectiva del currículum competencial, es evidente que su diseño y su enfoque metodológico debe trascender el enfoque tradicional, erigido en torno a las disciplinas escolares. Según Zabala (2011) si la finalidad es formar personas capaces de actuar de forma competente en cualquier ámbito de su vida cotidiana, es crucial que las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se propongan en el aula velen porque el alumnado aplique los contenidos que definen cualquier competencia básica a situaciones prácticas y metadisciplinarias. Las evidencias aportadas en esta sección apuntan a que algunas de las escuelas rurales que tuvieron en cuenta esta premisa contaron con un mayor número de estudiantes con resultados excelentes. En otras palabras, fueron escuelas que apostaron por un currículum competencial erigido en torno a un proceso de enseñanza y evaluación auténtica y situada (ANQEP, 2014; Castelló et al., 2009; Díaz-Barriga, 2003, 2007; Ministerio de Educación, 2014; Monereo, 2009; Monereo, Sánchez, y Suñé, 2012; Pérez, 2008).

Conclusiones

El desarrollo de las competencias básicas, tal y como se desprende de los informes y las leyes educativas internacionales y estatales, debería promover situaciones problemáticas contextualizadas

con la realidad cotidiana del alumnado, por medio de la utilización de estrategias didácticas activas y participativas. El marco y la organización de las escuelas rurales en aulas multigrado podría aportar las condiciones ideales para afrontar con garantías este reto educativo. La organización de aula con niños y niñas de distintas edades y niveles educativos permite el desarrollo de habilidades metacognitivas características del «aprender a aprender». Si bien del estudio no puede generalizarse que se fomentan propiamente estas habilidades, sí que se puede considerar que la lengua como instrumento de comunicación favorece la circulación de saberes dentro del aula multigrado. De este modo, su repercusión en la adquisición de contenidos curriculares permite avanzar en el aprendizaje de competencias en los alumnos que tradicionalmente deberían ceñirse a unos aprendizajes concretos. La competencia de “aprender a aprender” en el marco de una organización multigrado, con una constante circulación de gran diversidad de saberes a través del uso de la lengua como instrumento de comunicación, permite avanzar y consolidar contenidos curriculares en función del interés y la motivación real de los alumnos y no coacciona su aprendizaje competencial.

Pero en un marco de referencia condicionado por la necesidad de obtener buenas puntuaciones en las pruebas de evaluación externa, esta forma de proceder apenas es determinante. Si bien en las escuelas rurales analizadas con más detalle en la segunda fase del estudio se ha observado una cierta incidencia de las estrategias didácticas activas y participativas en las pruebas de castellano y, sobre todo en las de inglés, no es menos cierto que esta incidencia apenas ha trascendido en la obtención de buenas puntuaciones en todas las pruebas realizadas por el alumnado de todas las escuelas analizadas. La explicación más plausible para este aspecto, muy probablemente, guardaría relación con el enfoque eminentemente academicista que todavía impera en las escuelas a la hora de abordar un currículum competencial.

Por otra parte, cabe también cuestionar si la evaluación interna y externa de competencias se centra realmente en la actuación competente de los estudiantes, o si fundamenta en criterios de evaluación orientados al dominio de determinados contenidos lingüísticos. A tenor de los datos obtenidos en la segunda fase del estudio, salvo algunas excepciones, tampoco puede afirmarse que el currículum competencial –concebido según el profesorado desde el enfoque socio-constructivista- haya sido asumido e integrado en el quehacer diario del propio centro y de su profesorado. Este hecho es debido a que el discurso de las competencias básicas todavía se concibe como algo al margen del currículum, dificultando que los procesos de enseñanza y evaluación desarrollados en el aula tengan como referente un enfoque basado en el conocimiento práctico y situado.

Finalmente, conviene no olvidar que este estudio se ha centrado en el caso de la competencia lingüística. En futuros estudios de esta índole, sería necesario complementar los resultados aquí presentados con los resultados obtenidos en el resto de las competencias evaluadas por el CSA (competencia matemática y lingüística en francés y aranés). Para realizar un análisis más consistente de los resultados de las pruebas de evaluación de competencias básicas, al margen de la disposición individual en cada uno de los niveles de adquisición y de los resultados globales, convendría disponer también de los resul-

tados agregados de cada una de las escuelas rurales y de las puntuaciones de los alumnos y alumnas participantes en el estudio. Por tanto, para asegurar la consistencia de futuros estudios similares sería necesario ampliar el estudio a toda la población de escuelas rurales de Cataluña. Esto permitiría aportar argumentos sólidos en los que la escuela rural podría ser un referente claro para la escuela urbana. Argumentos que confirmasen que aquellas escuelas que optan por una organización multigrado y la utilización de enfoques y estrategias metodológicas activas y participativas garantizan el desarrollo eficaz de cualquier competencia básica.

Agradecimientos

El presente artículo forma parte del proyecto *Incidència de les estratègies actives-participatives en l'avaluació de les competències bàsiques a l'escola rural: el cas de la competència lingüística* financiado por la Fundación del Món Rural (FMR) y el Observatori de l'Escola Rural Catalana (OBERC).

Referencias bibliográficas

- ANQEP (2014). Recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. *KeyCoNet*. [Versión electrónica]. Recuperado de http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=78469b98-b49c-4e9a-a1ce-501199f7e8b3&groupId=11028
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica de la escuela multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Castelló, M., Monereo, C., y Gómez, I. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En C. Monereo (Ed.), *PISA como excusa* (p. 33-53; 2). Barcelona: Graó.
- Coll, C., y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión Del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional De Educación Para América Latina y El Caribe (PRELAC)*, Santiago de Chile.
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. [Versión Electrónica]. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- European Commission (2012). *Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cordero, J.M., y Manchón, C. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. *Estudios sobre educación*, 27, 9-35.
- Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? En L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 9-26). Armidale: Kardoorair Press.
- Cornish, L. (2006). Multi-age practices and multi-grade classes. En L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 27-48). Armidale: Kardoorair Press.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones

- para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3- 24.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Díaz-Barriga, F. (2007). Enseñanza situada y evaluación auténtica: Un binomio indisoluble. *Novedades Educativas*, (199), 4-8.
- Domingo, L. (2009). La Bressola, un projecte educatiu singular. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 199-215.
- Domingo, L. (2014) *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigràu: un estudi de cas* (Tesis doctoral, Universitat de Vic). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/283165>
- Gutiérrez, R., y Slavin, R.E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62 (4), 333-376.
- Halász, G., y Michel, A. (2011). Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x/pdf>
- Haste, H. (2004). La ambigüedad, la autonomía y la actuación: Retos psicológicos para la nueva competencia. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (p. 170-215; 5). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: Una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 357-359.
- Hidalgo, M., y García, J. I. (2012). Impacto de la asistencia a educación infantil sobre los resultados académicos del estudiante en primaria. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *PIRLS-TIMSS 2011, Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español*, (vol. II, p.105-142). Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009, Educación Primaria: Informe de Resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Kilpatrick, W. (1918) *The project method, Teachers college record* (New York), vol. XIX, no. 4, pp. 319–335.
- Little, A.W. (2006). *All together now*. Institute of Education, Universtiy of London: Elife. London.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marina, J., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf
- Mason, D.A., y Burns, R.B. (1996). Simply no worse and simply no better may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Editorial.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2009). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. OCDE: Informe español. [Versión Electrónica]. Recuperado de <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español* [Versión Electrónica]. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:530e4938-f6c5-446c-937c-4c9df0a37481/talispublicacionessep2014.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. OCDE: Informe Español [Versión Electrónica]. Recuperado de http://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:9f68965d-0fa7-4354-b6cd-74657159c6a0/PISA_2015.pdf
- Monereo, C. (2009). *PISA como excusa. Repasar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: Evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (Ed.), *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-31; 1). Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Sánchez, S., y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 16(1), 79-101.
- Moon, Y. L. (2007). Education reform and competency-based education. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 337-341.
- Moya, J., y Luengo, F. (2012). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: Un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-24.
- Pavan, B.N. (1992). The benefits of nongraded schools. *Educational Leadership*, 50(2), 2-25.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- Pérez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? la construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102; 2). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? [Versión Electrónica]. *Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stone, S.J. (1994). Teaching strategies: Strategies for teaching children in multiage classrooms. *Childhood Education*, 71(2), 102.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.

- Veenman, S. (1997). Combination classrooms revisited. *Educational Research and Evaluation*, 3(3), 262–276.
- Zabala, A. (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. proposta de desplegament curricular*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). Los métodos para la enseñanza de las competencias. En A. Zabala y L. Arnau (Eds.), *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (pp. 163-191). Barcelona: Graó.