



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación
Campus Duques de Soria

TRABAJO FIN DE GRADO:

**LA ESCUELA RURAL Y EL CRA. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN
CON LA ESCUELA URBANA.**

Curso académico 2022/2023

Presentado por Raúl Royo Cabello para optar al Grado de

Educación Primaria
por la Universidad de Valladolid

Tutelado por Diego Marqués Jiménez

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	4
3. JUSTIFICACIÓN	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1 ¿Qué es la escuela rural?	7
4.2 Características de la escuela rural	8
4.3 La escuela rural en España	10
4.4 El Colegio Rural Agrupado	13
4.5 La multigraducción y el aula unitaria	15
4.6 La enseñanza diversificada	16
4.7 La circulación de saberes	16
4.8 Situación actual de los CRA en la Rioja.	18
4.9 El profesorado en la escuela rural	18
4.10 GARANTIZAR LA EQUIDAD EN LA ESCUELA RURAL.	21
5. OBJETIVOS	24
6. METODOLOGÍA	25
6.1 DISEÑO	25
6.2 PARTICIPANTES	25
6.3 PROCEDIMIENTO	26
6.4 RECOLECCIÓN DE DATOS	27
6.5 ANÁLISIS DE DATOS	28
7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	30
7.1 ENTREVISTAS	30
7.2 ENCUESTA	35
8. DISCUSIÓN	49
8.1 LIMITACIONES	56
9. CONCLUSIONES	58
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
11. ANEXOS	64

1.RESUMEN

Dentro de la escuela rural se dan una serie de características y contextos que la hacen única y la diferencian del resto de grandes escuelas. En dichos centros, se ofrece la oportunidad de educarse al alumnado que vive en pequeños municipios rurales en los que existen aulas heterogéneas en cuanto a cultura y con multigraduación. En el siguiente Trabajo Fin de Grado (TFG) se pretende analizar y comparar la situación y funcionamiento de la Escuela Rural y el Colegio Rural Agrupado con la Escuela Urbana. La metodología utilizada para profundizar en el tema y realizar la comparación se basa en un diseño de investigación no experimental, descriptivo y exploratorio apoyado de entrevistas y encuestas. Los resultados obtenidos han puesto en evidencia las principales diferencias existentes entre los dos tipos de centros y ha permitido conocer más sobre la Escuela Rural y el Colegio Rural Agrupado. La realización de este TFG ha despertado en su autor un gran entusiasmo por enfrentarse al reto de la escuela rural en su futuro como docente.

Palabras clave: Escuela rural, Colegio Rural Agrupado, multinivel, profesorado.

ABSTRACT

Within the rural school there are a series of characteristics and contexts that make it unique and differentiate it from other grand schools. In these centers, students who live in small rural municipalities are offered the opportunity to be educated, where we find classrooms that are heterogeneous in terms of culture and multigrading. In the following TFG it is intended to analyze and compare the situation and operation of the Rural School and the Grouped Rural School with the Urban School. The methodology used to delve into the subject and make the comparison is based on a non-experimental, descriptive and exploratory research design supported by interviews and surveys. The results obtained have highlighted the main differences between the two types of centers, in addition to allowing us to learn more about rural schools and CRAs. The realization of this TFG has awakened in me a great enthusiasm to face the challenge of the rural school in my future as a teacher.

Keywords: Rural school, Rural Grouped School, multigrading, faculty.

2. INTRODUCCIÓN

La escuela rural ha ido cobrando un papel de mayor importancia dentro de la sociedad actual, pues en sus aulas se da una mezcla de tradición e innovación, por lo que es de vital importancia asegurar su supervivencia.

En muchos municipios, la escuela rural es vista como un elemento clave en la lucha contra la despoblación, dando así la posibilidad a muchos niños/as de no tener que trasladarse a otro pueblo más cercano y poder estar escolarizado dentro de su propio municipio en las etapas de enseñanza no obligatorias. Sin embargo, para gran parte del profesorado, la escuela rural se ha convertido en una especie de “trámite” en el cual se imita la forma de impartir clase en grandes núcleos urbanos. Esto en parte se puede deber a la falta de formación inicial del docente o a que su puesto en este tipo de escuelas es provisional. Por ello, es necesario cambiar esta forma de pensar de algunos docentes de manera que vean los municipios rurales como una oportunidad de aprendizaje y una gran fuente de experiencia que les sirva para ser mejorar en el futuro.

Dentro de estas escuelas rurales es común encontrarse con aulas unitarias, donde alumnos de distintas edades y niveles comparten espacio en el que se crea un entorno el cual, con una correcta gestión de este puede resultar beneficioso dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno. No obstante, la práctica de la docencia en escuelas rurales y más concretamente en aulas multigrado puede traer consigo algunas dificultades propias de estas zonas como la falta de material necesario para trabajar, una mala conexión a Internet, la dificultad para realizar trabajos en grupo o el riesgo de cierre de la escuela cuando el número de alumnos no es suficiente para poder ejercer la docencia.

Para hacer frente a estas necesidades se crearon los Colegios Rurales Agrupados (CRA), que persiguen el objetivo de evitar el traslado de los alumnos al colegio de otra localidad distinta a la que residen, así como facilitar la comunicación y el intercambio de información de los docentes de las distintas localidades que componen el CRA con la realización de reuniones

cada cierto tiempo o fomentar las relaciones sociales entre los alumnos de los distintos centros del CRA realizando excursiones o convivencias.

Sin duda, es de vital importancia conocer las opiniones y percepciones que tienen los propios maestros de los CRA y escuelas rurales acerca de su situación dentro de ella, para que así los futuros docentes puedan hacerse una idea de cómo se da el trabajo en este tipo de escuelas frente a los grandes colegios pudiendo así elegir el camino que más convenga en su carrera profesional y, si se da el caso, aceptar el bonito reto de la escuela rural.

3. JUSTIFICACIÓN

La razón principal por la que se ha elegido este tema para el presente TFG es la escolarización del autor de este TFG durante las etapas de Primaria e Infantil en un colegio rural, más concretamente dentro de un aula unitaria. El centro en el que el autor del presente trabajo pasó sus dos primeras etapas de escolarización es el Colegio Gonzalo de Berceo, que se encuentra entre los colegios del CRA Alhama, situado en la población de Valverde, que es una pedanía perteneciente al municipio de Cervera del Río Alhama.

Durante toda su etapa de Infantil y Primaria, el autor de este TFG ha convivido en el aula grupos heterogéneos en cuanto a edades y culturas se refiere, lo que ha supuesto un gran reto para los docentes que han ido ocupando sus aulas a lo largo de los años. Al autor de este documento siempre le ha causado intriga ver desde fuera como trabajan los docentes dentro de este ámbito y cómo hacen frente a las necesidades que puedan presentar los alumnos.

Ya que sus periodos de prácticas no se han podido desarrollar dentro de un colegio rural, se aprovecha para realizar este TFG acerca del trabajo y prácticas educativas de los maestros en este tipo de centros en la actualidad y ver cómo ha evolucionado el proceso enseñanza-aprendizaje desde mi andadura por la escuela rural hasta la actualidad. Asimismo, también se ha visto necesario saber cuál es el punto de vista de los maestros en la actualidad acerca de este tipo de escuelas y comparar su labor con la de otros docentes en grandes escuelas urbanas.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 ¿Qué es la escuela rural?

La complejidad para la definición de este término viene dada por los distintos criterios que presenta Boix (1995) acerca de la escuela rural:

- a) criterio ocupacional, según el cual la población se dedica a actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería.
- b) criterio espacial, el cual considera entorno rural a aquel que se encuentra alejado, en la mayoría de ocasiones, del ámbito urbano.
- c) criterio cultural, que considera que las personas que cohabitan en el entorno rural, comparten ciertos aspectos culturales distintos a quienes viven en el contexto urbano.

Asimismo, diversos autores definen el término de escuela rural de manera distinta.

Como bien indica Bernal (2004), una escuela rural era una escuela pequeña (máximo dos o tres clases) ubicada en ese medio, donde todos los alumnos eran hijos de trabajadores del campo y formaban una cultura rural bastante homogénea.

Feu (2003) afirmó lo siguiente:

Los cambios que ha experimentado el medio rural español desde la década de los sesenta hasta hoy no nos permiten hablar en los mismos términos. En definitiva, encontramos escuelas rurales situadas en pueblecitos donde la mayoría de la población se dedica a la agricultura o ganadería utilizando una tecnología poco desarrollada y valiéndose de unos valores y un universo simbólico propiamente rurales (pueblos rurales tradicionales): otras escuelas están emplazadas en pueblos que aún sufren la crisis que experimentó gran parte del medio rural de España durante las décadas de los cincuenta y ochenta. Pero también encontramos centros ubicados en pueblos que han superado la mencionada crisis y que, además, presentan un pequeño resurgimiento gracias a la incorporación de la tecnología en las tareas agrícolas o ganaderas (p 90).

Zaldívar (1954) entiende la escuela rural como la agencia educativa número uno cuando se constituye como único foco cultural de una localidad.

Ortega (1995), afirma que:

Cuando se habla de escuela rural se está aludiendo a un tipo especial de escuela, la que se encuentra ubicada en núcleos de población muy pequeños y que está desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel / aula con su correlato de organización pedagógico-burocrática del profesorado: equipo directivo, departamentos, claustro, otros equipos docentes... (p 38)

Tous (1981) indica que “*escuela rural es aquella que es la única en la población*”, afirmación que con el paso de los años se ha demostrado que es errónea, puesto que hay escuelas que son únicas en su localidad pero que por su número de alumnos y condiciones de las infraestructuras y materiales no comparten características con las verdaderas escuelas rurales.

De todas las definiciones revisadas, la que más se ajusta a la idea de escuela rural mostrada en el presente trabajo es la de Boix (2004), que defiende que la escuela rural es una escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico didáctica basada en la heterogeneidad, la variedad de niveles y de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.

4.2 Características de la escuela rural

Corchón (1997), indica que la escuela rural es aquel centro que comparte las siguientes características:

- Única en la localidad.
- Incluyen aulas multigrado.
- Son las escuelas unitarias y las pequeñas graduadas incompletas de 1 a 4 unidades.
- Se sitúan en pequeños núcleos de población que generalmente no superan los 500 habitantes.

También Bernal (2004) muestra las características principales de la escuela rural:

- La diversidad en función del contexto demográfico, físico, cultural y económico de comunicaciones. etc.
- La escasa densidad de población y su distribución por el territorio, lo que provoca un servicio educativo casi en su totalidad prestado por la enseñanza pública y mucho más caro y difícil de gestionar que en aquellas otras con la mayor parte de la población escolar en grandes centros.
- Profesorado poco preparado para las especiales circunstancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes debido a que su formación ha ido generalmente dirigida al ámbito urbano de los colegios grandes con cierta homogeneidad en sus grupos de alumnos. Además, hay que tener en cuenta la actitud de muchos profesores hacia este medio, quienes el centro rural como un camino imprescindible para conseguir un puesto de trabajo en la ciudad. También destacan algunas variables como la escasa estabilidad en este medio y la complejidad de situaciones que se dan.
- Alumnado heterogéneo no solamente en su composición social, económica y personal (algo común en la escuela urbana) sino también a la hora de agruparlos por edades. Es por eso que el docente se ve obligado a buscar materiales, diseñar actividades, formar agrupamientos flexibles y fijar una organización del espacio del aula y del tiempo que permitan una mayor atención a la diversidad. En una escuela pequeña se da un proceso de enseñanza-aprendizaje muy personalizado que en algunos casos es imposible en un centro de grandes dimensiones.
- Escasez de alumnos y cierto aislamiento por el déficit en las comunicaciones, aunque esto último ha ido cambiando con el tiempo gracias a la llegada de inmigrantes y la mejora de las tecnologías en estos centros.
- La ratio suele ser baja, lo que supone un coste muy alto para las Administraciones educativas y la necesidad de cercanía con el alumno además de una atención individualizada y personalizada para este impensable en el entorno urbano. Aunque la ratio sea baja, hay que tener en cuenta que estamos trabajando con alumnos de distintas edades a la vez.
- Falta de infraestructura y los recursos disponibles, aunque en este aspecto se va mejorando considerablemente debido a la implantación de nuevas tecnologías.

- Relación y participación de los padres en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos es más estrecha y cercana que en el medio rural. Además, los maestros pueden conocer más personalmente a las familias de sus alumnos forjando una relación más continuada y profunda para así poder resolver las necesidades de sus alumnos con más facilidad.
- Organización-tipo diferente a las escuelas en el medio urbano, siendo los CRAs su principal referencia organizativa.
- Son centros pequeños. El mayor porcentaje de alumnado escolarizado en centros muy pequeños (menos de veinticinco alumnos) se encuentra en Comunidades con un fuerte componente rural. En Galicia, por ejemplo, uno de cada tres alumnos está escolarizado en un centro pequeño. Cabe destacar también comunidades como Aragón, Castilla y León, Navarra o La Rioja frente a otras como Madrid, Andalucía o Murcia donde el porcentaje de alumnos escolarizados en pequeñas escuelas es menor.

Todas estas características no deben considerarse como puntos a mejorar o cambiar, sino que hay que entender que esas son las condiciones que representan este tipo de escuelas y buscar prosperar desde y con esas características, aprovechando especialmente alguna de ellas como puede ser la cercanía entre maestro y alumno y la implicación del medio.

4.3 La escuela rural en España

La escuela rural se ha considerado como la gran olvidada tanto por las administraciones públicas como por familias, alumnos e incluso profesorado. El mundo rural del país se vio sumergido en graves dificultades económicas durante la segunda mitad del siglo XIX y gran parte del siglo XX, lo que causó que la sociedad dejara de lado la educación de sus hijos para centrarse en mitigar el hambre y poder conseguir un sustento diario (Corchón y Hinojo Raso, 2013).

Como muestra el análisis realizado por Luna (2010) acerca de la historia de la escuela rural en España, el modelo escolar basado en la escuela unitaria estuvo presente desde el primer avance escolarizador con la Ley Moyano de 1858 hasta la ley general de Educación de 1970. Los alumnos se agrupaban por secciones (inicial, media y superior) en relación con sus

conocimientos en lecto-escritura y cálculo bajo la dirección de un único maestro. Había escuelas unitarias de niñas o niños y la maestra o maestro impartía clase a todos los alumnos independientemente de su nivel. Si no había un número suficiente de alumnos para dos unitarias se juntaban las niñas y los niños en una escuela mixta. En párvulos si no había suficiente matrícula se permitía la coeducación.

Durante la década de 1920 el concepto de centro escolar estaba vinculado a la escuela unitaria, ya que todavía no se había extendido la graduación ni la concentración escolar. Entre 1950 y 1960 se registra el máximo de centros escolares al aumentar las unitarias y mixtas rurales. En 1970, para mejorar la calidad de todo el sistema educativo español, se propone la creación de Colegios Nacionales con grupos de la misma edad de 30 alumnos, proponiendo la supresión de todas las escuelas de menor matrícula. Se cerraron muchas escuelas de aldeas y masías, se agruparon unidades en pueblos mayores (hasta 5º de EGB), se trasladó la segunda etapa de EGB (6º a 8º) a las cabeceras comarcales o a Escuela-Hogar, pero no acabó ni con las escuelas unitarias ni con las escuelas rurales, aunque sí modificó el mapa escolar rural.

Durante la década de los 70 y principios de los 80, la escuela rural se mostraba como una escuela atrasada pedagógicamente en comparación con las grandes escuelas urbanas. Estaba muy mermada desde un punto de vista económico, estructural e incluso social, y se tenían unas expectativas muy bajas en cuanto a los resultados educativos de los alumnos que asistían a dichas escuelas, llegando al punto en el que varios estudios sociodemográficos de las décadas de los 60 y 70 (Subirats, 1983) concluyeron que era más barato cerrar las escuelas en los pueblos para el traslado de los alumnos a escuelas cercanas de concentración escolar que mantener abiertas este tipo de escuelas. Al final se demostró que fue una política completamente errónea que trajo consecuencias desastrosas para los territorios rurales españoles (Boix, 2011).

Pese al Programa de Educación Compensatoria de 1983, que supuso un esfuerzo para apoyar las escuelas rurales, el papel de la escuela unitaria en el sistema educativo español es casi residual. La creación masiva de CRAs masiva que se dio en la escuela rural durante finales de las décadas de los 80 y 90 para garantizar la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el medio rural fue el penúltimo avance en este

proceso, lo que originó que se pasase de 57 CRAs en el territorio del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MEC) a aumentar la cantidad en un 73% para el curso 93-94, alcanzando la cifra de 200 CRAs. El notable crecimiento en el número de CRAs posibilitó la eliminación de centros muy pequeños y aumentan los centros de 10 a 16 unidades. Uno de los “logros” de la LOGSE fue la implantación de especialidades en primaria, con lo que se consiguió terminar con uno de los puntos fuertes tradicionales de la escuela rural: la responsabilidad del único maestro que da clase al grupo (Luna, 2010).

El profesorado de las escuelas rurales durante la década de los 90 se encontraba con una situación nueva para la que él no se había formado. Gran parte de los profesores en el medio rural se encontraban aislados geográficamente, condicionando así el contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo. Además, esta situación se ve agravada debido a la dificultad que tenían los maestros para acceder a actividades de formación permanente, puesto que los centros de formación estaban lejos. El problema adquirió mayor relevancia desde el punto de vista educativo por el hecho de que la mayoría de maestros accedían a las escuelas rurales como su primer destino, por lo tanto, con poca experiencia profesional o nula, aunque la alta motivación y la predisposición en muchos casos hicieron posibles avances y experiencias educativas arriesgadas en su momento, pero de gran interés y calidad. Al hablar del alumnado, los niños/as escolarizados en el medio rural disfrutaban de un contexto vital estimulante. No obstante,

No podemos olvidar que se trata de culturas y modos de vida tradicionalmente denostados -por lo que esas virtualidades se pueden convertir en desventajas-, que la presión urbana y/o turística en ocasiones es agresiva -intrusiva- con este tipo de sociedades, que a través de los mass media se pueden generar procesos de aculturación y masificación, que muchos otros aportes culturales y recursos están ausentes, etc (Sauras Jaime, 2000, p 32).

Boix (2011) indica que a finales del siglo XX y principios del siglo XXI la escuela rural adquirió una importancia relevante dentro del sistema educativo español, en gran parte gracias a las políticas de agrupamiento escolar que durante más de 20 años han hecho posible el trabajo colaborativo entre maestros rurales y la optimización de sus recursos didácticos, materiales y económicos. Gracias a esta acomodación por parte del sistema educativo español

a las necesidades e intereses de esta sociedad, en muchos territorios rurales españoles han renacido este tipo de escuelas y se ha empezado a valorar su potencial pedagógico y su capacidad para renovarse permanentemente.

Conforme ha ido avanzando el nuevo siglo, la sociedad ha cambiado su punto de vista acerca del mundo rural, pasando de ser un reducto de subdesarrollo a un paraíso de tranquilidad que supone un punto de tranquilidad cuando se quiere huir del bullicio de la ciudad. Las escuelas del mundo rural también han pasado de ser instituciones en condiciones deplorables que amenazaban en su día con caerse a pedazos a instituciones amplias, globales y modernas que hacen uso de las TIC, además de ofrecer a los más pequeños la oportunidad de educarse en un medio sano, libre de contaminación y cerca de la naturaleza. Pese a estos cambios positivos que se han dado en la escuela rural, todavía sigue siendo en gran parte desatendida dentro de la comunidad educativa y no goza del respeto que debería por parte de nuestra sociedad (Corchón y Hinojo, Raso, 2013).

En consecuencia, es necesario poner en conocimiento de la sociedad del gran potencial pedagógico que pueden alcanzar este tipo de escuelas, para conseguir que este tipo de práctica escolar se deje de considerar de menor relevancia que la que se da dentro de las aulas graduadas.

La aparición de los CRA ha supuesto un gran avance dentro de la educación en el mundo rural y una forma de facilitar el trabajo además de aportar respuestas educativas tanto a los docentes como a los alumnos de centros situados en pequeños municipios. A lo largo de los siguientes apartados se darán a conocer estas entidades y cómo se desarrolla su funcionamiento.

4. 4 El Colegio Rural Agrupado

Barba (2011) afirma que la esencia del CRA radica en que se trata de un centro educativo con aulas en varios pueblos y con alumnos de diferentes cursos en un mismo aula. Por otro lado, Bravo, Ponce de León y Torroba (2000) definen CRA como la organización basada en la

agrupación de varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades.

En España es particularmente frecuente encontrarse con CRAs en comunidades que presentan más zonas rurales y con la población más dispersa, tales como Castilla y León, Galicia, Castilla-La Mancha o La Rioja. Es importante saber que en España existen pueblos de menos de 500 habitantes que, debido al bajo número de alumnado no se puede sostener una escuela graduada como las de las ciudades. Por tal motivo, los CRA (denominados de forma distinta dependiendo de la comunidad) deben ser tomados en cuenta en los planes de formación inicial de profesorado, además de que esta realidad debe ser contemplada en forma de contenidos o asignaturas por parte de las Facultades de Educación (Ruiz-Gallardo y Arriaga, 2017).

La organización de este tipo de colegios presenta una enorme complejidad debido a la variación y la dispersión del alumnado en distintas poblaciones, llegando incluso a afectar a la composición de los Órganos de Gobierno y de Coordinación, al funcionamiento y organización de los espacios, recursos materiales y humanos y en definitiva, a la vida de la Comunidad Educativa (Bravo, Ponce de León y Torroba ,2000).

La estructura de un CRA, se configura con la agrupación de varias unidades de diferentes localidades en torno a una sede que es denominada cabecera del CRA, pudiendo dar nombre al colegio. La cabecera es tomada como referencia y sede administrativa, dando su dirección al CRA para la correspondencia y los documentos oficiales. El Equipo Directivo desarrolla en la localidad sede gran parte de su tarea directiva, lo que supone que sea desde allí donde se gestione la vida cotidiana del resto de localidades en cuanto al reparto de información, archivo de documentos, datos informáticos del CRA o estadísticas, entre otros (Bravo, Ponce de León y Torroba ;2000).

Los Órganos de Gobierno y de Coordinación dentro de un CRA están perfectamente estructurados (Ver Anexos 1 y 2). El Consejo Escolar es el Órgano de Gobierno que se encarga de garantizar el correcto funcionamiento del centro y lo forman representantes de toda la comunidad educativa, variando el número de representantes de cada sector

dependiendo del número de unidades del colegio (Bravo, Ponce de León y Torroba; 2000). El Real Decreto 82/1996 señala que el Consejo Escolar de los centros que tengan nueve o más unidades, como es el caso de la mayoría de CRAs, estará compuesto por los siguientes miembros:

- El Director del centro, que será su presidente.
- El Jefe de Estudios.
- Cinco maestros elegidos por el Claustro.
- Cinco representantes de los padres de alumnos.
- Un representante del personal de administración y servicios.
- Un concejal o representante del Ayuntamiento.
- El Secretario, que actuará como Secretario del Consejo, con voz pero sin voto.

Por otro lado, el Claustro de Profesores se divide en:

- Maestros generalistas, que son aquellos que imparten ninguna especialidad.
- Maestros especialistas, que son los que imparten las especialidades de Educación Física, Música e Inglés.
- Profesorado compartido: logopedas, orientadores, especialistas en Pedagogía Terapéutica y Religión.

4. 5 La multigraduación y el aula unitaria

Dentro de la escuela rural es común que se integre alumnado de diferentes grados dentro del mismo aula. A esta situación escolar se le ha denominado durante los últimos años multigraduación. Hay que aclarar que el fenómeno de la multigraduación es uno de los exponentes más claros en la actualidad para identificar las escuelas que pueden ser catalogadas como escuelas rurales. La enseñanza que se produce dentro de estas aulas está condicionada por la eficacia de actuaciones didácticas que el profesorado ajusta a la coexistencia de diferentes edades y niveles del alumnado (Bustos, 2013).

Para entender mejor el concepto de aula unitaria, es necesario entender la definición aportada por Jiménez (1983) que al hablar sobre la escuela unitaria dice que *“las escuelas graduadas, unitarias y mixtas tienen unas características comunes: en una misma clase conviven niños y*

niñas de distintas edades y niveles de escolaridad, suelen estar ubicados en localidades menores de mil habitantes”

4.6 La enseñanza diversificada

Cuando se habla de enseñanza diversificada se trata de considerar al grupo como una unidad. Dentro de esta unidad, no todos son iguales, aunque sí todos pueden realizar aportes significativos. Con este tipo de enseñanza se evita la estigmatización de niños/as por roles asignados, ya que es posible que alumnos que tengan problemas en algún área pero destaquen en otras ayuden a sus compañeros ubicándose en el lugar del tutor o del guía para el aprendizaje mutuo.

La diversificación dentro de las aulas multigrado se establece sobre la base de algunos elementos comunes. Es posible que haya un concepto o tema común y que actúa como base o telón de fondo para todo el grupo heterogéneo. Siempre habrá un momento (por ejemplo el de apertura) en el que el maestro utilice ese telón para comenzar con el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta base común siempre supondrá alguna acción común para todo el grupo: una excursión, el visionado de un audiovisual... A partir de esta primera acción común, se comenzará a producir la diversificación tanto de los contenidos como de formas didácticas de abordarlo y aprenderlo, pero no hay que olvidar que el telón de fondo común sigue existiendo, por lo que en algún momento del proceso nos volveremos a centrar en la totalidad del grupo, generalmente mediante la puesta en común, haciéndolo cada alumno de distinto grado respecto al saber que se está trabajando (Santos, 2020).

4.7 La circulación de saberes

Santos Casaña (2011) apunta que la circulación de saberes en los grupos multigrado supone abrir las formalidades de los grados escolares, de modo que los saberes brotan de acuerdo a discernimientos epistémicos en vez de psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

Dentro del aula unitaria los saberes circulan entre niños y niñas de diferentes edades. Aunque los saberes circulan por todas las aulas entre enseñante y aprendientes, en las aulas unitarias

los saberes que circulan entre los aprendientes tienen efectos más contundentes ya que se producen de los más grandes a los más pequeños y viceversa. Compartir esas diferencias y permitir que esta circulación de saberes se produzca abiertamente es clave para considerar el funcionamiento del aula a partir de una enseñanza diversificada. La asimetría entre los alumnos viene dada por las edades y los grados, pero también por otras variables como la historia de vida o la procedencia social. Es de gran importancia entender que, entre los aprendientes, la asimetría respecto al saber favorece el aprendizaje y resulta beneficiosa tanto para el alumno como para el maestro. El maestro transmite información a los alumnos, pero cuando la información es transmitida entre los alumnos entre sí, la transmisión ocurre en favor a quien la recibe, pero también a quien la formula. Cuando un compañero sabe algo y lo verbaliza para transmitírselo a otro, está logrando un ejercicio intelectual de gran exigencia mediante el cual ordena las ideas, reafirmando y revisitando un saber que, hasta el momento de la transmisión, no es plenamente consciente de que lo posee (Santos, 2020).

La transposición didáctica es un fenómeno estructural en el que el saber producido sufre distintas transformaciones, adaptándolo de tal forma que lo haga susceptible de ser enseñado. A parte de ser una simplificación, se trata de la ubicación del saber en una nueva lógica que permita su circulación en distintos ámbitos de enseñanza y su posible adquisición bajo la forma de aprendizaje. Los saberes adquieren soportes a través que se materializan en los materiales didácticos y los espacios educativos que hacen posible la circulación de los saberes. Los saberes así dispuestos temporalmente y así corporizados en los soportes, entran en circulación en términos de enseñanza; de acuerdo a una determinada organización social de la clase y ciertas relaciones interactivas entre los alumnos y entre éstos y el docente. En las aulas multigrado, la estructura curricular asume para los saberes el formato de la circulación en términos de transmisión y comunicación. Los estudios realizados en grupos multigrado de escuelas rurales, ponen de manifiesto las particulares manifestaciones que adquiere allí la circulación de saberes, ya que se da entre niños/as que presentan una fuerte relación de asimetría debido a que tienen una gran diversidad de edades y pertenecen formalmente a diferentes grados (Santos Castaña, 2011).

4.8 Situación actual de los CRA en la Rioja.

El Informe redactado por el Consejo Escolar de La Rioja para la Escuela Rural (Ministerio de Educación, 2021) analiza, debido a sus características especiales y funcionamiento, la situación de los CRA. Dentro de la comunidad autónoma de La Rioja, todos los centros que se encuentran dentro de estas características pertenecen a la red pública.

La aparición de los CRA en La Rioja data del curso 93-94, con la creación de los seis primeros CRA. Actualmente hay 11, cuyos centros se encuentran divididos en 48 localidades, con 1495 alumnos de infantil y primaria y 25 de 1º y 2º de ESO (Ver Anexo 3). Desde el inicio del funcionamiento de los CRA, seis municipios han cerrado sus escuelas debido a la importante pérdida de alumnado. Sin embargo, la situación de la pandemia ha permitido la reapertura de la escuela en Ollauri, que llevaba más de 30 años cerrada. El porcentaje del alumnado que acude a los CRA supone el 8,3% del alumnado escolarizado en los centros públicos de Infantil Y Primaria en La Rioja. Además, dentro de este informe también se ha realizado un análisis DAFO sobre la escuela rural en La Rioja (Ver Anexo 4).

4.9 El profesorado en la escuela rural

Abós (2007) asegura que el profesorado es un elemento vital en cualquier proceso educativo, por lo que es muy importante su implicación activa en el centro y su motivación positiva para el desarrollo de la enseñanza, así como su desarrollo profesional, el reconocimiento de la importancia que tiene su trabajo y el compromiso en promover su valoración social.

Dentro del profesorado de la escuela rural se aprecian una serie de rasgos bien diferenciados que no se ven en los docentes de la escuela urbana. Esto hace que condicione su continuidad en el centro como maestro afectando de forma negativa a la estabilidad del equipo docente y del alumnado de dicho centro (Corchón, 2000).

Como norma general, el docente que accede a la escuela rural suele ser nuevo, no ha sido formado para trabajar en ese medio por lo que no está capacitado y además es privado en muchas ocasiones de la interacción con sus pares debido al aislamiento geográfico (Durston, 2007).

La nula formación por parte de los maestros para abordar las necesidades del alumnado rural se debe en parte a las facultades y escuelas universitarias, ya que se hay un choque entre la didáctica que estos ofrecen y lo que se nos presenta en la realidad profesional. El trabajo con multigraduación es la norma general en la mayoría de los CRA y una situación que no se da en otros contextos escolares, por lo que requiere una base pedagógica específica. El agrupamiento está determinado por la diversidad cronológica del alumnado dentro de una misma aula y condiciona la actuación del docente. De igual modo, otra traba importante en la integración por parte de los maestros viene dada por el choque cultural producido cuando el maestro no ha tenido experiencias propias en el medio rural y por ende no lo conoce (Bustos, 2007).

En muchas ocasiones, el desconocimiento del maestro sobre la cultura y la forma de vida rural y el contexto de su escuela causa que el docente se distancie respecto de la gente del pueblo. Las familias ven como algo habitual que el profesorado vea las escuelas rurales como un mero trámite para aspirar a trabajar en grandes escuelas urbanas, por lo que el centro se pasa constantemente sufriendo la temporalidad de los maestros que al final no acaban totalmente integrados en ese ambiente (Bustos, 2007).

En consecuencia, es de vital importancia que el maestro rural conozca su realidad próxima para así poder contextualizar los aprendizajes de la forma adecuada, promoviendo a la misma vez la proyección de la escuela hacia su entorno cultural (Abós, 2007).

Así pues, citando a Bustos (2007), el deber de los docentes en el medio rural es conocer la cultura y el medio que rodea a sus alumnos para asentar ahí la base de su propuesta metodológica, teniendo en cuenta los códigos y las experiencias de los alumnos fuera del aula para poder sacar a la luz los puntos fuertes de cada alumno.

El Informe realizado por el Consejo Escolar de la Rioja (Ministerio de Educación, 2021) sobre la Escuela Rural propone una serie de ideas para mejorar la situación de los docentes dentro de este tipo de centros:

1. FORMACIÓN INICIAL ADECUADA PARA EL DESEMPEÑO EN LA ESCUELA RURAL.

- Introducir en los estudios en la Facultad disciplinas relacionadas con la organización escolar de centros rurales.
- Incluir en los estudios de grado de Magisterio alguna asignatura que contemple la organización, pedagogía y metodología de la escuela rural.
- Todos los maestros destinados a un centro rural deberían realizar un curso de preparación en los primeros días de septiembre.

2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.

Incluir en los planes de formación permanente del profesorado de manera específica cursos de formación del profesorado que trabaja en el mundo rural en tres líneas: centros específicos de formación (Centro de Desarrollo Profesional Docente-CDPD), en los mismos centros rurales (coordinación docente) y a través de redes sociales, ya que el docente novel que llega a un aula multinivel no tiene los recursos necesarios para afrontar esta realidad y por lo tanto tiene que aprender con ayuda de sus compañeros. Esta formación debe ser realizada en horario lectivo y las reuniones cada dos semanas se deberían considerar fundamentales. El Consejo Escolar de La Rioja también aconseja descentralizar los cursos de formación existentes, de manera que los docentes que trabajan en municipios no se tengan que desplazar hasta la capital para formarse.

3. DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

A.- Potenciar mediante incentivos:

- Puntuación extra para el concurso de traslados.
- Catalogación de estos puestos como de difícil desempeño.
- Liberación del horario lectivo para cursos de formación.
- Incremento salarial a todos los miembros del equipo directivo.
- Incentivación económica y administrativa de proyectos de innovación en las aulas y centros.
- Carrera profesional

B.- Profesorado itinerante.

- Aumento de la cuantía por kilometraje que aborde de manera real los gastos que se incurren.
- Contratación de pólizas de seguros de accidentes, de vida...

- Reconocimiento de las indemnizaciones pertinentes en caso de accidente sufrido con el vehículo particular durante la itinerancia.
- Líneas especiales de crédito para la adquisición de vehículo y si es posible, vehículos oficiales.

C.- Inestabilidad y rotación del profesorado.

- Establecer un plan de estabilización que permita a los docentes decidir voluntariamente si quieren permanecer tres años en el mismo centro.
- Vivienda: Facilitar el asentamiento de los docentes en el medio rural mediante el ofrecimiento de vivienda o la rehabilitación de las antiguas casas destinadas a los maestros.

D.- Otras cuestiones.

- Crear la figura de tutores de acogida para acompañar al nuevo profesorado.
- Regular las comisiones de servicio.
- Crear una bolsa de trabajo específica para los maestros que quieran desempeñarse en escuelas rurales.
- Licencias por estudio remuneradas.
- Dedicar dos horas mensuales, dentro del horario de obligada permanencia a cursos de formación en centros.

4.10 GARANTIZAR LA EQUIDAD EN LA ESCUELA RURAL.

El Consejo Escolar de la Rioja afirma que la equidad y el derecho a la formación suponen dotar de más recursos a este tipo de centros, ya que en estas pequeñas escuelas es posible conseguir, siempre y cuando se dispongan de los recursos necesarios, una enseñanza de alta calidad. Se trata de una escuela diversa, plural, inclusiva, que respeta los distintos ritmos de aprendizaje que se dan para que ninguno se quede atrasado, fomenta la participación y la autonomía, favorece la innovación y establece interrelaciones con su entorno. Estos son aspectos que definen la calidad de un centro educativo (Ministerio de Educación, 2021).

En el informe realizado por el Consejo Escolar de La Rioja (Ministerio de Educación, 2021) sobre la Escuela Rural nos muestra los siguientes aspectos para garantizar la equidad en este tipo de escuelas:

- Ampliación del primer ciclo de Educación Infantil contando con el apoyo de los ayuntamientos.
- Mejora de las infraestructuras con planes de reforma y mejora de las instalaciones.
- Líneas adecuadas de transporte y ayudas destinadas a esta finalidad.
- Establecer convenios con Ayuntamientos que permitan que el personal municipal de servicios lleve a cabo tareas en los centros escolares.
- Ofrecer oportunidades para el acceso a actividades de ocio educativo, deportivo, medioambiental y cultural.
- Promover escuelas de familias para fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad.
- Fomentar bibliotecas municipales y abrir las bibliotecas escolares a la comunidad.
- Políticas de becas para hacer frente a las brechas educativas y facilitar el acceso de la población rural a la formación media y superior y hacer todo lo posible para que puedan continuar sus estudios.
- Favorecer la inclusión del alumnado y sus familias, ofreciendo el aprendizaje del idioma a familias extranjeras y facilitando una red social de apoyo.
- Impulsar la creación de AMPAS en todas localidades.
- Estabilizar y definir las plantillas del profesorado teniendo en cuenta las necesidades reales de los centros.
- Determinar plantillas suficientes para atender a la diversidad que contemplen perfiles profesionales y tengan en cuenta las horas lectivas no impartidas por las itinerancias.
- Implementar aulas de inmersión lingüística para el alumnado con desconocimiento del idioma, de manera que puedan acceder al currículum en igualdad de condiciones que sus compañeros.
- Legislar de forma específica para los CRA. Es necesario crear una normativa destinada a regular la realidad en la Escuela Rural.
- Dar prioridad a estos centros y flexibilizar las ratios para cualquier tipo de programa.
- Impulsar y fortalecer los equipos directivos. Hay centros que debido al reducido número de unidades solo cuentan con una persona encargada de asumir todas las funciones sin poder compartir cualquier toma de decisiones o corroborar determinadas situaciones conflictivas.
- Dotar a estos centros rurales de plena autonomía económica, organizativa y pedagógica.

- Creación del Centro Rural de Innovación Educativa. Se trata de un espacio educativo innovador para fomentar el aprendizaje y la socialización del alumnado y para ofrecer al profesorado recursos educativos.
- Ofrecer la continuidad del alumnado durante el primer ciclo de ESO en centros rurales para favorecer la permanencia del alumnado en su entorno familiar.
- Realizar proyectos intercentros favoreciendo el intercambio de experiencias con centros de entornos tanto similares como diferentes.
- Establecer redes de innovación docente en el medio rural y conexión con el urbano.
- Visitas escolares del medio urbano al medio rural.
- La educación es una tarea compartida. Es necesario ampliar las ofertas formativas para el medio rural tanto en enseñanza reglada como en educación no formal.
- Crear un plan con las diferentes administraciones implicadas, que contemplará la creación de un Observatorio de la Escuela Rural que se encargará de analizar la problemática de la escuela rural y aportar soluciones.
- Dar visibilidad a la escuela rural realizando campañas de difusión de sus valores y proyectos innovadores.
- Retomar el programa de buenas prácticas en los centros educativos creando una acción específica para la escuela rural que permita compartir y difundir los proyectos innovadores que desarrollan.

El informe PISA (2015) determinó que España es uno de los pocos países donde la brecha urbana/rural apenas se diferencia. Los resultados académicos dependen principalmente de la solidez de los proyectos y prácticas educativas (Consejo Escolar de La Rioja, 2021).

5. OBJETIVOS

Los objetivos que persigue el presente TFG son:

- .
- Comprender los modos de trabajo y prácticas del docente dentro de un colegio rural, más concretamente en un aula multigrado.
- Conocer la opinión del docente acerca del trabajo en la escuela rural, sus ventajas y sus desventajas.
- Comparar la situación vivida por los docentes de la escuela rural frente a los docentes de la escuela urbana.

6. METODOLOGÍA

6.1 DISEÑO

Para alcanzar los objetivos propuestos en el presente TFG se ha optado por un diseño de investigación no experimental, descriptivo y exploratorio (Ver Anexo 5). Se utiliza una metodología mixta, basada en la utilización de técnicas cualitativas y cuantitativas que permitan obtener resultados realmente representativos de la realidad educativa del contexto seleccionado.

6.2 PARTICIPANTES

Las particularidades del presente TFG hacen que sea necesaria la elección intencional de la muestra. Dicha muestra se compone de 14 docentes que se desempeñan en la Escuela Rural y de 6 que lo hacen en la escuela Urbana, encontrándose dentro de estos la directora del CRA Alhama. Existe variedad dentro de los docentes elegidos para la muestra, ya que han participado docentes que imparten distintas especialidades (Educación Física, Religión, Inglés...), con un rango relativamente amplio de edad (25-60 años) y de años de experiencia (de 1 a 20 o más), distinto género y con diferentes condiciones laborales dentro del sistema educativo.

Los centros rurales que han dado su autorización para colaborar en el estudio son los siguientes:

- Colegio Gonzalo de Berceo (Valverde)
- Colegio Gonzalo de Berceo (Cervera del Río Alhama)
- Colegio Gonzalo de Berceo (Aguilar del Río Alhama)

Todos estos citados anteriormente son los pertenecientes al CRA Alhama y gran parte de los docentes que han colaborado se desempeñan en estos tres centros rurales a la vez.

Por otro lado, el centro urbano al que se ha tenido la posibilidad de acceder a su información ha sido el siguiente:

- Colegio San Miguel (Noáin)
- Colegio Santa Vicenta María (Cascante)

El CRA Alhama es un CRA situado en La Rioja baja, formado por cuatro centros con el nombre de Gonzalo de Berceo, en las localidades de Valverde, Cabretón, Aguilar del Río Alhama y Cervera del Río Alhama, teniendo su sede en esta última. El CRA cuenta con 127 alumnos en la actualidad.

El colegio de Valverde imparte enseñanzas multigrado a un total de 16 alumnos: 1 en Educación Infantil y 15 en Educación Primaria. Cabretón tuvo que cerrar su centro para el curso 18-19 debido al escaso número de alumnos con los que contaba, siendo estos trasladados al centro de Cervera del Río Alhama. Cervera del Río Alhama es el municipio más grande y la cabecera del CRA Alhama. Actualmente, el colegio de Cervera del Río Alhama imparte enseñanzas multigrado a un total de 84 alumnos: 23 de Educación Infantil y 61 de Educación Primaria. En el colegio rural de Aguilar del Río Alhama se encuentran escolarizados un total de 27 alumnos: 3 en Educación Infantil y 24 en Educación Primaria, siendo otro colegio donde se vuelven a dar las enseñanzas multigrado.

Pese a ser tres centros rurales, cada uno se encuentra en distinto contexto y ubicación, por lo que las entrevistas a los docentes nos permitirán aclarar las diferencias entre cada uno de ellos y nos permitirán tener una visión más amplia del concepto de escuela rural. Este TFG también mostrará la situación actual en la que se encuentran los centros y las necesidades que presentan.

6.3 PROCEDIMIENTO

El proceso realizado para la investigación comienza con la puesta en contacto con los centros educativos. Para ello, se contacta vía correo electrónico con la directora del CRA. Una vez la directora autoriza a realizar la investigación, se le pide el contacto de todos los docentes del CRA para saber quién está dispuesto a colaborar.

En el caso de los docentes urbanos, la intervención ha resultado más fácil ya que una familiar cercana imparte clase dentro de un colegio en el núcleo urbano, por lo que ha simplificado la expansión del cuestionario a distintos docentes de su centro.

Ya con la muestra cerrada, se acordó día y hora con los docentes que acceden a realizar la entrevista de forma presencial. Para el resto de docentes, tanto la entrevista como el formulario es enviado vía correo electrónico. Una vez acordado día, hora y lugar de reunión, en este caso la sala de profesores del colegio, se desarrolla la entrevista de forma presencial. En este TFG, son los docentes del centro de Valverde los que consienten realizar la entrevista presencial. Dicha entrevista se realizó a los dos docentes de manera conjunta.

6.4 RECOLECCIÓN DE DATOS

Como bien se ha indicado antes, esta investigación cuenta con una metodología mixta, en la que se utilizan instrumentos relacionados tanto con la investigación cualitativa como cuantitativa.

Para la recogida de datos cuantitativos, se ha utilizado un cuestionario de elaboración propia (Ver Anexo 6) generado con la herramienta “Formularios de Google”. y que contiene preguntas basadas en la investigación “Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual” (González, Bernad, López, Llevot; y Marín, 2020). El cuestionario ha sido compartido tanto a maestros rurales dentro del CRA Alhama como a maestros urbanos en la comunidad de Navarra, con el objetivo de hacer visibles las diferencias entre un tipo de docente y otro. El cuestionario elaborado combina respuestas de una sola elección, de elección múltiple y respuestas de tipo abierto. Dentro de dicho cuestionario, se recolectan datos estadísticos e información relevante acerca de los participantes, además de pesquisas relativas a la Didáctica dentro de las Escuelas Rurales.

Por otro lado, la recogida de datos cualitativos se ha realizado a través de una entrevista cerrada de elaboración propia (Ver Anexo 7) dirigida a maestros de distintas localidades dentro del CRA Alhama, todos ellos trabajando actualmente en aulas multigrado.

Los instrumentos mencionados anteriormente han servido para comprobar los siguientes “ítems” a través de los cuales se busca conocer la influencia de estos en la docencia de los colaboradores de la investigación:

- Experiencia dentro de la Escuela Rural.
- Dimensiones de su Escuela Rural.
- Tipo de centro de realización de las prácticas universitarias.
- Necesidad de desplazamiento entre varios centros.
- Ayudas de las que dispone el centro.
- Nivel de implicación y competencias del docente.
- Nivel de implicación de las familias.
- Docencia basada en el contexto, cultura y costumbres del pueblo.
- Trabajo cooperativo con otros docentes.
- Variedad de materiales, recursos e instalaciones.
- Aprovechamiento del medio natural.
- Alumnado: agrupaciones y actitud.
- Metodologías utilizadas.
- Uso de las TIC.
- Relaciones interpersonales internas y externas.
- Posibilidades y limitaciones

6.5 ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis de la información aportada por los docentes en el cuestionario, se realizó en primer lugar un tratamiento de los datos para que pudieran ser representados a través de gráficas generadas por la herramienta “Formularios de Google”. Los resultados cuantitativos obtenidos a través de las respuestas del cuestionario se muestran en forma numérica y de porcentaje.

Por otra parte, las respuestas dadas por los docentes a las preguntas que contiene la entrevista son analizadas cualitativamente. De este modo, sirven de complemento a los datos

cuantitativos obtenidos a través de cuestionarios. Para el tratamiento de los datos cualitativos obtenidos en la entrevista se han seguido los siguientes pasos:

1. Registro de datos (a través de una grabadora de voz y posteriormente por escrito), con previa autorización del docente.
2. Lectura y organización de los datos: enumerando, clasificando preguntas con respecto a las variables y realizando comentarios u observaciones al lado.
3. Análisis de contenidos: fijando y determinando categorías, sintetizando y destacando las ideas más repetidas.

Para finalizar, se realiza una comparación objetiva entre las respuestas obtenidas, los ítems descritos anteriormente y el argumento en el que se basa la investigación, para así comprobar si existe relación entre las aportaciones de los distintos autores y lo que sucede en realidad, además de averiguar si se han producido avances dentro de la Escuela Rural.

Aparte de todo este proceso de investigación, gracias al consejero de educación de La Rioja, tuve la oportunidad de reunirme con un asesor educativo y ex-director de un CRA, dentro de la Consejería de Educación de La Rioja, donde estuvimos charlando acerca de la situación actual de los CRA en nuestra comunidad y me facilitó una serie de archivos con datos objetivos acerca de todos los CRA de la comunidad y propuestas de mejora para este tipo de escuelas. Todo esto ha permitido dotar a este TFG de datos relevantes, así como exponer, precisar y delimitar los conceptos más importantes.

7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar, se muestran las respuestas de los 4 docentes entrevistados de los distintos centros rurales Gonzalo de Berceo. En segundo lugar, se enseñan las respuestas elegidas en el cuestionario por los 20 docentes que la han realizado, 16 de ellos de los distintos centros rurales Gonzalo de Berceo y 4 de ellos del centro urbano de Pamplona.

7.1 ENTREVISTAS

A continuación, se exponen los resultados relacionados con la parte cualitativa de la investigación a través de la formulación de una entrevista dirigida a docentes dentro del mismo CRA. La entrevista ha sido realizada a un total de 4 docentes del CRA Alhama. Para mantener el anonimato de los docentes entrevistados, se referirá a ellos del siguiente modo: PROF 1, PROF 2, PROF 3 y PROF 4.

- **En primer lugar, me gustaría saber sobre tus expectativas antes de llegar a un colegio rural, si realmente pensabas que ibas a trabajar en un colegio de este tipo durante tus estudios universitarios y si te han formado de alguna manera en la Facultad de cara a esta situación.**

PROF 1: No imaginaba que iba a acabar trabajando en un centro así, con las dificultades y satisfacciones que este supone. Además, la formación universitaria que he recibido no respondía a esta tipología de centro.

PROF 2: Me crié en un colegio urbano y crecí con ese concepto de cole, hasta tal punto que cuando llegué a la universidad no sabía sobre la existencia de colegios rurales. Por otro lado, en la universidad sí que te mencionan el tema de los colegios rurales, pero no te hablan de las líneas de trabajo que debes llevar ni las metodologías adecuadas, por lo que al llegar al centro rural le tocó improvisar e ir aprendiendo día a día.

PROF 3: Coincido con el anterior docente. En la universidad no tienes contacto con el centro rural a no ser que tú lo elijas para tus prácticas. Escogí el colegio rural este año ya que tenía

muchas ganas de probarlo, y que pensaba que la organización iba a ser mucho más fácil, pero que los docentes están teniendo bastantes problemas con los temas de organización.

PROF 4: Admito que ni pensaba que iba a llegar a la escuela rural ni durante sus estudios en la facultad la formaron para ello, pero que con los años de docencia vas aprendiendo a lidiar con todo tipo de situaciones en diferentes contextos y circunstancias.

- **¿Cómo llegaste a ser docente dentro de una escuela rural? ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en este tipo de escuela?**

PROF 1: Llegué a la escuela rural tras formar parte de las listas de interinidad tras oposición, y llevo 11 años trabajando en CRA.

PROF 2: Llegué el año pasado tras solicitar la voluntaria por si acaso me tocaba, y me acabó tocando, por lo que he acabado en la escuela rural por casualidad.

PROF 3: Llevo ya 17 años trabajando, había estado en una escuela rural anteriormente en el CRA Entreviñas pero no había trabajado antes en aula multinivel. Yo pedí el CRA Alhama para ejercer en la localidad de Valverde y para probar el nuevo reto del aula multinivel.

PROF 4: Una vez sales de la universidad empiezas a trabajar en diferentes colegios y vas probando, hasta que llegas a la escuela rural y te sientes a gusto. En mi caso son 11 años ya dentro del mismo CRA.

- **¿Cuántos alumnos tienes a disposición en tu aula? ¿A qué curso pertenece cada uno?**

PROF 1: 8 alumnos en el aula de 4º de primaria únicamente debido a desdobles, pero que en otros centros he tenido hasta 14 de tres cursos distintos y que en alguna escuela unitaria en determinadas asignaturas he llegado a tener hasta 8 alumnos de tres cursos distintos.

PROF 2: 6 alumnos: dos de 3º, dos de 4º y dos de 6º.

PROF 3: 10 alumnos: una de 3° de Infantil, cinco de 1° de primaria y cuatro de 2°.

PROF 4: Imparto a distintas aulas multinivel, en una tengo 6 alumnos, de los cuales dos van a 3° de primaria, uno a 4° y tres a 6°.

- **¿Es complicado trabajar con alumnos de distintos niveles a la vez? ¿Crees que dispones de los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades?**

PROF 1: Efectivamente es complicado, pero con una buena organización y dinámica los alumnos interactúan y se ayudan entre ellos, por lo que es muy gratificante. En cuanto a los recursos, creo que con la ayuda de las tablets del centro y los recursos TIC la interacción es mucho más fácil.

PROF 2: En cuanto a recursos no hay problema, aunque echo en falta alguna biblioteca o colección de libros. Pienso que es más complicado el trabajo con alumnos multinivel puesto que al ser la atención más personalizada, a veces es muy difícil mantener ocupados a todos, y las clases se vuelven un poco caóticas ya que te interrumpen constantemente porque unos acaban antes que otros o tienen dudas distintas.

PROF 3: Están muy acostumbrados a demandar continuamente tu atención, puesto que la enseñanza es tan individual, aunque sean autónomos trabajando.

PROF 4: En mi caso no se me hace complicado trabajar con alumnos multinivel ya que me adapto muy rápido, acomodando y reinventando muchas actividades para poder satisfacer la “curiosidad” de los alumnos.

- **¿Sientes que al ser docente rural forjas una relación más especial con los alumnos que en otro tipo de escuelas? ¿Por qué?**

PROF 1: No hay duda, hay mucha más cercanía con los alumnos al igual que con las familias, debido a la relación más directa y cercana que existe.

PROF 2 y 3: Creemos que la relación es mucho más cercana y la relación con los alumnos es muy diferente ya que conoces más a cada uno de ellos. Además, el tipo de actividades que se puede hacer con este tipo de alumnos también son diferentes puesto que la interacción con el medio que los rodea y con el medio ambiente es más fácil. Por otro lado, también hay actividades que se pueden realizar en colegios urbanos que en los rurales es imposible, todo tiene sus pros y sus contras.

PROF 4: La relación que mantiene con sus alumnos es espectacular, ya que se conocen desde antes de infantil y existe una relación muy cercana con todos ellos.

- **¿Crees que el Currículo está adaptado a la escuela rural?**

PROF 1: El Currículo es una guía para orientar el proceso educativo hacia las necesidades del alumnado y como docentes deben saber adaptarlo a las circunstancias del aula, independientemente de si es un centro rural o una clase con 25 alumnos.

PROF 4: Pienso que el Currículo no está adaptado a este tipo de escuelas, y que está muy lejano de lo que se puede trabajar en ellas.

- **¿Recibís algún tipo de ayuda/ recursos/ medios específicos o de otro tipo por parte de la administración educativa?**

PROF 1: En general los recursos son los mismos para todos los centros, pero en la escuela rural todo llega más lento: arreglos de materiales estropeados, reparto de material por parte de la administración... por lo que creo que habría que poner un poco más de voluntad en ese aspecto.

PROF 2 y 3: Sí que se ayuda un poco más económicamente a la escuela rural, pero por persona, ya que no es lo mismo dividir ese pago entre 6 alumnos que entre 25, por ejemplo. Además, coincidimos con el PROF 1 en que en la escuela rural todo llega más lento, posiblemente por la poca accesibilidad de las zonas, o simplemente porque mandan todo a la cabecera del CRA.

PROF 4: En este caso, reciben lo mismo que cualquier otro que se decide a trabajar proyectos de innovación educativa (tablets, paneles, ayuda económica).

- **¿Cuáles crees que son los beneficios de este tipo de escuela para ti y para los niños/as?**

PROF 1: Creo que los principales beneficios son la cercanía y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y de la localidad, Los alumnos aprenden más habilidades de autonomía, se ayudan entre ellos, se relacionan con compañeros de otras edades, etc.

PROF 2: Entre los beneficios se encuentran claramente la individualización de la enseñanza y el poder adaptarse a cada uno de los alumnos.

PROF 3: Comparto opinión con el anterior docente. Además, pienso que otro de los beneficios que ya se ha mencionado antes son esas actividades de interacción con el medio que son imposibles en otros centros y que resultan realmente enriquecedoras para los alumnos. Destacar también la confianza que depositan las familias en los maestros de este tipo de centros.

PROF 4: Destacar entre el gran número de beneficios que tiene este tipo de escuela la forma de trabajar para los docentes y la forma de aprender para los alumnos.

- **¿Ha cambiado tu pensamiento acerca de la Escuela Rural desde que empezaste a trabajar en ella? ¿Te ves ejerciendo a largo plazo en este tipo de escuela?**

PROF 1: Mi pensamiento sobre la escuela rural ha ido a mejor desde que entré, y que cada vez le gusta más. Me veo trabajando en la escuela rural a largo plazo, aunque nunca se sabe.

PROF 2: Estoy muy a gusto desde que empecé en la escuela rural y tanto yo como la PROF 3 nos encontramos muy cómodos en la escuela rural ya que no te llevas tanto trabajo a casa de corrección, si no de planificación, lo que hace todo más dinámico y menos aburrido. También pienso que debería de ser obligatorio en todos los docentes el probar a ejercer en una escuela rural ya que es una experiencia realmente enriquecedora, aunque para los profesores en algunos aspectos puede resultar aburrido debido a que la interacción con sus pares es escasa.

PROF 3: Pese a que me gusta mucho cambiar y probar cosas nuevas, me veo trabajando en este tipo de colegio a largo plazo.

PROF 4: Con la experiencia se aprenden muchas cosas, me gustaría seguir trabajando en la escuela rural.

7.2 ENCUESTA

A continuación, se exponen y analizan las respuestas de la encuesta por parte de los participantes. Dicho análisis se realiza pregunta por pregunta.

El cuestionario ha sido completado por un total de 20 docentes (Figura 1). Los rangos de edad son bastante variados, contando la escuela urbana con un porcentaje mayor de docentes más experimentados.

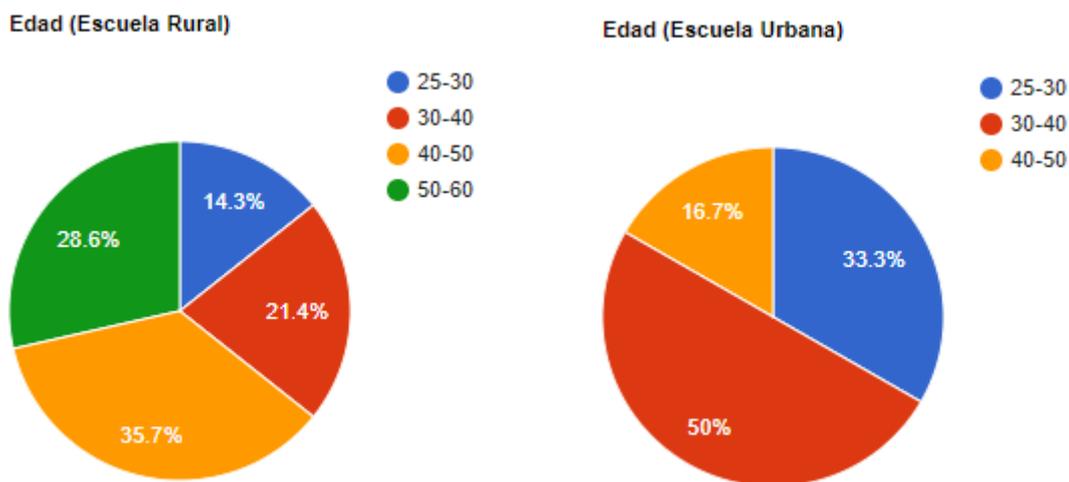


Figura 1: Rangos de edades de los docentes.

Como se aprecia en la Figura 2, la mitad de los docentes cuentan ya con una amplia experiencia dentro de las aulas, llevando trabajados en ellas entre 10 y 20 años. También podemos observar un alto porcentaje de docentes con escasa experiencia (entre 1 y 5 años). Esta condición que se da resulta positiva ya que así se pueden comparar los puntos de vista de los docentes más experimentados con los de docentes veteranos.

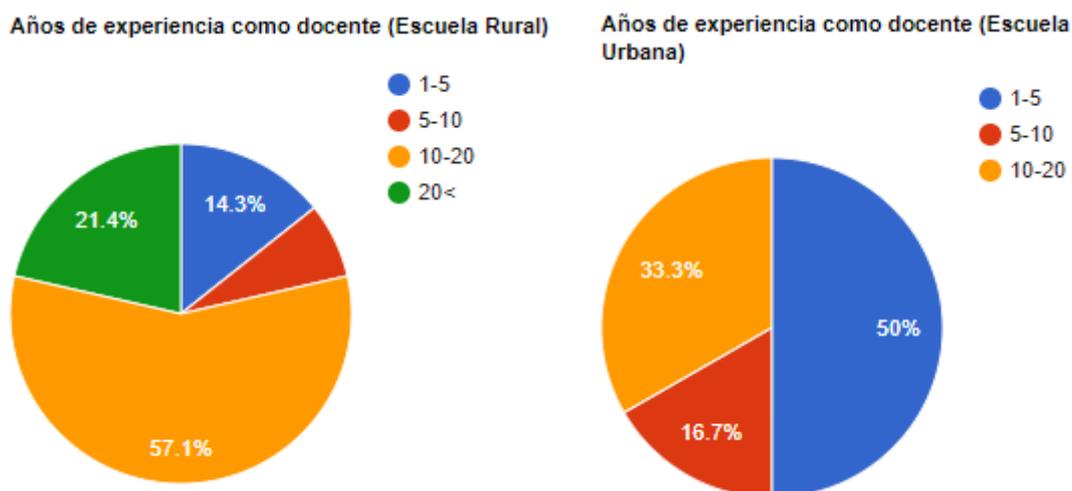


Figura 2: Años de experiencia de los docentes.

En cuanto a la condición de los docentes, que se ve representada en la Figura 3, 9 de ellos cuentan con plaza fija mientras que 11 son interinos. De aquellos maestros que son interinos, 7 pertenecen a la escuela rural, es decir, la mitad del total de maestros en este tipo de escuela. Por otro lado, dentro de los maestros con plaza fija, tan solo 2 son de la escuela urbana, es decir, menos de la mitad de los docentes en este tipo de escuelas.

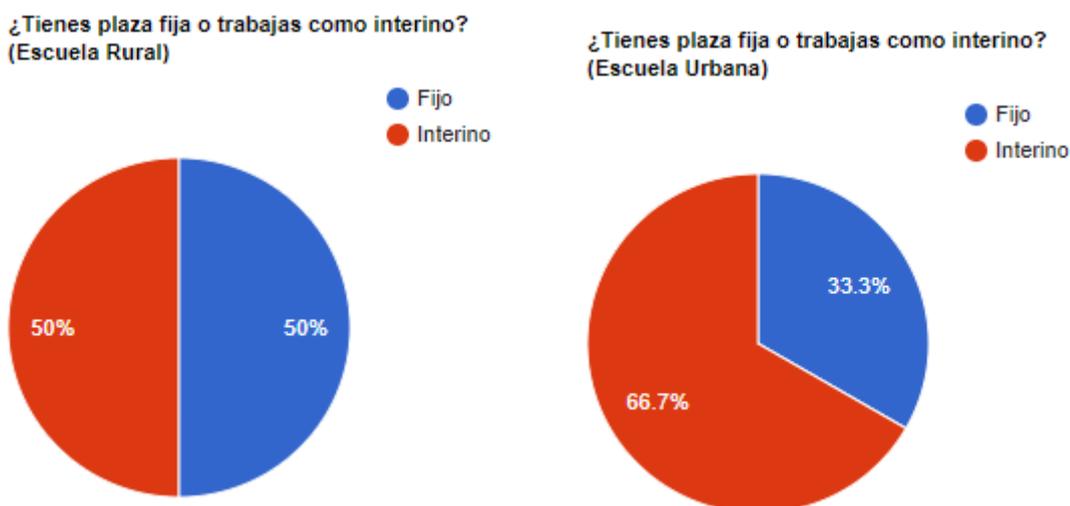


Figura 3: Condición de los docentes.

En la siguiente cuestión se les preguntó a los docentes cuántos kilómetros tienen que recorrer para llegar desde su lugar de residencia hasta el centro donde trabajan. El rango que muestra la Figura 4 va desde 0 hasta los 100 kilómetros. Los tres docentes que menos distancia deben

recorrer hasta el centro (0-1 km) trabajan todos dentro de una escuela rural. De los 6 maestros de la escuela urbana, 4 se encuentran en el rango 1-5 km y los otros 2 en el rango 5-20 km. Por otro lado, la mitad de los docentes rurales se encuentran en los rangos 20-50 km y 50-100 km.

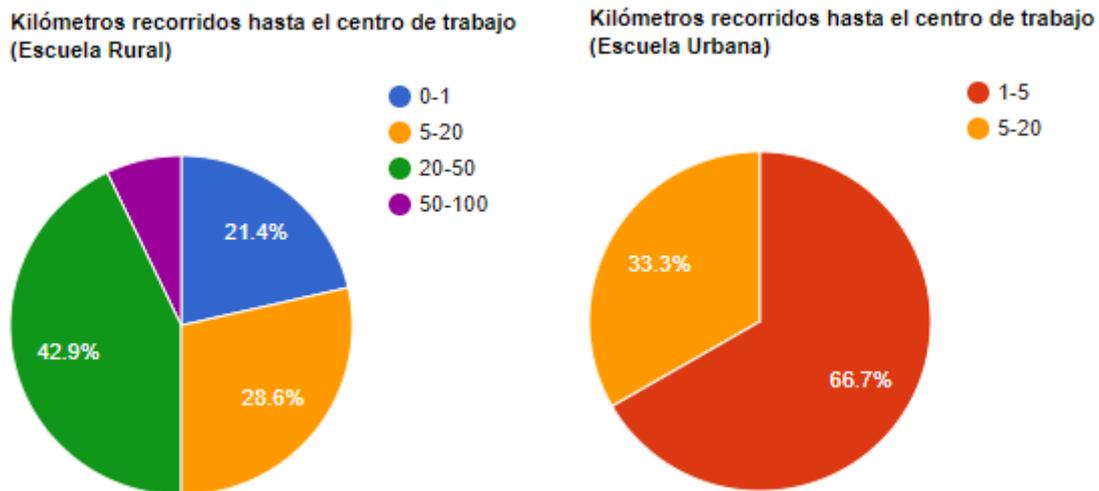


Figura 4: Distancia desde el lugar de residencia hasta el colegio de los docentes (Km)

Al preguntar si los docentes utilizan metodologías activas a la hora de trabajar con sus alumnos (Figura 5), 5 hacen poco uso de estas metodologías (25%), 13 de ellos las utilizan usualmente (65%) y 2 maestros (10%) aseguran que hacen uso de metodologías activas continuamente. Un docente de cada tipo de escuela asegura usar siempre este tipo de metodologías. También un gran porcentaje de maestros rurales que usan estas metodologías usualmente. En total, 12 de 14 profesores de la escuela rural afirman tener presentes este tipo de prácticas educativas siempre o usualmente, mientras que la mitad de los docentes urbanos son menos propensos a poner en práctica estas técnicas.

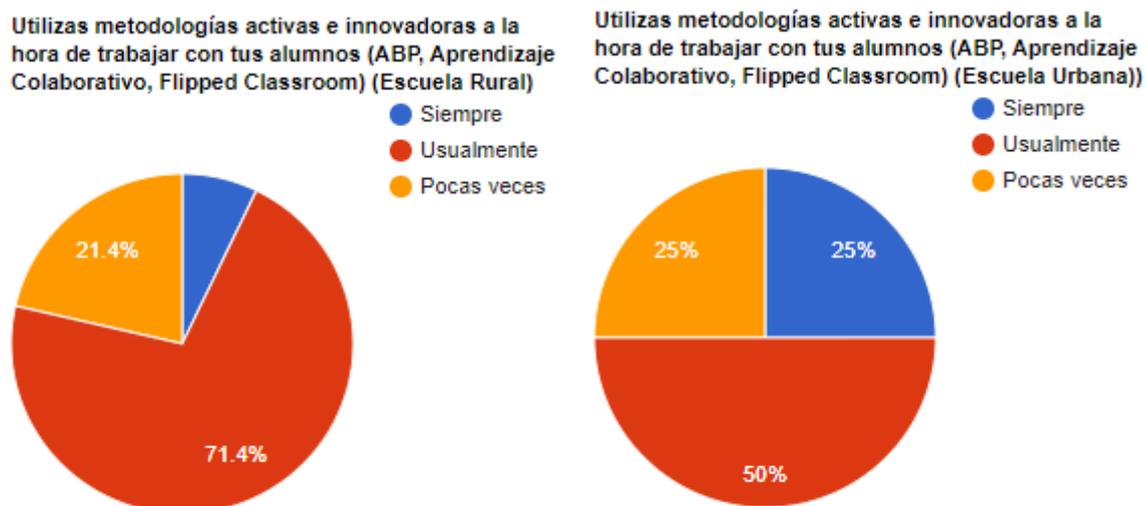


Figura 5: Frecuencia de uso de metodologías activas e innovadoras por parte de los docentes.

La siguiente cuestión trata sobre la flexibilidad metodológica que tienen los maestros con su grupo de alumnos, reflejada en la Figura 6. Gran parte de los 14 maestros de la escuela rural indican que su metodología es muy flexible. No obstante, también más de la mitad de los maestros urbanos afirman que la flexibilidad de su metodología es alta.

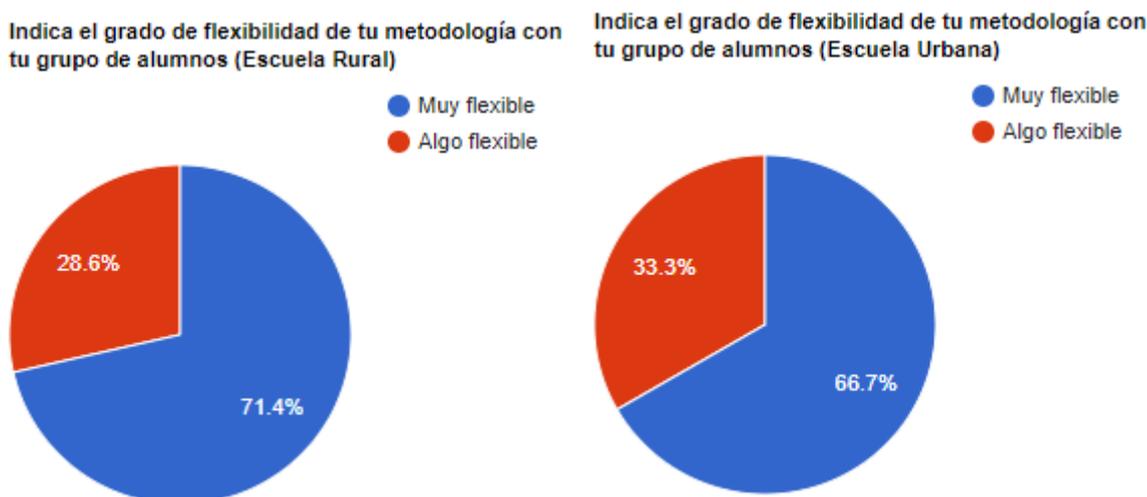


Figura 6: Grado de flexibilidad en la metodología de los docentes con su grupo de alumnos.

Al hablar sobre la relación de los docentes con las familias del alumnado (Figura 7), la gran mayoría de los docentes dice que la relación depende del alumno o la familia de este. Un 21% de maestros rurales afirma tener una relación estrecha e informal con los padres mientras que

ningún maestro urbano afirma haber desarrollado alguna relación estrecha con las familias del alumnado.

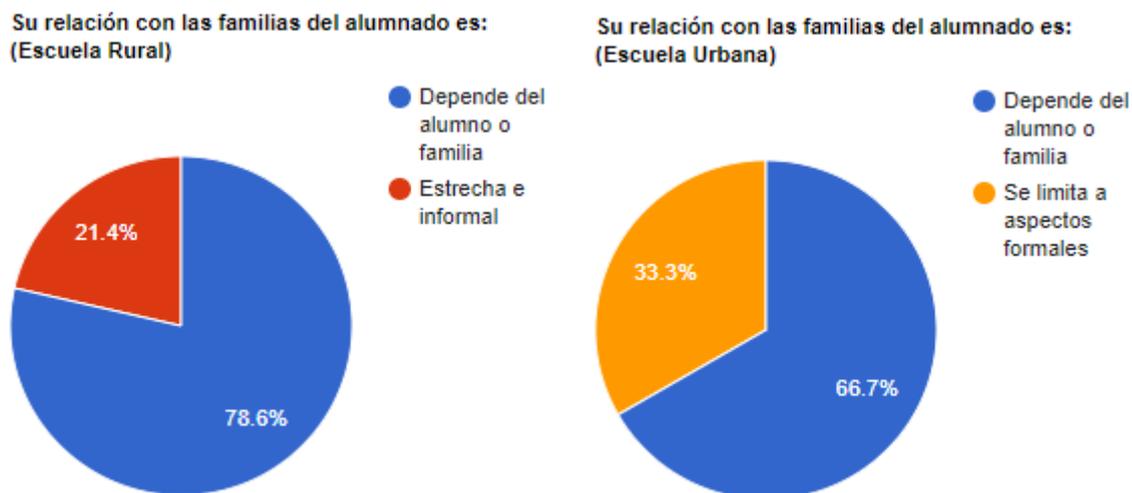


Figura 7: Relación de los docentes con las familias.

En cuanto al grado de interacción de los alumnos con el medio que les rodea, en la Figura 8 se pueden apreciar diferencias dependiendo del tipo de centro en el que se encuentre escolarizado el alumno. Al observar de donde provienen las respuestas a esta cuestión, se pueden ver diferencias dependiendo de si el docente trabaja en la escuela rural o la escuela urbana. 10 de los 12 maestros que señalaron que el grado de interacción de sus alumnos con el medio es alto pertenecen a la escuela rural. Por otro lado, los 3 docentes que indicaron que el grado es bajo pertenecen a la escuela urbana.

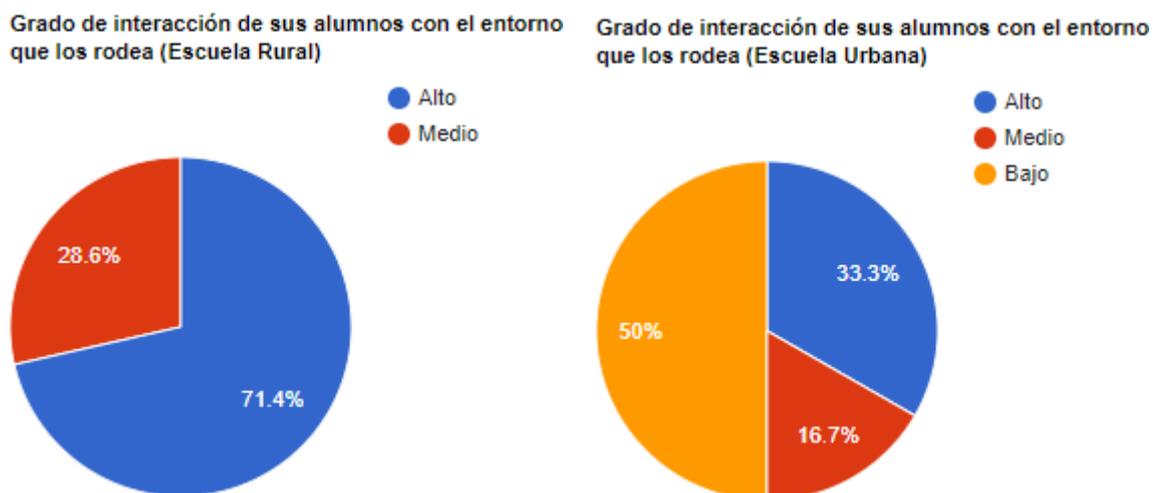


Figura 8: Grado de interacción de los alumnos con el medio que les rodea.

También es interesante saber la frecuencia con la que cambian la distribución del aula los docentes (Figura 9). La totalidad de los maestros urbanos y la mitad de los rurales afirma cambiar con frecuencia la distribución del aula.

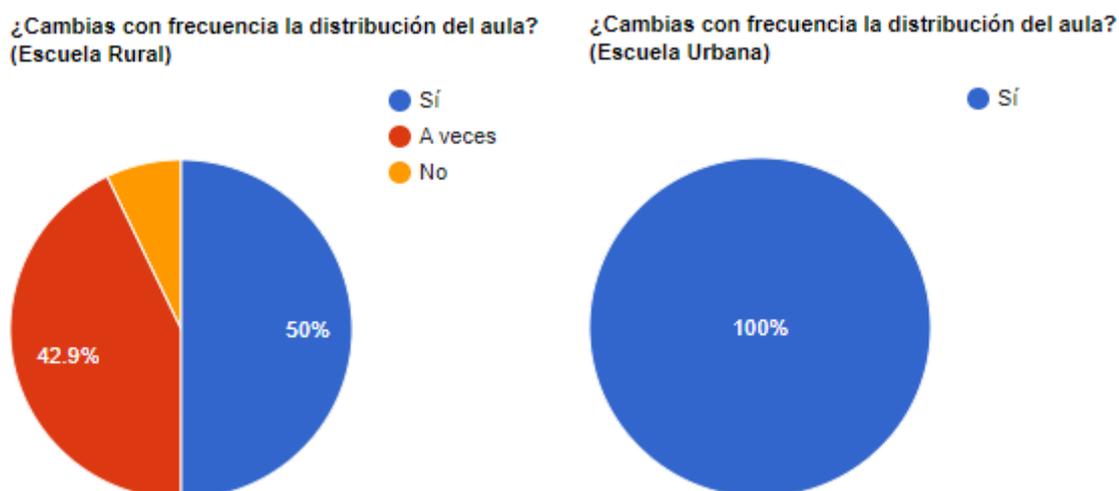


Figura 9: Frecuencia de cambio en la distribución del aula.

Las respuestas en cuanto a las fortalezas de los equipos docentes en los centros se ven reflejadas en la Figura 10. Atendiendo a en la respuesta más seleccionada (equipo docente implicado), de los 8 maestros que la han marcado, 6 trabajan en la escuela rural. Otro docente de la escuela rural que ha señalado la opción “Otra” que el punto fuerte de los docentes en su centro es la variedad de opiniones. También destacar entre los docentes rurales la opción “equipo docente bien coordinado” ya que la totalidad de sus respuestas provienen de docentes en este tipo de centros.

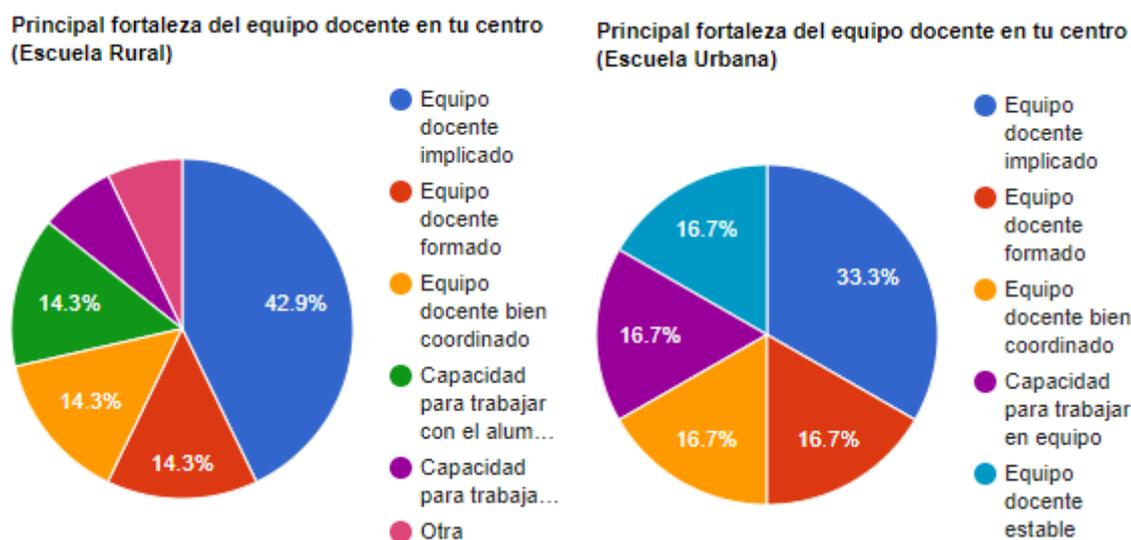


Figura 10: Fortalezas del equipo docente del centro.

*Verde: Capacidad para trabajar con el alumnado

*Morado: Capacidad para trabajar en equipo

Al preguntar sobre las debilidades del equipo docente en sus centros, así han quedado los porcentajes de respuestas (Figura 11). Dos docentes de la escuela rural han escogido la opción “Otra” y estas han sido sus especificaciones:

- “Estamos trabajando en CRA. A veces tenemos que tratar tantos asuntos que resulta difícil coordinarnos tanto como quisiéramos.”
- “Mantener a los interinos más tiempo en el centro para que el equipo sea más estable y no cambie el profesorado cada año. Que dejen que el personal interino que quiera pueda repetir en el centro.”

De los 7 maestros que aquejan equipo poco estable o inestable, 4 pertenecen a la escuela rural. Por otro lado, la mitad de los maestros urbanos han escogido la opción de la necesidad de mejorar la coordinación entre docentes.

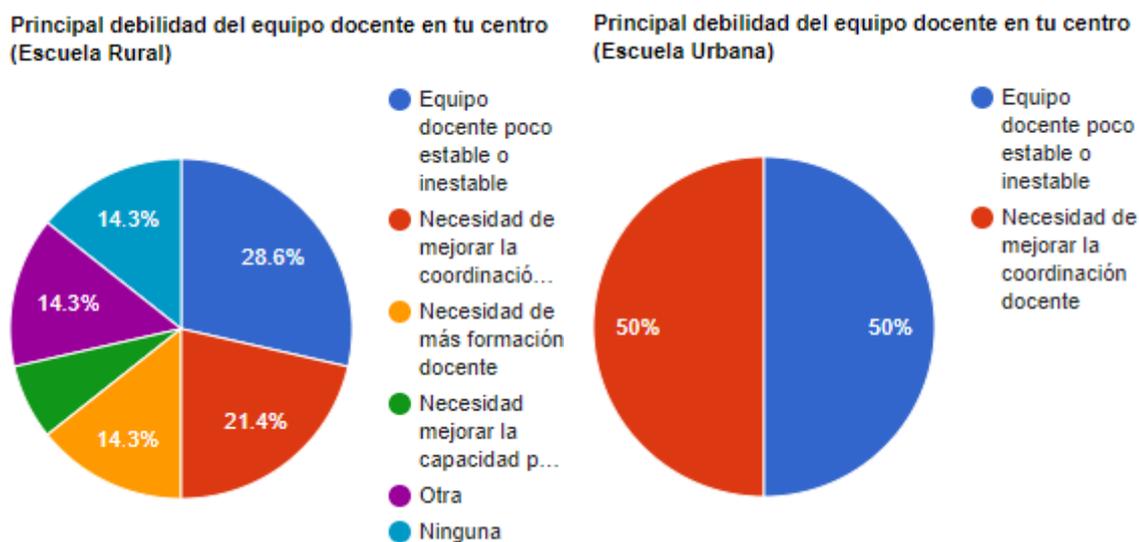


Figura 11: Debilidades del equipo docente del centro.

*Verde: Necesidad de mejorar la capacidad para trabajar con el alumnado.

La siguiente pregunta trata sobre las fortalezas en relación al alumnado de los centros. Como se puede comprobar en la Figura 12, destaca la opción que se refiere a las características del centro en la atención del alumnado, que ha sido seleccionada por 10 maestros, 9 de ellos de la escuela rural. Los docentes de la escuela urbana se han decantado más por la opción del clima escolar (3/8) y por las características personales de los alumnos (2/2).

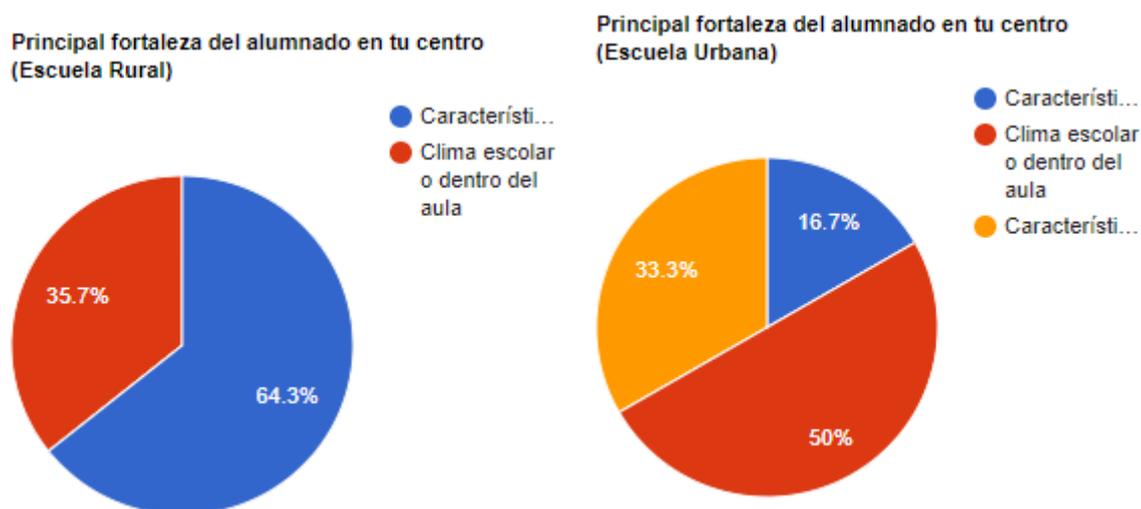


Figura 12: Fortalezas del alumnado del centro.

*Azul: Características en la atención del alumnado.

*Amarillo: Características personales de los alumnos.

En este caso se trata el mismo tema que en la cuestión anterior pero atendiendo a las debilidades del alumnado. Como se observa en la Figura 13, la opción más repetida ha sido las características personales de los alumnos, seleccionada por 11 docentes de los cuales 8 pertenecen a la escuela rural. Otras opciones escogidas por los maestros urbanos han sido el clima escolar y las características del centro en atención al alumnado. Dos docentes de la escuela rural han escogido la opción “Otra”, especificando uno de ellos que al haber pocos alumnos hay mucha limitación en cuanto a posibilidad de variedad de actividades y de agrupamientos. El otro docente se queja de la tipología de familias y sus estilos educativos.

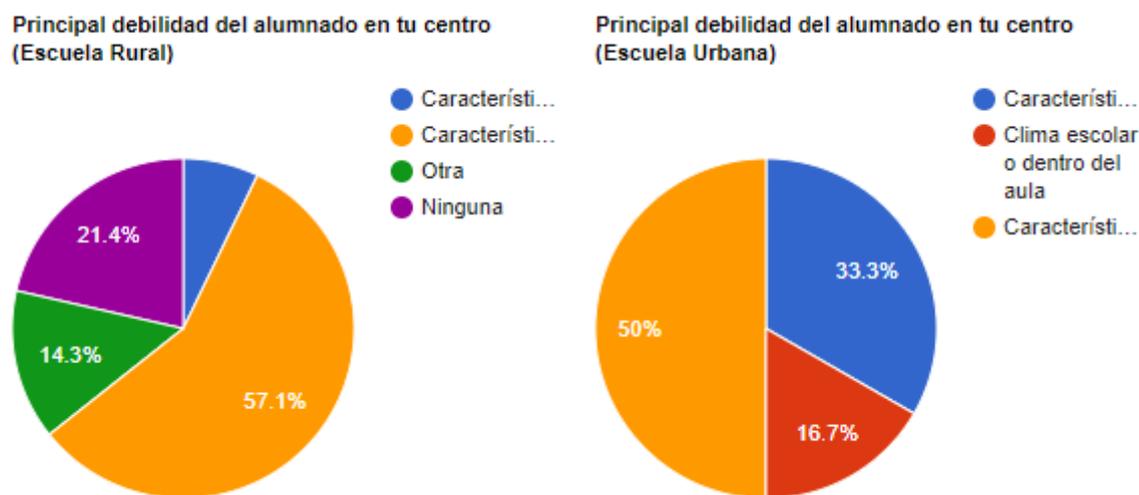


Figura 13: Debilidades del alumnado del centro.

*Azul: Características en la atención del alumnado.

*Amarillo: Características personales de los alumnos.

También se les cuestionó a los docentes cuál creen que es la principal fortaleza del centro en relación a las familias del alumnado (Figura 14). En este caso, 10 de los 14 profesores de la escuela rural han elegido la opción de la comunicación fluida y frecuente con las familias, algo que ya había quedado claro y que permite a los docentes coordinarse también con los padres para una correcta educación de su hijo. Las respuestas de los docentes urbanos se reparten entre la implicación de las familias y el AMPA, la confianza en el centro y sus profesionales y el perfil de las familias que hace que el trabajo sea más fácil.

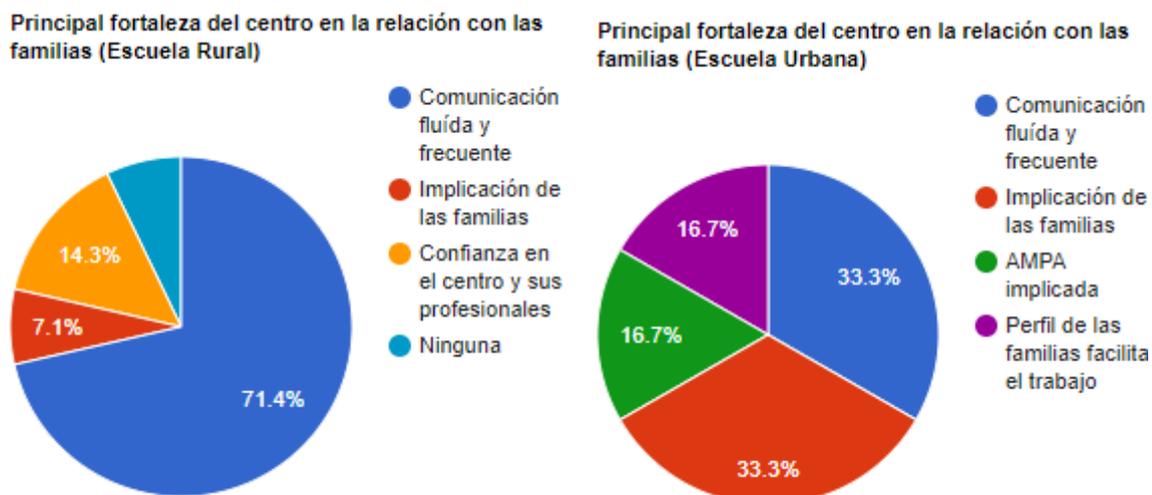


Figura 14: Fortaleza del centro en relación a las familias.

Al hablar de debilidades, la Figura 15 refleja las siguientes respuestas. La mitad de los profesores asegura no apreciar debilidades en este ámbito. Llama la atención las dos especificaciones a esta pregunta por parte de docentes rurales. Uno de ellos dice que el AMPA se implica, pero que a la hora de la verdad son pocos los padres que quieren colaborar. Otro docente afirma que en ocasiones hay malas relaciones entre las familias, afectando negativamente a los niños/as.

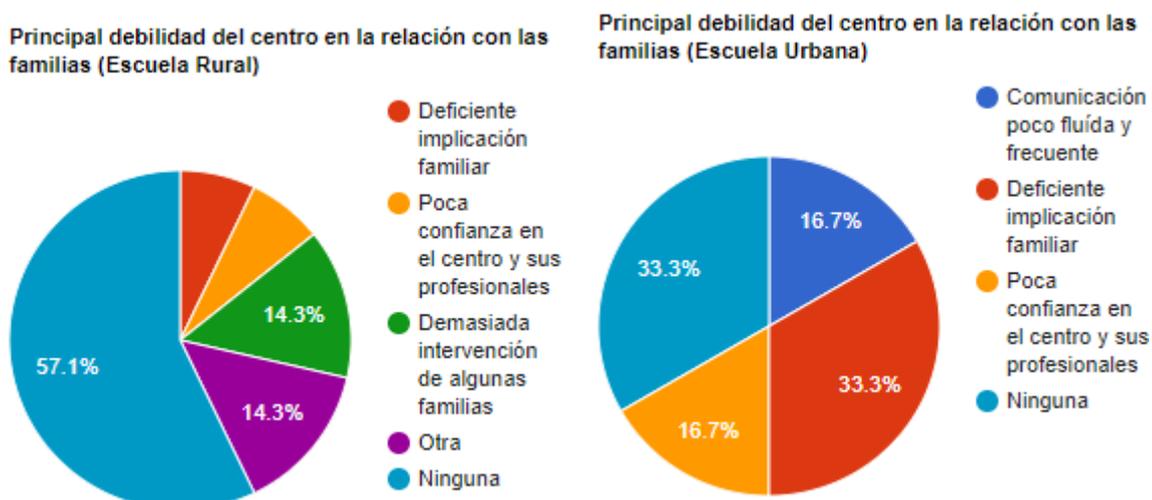


Figura 15: Debilidades del centro en relación a las familias.

Los recursos materiales juegan un papel importante dentro de los centros ya que gracias a ellos los docentes pueden ofrecer una educación de más calidad a sus alumnos. A continuación se muestran cuáles son las fortalezas de los recursos materiales para los docentes dentro de su centro (Figura 16). En ambos casos destaca la opción de buena dotación de TIC y las instalaciones adecuadas.

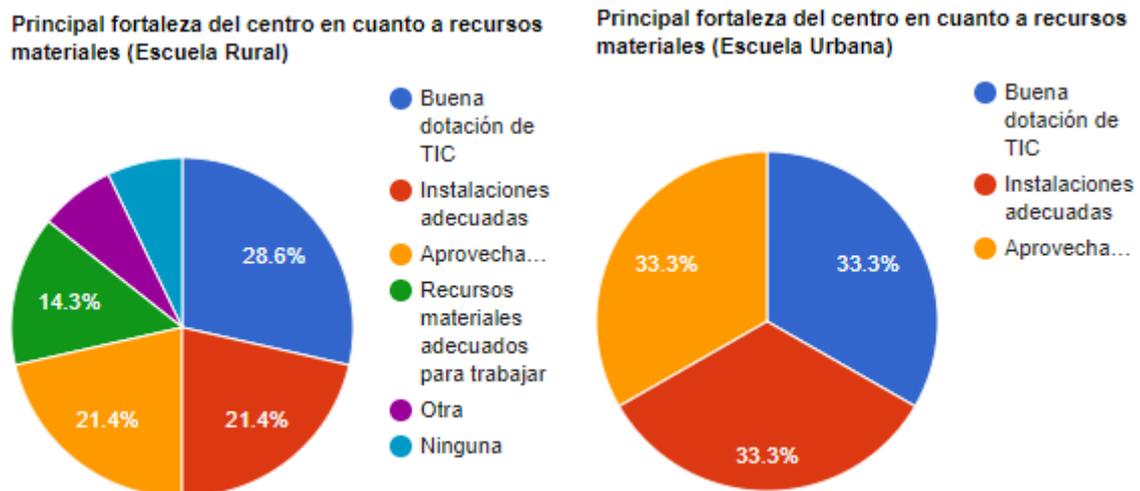
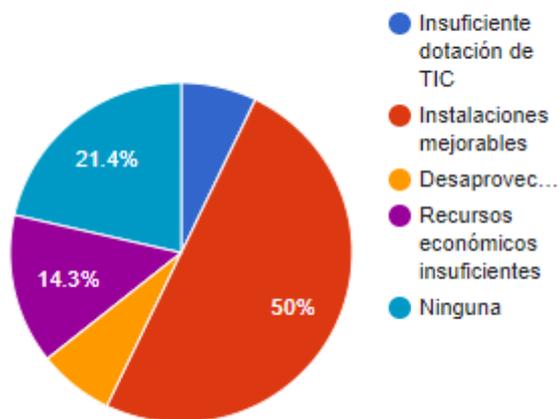


Figura 16: Fortalezas de los recursos materiales del centro.

*Amarillo: Aprovechamiento al máximo de los recursos

Repitiendo la cuestión pero en este caso refiriéndonos a las debilidades (Figura 17), las respuestas de los docentes son las siguientes. En esta pregunta destaca la opción de instalaciones mejorables, elegida en su mayoría por docentes rurales (7/8). Las respuestas de los docentes urbanos están repartidas igualmente para cada opción

Principal debilidad del centro en cuanto a recursos materiales (Escuela Rural)



Principal debilidad del centro en cuanto a recursos materiales (Escuela Urbana)

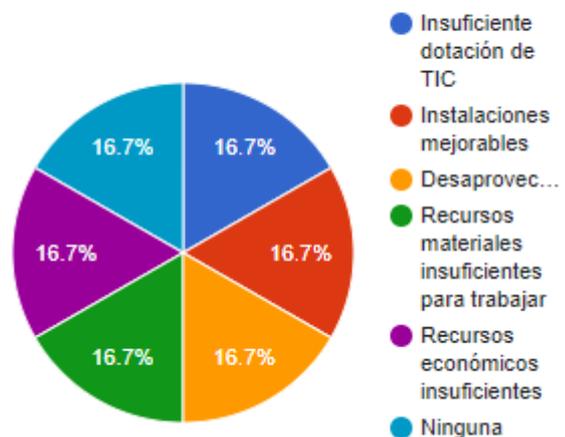


Figura 17: Debilidades de los recursos materiales del centro.

*Amarillo: Desaprovechamiento de los recursos existentes.

Para acabar el cuestionario, se añadió una última pregunta de respuesta abierta en la que los maestros pueden indicar cuales son para ellos las ventajas e inconvenientes de trabajar en un centro de su tipo. 14 maestros de 20 han contestado a esta cuestión y a continuación se analizan sus respuestas diferenciando las de los docentes rurales y las de los docentes urbanos.

➤ Respuestas de los docentes rurales

-Las ventajas son el ratio del alumnado en clase. La educación es mucho más efectiva, personal y aprovechada con cada alumno en concreto, algo que en algunas ocasiones puede derivar en un exceso de confianza por parte del alumnado también.

-Los colegios rurales son un entorno fantástico para la diversidad y el trato cercano con alumnado de diferente edad y me parecen una oportunidad para aprender todos de todos.

-La escuela rural tiene muchas ventajas de trabajo. (Poco ratio, buena relación entre alumnado, implicación de los docentes, etc).

-Para mi todo son ventajas trabajar en una zona rural.

-Trabajar en un centro rural me gusta mucho más. Tiene muchas ventajas: familiaridad, trato cercano, ratios menores que permite trabajar más individualmente con el alumnado. Como inconveniente está la falta de oportunidades culturales etc. que ofrecen las ciudades más grandes y que facilita la realización de actividades diversas: visitas, excursiones extraescolares...

-Trabajar en un centro rural y entorno rural tiene muchas más ventajas que inconvenientes. Comparto todas las fortalezas como ventajas anteriormente citadas. Como inconveniente, destacar la no continuidad docente e instalaciones

-La educación es mucho más personal e individualizada, pero en contra se produce un poco más de monotonía en la educación, ya que las actividades son más limitadas por la falta de alumnos y agrupamientos posibles.

-La ventaja que ofrece un colegio rural es la fluida relación que se establece entre alumnos, profesores y familia. También es destacable que el convivir varios alumnos de diferentes niveles en un mismo aula, permite interactuar entre ellos y que los contenidos sean asimilados globalmente por todos a la vez.

-Buen ambiente de trabajo y buenas relaciones interpersonales entre los docentes del centro.

-Siempre he trabajado en centros rurales. No puedo comparar, pero mi experiencia al respecto no puede ser mejor.

-Cercanía a las familias. Aprovechamiento del Entorno natural Poca estabilidad del profesorado.

➤ Respuestas de los docentes urbanos

-La mayor ventaja de trabajar en un centro urbano es la gran dotación de materiales y personal que suele haber. Los inconvenientes son las ratios tan elevadas que hay por clase y la implicación desigual de las familias. Además, al ser un centro tan grande, hay una gran inestabilidad del profesorado y cada año cambia prácticamente la mitad de la plantilla.

-La mayor desventaja en un núcleo urbano como Pamplona es la segregación que hay entre alumnado autóctono, que cursa en ikastolas o centros concertados, y alumnado de procedencia extranjera o desfavorecido que cursa en colegios e institutos públicos. Este hecho hace que ciertos centros se hayan convertido en auténticos guetos. Por contra, en el ámbito rural el alumnado es más variado.

-Ventajas: cercanía y desventajas: poco familiar.

8. DISCUSIÓN

Gracias a las respuestas facilitadas por los docentes del CRA, se ha podido comprobar de primera mano la realidad y la situación de la escuela rural a día de hoy. En ella, los docentes cuentan cómo han llegado a pertenecer a esta comunidad y también han confirmado que a la escuela rural no se llega preparado, si no que se trata de un aprendizaje constante día a día donde tienes que ir superando los retos que las necesidades educativas de los alumnos te proponen. También han puesto de manifiesto las dificultades que puede tener trabajar con este tipo de grupos, como la organización o la limitación de actividades. En cualquier caso, todos los docentes coinciden en la sensación gratificante al obtener resultados positivos en la escuela rural, ya que eso significa que te has esforzado para conseguirlo. Por otra parte, se han podido determinar cuáles son las diferencias existentes en la labor y la situación de los maestros en estos dos tipos de centros. Gracias a las respuestas de los distintos docentes han podido ser visibles las discrepancias en cuanto a accesibilidad al centro, metodologías, relaciones con las familias y el alumnado, interacción con el medio, fortalezas y debilidades de los docentes de la escuela rural frente a los de la escuela urbana. Sobre estos aspectos se profundiza en los párrafos posteriores.

Muchos docentes llegan a la escuela rural prácticamente sin quererlo, confirmando lo que plantea Durston (2007), que los docentes que empiezan a trabajar en escuelas rurales suelen ser nuevos y no han sido formados para ejercer en este tipo de escuelas, pero una vez llegan afrontan el reto con todas las ganas posibles y consiguen un proceso enseñanza-aprendizaje satisfactorio. A otros docentes les llama la atención la escuela rural y deciden afrontar el reto por sí mismos, llegando a este tipo de escuelas con muchas ganas e intentando mejorarla. Estos resultados muestran que los docentes cambian su forma de ver la escuela rural una vez entran en ella. Muchos comienzan con la desilusión de no haber podido llegar a un colegio más grande o viéndolo como algo extraño, pero una vez conocen la situación, afrontan el reto con muchas ganas sabiendo que cuando consigan resultados positivos va a ser mucho más reconfortante para ellos. Es común encontrarse con docentes que nunca imaginaban que iban a acabar enseñando en la escuela rural y al final encuentran en ella una sensación de comodidad y pertenencia lo que provoca que no les importe seguir trabajando en ella.

Cabe destacar que los 3 docentes con más experiencia pertenecen a la escuela rural, lo que sugiere la posibilidad de que cada vez son más los maestros que una vez llegan a la escuela rural se sienten encantados por su esencia y características propias y acaban ejerciendo en ella a largo plazo. Si es cierto que la escuela rural se convierte en el destino de muchos interinos que no pueden optar a una plaza en colegios más grandes, pero también es cierto que la escuela rural cada vez está más dotada de profesorado fijo que decide quedarse ahí, lo que supone algo positivo para este tipo de escuelas ya que el disponer continuamente de profesorado itinerante provoca que a los docentes les sea más complicado adaptarse a las condiciones de las escuelas rurales y no les resulte motivador trabajar en este tipo de centros.

En este punto es interesante conocer un dato obtenido en la conversación con Javier González en la Consejería de Educación de La Rioja. Desde el Gobierno de La Rioja para impulsar la formación de los docentes dentro de los Colegios Rurales, compensaba a aquellos alumnos de Magisterio que eligieron como destino de prácticas colegios rurales con 1.000 euros mensuales durante los cuatro meses que duraban las prácticas. Los resultados no fueron los esperados ya que de cientos de alumnos en prácticas, menos de 10 tomaron esta opción, lo que pone de manifiesto el poco interés y la escasa formación por parte de las facultades acerca de este tipo de escuelas. Dentro de las facultades se produce una colisión entre la didáctica que las universidades ofrecen y lo que se nos presenta más adelante en la realidad profesional, lo que significa que el trabajo en aulas con multigraducción requiere de una base pedagógica específica por parte de las facultades (Bustos, 2007).

Los resultados de las encuestas y las entrevistas muestran que en las escuelas rurales se forja un vínculo mucho más estrecho tanto con el alumnado como con las familias que en otro tipo de centros. Gran parte de los docentes rurales indican como ventaja de este tipo de centros las relaciones que se producen con alumnos y familias. Las familias en este tipo de centros quieren sentirse partícipes siempre del proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos y ponen de manifiesto ese interés asistiendo a reuniones, colaborando en la realización de actividades, participan en talleres, exposiciones, etc (Martín y Santana, 1993). Los docentes rurales son capaces de crear vínculos más estrechos con las familias debido a las condiciones especiales que pueda tener el alumno o la familia. Sin embargo, los dos docentes que han respondido

tener una relación que se limita a aspectos formales pertenecen a la escuela urbana, mientras que los tres maestros que aseguran mantener una relación estrecha e informal con las familias trabajan en una escuela rural. El sentimiento de cercanía que desprende la escuela rural y una atención más personalizada hace que la confianza entre familias y profesores aumente, estando continuamente en contacto para así crear una colaboración positiva entre padres y profesores y forjando una relación mucho más cercana que las que se pueden formar en grandes escuelas urbanas. Además, la familia rural dota de gran importancia a la escuela, ya que es vista como el medio para brindar oportunidades de futuro a sus hijos (Jiménez, 2009).

Las buenas relaciones entre los docentes de los centros rurales siempre han sido vistas como algo positivo para ellos, sin embargo, hay que tener en cuenta que dentro de un centro rural el número de profesores es muy limitado, por lo que desarrollar una mala relación en un centro donde estás prácticamente casi todas las horas en contacto con los demás maestros tiene que ser mucho más complicado y más difícil de llevar que en un centro con una dotación más amplia de profesorado. Por otro lado, a pesar de que muchos docentes de escuelas rurales no pueden gozar de una enriquecedora interacción con sus pares debido al aislamiento geográfico que el centro presenta (Durston, 2007), en las entrevistas presenciales realizadas con los docentes de la escuela rural se muestra cómo se compenetran entre ellos y aprenden unos de otros para brindar una educación de mayor calidad a sus alumnos.

Como bien se muestra en las respuestas de la Figura 16 y en las entrevistas realizadas a docentes rurales, la escuela rural ha avanzado considerablemente en cuanto a tecnologías se refiere en los últimos años. Es un hecho que las TIC aumentan la motivación del alumnado, hacen posible el aprendizaje de diferentes contenidos y el desarrollo de habilidades y competencias, al igual que en estudios realizados en contextos urbanos. Pero todavía más en la escuela rural, se acentúa el papel de la tecnología para la visibilización de los centros y de las prácticas que se realizan en la escuela, el acercamiento a otras realidades y recursos, la compensación de desigualdades y el enriquecimiento de las experiencias (Rodríguez, 2023). Los resultados de este TFG reflejan que los maestros rurales ya no echan en falta los recursos que sí se encontraban antes en las escuelas urbanas y por suerte los colegios urbanos cuentan con recursos materiales avanzados y con una buena dotación de TIC, algo que se ha visto reflejado en las respuestas. Además, otro docente ha especificado que la escuela rural tiene

unas características que hacen muy fácil dar clase a los niños/as ya que ellos se sienten cómodos. Como bien nos indican del Moral y Villalustre (2011), las escuelas, incluidas las ubicadas en áreas rurales, han integrado masivamente nuevas tecnologías y las han integrado en sus planes de estudio, dándose cuenta de la importancia y las oportunidades que pueden otorgar. El uso disruptivo de las TIC puede así contribuir al desarrollo local al conectar centros educativos separados geográficamente para emprender y difundir conjuntamente actividades y experiencias que realizan a través de sus propias comunidades de aprendizaje. Las escuelas rurales, caracterizadas por tener aulas de varios niveles, han enfrentado muchos desafíos. Esto ha obligado a los docentes a implementar una variedad de estrategias, tanto desde el punto de vista organizativo como pedagógico, para brindar una educación de calidad en las zonas rurales, encaminando sus esfuerzos a acercar la tecnología al proceso de mejoramiento del aprendizaje servicio (del Moral, Martínez y Piñeiro, 2014).

Es fácil deducir que los maestros que indican que tienen que recorrer 0 kilómetros hasta su lugar de trabajo viven en el mismo municipio donde trabajan y seguramente no necesiten de vehículo para llegar al centro, algo que supone una comodidad extra para ellos (Figura 4). Esto refleja que la concentración de escuelas en los grandes núcleos urbanos resulta bastante favorable para los maestros que trabajan en ellas ya que por lo general viven en la misma ciudad y no tienen que recorrer grandes distancias hasta el centro escolar. Esto implica que la situación geográfica y la difícil accesibilidad de los centros rurales hace que los maestros que no vivan en el propio municipio tengan que recorrer distancias más largas a la hora de desplazarse hasta el centro, lo que supone un gasto más amplio de energía, tiempo y dinero. En este punto hay que tener en cuenta también la situación de los maestros, dependiendo de si cuentan con plaza fija o son interinos (Figura 3). Los docentes con plaza fija pueden decantarse por destinos más cercanos que los interinos, lo que provoca que tengan que recorrer menos kilómetros hasta su lugar de trabajo.

Los resultados obtenidos muestran que es más común encontrar el uso de metodologías activas en los colegios rurales (Figura 5) ya que las condiciones de estos (ratio de alumnos, multi graduación...) pueden hacer que sea más sencillo ponerlas en práctica y que los resultados sean más enriquecedores que en un aula grande. Dentro de un colegio rural la metodología debe ser más flexible ya que, como afirmaba una docente en la entrevista, todo

lo realizado en la escuela rural es más improvisado y espontáneo. Las características de la escuela rural requieren más flexibilidad metodológica puesto que las condiciones del aula pueden cambiar de un día para otro. Por ejemplo, dentro de la escuela rural pueden faltar un día a clase dos alumnos y que gran parte de la organización del trabajo diario se vea mermada por esas ausencias, por lo que el docente deberá adaptar la clase a las circunstancias que han aparecido ese día en concreto. Para un docente el hecho de dar clase a 25 o a 23 alumnos puede ser relativamente similar, pero cuando la ratio es más baja, la diferencia de pasar de tener 6 alumnos a 4 tiene que ser más notable para el docente. Tal y como muestran las gráficas de las Figuras 5 y 6, y de acuerdo con el estudio realizado por Ribadeneira Cuñez en 2020 muestra que las estrategias que se aplican en el proceso educativo en el medio rural son diversas, ya que algunos autores favorecen los métodos participativos activos ya que preparan a los estudiantes para generar autonomía e iniciativa, mejorar los reflejos, la creatividad y la capacidad de aplicación a la vida cotidiana. Las ayudas pedagógicas y los enfoques colaborativos o cooperativos también son una alternativa exitosa en este contexto, ya que pueden reforzar la práctica pedagógica, fomentar la construcción colectiva del conocimiento y poner a los estudiantes en situaciones de la vida real.

Uno de los grandes beneficios en los que coinciden los maestros rurales es la cercanía con el medio ambiente y la facilidad para que sus alumnos se relacionen con él, ya que como se observa en la Figura 8, el grado de interacción de los alumnos rurales con el medio que los rodea es más alto que el de los alumnos urbanos. La escuela rural se ubica en un espacio íntimamente asociado al territorio en el que se construye, y ese territorio se caracteriza por su identidad propia (Bustos,2009). La seguridad que ofrecen los municipios pequeños frente a las grandes ciudades da la posibilidad a los docentes de realizar continuamente actividades en las que los alumnos se relacionan con el medio que les rodea. La capacidad de aprender de forma independiente y de aprender a aprender requiere la habilidad de aprovechar nuestra interacción con el medio para construir conocimiento, de manera que cuando el alumno se enfrenta a situaciones reales se instaura un aprendizaje significativo y contextualizado, transferible y funcional. Las raíces rurales de los alumnos harán posible la ganancia de aprendizajes contextualizados con el uso de importantes recursos personales y materiales y la implicación de toda la comunidad educativa, aprovechando todo el potencial social que proporciona y creando personas autónomas, capaces de construir y reconstruir su entorno

(Abós Olivares, 2015). No obstante, gracias a los Colegios Rurales Agrupados se pueden programar actividades culturales con desplazamientos a las ciudades en las que participan todas las localidades del CRA.

La atención individualizada hacia los alumnos y la cercana relación que los docentes rurales mantienen tanto con ellos como con sus familias hacen que estos su implicación en el proceso educativo de sus alumnos sea más fuerte. En el estudio realizado por Bustos Jiménez (2010) los resultados arrojan que el alumnado que finaliza Educación Primaria en Colegios Públicos Rurales obtiene mejores calificaciones que el matriculado en la misma etapa educativa en los centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La autora atribuye como una de las causas de este hecho la elevada atención individualizada facilitada por la baja ratio escolar que existe en estos grupos (aproximadamente la mitad de alumnado que en grupos de grado único), como bien afirman algunos docentes rurales dentro de la respuesta abierta del cuestionario, declarando que en este tipo de centros la educación es mucho más efectiva, personal y aprovechada, produciéndose una mayor personalización de la enseñanza y favoreciendo el desarrollo de sus capacidades. Por otro lado, los maestros urbanos aquejan en la respuesta abierta del cuestionario las altas ratios que se dan en sus aulas y la imposibilidad de brindar a sus alumnos una educación más personal. El número reducido de maestros en las escuelas rurales (por ejemplo en la de mi municipio solo hay dos) hace que la coordinación y compenetración entre ellos sea perfecta. Sí es cierto que dicha atención más individualizada hacia los alumnos puede resultar una ventaja y un inconveniente a la vez, ya que los alumnos pueden adquirir exceso de confianza y dejar de ver al docente como su maestro. Como se decía anteriormente, el profesorado de la escuela rural cambia cada año en gran medida por lo que para muchos maestros tienen dificultades para aclimatarse a las condiciones de la escuela rural. Como bien es sabido, el profesorado en las escuelas urbanas es muy amplio, lo que en muchas ocasiones dificulta la coordinación entre los maestros del centro como se observa en la Figura 11, dónde la mitad de los maestros urbanos señalan que la principal debilidad en relación al equipo docente de su centro es la necesidad de mejorar la coordinación entre ellos.

Una docente indicó en la entrevista que los alumnos de los centros rurales están continuamente demandando la atención del docente debido a que se acostumbran a esa atención que se les da. En consecuencia, este tipo de alumnado podría desarrollar una menor

capacidad de trabajo y de autonomía que en las aulas de los colegios urbanos. No obstante, todo docente de un colegio rural, podría comprobar de primera mano la forma de educar las familias a sus hijos y si esto resulta positivo para los niños/as o no. Además, dentro de la escuela rural los maestros son capaces de profundizar más en las características personales y familiares de los alumnos. De esta manera, los docentes encuentran el foco de algunos problemas que puedan presentar sus alumnos.

Los resultados de las entrevistas y encuestas muestran que los materiales y la infraestructura de los centros urbanos resultan una ventaja a la hora de trabajar con los alumnos. Sin embargo, en los centros rurales existe cierta carencia de grandes infraestructuras que disponen los grandes colegios de zonas urbanas. Siguiendo a Corchón (2005), además de las importantes carencias de servicios sociales, existe un añadido a esta situación, y es el escaso grado de colaboración y coordinación entre estas infraestructuras y las escuelas rurales, lo cual no hace sino agudizar considerablemente la ya de por sí precaria realidad, no sólo de estos centros, sino de las localidades en las cuales se encuentran, ya que como se puede apreciar, en caso de que se produzcan emergencias de diversos tipos, pocas son las alternativas que se puede ofrecer a los ciudadanos.

Por otra parte, se han podido determinar cuáles son las diferencias existentes en la labor y la situación de los maestros en estos dos tipos de centros. Gracias a las respuestas de los distintos profesores han podido ser visibles las discrepancias en cuanto a accesibilidad al centro, metodologías, relaciones con las familias y el alumnado, interacción con el medio, fortalezas y debilidades de los docentes de la escuela rural frente a los de la escuela urbana.

Con la última pregunta abierta del cuestionario los participantes han podido especificar cuáles son los beneficios y desventajas de trabajar en un centro de su tipo, dando lugar a respuestas muy interesantes y coincidiendo en muchos aspectos unos con otros: los maestros de la escuela rural destacan el ambiente familiar, la baja ratio de alumnos y la circulación de saberes, pero aseguran que al tener grupos tan pequeños están limitados en cuanto a actividades. Por otro lado, los docentes urbanos ven como puntos favorables la gran dotación de infraestructura y recursos materiales que disponen sus centros, así como la cercanía y el fácil acceso a ellos. Otro punto positivo también es la gran oferta de actividades culturales

que tienen las ciudades. Como puntos negativos tienen las altas ratios de alumnos y la poca implicación que se da por parte de algunas familias. Otro de los inconvenientes destacados por los docentes urbanos es la segregación que se ha llegado a producir en su zona entre los alumnos que cursan en colegios concertados o privados y los que lo hacen en públicos, lo que ha causado que muchos centros se vean como problemáticos debido a las características comunes que presentan sus alumnos en cuanto a la educación que han recibido. Sin embargo, en los centros rurales el alumnado es más heterogéneo ya que las condiciones en las que se ha criado cada uno son diferentes.

8.1 LIMITACIONES

Pese a que la investigación con los docentes rurales y urbanos ha resultado satisfactoria, no está exenta han ido surgiendo una serie de limitaciones a las que ha habido que hacer frente.

Para poder generalizar la información obtenida, lo ideal hubiese sido contar con una muestra más amplia de docentes participantes en el estudio, pero se considera que la muestra es representativa para mostrar la situación en la que se encuentran muchos colegios rurales de nuestro país y poder compararla con la de otros colegios urbanos. Para investigaciones futuras, sería idóneo contar con una mayor muestra en la que participen maestros de distintas provincias donde es más común encontrar escuelas rurales y aulas unitarias. Ello permitiría obtener resultados más generalizables.

Otra limitación importante a la hora de realizar el TFG es el desequilibrio entre el número de docentes rurales y urbanos elegidos para la muestra, ya que el número de docentes rurales es mayor que el de urbanos. Esto se da por la elección intencional de la muestra debido a cuestiones de cercanía y accesibilidad. Ha sido mucho más fácil contactar con los docentes rurales cercanos a la zona de residencia del autor del presente TFG. Sin duda, con un número equitativo de docentes de cada tipo de escuela se hubiese obtenido una comparación más equilibrada.

La realización de este trabajo puede servir de incentivo para que los docentes del futuro se animen a vivir su propia experiencia en el mundo rural ya que se ha conseguido poner de

manifiesto que la escuela rural tiene más ventajas que inconvenientes, y que los maestros realmente disfrutan desempeñando su trabajo en este tipo de aulas. Futuras investigaciones sobre este tema deberían analizar las prácticas educativas que se dan dentro de los colegios rurales, las diferentes relaciones que se establecen entre padres, hijos y docentes de los centros rurales y el por qué muchos docentes escogen como primera opción el colegio urbano antes que el rural.

9. CONCLUSIONES

En este TFG se ha realizado una investigación mediante la búsqueda en fuente bibliográficas y la interacción con docentes, para conseguir los objetivos marcados propuestos. Dos de los objetivos de este TFG son comprender cómo trabajan los docentes de un colegio rural dentro de un aula multigrado y saber su opinión sobre el trabajo en la escuela rural. A través de las entrevistas, sobre todo las presenciales, se ha logrado conocer cómo y por qué acaba un docente en la escuela rural, cómo se desarrolla la jornada dentro de un aula multigrado, sus modos de trabajo y las peculiaridades que se dan en este tipo de aula. Además, también se han puesto de manifiesto las opiniones de los docentes rurales acerca del desempeño en la escuela rural, enseñando cuáles son las ventajas y los inconvenientes de trabajar en este tipo de centro. En un futuro sería interesante realizar más entrevistas presenciales a docentes de otros colegios con aulas multigrado para tener distintos puntos de vista y poder profundizar y generalizar más sobre el tema. Por otro lado, la encuesta realizada a los docentes de la escuela rural y urbana ha ayudado a conseguir el tercer objetivo de este TFG, que es comparar las situaciones que se viven en los dos tipos de centro, haciendo ver cuáles son las diferencias principales que existen entre cada uno de ellos. En general, los resultados obtenidos en la investigación pueden considerarse como satisfactorios pese a no conseguir todas las entrevistas deseadas, ya que con una muestra de docentes más amplia se podrían obtener conclusiones más específicas, aunque pienso que no distarían demasiado de los obtenidos actualmente.

Las respuestas recogidas en las entrevistas muestran que los docentes no suelen escoger la escuela rural como primera opción y que acaban en ella prácticamente sin quererlo, pero pese a eso el trabajar en una escuela rural y dentro de un aula multigrado resulta una experiencia muy gratificante como docente. Además, la escuela rural crea en ellos un gran sentimiento de pertenencia gracias en gran parte a la cercanía con los alumnos y las familias. Asimismo, gracias a las entrevistas, se ha podido conocer cómo se desenvuelven los docentes dentro de aulas tan pequeñas, pero a la vez tan complejas, como se manejan ante los problemas que el aula multinivel les presenta y si disponen de los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de los alumnos. Es bueno haber podido comprobar cómo la escuela rural avanza

en cuanto a recursos e infraestructura y cómo cada vez se les brinda una educación de mayor calidad a los niños de territorios rurales. Por otro lado, gracias a la encuesta realizada a docentes rurales y urbanos se ha podido saber cuáles podrían ser las principales diferencias entre los dos tipos de centro, como pueden ser las ratios, la relación con las familias, metodologías utilizadas, recursos tecnológicos o la atención individualizada, entre otros.

La investigación llevada a cabo a través del intercambio de información con distintos docentes tanto de la escuela rural como de la escuela urbana ha resultado beneficiosa y el camino recorrido ha sido realmente positivo, pese a las limitaciones que haya podido tener. Los objetivos planteados con este TFG se han cumplido y ha resultado realmente satisfactorio ver cómo los docentes han colaborado desinteresadamente y han compartido su tiempo y su información. A nivel personal, este TFG ha conseguido que mis ganas de trabajar en un colegio rural en un futuro crezcan, ya que al haber sido alumno de este tipo de escuela, siempre he tenido curiosidad de descubrir cómo es vista por los propios docentes. Tras ver la motivación que provoca en los docentes el aceptar el reto de la escuela rural y la sensación de cercanía que da, me ha quedado claro que el día de mañana me gustaría trabajar con alumnos de distinto nivel dentro del mismo aula. Pienso que este TFG podría ayudar a decidir a futuros docentes en qué tipo de centro quieren desempeñarse, ya que se ponen de manifiesto las ventajas e inconvenientes de cada uno.

Para terminar, es necesario agradecer a todos los maestros que han sido partícipes de esta investigación, al CRA Alhama por permitir el acceso a la información y a su directora por facilitar el contacto con los docentes. También es necesario dar las gracias a Javier González Pérez por facilitar una reunión presencial en el Consejo Escolar de La Rioja, dónde se obtuvo información de la situación de los CRA en La Rioja y aportó información y datos valiosos para la realización del TFG. Por último, agradecer al tutor del presente TFG, Diego Marqués Jiménez, las indicaciones pertinentes para su realización.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós Olivares, P (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado. *Aula Abierta*, 35 (1-2), 83-90.
- Abós Olivares, P. (2015). El modelo de escuela rural; Es un modelo transferible a otro tipo de escuela?. *Educação e Realidade*, 40(3), 667-684.
- Arriaga, N. R., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 215-240.
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid].
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. WK Educación.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boix, R., & Bustos Jiménez, A. (2016). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bustos Jiménez, A., (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (3), 0.
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 350, 449-461

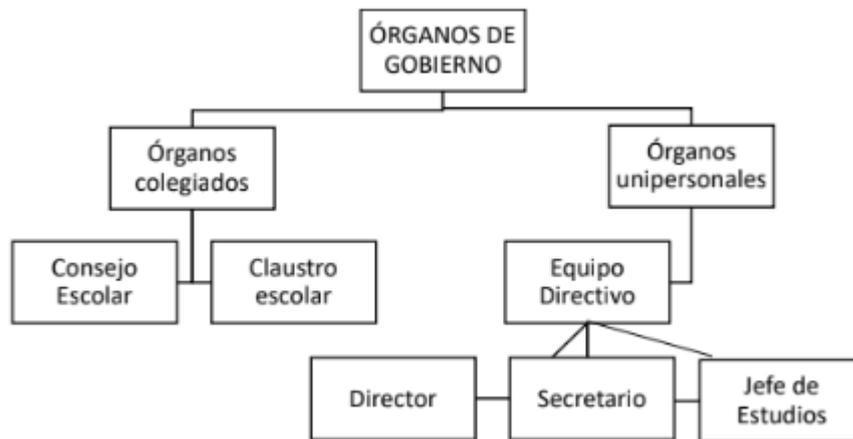
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de educación*, 352, 353-378
- Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables?. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(2), 155–170.
- Bustos Jiménez, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 31-41.
- Corchón Álvarez, E., Raso Sánchez, F., Hinojo Lucena, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31 (1), 147-179.
- Corchón Álvarez, E. (1997). *Estudio evaluativo de la Escuela Rural andaluza* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada].
- Corchón Álvarez, E. (2000) *Escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona. Oikos Tau.
- Cornejo, M. M. S., & Garrido, P. M. (1993). *Módulo didáctico: La Educación Infantil en el medio rural*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía
- Del Moral M.E & Villalustre L. (2011). Las comunidades de práctica en la web 2.0 para la colaboración entre escuelas rurales. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*. 20, 0001–0008.
- del Moral Pérez, M. E., Martínez, L. V., & Piñeiro, M. D. R. N. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42(1), 61-67.
- Feu Gelis, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.

- Gonzalez, A.J., Bernad, O., López -Teulón, M.P., Llevot, N., & Marin, R. (2021). Rural schools from its weaknesses to its strengths: current analysis. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 15, 135–160
- Hamodi Galán, C. (2014). La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, 14(14), 44–59.
- Hernández Díaz, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación*, 1. 113-135.
- Jiménez Sánchez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33-47.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)
- Luna, R. S. (2010). Un poco de historia de la escuela rural en España. *Escuela rural, España*.
- Ministerio de Educación (2021). *Informe del Consejo Escolar de la Rioja para la Escuela Rural*. Gobierno de La Rioja.
- Ortega, M. A. (1995). *La parienta pobre* (Vol. 102). Ministerio de Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015.) Informe PISA.
- Ponce de León Elizondo, A. M., Bravo Sáinz, E., & Torroba Santamaría, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 0(3), 315.

- Ribadeneira Cuñez, F. M. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Conrado*, 16 (72), 242-247.
- Rodríguez, J., Marín, D., López, S., & Castro, M. M. (2023). Tecnología y Escuela Rural: Avances y Brechas. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 139–157.
- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 15 (2), 71-91.82.
- Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de educación*, 322, 29-44.
- Subirats, M. (1983). *L'Escola Rural a Catalunya*. Edicions 62.
- Tomàs, R. B. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural* (Vol. 11). Grao.
- Tous, J. L. (1981). Cataluña: invitación al estudio de la escuela rural. *Cuadernos de pedagogía*, 79, 18–20.
- Zaldívar, R. (1954). El edificio escolar. *Organización Escolar* (Dir. Santiago Hernández Ruiz). Tomo I, Biblioteca Clásicos y Modernos de Educación. Méjico UTEHA, 203-225.

11. ANEXOS

Anexo 1: Órganos de Gobierno en la escuela rural.



Anexo 2. Órganos de coordinación en la escuela rural.



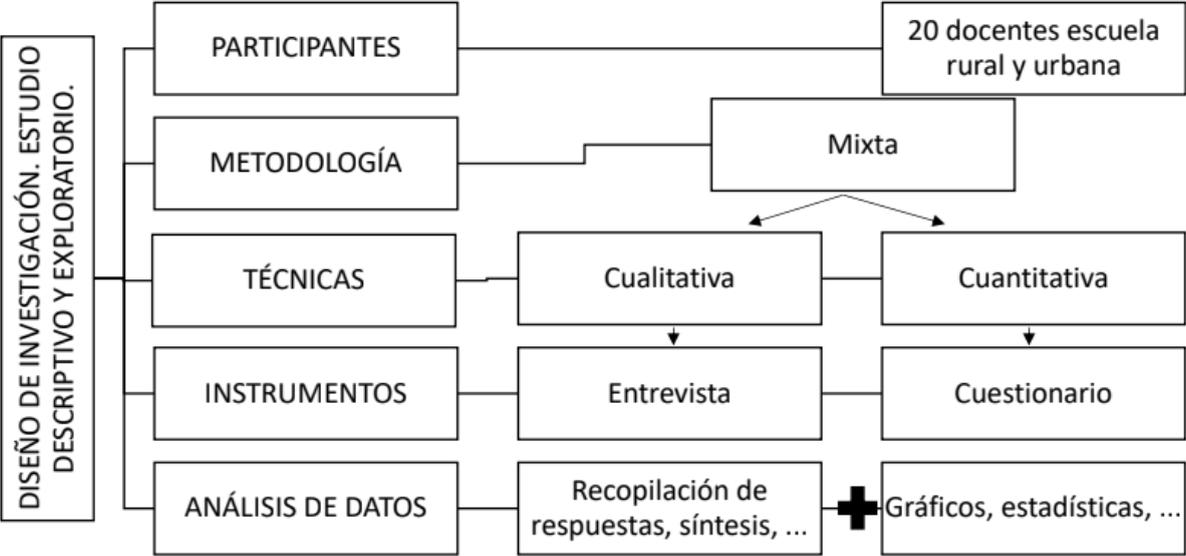
Anexo 3. CRAs de La Rioja y sus localidades. Obtenido con permiso de Uruñuela P. Consejo Escolar de La Rioja (2021).

Nombre del CRA	Localidades	Infantil				Primaria						ESO		TOTAL
		2 años	3 años	4 años	5 años	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	
Las Cuatro Villas	Agoncillo	-	5	11	7	3	12	11	10	5	6			70
	Arrubal	-	4	1	1	4	6	5	4	6	10			41
	Ribafrecha	-	10	5	6	9	7	7	10	12	12			78
	San Román	-	0	2	1	1	1	0	0	1	0			6
	Total CRA													195
Alto Cidacos	Arnedillo	-	0	2	2	3	2	4	2	3	2			20
	Herce	-	1	0	3	1	2	1	0	1	0			9
	Préjano	-	1	2	1	0	0	1	1	0	1			7
	Total CRA													36
Vista La hez	Ausejo	-	8	4	7	5	9	4	5	6	8	8	7	71
	Alcanadre	-	5	3	7	3	4	4	5	5	4			40
	Corera	-	0	3	2	0	0	5	3	2	2			17
	El Villar de Arnedo	-	3	4	5	5	9	3	8	2	9			48
	Galilea	-	1	8	3	3	3	2	2	4	3			29
	Tudelilla	-	0	3	0	4	3	0	2	5	4			21
	Total CRA													226
Entre Valles	Anguiano	4	1	2	3	1	1	3	3	2	3			23
	Badarán	4	4	2	2	2	1	1	3	1	4			24
	San Millán de la Cogolla	-	-	-	1	-	3	1	-	1	1			7
	Viniestra de Abajo	-	-	1	-	-	2	-	-	1	1			5
	Total CRA													59
Valle Oja-Tirón	Anguciana	-	2	1	3	2	0	3	3	5	4			23
	Castañares	-	3	1	2	2	4	1	1	3	2			19
	Cuzcurrita	-	5	4	1	4	5	2	3	3	1			28
	Santurde	-	4	1	1	1	4	0	6	0	2			19
	Total CRA													89
Alhama	Aguilar del Río Alhama	-	1	1	1	2	4	2	2	7	7			27
	Cervera del Río Alhama	-	9	7	7	11	8	11	8	10	13			84
	Valverde	-	0	0	1	5	4	2	1	0	3			16
	Total CRA													127
Valle del Linares	Cornago	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-			2
	Grávalos	-	-	1	2	-	-	-	1	-	1			5
	Igea	-	4	5	4	5	5	7	5	7	5			47
	Rincón de Olivedo	-	2	4	6	6	6	3	3	6	3			39
	Total CRA													93
Moncalvillo	Entrena	-	10	16	15	12	12	9	14	18	13			119
	Medrano	-	3	7	4	5	5	3	4	2	3			36
	Nalda	-	6	5	3	7	7	5	11	7	10			61
	Viguera	-	-	2	3	3	-	2	2	-	-			12
	Total CRA													228
Entreviñas	Ábalos	-	3	-	1	-	-	2	2	1	1			10
	Briones	-	2	1	6	3	4	1	10	5	2			34
	Ollauri	-	-	1	4	2	3	5	2	1	2			20
	San Asensio	-	6	7	7	11	7	8	5	6	7			64
	San Vicente de la Sonsierra	-	3	5	3	6	12	2	-	9	8			57
	Total CRA													185
Camos Nuevo	Ortigosa	-	1	0	2	2	3	1	2	1	1	3	8	24
	Torrecilla	-	1	1	1	0	1	3	0	0	1			8
	Villoslada	-	1	0	1	1	4	1	1	0	0			9
	Total CRA													41
Cuenca del Najerilla	Alesanco	-	2	2	3	1	5	3	6	6	5			33
	Arenzana de Abajo	-	1	2	1	4	3	2	1	3	1			18
	Camprovín	-	1	2	2	3	-	1	1	-	2			12
	Hormilla	-	2	2	7	3	5	1	5	4	4			33
	Huércanos	-	11	9	5	5	12	7	3	7	8			67
	Tricio	-	1	1	1	3	3	1	5	-	8			23
	Uruñuela	-	7	4	4	10	12	5	16	10	15			83
	Total CRA													269

Anexo 4. Análisis DAFO sobre la Escuela Rural en La Rioja. Obtenido con permiso de Uruñuela P. Consejo Escolar de La Rioja (2021).

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<p>Alumnado: espacio reducido de socialización. Alumnado temporero y de incorporación tardía con desconocimiento del idioma y carentes de recursos. Escasa formación tanto inicial como permanente del profesorado. Rotación e inestabilidad del profesorado y como consecuencia, falta de continuidad de los proyectos educativos. Condiciones laborales del profesorado, sobre todo del itinerante. Horas lectivas no impartidas por las itinerancias que dificulta la atención necesaria al alumnado. Escasez de orientadores y PTSC Equipos directivos desbordados ya que además de su función vertebradora asumen todas las labores burocráticas y en algunos CRA solamente hay una persona. Complemento insuficiente Jefe Estudios y Secretario.</p>	<p>Bajas ratios que permiten un trato más directo y cercano y una educación personalizada. Relaciones personales cercanas y profundas. Implicación del alumnado-tutor. Grupos heterogéneos y multinivel. Enfoque educativo favorable para el tratamiento a la diversidad y la inclusión social. Clima sereno de trabajo que posibilita una adecuada convivencia. Variedad de interacciones personales que favorecen la autoestima. Buenos resultados académicos. Potencia el desarrollo de las capacidades de todo el alumnado. Menos competición y más cooperación. Profesorado vital y entusiasta. Participación en proyectos de innovación educativa. Flexibilidad de organización de tiempos y espacios favoreciendo la individualización de las enseñanzas y</p>
<p>Falta personal administrativo. Más financiación: cualquier actividad supone gastos extra para transporte... Edificios antiguos y deficientes en algunas localidades que no se adaptan a los requisitos mínimos exigidos, ni a la práctica educativa. Currículo inadaptado a la zona rural. No existe una línea pedagógica unificada. Faltan servicios de comedor y aulas de madrugadores para facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar. Escasa participación institucional de las familias a través de las AMPAS. No se dispone de tiempo para mantener una actitud permanente de reflexión y análisis. Falta de acompañamiento al profesorado. Falta de continuidad en las enseñanzas obligatorias Escasa visibilidad.</p>	<p>aprendizajes y posibilitando la codocencia. Buena coordinación y trabajo cooperativo en el centro. Centros suficientemente dotados de materiales y recursos de todo tipo. Cercanía y colaboración de las familias que asisten al centro con más frecuencia y se implican más en actividades extraescolares. Facilidad para realizar talleres y actividades con los distintos sectores productivos de la localidad. Ayuntamientos involucrados y cercanos.</p>
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
<p>Impacto de la despoblación y riesgo de cierre de escuelas Descenso de la natalidad. Oferta prácticamente inexistente en el primer ciclo de educación infantil. Escaso número de alumnos para poder acceder a programas como PROA, PAL... Inestabilidad de las plantillas y falta de incentivos al profesorado. Escasa valoración social del profesorado. Continuos cambios normativos. Ausencia de lo rural en los currículos. Faltan servicios complementarios: ludotecas, actividades extraescolares. Costes muy elevados por el escaso número de niños y niñas. Visión demasiado centrada en Infantil y Primaria. Ausencia de estudios de FP vinculados a las necesidades y potencialidades del mundo rural. Inexistencia de una política educativa específica para la peculiaridad de la escuela rural. La falta de servicios hace que las familias trasladen al alumnado a localidades mayores.</p>	<p>Contacto cercano con el entorno (físico, humano...) e impacto en él. Competencia de sostenibilidad. Escuela inclusiva. Mayor facilidad para la integración del alumnado. Gran potencial y libertad pedagógicos. Reorganizar bloques de contenido internivelares. Elaboración proyectos pedagógicos. Facilidad para trabajar con metodologías activas/participativas que posibilitan la creación de entornos significativos y cooperativos. Participación en proyectos comunitarios. Buena dotación de recursos para el uso de las TIC, fundamentales para el alumnado y como elemento de comunicación con las familias. Interacciones más cercanas y constructivas con las familias. Buenas alternativas de comunicación online. Abrir los centros al entorno. Redes de apoyo a los centros. Crear una gran comunidad de aprendizaje: aprendizaje servicio. Favorece la participación de toda la comunidad.</p>

Anexo 5. Diseño de investigación. Estudio descriptivo y exploratorio



Anexo 6. Cuestionario para los docentes.

<p>Género *</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Femenino</p>
<p>Edad *</p> <p><input type="radio"/> 22-25 años</p> <p><input type="radio"/> 26-30 años</p> <p><input type="radio"/> 31-40 años</p> <p><input type="radio"/> 41-50 años</p> <p><input type="radio"/> 51-60 años</p> <p><input type="radio"/> 61+ años</p>
<p>Años de experiencia como docente: *</p> <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 1-5</p> <p><input type="radio"/> 6-10</p> <p><input type="radio"/> 11-20</p> <p><input type="radio"/> 21+</p>
<p>Actualmente trabajando en: *</p> <p><input type="radio"/> Escuela rural</p> <p><input type="radio"/> Escuela urbana</p>
<p>¿Tienes plaza fija o trabajas como interino? *</p> <p><input type="radio"/> Docente con plaza fija</p> <p><input type="radio"/> Docente interino</p>
<p>¿Cuántos kilómetros tiene que recorrer desde su lugar de residencia hasta el centro donde trabaja? *</p> <p><input type="radio"/> 0-1</p> <p><input type="radio"/> 1-5</p> <p><input type="radio"/> 6-20</p> <p><input type="radio"/> 21-50</p> <p><input type="radio"/> 51-100</p> <p><input type="radio"/> 101+</p>
<p>¿Utilizas metodologías activas e innovadoras a la hora de trabajar con tus alumnos? (ABP, Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom...) *</p> <p><input type="radio"/> Nunca</p> <p><input type="radio"/> Pocas veces</p> <p><input type="radio"/> Usualmente</p> <p><input type="radio"/> Siempre</p>

Indica el grado de flexibilidad de tu metodología con tu grupo de alumnos.*

- Nada flexible
- Poco flexible
- Algo flexible
- Muy flexible

Su relación con las familias del alumnado es:*

- Estrecha e informal
- Se limita a aspectos formales
- Depende del alumno o la familia

Indique el grado de interacción de sus alumnos con el entorno que los rodea.*

- Nulo
- Bajo
- Medio
- Alto

¿Cambias con frecuencia la distribución del aula?*

- Sí
- No
- A veces

¿Cuál crees que es la principal fortaleza del equipo docente en tu centro?*

- Equipo estable
- Equipo docente formado
- Equipo docente implicado
- Capacidad para trabajar con el alumnado
- Capacidad para trabajo en equipo
- Equipo docente bien coordinado
- Otra
- Ninguna

Si en la anterior pregunta has marcado la opción 'Otra', redacta cuál.

Texto de respuesta corta
.....

¿Cuál crees que es la principal debilidad del equipo docente en tu centro?*

- Equipo poco estable o inestable
- Necesidad de más formación de los docentes
- Necesidad de más implicación por parte de los docentes
- Necesidad de mejorar la capacidad para trabajar con el alumnado
- Necesidad de mejorar la capacidad de trabajo en equipo
- Necesidad de mejorar la coordinación entre docentes
- Otra
- Ninguna

Si en la anterior pregunta has marcado la opción "Otra", redacta cuál.

Texto de respuesta corta

¿Cuál crees que es la principal fortaleza en relación al alumnado de tu centro? *

- Las características personales de los alumnos (motivación, trabajo, autonomía...)
- El clima escolar o dentro del aula (Convivencia, ambiente de trabajo, trato personal...)
- Características del centro en la atención del alumnado (Ratio, perfil del alumnado, distancia del alumno ...)
- Otra
- Ninguna

Si en la anterior pregunta has marcado la opción "Otra", redacta cuál.

Texto de respuesta corta

¿Cuál crees la principal debilidad en relación al alumnado de tu centro? *

- Las características personales de los alumnos (motivación, trabajo, autonomía...)
- El clima escolar o dentro del aula (Convivencia, ambiente de trabajo, trato personal...)
- Características del centro en la atención del alumnado (Ratio, perfil del alumnado, distancia del alumno ...)
- Otra
- Ninguna

¿Cuál crees que es la principal fortaleza de tu centro en la relación con familias del alumnado? *

- Implicación de las familias
- AMPA Implicada
- Comunicación fluida y frecuente
- Confianza en el centro y sus profesionales
- Perfil de las familias facilita el trabajo
- Otra
- Ninguna

Si en la anterior pregunta has marcado la opción "Otra", redacta cuál.

Texto de respuesta corta

¿Cuál crees que es la principal debilidad de tu centro en la relación con familias del alumnado? *

- Deficiente implicación de las familias
- Demasiada intervención de algunas familias
- AMPA poco implicada
- Comunicación poco fluida y/o poco frecuente
- Poca confianza en el centro y sus profesionales
- Otra
- Ninguna

Si en la anterior pregunta has marcado la opción "Otra", redacta cuál.

Texto de respuesta corta
.....

¿Cuál crees que es la principal fortaleza de tu centro en cuanto a los recursos materiales? *

- Instalaciones adecuadas
- Recursos materiales adecuados para trabajar
- Buena dotación de TIC
- Aprovechamiento al máximo de los recursos
- Otra
- Ninguna

Si en la anterior pregunta has marcado la opción "Otra", redacta cuál.

Texto de respuesta corta
.....

¿Cuál crees que es la principal debilidad de tu centro en cuanto a los recursos materiales? *

- Instalaciones mejorables
- Recursos materiales insuficientes para trabajar
- Insuficiente dotación de TIC
- Desaprovechamiento de los recursos existentes
- Recursos económicos insuficientes
- Otra
- Ninguna

Si en la anterior pregunta has marcado la opción "Otra", redacta cuál.

Texto de respuesta corta
.....

Para finalizar, una pregunta más abierta en la que me gustaría que me indicases brevemente cuáles son para ti las ventajas y los inconvenientes que tiene el trabajar en un centro de tu tipo (rural o urbano).

Texto de respuesta larga
.....

Anexo 7. Entrevista a los docentes.

- **En primer lugar, me gustaría saber sobre tus expectativas antes de llegar a un colegio rural, si realmente pensabas que ibas a trabajar en un colegio de este tipo durante tus estudios universitarios y si te han formado de alguna manera en la Facultad de cara a esta situación.**
- **¿Cómo llegaste a ser docente dentro de una escuela rural? ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en este tipo de escuela?**
- **¿Cuántos alumnos tienes a disposición en tu aula? ¿A qué curso pertenece cada uno?**
- **¿Es complicado trabajar con alumnos de distintos niveles a la vez? ¿Crees que dispones de los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades?**
- **¿Sientes que al ser docente rural forjas una relación más especial con los alumnos que en otro tipo de escuelas? ¿Por qué?**
- **¿Crees que el Currículo está adaptado a la escuela rural?**
- **¿Recibís algún tipo de ayuda/ recursos/ medios específicos o de otro tipo por parte de la administración educativa?**
- **¿Cuáles crees que son los beneficios de este tipo de escuela para ti y para los niños/as?**
- **¿Ha cambiado tu pensamiento acerca de la Escuela Rural desde que empezaste a trabajar en ella? ¿Te ves ejerciendo a largo plazo en este tipo de escuela?**