



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO:

**La lengua inglesa en colegios rurales con clases agrupadas:
Propuestas metodológicas diferenciadas según el nivel educativo**

Curso académico 24/25

Presentado por Claudia Rodríguez Martínez

para optar al Grado de Educación Primaria

por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: Paula de Santiago González

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico	6
2.1. Características y desafíos pedagógicos de las escuelas rurales	
2.2. El inglés en las escuelas rurales	
2.2.1. Desafíos	
2.2.2. Estrategias y objetivos educativos adaptados	
3. Metodología	15
3.1 Práctica en los centros	
4. Resultados	23
4.1 Cuadernillo 1ºCiclo	
4.2 Cuadernillo 1ºCiclo	
4.3 Cuadernillo 1ºCiclo	
4.4 Reflexión general	
4.4.1 Percepción del docente	
4.4.2 Encuesta a los docentes	
5. Discusión.....	32
5.1 Comparación con la literatura previa	
6. Conclusiones	36
6.1 Implicaciones para la práctica docente	
7. Bibliografía.....	38
8. Anexos.....	41

1. Introducción

Este trabajo nace de una inquietud personal, pero también de una necesidad real dentro del sistema educativo: hablar sobre los Centros Rurales Agrupados (CRA) y, más concretamente, sobre cómo se enseña inglés en estos espacios tan especiales. Aunque en España existen más de 1.200 colegios rurales agrupados, la verdad es que no se habla lo suficiente sobre ellos. Hay pocos estudios que analicen su funcionamiento, sus retos y sus posibilidades. Y eso es sorprendente, sobre todo si tenemos en cuenta el papel tan importante que estos centros juegan para garantizar que los niños y niñas que viven en pueblos pequeños tengan acceso a una educación de calidad.

El interés por este tema, en mi caso, no es solo académico. Tengo una relación cercana con una directora de un CRA, y gracias a esa amistad he podido conocer de cerca la realidad de estos colegios: cómo se organizan, las dificultades que enfrentan, y también todo lo positivo que tienen. Ese contacto me ha motivado a querer aportar mi granito de arena desde el ámbito educativo, tratando de entender mejor cómo se puede mejorar la enseñanza del inglés en estos entornos y buscando formas de hacerla más motivadora, útil y adaptada a la realidad de sus alumnos.

En los CRA, los docentes se enfrentan a un reto enorme: trabajar con niños de diferentes edades y niveles en una misma clase. Esto requiere mucha creatividad y una planificación muy cuidada. A la vez, muchas veces no cuentan con todos los recursos que sí están disponibles en colegios urbanos, como pizarras digitales, acceso constante a internet o materiales actualizados. Todo esto hace que enseñar inglés, que ya de por sí puede ser complicado, se convierta en un verdadero desafío.

Sin embargo, también hay una parte muy bonita en todo esto. Las clases pequeñas permiten una atención más cercana, hay un ambiente de compañerismo muy fuerte y los niños se ayudan entre ellos, sin importar la edad. Este entorno es ideal para trabajar con metodologías más dinámicas, como el aprendizaje a través del juego, que no solo hace más fácil aprender, sino que también convierte el aula en un lugar más divertido y motivador para todos.

Con este trabajo quiero proponer ideas concretas, pensadas para que cualquier docente que trabaje en un CRA pueda adaptarlas fácilmente. Mi objetivo es que estas propuestas no solo ayuden a mejorar el nivel de inglés, sino que también contribuyan a que los alumnos se sientan más seguros, más interesados por el idioma, y vean que aprender inglés puede abrirles muchas puertas, también desde su pueblo.

Además, me gustaría dar visibilidad al trabajo tan valioso que hacen los profesores en estos centros, que muchas veces trabajan con pocos medios, pero con mucha dedicación. Esta investigación también es una forma de reconocer su esfuerzo y de poner en valor todo lo que ya se está haciendo bien.

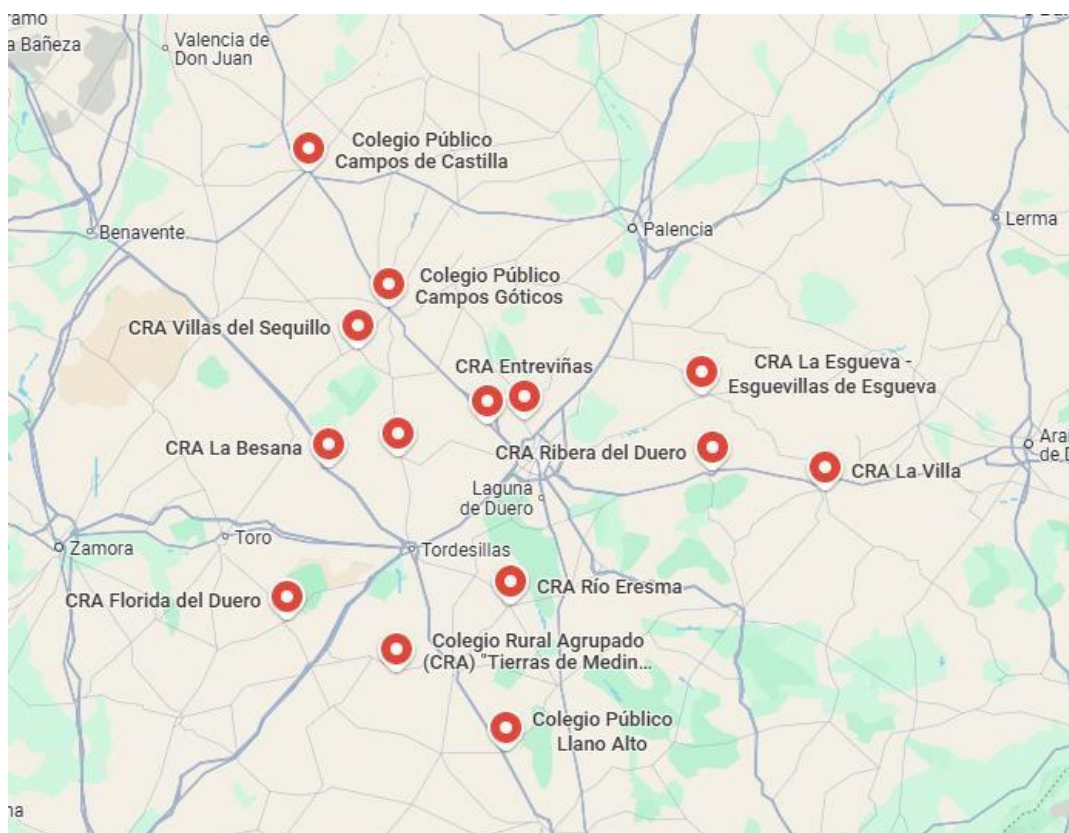
En definitiva, este TFG es el resultado de una mezcla de interés personal, y el deseo de aportar algo útil. Creo firmemente que vivir en un entorno rural no debería significar tener menos oportunidades, y que, con propuestas adecuadas, adaptadas y realistas, es posible mejorar la enseñanza de la lengua inglesa en estos centros y hacer que todos los niños, vivan donde vivan, puedan aprender en igualdad de condiciones.

2. Marco teórico

Los Centros Rurales Agrupados (CRA) son una organización educativa que agrupa pequeños colegios rurales en una misma institución, ofreciendo enseñanza en localidades con baja densidad poblacional. En España, existen alrededor de **1200 colegios rurales agrupados (CRA)**, distribuidos mayoritariamente en zonas despobladas con baja densidad demográfica, principalmente en comunidades con mayor ruralidad como Castilla y León, Aragón y Andalucía (REF).

En **Castilla y León**, hay aproximadamente **178 colegios rurales agrupados activos**, aunque algunos están en riesgo de cierre por falta de alumnado, esto se debe a la gran extensión geográfica de la comunidad y su naturaleza predominantemente rural. **Valladolid**, dentro de esta comunidad, cuenta con **14 colegios rurales agrupados**:

- CRA Llano Alto - Ataquines (Valladolid)
- CRA Campos de Castilla - Becilla de Valderaduey (Valladolid)
- CRA Tierras de Medina - Bobadilla del Campo (Valladolid)
- CRA Florida del Duero - Castronuño (Valladolid)
- CRA La Esgueva - Esguevillas de Esgueva (Valladolid)
- CRA Entreviñas - Fuensaldaña (Valladolid)
- CRA Río Eresma - Matapozuelos (Valladolid)
- CRA Campos Góticos - Medina de Rioseco (Valladolid)
- CRA La Besana - Mota del Marqués (Valladolid)
- CRA La Villa - Peñafiel (Valladolid)
- CRA Ribera del Duero - Quintanilla de Onésimo (Valladolid)
- CRA Padre Hoyos - Torrelobatón (Valladolid)
- CRA Villas del Sequillo - Villabrágima (Valladolid)
- CRA El Páramo - Villanubla (Valladolid)



2.1 Características y desafíos pedagógicos de las escuelas rurales

El número de alumnos en colegios rurales varía considerablemente, desde menos de 5 estudiantes en algunos casos hasta 30 o más en centros más grandes con variedad de edades en un mismo aula.

En el ámbito económico, los colegios rurales dependen en gran medida de los presupuestos regionales y nacionales. Según datos del Ministerio de Educación, el gasto por estudiante en áreas rurales suele ser más alto debido a la necesidad de transporte escolar y mantenimiento de infraestructuras en localidades dispersas. Sin embargo, la inversión en materiales modernos como pizarras digitales, libros interactivos y software educativo es limitada, lo que agrava las dificultades para la enseñanza del inglés.

Los planes de mejora, como los fondos europeos destinados a digitalización, han permitido algunas adquisiciones tecnológicas en Castilla y León. A pesar de ello, el acceso a internet sigue siendo deficiente en varias zonas, dificultando el uso pleno de estos recursos.

En los colegios rurales agrupados, los profesores suelen asumir la enseñanza de varias materias a grupos multigrado, lo que exige una gran versatilidad pedagógica. En Castilla y León, las ratios alumno-docente son más bajas que en áreas urbanas, lo que permite cierta personalización en la enseñanza, pero también supone una sobrecarga a los profesores por la falta de especialistas en áreas como idiomas o música.

Los horarios en estos centros son adaptados para incluir períodos de transporte escolar, y en muchos casos, los docentes deben desplazarse entre varias localidades. Esto limita el tiempo disponible para actividades complementarias, como talleres de idiomas o prácticas en laboratorio.

El modelo de aulas multigrado fomenta la interacción entre estudiantes de diversas edades, lo que puede potenciar el aprendizaje colaborativo y la construcción de un entorno educativo cohesionado (Arnaiz, 2008). Esta metodología inclusiva puede ser particularmente beneficiosa en contextos rurales, donde las comunidades tienden a ser pequeñas y estrechamente interconectadas. Sin embargo, también exige que los docentes desarrollen habilidades avanzadas para gestionar grupos heterogéneos, planificar clases diferenciadas y equilibrar las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Little, 2001).

En este contexto, es crucial considerar la falta de formación específica para los docentes que trabajan en estas áreas. Según Echeverría y Vargas (2016), la mayoría de los profesores en zonas rurales carecen de acceso a programas de capacitación continua que los ayuden a desarrollar competencias específicas en la enseñanza del inglés. Esta situación limita la efectividad de las estrategias pedagógicas y afecta el progreso del alumnado en el aprendizaje del idioma.

Además, las limitaciones materiales y estructurales agravan las desigualdades educativas. Por ejemplo, según un estudio realizado por Pérez y Cano (2017), el 62% de las escuelas rurales en España carecen de acceso adecuado a recursos tecnológicos y materiales didácticos específicos para la enseñanza del inglés.

Este déficit afecta directamente la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades lingüísticas prácticas, como la pronunciación y la comprensión auditiva, que son fundamentales para adquirir fluidez en un idioma extranjero.

2.2 El inglés en las escuelas rurales

El dominio del inglés, como idioma predominante en la comunicación global, ha adquirido un papel crucial en los sistemas educativos a nivel mundial (Crystal, 2003). En las escuelas rurales, sin embargo, esta realidad a menudo se enfrenta a una desconexión con el entorno local, donde las oportunidades de interacción con el idioma suelen ser limitadas. Según Graddol (2006), el inglés no solo es una herramienta de comunicación, sino también una vía para el acceso a información, recursos educativos y oportunidades laborales, lo que subraya la importancia de fortalecer su enseñanza incluso en los contextos más desfavorecidos.

En Castilla y León, un alto porcentaje del alumnado pertenece a familias con bajo nivel socioeconómico, lo que puede limitar el acceso a recursos educativos complementarios como academias de idiomas o programas de intercambio.

En los colegios rurales agrupados, la diversidad dentro de una misma aula fomenta la colaboración entre estudiantes, pero también plantea desafíos en la enseñanza de materias como inglés, donde las competencias lingüísticas iniciales suelen variar ampliamente.

La falta de exposición al inglés es otra barrera importante. En entornos rurales, los estudiantes tienen pocas oportunidades de interactuar con hablantes nativos, participar en programas de intercambio o acceder a recursos culturales y tecnológicos avanzados. Según un informe de la Comisión Europea (2015), “los estudiantes rurales tienen un acceso limitado a materiales auténticos, experiencias de inmersión lingüística y contacto directo con el idioma inglés, lo que impacta negativamente en su desarrollo de competencias como la pronunciación y la comprensión auditiva”.

Elegir el aprendizaje del inglés en colegios rurales responde a la necesidad de abordar un problema estructural: el acceso desigual a oportunidades educativas de calidad entre el medio rural y urbano. En el contexto global actual, el dominio del inglés es esencial, pero los estudiantes rurales enfrentan desventajas significativas debido a factores como la falta de recursos, infraestructura limitada y escasa exposición al idioma. Estas brechas justifican la relevancia del tema y su potencial impacto positivo en la mejora de la educación en áreas rurales.

En este sentido, la falta de competencias lingüísticas en inglés puede agravar las desigualdades ya existentes entre áreas urbanas y rurales. Estudios como el de Bialystok y Hakuta (1994) han demostrado que los estudiantes que desarrollan habilidades tempranas en un segundo idioma no solo mejoran en competencias lingüísticas, sino que también obtienen beneficios cognitivos como una mayor flexibilidad mental y habilidades de resolución de problemas. Sin embargo, estas ventajas están condicionadas por la calidad de la enseñanza y el acceso a recursos, factores que en las escuelas rurales son significativamente más limitados (Álvarez y García, 2016).

Por ello, garantizar una enseñanza del inglés de calidad en estos entornos no solo responde a una necesidad educativa, sino también a un imperativo de equidad social que permita a los estudiantes rurales participar plenamente en un mundo globalizado. Este desafío exige un replanteamiento de las estrategias educativas, incluyendo enfoques más inclusivos y el aprovechamiento de tecnologías emergentes para ampliar el alcance de las oportunidades de aprendizaje en áreas rurales (Gibbons, 2015).

El aprendizaje del inglés en las escuelas rurales enfrenta múltiples desafíos que se derivan de las condiciones específicas de estas instituciones educativas. Aunque estos centros ofrecen oportunidades únicas para la atención personalizada, también presentan retos significativos, especialmente en la enseñanza de un segundo idioma como el inglés.

2.2.1 Desafíos

Falta de personal docente especializado

La enseñanza del inglés en zonas rurales también se enfrenta al desafío de atraer y retener personal docente calificado. Álvarez y García (2016) destacan que los docentes en estas áreas suelen enfrentarse a condiciones laborales menos atractivas, como salarios más bajos, mayor aislamiento geográfico y limitadas oportunidades de desarrollo profesional. Este problema es especialmente agudo en la enseñanza de idiomas, donde se requieren habilidades específicas tanto lingüísticas como pedagógicas.

La formación continua de los docentes es otro pilar fundamental para el éxito de la enseñanza del inglés en contextos rurales. Arnaiz (2008, p. 8):

“Los programas de capacitación específicos para maestros en entornos rurales deben incluir herramientas que potencien el uso creativo de los recursos disponibles, así como estrategias diferenciales que respondan a la diversidad de niveles en las aulas multigrado”.

Un análisis realizado por Rivas y Torrecilla (2019) confirma que los docentes capacitados son más efectivos en la aplicación de metodologías activas. Según su estudio, el 72% de los profesores que recibieron formación específica en la enseñanza del inglés en contextos rurales mostraron un aumento significativo en la capacidad de gestionar aulas heterogéneas y en los resultados académicos de sus estudiantes.

Estudios recientes de Ávila y Serrano (2020) sugieren que la falta de docentes especializados tiene un impacto directo en los resultados de aprendizaje. En su análisis sobre el rendimiento en inglés de estudiantes rurales, encontraron que el 70% de los alumnos evaluados alcanzaba un nivel inferior al esperado según los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esto resalta la necesidad urgente de políticas que incentiven la formación y retención de docentes cualificados en áreas rurales.

Limitaciones culturales y sociales

Los factores culturales y sociales tienen un impacto significativo en la enseñanza del inglés en contextos rurales, dificultando su implementación eficaz y sostenida. Estas limitaciones, profundamente arraigadas en el entorno social y cultural de las comunidades rurales, generan barreras para los estudiantes, las familias y los docentes.

En las comunidades rurales, la percepción sobre la relevancia del inglés en la vida cotidiana tiende a ser baja. Según Muñoz (2006), en áreas donde las principales actividades económicas están ligadas a la agricultura, la ganadería o el comercio local, “el aprendizaje de una lengua extranjera se considera innecesario para el desarrollo personal y profesional de los individuos”. Este contexto cultural limita la motivación intrínseca de los estudiantes, quienes no perciben cómo el aprendizaje del inglés puede beneficiar su futuro inmediato.

Otra limitación significativa está relacionada con las actitudes culturales hacia el cambio educativo. En muchas comunidades rurales, existe una preferencia por métodos de enseñanza tradicionales y un escepticismo hacia enfoques pedagógicos innovadores. García y Rodríguez (2018) señalan que “la resistencia al cambio en las prácticas educativas rurales, a menudo influenciada por valores comunitarios arraigados, puede dificultar la implementación de estrategias modernas para la enseñanza del inglés”.

Por ejemplo, en algunos contextos rurales de Castilla y León, las familias tienden a valorar más el mantenimiento de las tradiciones locales que la integración de nuevas competencias globales como el inglés, lo que puede limitar la apertura hacia actividades extracurriculares relacionadas con este idioma (García & Rodríguez, 2018).

La falta de recursos sociales complementarios, como bibliotecas con materiales en inglés, clubes de conversación o talleres culturales, también afecta el desarrollo de competencias lingüísticas en las áreas rurales. Un estudio realizado por Álvarez et al. (2020) en escuelas rurales de Andalucía indica que “más del 70% de los estudiantes rurales nunca ha tenido contacto directo con recursos auténticos en inglés fuera del aula, mientras que, en las ciudades, esta cifra es significativamente menor, alrededor del 25%”.

Además, un informe de la OCDE (2019) señala que el 63% de los padres en comunidades rurales de España considera que el inglés es "menos prioritario" comparado con habilidades prácticas como matemáticas o ciencias, reflejando un menor apoyo familiar hacia la enseñanza del idioma. Esto contrasta con las áreas urbanas, donde el dominio del inglés es visto como una herramienta clave para el éxito académico y profesional.

2.2.2 Estrategias y objetivos educativos adaptados

En el contexto específico de los colegios rurales agrupados, donde las aulas suelen estar compuestas por estudiantes de diferentes niveles y con recursos limitados, la elección de estrategias pedagógicas adecuadas es esencial para favorecer el aprendizaje del inglés. No es posible aplicar metodologías diseñadas para entornos urbanos de forma directa. Es necesario desarrollar propuestas que se ajusten al ritmo, realidad social y características del alumnado rural. Una de las vías más efectivas para conseguirlo es mediante el uso de enfoques lúdicos y multisensoriales, acompañados de objetivos didácticos contextualizados y técnicas cooperativas que refuercen el aprendizaje entre iguales.

Metodologías lúdicas y multisensoriales: origen, evolución y potencial

El uso del juego en la enseñanza tiene una larga tradición, pero su incorporación en la enseñanza de lenguas extranjeras adquirió fuerza a partir del auge del enfoque comunicativo durante las décadas de 1970 y 1980. Este enfoque, impulsado por autores como Dell Hymes y Michael Halliday, subrayó la importancia del lenguaje como herramienta de interacción social, y no solo como un sistema de reglas gramaticales. En ese marco, el juego comenzó a utilizarse como un recurso no solo motivador, sino eficaz para generar contextos reales de comunicación.

En el ámbito educativo, el juego ha sido avalado por teóricos como Piaget, quien lo consideraba un motor de desarrollo cognitivo, y Vygotsky, que lo entendía como una forma de aprendizaje social mediado. En la enseñanza del inglés, esta perspectiva ha sido consolidada por especialistas como Brewster, Ellis y Girard (2004), que proponen el uso de dinámicas lúdicas como una estrategia para trabajar el vocabulario, la comprensión oral y la producción espontánea del idioma, especialmente en la etapa de Educación Primaria.

Los enfoques multisensoriales, por su parte, parten de la idea de que el aprendizaje es más efectivo cuando se estimulan diversos canales sensoriales. En el caso del inglés, combinar estímulos visuales (imágenes, flashcards, colores), auditivos (canciones, sonidos, vídeos) y motores (juegos físicos, dramatizaciones) permite una mayor retención de los contenidos, especialmente en alumnos con estilos de aprendizaje variados.

Esta metodología resulta especialmente útil en contextos rurales, donde el contacto con hablantes nativos o situaciones reales de inmersión es escaso. Como señala Gibbons (2015), en entornos con poca exposición al idioma, las actividades que involucran juego y sentidos pueden generar un entorno lingüístico artificial, pero efectivo. Datos del British Council (2017) revelan que los enfoques lúdicos pueden aumentar la participación del alumnado en clase hasta en un 40 %, especialmente en áreas rurales con bajos niveles de motivación inicial.

Programas como “English in Action”, implementados en zonas rurales del Reino Unido, han mostrado resultados alentadores: el uso de aplicaciones educativas basadas en el juego, combinadas con dinámicas presenciales lúdicas, mejoró la competencia básica en inglés de los alumnos en un 35 % tras seis meses de intervención (Wilson et al., 2018).

Diseño de objetivos conectados con el entorno

Tan importante como la metodología es la definición de los objetivos educativos. En zonas rurales, estos deben ser concretos, asequibles y especialmente relevantes para el contexto del alumnado. Las metas demasiado abstractas o alejadas de la realidad local generan desconexión y reducen la motivación. Por eso, es preferible diseñar actividades centradas en el uso práctico del idioma: saludar, describir animales locales, hablar sobre el clima o contar rutinas sencillas.

Según la OCDE (2020), los planes educativos en entornos rurales deben priorizar el desarrollo de habilidades comunicativas que tengan aplicación en la vida diaria. Esto supone alejarse de una enseñanza puramente gramatical y promover situaciones reales de uso del idioma. En la misma línea, Muñoz (2006) defiende que conectar el inglés con las experiencias de vida del alumnado —por ejemplo, mediante vocabulario vinculado a la agricultura, el entorno natural o la vida cotidiana del pueblo— permite un aprendizaje más significativo y duradero.

La metodología comunicativa, ampliamente extendida en Europa, se adapta perfectamente a este propósito. Su enfoque no se centra en la memorización de estructuras, sino en el uso del idioma como vehículo para comunicarse. En aulas rurales, donde la interacción entre alumnos es constante debido a los grupos reducidos, esta metodología permite aprovechar al máximo la dinámica del aula multigrado.

Aprendizaje cooperativo como respuesta al aula heterogénea

Las aulas multigrado, lejos de ser un obstáculo, pueden ofrecer oportunidades únicas para desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo. Cuando se organizan bien, permiten que los alumnos se ayuden entre sí, compartan conocimientos y aprendan en grupo. En el caso del inglés, este tipo de interacción resulta especialmente útil, ya que el uso del idioma con otros compañeros favorece la adquisición de estructuras y vocabulario de forma más natural.

Estudios como el de García y Rodríguez (2018), centrado en centros rurales de Castilla y León, demuestran que la implementación sistemática del trabajo en parejas o pequeños grupos mejora no solo los resultados académicos, sino también la actitud hacia el inglés. Según sus datos, la retención de vocabulario aumentó en un 20 % y la participación en clase mejoró notablemente cuando se introdujeron dinámicas colaborativas adaptadas al nivel de cada estudiante.

Actividades como pequeños proyectos intergrupales, dramatizaciones conjuntas o juegos de preguntas y respuestas, permiten que los alumnos de distintos niveles trabajen juntos, reforzando no solo el idioma, sino también la cohesión social del grupo y la autoestima individual.

Beneficios de las estrategias y objetivos adaptados

La puesta en práctica de estrategias pedagógicas adaptadas y objetivos contextualizados en la enseñanza del inglés en entornos rurales genera una serie de beneficios que van más allá del aprendizaje lingüístico. Estas metodologías no solo permiten ajustar la enseñanza a las características del aula multigrado, sino que también promueven una mejora global en la experiencia educativa del alumnado.

En primer lugar, se observa un incremento significativo en la **motivación y el compromiso del alumnado**. Al utilizar dinámicas más visuales, participativas y conectadas con su entorno —como el juego, la narración o las actividades prácticas— los estudiantes perciben el inglés como algo útil y accesible. Esto mejora su disposición a participar activamente en clase y reduce la ansiedad que muchas veces acompaña al aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente cuando existe escasa exposición fuera del aula.

Además, estas estrategias facilitan el desarrollo de la **autonomía y la confianza en sí mismos**. Las tareas que permiten que los alumnos tomen decisiones, colaboren en equipo o resuelvan problemas de forma creativa fomentan un aprendizaje más profundo y duradero. En contextos donde el número reducido de alumnos permite una atención más individualizada, este tipo de actividades refuerza la autoimagen del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje.

Otro beneficio evidente es el fortalecimiento de la **cohesión grupal y la cooperación entre niveles**. En las aulas rurales multigrado, el trabajo colaborativo no solo es útil, sino necesario. Las estrategias adaptadas permiten que los alumnos más avanzados apoyen a los de menor nivel, generando relaciones horizontales basadas en la ayuda mutua y la responsabilidad compartida. Esta estructura fomenta un clima de aula positivo, en el que todos los estudiantes encuentran un espacio para participar y aportar.

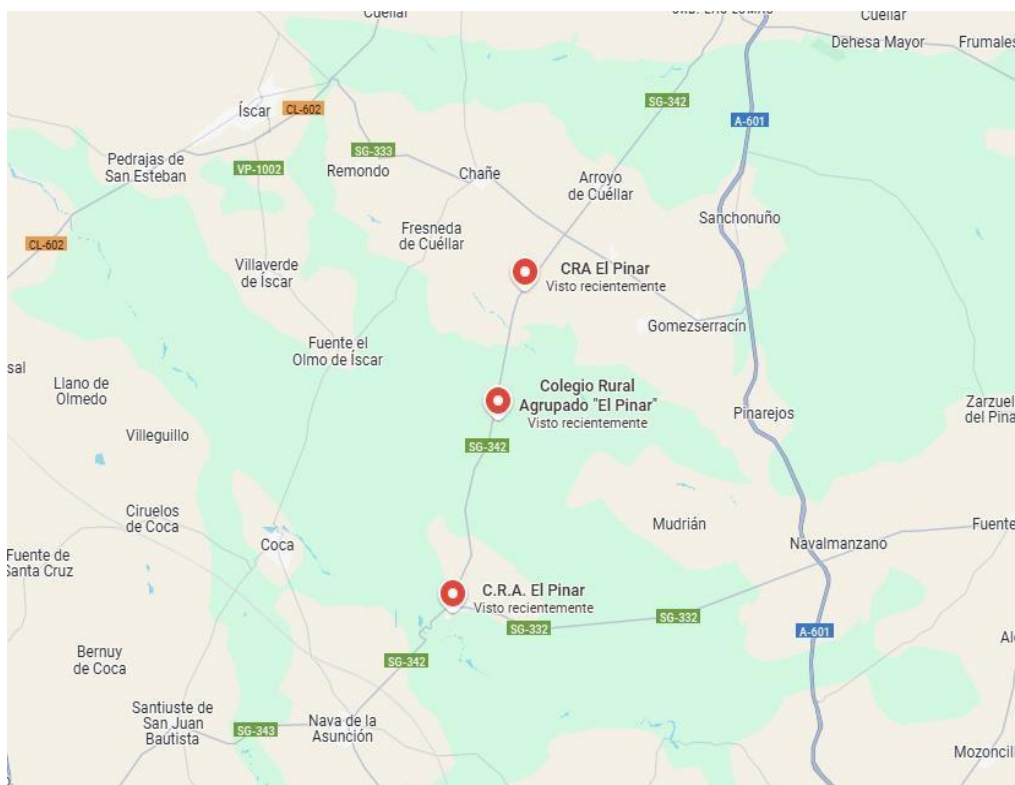
Desde una perspectiva curricular, estas metodologías contribuyen al desarrollo de **competencias clave como la comunicación lingüística, el aprendizaje autónomo, la competencia digital y la competencia social y ciudadana**. Al proponer actividades reales y significativas —como crear un cartel en inglés sobre animales locales, participar en una dramatización o diseñar un juego de vocabulario— los alumnos integran el idioma como una herramienta funcional, no solo como un contenido escolar aislado.

Por último, cabe destacar que la implementación de estos enfoques **mejora la continuidad y estabilidad del aprendizaje**. Las propuestas adaptadas, especialmente cuando se ajustan al contexto rural concreto, ayudan a generar rutinas de aprendizaje que pueden mantenerse a lo largo del curso y replicarse en otros centros con características similares. Esto resulta especialmente útil en entornos donde el cambio frecuente de profesorado o la escasez de materiales puede afectar la calidad educativa.

En resumen, las estrategias y objetivos adaptados no solo mejoran el nivel de inglés en el alumnado rural, sino que crean condiciones más justas, motivadoras y sostenibles para el aprendizaje, potenciando la equidad y el derecho a una educación de calidad sin importar el lugar de residencia.

3. Metodología

Mi estudio se ha realizado en el colegio rural agrupado CRA El Pinar - Navas de Oro, pertenece al ámbito educativo público situado en la comunidad de Castilla-León, dentro de la provincia de Segovia. Se encuentra ubicado en un entorno rural, situado a 46 kilómetros de la capital. Este centro agrupado está compuesto por tres colegios, dos de sus localidades, Navas de Oro y Samboal, forman parte de la comarca conocida como “Tierra de Pinares”; mientras que la localidad de Narros de Cuéllar pertenece a la comarca de “El Carracillo”.



La distancia máxima entre las localidades más distantes es de 13 kilómetros. Son localidades con un número de habitantes que va desde los 174 habitantes de Narros de Cuéllar, pasando por los 488 habitantes de Samboal, hasta los 1450 habitantes de Navas de Oro, que es la cabecera del CRA donde se encuentra el centro organizativo del colegio.

En general, el nivel socioeconómico y cultural de las familias es medio, aunque en algunos casos puntuales, es bajo. La mayor parte de los progenitores cuenta con estudios primarios y son pocos los que han realizado estudios superiores o universitarios. La unidad familiar está compuesta en la mayoría de los casos por cuatro miembros.

Las aulas de Samboal proceden de una edificación de 1944 con sucesivas reformas según las necesidades. Actualmente se poseen unas instalaciones modernas y adecuadas a las necesidades de los alumnos. El sistema de calefacción, las ventanas, suelos, baños, etc. permiten tener un clima adecuado para el aprendizaje. Solamente cabe destacar la falta de espacio en el patio para poder realizar adecuadamente algunas actividades, bien sean de recreo o del área de Educación Física.

Las aulas de Narros de Cuéllar también han experimentado cambios desde que fueron construidas. Actualmente se dispone de dos espacios diferenciados y unos servicios. Todo ello se encuentra en buenas condiciones para impartir docencia. En el exterior posee un pequeño patio anexo al colegio.

Las instalaciones de Navas de Oro, siendo el edificio más moderno de los tres, han tenido que ser varias veces adaptadas a las necesidades. A pesar de que serían necesarias algunas remodelaciones, fundamentalmente en los suelos de la planta baja, se han ido incorporando una nueva caldera, ventanas, etc.

Alumnos en los centros:

	N.DE ORO	SAMBOAL	NARROS	TOTAL
1º Primaria	7		1	8
2º Primaria	4		2	6
3º Primaria	9	1	1	11
4º Primaria	12	2		14
5º Primaria	8	2		10
6º Primaria	8	1	1	10
TOTAL	48	6	5	59

El Claustro está constituido por todo el profesorado del centro con nombramiento en el mismo. Sus competencias y funcionamiento están regulados en el art. 129 de la LOE y en los arts. 22 y ss. del ROC. El claustro se reúne al menos una vez al trimestre y siempre que lo convoque el director o lo solicite un tercio, al menos, de sus miembros. En todo caso, será preceptiva, además, la celebración de una sesión de claustro al principio y final de cada curso. La asistencia a las sesiones de claustro será obligatoria para todas las personas que lo componen.

Al ser un centro de 10 unidades, el equipo directivo está formado por los órganos de gobierno unipersonales del CRA: directora, jefa de estudios y secretaria. Trabajarán de forma coordinada y sus funciones son las reflejadas en el artículo 131 de la LOE, y el Artículo 25.2 del R.O.C.

- Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE):

El centro mantiene contactos fluidos con el CFIE de Segovia. Sin embargo, el profesorado también tiene la posibilidad de acudir a otros CFIE, en función de la proximidad al lugar de residencia. Sus funciones son:

- Facilitar la formación y actualización del profesorado.
- Asesorar al centro sobre aspectos didácticos y de formación.
- Prestar material didáctico y de apoyo.

- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP):

Las funciones asignadas al EOEP se desarrollan en el marco de la colaboración en la planificación educativa y desarrollo curricular que se lleven a cabo en el Centro, compartiendo con éstos la finalidad de mejorar los procesos educativos que promueven el óptimo desarrollo del alumnado.

Las funciones del EOEP pueden concretarse en:

- Colaborar con el profesorado en los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y seguimiento del Proyecto Curricular.
- Colaborar con el profesorado para que diseño y desarrollo curricular sea capaz de atender a la diversidad en el aula.
- Atender individualmente al alumno. Realizar evaluaciones psicopedagógicas y sociales, seguimientos junto al tutor y profesores de apoyo, participar en la elaboración de las adaptaciones curriculares individuales de los ACNEES y coordinar a los profesores de PT.
- Promover la relación, comunicación y cooperación entre el centro y las familias.

- Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA):

El centro, aunque está ubicado en tres localidades, dispone de un solo AMPA. Las relaciones entre el centro y estas asociaciones son cordiales y abiertas a la participación y colaboración constantes por ambas partes. Se establecen reuniones cada trimestre, sin calendario fijo, para coordinar las actividades que vamos a desarrollar de manera conjunta.

El centro mantiene relaciones con otros centros educativos, especialmente con los Institutos de Enseñanza Secundaria de la zona, para coordinar e informar sobre el cambio de etapa de los alumnos de 6º de Primaria.

Así mismo, se establece contacto con otros colegios cuando se produce algún traslado de alumnos, para gestionar y tramitar la documentación necesaria.



➤ **Práctica en los centros**

Para entender mejor cuál es el nivel real de inglés que tienen los niños en las aulas rurales agrupadas, preparé una serie de cuadernillos de actividades adaptados a cada grupo de edad. En total, diseñé tres cuadernos diferentes: uno para 1º y 2º de Primaria, otro para 3º y 4º, y otro para 5º y 6º, todos con el mismo tema central: los animales y sus hábitats. La idea era que, a través de estas actividades, pudiera ver de forma práctica cómo se relacionan con el inglés en su día a día.

Durante el desarrollo de la propuesta sobre los cuadernillos de los animales y sus hábitats, he considerado la importancia de abordarla desde un enfoque interdisciplinar. Aunque inicialmente puede parecer un contenido propio del área de inglés, he optado por integrarlo también con contenidos de science, en consonancia con el carácter global e integrador del currículo de Educación Primaria (Real Decreto 157/2022; Decreto 38/2022).

Esta decisión responde a la necesidad de aprovechar al máximo el contexto rural en el que se sitúa el centro, donde las aulas multigrado y los recursos limitados hacen especialmente valioso el trabajo por ámbitos o proyectos.

El enfoque propuesto permite trabajar el vocabulario específico del inglés relacionado con los animales, sus hábitats y sus características, al mismo tiempo que se abordan contenidos de Ciencias Naturales, como los ecosistemas, la alimentación, la clasificación animal o la cadena trófica. Este planteamiento no solo favorece un aprendizaje más significativo, sino que también responde al principio de integración de competencias clave que orienta el currículo actual (LOMLOE, 2020; MEFP, 2022).

Desde el punto de vista competencial, el alumnado desarrolla principalmente la competencia en comunicación lingüística al expresarse en inglés sobre el contenido trabajado, y la competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) al explorar las relaciones entre los seres vivos y el medio (Junta de Castilla y León, 2022). Asimismo, la propuesta fomenta la competencia en conciencia y expresión culturales, al incluir referencias a hábitats y animales de distintas partes del mundo, así como la competencia ciudadana, mediante la reflexión sobre la protección del entorno y el respeto hacia los seres vivos. El trabajo colaborativo entre niveles potencia además la competencia personal y social, al permitir la interacción entre estudiantes con distintos grados de autonomía y experiencia.

En cuanto a los objetivos, he planteado metas realistas y adecuadas al contexto del aula rural multigrado. Entre ellas se incluyen: identificar animales y hábitats empleando vocabulario en lengua inglesa; comprender las adaptaciones de los animales a su entorno; fomentar actitudes de respeto hacia la naturaleza; y desarrollar estrategias de comunicación oral mediante actividades lúdicas, como juegos, canciones o dramatizaciones. Estos objetivos se alinean con los establecidos en el currículo oficial, que promueve el desarrollo integral del alumnado y la adquisición progresiva de las competencias clave (MEFP, 2022; Junta de Castilla y León, 2022).

Para adaptar la propuesta a la diversidad del aula, he diseñado actividades diferenciadas por nivel educativo, desde 1º hasta 6º de Primaria. La selección de los contenidos y la complejidad de las tareas se ha realizado teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, el nivel de competencia lingüística y la autonomía del alumnado. Asimismo, se han incluido dinámicas cooperativas que permiten la interacción entre estudiantes de diferentes edades, lo cual es especialmente enriquecedor en contextos rurales multigrado (Arnaiz, 2008; Gibbons, 2015).

En definitiva, el diseño de esta propuesta pretende no solo reforzar el aprendizaje del inglés, sino también promover un enfoque globalizado, inclusivo y competencial, que atienda a la realidad concreta del aula rural y contribuya a una educación de calidad y equitativa.

Tuve la suerte de poder llevar esta propuesta al aula y trabajar directamente con los alumnos, guiándoles en cada actividad y viendo cómo respondían. Fue una experiencia muy enriquecedora que me permitió acercarme a su realidad de una manera muy directa y personal.

Todo esto fue posible gracias a Lucía San Miguel, directora del centro, que me abrió las puertas y me dio la oportunidad de trabajar con sus alumnos. Le agradezco enormemente su confianza y su disposición para hacer posible esta experiencia.

- Cuadernillo 1º y 2º de Primaria



- Cuadernillo 3º y 4º de Primaria



- Cuadernillo 5º y 6º de Primaria



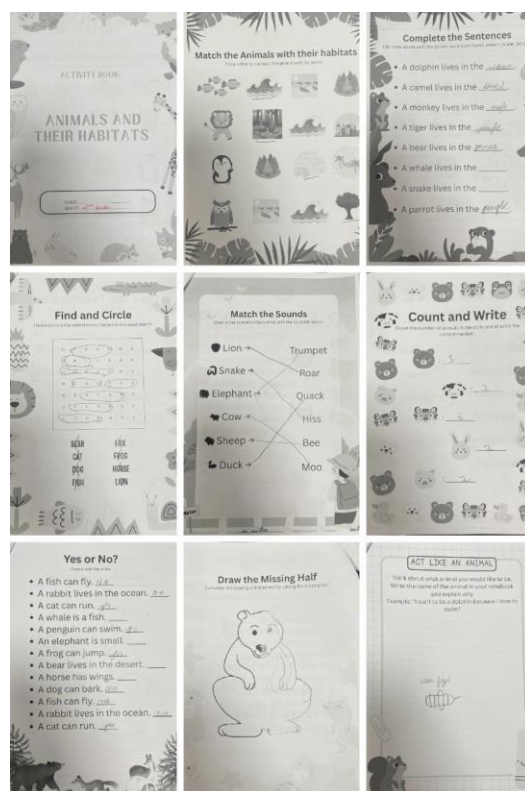
4. Resultados

Tras haber diseñado e implementado tres cuadernillos diferenciados por nivel educativo, la experiencia en el aula ha proporcionado un diagnóstico real y muy valioso del nivel de inglés de los alumnos del colegio rural agrupado en el que desarrollé la intervención. A continuación, expongo un análisis detallado y reflexivo de lo observado en cada uno de los niveles, así como una visión general de los principales hallazgos.

4.1 Cuadernillo para 1º y 2º de Primaria: Primer Ciclo

Este cuadernillo estaba orientado a un nivel muy inicial, con actividades que combinaban vocabulario básico (animales y hábitats), tareas de asociación, coloreado, y frases simples con estructuras como "lives in" y "eats". La intención era trabajar la comprensión a través del apoyo visual y el reconocimiento léxico.

Ejemplo del cuadernillo de una alumna:



Dificultades percibidas:

- Fue **imprescindible explicar cada enunciado tanto en inglés como en español**, ya que incluso frases como “Color the animals” o “Match the sound” no eran comprendidas de manera autónoma por los alumnos.
- Los estudiantes **no reconocían vocabulario básico** como “fish” o “bear”, a pesar de ir acompañado de ilustraciones.
- Hubo **gran dependencia de la figura adulta** para realizar cualquier tarea, incluso las más mecánicas como unir con flechas o colorear según un código.
- **Algunos alumnos dejaron actividades sin completar**, bien por desconocimiento del vocabulario, por inseguridad o por frustración.
- El ritmo de trabajo fue lento, y en muchos casos **la atención sostenida decayó rápidamente**.

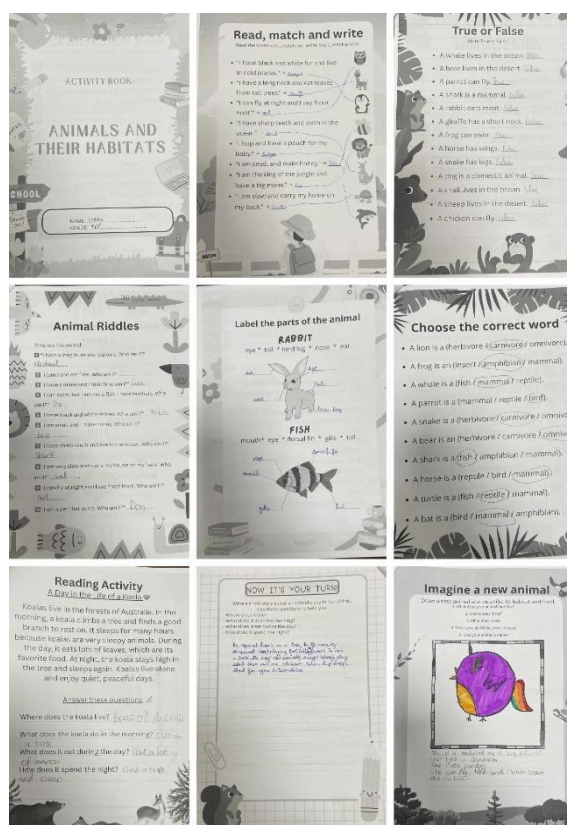
Reflexión:

Este grupo muestra un nivel de inglés extremadamente limitado, con una clara ausencia de exposición constante al idioma. No se observan aún procesos de internalización léxica ni sintáctica básica, lo cual dificulta la autonomía en cualquier tarea escrita o de comprensión oral.

4.2 Cuadernillo para 3º y 4º de Primaria: Segundo Ciclo

Este cuadernillo introducía tareas más elaboradas: pequeñas lecturas, comprensión de frases, escritura guiada y juegos lingüísticos como el “word scramble”. Aunque diseñado con una dificultad progresiva y adaptada, los resultados no fueron mucho más positivos.

Ejemplo del cuadernillo de un alumno:



Observaciones principales:

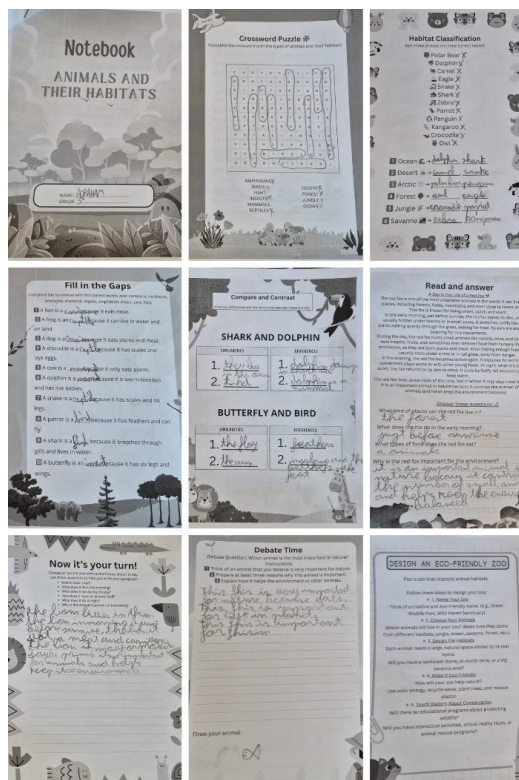
- **La mayoría de alumnos no comprendían las instrucciones sin traducción directa al español.**
- El nivel de lectura en inglés era muy bajo: aunque algunos reconocían palabras sueltas, **no lograban interpretar frases completas.**
- En actividades como “Read and Match” o “True or False”, **hubo dudas incluso cuando las respuestas estaban implícitas de forma literal en el texto.**
- **La escritura libre (Writing Activity) no fue posible sin ayuda estructurada.** Muchos necesitaban que se les dictaran frases palabra por palabra.
- Actividades como el “Word Scramble” fueron en gran medida inaccesibles sin apoyo o ejemplos muy dirigidos.

Reflexión:

Aunque se percibe una ligera mayor capacidad respecto al grupo de 1º-2º, **el alumnado aún no maneja estructuras básicas ni tiene el vocabulario mínimo para trabajar de forma funcional** en inglés. El salto entre lo que exige el currículo y su desempeño real es evidente, y **la desconexión entre lo enseñado y lo comprendido es alarmante.**

4.3 Cuadernillo para 5º y 6º de Primaria: Tercer Ciclo

Este cuaderno contenía actividades más complejas como lectura con comprensión, escritura estructurada, análisis de diferencias entre animales, redacción persuasiva y reflexión medioambiental.



Ejemplo del cuadernillo de un alumno:

Observaciones principales:

- Ningún alumno pudo realizar las actividades de forma autónoma en su totalidad.
- Las tareas escritas fueron especialmente complejas: los alumnos apenas sabían estructurar una frase correcta en inglés sin ayuda.
- La actividad de “Research and Write” fue, para la mayoría, inaccesible sin guía en español.
- En muchos casos, se evidenció una falta de motivación al no entender las tareas, lo que llevó a que varios dejaron partes sin rellenar o con respuestas inadecuadas.
- La comprensión lectora estaba muy por debajo del nivel esperado para su edad: textos con vocabulario básico requerían traducción palabra por palabra.

Reflexión:

Los estudiantes del tercer ciclo presentan un desfase considerable entre su curso académico y el nivel real de inglés. **No alcanzan el nivel curricular mínimo previsto para su edad, y desde luego, no se acercan al nivel que puede alcanzar un alumno bilingüe o expuesto regularmente al idioma.** Se percibe una ausencia clara de continuidad en la exposición al inglés, así como una posible enseñanza muy limitada en cuanto a interacción oral y uso real del idioma.

4.4 Reflexión General

La experiencia vivida en el aula a través de la implementación de los cuadernillos ha permitido no solo observar el nivel de inglés del alumnado, sino también conectar con su forma de aprender, de participar y de relacionarse con el idioma desde cada etapa educativa. Aunque los resultados muestran diferencias claras entre los ciclos, cada grupo aportó aspectos muy valiosos y positivos que enriquecen la visión general del proceso. Por ejemplo, los alumnos de 1º y 2º de Primaria, a pesar de necesitar más apoyo, se mostraron curiosos, entusiastas y con ganas de participar en todas las actividades, lo que evidencia una base emocional muy favorable para continuar avanzando en su aprendizaje. El segundo ciclo, formado por los estudiantes de 3º y 4º, sorprendió por su implicación y creatividad; fueron los que más disfrutaron de las dinámicas lúdicas y colaborativas, mostrando una motivación muy alta y un clima de grupo especialmente participativo. En el caso del tercer ciclo, aunque las tareas resultaron más exigentes, también se observó un esfuerzo sincero por comprender, colaborar y completar las actividades, incluso cuando aparecían dificultades. Lejos de interpretar sus bloqueos como desinterés, lo vivido en el aula refleja que muchas veces solo necesitan más herramientas, más tiempo o más confianza para atreverse con el inglés. Esta mirada más cercana y humana permite ver que todos los grupos, desde los más pequeños hasta los mayores, tienen un enorme potencial, y que con propuestas adaptadas, motivadoras y realistas, pueden disfrutar aprendiendo el idioma sin importar el curso en el que se encuentren.

Los resultados obtenidos a partir de esta intervención coinciden con lo que ya intuía antes de iniciar el proyecto: el nivel de inglés del alumnado en aulas rurales agrupadas es muy inferior al esperado por el currículo oficial. La falta de exposición diaria al idioma, la ausencia de recursos didácticos auténticos, y las condiciones propias del entorno rural (aulas multigrado, limitaciones tecnológicas, etc.) repercuten directamente en el aprendizaje del inglés.

Tuve que traducir cada enunciado y acompañar continuamente a los estudiantes en la comprensión y resolución de actividades. El hecho de que muchos no comprendieran ni siquiera las instrucciones básicas evidencia que no se ha trabajado lo suficiente en clase con consignas en inglés, lo cual retrasa la adquisición del idioma.

Asimismo, el número de actividades sin completar fue significativo. Algunos alumnos abandonaban tareas por frustración o bloqueo, al no comprender lo que se les pedía. Esto demuestra que el trabajo autónomo en inglés sigue siendo una meta lejana para la mayoría de estos estudiantes.

Esta experiencia confirma la necesidad de replantear la enseñanza del inglés en entornos rurales, integrando metodologías más activas, visuales y contextualizadas, pero, sobre todo, asegurando una mayor exposición real al idioma desde edades tempranas.

Los cuadernillos, aunque adaptados por nivel, han servido como una herramienta de diagnóstico muy eficaz para identificar estas carencias y abrir paso a propuestas más personalizadas y realistas para futuros proyectos educativos.

4.4.1 Percepción de los docentes

Una vez finalizada la intervención, tuve la oportunidad de hablar con varios docentes del centro, quienes me transmitieron su valoración sobre las actividades planteadas, el nivel de dificultad y la adecuación al contexto real del aula. Sus opiniones fueron coincidentes y muy reveladoras, aportando una visión complementaria a lo que yo misma había observado durante las sesiones.

En general, el profesorado valoró positivamente el diseño, la estructura y la intencionalidad pedagógica de los cuadernillos, reconociendo el esfuerzo por adaptar los contenidos a diferentes niveles y por utilizar un enfoque visual, lúdico y temático motivador. Sin embargo, también señalaron con claridad que muchas de las actividades propuestas responden más a un enfoque propio de un **centro bilingüe urbano**, donde los alumnos tienen una exposición más continua al inglés y están familiarizados con tareas que implican cierto grado de autonomía lingüística.

Los docentes coincidieron en que el nivel de exigencia léxica y sintáctica de los cuadernillos superaba, en muchos casos, la capacidad real del alumnado. Actividades que implicaban producción escrita de frases completas, elección entre opciones gramaticales o incluso comprensión de consignas básicas, resultaron demasiado complejas para la mayoría del grupo. Como me indicaron varios profesores, este tipo de propuestas requeriría una base mucho más sólida de vocabulario y estructuras básicas, que en estos entornos no siempre se ha podido trabajar con profundidad debido a las condiciones propias del aula multigrado y la escasa exposición al idioma.

Además, pusieron de manifiesto que en la mayoría de estos contextos no se trabaja el inglés desde una perspectiva comunicativa ni funcional, sino desde un enfoque más centrado en el libro de texto, el vocabulario traducido al español y ejercicios de repetición mecánica. En este sentido, las actividades planteadas —que exigían razonamiento, producción libre, comprensión global y contextualización del idioma— supusieron un reto demasiado elevado para gran parte del alumnado, especialmente cuando se les pedía formular frases completas por sí mismos o escribir pequeñas descripciones.

También señalaron que muchas de las tareas propuestas requerían habilidades cognitivas y lingüísticas que no han sido desarrolladas en las clases habituales de inglés, debido a la limitación de tiempo lectivo, la escasa continuidad de los especialistas de idiomas, y la prioridad que se da a otras áreas curriculares consideradas más “evaluables” en contextos rurales.

En definitiva, los docentes consideraron que las actividades eran muy completas y bien pensadas, pero poco realistas para el nivel actual de sus alumnos, lo cual refuerza la principal conclusión de este trabajo: existe una brecha significativa entre el nivel de inglés previsto en el currículo oficial y el nivel real del alumnado en las escuelas rurales agrupadas.

Esta experiencia ha servido para evidenciar la necesidad urgente de adaptar las expectativas, los recursos y las metodologías a la realidad concreta de estos centros. Igualmente, ha reforzado la importancia de incluir a los docentes en el diseño de propuestas didácticas, garantizando que estas sean alcanzables, funcionales y motivadoras para los estudiantes, sin caer en la sobrecarga o la frustración.

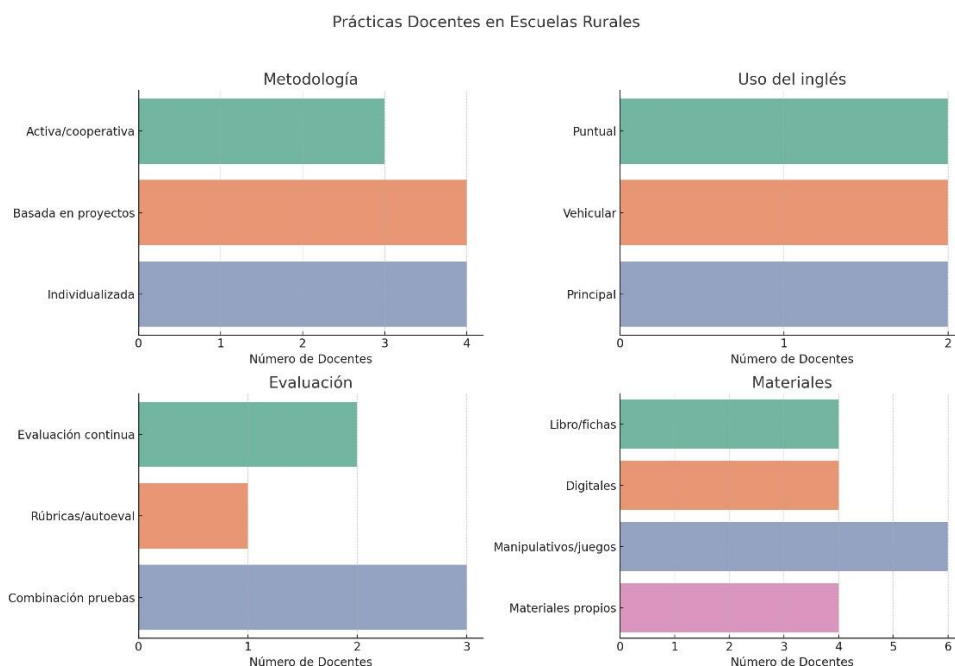
4.4.2 Encuesta a los docentes

Envié una encuesta a los docentes para conocer su opinión y su forma de enseñar en las aulas. Aunque el número de respuestas no es muy alto, permite hacerme una idea bastante clara de la realidad que viven estas docentes en su día a día.

Todas las personas que respondieron eran mujeres, con distintas trayectorias profesionales: algunas llevaban pocos años dando clase, y otras más de veinte. Esta variedad ayuda a ver cómo se combinan ideas nuevas con experiencia.



Uno de los datos más interesantes es que la mayoría no considera que sea más difícil enseñar inglés en un colegio rural que en uno de ciudad. Al contrario, destacan aspectos muy positivos como el número reducido de alumnos, que permite conocerlos mejor y atenderlos de forma más cercana, o la buena relación con las familias.



En cuanto a la práctica docente, los profesores utilizan métodos activos, basados en juegos, proyectos o actividades adaptadas al nivel de cada niño o niña. Ninguna utiliza solo el libro de texto, y todas van adaptando su forma de enseñar según el grupo. Esto demuestra que están muy abiertas a cambiar y mejorar según las necesidades.

En relación al uso del inglés en el aula, casi todas intentan hablarlo lo máximo posible durante la clase. Solo dos lo utilizan de forma puntual. Además, adaptan los materiales y las actividades dependiendo del nivel del alumnado, algo especialmente necesario en las aulas multigrado.

Respecto a la evaluación, no se centran en exámenes tradicionales, sino que usan la observación, actividades prácticas, autoevaluaciones y pruebas variadas. En cuanto a los materiales, combinan recursos digitales, juegos, fichas, libros y también elaboran sus propios materiales.

La motivación del alumnado es vista como un aspecto clave. Todas las profesoras coinciden en que es fundamental para que los niños y niñas aprendan. Además, señalan que el ambiente en clase suele ser muy positivo y participativo.

Por último, también valoran positivamente la implicación de las familias en el proceso educativo, ya sea mostrando interés o participando en actividades escolares.

5. Discusión

Al finalizar la experiencia en el aula, puedo decir que los objetivos que me propuse al inicio de este trabajo se han cumplido. Quise conocer de primera mano cuál es el nivel real de inglés que tienen los niños y niñas de un CRA, y para ello diseñé e implementé tres cuadernillos adaptados a cada tramo educativo. Esta experiencia me ha permitido observar directamente las dificultades que presentan, qué entienden, qué no, y cómo se enfrentan al idioma en un contexto real.

Los cuadernillos, uno para 1º-2º, otro para 3º-4º y otro para 5º-6º, funcionaron muy bien para poder trabajar con cada grupo según su nivel. Aunque la temática era la misma (los animales y sus hábitats), las actividades estaban adaptadas y eso ayudó a que todos pudieran participar.

Aun así, me encontré con una realidad que ya intuía: el nivel de inglés es muy bajo y la autonomía de los alumnos para enfrentarse al idioma es casi nula. En la mayoría de los casos tuve que explicar cada consigna en español, y muchas veces también guiar la actividad paso a paso.

Las actividades que mejor funcionaron fueron las que implicaban dibujo, colores o juegos. Todo lo que fuera visual y más "activo" generaba mucho más interés y comprensión. En cambio, las tareas que exigían leer, escribir o pensar en inglés sin apoyo generaban inseguridad e incluso rechazo. Algunos alumnos abandonaron las actividades o las dejaron sin rellenar porque no sabían por dónde empezar. Esta situación me confirmó que, aunque se está enseñando inglés en el aula, el aprendizaje real del idioma no está ocurriendo con la profundidad que debería.

5.1 Comparación con la literatura previa

Lo que he vivido en el aula coincide en gran medida con muchas de las ideas desarrolladas en el marco teórico de este trabajo. Diversos estudios señalan que los colegios rurales enfrentan importantes dificultades a la hora de ofrecer una enseñanza de calidad en inglés. Estas dificultades incluyen, principalmente:

- **Escasez de recursos**, como acceso limitado a materiales tecnológicos (pizarras digitales, ordenadores o internet de calidad), falta de libros actualizados o adaptados, y escasez de materiales específicos para enseñar inglés de forma lúdica y comunicativa.
- **Falta de formación específica del profesorado** en didáctica del inglés en contextos rurales y multigrado. Esto implica que muchos docentes no han recibido preparación concreta para adaptar sus clases a grupos con diferentes edades y niveles al mismo tiempo, o para usar metodologías más activas como el enfoque comunicativo o el aprendizaje basado en proyectos.
- **Baja exposición al idioma inglés**, ya que el alumnado de estos entornos no suele tener contacto fuera del aula con la lengua extranjera: no viajan al extranjero, no asisten a academias de inglés y no tienen oportunidades de escuchar o practicar inglés en su vida diaria.

Todos estos factores los he podido observar de forma directa durante mi estancia en el centro. En total, pasé una jornada completa con los alumnos, en la que trabajamos con los cuadernillos propuestos como parte del diseño metodológico. También visité previamente el centro para conocer las instalaciones y al profesorado. Durante esa primera toma de contacto, ya se percibía la implicación de los docentes y el esfuerzo por adaptar los recursos disponibles, aunque estos eran limitados.

La respuesta de los alumnos a mi llegada fue muy positiva: mostraron curiosidad, participación y motivación por trabajar de forma diferente. Pese a las dificultades propias del entorno, los niños y niñas se mostraron receptivos y con ganas de aprender, lo que confirma que, con estrategias adecuadas y motivación, es posible ofrecer una enseñanza del inglés eficaz incluso en contextos rurales.

Autores como **Álvarez y García (2016)** o **Echeverría y Vargas (2016)** señalan que muchos docentes en zonas rurales no tienen acceso suficiente a formación continua, especialmente en áreas específicas como la enseñanza del inglés. En mi visita al centro, pude comprobar que esto es cierto en parte: aunque el profesorado está comprometido y busca formarse a través del CFIE, la formación suele ser generalista y no siempre responde a las necesidades concretas de enseñar una lengua extranjera en aulas multigrado. Esta falta de formación específica puede dificultar la aplicación de metodologías más innovadoras y adaptadas al contexto.

Durante la sesión en la que trabajé con el alumnado, utilicé **actividades activas y lúdicas**, como juegos, canciones, dinámicas visuales y trabajo en pequeño grupo. Mi experiencia confirmó lo que defienden autores como **Gibbons (2015)** y **Rivas y Torrecilla (2019)**: estas estrategias funcionan especialmente bien en entornos rurales porque fomentan la participación, ayudan a mantener la atención y permiten que el aprendizaje sea más significativo, sobre todo cuando hay distintos niveles en el aula.

En cuanto a las metodologías de los docentes del centro, observé muchas similitudes con la mía: también utilizan recursos manipulativos, juegos, materiales adaptados y estrategias cooperativas.

Sin embargo, mi propuesta tenía una estructura más diferenciada por niveles, con actividades específicas para cada grupo dentro del aula multigrado, mientras que en algunos casos el profesorado del centro tiende a proponer actividades más generales para todo el grupo, adaptando el nivel sobre la marcha. Ambas metodologías buscan atender a la diversidad, pero mi enfoque estaba más centrado en planificar con antelación tareas específicas para cada curso, dentro de un mismo bloque temático o contenido.

También me resultó llamativo que muchos alumnos no alcanzan los niveles esperados del Marco Común Europeo. Algunos ni siquiera sabían identificar animales básicos en inglés o seguir una instrucción simple como "color the animal". Esto conecta con lo que dice el estudio de Ávila y Serrano (2020), que muestra que el rendimiento en inglés en zonas rurales está muy por debajo de lo que marca el currículo.

6. Conclusiones

Tras llevar a cabo esta experiencia en un colegio rural agrupado y haber podido observar de primera mano la respuesta del alumnado frente a las actividades propuestas, puedo concluir que el nivel de inglés que se alcanza en estos contextos educativos está considerablemente por debajo de lo que se espera según los estándares curriculares oficiales. La mayor parte de los niños y niñas presentan dificultades importantes en la comprensión de instrucciones, el reconocimiento de vocabulario básico y la producción escrita u oral de estructuras simples.

Esta carencia no se debe a la falta de esfuerzo por parte del alumnado o del profesorado, sino a una combinación de factores estructurales que condicionan el aprendizaje: escasa exposición al idioma, limitaciones en los recursos disponibles, falta de formación específica del profesorado en metodologías de lengua extranjera, y una desconexión evidente entre el currículo diseñado para contextos urbanos y la realidad rural.

A pesar de estas dificultades, las propuestas metodológicas que he puesto en práctica a través de los cuadernillos han resultado útiles como herramienta diagnóstica y como medio para generar motivación.

La organización del contenido en niveles diferenciados permitió que cada grupo trabajara según su capacidad. Las actividades más visuales, lúdicas, manipulativas y contextualizadas fueron las que mejor acogida tuvieron por parte del alumnado. Es decir, cuando el inglés se vincula con lo concreto, con lo cotidiano o con lo emocional (dibujar, elegir animales, colorear, actuar), los niños y niñas se sienten parte del proceso de aprendizaje.

6.1 Implicaciones futuras para la práctica docente

Los resultados de esta experiencia refuerzan la necesidad urgente de adaptar la enseñanza del inglés a las características específicas del medio rural. No se puede aplicar el mismo enfoque, las mismas expectativas y los mismos materiales que se usan en contextos urbanos. Las aulas rurales, y especialmente las multigrado, requieren una metodología mucho más flexible, visual, emocional y multisensorial.

Entre las propuestas concretas para mejorar la enseñanza del inglés en estos contextos, destaco las siguientes:

- Diseñar materiales adaptados y accesibles, como los cuadernillos utilizados en esta investigación, que permitan trabajar los contenidos curriculares desde enfoques más cercanos a la realidad del alumnado.
- Potenciar el uso de metodologías activas y cooperativas, donde los alumnos aprendan haciendo, compartiendo y participando de manera significativa.
- Fomentar el trabajo por proyectos o tareas, en los que el inglés se utilice con un propósito real, más allá de repetir estructuras aisladas.
- Apostar por una formación continua específica para los docentes rurales, centrada en la enseñanza de lenguas extranjeras en aulas heterogéneas.
- Crear redes de intercambio entre maestros/as de diferentes CRA, para compartir materiales, estrategias, experiencias y apoyo mutuo.

- Incrementar el tiempo de exposición al idioma de forma real y contextualizada, utilizando también recursos tecnológicos accesibles (canciones, juegos interactivos, pequeños vídeos, etc.).

Por último, es esencial que las administraciones educativas se impliquen activamente en el apoyo a los centros rurales. La enseñanza del inglés no puede ser una exigencia más en un contexto ya de por sí complejo. Se necesitan más recursos, más formación, más tiempo y, sobre todo, una mirada más realista y comprometida con la equidad educativa.

La mejora del nivel de inglés en el ámbito rural no es solo una cuestión lingüística: es también una cuestión de justicia social. Todos los niños y niñas, vivan donde vivan, tienen derecho a una educación de calidad que les abra las mismas puertas al futuro.

Creo que este trabajo puede servir para visibilizar la necesidad de adaptar la enseñanza del inglés a la realidad de los CRA. No podemos seguir aplicando el mismo currículo que en contextos urbanos, ni esperar los mismos resultados si las condiciones son tan distintas. Hace falta una planificación realista, con materiales adaptados, más tiempo de exposición al idioma, y, sobre todo, formación específica para los docentes que trabajan en este tipo de aulas.

También creo que debería haber más recursos compartidos entre docentes rurales: cuadernillos, ideas de actividades, ejemplos de buenas prácticas... El trabajo en red podría ayudar mucho a quienes se enfrentan a la soledad de un aula multigrado. Y, por supuesto, las administraciones educativas tienen que implicarse más: dotar a los centros de personal, materiales, formación y tiempo suficiente para que el aprendizaje del inglés sea una realidad también en el mundo rural.

Este trabajo ha sido una experiencia muy enriquecedora a nivel personal y profesional, y me ha permitido mirar con otros ojos la educación en contextos rurales. Espero que pueda servir de base para futuras propuestas que contribuyan a mejorar la equidad educativa en nuestro país.

7. Bibliografía

- Álvarez, P., & García, R. (2016). *La educación en zonas rurales: condiciones y desafíos*. Revista Iberoamericana de Educación, 70(1), 75-90.
- Arnaiz, P. (2008). *Educación inclusiva y atención a la diversidad en contextos rurales*. Alianza Editorial.
- Ávila, M., & Serrano, E. (2020). *Evaluación del aprendizaje del inglés en contextos rurales en España*. Revista de Educación Comparada, 12(2), 45-60.
- Comisión Europea. (2015). *Report on Language Learning in Rural and Urban Areas*. European Union Publications.
- Echeverría, G., & Vargas, J. (2016). *Capacitación docente en zonas rurales: un análisis de necesidades*. Revista de Pedagogía y Desarrollo, 11(4), 65-78.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pérez, L., & Cano, F. (2017). *Recursos educativos en áreas rurales y su impacto en el aprendizaje del inglés*. International Journal of Educational Development, 22(1), 89-102.
- Rivas, M., & Torrecilla, L. (2019). *Metodologías diferenciales en aulas multigrado: retos y propuestas*. Revista de Innovación Educativa, 15(3), 33-47.
- Santibáñez, L. (2014). *Rural education challenges and opportunities: a review of recent literature*. International Journal of Educational Development.

- UNESCO. (2017). *Rural and Multigrade Teaching: Challenges and Strategies*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org>.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. British Council.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. Basic Books.
- Diario de Castilla y León. (2024, julio 24). La escuela rural desafía a la despoblación: 38 aulas abiertas con menos de 5 alumnos. Recuperado de <https://www.diariodecastillayleon.es/castilla-y-leon/230730/9410/escuela-rural-castilla-leon-resiste-despoblacion-junta-sujeta-30-aulas-5-ninos.html>
- Blázquez Bautista, S. (2021, diciembre 14). La realidad educativa de los colegios rurales agrupados: Abordaje desde la etapa educativa de Educación Infantil. Revista Digital Docente. Campus Educación. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com>
- López González, A. (2011). La escuela rural en Castilla y León: análisis y perspectivas de futuro [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/822/tesis96-110331.pdf?sequence=1>
- Mira Editores. (s.f.). Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas. Mira Editores.
- Cuesta, I. (2023, mayo 17). Las escuelas que no existen: la educación rural invisibilizada desde el grado de Magisterio y los libros de texto. elDiario.es. https://www.eldiario.es/sociedad/escuelas-no-existen-educacion-rural-invisibilizada-grado-magisterio-libros-texto_1_11642707.html

- El Día de Valladolid. (2024, agosto). Casi 70 colegios rurales se mantienen pese a la despoblación. El Día de Valladolid. <https://www.eldiadevalladolid.com/noticia/z3806205d-b1a4-8bc3-2c98a6daefa8fd0b/202408/casi-70-colegios-rurales-se-mantienen-pese-a-la-despoblacion>
- Diario de Valladolid. (2024, agosto 25). Lomoviejo (Valladolid) y Estébanez (León), la cara y la cruz de la escuela rural. Diario de Valladolid. <https://www.diariodevalladolid.es/castilla-y-leon/240825/241326/lomoviejo-valladolid-estebanez-leon-cara-cruz-escuela-rural.html>
- Diario de Castilla y León. (2024, julio 24). La escuela rural desafía la despoblación con 38 aulas abiertas con 5 alumnos. Diario de Castilla y León. <https://www.diariodecastillayleon.es/castilla-y-leon/240724/57209/escuela-rural-desafia-despoblacion-38-aulas-abiertas-5-alumnos.html>
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2004). The Primary English Teacher's Guide. Penguin Books.
- British Council. (2017). Language learning through play: Benefits for early language acquisition. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org>
- García, M., & Rodríguez, P. (2018). Estrategias metodológicas en aulas rurales multigrado. Revista de Innovación Educativa, 13(2), 45–62.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Penguin.
- OCDE. (2020). Educating Students in Rural Areas: Challenges and Opportunities. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19900198>
- Piaget, J. (1951). Play, Dreams and Imitation in Childhood. Routledge & Kegan Paul.

- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wilson, R., McGuire, H., & Clarke, D. (2018). Impact of Game-Based English Learning in Rural Classrooms. *Journal of Applied Linguistics and ELT*, 12(3), 102–119.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford University Press.

8. Anexos

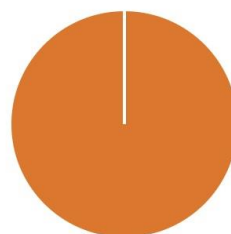
1. Experiencia docente

1-5 años	1
5-10 años	1
10-15 años	1
15-20 años	1
20 años o más	2



2. Sexo

Masculino	0
Femenino	6



3. ¿Considera que es más complicado trabajar como profesor de inglés en una escuela rural o urbana?

Sí	2
No	4



4. Si la respuesta es que sí, ¿por qué?

2
Respuestas

Respuestas más recientes

"Los estudiantes, por lo general, muestran menos interés por ap..."

5. ¿Qué es lo que más le gusta de trabajar en la escuela rural?

6
Respuestas

Respuestas más recientes

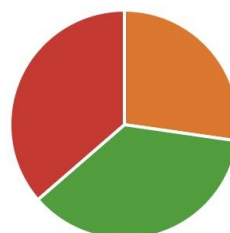
"La ratio de alumnos/as por clase es más baja y es más fácil co..."

"La cercanía con las familias "

"Todo"

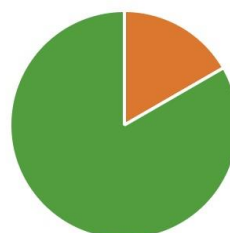
6. ¿Qué tipo de metodología suele emplear en sus clases?

- Tradicional, centrada en el pro... 0
- Activa y participativa, con apre... 3
- Basada en proyectos o tareas ... 4
- Individualizada, adaptando los... 4



7. ¿Emplea algún enfoque, teoría o método en sus clases? ¿Ha cambiado a lo largo de su experiencia?

- Sigo usando el mismo enfoqu... 0
- He adaptado mi método hacia... 1
- Empleo una mezcla de enfoqu... 5
- He cambiado completamente ... 0



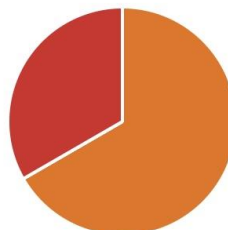
8. ¿Qué uso se le da al inglés en la clase? (solo profesores de inglés)

- Solo lo uso para actividades p... 2
- Lo utilizo en instrucciones y v... 0
- Intento usarlo como lengua ve... 2
- Es la lengua principal en toda ... 2



9. ¿Emplea la misma metodología con todos los alumnos?

- Sí, uso una metodología común... 0
- No, la adapto según los nivele... 4
- Varío la metodología según lo... 0
- Uso una base común con ada... 2



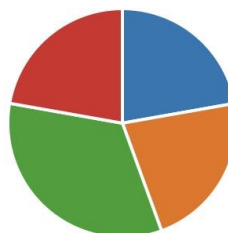
10. ¿Qué evaluación lleva a cabo?

- Solo exámenes y ejercicios esc... 0
- Evaluación continua con obser... 2
- Uso rúbricas y autoevaluación 1
- Combinación de pruebas obje... 3



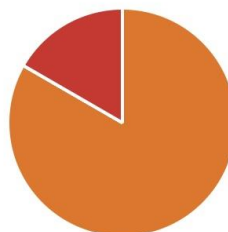
11. ¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases?

- Principalmente libro de texto ... 4
- Materiales digitales e interacti... 4
- Recursos manipulativos y jueg... 6
- Creo mis propios materiales s... 4



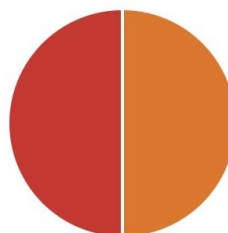
12. ¿Qué grado de importancia tiene para usted la motivación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

- Es importante, pero no priorit... 0
- Es fundamental para que el al... 5
- Intento fomentarla, pero depe... 0
- Es la base de mi práctica doce... 1



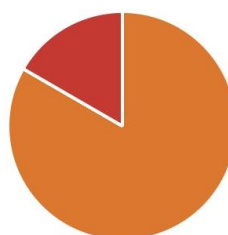
13. ¿Qué tipo de agrupamiento considera más útil en aulas multigrado?

- Trabajo individual siempre 0
- Agrupamientos flexibles por n... 3
- Grupos cooperativos heterogé... 0
- Agrupamientos rotativos segú... 3



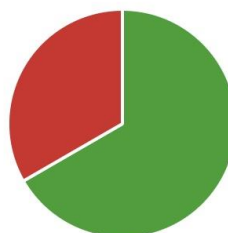
14. ¿Suele mantener la misma distribución de alumnos en el aula en todas las clases?

- Sí, siempre 0
- No, depende del área o activi... 5
- Cambio según el proyecto o u... 0
- Intento combinar varias distrib... 1



15. ¿Cómo suele ser el clima de la clase?

- Tenso o difícil de manejar 0
- Tranquilo pero con poca parti... 0
- Agradable y participativo 4
- Muy positivo, con buena relaci... 2



16. ¿Suelen implicarse los padres en la escolarización de sus hijos?

- Muy poco o nada 0
- Solo cuando hay problemas 0
- De forma general, muestran in... 4
- Participan activamente en acti... 2



