

Cristina Moreno Pinillos

La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de medios digitales. Prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico

Director/es

Vigo Arrazola, María Begoña

EXTRACTO

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

El presente documento es un extracto de la tesis original depositada en el Archivo Universitario.

En cumplimiento del artículo 14.6 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, los autores que puedan verse afectados por alguna de las excepciones contempladas en la normativa citada deberán solicitar explícitamente la no publicación del contenido íntegro de su tesis doctoral en el repositorio de la Universidad de Zaragoza. Las situaciones excepcionales contempladas son:

- Que la tesis se haya desarrollado en los términos de un convenio de confidencialidad con una o más empresas o instituciones.
- Que la tesis recoja resultados susceptibles de ser patentados.
- Alguna otra circunstancia legal que impida su difusión completa en abierto.



Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral [Extracto]

LA ESCUELA EN Y VINCULADA CON EL
TERRITORIO RURAL A TRAVÉS DE MEDIOS
DIGITALES. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
CREATIVAS A TRAVÉS DE UN ESTUDIO
ETNOGRÁFICO

Autor

Cristina Moreno Pinillos

Director/es

Vigo Arrazola, María Begoña

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2023

LA ESCUELA EN Y VINCULADA CON EL TERRITORIO RURAL A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DIGITALES

Prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico



TESIS DOCTORAL

Autora: Cristina Moreno Pinillos
Directora: María Begoña Vigo Arrazola



Universidad Zaragoza

Programa de Doctorado en Educación

Escuela de Doctorado de la Universidad de Zaragoza

La escuela en y vinculada con el
territorio rural a través de los medios
digitales.

Prácticas de enseñanza a través de un
estudio etnográfico.

Doctoranda

Cristina Moreno Pinillos

Directora de la Tesis

María Begoña Vigo Arrazola

La Tesis doctoral se ha desarrollado en el marco de un contrato predoctoral subvencionado con fondos públicos procedentes del Gobierno de Aragón.

Zaragoza, Enero 2023.

*Tener como afición la propia profesión,
hace que la vocación se convierta en dedicación*

Portada y Contraportada

El diseño de la portada y la contraportada que revisten el trabajo de investigación no ha sido al azar, sino que supone una manera de reflejar, en parte, las conclusiones del estudio y al mismo tiempo, de reconocer las voces del alumnado.

En la *portada* aparece una imagen en color de una niña con un dispositivo digital. Junto a ella, una bombilla que ilumina un conjunto de representaciones que han hecho los alumnos y alumnas de las escuelas participantes del estudio etnográfico. El alumnado ha representado su escuela a partir de sus vivencias, sus experiencias y las prácticas que en ellas tienen lugar. Algunos han representado el edificio, otros se han centrado en lo que más les interesa de la escuela, y otros, han buscado la manera de ilustrar el título de la investigación, vinculando la escuela rural, concretamente sus escuelas, con los medios digitales, el contexto y la creatividad. Estas representaciones suponen una manera de dar voz al alumnado y de conocer cómo ellos vivencian sus escuelas, cuáles son los significados que les atribuyen y de qué manera están presentes sus intereses. La portada supone en sí misma, una aproximación a una práctica de enseñanza creativa que, como veremos a lo largo del documento, es uno de los ejes centrales de la investigación. En la *contraportada* aparece una imagen en blanco y negro de un niño con dispositivo digital.

Si ambas, portada y contraportada, se ponen una al lado de la otra, se verá a ambos alumnos dándose la espalda, estando cada uno representando con un filtro diferente. Esta ilustración refleja el enfoque dual que va a estar presente a lo largo del todo el documento y que no pretendo, en estos momentos, desentrañar. Así, la portada y la contraportada adquiere una razón de ser, representando los sentidos y significados de los medios digitales así como las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo con ellos, lo que supone propósito de esta Tesis Doctoral.



ÍNDICE

Agradecimientos	1
Presentación	3
Justificación.....	10
PRIMERA PARTE. Marco teórico y conceptual.....	19
CAPITULO 1. La escuela rural: la escuela en su contexto.....	21
1.1. El territorio y lo rural	23
1.1.1. Significados del territorio desde diferentes enfoques.....	23
1.1.2. Significados de lo rural desde distintas disciplinas	27
1.1.3. Transformación del territorio rural: desde la sociedad industrial (1900) al momento actual	35
1.2. La escuela en el territorio rural	41
1.2.1. Significados de la escuela rural	41
1.2.2. Tendencias de la escuela rural desde una mirada internacional y nacional.....	48
1.2.3. Distintos sentidos de la escuela rural: de escuela de cuarta categoría a escuela reconocida	60
CAPÍTULO 2. La tecnología educativa y medios digitales en las escuelas	67
2.1 Significados de la tecnología educativa y los medios digitales	69
2.2 La sociedad de la información y del conocimiento. Evolución social, cultural y educativa de los medios digitales	74
2.3. Distintos sentidos en el uso de los medios digitales en la escuela: entre el enfoque instrumentalista y el contextual.....	88
CAPÍTULO 3. Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativas	95
3.1 Diferentes corrientes en el estudio de la creatividad: entre un enfoque psicologista y un enfoque humanista-contextual.....	97
3.2 Evolución histórica de la creatividad en el marco internacional y nacional	99
3.3 Prácticas de enseñanza creativas alejadas de la performatividad	107
<i>Entrelazando los sentidos de escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas</i>	113

CAPÍTULO 4. Sobre la investigación en medios digitales y prácticas de enseñanza creativas contextualizadas en la escuela rural	117
4.1. Los medios digitales orientados a la tenencia y la gestión de la tarea desde un punto de vista instrumental	121
4.2. Uso de medios digitales desde un enfoque contextualizado	128
4.3. Implicaciones de la investigación en el uso de los medios digitales	139
4.4. Reflexión sobre el uso de medios digitales en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas vinculadas con el contexto en escuelas rurales.	143
SEGUNDA PARTE. Proceso de la investigación.....	146
CAPÍTULO 5. Proceso de investigación	147
5.1 El proceso de la investigación: preguntas de investigación, propósito y objetivos ...	149
5.2 Diseño y fundamentación epistemológica	156
5.2.1. Fase I. Estudio exploratorio	158
5.2.1.1. Entrevistas semi estructuradas.....	158
5.2.2. Fase II. Estudio etnográfico	161
5.2.2.1. Entrevista en profundidad	165
5.2.2.2. Observación participante.....	166
5.2.2.3. Telegram, Facebook, WhatsApp y Google Meet nuevas formas de recogida de información	167
5.2.2.4. Conversaciones informales.....	168
5.2.3. Rol y compromiso del investigador	170
CAPÍTULO 6. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	172
6.1 La escena demográfica, social y económica de Aragón	174
6.2 La escuela aragonesa en el mundo rural	180
6.2.1. Evolución histórica de la Escuela Rural desde 1970 hasta nuestros días	180
6.2.2. La escuela rural aragonesa hoy: mapeando la escuela rural	188
6.3. Situación de la investigación en el espacio y tiempo.....	192
6.3.1. Selección y acceso al campo.....	192
6.3.1.1. Selección de los participantes.....	192
6.3.1.2. Acceso al campo objeto de estudio	198

6.3.2. Los participantes: las escuelas y sus contextos.....	203
6.3.2.1. Participantes Fase I. Estudio exploratorio.....	203
6.3.2.2. Participantes Fase II. Estudio etnográfico.....	207
CAPÍTULO 7. Recogida y análisis de la información.....	216
7.1. Recogida de información.....	218
7.1.1. Estudio exploratorio.....	218
7.1.1.1. Entrevistas semiestructuradas, grabaciones de video y el proceso de transcripción.....	219
7.1.1.2. Redes sociales como técnica de recogida de información.....	220
7.1.2. Estudio etnográfico.....	220
7.1.2.1. Observación participante, conversaciones informales y diario de campo.....	221
7.1.2.2. Entrevistas en profundidad y proceso de transcripción.....	224
7.2. Análisis de la información y creación de categorías.....	227
CAPÍTULO 8. Validación y cuestiones éticas.....	232
8.1. El feedback como proceso de validación continuo a lo largo del estudio.....	234
8.2. Proceso de triangulación.....	239
8.3. Cuestiones éticas: principios y el proceso.....	241
CAPITULO 9. Resultados y discusión.....	246
9.1. Significados, sentidos y experiencias en torno a la escuela rural en relación con las prácticas de enseñanza.....	250
9.1.1. Un sentido reduccionista de la escuela rural: desde la contraposición a la imposición de modelos urbanos.....	251
9.1.2. Un sentido complejo y contextual de la escuela rural: reconociendo el valor pedagógico y en relación con su contexto.....	260
9.2. El uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza.....	271
9.2.1. Uso de los medios digitales desde un punto de vista instrumental en el aula.....	273
9.2.1.1. Los medios digitales orientados al logro individual y la gestión de tareas ...	273
9.2.1.2. El uso de los medios digitales como forma de atender a todo el alumnado ..	277
9.2.1.3. Un cambio de soporte a través de los medios digitales.....	280
9.2.1.4. Los medios digitales orientados al desarrollo de la competencia digital	284

9.2.1.5. Los medios digitales como canal de información y comunicación	287
9.2.1.6. El rol del docente y su formación en medios digitales desde un enfoque descontextualizado	289
9.2.2. Uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza en relación con el contexto.....	294
9.2.2.1. Prácticas de enseñanza con medios digitales en relación con el contexto.....	295
9.2.2.2. Prácticas con medios digitales que conectan con la vida del alumnado y desde un enfoque posibilista y de llegada a la acción	298
9.3. Entrando en procesos de cambio a partir de la investigación	311
Conclusiones	320
Referencias bibliográficas	329
Anexos.....	369

Índice de tablas

Tabla 1. Análisis del territorio nacional	12
Tabla 2. Comparativa tesis doctorales sobre educación y escuela rural en España entre 1980 y 2021.....	16
Tabla 3. Significados de territorio.....	25
Tabla 4. Ruralidad desde organismos internacionales	28
Tabla 5. Concepto de territorio rural.....	34
Tabla 6. Concepto de Escuela Rural.	45
Tabla 7. Conceptos y terminología de tecnología educativa.....	73
Tabla 8. Políticas educativas sobre creatividad en el contexto europeo.....	103
Tabla 9. Características que definen prácticas de enseñanza creativas a partir de la revisión de investigaciones	109
Tabla 10. Los medios digitales orientados hacia rendimiento académico	128
Tabla 11. Los medios digitales en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas.....	138
Tabla 12. Resumen revisión de investigaciones.....	144
Tabla 13. Relación entre estado de la cuestión, ejes temáticos, enfoques teóricos, preguntas de investigación y objetivos.....	152
Tabla 14. Elaboración de las entrevistas semi estructuradas.....	160
Tabla 15. Evolución demográfica atendiendo al número de habitantes. Elaboración propia. ..	174
Tabla 16. Municipios de la CCAA de Aragón atendiendo al número habitantes. Elaboración propia.....	175
Tabla 17. Evolución de la población en la CCAA de Aragón atendiendo a número de nacimiento y defunciones. Elaboración propia.	177
Tabla 18. Relación población total y población extranjera de la CCAA de Aragón. Elaboración propia.....	178
Tabla 19. Proyectos de investigación desarrollos sobre Escuela Rural en la.....	188
Tabla 20. Escuelas rurales Comunidad Autónoma de Aragón. Elaboración propia.	190
Tabla 21. Escuelas incompletas y de especial dificultad.....	196
Tabla 22. Criterios de inclusión y exclusión vinculados con los objetivos del estudio.	197

Tabla 23. Participantes estudio etnográfico	202
Tabla 24. Perfil centros participantes estudio exploratorio.	206
Tabla 25. Características de los escenarios de investigación	215
Tabla 26. Categorías de análisis Fase I.	228
Tabla 27. Categorías de análisis Fase II.	230
Tabla 28. Codificación participantes estudio exploratorio.	244
Tabla 29. Codificación participantes estudio etnográfico.	244
Tabla 30. Relación entre los sentidos de escuela rural y el tipo de prácticas de enseñanza.	270
Tabla 31. Síntesis de los resultados. Prácticas de enseñanza con medios digitales	310
Tabla 32. Entrando en procesos de transformación	319

Índice de figuras

Figura 1. Representación gráfica de la Tesis Doctoral.....	9
Figura 2. Mapa demográfico nacional atendiendo a la densidad de población (2022).	30
Figura 3. Mapa de España atendiendo a la distancia en minutos de núcleos urbanos.....	31
Figura 4. Clasificación de zonas rurales.....	32
Figura 5: Tasa de variación acumulada anual de la población de la España Rural	36
Figura 6. Mapa nacional de distribución de la población inmigrante	40
Figura 7: Línea del tiempo del marco legislativo y organizativo de Escuela Rural Española. ...	52
Figura 8: Gráfico Evolución escuelas unitarias.....	54
Figura 9. Sentidos de la Escuela Rural.....	66
Figura 10. Línea del tiempo de la implementación de las TIC en el contexto europeo y nacional	87
Figura 11. Modelo Track. Competencia docente holística para el mundo digital.....	93
Figura 12. Sentidos de la tecnología educativa y los medios digitales	94
Figura 13. Perspectivas del estudio de la creatividad.....	98
Figura 14. Dilemas y tensiones entre las políticas educativas.....	106
Figura 15. Sentidos de la creatividad	106
Figura 16. Conceptualización de prácticas de enseñanza creativas.	112
Figura 17. Síntesis y relación de los sentidos sobre escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas	116
Figura 18. Núcleos de interés en la construcción del estado de la cuestión.....	118
Figura 19. El proceso de la investigación	155
Figura 20. Diseño y temporalización del proceso de la investigación.	157
Figura 21. Proceso de elaboración de la entrevista semi estructurada	159
Figura 22. Proceso de elaboración de la entrevista semi estructurada	166
Figura 23. Distribución porcentual de los ocupados por sector económico y provincia.....	177
Figura 24. Mapa de distribución de la población inmigrante en la CCAA de Aragón.	179
Figura 25. Mapeo de la escuela rural en Aragón. Elaboración propia.	191

Figura 26. Fases de la selección de los participantes	192
Figura 27. Situación de la investigación en el tiempo.....	199
Figura 28. Diario de campo.....	224
Figura 29. Proceso de recogida y devolución de la información	226
Figura 30. Proceso de análisis de los datos.	227
Figura 31. El feedback como proceso de validación continuo.....	235
Figura 32. Temporalización de la devolución de la información en informes y encuentros.....	239
Figura 33. Proceso de triangulación.....	240
Figura 34. Cuestiones éticas en el proceso de la investigación.....	245
Figura 35. Síntesis resultados usos medios digitales centrados desde un punto de vista instrumental.....	293

Índice de imágenes

Imagen 1. Vista del Pueblo desde la Escuela	208
Imagen 2. Vista del Pueblo desde la carretera de entrada	208
Imagen 3. Mural en la entrada al centro educativo	209
Imagen 4. Instalaciones del centro educativo.....	211
Imagen 5. Vista del pueblo desde la carretera.....	212
Imagen 6. Foto del centro educativo desde el patio	214
Imagen 7. Foto del patio al paso del tren “El Canfranco”	214
Imagen 8. Conversación informal entre investigadora y alumnado CEIP I.....	225
Imagen 9. Alumnado proyecto cocina solar	226
Imagen 10. Alumnado proyecto Arte Mudejar	226
Imagen 11. Actividad Lego.....	226
Imagen 12. Ejemplo código de colores diario de campo	231
Imagen 13. Cartel grupos de discusión. Encuentro Escuela Rural: sentidos y significados	237
Imagen 14. LiveWorkSheet de <i>La Escuela de las Montañas</i>	275
Imagen 15. Propuesta de actividades y recursos en la Página Web de La Escuela de las Montañas	276
Imagen 16. Alumno juego interactivo Mapa de Europa. La Escuela de las Montañas	276
Imagen 17. Explicación de una actividad a partir del visionado de un video. <i>Escuela del Valle</i>	281
Imagen 18. Actividad con Lego Boost Utilizando material impreso y en pizarra digital. <i>Escuela del Valle</i>	281
Imagen 19 y 20. Sesión de robótica con Beebots. <i>Escuela del Valle</i>	286
Imagen 21. Entrada de Blog <i>Escuela de las Montañas</i> . Noviembre 2022.....	288
Imagen 22. Entrada de Blog Escuela del Valle. Mayo 2022.....	288
Imagen 23. Creación ruta Proyecto Mudejar con wikiloc	296
Imagen 24. Alumnado Educación Infantil uso de Tablet como cámara fotográfica.	297
Imagen 25 y 26. Creación de textos	299
Imagen 27. Elaborando el árbol genealógico. Actividad intergeneracional.....	300

Imagen 28. Proceso “Textos en Libertad” y publicación Blog “Abrir e Imaginar”	302
Imagen 29. Exposición oral. Alumnado 4º, 5º y 6º Educación Primaria.....	304
Imagen 30. Post Redes Sociales <i>La Escuela del Valle</i>	312
Imagen 31. Informe devolución de la información	316

Índice de Anexos

Anexo 1. Guion de las entrevistas semi-estructuradas	370
Anexo 2. Guion de las entrevistas en profundidad.....	373
Anexo 3. Listado de Escuelas Rurales en la Comunidad Autónoma de Aragón	376
Anexo 4. Listado de Centros de Especial Dificultad Comunidad Autónoma de Aragón	381
Anexo 5. Presentación de la investigación.....	384
Anexo 6. Informe devolución de información Fase I. Estudio exploratorio <i>Sentidos y significados de Escuela Rural</i>	386
Anexo 7. Informe devolución de la información Fase II. Estudio etnográfico <i>La escuela del Valle</i>	394
Anexo 8. Informe devolución de la información Fase II. Estudio etnográfico <i>La escuela de las montañas</i>	402
Anexo 9. Consentimiento Informado	409

Acrónimos específicos

AL: Audición y Lenguaje (Docente con especialidad en)

APP: Del inglés /Application/: aplicación informática para dispositivos móviles y tabletas

BECTA: British Educational Communications and Technology Agenda

CCAA: Comunidad Autónoma

CAEP: Centros de Actuación Educativa Preferente

CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria

CRA: Centro Rural Agrupado

CRIE: Centro Rural de Innovación educativa

CRIET: Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel

CEDE: Centro de Desarrollo Para el Envejecimiento

CER: Centro Educativo Rural

CPR: Centros Públicos rurales

CPR: Centros de profesores y recursos

CPRA: Centros públicos rurales agrupados

E.I: Educación Infantil

E.P: Educación Primaria

EOEP: Equipo de Orientación educativa y psicopedagógica

EOTA: Estrategia de Ordenación Territorial en Aragón

EVA: Escuelas de Verano de Aragón

FAPAR: Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón.

IAEST: Instituto Aragonés de Estadística

ILE: Institución Libre de Enseñanza

INE: Instituto Nacional de Estadística

INTEF: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado

ISDT: índice sintético de desarrollo territorial

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad en Educación

LODE: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOECE: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación

LOMLOE: Ley Orgánica de Mejora de la LOE

LOPEG: Ley Orgánica para la Participación y la evaluación en la enseñanza

MCEP: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

P.T: Pedagogía Terapéutica (Docente con especialidad en)

RD: Real Decreto

TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento

TEP: Tecnologías del Empoderamiento y la Participación

TFG: Trabajo Fin de Grado

TFM: Trabajo Fin de Máster

TIC: Tecnología de la información y la Comunicación

UNICEF: United Nations Children's Fund

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZAEP: Zonas de actuación educativa preferente

ZER: Zonas escolares rurales

Agradecimientos

En el día de hoy, me acuerdo de una metáfora que mis padres utilizaban con mi hermana y conmigo, y que todavía hoy está presente. Mis padres, cuando éramos pequeñas, solían decirnos que cada año, cada curso escolar, cada logro estudiantil, deportivo o personal, ayudaba a que construyésemos nuestra propia casa, haciendo referencia al crecimiento personal. Supongo que en educación infantil construimos los cimientos de la casa, en primaria los afianzamos y les dimos forma a las habitaciones. En secundaria y bachiller, como mi padre decía, ya subimos un piso más, que fue decorado y amueblado con mucho esfuerzo en los estudios de grado. El máster ya supuso una forma de ir terminando la casa, eso dijeron. Hoy, que finalizo la Tesis Doctoral, mi padre ha dicho “Esto creo que ha sido el copete de la chimenea del ático”. Pero es que, no se deja de aprender y la realización de la tesis doctoral ha sido un auténtico viaje personal y profesional que no ha hecho nada más que empezar.

Con los agradecimientos doy comienzo y también finalizo el arduo trabajo que ha llevado el desarrollo de esta Tesis Doctoral. Creo que es complicado poder explicar con palabras lo que ha supuesto este viaje y lo que me invade en este momento justo en el que acabo de poner el punto final a esta investigación que tanto tiempo me ha llevado. Sería injusto decir que lo único que me ha llevado es tiempo, porque en realidad hay muchas más cosas dentro de esta tesis doctoral: conocimiento, ilusión, ganas, motivación, incertidumbre y aprendizaje.

En primer lugar, gracias a mi directora Begoña Vigo Arrazola, no solo por estos cuatro años, sino por ser la responsable de toda mi formación investigadora. Es necesario contar el inicio de la historia y es que nos remontamos al año 2016, cuando en el momento de decidir a la persona que iba a dirigir mi trabajo fin de grado, por cuestiones del destino, o quizás suerte, otra docente de la Universidad de Zaragoza me recomendó a Begoña. Y desde ese momento, ha estado a mi lado en cada paso que he dado. Ella, es profesora titular, pero es maestra o lo que yo entiendo por esta profesión, una persona con sabiduría, tesón, y reflexión que lo inculca y lo hace llegar a sus alumnos. Con ella he podido ir de la mano a diferentes ámbitos educativos y científicos que han contribuido inmensamente a mi formación como docente e investigadora y también como persona. Gracias por su confianza, apoyo y generosidad.

A todas las personas que han participado en el estudio. A los directores y directoras de los centros educativos por la confianza depositada en mí y en el estudio cuando quise contar con ellos, gracias por abrirme las puertas de vuestras pequeñas pero grandes escuelas. A las maestras y compañeras, por su confianza y respeto, por recordarme la importancia de esta profesión y por compartir conmigo vuestra vocación, profesionalidad, motivación y enseñanzas. He aprendido de cada una de vosotras. Al alumnado y las familias, sin vosotros no habría sido posible este estudio,

especialmente a los niños y niñas, que desde la más sincera humildad y generosidad han hecho que este estudio tenga sentido y ponga en valor la importancia de escuchar sus voces.

A mis compañeras de departamento por abrirme la puerta, no solamente la física en su día sino también la de compañerismo, el conocimiento y el aprendizaje. Son una fuente de inspiración y crecimiento, gracias.

Agradecer a mis padres y a mi hermana, quienes desde la lejanía han seguido, siguen y seguirán cada uno de mis pasos, quienes me ayudan y apoyan en mi toma de decisiones, y confían ciegamente en mí. A través de ellos, y de su ejemplo, he aprendido lo que es el trabajo y cumplir un sueño. Un sueño que solo llega con trabajo, esfuerzo y tesón.

Agradecer a mi amigo, compañero y pareja su apoyo incondicional en este viaje. Su papel ha sido el ser mi pilar, siempre cerca, aunque a veces en la distancia, quien ha aportado a esta tesis una gran reflexividad y coherencia en cada uno de los pasos que daba. Siempre en mente las conversaciones mantenidas que arrojaban luz, cordura y sobre todo tranquilidad.

Y finalmente, a todos aquellos de quienes, involuntaria e imperdonablemente me haya podido olvidar en estas palabras, pero que igualmente, están en mi pensamiento y tengan por seguro un sentimiento de agradecimiento.

Gracias SIEMPRE.

Presentación

La presente tesis doctoral que lleva por título “*La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de los medios digitales: Prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico*” es una investigación centrada en el uso de los medios digitales en relación con el contexto a partir de prácticas de enseñanza creativas en escuelas rurales. La finalidad del estudio es contribuir al desarrollo del conocimiento sobre prácticas de enseñanza con medios digitales en escuelas localizadas en territorios rurales, mostrando el valor y el potencial que ofrecen los medios digitales para responder a dicha realidad desde un enfoque inclusivo y creativo. La intención es aportar conocimiento para contribuir al cambio y transformación social en las escuelas y en las comunidades educativas (familias, sociedad, docentes y alumnado) generando un impacto, no solo en las realidades investigadas, sino también en las políticas educativas de la Comunidad Autónoma. El estudio tiene un compromiso ético, moral y social con la mejora de una praxis a favor de una escuela para todos.

Siguiendo estas premisas, diferentes cuestiones de investigación orientan el propósito de este estudio, centrado en conocer las prácticas de enseñanza con medios digitales en la realidad rural contextualizada dentro de una sociedad postmoderna, multicultural, globalizada y conectada a través de los medios digitales, anclada y enmarcada en un territorio concreto. Todo ello, sin perder de vista el valor de la particularidad de los contextos y la posible influencia de los mismos en el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Este propósito se concreta en cuatro objetivos; (i) conocer cuáles son los significado y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y representantes políticos y de la administración en relación con las prácticas de enseñanza; (ii) identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos; (iii) conocer las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza; (iv) conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas.

Para dar respuesta al propósito del estudio, así como a los objetivos, el trabajo se presenta en dos grandes partes. La *Primera Parte* recoge el marco teórico y conceptual, junto con un estado de la cuestión que guía el planteamiento del proceso de la investigación, incluido en la *Segunda Parte*. Previo al desarrollo de cada una de las partes, se lleva a cabo la justificación que introduce la pertinencia de estudio y se realiza desde el punto de vista social, demográfico, geográfico, económico, pedagógico y personal.

Una vez presentado el estudio y realizada la justificación, se da inicio al desarrollo de la *Primera Parte. Marco teórico y conceptual*. Este primer bloque el Marco Teórico se ha construido

bajo las bases filosóficas del *Materialismo Dialéctico*, tratando de encontrar el hilo conductor que permite explicar la realidad compleja, superando así el mecanicismo y la simplicidad de los fenómenos. De una parte *Materialista* porque permite la construcción de una realidad objetiva del mundo que nos rodea, y por otra parte, *Dialéctica* por cuanto concibe la realidad como un proceso autónomo elaborado por oposiciones, dilemas y en la interacción de los fenómenos (Armesilla, 2021). Este enfoque teórico y filosófico está presente a lo largo de toda la investigación, pues a partir del mismo se trata de dar coherencia al planteamiento teórico, conceptual y metodológico.

El diseño de un estudio en profundidad sobre el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativas y contextualizado en la escuela rural, determina la composición de esta primera parte que gira en torno a los tres ejes de la escuela rural, los medios digitales y las prácticas de enseñanza creativas.

Comienza el marco teórico y conceptual con el *Capítulo 1. La Escuela Rural: la escuela y su contexto*. En este capítulo se lleva a cabo un tratamiento específico sobre el territorio y lo rural, para posteriormente aterrizar en la escuela rural y sus significados. La revisión de los significados de escuela rural y de los hitos más representativos desde un punto de vista histórico y legislativo, obliga a plantear un apartado final donde se lleva a cabo una revisión de los diferentes sentidos de escuela rural. Se identifica un sentido de escuela rural como *Escuela de Cuarta Categoría* influenciado por las políticas metro-centristas frente a un sentido de *Escuela Reconocida* por su valor pedagógico y en relación con el contexto. En este Capítulo 1 se han tomado como referencia las bases teóricas de la *Teoría de los Espacios de Massey* (2012). Este planteamiento permite considerar un estudio que piense y comprenda la globalización y lo local desde la “espacialidad”. Se comprende la globalidad como un elemento espacial con una diversidad de trayectorias que coexisten en donde no todos estamos posicionados de la misma manera ante las fuerzas de la globalización, del capital o del mundo anglosajón, hegemonía dominante en el momento actual (Armesilla, 2021). En este marco, desde las bases teóricas de Massey, lo local se interpreta desde el dinamismo y la relación cultural-sociedad-espacios, desde categorías no esencialistas e individualistas. Lo local se comprende por tanto como fruto de la interacción entre los agentes que conviven en un espacio.

El interés por conocer el uso de los medios digitales en el contexto de la escuela rural determina el diseño del *Capítulo 2: Los medios digitales en las escuelas*. Se inicia de igual manera que el Capítulo 1, indagando en los significados de los medios digitales en el momento actual. En este primer apartado sobre significados de los medios digitales se lleva a cabo una revisión de términos relacionados con la tecnología, tecnología educativa, medios digitales, tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías para el aprendizaje y la comunicación, entre otros. Esta revisión lleva a realizar una evolución histórica, destacando los hitos más representativos a

nivel internacional y nacional en lo referido a políticas educativas y medios digitales. Este recorrido da pie a la consideración de los sentidos en el uso de medios digitales en el contexto escolar, presentando un doble sentido, de una parte un sentido de los medios digitales *desde un punto de vista instrumental* y por otro lado, un sentido de los medios digitales *en relación con el contexto*.

Una vez realizada una revisión en el marco teórico y conceptual sobre escuela rural y medios digitales, se expone el *Capítulo 3. Prácticas de enseñanza creativas*, pues supone el tercer eje en torno al cual gira el estudio. Este capítulo mantiene la misma estructura que los capítulos anteriores. Se plantea en primer lugar, una revisión de diferentes significados de “creatividad”, así como los diferentes corrientes y discursos desde los que ha sido abordada. De este primer apartado sobre creatividad se extrae un doble sentido de la creatividad que guarda relación con los sentidos presentados anteriormente sobre escuela rural y medios digitales. Se identifica de una parte un sentido de creatividad desde un enfoque psicologicista frente a un enfoque humanista y contextual de la creatividad. Posteriormente, se presenta en este tercer capítulo la evolución histórica de la creatividad desde un enfoque contextual a nivel internacional y nacional destacando los hitos más representativos y haciendo una revisión de las políticas que hoy en día influyen en el desarrollo de las prácticas de enseñanza creativas. Se finaliza este capítulo con la conceptualización de las prácticas de enseñanza creativas alejadas estas de un enfoque performativo, incidiendo en el rol que ejerce el docente en el desarrollo de estas prácticas.

En los Capítulos 2 y 3 relacionados con los medios digitales y las prácticas de enseñanza creativas respectivamente, se toma como referencia el marco teórico de Bourdieu (1986) sobre el *Capital Social y la Teoría de la Reproducción* así como la crítica a la performatividad y la situación de mercado, referenciando así a Ball (2003; 2012). Se opta por Bourdieu como referente teórico porque presenta una teoría conceptualmente abierta a elementos de cambio, como es la sociedad y el momento actual, abogando por una transformación social y educativa desde una posición de relaciones hegemónicas (Fowler, 2020)¹.

Posteriormente se presenta el *Capítulo 4. Sobre la Investigación en medios digitales y prácticas de enseñanza en la escuela rural*, lo que supone el estado de la cuestión que orienta el planteamiento de la parte empírica que se presenta en la Segunda Parte del documento. El capítulo comienza con una breve introducción de las investigaciones desde los paradigmas clásicos de las Ciencias Sociales, positivista, constructivista y crítico, los cuáles guían la organización del capítulo. Desde el punto de vista metodológico, se abordan estudios cualitativo y cuantitativo sobre el uso de los medios digitales desde los paradigmas nombrados anteriormente, y desde el

¹ Aunque la obra de Bourdieu ha sido ampliamente criticada por su énfasis reproductivo, se reconoce su potencial transformador en sus construcciones teóricas y su aplicación para las escuelas y los docentes que se ubican en contextos alejados del metro-centrismo y de lo normativo (Mills, 2008, p. 79)

punto de vista temático, se destaca el rol del docente y la influencia de la investigación en las realidades objeto de estudio. Esta capítulo finaliza con una reflexión sobre las cuestiones de investigación en relación con el uso de medios digitales en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas en relación con el contexto en escuelas rurales, lo que da pie al inicio de la *Segunda Parte. El proceso de la investigación.*

Se finaliza esta Primera Parte con un apartado a modo de cierre que trata de establecer relaciones entre los tres ejes del marco teórico y conceptual, escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas. Se vinculan así los sentidos que han emergido de cada uno de los ejes tratando de establecer una relación dialéctica que permita conocer la realidad compleja en el uso de los medios digitales a través del desarrollo de prácticas de enseñanza creativas y en relación con el contexto.

En la *Segunda Parte. El Proceso de la investigación*, se abordan todos los aspectos relativos al trabajo empírico llevado a cabo. Así, en el *Capítulo 5. Proceso de la Investigación*, se incluyen las preguntas de investigación que han emergido fruto del estado de la cuestión, así como el propósito y los objetivos del estudio, presentados con anterioridad. Para dar respuesta al propósito y a los objetivos del estudio, el proceso de investigación se ha subdividido en dos fases. La primera fase se plantea desde un estudio exploratorio, llevado a cabo a través de entrevistas semi-estructuradas y conversaciones informales, que permite dar respuesta al primer objetivo del estudio centrado en (i) conocer cuáles son los significado y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y representantes políticos y de la administración en relación con las prácticas de enseñanza. La segunda fase es un estudio etnográfico en profundidad, llevado a cabo a través de entrevistas en profundidad conversaciones informales y observación participantes, focalizado en dar respuesta al segundo, tercer y cuarto objetivo; (ii) identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos; (iii) conocer las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza; (iv) conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas.

El planteamiento del proceso de la investigación en dos fases viene determinado por el devenir del propio proceso de investigación. Inicialmente, la presente investigación se centraba en el estudio de la participación de las familias en la escuela rural, siguiendo así la línea de investigación iniciada en los estudios de máster. La llegada del Covid-19 y el cese de toda actividad presencial llevó a repensar el origen de la tesis doctoral. Este hecho, aunado al contrato predoctoral en formación en Abril del 2021, motivó mi incorporación al grupo de trabajo del *Proyecto I+D+i. Desafiando la estigmatización. Discursos y prácticas educativas creativas e*

inclusivas con medios digitales en escuelas “de especial dificultad”, a partir de ahora *Proyecto I+D+i DesEi* lo que motivó un cambio en la dirección de la temática de la Tesis Doctoral. Sin embargo, en este contexto, el trabajo del estudio exploratorio centrado en los sentidos de escuela rural ya se había iniciado y permitió, en el nuevo marco de la investigación, la posibilidad de enmarcar el estudio en la realidad educativa rural a partir de los sentidos y plantear el uso de los medios digitales en relación con el contexto a partir de prácticas de enseñanza, objetivo que se aborda en la segunda fase, a través de un estudio etnográfico. Las bases teóricas que guían el planteamiento metodológico toman como referencia una perspectiva crítica (Beach, 2010), la importancia del lugar (Fassin, 2013) y el rol del investigador en la ruptura de relaciones hegemónicas con los participantes, entrando en un proceso de reflexividad y de transformación (Bourdieu y Wacquant, 1992).

Asimismo, la primera fase del diseño de investigación llevado a cabo a través de un estudio exploratorio contribuyó a justificar la selección de los participantes que se aborda en el *Capítulo 6. Contexto de la investigación*. Este capítulo recoge toda la información relativa a la escena social, económica y cultural de la Comunidad Autónoma de Aragón, lo que permite contextualizar la investigación en un tiempo y un espacio. Posteriormente, se plantea un apartado referido a la selección de los centros educativos participantes, en donde la división del estudio en dos fases adquiere especial relevancia, así como la enmarcación del estudio en el Proyecto I+D+i DesEi nombrado con anterioridad, dotando de sentido al propio proceso de la investigación. Finalmente, en este capítulo, se aborda las escuelas y sus contextos a fin de contextualizar la investigación, no solo en un tiempo y un espacio, sino también con unos agentes participantes.

Los capítulos siguientes, *Capítulo 7 y 8* abordan todo el proceso de *Recogida y Análisis de la Información*, así como al proceso de *Validación y Cuestiones Éticas*. Estos capítulos se presentan desde un marco teórico contextual (Teoría de los espacios de Massey y Teoría del Capital Social) que refuerza el contexto, la relación con los mismos y sus singularidades. Concretamente, el *Capítulo 7. Recogida y Análisis de la información* aborda cómo han tenido lugar estos procesos, prestando atención a las técnicas empleadas para la recogida de información en cada una de las fases y posteriormente, en el proceso de análisis de los datos, entendido como un proceso continuo y reflexivo. Por su parte, en el *Capítulo 8. Validación y Cuestiones éticas*, se presenta el feedback como eje de interés que ayuda a justificar cómo se ha llevado a cabo el proceso de validación y en relación con las cuestiones éticas. Finalmente, el *Capítulo 9. Resultados y Discusión*, es fruto del proceso de análisis e intercambio de información llevado a cabo en los contextos participantes. Se presenta como un trabajo conjunto, los resultados y la discusión, evitando la mera descripción de los resultados, y ahondando en su complejidad, estableciendo así una relación dialéctica entre la información recogida y las investigaciones tomadas como referencia en el estado de la cuestión.

Presentación

Como cierre del documento, se presentan *las conclusiones del estudio* donde se identifican los aspectos más relevantes en relación con los objetivos de la investigación y posibles implicaciones, principalmente en el marco del estudio etnográfico. Se hace referencia igualmente a las limitaciones del estudio, atendiendo a tres ejes: el teórico, metodológico y conceptual, para finalmente abordar la prospectiva de futuro, identificando posibles líneas de investigación.

En la representación que se muestra a continuación (Ver Figura 1, p. 9), se recoge todo el proceso de la investigación, así como los bloques y el contenido de cada uno de ellos. Se trata con esta representación de mostrar la cohesión, coherencia y pertenencia en el proceso de la investigación.

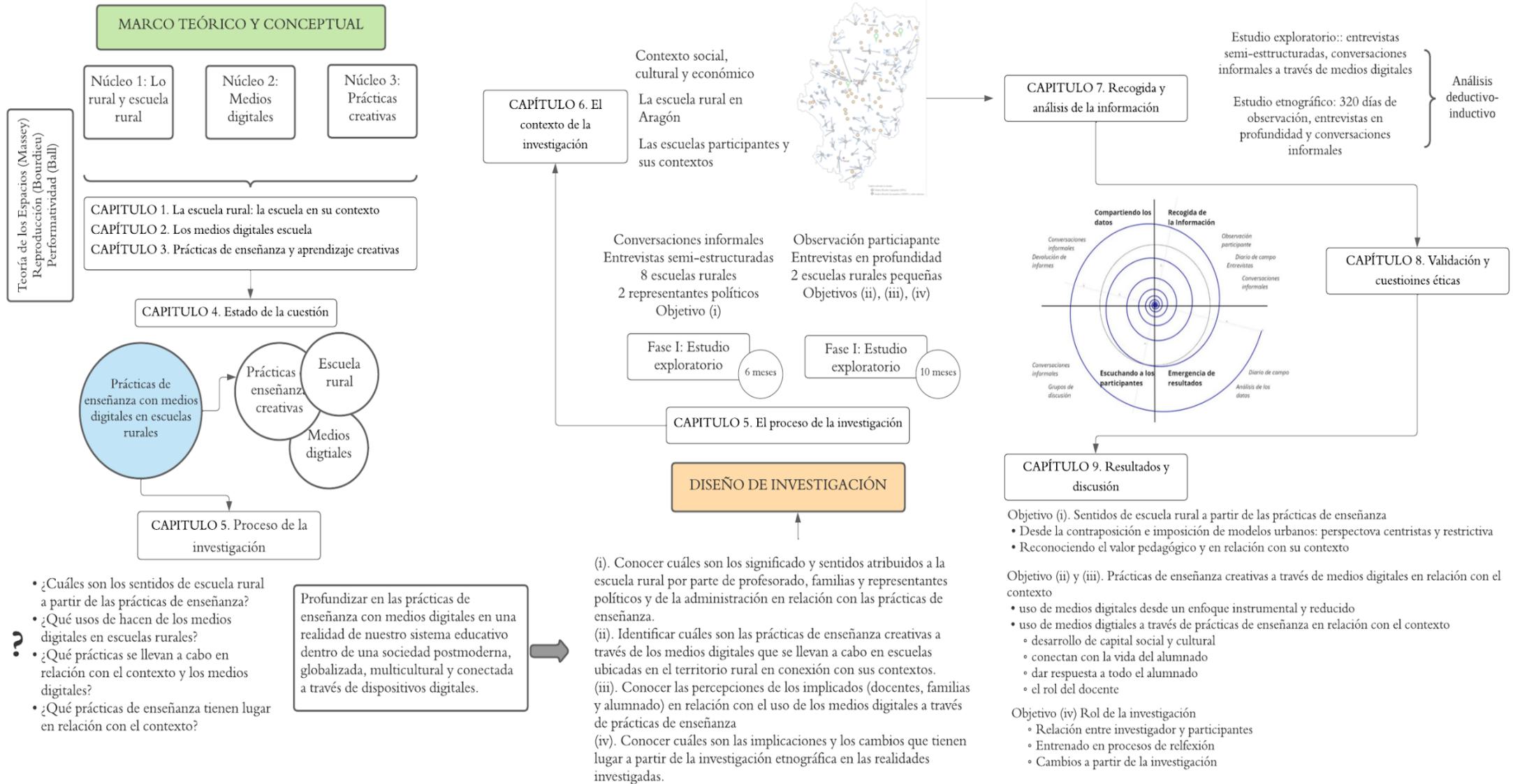


Figura 1. Representación gráfica de la Tesis Doctoral

Justificación

Para poder comprender el estudio que se presenta acerca del uso de los medios digitales en relación con el territorio a través de prácticas de enseñanza creativas, enmarcado en la escuela rural, es preciso comenzar realizando una justificación que hace referencia a aspectos sociales, económicos, geográficos, pedagógicos y también personales. El abordar los diferentes ámbitos (social, económico, político, educativo y personal) va a permitir conocer la pertinencia y el sentido del estudio en una realidad actual que, lejos de entenderla desde una visión reduccionista y compartimentada, se considera a partir de la relación dialéctica de esferas discontinuas (Armesilla, 2021).

Así, se aborda en primer lugar cómo lo global influye en la realidad local, haciendo referencia, para ello, a circunstancias y hechos del panorama político y económico actual y analizando cómo estos hechos influyen en la realidad rural. Posteriormente, atiende al ámbito social partiendo de una situación de movilidad que caracteriza a la sociedad rural actual. Las situaciones descritas desde un punto de vista global considerando lo económico, político y social, llevan a plantear una justificación desde el ámbito pedagógico analizando el contexto de desarrollo tecnológico y la influencia en el ámbito escolar. Al mismo tiempo justifica la pertinencia del estudio centrado en los usos de los medios digitales haciendo referencia a la escasa bibliografía referida al tema en cuestión. Por otra parte, y dando que el estudio se contextualiza en la escuela rural, se analiza cómo lo rural y la escuela ubicada en el territorio rural está presente en la investigación, justificando así la necesidad de plantear un estudio en profundidad sobre escuela rural. Se finaliza la justificación refiriéndose a aspectos personales, abordando la trayectoria estudiantil y de investigación que ha llevado al planteamiento de dicho estudio.

La influencia de lo global en la realidad local y escolar

Desde un *punto de vista económico* grandes transformaciones se están produciendo que tienen que ver con un nuevo panorama y orden político, económico y por ende, social. Nos encontramos en un contexto de globalización², de desarrollo tecnológico y de movilidad geográfica (Gu, 2021). Además, estamos en un momento de extrema preocupación por el desarrollo económico y por la influencia de este en las diferentes esferas de la sociedad actual (Armesilla, 2021). Se considera que los gobiernos locales tienen dificultades para sostener

² Globalización. Es mucho más que una teoría científica, es una forma de comprender la realidad. No existe una sola idea de globalización, pudiéndose diferenciar entre globalización positiva y las ideologías y movimientos globalizadores (de naturaleza idealista). La globalización oficial se desarrolló a finales del siglo XX y proviene del concepto “desarrollo” entendido desde categorías económicas. En el momento actual no puede entenderse desde el concepto económico tradicional sino desde las dialécticas y desde los movimientos (Martínez y Uribe, 2018).

económicamente unos servicios públicos amplios y completos sobre todo en zonas catalogadas como en desventaja o bajo la etiqueta de estigmatización (Beach y Sernhede, 2011).

Al marco de globalización descrito y, a la influencia que ha supuesto en determinados espacios, se suma en el momento actual la situación de pandemia a causa del Covid-19 que irrumpió a inicios del año 2020. Ésta supuso el cese de toda actividad económica y laboral y en el ámbito educativo el cierre escolar, lo que llevó a trasladar la enseñanza presencial a la enseñanza online. Este cambio generó una desigualdad social y educativa ya existente previamente, pero acentuada a causa de la brecha digital (Cabrera et al., 2020). Asimismo, supuso un incremento en el desarrollo tecnológico y digital. Grandes plataformas tecnológicas vieron en la pandemia un nicho de mercado tanto en el ámbito laboral, económico y social, como en el ámbito educativo (Area y Adell, 2021).

Esta situación junto a los efectos de la globalización, entendida ésta última como concepto de desarrollo desde categorías económicas (Solstad y Karlberg-Grandlund, 2020), tienen una gran repercusión en los diferentes sistemas educativos y en las diferentes realidades, tanto a nivel internacional como nacional, y también en el contexto más próximo, el de las Comunidades Autónomas y las provincias. En el ámbito educativo la competitividad, la evaluación del rendimiento y la descentralización se han descrito como medios para mejorar la inclusión, la calidad y la eficiencia mediante la prestación de un buen servicio a un menor coste (Beach, 2017). En este sentido, el sistema educativo sufre las consecuencias de la implantación de políticas educativas globales, que en muchas ocasiones ven a las escuelas como objetos de mercado y desde la rentabilidad económica (Beach y Vigo, 2020; Gill, 2017; Sepúlveda y Vergara, 2021).

De manera específica, si nos ubicamos en el contexto rural, el desarrollo económico es más bajo y, por ende, las oportunidades de empleo son menores que en las zonas urbanas, lo que genera movimientos de éxodo hacia las metrópolis, provocando una situación de despoblación y de forma indirecta el cierre de escuelas (Autti y Hyry-Beihammer, 2014; Cedering y Wihlborg, 2020; Collantes y Pinilla; 2019; Lehtonen, 2020; Nelson et al., 2021). A esta situación de despoblación y cierre escolar, se le suma un sistema político, social y educativo de naturaleza metrocentrista y metro-normativo (Roberts y Green, 2013), organizado y diseñado para dar respuesta a una realidad social y educativa homogénea localizada en el territorio urbano (Corchón et al., 2013; Villa et al., 2021). En este sentido y frente a esta situación, las escuelas ubicadas en el territorio rural se han presentado tradicionalmente desde la problemática, como una escuela con pocos recursos y con malos resultados académicos (Beach y Vigo, 2020; Vigo y Soriano, 2020) como una escuela de *cuarta categoría* (Feu, 2004) y desde la estigmatización. Frente a este contexto, el presente estudio, pretende ofrecer una imagen de la escuela rural “liberada de la narrativa estética del déficit rural” (Gristy, 2021, p. 304).

Atendiendo al contexto descrito desde un punto de vista económico y político así como su influencia en lo social y en lo educativo, se justifica la necesidad de plantear un estudio contextualizado en la realidad rural, abordándose, para ello, desde una perspectiva contextual que valore la particularidad de los contextos, y al mismo tiempo, reconozca la relación dialéctica entre la realidad global y local.

Ante una situación de movilidad de población

Desde un *punto de vista social*, en los últimos años y debido también, en parte, a la globalización y sobre todo a la movilidad, la población ha experimentado cambios importantes en su configuración que han conllevado una mayor diversidad en cuestiones culturales y sociales, en particular en el territorio rural (Kalantaryan et al., 2021). Esta diversidad se refleja de igual manera en la escuela.

En el ámbito rural, que es el contexto que nos compete, la densidad y la distribución de la población han evolucionado de manera discontinua según el territorio y las regiones. Desde el *punto de vista geográfico*, el territorio nacional y el autonómico presentan un alto porcentaje de lo que posteriormente definiremos como *rural*. Si atendemos a la tabla que se muestra a continuación (Ver Tabla 1), podemos comprobar que el territorio español, y más específicamente el territorio aragonés, presenta un alto porcentaje de territorio rural, pero con una baja ocupación, siendo destacable como el porcentaje es mayor en la Comunidad Autónoma de Aragón que en el contexto nacional. Estos datos ponen de manifiesto dos aspectos; por un lado, el abandono de lo rural, pero, por otro lado, se destaca que el territorio rural es una realidad social y económica y, por ende, también educativa a la que se debe dar respuesta.

Características geográficas	España	Aragón
Área en kilómetros cuadrados	504.645 km ²	47.720 km ²
Porcentaje de territorio rural	89%	92.1%
Densidad de población	93,55 hab./km ²	27,4 hab/km ²
Provincias	27	3
Número de provincias rurales	15	2
Porcentaje de población en áreas rurales	11.3%	15.9%

Tabla 1. Análisis del territorio nacional.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Instituto Aragonés de estadística.

En los últimos años, el territorio rural ha experimentado cambios no solo en su distribución y su densidad, sino también en la configuración social, pues la movilidad migratoria ha supuesto un importante impulso para determinadas zonas, presentando de esta manera, el territorio rural una diversidad de orígenes y culturas (Collantes, et al, 2010; Kalantaryan et al, 2021). En determinadas zonas metropolitanas o próximas a núcleos urbanos, la población se ha visto aumentada por el desarrollo del sector servicios, concretamente por el sector turístico,

influenciado por el desarrollo de implantación de políticas metro-centristas y metro-normativas (Roberts y Green, 2013). Al mismo tiempo, se han producido movimientos migratorios intrafronterizos al tomar el ámbito rural como segundas residencias, y también extrafronterizos al presentarse el territorio rural como una oportunidad laboral vinculado con el sector primario (Rubio, 2020). Sin embargo, esta situación contrasta con la despoblación que asola el territorio nacional en general y particularmente Aragón, sobre todo en las provincias de Huesca y Teruel (Abós, 2020).

La situación de diversidad que se presenta en la sociedad actual y por tanto en nuestras escuelas, debe ser respondida desde las mismas, pues la escuela cumple un papel fundamental al promover la participación en un proyecto que contemple las necesidades formativas de la población rural y garantizar el principio de igualdad de oportunidades (Sepúlveda y Vergara, 2021). La escuela en el territorio rural, lejos de ser una entidad independiente de su contexto, juega un rol de sostenibilidad y como eje vertebrador del territorio (Rubio, 2020).

En un contexto digital

En el contexto descrito de globalización, movilidad, mixtura social e hiper-conexión, los medios digitales parecen haberte convertido en la piedra angular de la sociedad actual y ser la solución para todos los problemas del sistema educativo (Gràcia y Sancho-Gil, 2021). Castells (2001) hacía referencia a la era de la información como el periodo histórico en que las sociedades humanas llevan a cabo sus actividades dentro de un paradigma tecnológico constituido en torno a los medios digitales. En este sentido, el desarrollo tecnológico y su aceleración en los últimos años, ha influido sustancialmente en los diferentes sistemas educativos que no han sido ajenos al influjo que suponen las tecnologías. La introducción de la tecnología y los medios digitales en el sistema educativo sigue siendo, hoy en día, un dilema complejo.

A la situación de irrupción de las nuevas tecnologías y de hiper-digitalización del mundo, que va de la mano de la globalización (Gu, 2021), se añade la situación de excepcionalidad a causa del Covid-19, descrita con anterioridad. En este momento, la tecnología y los medios digitales se convirtieron en aliados en cuanto a la continuidad y el seguimiento de la actividad escolar online, pues se produjo el cese de toda actividad educativa presencial. Al mismo tiempo, se produjeron dilemas y tensiones, que pusieron a los medios digitales y a la tecnología en el centro del debate educativo y social, pues promovieron de forma indirecta la existencia de una brecha digital y social tanto de uso como de acceso, que provocó una mayor desigualdad (Roberts y Fuqua, 2021). En este contexto, se plantea la necesidad de repensar e indagar sobre el uso de los medios digitales en el contexto escolar, centrando la investigación en el carácter pedagógico y educativo de los mismos (Moreira et al., 2014).

Ante la investigación en educación sobre medios digitales en espacios rurales

Así, desde un *punto de vista educativo*, se plantea la necesidad de un estudio centrado en el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativas vinculadas con el territorio superando la performatividad³ que rodea, en el momento actual, el uso de los medios digitales en el contexto escolar (Sancho-Gil et al., 2020). Se atiende de manera especial a las prácticas basadas en principios de inclusión y equidad entendiendo estos principios como única vía para responder a la diversidad presente en el alumnado. En este sentido, el presente estudio se centra en el análisis acerca de prácticas educativas a través de medios digitales y el uso que el profesorado hace de los mismos, poniendo el foco en la pedagogía.

En cuanto a la *producción científica en torno a los medios digitales*, en los últimos años se ha producido un importante aumento de publicaciones académicas sobre medios digitales. Así, Hsu et al., (2013) en un estudio llevado a cabo entre el año 2000 y el año 2010, ponían de manifiesto que la investigación sobre medios digitales se centraba en tres núcleos de interés: el e-learning, estudios sobre la aceptación y actitudes frente a las tecnologías emergentes, y los entornos tecnológicos de aprendizaje, siendo esta última el área que mayores estudios presentaba. Además de estos núcleos de interés, se han identificado otras tendencias dentro de la investigación educativa relacionadas con la formación del profesorado, la comunicación mediada por la tecnología (Miño et al., 2019) o la educación a distancia (Bond et al., 2018). En este sentido, pocos estudios han profundizado en el conocimiento del *saber hacer* de las escuelas en relación con las tecnologías educativas y su integración en prácticas de enseñanza creativas.

En relación con la escuela rural, ésta se enfrenta a una situación de invisibilidad descrita con anterioridad, motivada por el desarrollo e implantación de políticas metro-centristas. A esta situación se añade una *escasa investigación sobre entornos educativos rurales* (Beach, et al, 2018; Bustos, 2011; Santamaría, 2012). Arnold et al., (2005) citado en Bustos (2011) llevó a cabo una revisión de estudios de investigación que se habían realizado en Estados Unidos desde 1991 hasta 2003. El objetivo de esta revisión era identificar los temas que eran tratados dentro de la literatura de investigación. Como resultado se obtuvo que aquellas líneas de investigación que tenían mayor producción científica se centraban en el estudio de las estrategias de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales, enseñanza en escuelas rurales, convivencia y vida del alumnado, organización escolar, recursos, escuelas y desarrollo local, calidad de la docencia en entornos rurales y programación didáctica para aulas multigraduadas.

En la misma línea, desde el Instituto de Evaluación de Londres también se han llevado a cabo en los últimos años investigaciones en profundidad sobre multigraduación y la escuela rural.

³ Performatividad entendida como el resultado de una filosofía positivista centrada en la eficiencia y en la rentabilidad económica en el ámbito de la educación (Ball, 2003).

Concretamente es destacable el proyecto de investigación “*Learning and teaching in multigrade settings*” (Hargreaves, 2001). Desde este proyecto las líneas de investigación abordadas fueron: la realidad multigrado, relación escuela y comunidad, formación docente, atención a la diversidad, educación para la salud, adaptación del currículo a realidad multigrado, entre otras (Bustos, 2011).

Es destacable, a través de la revisión de estas líneas de investigación, que exista poca literatura que tenga como objetivo principal la conceptualización de la escuela rural (Fargas-Malet y Bagley, 2021; Gill, 2017). Mientras que en otros campos de estudio como la sociología rural o estudio geográficos, la noción de ruralidad y “lo rural” ha sido ampliamente debatida, en la investigación sobre educación en entornos rurales apenas se ha abordado esta cuestión, y en cambio existe una suposición implícita de lo que es o significa el atributo rural (Fargas-Malet y Bagley, 2021). Es por ello, que, desde este estudio se propone la necesidad de establecer una escena/mapa conceptual que ayude a entender y comprender la escuela rural, que lejos de entenderse como un movimiento o un tipo de educación, se comprenda desde la reflexividad (Sabirón, 2006) y en relación dialéctica con las diferentes esferas de la realidad actual (Armesilla, 2021).

Por otra parte, la influencia metro-centrista descrita con anterioridad, también tiene cabida dentro de la investigación. Tradicionalmente los estudios se han centrado en contextos urbanos lo que, desde dichas investigaciones parece tener sentido en un mundo en donde más de la mitad de la población total vive en áreas urbanas (Solstad y Karlberg-Grandlund, 2020). Así se pone en valor y tiene sentido plantear un estudio en lo rural que ofrezca la posibilidad de generar un conocimiento científico contextualizado, que luche al mismo tiempo contra un imaginario social⁴ y político muy arraigado en la idea estigmatizada de la ruralidad.

A continuación, puede comprobarse la producción científica llevada a cabo en diferentes periodos temporales y el número de tesis doctorales relacionadas con la escuela rural. El cuadro que se presenta (Ver Tabla 2) corresponde a un estudio llevado a cabo por Bustos (2011) que ha sido actualizado, desarrollando el periodo 2010-2021. La elaboración parte de datos obtenidos de la Base TESEO sobre tesis doctorales registradas y escritas acerca de escuela rural en las lenguas oficiales del Estado Español. Para la búsqueda se han introducido los rangos temporales y como palabras clave: “escuela rural”, “aula multigrado”, “centro rural agrupado” y “escuela unitaria”.

⁴ Imaginario social. *Imaginario* se refiere a lo que se acepta como real, se estructura y se constituye una realidad socialmente instituida. *Social* al ser este compartido y aceptado por un grupo de personas. No se comprende desde un conflicto verdad o falsedad que establece la terminología positivista, sino se comprende desde estructuras antropológicas pues implica una serie de concepciones, temas y discursos capaces de abrir un significado dinámico, fruto de las interacciones e interpretaciones (Carretero, 2004 citado en García-Rodríguez, 2009).

Periodos	Tesis sobre educación	Tesis E.R. Número
Curso 1980-1981/ 1989-1990	529	10
Curso 1990-1991/ 1999-2000	1395	23
Curso 2000-2001/2009-2010	2489	32
Curso 2010-2011/2020-2021	2728	26

Tabla 2. Comparativa tesis doctorales sobre educación y escuela rural en España entre 1980 y 2021
Fuente: Bustos (2011) Investigación y escuela rural ¿Irreconciliables?
Elaboración propia (Adaptación del periodo entre 2010 y 2021)

Sobre la investigación sobre medios digitales contextualizado en las escuelas rurales, la investigación es igualmente escasa, centrándose en el tipo de medios digitales empleados, la frecuencia en sus usos, los equipamientos, las implicaciones en resultados académicos o como prácticas innovadoras. En este sentido, gran parte de las investigaciones sobre tecnologías aplicadas a la educación se han centrado exclusivamente en la eficacia para alcanzar objetivos, tradicionalmente de aprendizaje, sin tener en cuenta el desarrollo de prácticas que sirvan para promover la creatividad, la expresión, el pensamiento crítico (Correas-Gorospe y De Pablos-Pons, 2009).

En este contexto educativo y de producción científica, la investigación juega un papel estratégico en la producción de un conocimiento que sea útil y este estudio persigue, además de este hecho, la posibilidad de ofrecer una visión de una *escuela para todos* invitando a la reflexividad. Al mismo tiempo, en un contexto en el que los medios digitales se reconocen como un factor importante y en el que, desde la investigación se subraya la necesidad de igualdad de oportunidades, inclusión educativa y equidad, se justifica este estudio, que pretende indagar en las prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales en escuelas ubicadas en el territorio rural y como podría contribuir a generar un conocimiento útil que responda a las demandas de una sociedad dinámica y cambiante (De Pablos-Pons, et al, 2010). De esta manera, se aborda el estudio contextualizado en la escuela rural y con el objetivo de mostrar el valor y el potencial que tiene, a pesar de su situación de desventaja (Roberts y Cuervo, 2015), desarrollando prácticas de enseñanza creativas a través del uso de las tecnologías desde un enfoque inclusivo, alejado de la performatividad y, comprendiendo y valorando, la diversidad de los contextos (Albet y Benach, 2014; Vigo-Arazola y Dieste-Gracia, 2019).

Desde la mirada de una maestra y sus vivencias

Desde *un punto de vista profesional*, mi interés por la escuela ubicada en el territorio rural, en un espacio y con unos agentes fue concebido a partir de la responsabilidad y desde la mirada de una maestra que es lo que soy, y también desde el conocimiento y desde el disfrute de

nuestro territorio aragonés. Al mismo tiempo, el planteamiento de este estudio de investigación se desarrolla como resultado de la evolución de mi formación académica e investigadora.

La andadura comienza en lo académico y en lo personal con la realización de un Trabajo Fin de Grado en el año 2016 que me permitió conocer una realidad que nunca había visto, el mundo rural y la educación que se ofrecía en él. La decisión por realizar el TFG en el territorio rural fue motivada por la detección de carencias formativas, pues comprendía que no podía finalizar mis estudios de grado en Magisterio en Educación Infantil sin conocer una realidad tan viva y latente en nuestro sistema educativo. Este estudio supuso una primera aproximación a la investigación y la educación rural que solo avivó en mí las ganas de seguir indagando en este contexto. El afán por querer descubrir prácticas y condicionantes que afectan a la Escuela Rural hicieron que ya, en mi Trabajo Fin de Máster, abordara las barreras y prácticas que tienen lugar en escuelas ubicadas en espacios estigmatizados, entre los que se encuentra el territorio rural. A partir de este estudio, esas carencias formativas, que en un inicio motivaron el estudio sobre el territorio rural, son las que se convirtieron en ilusiones, motivaciones y en un campo de interés personal y profesional para mí.

En el año 2021 comencé a desarrollar mi labor docente e investigadora en la Universidad de Zaragoza como personal predoctoral en formación a través de un contrato otorgado por el Gobierno de Aragón para estudiantes de doctorado. Este hecho me permitió poder continuar con mi formación investigadora y también docente. Mi implicación desde el curso escolar 2021/2022 en el Grupo de Investigación consolidado “Educación y Diversidad” (EDI), reconocido por la Consejería de Ciencia, Tecnología y Universidades del Gobierno de Aragón, permitió que mi formación y mi aprendizaje en el ámbito investigador creciera exponencialmente.

Dicha implicación investigadora se refuerza ese mismo año cuando comienza mi participación en el Proyecto Nacional I+D+i⁵ sobre prácticas de enseñanza creativas a través de medios digitales en centros educativos catalogados como de especial dificultad. Este estudio se lleva a cabo en colaboración con otras universidades del ámbito nacional: la Universidad Pablo Olavide de Sevilla, la Universidad Autónoma de Madrid, La Universidad de Extremadura, la UNIR y es dirigido por la Doctora Begoña Vigo Arrazola, directora de esta tesis doctoral. El estudio que aquí se presenta se enmarca en este proyecto I+D+i, focalizándose especialmente en escuelas ubicadas en el territorio rural y catalogadas como de “especial dificultad”.

Por otro lado, desde una perspectiva formativa continuada, he podido enriquecer todo el proceso de elaboración de la tesis a través de la asistencia y participación en diferentes congresos y seminarios tanto a nivel internacional como a nivel nacional, que han enriquecido el proceso de

⁵ Proyecto de Investigación I+D+i DesEi: Desafiando la estigmatización. Discursos y prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas de especial dificultad.

elaboración de la tesis desde el punto de vista epistemológico, conceptual y metodológico. Congresos como el “International Symposium for Innovation in Rural Schools (ISFIRE)” o WERA Focal Meeting en el año 2021 o el “European Conference of Educative Research (ECER)” en 2022 han contribuido a la construcción del marco teórico y conceptual de la tesis doctoral. El intercambio de percepciones, significados y discursos en torno a la escuela rural y a las prácticas de enseñanza, enriquecieron el proceso de búsqueda de información y de construcción del marco conceptual. Por otro lado, congresos como III Praxis Symposim y IV Praxis Symposiym llevados a cabo en los años 2020 y 2022 respectivamente, así como la participación en Oxford Ethnography and Education Conference (OEEC) en 2022, ofrecieron la posibilidad de reflexionar e intercambiar trabajo con otros investigadores lo que reforzó la parte empírica del estudio que se presenta.

El proceso de investigación descrito hasta el momento ha contribuido al desarrollo de un trabajo en profundidad y desde la reflexividad. He podido indagar los diferentes significados y sentidos de la escuela rural, así como los medios digitales y las prácticas creativas, y he visto en la etnografía un método de investigación crítico, reflexivo y ético que me ha permitido llevar a cabo el estudio. El proceso de elaboración de la Tesis Doctoral ha contribuido indudablemente, no solo a mi rol como investigadora, sino también como docente, maestra y persona.

Todo el proceso de investigación en el que he estado inmersa, no solo durante la realización de la tesis doctoral, ha ido de la mano de la etnografía. Como bien he dicho antes, este trabajo fue concebido desde el prisma de una maestra, y la etnografía supone el punto de partida desde el que una maestra puede transformar su realidad. En este sentido, una de las finalidades implícitas de este estudio es romper las relaciones verticales de “jerarquía” entre investigador y participantes, promoviendo un reconocimiento y un impacto mutuo y bidireccional, valorando la importancia que tienen dentro del proceso y dando paso a una situación de reflexividad y profundidad que guían el estudio.

Desde el *punto de vista personal*, la escuela rural ha sido un núcleo de interés personal desde mis estudios del Grado de Magisterio de Educación Infantil. Este interés ha motivado visitas a numerosas escuelas rurales en mi tiempo libre, teniendo siempre presente la necesidad y la importancia de indagar más sobre la escuela rural, respetando sus diferencias y particularidades. Por otra parte, el tiempo vivido y las experiencias personales que se localizan desde el punto de vista vital en lo rural, han contribuido a mi interés por querer seguir conociendo dicho contexto y la necesidad de poder localizar la escuela rural en un plano de la investigación alejado de un discurso deficitario. En el marco de esta tesis doctoral, lo rural y la escuela rural son concebidos como una oportunidad vital para la escritora de estas líneas.

PRIMERA PARTE. Marco teórico y conceptual

Comienza el presente estudio, en el que, como ya se ha destacado anteriormente, se centra en el análisis en profundidad de las escuelas ubicadas en territorios rurales enmarcadas dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón. Concretamente, el estudio ahonda en el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativas en relación con el contexto en escuelas rurales.

Se considera, para ello, fundamental establecer un marco teórico-conceptual que contemple; por un lado, la escuela rural vinculada con su territorio desde su evolución, sus significados y también sus sentidos, y por otro lado, los medios digitales y las prácticas de enseñanza creativas. Todo ello desde el análisis del contexto. Para ello, esta primera parte está compuesta por cuatro capítulos que giran en torno a los tres ejes de interés de la investigación: escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas. Así, en el *Capítulo 1: La escuela rural: la escuela en su contexto* se lleva a cabo un análisis del contexto, realizando una aproximación teórica y conceptual de lo rural y profundizando en las realidades rurales fruto de las transformaciones que han sufrido a lo largo de la historia. En este capítulo se hace igualmente referencia a la escuela rural, ahondando en sus características, así como a su evolución en el marco político, social y educativo a nivel nacional e internacional.

Seguidamente se presenta *Capítulo 2: La tecnología y los medios digitales en la escuela* que abordará lo relativo a los medios digitales en el contexto escolar. Para ello se comienza este segundo capítulo analizando los significados que hay en torno a la tecnología en el marco educativo y los medios digitales. Posteriormente se lleva a cabo un recorrido histórico y legislativo sobre los medios digitales en el contexto internacional y nacional, destacando los hitos más representativos. Esta evolución histórica permite abordar en última estancia los diferentes sentidos de los medios digitales en la escuela.

En el *Capítulo 3. Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativas*, se lleva a cabo una conceptualización en primer lugar, de la creatividad, identificando dos discursos que estarán igualmente presentes en el recorrido histórico que se realiza sobre la creatividad en el ámbito educativo. Se aborda finalmente, una conceptualización sobre prácticas de enseñanza creativas desde un enfoque humanista y contextual.

Para finalizar esta primera parte, se lleva a cabo una revisión de resultados de investigaciones sobre los temas detallados anteriormente, concretamente, prácticas creativas y medios digitales y escuela rural. Esta revisión bibliográfica conforma lo que será el *Capítulo 4. Sobre la investigación en medios digitales y prácticas de enseñanza creativas contextualizadas en*

la escuela rural. En este último capítulo de la primera parte se analizan investigaciones previas de diferente naturaleza que relacionan los núcleos de interés indicados con anterioridad. Fruto de la revisión de investigaciones emanan unas preguntas de investigación que serán las que guíen posteriormente el propósito y los objetivos de la investigación, presentados en el *Capítulo 5. Proceso de la investigación.*

Antes de dar comienzo al desarrollo de la *Primera Parte*, se considera imprescindible abordar la relación significado-sentido, puesto que va a ser utilizada a lo largo del desarrollo de todos los capítulos que conforman esta primera parte. Los significados de los aspectos estudiados en la presente investigación están determinados por la esencia objetiva de las cosas y suponen el punto de partida del que subyacen los sentidos. Los sentidos adquieren así una posición fundamental ya que se comprenden, en el marco de este estudio, no como una postulación en el marco teórico o analítico, sino desde las representaciones, las acciones y las prácticas. Así, el sentido supone indagar en el trasfondo de la realidad (Bialakowsky, 2021).

CAPITULO 1. La escuela rural: la escuela en su contexto

Lo noté en cuanto llegué a la estación y localicé el autobús rojo y azul, sin duda contemporáneo de Godoy, lleno de viajeros, y con el techo repleto de cestas (...)

Pregunté a una mujer si aquél era el coche que iba a Beirechea, con la esperanza de que me dijera que no, pero me contestó afirmativamente (...) Y me despedí entonces de mi agradable vida de chica de ciudad. Lo último que vi de ella fue la sonrisa de mi madre, que agitaba la mano, y sus ojos llenos de lágrimas. Sentí un nudo en la garganta y apreté los puños con fuerza.

176 páginas después

Y me sentí feliz porque acababa de comprender que el pueblo me había aceptado, y que yo formaría ya para siempre parte de él y él de mí.

Muriel, protagonista de “Cinco Panes de Cebada” de Lucía Baquedano Azcona

Con el objetivo de enmarcar esta tesis doctoral en un entorno concreto como es el medio rural, es necesario precisar a qué realidad socio-espacial y territorial hacemos referencia, un reto de gran envergadura. Asimismo, el propósito de este capítulo y su pertinencia radica en torno a la necesidad de contextualizar esta tesis doctoral, en un tiempo y un espacio concreto, que permita conocer la realidad o realidades rurales actuales como resultado de un proceso dinámico y de cambios.

Dado que el presente estudio se enmarca en la escuela vinculada con el territorio, se comienza el capítulo con un *primer apartado sobre el territorio como espacio vivido y se aborda los significados de lo rural desde diferentes enfoques*. Mas específicamente, se plantea en esta investigación el análisis del territorio vinculado desde la idea de espacialidad, siguiendo así los postulados de la Teoría de los Espacios de Massey. En el marco de este primer apartado sobre territorio y lo rural, se presenta un subapartado que recoge el recorrido histórico de la realidad rural que ahondará en las transformaciones que ha ido sufriendo dicha realidad desde la sociedad industrial hasta el momento actual, atendiendo a diferentes ámbitos: desarrollo económico, político, social y cultural. Este recorrido histórico permite enmarcar la investigación, no solo en un espacio, sino también en un tiempo, lo que facilita la comprensión de la realidad actual de la escuela rural, que se abordará igualmente a lo largo de este capítulo. Así, el modo en que “territorio” y “lo rural” son conceptualizados en estos dos primeros apartados guía el planteamiento conceptual y teórico de la escuela rural que se presentará a continuación.

Finalizada la revisión terminológica realizada para referirnos, tanto al territorio como a lo rural, se aborda en *un segundo apartado el concepto de escuela rural*, haciendo referencia en primer lugar a los significados de escuela rural desde diferentes perspectivas. Esta revisión conceptual sobre escuela rural supone el punto de partida para indagar posteriormente en los distintos sentidos que subyacen de los significados presentados. Se presenta en este apartado una evolución histórica-legislativa de la escuela rural, de manera paralela al recorrido histórico presentado anteriormente. En este apartado se parte de las tendencias internacionales sobre escuela rural, para focalizarnos posteriormente en la evolución histórica y legislativa de la escuela rural en el contexto nacional, destacando aquellos hitos más representativos que ayudan a definir y exponer cuál es la situación actual de la escuela rural.

Finalmente, y como cierre de este primer capítulo, se expone en un *tercer apartado los diferentes sentidos de escuela rural* con el objetivo de abordar este núcleo de interés desde un enfoque dialéctico, pues la naturaleza de los aspectos estudiados en este capítulo (territorio, lo rural y escuela rural) son fruto de la interrelación y contraposición de diferentes esferas de la realidad, siendo la complejidad y la reflexividad, aspectos presentes en el desarrollo de este apartado.

1.1. El territorio y lo rural

Thier y Beach (2019) llevaron a cabo en estudio en que hicieron la revisión y análisis de 109.000 artículos de investigación publicados en un periodo de 10 años y pertenecientes al campo de la educación. Este estudio mostró que apenas el 3% de los artículos estudiados mencionaban lo rural, y sólo 1 de cada 10 estudios que mencionaban lo rural, definían y especificaban el uso del término. Se demuestra así, y a través de otros estudios como Roberts y Downes (2016) que el concepto “rural” no está bien definido en el contexto de la investigación educativa, lo que tiene implicaciones en la generalización de resultados y en la obtención de los mismos, así como en las políticas y prácticas desarrolladas por los diferentes gobiernos (Roberts, y Guenther, 2021).

En este sentido, se hace necesario por tanto, plantear en este apartado una conceptualización del territorio en primer lugar, y posteriormente de “lo rural”, con el objetivo de enmarcar este estudio, focalizado en la escuela rural, en un espacio. Posteriormente, se presenta en un segundo apartado un recorrido histórico que permite localizar “lo rural” en un tiempo, haciendo referencia a las transformaciones a las que ha tenido que hacer frente el territorio rural desde la industrialización hasta nuestros días, así como las implicaciones que estas transformaciones tienen en el contexto escolar, lo que será abordado con posterioridad.

1.1.1. Significados del territorio desde diferentes enfoques

En los últimos años, se viene haciendo referencia a la influencia de la dimensión territorial sobre la educación, particularmente cuando hablamos del contexto rural (Champollion, 2011). Un impacto que no solo se manifiesta como un factor exterior que influye en la realidad escolar y en las políticas educativas, sino que se configura, el territorio, como un aspecto educativo. Esta influencia del territorio en el ámbito educativo, especialmente en el contexto rural, justifica la necesidad y la pertinencia de abordar los conceptos de territorio y lo rural desde diferentes enfoques.

Territorialidad, territorio, contexto, entorno o medio son términos que se van utilizando indistintamente. Son diversas las contextualizaciones que inciden en la educación, y este hecho se va a abordar a lo largo de todo el estudio, y que se superponen, se entrelazan e influyen. Hablaremos de contexto social, económico, institucional y educativo, pero también territorial, pues el territorio es un agente educativo de primer orden (Champollion, 2022) que influye y determina otras esferas del ámbito educativo.

El término territorio desde un punto de vista semántico engloba distintos significados. Es una categoría multidisciplinaria y son numerosos los continuos análisis y estudios desde diferentes disciplinas que abordan “el territorio” como concepto. Se reconoce por parte de la investigación (Champollion, 2022; Rubio, 2020) como el término de territorio no se puede

comprender desde un cierre categorial y unívoco, sino como un concepto con diferentes significaciones atribuidas desde diferentes disciplinas. Así, desde la *biología* se relaciona con el espacio de vida, mientras que la *sociología* lo aborda desde la perspectiva de las relaciones sociales entre los grupos que viven en el espacio. Desde la *economía* es una fuente de recursos y desde la *antropología* se interpreta desde la identidad cultural y simbólica derivada de la territorialidad (Rubio, 2020). Sin embargo, todas ellas coinciden en que no puede comprenderse el territorio desde un prisma homogéneo. Por ello, comenzamos el marco conceptual llevando a cabo un análisis sobre el término de territorio desde diferentes ámbitos (geográfico, jurídico-administrativo, material, social y cultural), con el objetivo de enmarcar el estudio en un espacio.

Desde un *punto de vista geográfico*, la Real Academia Española de la Lengua (RAE) define territorio como “una porción de superficie terrestre perteneciente a una nación, una región o una provincia”. El análisis del territorio desde un punto de vista geográfico es, a su vez, complementado por un *punto de vista jurídico-administrativo*. Es Champollion (2011) quien destaca que, el territorio hace referencia a una doble condición; por un lado, a una realidad jurídico, organizativa y administrativa, y por otro lado al concepto de territorialidad aludiendo a la realidad natural y social (Champollion, 2011). En este sentido, lo más atractivo de esta aproximación terminológica es que se piensa el territorio como un medio geográfico producido por la acción humana y en interacción con el terreno (Rubio, 2020).

Por su parte, Farrell y Thirion (2001) definen territorio desde un *punto de vista material*, agrupando los territorios en recursos físicos, culturales e identitarios, recursos humanos, conocimientos técnicos, instituciones y administración, empresas y mercados y relaciones externas. Desde este planteamiento, tiene en cuenta dos subsistemas, el sistema natural que ofrece recursos y el antrópico que tiene que ver con el ser humano y las relaciones que establece.

Si atendemos al territorio aludiendo a las relaciones que se establecen, se identifican una serie de características que lo definen. Se aborda un significado de territorio desde un *punto de vista social* relacionado con los procesos de apropiación y de la construcción de una identidad y como producto de la actividad humana produciéndose transformaciones dentro del territorio fruto de las interrelaciones del ser humano (Mazurek, 2018). En la misma línea, el territorio adquiere un significado cuando se asocia a un grupo social. Así, los territorios de varios grupos sociales pueden superponerse, haciendo que la ubicación de la población en un espacio no corresponda con el territorio. Sin embargo, en este último significado de territorio subyace de la relación de una perspectiva geográfica y social que interpreta el territorio como parte del grupo social y no como producto de las relaciones que tienen lugar (Arcila y Silva, 2013).

En relación con la perspectiva social, el territorio también se vincula con el término *espacio*. Para Lefebvre (1974), citado en Rubio (2020), el territorio adquiere un significado

cuando se comprende desde un punto de vista espacial o desde la espacialidad. Dicho autor, Lefebvre, identifica tres dimensiones dentro del espacio. En primer lugar, el espacio percibido que guarda relaciones con las prácticas productoras, y con un punto de vista material y económico (Farrell y Thirion, 2001). Por otro lado, el espacio concebido que tiene que ver con las representaciones sociales, lo que se corresponde con un punto de vista social. Y, finalmente, el espacio vivido, referido a la representación, imaginación y simbolización de los sujetos sobre su propio espacio. Se comprenden por tanto, desde un punto de vista social que, no todos los espacios son territorios, pues solamente los espacios vividos pueden pretender una apropiación, aunque sí todos los espacios tienen sus territorios (Mazurek, 2018).

En este sentido, el territorio deja de entenderse únicamente como un terreno o un espacio, pasando a valorar la experiencia en un espacio concreto y la interacción con el mismo, lo que lleva a la creación significados, valores y constructos (Beach et al., 2019; Vigo y Soriano, 2015) que derivan en signos y señas de identidad que identifican y vinculan al individuo, no solo con el grupo, sino con su territorio (Lindon, 2006).

A continuación, se presenta una tabla (Ver Tabla 3) que sintetiza lo anterior mencionado en lo referido al territorio abordando en este primer apartado.

Punto de vista	Autor/Referencia bibliográfica	Concepto de territorio
<i>Geográfico</i>	RAE	Una porción de superficie terrestre perteneciente a una nación, región o provincia.
<i>Jurídico-Administrativo</i>	Champollion (2011)	Doble condición; realidad jurídico-administrativa y realidad social.
<i>Material</i>	Farrell y Thirion (2001)	Relación de so subsistemas; natural y antrópico
	Rubio (2020)	Fuente de recursos facilitados por el entorno.
	Lindon (2006)	Señas de identidad y de pertenencia.
	Mazurek (2018)	Procesos de apropiación
	Lefebvre (1974)	Espacio vivido
	Beach et al., (2019) Vigo y Soriano (2015)	Crear significados, valores y constructos comunes.

Tabla 3. Significados de territorio. Elaboración propia.

A la vista de los significados presentado, el territorio cabe ser interpretado como un proceso o una evolución de procesos ambientales, económicos, políticos, demográficos, sociales y culturales que tienen una relación bidireccional con la población que lo habita teniendo una influencia directa en ambas direcciones (Rubio, 2020). Este enfoque de territorio se toma como referencia del estudio ya que comprende el mismo desde el sentido más amplio del término.

La elección de esta conceptualización terminológica del territorio se justifica atendiendo a la *Teoría de los Espacios de Massey* quien defiende que el espacio es comprendido como un proceso continuo a través de prácticas socioespaciales y materiales que generan interacción y establecen relaciones sociales e históricas (Massey, 1994).

Conocer el territorio desde el saber geográfico aportado en la Teoría de los Espacios de Massey, implica la distinción entre espacio/lugar, entendiendo lugar como la porción de un espacio más amplio y el propio espacio como lo que contiene al lugar. Esta dicotomía y a su vez relación entre lugar-espacio, hace que en el contexto descrito de globalización se produzca una influencia de lo global (espacio) en lo local (lugar) (Albet y Benach, 2014). En este sentido, Massey define el lugar (local) como “un territorio que no puede ser tomado como algo simple y cerrado. Al contrario, cada lugar es un nodo abierto de relaciones, una articulación, un entramado de flujos, influencias e intercambios” (Massey, 2004 p.79), basadas en la interrelación entre lo global y lo local.

Martínez-Rodríguez (2013) atendiendo a la *Teoría de los Espacios de Massey* destaca que, el espacio se conceptualiza como resultado de prácticas y relaciones sociales, en donde lo local y global se reconstruye. De esta idea se desprende que (i) los lugares son productos de la globalización; (ii) cada lugar presenta una mezcla distinta y un estereotipo propio; (iii) en algunos lugares la globalización es producto de las relaciones que se establecen en lo local.

En este marco, la relación global-local se aborda desde la reconceptualización de la idea de lugar de manera abierta, desde la que el lugar y el espacio no sean vistos como como una entidad cerrada sobre sí, homogénea y estática, sino que por el contrario, se presenten en interacción con diferentes agentes y acontecimientos. Esto nos lleva a entender que un lugar está relacionado con el resto de los lugares y que un lugar no puede ser igual a otro lugar, por más relacionados que se encuentren. Así, en el mundo global debemos hablar de territorio en el sentido más amplio, alejado de la homogeneización y entendiendo el espacio y el territorio como algo abierto, cambiante, en construcción y diferente, en donde influyen los elementos sociales que en los diferentes espacios tienen lugar (Albet y Benach, 2014).

Por tanto, el territorio se comprende en este estudio desde un punto social, creado a partir de la interacción de las personas y objetos que hay en él, generándose procesos de apropiación que se relacionan con un sentido del territorio vinculado con un grupo social (Mazurek, 2018). A su vez, el territorio es fruto de los movimientos a nivel global (Albet y Beach, 2012) y considerado al mismo tiempo, desde la particularidad de lo local, comprendido desde la significatividad del lugar.

El modo en que, desde este estudio, se comprende el territorio basado en el marco teórico expuesto por Massey, determina la manera es que se aborda lo rural. Como se ha destacado, el

termino de territorio es heterogéneo atendiendo a la perspectiva desde de la que se aborda, al igual que lo es cuando hablamos de una especificidad del territorio como es “*lo rural*”. Describir qué es lo rural y que significa en sí mismo es una preocupación central de los estudios rurales y algo que sigue siendo un tema de debate y discusión permanente (Woods, 2010).

1.1.2. Significados de lo rural desde distintas disciplinas

El “contexto rural”, “mundo rural”, “espacio rural”, “lo rural” “ruralidad”, a veces usados indistintamente, no son expresiones o categorías de las cuáles podamos aceptar una idea única, tal y como veremos a continuación a través del análisis realizado. Se presenta así una revisión de significados que reconoce la complejidad del término *rural* (Roberts y Downes, 2016).

Tradicionalmente, se han presentado y todavía hoy, se presentan una serie de representaciones asumidas de lo rural, atendiendo a diferentes aspectos que ayudan a conceptualizar dicho término. Rubio (2020) destaca que las personas, como consecuencia de una serie de acontecimientos históricos y culturales, hemos interiorizado una serie de cualidades que definen *lo rural*.

Primero, con una forma de ocupación y distribución de la población en pequeñas colectividades dispersas en un espacio amplio y en las que el caserío, que se desarrolla más en la horizontal que en la vertical, se adapta a la morfología del terreno y está construido con materiales del entorno próximo. Segundo, con un espacio elaborado por la acción antrópica sobre aquel, pero que mantiene casi intactas muchas de las características del zócalo ambiental por el carácter extensivo predominante de los usos del suelo. Tercero, con la preeminencia de modos de vida nacidos de lo agrosilvo-pastoril como fórmula principal para el aprovechamiento de los recursos naturales y la organización de la economía. Cuarto, con intensas relaciones de vecindad y colaboración entre los habitantes. Y, quinto, con una fuerte identidad cultural en la que los ritmos sociales (festividades, ferias y mercados, etc.) se acomodan a los de la naturaleza, cultivos y ganados (Rubio, 2020, p. 9).

En relación con las representaciones asumidas de lo rural, Roberts y Fuqua (2021) en un estudio llevado a cabo sobre el concepto “*ruraling*”⁶, exponen como tradicionalmente lo rural ha sido frecuentemente asociado al declive poblacional, la despoblación, el envejecimiento, la limitación de acceso a los servicios públicos y por ende, a una educación deficitaria en contraposición con lo urbano. Esta idea de lo rural desde el declive en los diferentes ámbitos de la realidad será abordada con posterioridad en el tercer apartado cuando se hace referencia a los

⁶ “Utilizamos el término “*ruraling*” para cohesionar el proyecto de educación rural, para desafiar a la disciplina de la educación a enfrentarse a sus propios prejuicios contra lo rural, y para reformar la disciplina desde los puntos de vista rurales” (Roberts y Fuqua, 2021, p.3).

sentidos de la escuela rural, pues determina en sí mismo el cómo es entendida en el momento actual.

Frente a estas representaciones, otros autores tratan de definir lo rural, haciendo referencia a una serie de criterios para delimitar el significado y comprender los cambios que han tenido lugar en la sociedad global (urbanización, avances tecnológicos y movilidad). La disparidad de criterios sobre los que se construye el concepto de “lo rural” determinan, por lo tanto, que la categoría de mundo rural es una realidad compleja y que es “profundamente situacional” tal y como destacan Civera y Costa (2018, p. 11). Así, es preciso indagar acerca del término que engloba las significaciones de “lo rural” a partir de diferentes criterios (demográficos, geográficos, económicos, sociales-culturales) utilizados para referirse al mismo.

Criterios demográficos

Tradicionalmente y en la actualidad, se ha atendido y se atiende a *criterios demográficos* como la densidad de población y su distribución por el territorio para referirse “lo rural” (Zhao et al., 2019). Especialmente, desde las administraciones se define lo rural y se clasifica el territorio rural atendiendo a estos aspectos. Este hecho se refleja en el documento de análisis y prospectiva presentado por el Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2009) donde define lo rural atendiendo a la definición dada por diferentes organismos internacionales (OECD, Eurostat y European Observation Network for Territorial Development and Cohesion), todas las definiciones están expuestas bajo el criterio de densidad de población (Ver Tabla 4).

Organismo Internacional	Criterios
OCDE	Densidad de población <150 hab/km ² Clasificación: predominantemente rurales, intermedias y predominantemente urbanas.
Eurostat	Densidad de población <100 hab/km ² Clasificación: atendiendo al porcentaje de población que vive en las regiones.
European Observation Network for Territorial Development and Cohesion	Densidad de población <2000 hab/km ² Clasificación: Metrópolis (>500.000 hab/km ²); Ciudades medias (50.000-500.000 hab/km ²); Pequeñas ciudades (10.000-50.000 hab/km ²); Centros de servicios (2.000-10.000 hab/km ²); Núcleos rurales (<2000 hab/km ²).

Tabla 4. Ruralidad desde organismos internacionales
Fuente: Análisis y prospectiva de futuro. Ministerio de Medio Ambiente y Medio rural y Marino

Desde la Ley de Desarrollo Sostenible del Medio Rural (2007) se define lo rural como un espacio geográfico formado por la agregación de municipios o entidades locales menores con una población no superior a 30000 habitantes y una densidad menor a 100 habitantes por kilómetro

cuadrado. Esta delimitación de lo rural se realiza atendiendo a criterios de densidad de población, tendencia de la población, porcentaje de activos de los sectores primarios, secundarios y terciarios, proximidad a núcleos urbanos y vertebración territorial.

Por su parte, la OECD en el año 2020, define el territorio rural como una región con una densidad de población inferior a los 150 habitantes por kilómetro cuadrado y diferencia entre núcleo predominantes, intermedios y predominantemente rurales. Concretamente clasifica el territorio atendiendo a la suma de las unidades, lo que permite establecer tres categorías territoriales: la región predominantemente rural donde más del 50 % de la población vive en municipios rurales; la región intermedia, donde el porcentaje se sitúa entre el 15 y el 50 %; y la región predominantemente urbana, donde menos del 50 % vive en unidades rurales locales.

En este sentido, la Comisión Europea (2020), establece un límite de 100 habitantes por kilómetro cuadrado, y establece, de igual modo que la OECD, una clasificación atendiendo al grado de urbanización, diferenciando entre zonas con elevada densidad de población, zonas intermedias, y zonas de baja densidad de población.

Este enfoque basado en criterios demográficos es también abordado por Molinero (2019) quien expone una graduación de la ruralidad basándose en la ratio, la densidad de población y la talla demográfica. De esta manera diferencia entre: áreas de influencia urbana y centros comarcales y municipios rurales dinámicos, de montaña interior y enclaves privilegiados. Asimismo, diferencia entre municipios rurales estancados y rurales profundos (entre 5-10 habitantes por km cuadrado en el primer caso, y solo 5 en el segundo). Y finalmente, municipios rurales intermedios o zonas rurales intermedias. Clasificación que coincide con la aportada por PDRS (Programa de desarrollo rural sostenible) del Gobierno de España y el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (2010).

De acuerdo con los criterios demográficos expuestos, el contexto nacional español se presenta como una realidad eminentemente rural al tomar como criterios de referencia la densidad de población. En el mapa que se muestra a continuación (Ver Figura 2), se refleja la distribución de la población atendiendo a la densidad de la población lo que suponen un criterio demográfico para explicar la ruralidad. A través de esta figura se pone de manifiesto la depresión demográfica de algunas zonas del norte y centro de España, zonas que están experimentando en los últimos años un fuerte proceso de despoblación, manteniéndose la población aún en territorios rurales, en zonas del litoral.

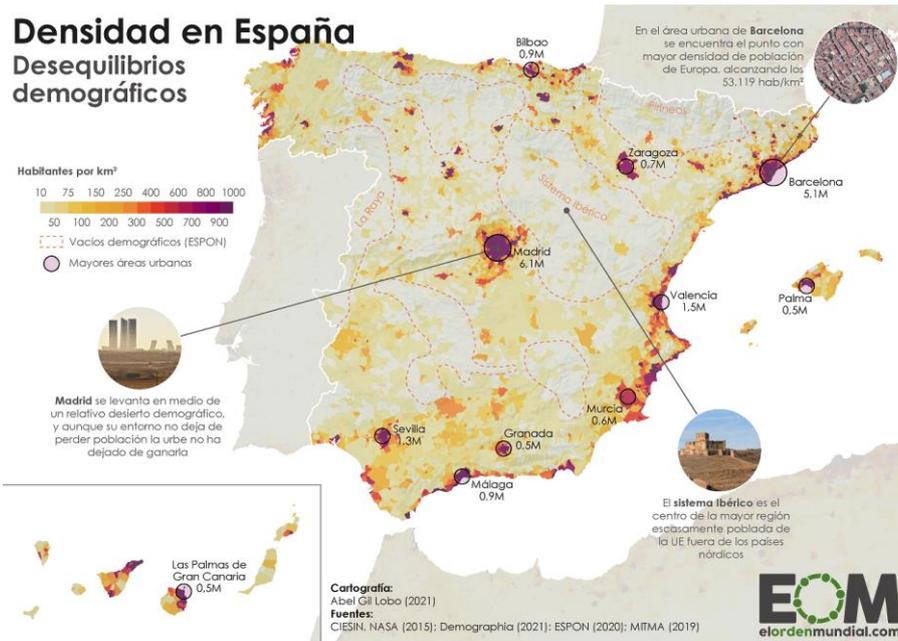


Figura 2. Mapa demográfico nacional atendiendo a la densidad de población (2022). Fuente: Gil- Lobo (2021) referenciando a CIESIN, NASA (2015), Demographia (2021), ESPON (2020) y MITMA (2019)

En relación con los criterios demográficos, autores como Collantes y Pinilla (2020) en su estudio acerca de la evolución de lo rural desde 1900 hasta nuestros días, toman como referencia criterios demográficos para definir la población rural, identificando los 10.000 habitantes. Sin embargo, al mismo tiempo defienden que “no supone una solución perfecta” (Collantes y Pinilla, 2020, p. 29), puesto que en España se dan importantes contrastes regionales en la estructura del poblamiento, por lo que el umbral puede tener implicaciones distintas en regiones diferentes.

Criterios geográficos

Lo rural también se define desde un ***prisma geográfico*** y se presenta entonces, como un subsistema del territorio (Rubio, 2020) en contraposición con lo urbano (Roberts y Guenther, 2021), generando de esta manera una dicotomía y una división de dos mundos o categorías que están condenados a vivir realidades diferentes y similares al mismo tiempo (Civera y Costa, 2018; Sepúlveda y Vergara, 2021). Nelson et al., (2021) ponen de manifiesto que el concepto de ruralidad desde esta dualidad viene determinado por los cambios que el concepto “rural” ha experimentado a lo largo de la historia, siendo su cambio más relevante el motivado por el éxodo de las ciudades y los avances tecnológicos. Siguiendo estas premisas, lo rural se define desde una demarcación geográfica más que desde una realidad cultural compleja (Heley y Jones, 2012). Sin embargo, en la actualidad, el desarrollo urbano dentro del territorio rural ha incrementado de tal manera que se han creado formas irregulares que no pueden ser definidas dentro de la dicotomía tradicional de urbano y rural (Tatebe, 2021), dando lugar a nuevos términos que deben ser tenidos en cuenta, como por ejemplo peri-urbano.

Desde esta línea en la que la localización en el mapa cobra especial interés, se toma como criterio definitorio de lo rural, la distancia con respecto a las zonas o núcleos urbanos (Potts, 2018). Atendiendo a este criterio geográfico, se define zona rural o núcleo rural a todo aquello que se encuentra a 45 minutos de una zona o núcleos urbano. Martínez, Gisbert y Martí (2016) tomando como referencia a Brezzi et al., (2009), realizan un estudio sobre la delimitación de las áreas rurales y urbanas a nivel local, tomando como referencia la distancia a los núcleos urbanos e identificando cinco grupos diferentes: áreas remotas, áreas predominantemente rurales, áreas intermedias, áreas intermedias próximas a ciudad y áreas urbanas.

En el mapa que se muestra a continuación (Ver Figura 3), se identifican los municipios del contexto nacional haciendo referencia a la distancia desde núcleos urbanos. Como puede identificarse en el mapa, las zonas sombreadas de verde indican que se tratan de zonas rurales remotas. En este sentido, se establece una relación con las zonas rurales que se han destacado en el mapa anterior (Figura 2), que hacía referencia a criterios demográficos, de densidad y distribución de la población en el territorio.

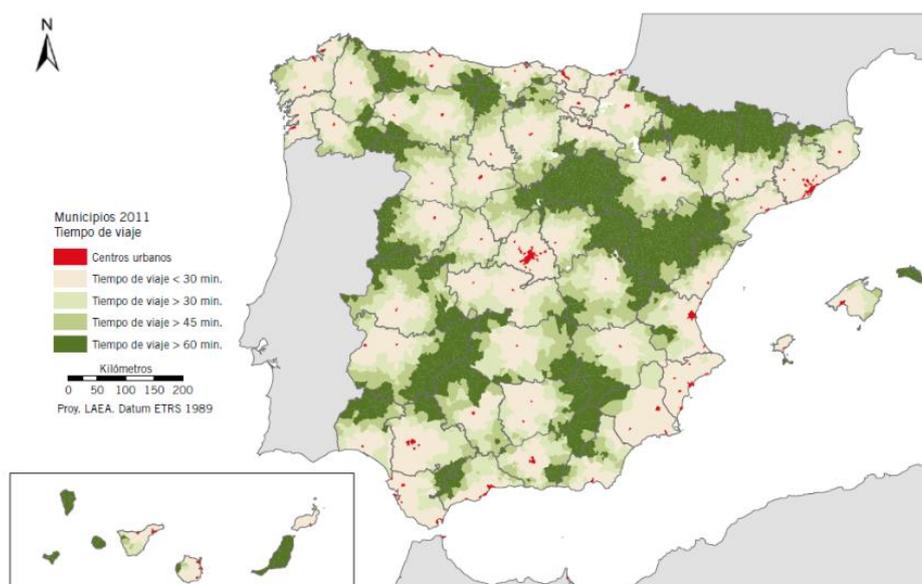


Figura 3. Mapa de España atendiendo a la distancia en minutos de núcleos urbanos. Fuente: Martínez, E. R., Gisbert, F. J. G., y Martí, I. C. (2016). Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local: demografía, coberturas del suelo y accesibilidad. Fundación BBVA.

Criterio económico y laboral

Desde *un punto de vista económico y laboral*, se ha tomado como criterio de referencia el desarrollo de sectores económicos de la zona. Concretamente, a la relación entre territorio rural y sector agrario, presentados tradicionalmente como una simbiosis de conceptos que no pueden ser independientes (Romano et. al, 2016). Aunque bien es cierto que la sociedad española rural ha sido, y hoy en día, es profundamente agraria, actualmente la realidad es muy diferente en gran parte debido a la industrialización, el desarrollo del sector turístico y la importancia que ha recobrado la conservación del medio ambiente (Lorenzo, et al., 2020). Esta situación, como

describiremos con posterioridad, dibuja un panorama sobre el desarrollo económico rural, en algunas ocasiones, muy alejado de esas simbiosis rural- sector primario (Solstad y Andrews, 2020).

La conceptualización de lo rural, atendiendo a todos los niveles anteriormente presentados, se especifica de manera concreta en el Artículo 3 de la Ley 45/2007, pues señala que zona rural es el ámbito de aplicación de las medidas derivadas del programa de desarrollo sostenible regulado por esta Ley, y al que hemos hecho referencia anteriormente. De esta manera, se establece una diferenciación entre zonas urbanas a revitalizar, zonas rurales intermedias y zonas rurales periurbanas (Ver Figura 4).

- Zonas rurales a revitalizar: aquellas con escasa densidad de población, elevada significación de la actividad agraria, bajos niveles de renta y un importante aislamiento geográfico o dificultades de vertebración territorial.
- Zonas rurales intermedias: aquellas de baja o media densidad de población, con un empleo diversificado entre el sector primario, secundario y terciario, bajos o medios niveles de renta y distantes del área directa de influencia de los grandes núcleos urbanos.
- Zonas rurales periurbanas: aquellas de población creciente, con predominio del empleo en el sector terciario, niveles medios o altos de renta y situadas en el entorno de las áreas urbanas o áreas densamente pobladas.

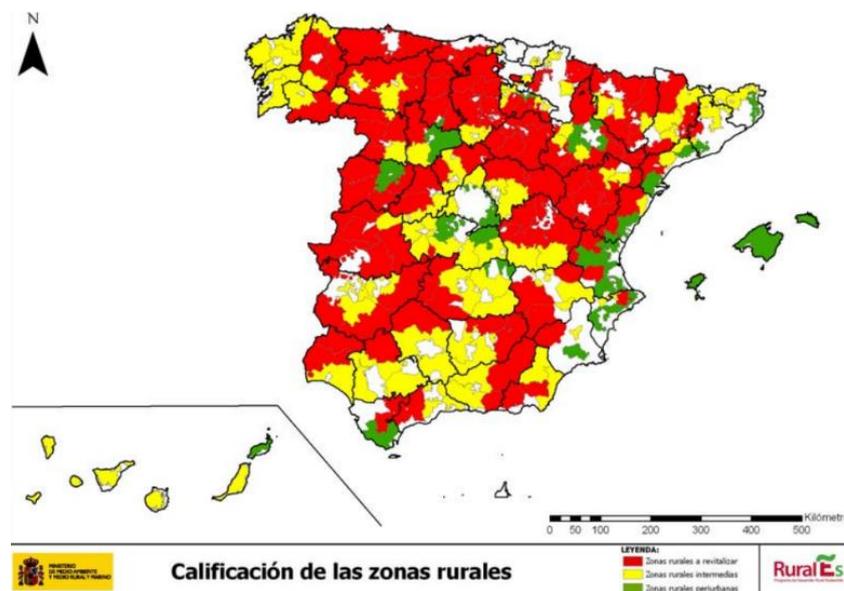


Figura 4. Clasificación de zonas rurales.
Fuente: Ley de Desarrollo Rural Sostenible, Gobierno de España.

Criterios sociales y culturales

A pesar de que *lo rural* mayoritariamente haya sido analizado desde un enfoque geográfico, demográfico y económico, la comprensión de lo rural es también analizada más allá de sus entidades físicas y, poniendo el foco del análisis en ***la interacción y la relaciones*** que allí tienen lugar (Heley y Jones, 2012). De esta manera, Civera y Costa (2018) se refieren al mundo rural como:

Aquel conjunto de escenarios o espacios socio-naturales en los que el contacto físico y emocional de las personas entre sí está muy intermediado por la naturaleza, al punto de que sus dedicaciones profesionales tienen en alto porcentaje una directa conexión con la producción agraria-ganadera o marítima, percibiéndose, además, entre ellos manifiestos lazos humanos de carácter comunitario, estando igualmente presentes y siendo comprensibles pautas, ritos y conductas que tienen a la naturaleza no humana como referentes (Civera y Costa, 2018, p. 12).

En esta línea, Howley et al., (2014) ponen de manifiesto la necesidad de entender la ruralidad como una compleja realidad cultural y no desde una simple demarcación meramente geográfica, pues las dinámicas y relaciones, que en el contexto rural tienen lugar, definen y caracterizan un modo de vida y de entender el territorio con una idiosincrasia particular. Por tanto, la ruralidad desde un enfoque contextual es entendida como una conexión entre la gente que *comparte construcciones sociales y culturales* en un espacio y una comunidad concreta (Aquilino, et al., 2021).

De esta concepción holística y compleja del concepto de rural emanan diferentes aproximaciones teóricas que combinan aspectos demográficos, geográficos y culturales, siendo la relación de estos elementos dinámica. En esta línea, Roberts y Guenther (2021) llevan a cabo una revisión teórica sobre lo rural que se toma como referencia en este momento. Estos autores hacen referencia en primer lugar, a la Teoría Generativa de Ruralidad de Balfour et al., (2008) quien analizaba la ruralidad como un contexto (espacio, tiempo y lugar), con agencias (movimiento, sistema y relaciones) y donde hay recursos (materiales y personales). En la misma línea, dos años antes, Halfacress (2006) desarrolló “Three Fold Model of rural spaces” incluyendo la realidad local territorial (geográfico), las representaciones de lo rural (social) y el desarrollo que tenía lugar en el territorio (Roberts y Guenther, 2021). Finalmente, Cloke (2006) citado en Guenther (2021) propone una conceptualización de lo rural desde un prisma global identificando cuatro aspectos principales que delimitan la definición de lo rural; el predominio del uso de la tierra, la ubicación de la población en aglomeraciones de pequeño tamaño, el desarrollo de formas de vida con una identidad ligada a las relaciones con la naturaleza y la existencia de un sentimiento de pertenencia a lo rural materializando a través de una cultura asociada a un paisaje y unas costumbres.

A la vista de lo presentado en el apartado, existe así una multiplicidad de significados atribuidos a lo rural que en muchas ocasiones compiten entre sí (Roberts y Guenther, 2021), en términos de determinaciones geográficas, económicas, sociales o culturales. A continuación, se presenta un cuadro resumen (Ver Tabla 5) de los diferentes criterios y prismas desde los que se analiza la ruralidad atendiendo a cuestiones: demográficas, geográficas, económicas, sociales y culturales.

Concepto de territorio rural

Criterios	Definiciones
Criterios demográficos	<ul style="list-style-type: none"> - Distribución de la población en el territorio (Zhao, 2019) - Población no superior a 30.000 habitantes y una densidad inferior a 100 habitantes por km² (Ley de Desarrollo Sostenible, 2007) - Región con densidad inferior a 150 habitantes por km² (OECD, 2020) - Clasificación de municipios atendiendo al número de habitantes (Molinero, 2019) - 10000 habitantes (Collantes y Pinilla, 2019)
Prisma geográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Como subsistema del territorio (Rubio, 2020) - En contraposición con lo urbano (Civera y Costa, 2018) - Como demarcación geográfica (Heley y Jones, 2012) - Distancia respecto a núcleos urbanos (Jornad et. Al, 2009; Potts, 2018)
Desarrollo económico	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de sectores económicos primario y secundario (Romanos, et. Al, 2016) - Nuevo desarrollo económico (Collantes, 2005; Lorenzo, Rubio y Abós, 2020)
Enfoque cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto con la comunidad (Civera y Costa, 2018) - Un compartir de construcciones sociales (Aquilino et al., 2021) - Realidad cultural completa (Howley et al., 2014) - Ruralidad e Identidad cultural (Chirby, 2013)
Desde la singularidad	<ul style="list-style-type: none"> - Realidad poco homogénea (Rubio, 2020) - Realidad compleja, polisémica y cambiante (Bernal, 2006)

Tabla 5. Concepto de territorio rural. Elaboración propia.

El análisis realizado sobre la conceptualización y la situación de “lo rural” atendiendo a cuestiones culturales, económicas, políticas y sociales nos lleva a pensar que ni el tamaño del núcleo de población, ni la densidad de población, son criterios capaces de abarcar por si solos la compleja casuística del territorio rural (Rubio, 2020). Es necesario repensar un nuevo sentido de ruralidad ya que, tal y como dice Bernal (2006, p. 12) “el concepto de “lo rural”, ya no es lo mismo, no significa lo mismo y es más complejo y polisémico que nunca”.

Lo que en este apartado se ha presentado, y la aproximación teórica llevada a cabo, pone de manifiesto que no existe una definición universal de la categoría de rural (Nelson, et al, 2021;

Potts, 2018; Wineman et al., 2020). Al fin y al cabo lo importante no es obtener una conclusión definitiva sobre lo que es rural, lo cual es probablemente inalcanzable (Roberts y Guenther, 2021), sino comprender cómo lo rural es una realidad poco homogénea (Rubio, 2020) porque ni todos los territorios son iguales ni se mantiene un ideario genérico de ruralidad, de la misma manera que no se establecen las mismas relaciones e interrelaciones con el territorio (Champollion; 2011; Woods, 2010).

1.1.3. Transformación del territorio rural: desde la sociedad industrial (1900) al momento actual

Como hemos comprobado, el estudio y el análisis del territorio y de lo rural es multidisciplinar y se aborda desde diferentes criterios. Civera y Costa (2018) exponen en uno de sus estudios que “la categoría de mundo rural y la ruralidad es una realidad compleja, y que es profundamente situacional e histórica en su definición” (Civera y Costa, 2018, p.11). Este hecho obliga a realizar un análisis del territorio rural desde criterios temporales, teniendo en cuenta el momento histórico, el desarrollo económico, social y cultural (Molinero, 2019). Se pone de manifiesto así, la importancia de considerar la categoría del mundo rural y su territorio, desde un enfoque dialéctico que permita la comprensión del mismo desde la interrelación de los diferentes ámbitos de la realidad. En esta línea, los sentidos, que se abordan al final de este apartado, se vinculan con los acontecimientos históricos y culturales (Roberts y Guenther, 2021) que se presentan a continuación.

Es por ello por lo que, desde este estudio, se plantea como una necesidad el conocer cuál ha sido la evolución y transformación que ha sufrido el territorio rural poniendo especial interés en el periodo histórico que abarca desde 1900 hasta la actualidad. El motivo por el que se aborda esta evolución histórica del territorio rural desde la industrialización es porque se considera un proceso y un acontecimiento histórico que está íntimamente ligado a un aspecto al que hoy en día se le concibe con una especial preocupación: la despoblación rural y *la España Vacía* (Collantes, 2020). No solamente se aborda esta evolución en el plano nacional, sino que se contemplan también hitos representativos que han tenido una influencia directa en la historia de nuestro país.

La realización de esta evolución histórica se ha llevado a cabo a partir de la revisión de bibliografía de referencia sobre la transformación del territorio rural en el contexto nacional, siendo principalmente relevantes las aportaciones de Collantes y Pinilla (2019), Collantes (2020) y Comín (2010) en el contexto nacional. La revisión histórica llevada a cabo por estos autores pone de manifiesto como el concepto de lo rural ha variado a lo largo de la historia atendiendo a diversos factores. El territorio rural español ha experimentado una transformación en el último siglo. Si a inicios del siglo XX la sociedad española era profundamente agraria y rural y vivía en

pequeños núcleos rurales, actualmente la realidad es muy diferente en gran parte debido a la industrialización, el sector turístico y la conservación del medio ambiente (Lorenzo et al., 2020).

La industrialización fue un fenómeno urbano que motivo los movimientos migratorios del campo a la ciudad (Collantes y Pinilla, 2019), no solamente en el territorio nacional, sino a nivel europeo. Este hecho planteaba un importante desafío a la continuidad del modo de vida rural tal y como reflejan Collantes y Pinilla (2019) a través de este gráfico (Ver Figura 5) de la España Rural.

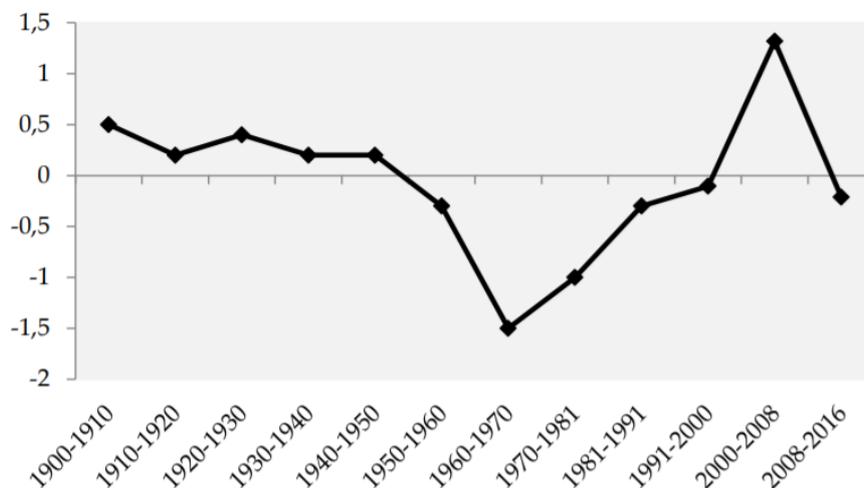


Figura 5: Tasa de variación acumulada anual de la población de la España Rural
Fuente: Collantes y Pinilla (2019)

La llegada de la industrialización: de 1900 hasta 1950

En la primera mitad del siglo XX, el contexto español estuvo marcando por grandes cambios que acontecieron en el ámbito político y también económico y social, lo que afectó al territorio y a la sociedad rural.

En torno a 1900 el avance tecnológico junto con el proceso de industrialización en Europa y la emigración trasatlántica que se dio en España, influyeron enormemente al desarrollo económico e industrial en España. Armesilla (2019) en su libro “Breve historia de la economía” especifica cómo España entre finales del siglo XIX y principios del XX se localizaba en un puente entre dos modos de producción, el feudal tradicional y el capitalista que estaba teniendo lugar fruto de la revolución industrial que estaba teniendo lugar en Europa. En este tiempo, España comenzó a sufrir la influencia de la industrialización europea y la competitividad de mercados, especial de Reino Unido, aunque trataba de lograr una autonomía económica y productiva, motivada al mismo tiempo por la imposición de revisiones arancelarias (Sánchez-Ron, 1992 citado en Armesilla, 2019).

La llegada de la industria a España por la influencia de Europa, propicio movimientos migratorios del campo a la ciudad, produciéndose una distribución desigual de la población (Collantes y Pinilla, 2019). Al mismo tiempo, el proceso de industrialización afectaba directamente a sectores primarios que tradicionalmente habían dominado el sistema económico. Sin embargo es de destacar cómo el éxodo que se produjo en España a principios del siglo XX no tenía que ver únicamente con un cambio en el modelo económico, pasando del feudal al industrial, sino que tiene que ver con un éxodo transatlántico de población española a países hispanoamericanos (Comín, 2010). En este sentido, el esquema rígido que se propone desde el materialismo histórico -industrialización y éxodo rural-, que tuvo lugar de esta manera en países europeos como Reino Unido, no se produce de manera tan sistemática en el contexto español en las primeras décadas del siglo XX (Armesilla, 2019).

En este tiempo, la industrialización se produce en España de forma paulatina, cobrando especial relevancia avanzado el siglo XX. Si bien es cierto, el desarrollo de la industria se produjo de manera desigual dentro del territorio español (Comín, 2010). En respuesta a ello, el gobierno de la II República, en 1932 llevó a cabo la Ley de la Reforma Agraria en España que pretendía resolver la desigualdad social en zonas rurales, especialmente en las regiones del sur. Comunidades Autónomas como Cataluña y el País Vasco, tuvieron un potente desarrollo industrial fruto de la introducción de maquinarias y modos de producción anglosajones en la industria de la siderurgia y textil, tradicionalmente localizada en el País Vasco y Cataluña, respectivamente (Gutiérrez-Sanchís, 2020). Si bien es cierto, en este periodo, los beneficios de las industrias fueron a parar a manos de empresarios extranjeros que vieron en el contexto español una oportunidad de inversión (Comín, 2010).

Desde el punto de vista social el gran cambio migratorio del campo a la ciudad no se manifestó en España hasta 1950 (Collantes y Pinilla, 2019). En este sentido, en el contexto español se observa un crecimiento gradual de la población en el territorio rural hasta 1950, lo cual es llamativo ya que el crecimiento de la población en las ciudades era compatible con el desarrollo de la industrialización (Moliner, 1990). Así se produjo un proceso de desaceleración del éxodo rural y del desarrollo industrial causado principalmente por el estallido de la Guerra Civil Española en 1936. En ese tiempo, la industria española trabajaba para un mercado intrafronterizo y doméstico y el comercio exterior se presentaba de manera desigual para el bando republicano y el bando nacional, lo que supuso una ralentización en el desarrollo industrial que causó una pausa en los movimientos migratorios campo-ciudad (Comín 2010).

Finalizada la guerra, en 1939, se instauró la dictadura franquista que se extendió en el tiempo hasta 1975. En este tiempo, se aprobó la Ley de Ordenación y defensa de la industria nacional aprobada en Noviembre de 1939 por la que se proponía un modelo económico-industrial

autárquico con el único objetivo de lograr un país autosuficiente, proponiendo políticas orientadas al desarrollo nacional industrial (Comín, 2010). Así, años más tarde, en 1941 se crea el INI (Instituto Nacional de Industria) que se centra en declarar las ramas industriales de interés nacional (Industrial del automóvil, metalurgias, textil, plástico e industrial farmacéutica) creando así ministerios según las ramas de producción industrial. Este cambio hacia el desarrollo industrial supuso un incentivo para que se produjeran nuevamente, movimientos migratorios hacia las ciudades o hacía núcleos urbanos de pequeño tamaño que proporcionaban oportunidades laborales y de vivienda a los trabajadores (Comín, 2010).

Del campo a la ciudad: de 1950 hasta 1990

Inmersos en la dictadura, fue entre 1950 y 1960 cuando España sufre el primer periodo de despoblación masiva sobre todo en zonas de montaña y de interior motivado por el desarrollo industrial que fue motivado por el gobierno del momento (Armesilla, 2019). En este marco de desarrollo industrial, se propició el traspaso de la industria o de pequeñas y medianas empresas a localidades de mayor tamaño, lo que promovió movimiento de emigración rural. El desarrollo industrial desde un modelo autárquico, propio de la dictadura, se extendió desde la guerra civil (1936) hasta el año 1962 cuando se produjo, en el mismo marco de la dictadura, la liberación de la actividad industrial incentivándose igualmente una preocupación por el desarrollismo aunque desde un punto de vista liberal y no centralizado (Comín, 2010)

Esta situación de desarrollo industrial y emigración rural intensificándose durante la década de 1960 cuando alcanzó sus máximos. En este periodo, la población joven acudía a las grandes urbes en busca de oportunidades laborales, lo que acentuó un claro envejecimiento de la población rural, que todavía hoy continúa (Gutiérrez-Sanchís, 2020; Molinero, 2019). A este fenómeno de migraciones campo-ciudad, ha de sumarse la reanudación de las migraciones a América y el inicio de migraciones a Europa en busca de nuevas oportunidades (Collantes y Pinilla, 2019).

El éxodo rural-urbano desde 1950 hasta 1990, provocó el cierre de escuelas, la cancelación de líneas de trenes y el lento desarrollo de las infraestructuras, lo que tuvo un gran impacto en el territorio rural, acentuando dicha movilidad y “poniendo de manifiesto el círculo vicioso al que se enfrentan las comunidades rurales” (Collantes y Pinillas, 2019; p.125). A esta situación ha de sumarse el surgimiento de un paradigma cultural y social que asociaba el progreso y la modernidad con la ciudad, y el retraso con lo rural (Collantes y Pinillas, 2019; Feu, 2004; Sampedro y Camarero, 2018; Vigo y Beach, 2018). Este hecho se manifestaba de forma cultural, en el cine, el teatro y en el ámbito educativo, en los libros de texto, lo que ayudo a la creación de un imaginario social muy arraigado (Collantes y Pinilla, 2020).

Nuevas ruralidades y realidades: de 1990 hasta nuestros días

Fue a partir de los años noventa y los primeros años del siglo XXI cuando las comunidades rurales españolas volvieron a crecer. A lo largo de esta década grandes núcleos, tradicionalmente rurales, pasaron a ser pequeños núcleos urbanos que estabilizaron el movimiento de despoblación iniciado años atrás, convirtiéndose en centros de empleo, comercio y servicios (Collantes y Pinillas, 2019).

Por otra parte, la entrada de España a la Comunidad Económica Europea propició el desarrollo de políticas orientadas al desarrollo de sectores no agrarios y de un modo de gobernanza basado en la sociedad civil local y sus iniciativas (Collantes y Pinilla, 2020). Este proceso de transformación estructural surgió de forma paralela en diferentes países europeos inmersos ya en la era postindustrial y de recuperación demográfica rural. En este momento, las sociedades predominantemente agrícolas pasan a convertirse en sociedades con mayores ingresos y centradas en el sector no agrícola de mayor rendimiento, desarrollando una economía más diversificada (Barrett et al. 2017, citado en Wineman et al, 2020).

Este cambio de tendencia es reforzado en el inicio de siglo con la llegada de un número significativo de población procedentes de países extranjeros que ven en el territorio rural una opción de desarrollo vital y económico (Camarero y Sampedro, 2019; Collantes y Pinilla, 2019; Collantes y Pinilla, 2020; Gutiérrez-Sanchís, 2020; Vigo y Soriano, 2020). Este fenómeno no solo es característico de nuestro país, sino que se extiende a lo largo del territorio europeo e internacional (Roberts y Green, 2013). De hecho, un gran número de estudio se centran en el rol que desempeña la población extranjera en el mercado de trabajo agrario (Corrado et al., 2017) o en los efectos que puede tener este aumento de la población inmigrante en cuanto a la despoblación (Pinilla et al., 2008).

Ya en el siglo XXI, la crisis económica, que asoló tanto a nivel internacional como nacional, tuvo un efecto directo en el territorio rural, pues frenó los flujos migratorios y propició la movilización de jóvenes a las urbes (Camarero y Sampedro, 2019). Sin embargo, estos flujos migratorios se recuperaron y suponen una realidad de la sociedad rural actual. En 2019, el 12,90% de los residentes en municipios españoles de menos de 10.000 habitantes habían nacido en el extranjero (Instituto Nacional de Estadística). A continuación, se muestra un mapa nacional de la evolución de la población inmigrante y su distribución en el territorio. Atendiendo al mismo podemos comprobar como el aumento de los flujos migratorios en los últimos 20 años ha sido muy significativo (Ver Figura 6).

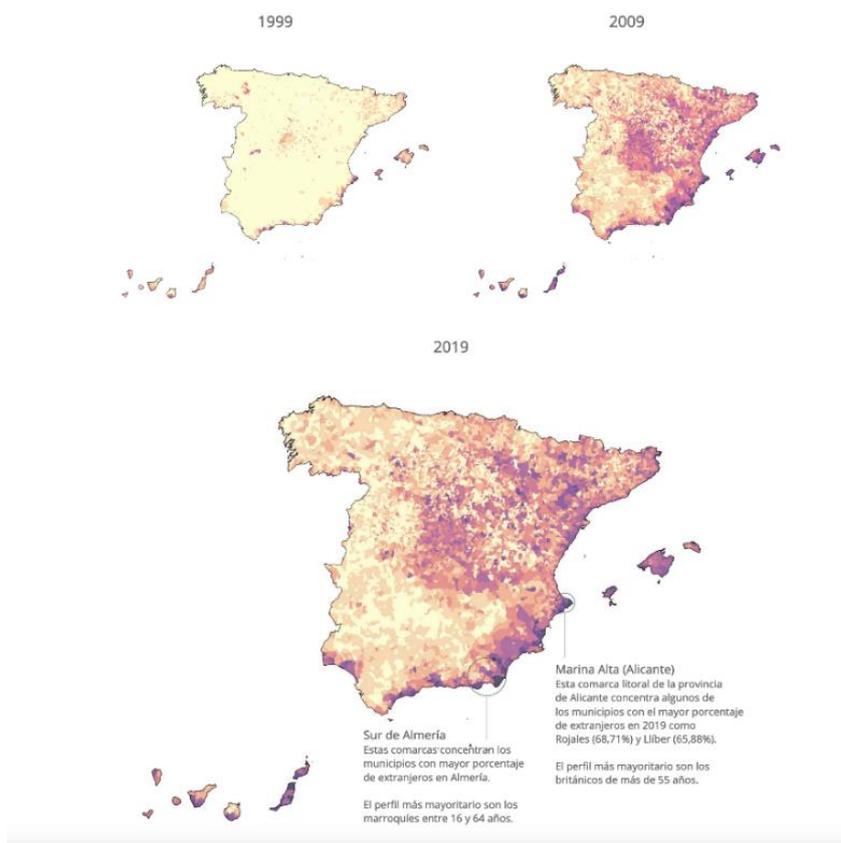


Figura 6. Mapa nacional de distribución de la población inmigrante
Fuente: Instituto Nacional de estadística

Por otra parte, el desarrollo exponencial del turismo ha propiciado nuevos movimientos y un aumento de la población en zonas principalmente de montaña y dedicadas a la actividad deportiva y que ha supuesto de manera indirecta un ascenso de la función residencial de estas zonas (Collantes, 2005).

Sin embargo, y a pesar de la situación de movilidad y de *nuevas ruralidades* (Feu, 2004), existe un deterioro y un abandono del medio rural, o conocido social y políticamente desde marzo del 2019 (Collantes y Pinilla, 2019) como *La España Vacuada*. Un hecho palpable que viene determinado por la reciente preocupación de sectores económicos, sociales y sobre todo políticos por el entorno rural (Abós, 2020). Del Molino (2022) habla de *El Gran Trauma*, haciendo referencia a la despoblación sufrida en el territorio rural a lo largo del tiempo y cómo de manera directa o indirecta, a través de las diferentes políticas, se ha producido una idea de lo rural a partir de las tensiones con lo urbano.

Por lo tanto, atendiendo a todo lo anteriormente expuesto, se entiende que el territorio rural, está directamente influenciado por el desarrollo económico y el avance tecnológico, que a su vez viene determinado por decisiones políticas a nivel global, nacional y local (Collantes y Pinilla, 2019). Estos hechos propician movimientos de población que determinan y configuran la escena rural; es decir que empujan a la población fuera de la zona rural o la atraen, dependiendo de las necesidades económicas, políticas y social (Beach et al., 2019).

En el contexto rural descrito marcado por el desarrollo económico, y por la situación de movilidad geográfica, tanto nacional como internacional, se hace imprescindible conocer cuál es la situación que vive la educación y las escuelas ubicadas en los contextos rurales, y cómo el modo en que la escuela rural se define viene determinado por los hechos y acontecimiento que han tenido lugar en paralelo al desarrollo económico, social, cultural y político.

1.2. La escuela en el territorio rural

Como se ha expuesto en la justificación del estudio, la escuela rural se presenta como una necesidad que atiende a razones sociales, demográficas, culturales y pedagógicas. A pesar de ello, de la misma manera que, en el primer apartado, hemos comprobado que no existe un acuerdo unánime en cuanto a la territorialidad y lo rural, tampoco existe algo unívoco y conclusivo para referirnos a escuela rural (Cedering y Wihlborg, 2020; Corchón, 2005; Vigo y Beach, 2018). Son numerosos los estudios, tanto nacionales como internacionales, que hacen uso de diferentes terminologías: “escuela rural”, “escuela de pueblo”, “escuela en lo rural”, “escuela en el medio rural”, “colegios rurales”, “small rural schools” ó “clusters”, entre otros. Desde un punto de vista legislativo, en el contexto nacional, tampoco existe un acuerdo unánime entre las Comunidades Autónomas para referirse a dichas escuelas.

Es por ello, que a lo largo del presente apartado se realiza una conceptualización de la escuela en el territorio rural, abordando en primer lugar los diferentes significados de escuela rural, para posteriormente ahondar en las tipologías desde aspectos organizativos y el recorrido histórico-legislativo, que se lleva a cabo en paralelo a la evolución política-económica-social del territorio rural que se ha descrito en el apartado anterior. Las diferentes significaciones de escuela rural, así como los hitos más representativos a nivel nacional e internacional, permitirán en última instancia, abordar los sentidos de escuela rural.

1.2.1. Significados de la escuela rural

Como se ha destacado en el apartado de justificación del estudio, uno de los motivos que llevan al planteamiento de este estudio es la escasez de investigaciones realizadas sobre entornos educativos rurales (Beach et al., 2018; Bustos, 2011; Santamaría, 2012). No obstante, diferentes autores han definido el concepto de escuela rural. En España, Cantón-Mayo (2004) la define como aquella que reúne un conjunto de formas de escolarización que son específicas de esas áreas geográficas denominadas zonas rurales y tienen, como características la baja o muy baja ratio alumno/profesor, la forma de agrupamiento no suele ser por grados, está ubicada en el medio rural y presenta un equipo docente reducido. Por su parte, Corchón (2005) entiende la escuela rural como aquella que es única en la localidad, tiene multigraduación en las aulas, siendo escuela unitaria o graduada incompleta (de menos de nueve unidades).

Sin duda, la definición más instaurada en el imaginario social y también científico en España es la propuesta por Boix (2004) quien define escuela rural como “una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea, multigrada y singular y con una configuración pedagógica-didáctica multidimensional” (Boix, 2004, p.7).

En esta misma línea, Lorenzo et al., (2020) definen la escuela rural como:

Una escuela pública, única en la localidad, cuyo número de alumnos obliga a una enseñanza multigrado en la que alumnos de diferentes niveles comparten aula y docentes y cuya estructura organizativa puede instaurarse ambivalentemente como escuela autónoma y/o como agrupamiento de escuelas o adoptando un modelo mixto en el que cada escuela mantiene su autonomía, pero pertenece a una agrupación”. (Lorenzo et al., 2020; p. 30).

Atendiendo a las definiciones de los distintos autores analizadas hasta el momento, se identifica la escuela rural como aquella que está ubicada en el territorio rural (Boix, 2004; Lorenzo et al., 2020), que presenta una baja ratio y poco alumnado (Boix (2004; Canton-Mayo, 2004), y que es única en la localidad dando respuesta a la escolarización del alumnado (Lorenzo et al., 2020). Sin embargo, cuando se analizan las distintas definiciones es posible ver diferencias y similitudes. Por ello, a lo largo del apartado se va a analizar la escuela rural desde diferentes puntos de vista, tratando de valorar aspectos por un lado, organizativos, referidos a su ubicación en el medio y sus formas de gestión y el tamaño de las escuelas y por otro lado, pedagógicos teniendo en cuenta la conexión con el entorno, el rol vertebrador de la escuela, y la relación con la comunidad.

En el análisis y la revisión de las aportaciones de diferentes autores sobre escuela rural en distintos países, se destaca el *tamaño de las escuelas* (Petterson y Nasstrom, 2017) y el número de alumnado (Fargas-Malet y Bagley, 2021) como uno de los criterios que ayudan a definir la escuela rural. En este sentido, la escuela rural es normalmente pequeña, aunque bien es cierto que no existe un acuerdo, ni nacional ni internacional, que ayude a determinar qué es una escuela rural pequeña, en literatura internacional “*Small Rural Schools*” (Gill, 2017). Mientras que, en Suiza, por ejemplo, son catalogadas como rurales aquellas que tienen el límite en 20 alumnos, y en Irlanda las que tiene menos de 50 alumnos (Gill, 2017), otros estudios (Suecia) definen escuela rural como aquella que tiene menos de 100 (Åberg-Bengtsson, 2009; Cederin y Wihlborg, 2020; Petterson y Nasstrom, 2017). Austria por su parte, las define como aquellas que tienen menos de 4 clases son al menos 50 alumnos, donde al menos dos de las clases son organizadas en agrupamiento mixtos en cuanto a la edad (Raggl, 2020). En Finlandia, se mantiene el mismo número de alumnos que en Austria y se añade la característica de que haya entre 2 y 3 profesores

enseñando en aulas multigrado (Autti y Hyry- Beihammer, 2014). En Nueva Zelanda, se establece además una clasificación atendiendo al número de alumnos diferenciando entre “smaller” (entre 26 y 50 alumnos) y “very small” (menos de 26 alumnos). Estas cifras son compartidas por Escocia mientras que en Inglaterra son escuelas rurales aquellas que tienen menos de 50 alumnos (Gill, 2017).

Si atendemos a la organización escolar, la *multigraduación* parece ser otra característica definitoria de la escuela rural (Aberg-Bengston; 2009; Bustos, 2011; Boix, 2004; Canton-Mayo, 2004; Corchón, 2005; Domingo y Boix, 2015; 2019; Petterson y Nastro, 2017; Uttech, 2001). Sin embargo, tal y como señalan Domingo y Boix (2015) las dificultades que existen para definir la escuela rural pueden deberse, en parte, a los problemas epistemológicos, identificando la multigraduación como un dilema a superar. En este sentido, desde la literatura científica la multigraduación es entendida como un tipo de agrupación, que también se convierte en una opción pedagógica en la que el alumnado de diferentes grados comparte ambientes de aprendizaje, tiene un contacto directo y continuo con contenidos curriculares de diferentes niveles (Boix, 2004), lo que favorece una circulación de saberes (Martínez y Bustos, 2011) y la consolidación de estrategias de aprendizaje (Uttech, 2001; Domingo y Boix, 2019).

Sin embargo, otros autores como Cabello (2011) Corchón (2005), y Abós (2020), en aras de querer definir escuela rural desde la multigraduación, establecen una diferenciación entre escuela rural o escuela situada en el medio rural, definiendo esta última atendiendo únicamente a un criterio geográfico (Corchón, 2005) o demográfico (Raggl, 2020).

De este modo, Bustos (2014) expone que la multigraduación puede no ser una característica definitoria de la escuela rural actual en muchos contextos ya que, la escuela rural es diversa y se presente diferente según su territorio (Morales-Romo, 2019). Además, actualmente podemos encontrar centros urbanos que se organicen en aulas multigrado (Alba et al., 2020; Ruiz y Ruiz, 2017), como modo de organización, funcionamiento y también, mantenimiento de centros escolares que presentan un nivel bajo de matriculación. En este sentido, Little (2001) explora la terminología multigrado diferenciado entre aquellas aulas que son multigrado por necesidad y aquellas que han sido creadas por una opción pedagógica y educativa.

En este sentido, numerosos estudios coinciden que, una de las características más significativas que define la escuela rural, es, no solo que esté *ubicada en el territorio rural*, sino que exista un vínculo y una *relación con el contexto* (Cabello, 2011; García Prieto y Pozuelos, 2017; Sales y Moliner, 2020; Vigo y Soriano, 2015). Así, Sauras (2000) propone una revisión del concepto y sostiene que debe ofrecer una educación enraizada en el territorio rural, con una escuela abierta al medio natural y social y cultural, que parta de las necesidad y valores de la comunidad rural, y así los reproduzca (Cabello, 2011), promoviendo el desarrollo social y

económico rural. Esta conexión con el medio social, cultural y natural (Cabello, 2011) supone un recurso natural y es integrado en el currículo escolar (Vigo y Soriano, 2015). En este sentido, el funcionamiento de la escuela se comprende desde la interacción con el espacio en que se ubica desarrollando prácticas que se lleven a la acción de la escuela en la comunidad, el reconocimiento de todas las voces y la transformación en favor a la participación (Sales y Moliner, 2020).

Otras definiciones van más allá de la relación con el contexto social, cultural y natural y hablan de la escuela rural como *eje vertebrador del territorio* (Solstad y Kalberg-Granlund, 2019) apelando al “valor simbólico que tiene la escuela rural para las localidades en las que se encuentran pues influyen directamente en el mantenimiento y sostenibilidad del territorio” (Morales-Romo, 2019; p.23), sirviendo como catálisis para la participación comunitaria, la cohesión social y como lugar de encuentro (Gieling et al, 2019). En definitiva, “escuela rural es la escuela que integrada en un espacio rural lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge”. (Sauras, 2000, p.33).

Haciendo referencia a la conceptualización presentada, y a pesar de poder extraer elementos que pueden ser significativo a la hora de establecer una definición, no podemos hablar de una Escuela Rural única y homogénea, sino que debemos entenderla como una realidad diversa, cambiante y heterogénea (Abos, 2020; Álvarez et al., 2020; Raggl, 2020), pues si no tenemos en cuenta la variación del lugar, corremos el riesgo de que el concepto de escuela rural se confunda, asumiendo lo urbano y considerándose erróneamente homogéneo (Hargreaves et al., 2009).

A continuación, se presenta un cuadro resumen (Ver Tabla 6) que recoge las conceptualizaciones que se han ido abordando acerca del término Escuela Rural, estableciendo una categorización de los elementos que ayudan a definir dicho concepto.

Definición	Autores	
<i>Localizada en el medio rural</i>	Boix (2004)	
<i>Difícil acceso</i>	Canton-Mayo (2004)	
<i>Realidad multiforme</i>	Abós (2020)	Hargreaves (2009)
	Álvarez et al., (2020)	Lorenzo y Santos (2014)
	Cedering y Wildborg (2020)	Morales-Romo (2019) Raggl (2020)
<i>Dar respuesta a la escolarización</i>	Autti y Hiry-Beihammer (2014)	Gieling et al (2019)
<i>Escuela única en la localidad</i>	Aberg-Bengston (2009)	Lorenzo et al., (2020)
<i>Agente vertebrador del territorio</i>	Kalberg-Grandlund (2019)	

	Morales-Romo (2019)	
<i>Tamaño de las escuelas</i>	Autti-Beihammer (2014) Aberg-Bengtsonn (2009) Boix (2004) Canton-Mayo (2004)	Cedering y Wildborg (2020) Petterson y Nasstrom (2017) Fargas-Mallet y Bagley (2021)
<i>Multigraduación</i>	Aberg-Bengston (2009) Bustos (2014) Boix (2004) Canton-Mayo (2004) Corchón (2005)	Domingo y Boix (2015; 2019) Petterson y Nasstrom (2017) Uttech (2001)
<i>Conexión con el medio</i>	Boix (2004) Cabello (2011) García Prieto y Pozuelos (2017)	Gieling et al (2019) Sauras (2000) Vigo y Soriano (2015)
<i>Participación, cooperación y cohesión con la comunidad</i>	Gieling et al., (2019) García-Prieto y Pozuelos (2017)	Karlberg- Grandlund (2019) Sales y Moliner (2020)

Tabla 6. Concepto de Escuela Rural.
Elaboración propia.

Tipologías organizativas de la Escuela Rural

La heterogeneidad que se atribuye a la escuela rural no solo se materializa en cuanto a los significados que se le han atribuido, sino también a la diversidad de formatos y estructuras organizativas que ha ido adoptando y que conforman el panorama educativo rural nacional e internacional. Sin embargo, para comprender las tipologías de escuelas que se reconocen comúnmente dentro del territorio rural, y que se presentan a continuación, es preciso realizar algunos apuntes históricos, sociales y legislativos que abordaremos en el próximo subapartado.

Atendiendo a Bustos (2011), las estructuras organizativas a las que hacemos referencia, y que ya han sido mencionadas en alguna ocasión, son unitarias, escuelas de menos de 9 unidades, a partir de ahora incompletas, y agrupaciones de escuelas bajo diferentes denominaciones. Sin embargo, en el contexto español cada Comunidad Autónoma tiene sus propias políticas educativas, sobre todo en lo referente a la educación en los territorios rurales (Abós, 2015; Domingo y Boix, 2015). De esta manera, encontramos CRA (Centro rural agrupado), ZER (Zona educativa rural), CER (Centro educativo rural), desde el ámbito internacional son conocidos como

“Clusters”⁷ Sin embargo, Domingo y Boix (2015) señalan que, “la idea de escuela rural y de aula multigrado es similar en todo el territorio” (Domingo y Boix, 2015, p. 115).

Comenzando por la *escuela unitaria* es aquella que, suele ser única en la localidad, donde se reciben enseñanza conjuntamente alumnos de diferentes edades y niveles educativos, con un único maestro sobre el que recaen todas las funciones (Boix, 2004). Actualmente, aunque las escuelas unitarias suponen una realidad de nuestro sistema educativo, bien es cierto que son prácticamente inexistentes pues, por decisiones administrativas han sido adheridas, en su mayoría, a Centros Rurales Agrupados (Santamaría, 2020). Aquellas que se mantienen de forma independiente se debe principalmente por su ubicación en el entorno o por una decisión propia (Quílez y Vázquez, 2012).

Las escuelas de menos de 9 unidades, denominadas *escuelas incompletas* (Antúnez y Sallán, 1996), son aquellas que tienen un número variable de unidades, no alcanzando los nueve cursos que corresponden a la etapa de educación infantil y primaria. Asimismo, cabe destacar que no hay un maestro por curso o grado, sino que en cada clase hay un maestro que atiende al alumnado de dos o más niveles educativos, el resto de las tareas de gestión del centro se reparten entre los docentes (García-Prieto, 2015, p. 25).

Las escuelas incompletas de ámbito rural son centros cuyas características vienen marcadas notablemente por el medio: municipios pequeños, economía centrada fundamentalmente en el sector primario, cierta lejanía de los núcleos industriales y comerciales y, en ocasiones, lejanía también respecto a las vías de comunicación principales. Normalmente son el único centro escolar del municipio y suelen ser escuelas que, en algunos casos, acogen a alumnos y alumnas de varios niveles o grados en la misma aula debido a la escasez de estudiantes y a razones económicas (Antúnez y Sallán, 1996, p 134).

Por otro lado, encontramos uno de los modelos más extendidos que son los *agrupamientos de escuelas rurales*. A pesar de que, no existe unanimidad en lo que escuela rural se refiere por parte de las diferentes Comunidades Autónomas, todas ellas coinciden en la necesidad de establecer un modelo organizativo escolar dentro del territorio rural que agrupe escuelas o alumnado (Domingo y Lorenzo 2020). Así, en Extremadura y Aragón hablamos de CRA, en canarias de CER, en Galicia de CPRA, y en Cataluña ZER. Aunque esta terminología

⁷ Dentro de la literatura internacional, término que se utiliza para referirse a un sistema de organización escolar propio del territorio rural que consiste en la agrupación o interacción de diferentes escuelas que están geográficamente cerca y que comparen recursos educativos, materiales con el propósito de mejora de la calidad de la educación y de reducir costes (Hargreaves et al, 2009).

se ha usado comúnmente de forma indistinta para referirnos a los agrupamientos escolares, sí que existen diferencias en la gestión y organización entre algunas de ellas.

Definimos *CRA (Centro rural agrupado)* como una agrupación administrativa de escuelas que engloban a escuelas unitarias, incompletas y cíclicas de diferentes pueblos pequeños (Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados en Educación General Básica), siendo la cabecera del CRA la localidad de mayor tamaño y mejor accesibilidad (Barba, 2006). Sin embargo, analizando la estructura real de los CRA, no estamos hablando de diferentes escuelas que trabajan en común, sino de una misma escuela cuyas aulas están repartidas en diferentes localidades (Boix, 2004; Barba, 2006). Se trata, por tanto, de centros que se agrupan bajo una misma organización compartiendo un mismo claustro, un único equipo directivo, un único Consejo Escolar y un mismo proyecto educativo (Abós y Lorenzo, 2019). Se interpreta como un modelo que ha permitido romper con el aislamiento del alumnado y del profesorado y de mejorar la calidad de enseñanza, así como optimizar recursos y materiales (Domingo, 2013). A pesar de ello, este modelo parece un intento de asemejar la estructura a una escuela urbana pues funciona y se gestiona como un único centro educativo con largos pasillos influyendo en la posibilidad de que cada una de las escuelas pueda desarrollar un proyecto educativo propio que responda a las necesidades de su alumnado y su comunidad educativa, y basado en la idiosincrasia de su contexto (Matías y Vigo, 2020; Tapia y Castro, 2014).

En este sentido, Santamaría (2020) en el Informe España 2020 sobre la situación del sistema educativo, señala que los CRA ayudan a que la escuela rural incompleta sea invisibilizada, porque al integrar las escuelas en los CRA, aumenta la cantidad de unidades por centro, pero disminuyen las escuelas, de modo que “el Ministerio de Educación y las administraciones locales, solo tienen datos de los CRA y no suelen computar otras modalidades de escuela rural” (Santamaría, 2020; p. 225) que hemos abordado en este apartado .

En cuanto a las otras nomenclaturas utilizadas para referirse a las agrupaciones escolares, CPR y CER, tienen un funcionamiento muy parecido al que presenta el CRA (Centro Rural Agrupado). Un CPR está formado por secciones o conjuntos de aulas ubicadas en diferentes poblaciones (que corresponderían a las escuelas rurales que existían antes de la agrupación), cuya finalidad es compartir recursos y profesorado y desarrollar actividades y encuentros conjuntos que favorezcan el proceso de socialización del alumnado. El funcionamiento es como un único centro educativo, de igual manera ocurre en el caso de los CER (Domingo y Boix, 2015).

Como bien se ha destacado, a pesar de usar indistintamente las nomenclaturas expuestas anteriormente, sí que existen pequeños matices que las diferencian, y sin lugar a dudas, la mayor diferencia es la que existe entre los CRA, CPR, CER con las *Zonas Escolares Rurales (ZER)* de Cataluña. Las ZER surgen como consecuencia de las propias dificultades a la escuela situada en

el contexto rural (Boix, 2004). La ZER agrupa a un conjunto de escuelas, de la misma manera que hace el CRA, que por su situación geográfica, económica y cultural se encuentran como un ente propio. Sin embargo, desde este modelo, cada escuela conserva su propia identidad y singularidad, tanto desde el punto de vista organizativo como pedagógico, garantizando, además, la relación estrecha con el resto de las escuelas de la zona. (Domingo y Boix, 2015). Y a su vez la Zona Educativa Rural (ZER) forma parte de un ámbito más amplio que es el Sector Escolar (Boix, 2004).

Por último, se debe señalar como otro formato de escuela los *CRIE (Centro rurales de Innovación educativa)*, espacios educativos innovadores con amplia experiencia y reconocimiento pedagógico dentro del territorio rural, que tienen como objetivo principal la socialización y la compensación de desigualdades (Berlangua, 2003; Corchón, 2005). Además, los CRIE son significativos porque posibilitan que “exista una buena coordinación con los centros, la aplicación de metodologías activas y desarrollo de procesos de innovación en consonancia con las necesidades del alumnado de la escuela rural” (Berlangua, 2004, p. 93).

Los diferentes tipos de escuela presentados responden a cuestiones organizativas y de gestión a partir de decisiones tomadas desde la administración. Para poder comprender el origen de las diferentes formas de organizaciones escolar, así como los significados, presentados en el primer apartado, se hace imprescindible abordar un recorrido histórico-legislativo, a través del cual se destacan los hitos más representativos a nivel nacional e internacional, que ayudan a comprender la escuela rural actual desde un punto de vista pedagógico y organizativo.

1.2.2. Tendencias de la escuela rural desde una mirada internacional y nacional

Todo lo señalado hasta el momento nos lleva a la concepción de escuela como una realidad que no es estática, ni tampoco delimitada territorialmente (Matías y Vigo, 2020). En este momento, se considera fundamental el subapartado que ahora se inicia ya que el concepto de escuela rural no tiene un carácter estático y universal, sino que esta está influenciada por el momento histórico y un espacio geográfico y cultural concreto (Corbett y Roberts, 2017; Hargreaves et al, 2009). Así, se presenta un recorrido histórico partiendo de las tendencias e hitos más representativos de escuela rural en el ámbito internacional y abordando la evolución que ha sufrido el concepto de rural en el contexto nacional a través de un recorrido histórico y legislativo desde la II República hasta nuestros días.

Tendencias de la Escuela Rural desde una mirada internacional

La evolución de la escuela rural, su mantenimiento y también su clausura, ha sido un movimiento que ha evolucionado de manera paralela en diferentes países del mundo, siendo la escuela rural vista tradicionalmente como un tipo de educación menos deseable que aquella que

se daba en grandes núcleos urbanos, enfrentándose al cierre y a fuertes procesos de concentración escolar (Fargas-Malet y Bagley, 2021).

En países como Finlandia, Reino Unido, Polonia o Austria en Europa, y Nueva Zelanda y Estados Unidos, las comunidades eran tradicionalmente rurales en el siglo XIX e inicios del siglo XX pues alrededor del 80% de la población total se ubicaba en estos países en el territorio rural (Collantes y Pinilla, 2020; Solstad y Andrews, 2020). En estos contextos rurales y con la llegada de la educación obligatoria en torno al inicio del siglo XX, todos los países desarrollan un sistema educativo similar basado en la existencia de una escuela por pueblo que se caracteriza por la multigraduación, en la que un solo maestro era el encargado de un grupo con alumnos de diferentes edades.

Con la entrada del nuevo siglo también llegó un fuerte proceso de industrialización que se produjo de forma paralela en la mayoría de los países europeos y que supuso además, un fuerte movimiento de urbanización de las grandes ciudades (Solstad y Andrews, 2020). Esta situación provocó que las comunidades rurales europeas sufrieran cierres escolares entre los años 20 y 40, afectando principalmente a escuelas rurales pequeñas (Fargas-Malet y Bagley, 2021; Rosenfeld y Sher, 2019; Solstad and Karlberg-Grandlund, 2020; Vigo y Soriano, 2020) que eran vistas como escuelas de mala calidad y poco eficientes (Cederling y Wihlborg, 2020). Específicamente, las pequeñas escuelas rurales en áreas rurales dispersas o remotas se enfrentaron y se enfrentan al cierre escolar debido a una combinación de diferentes factores, incluyendo la mercantilización de la educación (Murillo-García, 2010), la racionalización de servicios, las dificultades para atraer personal de servicios básicos y la falta de inversión en dichas áreas (Bagley and Hillyard, 2019; Beach and Vigo Arrazola, 2020; Sigsworth and Solstad, 2005).

El cierre escolar que abordaremos a nivel nacional en el siguiente apartado, se ha entendido tradicionalmente como una forma de abaratar los costes que supone la educación en el territorio rural. A este cierre de pequeñas escuelas rurales le acompañó la creación de los “clusters” a los que anteriormente hacíamos referencia (Hargreaves et al, 2009). Si bien es cierto, esta estrategia de organización escolar estaba limitada en algunos países como Noruega o Suecia, donde la distancia entre pequeñas escuelas era mayor o estaban ubicadas en lugares de difícil acceso como fiordos o islas (Gristy et al., 2020).

En Noruega la Ley de Educación de 1969 fue promulgada en un momento álgido de la urbanización, de industrialización y de falta de oportunidades laborales en la zona rural. Esta situación forzó el éxodo a las ciudades lo que se tradujo en el cierre de escuelas rurales. En 1970 se producen muchas protestas locales en todo el país contra el cierre de las escuelas primarias rurales y la implantación del modelo altamente centralizado de la educación. Esto hizo que, independientemente del tipo de escuela rural que fuese, el atractivo de las zonas rurales, sus

comunidades y su sostenibilidad se vieron muy afectados (Solstad y Andrews, 2020). En otros países como Austria y Suiza se produce la misma situación entre 1960 y 1970. Esta situación se vio acusada por el ideario que se generó en torno a la mala calidad de las escuelas pequeñas y a la mayor eficiencia de las escuelas más grandes en las zonas urbanas (Amcoff, 2012).

Esta situación de cierre escolar que acaeció en diferentes países desde la década de los años 40 hasta los años 70, levantó movilizaciones y movimientos de renovación a favor de la escuela rural y la igualdad de oportunidades en países como Reino Unido, Austria o España, entre otros (Gristy et al, 2020).

En los últimos años, el mantenimiento de la escuela rural pequeña ha sido desigual. Mientras que en algunas zonas existe una clara preocupación por el mantenimiento de la escuela rural, en otras zonas se continúa con el cierre de escuelas debido a la centralización del desarrollo económico y de recursos, y al ver la escuela rural desde la eficiencia y la rentabilidad económica (Beach y Vigo, 2020; Hargreaves et al, 2009).

Existe en la actualidad un fenómeno de atraer alumnado de fuera de la zona local, especialmente en zonas de montaña (Collantes y Pinilla, 2020). En algunos países, como Reino Unido (Fargas-Malet y Bagley, 2021), Suecia o España (Beach y Vigo, 2020) los habitantes de nivel adquisitivo medio-alto, anteriormente ubicados en entornos urbanos, se trasladan a las zonas rurales en busca de un modelo educativo diferente para sus hijos y un estilo de vida alejado de lo urbano. En relación con esta idea y frente a esta situación de inestabilidad e incertidumbre por el cierre escolar, hay escuelas que están ideando sus propias estrategias para garantizar su existencia (Solstad y Andrews, 2020). Un estudio llevado a cabo por Walker y Clark (2010) en Inglaterra concluye que aquellas escuelas rurales pequeñas que optan por generar un nicho de mercado como política de gestión educativa, ponen en riesgo el mantenimiento de la escuela al alejar a la población local y depender de la elección de familias no residentes en el núcleo rural.

En contraposición, existe igualmente una tendencia escolar rural basada en el desarrollo de proyectos educativos innovadores y creativos que ponen especial énfasis en el desarrollo de relaciones con su entorno (Álvarez- Álvarez y Vejo-Sáinz, 2017; Hargreaves et al., 2009) como forma de enfrentar sus carencias y dificultades, adquiriendo el profesorado y la comunidad local próxima el máximo protagonismo (Vigo y Soriano, 2015). Desde investigaciones internacionales se muestran posiciones contrarias a esa idea negativa de la escuela rural, destacando el potencial que tiene y su valor educativo para la construcción de la comunidad y la cohesión social (Autti y Bæck, 2021; Beach et al., 2019). Se reconoce la posibilidad que tienen los profesionales de establecer relaciones estrechas con la comunidad (Vigo y Soriano, 2014, 2015), además de poder ofrecer oportunidades educativas únicas e innovadoras (Raggl, 2015).

Los hitos que se han descrito (industrialización, éxodo rural, cierre escolar, concentraciones escolares e imagen negativa de la escuela rural) a nivel internacional se sucedieron de igual manera en el contexto nacional, tal y como veremos posteriormente (Collantes y Pinilla, 2020). Estos acontecimientos, y los que a continuación se van a describir, han influido y todavía hoy influyen, en la manera en que la escuela rural se entiende afectando por tanto a los sentidos que tiene en el momento actual (Solstad y Andrews, 2020).

Evolución histórica de la educación y de la Escuela Rural en el contexto español

Como bien se ha destacado al inicio del apartado, la contextualización de la escuela rural a través de un recorrido legislativo va a permitir la comprensión de las escuelas ubicadas en territorios rurales, así como abordar con garantías los sentidos de la escuela rural, que se tratará en el siguiente apartado. El hacer un recorrido histórico en el ámbito educativo, no puede ir al margen de la mirada filosófica que ha caracterizado cada tiempo.

A modo de introducción, a finales del siglo XIX en el contexto español se enfrentaron dos corrientes de naturaleza filosófica: el krausismo y el catolicismo. La primera de origen alemán, idealista y heredero de la Ilustración; y la segunda, de tradición cristiana católica, alejado de los movimientos protestantes. La filosofía alemana tuvo una gran repercusión en el ámbito social y educativo. Un ejemplo de ello fue la creación de la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) de Giner de los Ríos. La transición entre ambas corrientes, que tuvo lugar a lo largo del siglo XIX y XX, lejos de ser un drástico y lineal, ha sido un devenir dialéctico. Las corrientes filosóficas dominantes en cada una de las etapas de la historia han determinado, y aun hoy, determinan el desarrollo político, económico y social de un territorio. En el ámbito educativo, dichas corrientes tienen una influencia directa en las leyes educativas que en este apartado nos compete.

Atendiendo a esta necesidad de contextualización y conceptualización, tiene sentido abordar este recorrido histórico, legislativo y organizativo, en un periodo comprendido desde la II República Española, cuando surgen las conocidas como *Misiones Pedagógicas*, hasta nuestros días, con la Ley Orgánica de Mejora de la LOE del 29 de diciembre del 2020 (LOMLOE). En la siguiente representación (Ver Figura 7) se recoge el recorrido histórico que va a ser tratado a lo largo de este subapartado con algunas consideraciones. El recorrido histórico-legislativo que se presenta es fruto de la revisión, de una parte de bibliografía de referencia, que previamente ha tratado la evolución histórica rural, y por otra parte, de la revisión de referencias bibliográficas, programas, planes e informes que han ayudado a dibujar la escena de la escuela rural.

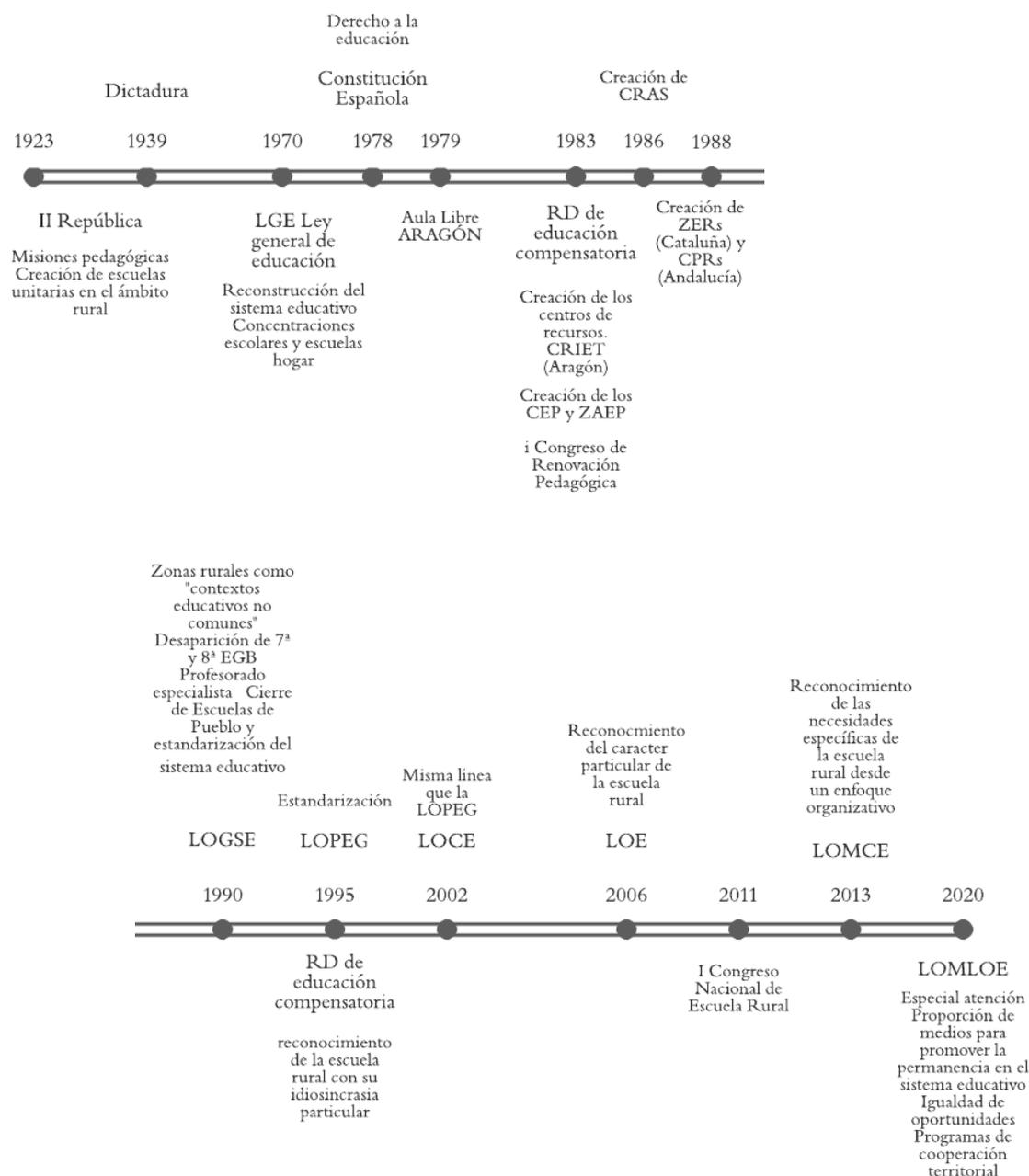


Figura 7: Línea del tiempo del marco legislativo y organizativo de Escuela Rural Española. Elaboración propia.

Misiones pedagógicas de la II República

Atendiendo a la figura presentada, comenzamos abordando el periodo de la **II República** Española. Este tiempo se caracterizó por una gran renovación pedagógica fruto del desencanto producido en el periodo anterior con la Dictadura de Primo Rivera y con el objetivo y la necesidad de paliar el alto porcentaje de analfabetización que había en nuestro país (López Blay, 2017).

Durante la II República se llevaron a cabo políticas educativas por y para lograr este objetivo, hecho que tuvo una influencia directa en las escuelas ubicadas en territorio rurales, pues se pretendía dotar de un proyecto educativo a una sociedad eminentemente agraria. Estas políticas educativas trataban de defender propuestas que fueran más allá del mero hecho de aprender a leer y escribir, abordando aspectos como la formación de maestros, organización pedagógica, prácticas de innovación educativa, y la creación de escuelas en todo el territorio, entendiendo la educación como un derecho y una necesidad social (Ortega, 1995).

Fue así como surgieron las *Misiones Pedagógicas* que tenían su influencia en las *Misiones Ambulantes* propuestas por Giner de los Ríos, pedagogo y filósofo, creador y director del Instituto Libre de Enseñanza y creador del Museo Pedagógico Nacional. Estas misiones tenían como objetivo según se expresa en el artículo 1 del Decreto del 29 de mayo: “*Difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana de aldeas, valles y lugares, con especial atención a los intereses de la población rural*”. En este sentido, las actividades formativas desarrolladas por este organismo tenían 3 enfoques; por un lado, el fomento de la cultura, por otro lado, la educación para la ciudadanía y, por último, la orientación pedagógica de los maestros de las escuelas rurales a partir de las visitas a los centros y cursos de metodología docente (Corchón et al., 2013). Este periodo de las II República es definido y reconocido en el ámbito educativo como un tiempo de importantes avances metodológicos y legislativos que todavía hoy tienen influencia en la escuela ubicada en el territorio rural (Quintero, 2003).

Desde 1939 hasta 1970, España estuvo sumida en un periodo de Dictadura donde la situación de Guerra Civil acaecida entre 1936 hasta 1939, no solamente afectó social, económicamente y, por ende, a la educación, en los tres años que duró el conflicto, sino que tuvo una repercusión en los años siguientes. En este periodo se produce una aproximación hacia las escuelas graduadas a través de órdenes ministeriales encaminadas a la clasificación de los centros (Camacho, 2017).

De forma paralela tiene lugar un resurgir de un movimiento de renovación pedagógico, sobre todo en la década de los 60 basado, en gran parte, en la pedagogía que había sido impulsada en la II República y exponiendo postulados basados en pedagogos de ese tiempo como Rosa Sensat. Fue entonces, cuando tuvo lugar en Cataluña la creación de Escuela de Maestros de Rosa Sensat o la Institución de Rosa Sensat, quien, en el periodo republicano, había abanderado una pedagogía basada en el niño, la relación con el entorno y la enseñanza libre. Postulados que pone en práctica en la Primera escuela municipal al aire libre del país de la que es nombrada directora en 1914.

El cierre de la escuela rural y la llegada de las concentraciones escolares (1970)

Hasta 1970, la educación en el territorio rural se llevaba a cabo en escuelas pequeñas, diferenciando entre escuelas unitarias, aquellas que agrupaban a todo el alumnado en un mismo aula, y escuelas incompletas, aquellas con varias aulas y con agrupamientos heterogéneos en cuestión de edad en cada una de estas aulas. Sin embargo, en 1970 se aprueba la **Ley General de educación (LGE)**, que reconstruyó el sistema educativo español desde la etapa preescolar hasta la etapa universitaria tomando como referencia modelos de los sistemas educativos europeos, comentados con anterioridad. España, entonces, comenzó un proceso de industrialización que ponía en valor lo urbano, exponiendo ante la sociedad, una dualidad y una infravaloración de lo rural (Bernal, 2006; Collantes y Pinilla, 2019; Vigo y Soriano, 2020).

En esta situación, la escuela rural en general, y las aulas unitarias, definidas entonces como “escuelas de pueblo”, fueron fuertemente golpeadas por este cambio. Según Santamaría (2020) el modelo de escolarización unitario funcionó en España desde el primer avance escolarizado de la Ley Moyano hasta la LGE, que supuso el cierre masivo de escuelas debido a la necesidad de especialización del profesorado y de espacios y recursos, a los que las escuelas ubicadas en territorios rurales no tenían acceso (Vigo y Soriano, 2020). El cierre escolar se vio intensificado con la creación de los centros comarcales, escuelas-hogar o centros completos en las cabeceras de comarca que se habían iniciado en 1967 (Corchón, 2005), siendo una medida que justificaba nuevamente la vertiente economicista y mercantilista de la educación (Quintero, 2014; Vigo y Beach, 2018) y produciéndose un desprecio a la peculiaridad de la escuela rural.

Tal y como se muestra en la siguiente representación (Ver Figura 8), el cierre de las escuelas unitarias comenzó en 1960 y fue acentuado con la llegada y la implementación de la Ley General de Educación en 1970 (Santamaría, 2012).

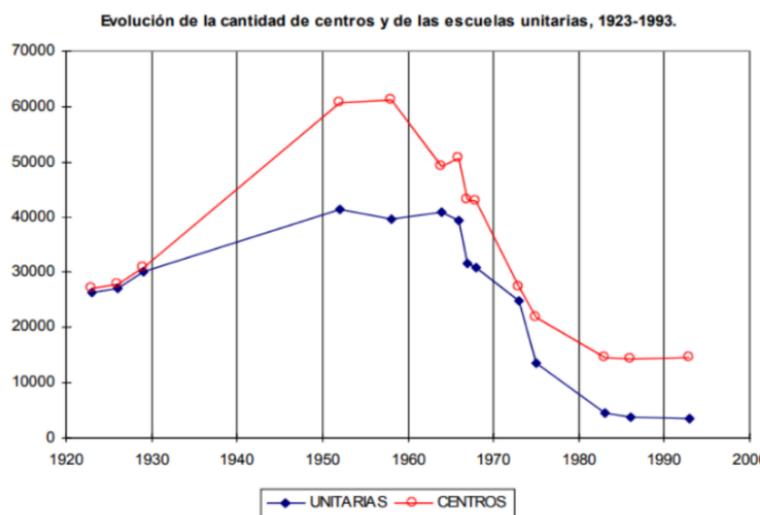


Figura 8: Gráfico Evolución escuelas unitarias.
Fuente: Santamaría (2012) Un poco de historia de la escuela rural en España

En la década posterior, de 1970-1980, van a ser numerosos los investigadores que aborden la temática de la escuela rural y sus particularidades, pero lejos de poner en valor sus potencialidades, ponen el foco en sus debilidades y sus resultados académicos, mostrando una imagen de la escuela rural en términos de marginación y desigualdad (Hamodi, 2014).

La escuela rural resiliente y la renovación pedagógica (1970-1990)

Ante esta situación y como defensa de la escuela rural, nuevos movimientos de renovación pedagógica tuvieron lugar, lo que llevó a un proceso de repensar la necesidad de existencia y el mantenimiento de la escuela rural.

En el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón, tiene lugar la creación del Movimiento de **Renovación Pedagógica Aula Libre** en 1979, cuyo planteamiento pedagógico y educativo estaba basado en “ofrecer una educación en torno libertario” (Lorenzo, 2012). Este movimiento fue la punta de lanza a partir del cual otros movimientos a favor de la escuela rural tuvieron lugar, como la Asociación Pedagógica de las Escuelas de Verano de Extremadura. Por ende, no solamente supuso un movimiento de renovación en el ámbito aragonés, sino que se extendió a todo el territorio nacional. Grupos como MCEP, La escuela de verano, o sindicatos de enseñanza organizaron movimientos de defensa de la escuela rural que condujeron a una mejor concepción de esta, considerando su valor pedagógico y social. Este mismo año, en 1979, se crearon las Comunidades Autónomas en el contexto nacional, hecho que tuvo una gran influencia en el desarrollo de las políticas en materia de educación. Las disposiciones legales estatales pasarían a ser concretadas por las Comunidades Autónomas generando, de cierta forma, desigualdad y diferencias entre regiones, lo que se manifestaba en educación en temas de gestión y organización escolar y diseño curricular (Vigo y Soriano, 2020).

La creación del **Real Decreto 1174/83 sobre Educación Compensatoria** supuso un punto de inflexión para el ámbito rural pues era un programa de actuación educativa encaminado a compensar positivamente las dificultades e insuficientes que el sistema escolar ordinario tenía, tanto de carácter social, pedagógicos como demográfico. Concretamente, se planteó en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente.

El decreto trajo consigo la creación de las Zonas de Actuación Educativa Preferente (ZAEP), los Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEP), y los centros de recursos en 1983. El objetivo era el de asistir a los centros docentes y que promovían la incentivación para la continuidad del profesorado en escuelas ubicadas en zonas en desventaja, así como las inversiones de obras y equipamientos en estos espacios. Todo ello supuso una innovación, no tanto en cuestiones metodológicas, sino en una recuperación de la idea de escuela rural y de igualdad de oportunidades (Domingo y Lorenzo, 2020).

En este momento, e impulsado por la necesidad de dar respuesta educativa a la escuela rural, entendiéndola como un servicio básico de una población, determinadas políticas en materia de educación tienen lugar. El Real Decreto 2731/1986 de diciembre de dicho año, el cual recoge por primera vez la posibilidad de constituir Colegios Rurales Agrupados (CRA) de Educación General Básica para crear una escuela rural más eficiente. Concretamente la creación de los CRA perseguía: (i) evitar el desarraigo del alumnado de su lugar de origen, suprimiendo además los desplazamientos de los alumnos a los centros; (ii) superar el aislamiento de los docentes realizándose reuniones del equipo docente cada 15 días; (iii) favorecer la socialización del alumnado superando las carencias de interrelación y convivencia de los alumnos. Corchón et al., (2013) señalan que la creación e implementación de los CRA supuso una forma organizativa de rentabilidad económica, agrupando así al alumnado y profesorado en centros con un proyecto educativo unificado.

Además de la creación de estos centros y el impulso de la escuela rural, el decreto de educación compensatoria promovió la celebración de diferentes eventos que tendrían lugar por primera vez en España como el *I Congreso de los movimientos de Renovación Pedagógica*, celebrado en Barcelona en diciembre de 1983. A lo largo del congreso se evidencia la importancia de la apertura de la escuela a su entorno, la participación de las familias y la necesidad de una actualización científica y rigurosa (Segovia, 2017).

Este reconocimiento a la escuela rural y sus particularidades siguió en el marco legislativo a través del *Libro Blanco de educación en 1989*, donde se reconocía a la escuela rural con el nombre de “contextos educativos no comunes”. En este sentido, en el Libro Blanco, primó una visión más global del sistema, así como flexible, reconociendo las escuelas desde sus diferentes realidades.

En este periodo llegaría la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que sería modificada por la LOGSE y que sería un eje para la participación y la democratización de las escuelas. El Ministro de Educación de entonces, Maravall mostraba un compromiso claro con la escuela rural realizando una fuerte crítica a las concentraciones escolares, exponiendo que “son las escuelas las que deben ir a los alumnos, no los alumnos ir a donde están las escuelas” (Berlangua, 2003, p. 66).

La escuela rural desde finales del siglo XX y principios del XXI (1990-2020)

En la década de los 90 hasta la actualidad, se han producido grandes cambios sociales que han tenido un efecto directo en cuestiones educativas. Durante los años 90, se produjo un mantenimiento del número de escuelas rurales puesto que parte de la industria se seguía manteniendo en el territorio rural y la periferia de las ciudades (Collantes y Pinilla, 2020).

Desde el ámbito legislativo, en 1990 con la aprobación de la **Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, se continuó hablando de “contextos educativos no comunes” aunque primaba más una visión generalista y uniforme del sistema. A pesar de suponer muchos avances educativos, la LOGSE no logró cubrir las carencias educativas de algunos contextos, como el de las escuelas ubicadas en territorios rurales, pues ponía trabas en aspectos como la autonomía de los centros y al mismo tiempo mantenía y reproducía una imagen negativa de la escuela rural (Santamaría, 2014 citado en Boix y Domingo, 2015).

Esta ley orgánica fue sucedida por la **Ley Orgánica de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEG)** en 1995, que exponía una visión organizativa urbana y graduada del sistema educativo sin hacer referencia a las particularidades de la escuela rural. Un año más tarde en 1996, se aprobó el **Real Decreto 82/1996** del 26 de Enero por el que se aprueba el reglamento orgánico de escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. En dicha disposición legal se especifica el procedimiento de creación de los centros rurales agrupados, destacando que deben constar el número de unidades que se agrupan, la composición resultante, las localidades a las que se extiende el ámbito de actuación del centro rural agrupado, y el domicilio oficial del centro rural agrupado, que será la cabecera del CRA. La creación de los Centros Rurales Agrupados fue un duro golpe para la educación en el territorio rural, pues supuso la centralización de recursos y servicios, y el cierre de escuelas pequeñas (Boix y Domingo, 2015).

Desde el año 2000 en España ha tenido lugar un fuerte movimiento migratorio que guarda una relación con la despoblación o la desertización rural, hechos que responde a múltiples causas que están interrelacionadas (Domingo y Lorenzo, 2020). En este periodo España sigue inmerso en un profundo éxodo rural que hacía que familias completas se movilizaran a las ciudades. Estos espacios que dejaban en el ámbito rural fueron ocupados por nuevos inmigrantes que veían en dichas zonas una oportunidad laboral, generalmente vinculada con el sector primario y una opción a vivienda (Collantes et al., 2014). A pesar de ello, en este periodo tuvo lugar un gran cierre de escuelas rurales, principalmente por la recesión económica que existía en ese momento y motivado por el éxodo a las zonas urbanas para la búsqueda de nuevas oportunidades, hecho que propició que las leyes educativas y las medidas, adoptadas por las administraciones, fueran metrocentristas (Vigo y Beach, 2018), es decir, respondiesen a las pulsiones de la escuela urbana.

En este sentido las leyes educativas que en esta década tuvieron lugar, se referían a la escuela rural en términos de rendimiento económico y desde un punto de vista organizativo, haciendo referencia a la gestión de recursos, el equipamiento escolar o la dotación de personal docente. Concretamente, en el 2002, la **Ley Orgánica del 23 de diciembre, de Calidad de la**

Educación (LOCE) nombraba únicamente a la escuela rural en su *Artículo 41. Recursos*, exponiendo la necesidad de igualdad de oportunidades, en términos de equipamientos, en todas las escuelas del territorio nacional.

Fue con la llegada de **Ley Orgánica en Educación del año 2006 (LOE)**, y con el análisis de los cambios sociales nombrados anteriormente, cuando se reconocen principios como igualdad, participación, equidad, tolerancia e igualdad de oportunidades. Más específicamente, se reconoce el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades (Artículo 82).

Hasta entonces, y atendiendo a las tres últimas leyes orgánicas a las que hemos hecho referencia, la escuela rural es abordada desde las administraciones desde un punto de vista organizativo, asumiendo sus particularidades en cuanto a la gestión y los recursos, pero no en cuanto al valor pedagógico o como vertebradora del territorio (Corchón et al., 2013; Cedering and Wihlborg, 2020).

En el año 2011 tiene lugar el **I Congreso Nacional de Escuela Rural** celebrado en el mes de abril en Gijón. El objetivo de este congreso es, por una parte, visibilizar la escuela rural como una realidad del sistema educativo nacional y, por otro lado, poner en valor el potencial pedagógico de la escuela rural a favor de una mejora de la sociedad y como eje fundamental dentro del territorio (Abós, 2020).

En este sentido, durante estos años, se produce un gran cierre de escuelas rurales, y comienzan a resurgir movimientos a favor de una escuela rural, en donde la inmigración juega un papel fundamental pues se presenta como camino para evitar el cierre de muchas escuelas (Vigo y Soriano, 2020).

En 2013, se aprueba la **Ley Orgánica de mejora de la calidad educativo (LOMCE)**, coloquialmente conocida como “La Ley Wert”, que supone, por un lado, desde el punto de vista social una ley muy criticada, y en el ámbito pedagógico y organizativo, una ley de gran controversia. En este contexto, la LOMCE insiste en temas como la calidad, la equidad, igualdad, participación e innovación educativa como principios inspiradores que se destacan en el *Preámbulo*, así como la igualdad de oportunidades en el territorio rural. Por otro lado, en su artículo 9, índice en las necesidades específicas de escolarización del alumnado en zonas rurales, por lo que se sigue poniendo el foco de interés en cuestiones organizativas y poco concretas (Santamaría, 2014).

En el año 2020, se produce la aprobación de **Ley Orgánica de Mejora de la LOE, por la que se modifica la LOE (LOMLOE)** del 2006. En esta disposición legal se presta especial

atención a la escuela rural en cuanto a la proporción de medios y sistemas organizativos al fin de promover la permanencia en el sistema educativo, y apuesta por la autonomía de los centros.

Más específicamente, la escuela rural se considera en el Artículo 9, donde se concretan los programas de cooperación territorial y el Artículo 82 donde se garantiza la igualdad de oportunidades en cuestiones organizativas, y será la administración local la encargada de dotar de recursos a las escuelas rural a fin de garantizar la igualdad de oportunidades.

Como respuesta a esta situación de despoblación descrita anteriormente, surge un movimiento social y ya, político, *La España Vacuada*, con el objetivo de promover una distribución equitativa de la población en el territorio, así como la manifestación de igualdad de oportunidades en el territorio rural. En esta línea, el *Plan España 2050* (Fundamento y propuestas para una Estrategia Nacional a largo plazo) se hace eco de ello y hace referencia al territorio rural y a la educación rural. En el plan se destaca la necesidad de poner en marcha medidas de repoblación y apoyo al territorio rural haciendo referencia al drástico descenso que sufrirá la población estudiantil en el año 2050, lo que provocará el cierre de 33.000 aulas, afectando principalmente al entorno rural. El cierre escolar es hoy en día una realidad del territorio rural y se mantiene debido a las políticas de mercado y por cuestiones de rentabilidad económica (Vigo y Beach, 2018). Por lo tanto, las políticas propuestas hoy en día están alejadas de la garantía de igualdad de oportunidades, principio que se destaca en los preámbulos de cada una de las leyes educativas desde el año 2006.

Atendiendo al recorrido presentado, podemos comprobar que, el sistema educación español se caracteriza por ser descentralizado, pues cada administración autonómica es la encargada de la toma de decisiones sobre lo local y los centros educativos. Esto conlleva un reparto de las competencias de manera vertical y descendente que es resultado de la transferencia de competencias educativas por parte del organismo central a las administraciones autonómicas y locales, generando diferentes currículums según su ámbito de circunscripción territorial (Domingo y Lorenzo, 2020). En este sentido, cada comunidad autónoma ha creado un modelo de gestión y organización propio, pero con similitudes de fondo y de forma, con el objetivo de adaptarse y poner en valor su idiosincrasia particular (Abós y Lorenzo, 2019).

Por consiguiente, la educación desarrollada en centros escolares ubicados en el medio rural de España es muy diversa y compleja en toda su geografía (Martínez y Bustos, 2011; Domingo y Boix, 2019; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sáinz, 2017), lo que guarda un paralelismo con la idea de territorio y ruralidad presentados anteriormente.

Independientemente de este hecho, tradicionalmente, las políticas educativas han dedicado, y dedican, pocas líneas a la escuela ubicada en el territorio rural (Quintero, 2003), hecho que se ha puesto de manifiesto en el recorrido histórico presentado, donde se denota la escasa

claridad legislativa con respecto a lo rural (Domingo y Lorenzo, 2020). En este sentido, la legislación educativa en España referida a escuela rural se ha abordado siempre desde la perspectiva de educación compensatoria, mientras que la visión de educación inclusiva, que parece ser el eje central de todas las políticas, no se identifica con la escuela rural, la cual es diversa y heterogénea por naturaleza (Boix y Domingo, 2015).

1.2.3. Distintos sentidos de la escuela rural: de escuela de cuarta categoría a escuela reconocida

La revisión de literatura en profundidad llevada a cabo sobre las significaciones de escuela rural abordada con anterioridad, y el estudio de los hitos más representativos en el plano internacional, así como la evolución que ha sufrido la escuela rural en el ámbito nacional, permiten extraer cuáles han sido los sentidos de la escuela rural. Con *sentidos* se hace referencia a la concreción de la significación fruto de la interrelación, correlación de significaciones que da origen al sentido que hay detrás de los significados (Bialakowsky, 2021). En este sentido, se aborda, en primer lugar, la escuela rural como una escuela de cuarta categoría fruto de la evolución histórica que hemos realizado anteriormente y desde un enfoque mercantilista y metro-normativo. En segundo lugar, se analiza la escuela rural vinculada con el contexto y como eje vertebrador en el territorio, a través de la *Teoría de los Espacios de Massey*, ahondando en el valor pedagógico, y mostrando a la escuela rural como una escuela reconocida.

Como una escuela de cuarta categoría y desde una mirada metro-centrista

Tradicionalmente, tal y como hemos visto, en los apartados anteriores, había una falsa creencia de la mala calidad educativa de las aulas multigrado y, como consecuencia de la escuela rural. A pesar de que no hay evidencias que demuestren que las escuelas rurales representan un riesgo en el aprendizaje y el desarrollo educativo del alumnado, varios investigadores han puesto en valor una tendencia recurrente en los debates políticos al ver las escuelas rurales como inferiores (Hargreaves et al., 2009), promoviendo políticas que ponen en riesgo el mantenimiento de las mismas (Fargas-Malet y Bagley, 2021). En este sentido, la idea de “escuela de cuarta categoría” forma parte del ideario social, que todavía hoy sigue presente (Feu, 2004; Quílez y Vázquez, 2012).

Este ideario está basado y respaldado por una visión negativa de lo rural pues es visto como lugar atrasado, en contraposición con lo urbano presentado, desde la industrialización, como fuente de innovación y dinamismo económico (Shuckmith, 2019). En este contexto, las escuelas rurales eran y son vistas como lugares inadecuados e inferiores (Hargreaves et al, 2009; Solstad y Andrews, 2020), que no ofrecen educación de calidad o de la misma manera que una escuela urbana (Fargas-Malet y Bagley, 2021; Vigo y Soriano, 2020), destacando la dicotomía urbano-

rural donde la escuela de pueblo o lo rural es frecuentemente juzgada en contra de las grandes escuelas de ciudad (Cedering y Wilhborg, 2020; Hargreaves, et al., 2009).

En este marco, el imaginario social sobre la escuela rural ha sido, además, alimentado por intereses políticos y pulsiones mercantilistas al tomar como criterios de la calidad educativa, la eficiencia, la rentabilidad económica y el éxito escolar (Beach y Vigo, 2018; Feu, 2004; Vigo y Beach, 2018; Vigo y Soriano, 2020; Beach y Vigo, 2020).

Esta visión negativa de la escuela rural también se expresa en el apoyo al cierre escolar. Estas preocupaciones pueden, además de estar relacionadas con una percepción negativa de las escuelas multigrado, también estar en conflicto con las normas basadas en estándares urbanos y en el dominio de una visión metro-centrista de la educación (Amcoff, 2012; Fargas-Malet y Bagley, 2021; Kvalsund, 2019; Roberts y Green, 2013). En esta línea, grandes trabajos de la teoría espacial tienen un carácter metro-céntrico (Soja, 1996 citado en Corbett, 2015b), exceptuando la Teoría presentada por Massey y teóricos del espacio que trabajan específicamente estudios rurales (Woods, 2010).

El diseño de un currículo y una organización educativa desde este enfoque ha llevado a que la escuela rural haya tenido que ser confinada o condenada a la periferia política, desvalorizada y marginada discursivamente (Corbett, 2016). En varios países del estudio llevado a cabo por Hargreaves et al., (2009) puede observarse como existe un sesgo político persistente hacia la escuela rural debido a una perspectiva predominantemente restrictiva y centrista que hace que la educación sea definida y catalogada dependiendo de su ubicación territorial (Gristy et al, 2020) y a partir de las características y formatos clásicos derivados de la escuela graduada (Uttech, 2001). La visión, tanto metro-centrista como mercantilista de la educación, ambas relacionadas, ha propiciado la imposición de un modelo organizativo urbano al territorio rural (Corbett, 2016) que busca la optimización económica y de recursos personales y materiales (Autti y Hyry-Beihammer, 2014).

En esta línea, investigaciones recientes sobre escuela rural como la llevada a cabo por Roberts y Fuqua (2021), ponen de manifiesto cómo la educación en el territorio rural se aborda desde la comprensión de su contexto, del lugar y del espacio, pero a menudo, separada de la investigación en educación en general. Así, algunos estudios (Gouwens y Henderson, 2021; Tatebe, 2021), especialmente en la última década, tratan de mostrar conexiones entre lo rural y lo urbano, evitando que la escuela rural sea ejemplificada desde la marginación o desde el déficit, replanteando así la metrocentridad y la metro-normatividad en la investigación educativa (Roberts y Fuqua, 2021).

A esta situación, ha de sumarse la categoría de “escuelas de especial dificultad”, identificación que se especifica dentro del territorio nacional de manera diferente en cada

Comunidad Autónoma. Dentro de esta categoría de escuelas, se encuentran las escuelas rurales, tanto Centros Rurales Agrupados como escuelas de menos de nueve unidades (incompletas) y unitarias. Esta etiqueta “especial dificultad” se corresponde a una representación administrativa y social de estas escuelas que son identificadas como de “riesgo” (Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2020) y bajo criterios de estigmatización (Beach y Sernhede, 2011), que directa o indirectamente alimentan el imaginario social y educativo de la escuela rural como escuela de baja calidad educativa o de categoría inferior (Moschetti y Verger, 2020).

Como una escuela reconocida y vinculada con el contexto

Si a lo largo de este primer capítulo se expone el territorio como un aspecto que influye y tiene repercusión directa en la actividad social, económica y cultural de una localidad, la escuela no está exenta de ello y también se ve afectada (Rubio, 2020). Pero no solo es la escuela la que se ve afectada por su contexto, sino que se resalta la idea de que lejos de concebir la escuela como un espacio externo o independiente a su territorio (Vigo y Dieste, 2019), ésta desempeña un rol de mantenimiento y como eje vertebrador del territorio (Barley y Beesley, 2007; Massey, 2012; Rubio, 2020).

En la revisión de investigaciones que vinculan escuela rural y territorio (Kilpatrick, 2007; Roberts y Green, 2013; Rubio, 2020) se presenta el término sostenibilidad, en literatura internacional /sustainability/, un término ambiguo y familiar. Tradicionalmente el término se refería al equilibrio entre elementos económicos, medioambientales, sociales y culturales (Roberts y Downes, 2016), sin embargo desde estas investigaciones del ámbito educativo se relaciona con la perspectiva del capital social (Bourdieu, 1986)⁸ como un elemento importante para en el desarrollo local, del capital social, para fortalecer relaciones y para construir comunidades. El capital social, cultural y simbólico de Boudieu amplía el concepto del capital económico marxista (Fowler, 2020).

En esta línea, el rol que la escuela tiene dentro del territorio rural es abordado desde un marco teórico basado en la *Teoría de los Espacios de Massey* (2012) y la *Teoría del Capital Social de Bourdieu* (1986). En este sentido, Massey (2012) interpreta el espacio como un producto social, en permanente construcción y formado a partir de las relaciones e interrelaciones de los agentes que intervienen en él y de las experiencias vividas (Gristy, 2021; Massey, 2012). La escuela desde este enfoque se concibe, por tanto, como un espacio y un producto social en el que se van rompiendo barreras entre el “dentro” y el “fuera” (Aguirre et al., 2014).

⁸ Se entiende por Capital Social o Cultural a los comportamientos, valores, actitudes, relaciones, competencias lingüísticas, conocimientos, relaciones con la cultura académica que una persona trae consigo a la escuela (Mills, 2008)

Por su parte, Bourdieu (1986) describe su teoría bajo los términos de estructuralismo y constructivismo, además de a través de una serie de conceptos como capital o *habitus*. El capital desde su enfoque se refiere o está formado por los activos simbólicos o materiales, con ello se hace referencia igualmente a las relaciones e interacciones que tienen lugar con los agentes del contexto. Bajo estas bases teóricas, la escuela es productora y mantenedora del capital social (Autti y Hyry-Beihammer, 2014; Baggley y Hillyard, 2014; Bourdieu, 1968) y donde la participación, cooperación y la reconstrucción de la cultura y la historia local tienen lugar (Villa y Knutas, 2020).

Así, la escuela es un recurso colectivo que está en relación con el territorio y desempeña un rol principal en las localidades en las que se encuentra (Zuckerman, 2020; Solstad and Karlberg-Grandlund, 2020). En este sentido, la escuela no solamente desempeña un rol educativo, sino que es un espacio organizado bajo los impulsos de los protagonistas para responder a las necesidades sociales y culturales de la población local (Champollion, 2011), potenciando un sentimiento de pertenencia, arraigo e identidad fruto de la estrecha relación con el espacio y las configuraciones de relaciones en la comunidad (Massey, 2012). Esto nos lleva a un sentido de escuela rural como una realidad no estática, ni tampoco delimitada territorialmente (Matías y Vigo, 2020), creyendo en la identidad de cada una de las escuelas y sus idiosincrasias particulares.

Por otra parte, la Teoría del Capital Social de Bourdieu (1986) refuerza la idea de que la escuela en el territorio rural supone espacio compartido a través de las relaciones dialécticas en donde se construye el sentimiento de identidad, se produce un intercambio y una apropiación de valores comunes, así como una valoración de las diferencias y de la heterogeneidad (Bourdieu, 1986). La única forma de producir el capital social es través de la acción de la comunidad y fruto de su interacción.

En este contexto, la escuela es, en muchas ocasiones, el "centro" de la comunidad, pues determina e influye directamente en la creación, mantenimiento y reconstrucción del capital social y cultural (Barley y Beesley, 2007; Bagley y Hillyard, 2015, 2014; Hargreaves et al., 2009). Sin embargo, "la idea de que las pequeñas escuelas rurales, son el centro de la comunidad con una abundancia de capital social, es una afirmación contextual y discutible" (Hargreaves et al., 2009, p.123). Esta representación formal de lo rural y de la escuela rural supone en algunos casos un mantra político y social que se alinea con las construcciones sociales en torno al significado de lo rural (Roberts y Downes, 2016; Woods, 2006).

Supone, a su vez, un punto crítico el no poder asumir que la escuela rural en general es el eje vertebrador del territorio o el núcleo de la comunidad, pues debe valorarse la situación contextual a nivel social y cultural de cada escuela y su idiosincrasia, y no caer en generalizaciones (Bagley y Hillyard, 2015).

Haciendo referencia nuevamente al recorrido histórico presentado, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, los movimientos de renovación pedagógica han tenido lugar en escuelas ubicadas en el territorio rural. Estos movimientos están siendo recuperados en la actualidad, comenzando a ser objeto de estudio por parte de las universidades, grupos interuniversitarios y por las propias comunidades autónomas. Estos hechos hacen que se esté produciendo un tránsito desde “la vieja escuela rural” o “escuela de cuarta categoría” hacia la “nueva escuela rural”. Un tránsito multicausal, no solamente de la educación rural, sino de la propia ruralidad, que responde, en parte, a fenómenos políticos, sociales y movimientos pedagógicos (Feu, 2004).

Como hemos comprobado al inicio del capítulo, la ruralidad es una parte fundamental y que configura el panorama nacional, el 9,3% de la población total en España vive en el territorio rural a pesar de los fuertes flujos migratorios rural-urbano que sigue experimentando el país a causa de las políticas de mercados y las nuevas formas de vida (Beach y Vigo, 2020). Esta situación despierta una preocupación por la España Vacía y por la escuela rural, siendo esta muy mediática en los últimos años (Abós, 2020)

En este proceso de cambios, se ha pasado de mirar a la escuela rural como un reducto de subdesarrollo a un paraíso de tranquilidad y como una oportunidad aprendizaje (Feu, 2004, Boix, 2004; Corchón et al., 2013) pasando a ser identificadas como instituciones globales, modernas y reconocidas por su valor pedagógico (Corchón et al., 2013). Este hecho, desempeña un rol principal en la construcción o reconstrucción de un imaginario social y cultural sobre lo rural, donde éste no sea visto desde un prisma negativo (Gristy et al, 2020).

De forma paralela, se ha producido un gran impulso de la innovación pedagógica, dentro del ámbito educativo, no sólo en el ámbito rural, sino también urbano. Este impulso de innovación educativa responde a la creciente crítica del sistema educativo, siendo la innovación “la palanca mágica para articular el cambio escolar” (Abós, 2020, p.45).

En este contexto, la escuela rural parece estar ligada al fenómeno de la innovación educativa (Abós, 2020), aunque esta innovación puede ser interpretada desde una doble vertiente. Numerosos estudios coinciden en la idea de que la escuela rural es innovadora para poder responder a los retos y desafíos propios del territorio rural y de un tiempo de cambios (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Morales, 2010; Raggl, 2020). Este hecho demanda un cambio hacia prácticas que deben estar abiertas al contexto, al alumnado y la comunidad, que exigen que el maestro conozca y valore el entorno, las tradiciones, valores y creencias de la comunidad (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017). En este sentido, la innovación va dirigida a la mejora, se aborda desde la colaboración y el compromiso con el territorio y sus agentes, promocionando

procesos de participación democrática y cultural y buscando una identidad adaptada a las nuevas realidades locales, estatales e internacionales (Abós, 2020)

Sin embargo, la innovación, tanto en el ámbito rural como urbano, también responde a la situación actual, ya descrita con anterioridad, protagonizada, en parte, por la influencia del mercado y del desarrollo económico en la educación (Beach y Vigo, 2020). En este contexto, la innovación supone una línea estratégica para el desarrollo políticas educativas. Estas políticas se enfocan a la mejora de la calidad educativa, buscando desde la innovación, el reconocimiento y la competición escolar y no la mejora educativa vinculada a la equidad, la igualdad de oportunidades y participación global en un cambio educativo (Abós, 2020).

Dentro del contexto rural, algunos autores hablan de “*escuelas imán*” que utilizan las reformas y las propuestas de las administraciones impulsadas por ese enfoque mercantilista, para atraer al alumnado de fuera de la zona local (Walker y Clark, 2010 citado en Beach y Vigo, 2020). Estas escuelas desarrollan prácticas innovadoras y las hacen saber con el objetivo de garantizar la estabilidad y el mantenimiento del alumnado (Vigo y Beach, 2018), sobre todo en las áreas rurales donde la estabilidad y el cierre escolar supone un reto (Abós, 2020). En este mapa entra en juego la elección escolar por parte de las familias, la competitividad entre escuelas y el logro escolar vinculado a la innovación educativa (Forsey, 2020), generando situaciones de desigualdad entre escuelas rurales de una misma área, provocando en ocasiones el cierre escolar de aquellas de menor tamaño (Beach y Vigo, 2020). Esta innovación que no surge de la necesidad y que es influenciada por la implementación de políticas performativas, ha sido objeto de estudio en los últimos años. Desde investigaciones recientes se han identificado estas prácticas innovadoras como inestables en el territorio rural, pues no responde a las necesidades del contexto ni de la comunidad (Zuckerman, 2020).

A la vista de los sentidos de escuela rural presentados, que no son más, que la reflexión e interrelación de todos los significados y acontecimientos, anteriormente abordados, podemos comprobar que ni existe una única manera de comprender la escuela rural, ni tampoco existe una única manera de interpretarla, pues esta está influenciada por los acontecimientos históricos, el desarrollo económico, la situación de movilidad, la globalización y por el momento social, político y cultural. Esto nos lleva a la idea de que el concepto de escuela rural y la comprensión de esta, debe abordarse desde la relación de esferas discontinuas, evitando caer en la simplicidad y el reduccionismo. La escuela rural que se presenta en un territorio concreto difiere en concepto y características, de cualquier otra escuela que, de igual modo, este ubicada en el territorio rural.

Se muestra a continuación (Ver figura 9), una representación que ayuda a comprender los sentidos que se han abordado a lo largo del apartado y que son fruto de un profundo proceso de

reflexividad acerca de todo lo anteriormente presentado referido a significados de territorio rural de escuela rural así como la revisión histórica y legislativa

llevada a cabo.

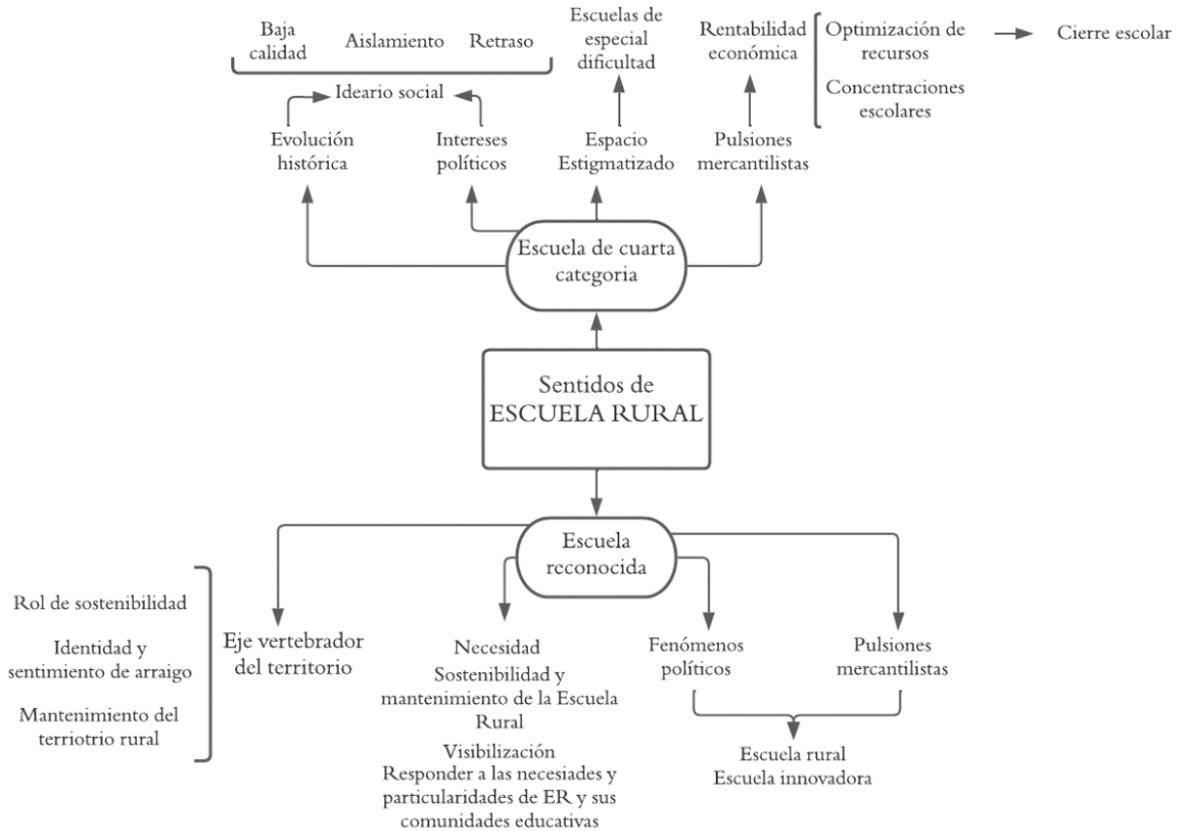


Figura 9. Sentidos de la Escuela Rural
Elaboración propia

Este primer capítulo “*La escuela rural: la escuela en su contexto*” supone, por tanto, el punto de partida para definir el contexto en el que se desarrolla esta investigación, siendo el hilo conductor de la misma.

CAPÍTULO 2. La tecnología educativa y medios digitales en las escuelas

*“Si la tecnología se considera de manera instrumental,
el trabajo se orienta hacia cuestiones de eficiencia utilizando un
modelo simple y causal;
si se considera en términos de las prácticas o la cultura,
las cuestiones de significado, experiencia y valor afloran”*

Oliver, 2016, p. 42

De acuerdo con el tema central de la tesis doctoral, el uso de los medios digitales en relación con el contexto a partir de prácticas de enseñanza creativas en escuelas rurales es necesario abordar uno de los tres núcleos principales en el marco conceptual, los *medios digitales*. Para ello, se hace imprescindible en un primer apartado realizar una conceptualización de la “tecnología” y los “medios digitales” a partir de los diferentes significados que son utilizados, desde la investigación, para referirse a dichos conceptos. La revisión conceptual sobre ambos términos justifica el planteamiento de un segundo apartado que recoge un recorrido histórico-legislativo que relata cómo la tecnología y los medios digitales se han ido introduciendo en el plano educativo. De este recorrido histórico subyacen dos discursos de los medios digitales, que en gran medida, se corresponden con los significados que se presentan en el primer apartado. Se finaliza el capítulo con un tercer apartado en donde se analizan los sentidos que hay detrás de los significados y discursos sobre tecnologías y medios digitales presentados a lo largo de todo el capítulo.

Partimos de un contexto global, hiper-conectado y de movilidad, que en lo digital, se ha caracterizado por un incremento del uso y de la interacción con las tecnologías y los medios digitales, debido principalmente a los grandes avances digitales que han tenido lugar en los últimos años. Este contexto ha propiciado que las tecnologías formen parte del momento actual y de nuestras vidas pues como señalan Adell y Castañeda (2012) “ningún ámbito del desarrollo humano queda al margen de la tecnología” (Adell y Castañeda, 2012, p. 16). Un claro ejemplo de esta influencia es cuando atendemos a nivel nacional en España a la *Encuesta de Equipamiento y de uso de TIC en los Hogares*⁹ del año 2021, pues se corrobora que las tecnologías forman parte de nuestras vidas, siendo el 93,3% de la población de entre 16 y 74 años ha usado internet en los últimos 3 meses, el 95,9% de los hogares tienen conexión de banda ancha y el 83,7% de las viviendas cuentan con algún tipo de ordenador.

Tal es el impacto de la tecnología desde el punto de vista económico, político, educativo, social y relacional (Blasco-Serrano y Dieste, 2021), a veces desigual dependiendo del territorio (Morales- Romo, 2017), que hoy en día se comprende como algo imprescindible su dominio y su conocimiento (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018; Sancho-Gil et al.,2020). Es por ello por lo que, los sistemas educativos y por ende, las escuelas, no son ajenos a esta tendencia o este fenómeno (Castells, 2001).

Dentro del ámbito educativo, las políticas, normativas y disposiciones legales a nivel internacional, nacional y autonómico (Proyecto LOMLOE, 2019; Orden ECD/850/2016, de 29

⁹ Encuesta de Equipamiento y uso de TIC en los hogares (España). Año 2021. Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística).

de julio y Orden del 28 de marzo del 2008¹⁰), empresas externas al sistema educativo (Google o Microsoft) y diferentes organizaciones internacionales (UNESCO, 2020, OECD) apuestan por la presencia de la tecnología dentro de las aulas. Este hecho se interpreta como una oportunidad pues supone la posibilidad de acceder al conocimiento y una vía para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los entornos de enseñanza (Blasco-Serrano y Dieste-Gracia, 2021). Sin embargo, también suponen un riesgo, pues a veces puede ser abordado desde un enfoque de la innovación mal entendida (Sancho-Gil, 2019) o desde una perspectiva de mercado (Paredes, 2010).

En este contexto hiper-conectado, globalizado y de mercado en el que nos encontramos (Gu, 2021; Selwyn, 2017), es necesario conceptualizar qué son las tecnologías de la información y la comunicación y los medios digitales, partiendo de una revisión bibliográfica y de la evolución que ha acontecido en el ámbito digital al sistema educativo realizando para ello recorrido legislativo, social, cultural y educativo que nos aproxime a los diferentes significados de las tecnologías educativas. Se persigue así con el desarrollo de este capítulo, el proveer al estudio de un concepto de tecnología educativa más amplio y complejo, evitando reduccionismo (Castañeda et al., 2020) y valorando los medios digitales desde un enfoque contextual (Sancho-Gil et al., 2020).

2.1 Significados de la tecnología educativa y los medios digitales

Tal y como se ha hecho referencia anteriormente, en la actualidad se vive en una época dominada por las tecnologías y los medios digitales, producto de la revolución digital que ha acontecido en los últimos años (Barrios, 2022; Sancho-Gil et al., 2020). El desarrollo de aplicaciones de la tecnología y el avance imparable de lo digital está llevando a considerar el término tecnología, el cuál ha pasado de ser considerada como un conjunto de saberes a ser entendida como artefactos digitales, que, en el caso de la educación, están al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sancho-Gil, 2019). Este hecho lleva a que, la tecnología en general, pero particularmente, los medios digitales, sean objeto de estudio desde diferentes disciplinas como la antropología, la sociología, la medicina, y entre ellas, la educación, vinculándose con otros conceptos como innovación, educación inclusiva o procesos de enseñanza-aprendizaje

¹⁰ Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación aprobado en la sesión del Consejo de Ministros celebrada el 15 de febrero de 2019; Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón; Orden del 28 de Marzo del 2008, del Departamento de educación cultura y deporte por la que se establece el currículo de educación infantil y su aplicación en los centros de la Comunidad Autónoma de Aragón.

(Espejo-Villar et al., 2022), produciéndose una disparidad de términos que vinculan en este caso, educación y tecnología.

Por tanto, en el contexto descrito de hiper-conexión y globalización en el que nos encontramos ha tenido un impacto directo en la apropiación, establecimiento y definición de conceptos (Sancho-Gil et al., 2020). De esta manera, términos como “Tecnología Educativa, “Tecnología digital” (TD)”, “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC), “Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento” (TAC) o “medios digitales” son usados indistintamente (McQuiggan et al., 2015) a veces para referirse a un mismo fenómeno o concepto. De Pablos-Pons (2001) hablaba de una crisis terminológica en torno al concepto de “tecnología”, debido principalmente a prejuicios irracionales, a un cambio acelerado y sin reflexión. En este sentido, cabe hablar de diferentes concepciones sobre la tecnología, los medios digitales y el cómo estas concepciones influyen en el quehacer educativo. Ante esta variedad de términos, resulta evidentes y se comprende como una tarea fundamental, el reconceptualizar y definir tecnología y medios digitales, pues es determinante a la hora de entender qué se hace con ella, cómo se usa, qué usos se hace y por qué (Oliver, 2016 citado en Castañeda et al., 2020). Así, en este primer apartado se indagan en los significados de la tecnología y dentro de la tecnología, de los medios digitales en el escenario de la educación a partir del análisis y la revisión de literatura sobre el tema.

El hablar de medios digitales o tecnología en el ámbito educativo, nos lleva en primer lugar a abordar el concepto de *tecnología*. La tecnología es la combinación del griego *technē*, ('arte, técnica') con *logos* (juego, palabra o discurso) (RAE, s.f, definición 1)¹¹. En palabras de Sancho-Gil et al., (2020), “dicha combinación pone de manifiesto la necesidad de que todo "arte" se apoye en "herramientas" (tecnología artefactual), así como en métodos organizativos (tecnología organizativa), signos, símbolos, rituales y representaciones (tecnología simbólica)” (Sancho-Gil et al., 2020, p.63).

En este sentido, diferentes autores (Cabero, 1994; Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2019; Cobo, 2009) coinciden en comprender la tecnología como instrumentos técnicos que giran en torno a la obtención de la información y la comunicación de resultados, ideas, descubrimientos o sentimientos y cómo en el ámbito educativo, éstas, las tecnologías, se presentan como una herramienta al servicio del aprendizaje (Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2019). En la misma línea, Fernández-Muñoz (2007) puntualiza en la posibilidad de compartir, distribuir, reunir información y comunicarse entre personas o grupos. En este sentido, el comprender la tecnología como una colección de medios y artefactos orientados a la consecución de una función (Castañeda

¹¹ Real Academia Española.

et al., 2020; Sancho-Sil et al., 2020), implica entender la tecnología desde un enfoque simple y reduccionista (De Vries, 2012).

Este enfoque es adoptado por organismos nacionales e internacionales cuando tratan de definir la *tecnología* en aras de poder dar una respuesta educativa en sus programas y proyectos. Así, la UNESCO (2020), define tecnología educativa como “el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación” (Unesco, 2020, p. 43-44).

Por su parte, BECTA (*British Educational Communications and Technology Agency*) define tecnología educativa como “una poderosa herramienta de apoyo a la práctica. Proporcionan un amplio apoyo a la comunicación, ayudando a todos a aprender, rompiendo barreras que conducen a la exclusión educativa” (BECTA, 2007, p. 1).

UNICEF (2021)¹² en cambio se centra en el impacto de la tecnología en la infancia y la adolescencia, así lo refleja en el Informe sobre el *Impacto de la Tecnología en la infancia y adolescencia*, donde hace referencia a las relaciones sociales, los riesgos y las oportunidades del mundo digital. Desde este estudio se aborda la tecnología enmarcada en un mundo digital e interconectado. Esta misma línea, se aborda desde INTEF (Instituto Nacional de Tecnología educativas y Formación del Profesorado) a nivel nacional, pues se entiende la tecnología desde un prisma digital y virtual. Todos estos intentos por definir la tecnología se presentan desde un enfoque reduccionista de la misma orientado a la instrumentalización (Castañeda et al., 2020).

Vinculado con el propio concepto de tecnología, son numerosos los términos y acepciones que se han asignado a la inserción y uso de la tecnología en el ámbito educativo, tal y como ya se ha destacado anteriormente. Cabero (2015) señala las diferencias entre términos, estableciendo distinciones entre *TIC*, y *TAC*, estando las *TIC* (Tecnologías de la información y de la comunicación) más centrada en aspectos tecnológico, técnicos e instrumentales orientado a la información y la comunicación, y las *TAC* (Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) refiriéndose a las tecnologías como una herramienta educativa.

Sin embargo, autores como Castañeda et al., (2020) o Sancho-Gil (2008; 2019) se presentan como voces críticas que van más allá de las diferencias terminológicas de los conceptos. En este sentido, Sancho-Gil (2008) identifica cómo “el paso de las *TIC* a las *TAC* implica mucho más que el cambio de una vocal, pues supone la intención de que el aprendizaje sea mediado por la tecnología” (Sancho Gil, 2008, p. 20), centrando el rol docente en la repetición, reproducción

¹² UNICEF (2021). Informe del estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia.

y transmisión. En este sentido, las TAC, se presentan como algo complejo en el sistema educativo actual el cual está lleno de alumnado *Millennial*, actualmente denominados “Generación Z” o “Generación Alpha”, y de profesorado que ha sido formado en plena revolución tecnológica o digital, lo que se manifiesta como una brecha para el proceso de enseñanza que se pretende alcanzar con las TAC. Al mismo tiempo, “no se consideran las visiones pedagógicas centradas en la autonomía y autoría del alumnado” (Sancho-Gil, 2008, p. 24).

Así, estos autores (Castañeda et al., 2020; De Pablos-Pons, 2001; Sancho-Gil, 2008; Selwyn et al., 2020) destacan que entender la tecnología desde una visión instrumental, implicar tener una visión reducida de los medios, haciendo así referencia a las TIC y a las TAC, mientras que la tecnología educativa trata de superar la dicotomía entre tradicional-dispositivos, haciendo referencia al aprendizaje formal en sí mismo. En este sentido, la tecnología se presentaría desde un enfoque no reduccionista si es orientada al aprendizaje, y desde el contexto (Sancho-Gil, 2008) y no es vista desde categorías instrumentalistas y simplistas (Castañeda et al., 2020).

En la misma línea, dentro de la tecnología cabría especificar algo más y es *lo digital*. El acelerado desarrollo de los últimos años de aplicaciones de *tecnología digital* ha hecho que no se tengan en cuenta muchos de los conceptos que hemos manejado hasta este momento, que entienden la tecnología como saberes, dispositivos o artefactos. En este sentido, Sancho-Gil et al., (2020), destaca la importancia de diferenciar entre tecnología educativa o aplicada a la educación, y tecnología digital, en aras de evitar caer en reduccionismos y sesgos terminológicos, pues “nos estaríamos dejando mucha tecnología atrás” (Sancho-Gil et al., 2020, p. 67). De manera específica la tecnología digital hace referencia al propio uso de medios digitales que requieren de una conexión a la red en contraposición con medios analógicos que son considerados igualmente tecnología (Sancho y Alonso, 2012).

El enfoque abordado hasta el momento, de la tecnología como una herramienta (Cobo, 2009) ha sido mantenido a lo largo del tiempo. Sin embargo, actualmente existen otro enfoque que convive con el ya presentado. Encontramos estudios que presentan la tecnología como intervención social, como ilustración teórica, como sistema de organización de otros sistemas, o desde un enfoque social, entendiéndola como la posibilidad de tejer redes (Castañeda et al., 2020). En este sentido, la tecnología se comprende desde un enfoque que abraza la complejidad basada en el uso de los medios digitales (Barrios, 2022) y como campo de acción, de valores y de dinámicas sociales (De Vries, 2012).

En la misma línea, algunos estudios hablan de las TEP (Tecnologías del aprendizaje y el empoderamiento). Estos representan la tecnología en general, pero especialmente, los medios digitales, como un medio o una herramienta al servicio del aprendizaje (Cabero et al., 2016) y de

la difusión y de la construcción del conocimiento favoreciendo la mejora de entornos de enseñanza para la participación y la colaboración de todos los agentes educativos (Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2019; Sancho-Gil, 2008). Así, el objetivo de los medios digitales y sus usos es la mejora del aprendizaje (Spector, 2016).

Como se deja entrever a lo largo del apartado, nos encontramos ante diferentes significados de las tecnologías y de los medios digitales que corresponden a un doble enfoque, diferenciando entre una visión compleja y una visión reduccionista de la tecnología. De una parte, una visión simple centrada en la respuesta a demandas de la sociedad digital y al mundo del trabajo actual, centrandó el uso de los medios digitales y de la tecnología en general, como un instrumento al servicio de la transmisión de conocimiento. De otra parte, una visión compleja, que conlleva comprender la tecnología de forma transversal y compleja, en relación con el contexto y conectada con las necesidades (Sancho-Gil, 2019). Esta doble visión va a estar presente a lo largo del desarrollo de todo el capítulo, siendo el hilo conductor en el análisis de las políticas y decisiones institucionales que se presenta en el siguiente apartado.

En la siguiente representación (Ver Tabla 7) que se presenta a continuación, se recogen los significados analizados a lo largo del apartado, estableciendo una diferenciación según el enfoque (complejo o reduccionista) desde el que son abordados.

<i>Enfoque amplio y complejo</i>	Tecnología educativa	Tejer redes, valor social y comunitario (Castañeda et al., 2020)
		Empoderamiento, construcción y colaboración (Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2019; Sancho-Gil, 2008)
	TEP	Impacto y efectos a nivel social (Barrios, 2022)
Tecnología	Medios digitales	Usos y medios orientados a la mejora del aprendizaje (Spector, 2016)
	Instrumentos	Artefacto al servicio del aprendizaje (Cabero, 2015)
		Impacto y riesgo de los instrumentos (UNESCO, 2020; UNICEF, 2021)
<i>Enfoque simple y reduccionista</i>		Instrumento al servicio de nuevas pedagogías (INTEF 2017)
	Herramienta de apoyo a la práctica BECTA (2007)	
	Herramienta de comunicación	Instrumentos técnicos, información y comunicación (Cabero, 1994)

Tabla 7. Conceptos y terminología de tecnología educativa
Fuente: elaboración propia

A la vista de la conceptualización presentada, se plantea la necesidad de definir los *medios digitales* desde un prisma actual y contextualizado (Escárdibul y Mediavilla, 2016), evitando reduccionismos que impliquen solo la aplicabilidad de los medios digitales desde la instrumentalización de la tecnología (Castañeda et al., 2020).

2.2 La sociedad de la información y del conocimiento. Evolución social, cultural y educativa de los medios digitales

Como ya se ha destacado al inicio del apartado, es importante no perder de vista el sentido de la historia y ser consciente de como lo global influye en la realidad local, y en este caso, como la tecnología ha influido e influye en la educación, los sistemas educativos y las escuelas (Sancho-Gil et al., 2020). El modo en que se comprende la sociedad actual, las escuelas, las prácticas que tienen lugar, el uso que se hace de los medios digitales, así como el rol del docente solo es posible desde una perspectiva histórico-social, cultural, política y económica de la tecnología y de los medios digitales (Sancho-Gil, 2001). Así, junto con el marco conceptual presentado, se comprende que es imprescindible realizar un recorrido histórico haciendo referencia al ámbito social, cultural, educativo y legislativo, acerca de la implementación de los medios digitales en las aulas. A lo largo del recorrido se van a destacar los hitos y tendencias más representativos a nivel europeo y nacional, en aras de querer contextualizar el concepto.

La evolución de la tecnología y los medios digitales en el ámbito educativo tiene una correspondencia con la irrupción de la tecnología a nivel global (Bergviken-Rensfeldt y Player-Koro, 2020; Selwyn et al., 2020). A pesar de que la tecnología ha estado presente desde la antigua Grecia (Sancho-Gil, 2001), fue a partir de la sociedad industrial y de la revolución tecnológica cuando esta, la tecnología, paso a ser el epicentro, pues generó una nueva manera de comprender el mundo y una nueva infraestructura que influyó en el proceso de globalización de la economía, cambiando las formas de organización, y de la vida social, pues nuevas formas de comunicación y relación tuvieron lugar (Mateos-Rusillo y Castells, 2014). Fue en este momento, en la revolución industrial, cuando la tecnología sufre un cambio en el rol, pasando a ser un fenómeno generador, a entenderla como un medio de progreso (Sancho-Gil, 2001)

En esta línea, la implementación de la tecnología y específicamente, de los medios digitales, especialmente en los últimos 40 años, en el ámbito escolar, es un fenómeno que ha surgido en paralelo al desarrollo de las tecnologías digitales y el conocimiento científico en la sociedad (Rensfeldt y Player-Koro, 2020). Dicha implementación responde, por un lado, a las recomendaciones de grandes organizaciones transnacionales como UNESCO, UNICEF y

OECD¹³ con el objetivo de lograr centros educativos eficaces y productivos y que respondan a las necesidades de su futuro profesional (Mateos-Rusillos y Castells, 2014). Y por otro lado, al contexto de mercado, en la que grandes multinacionales han visto en la educación un nicho de negocio (Sancho-Gil et al., 2020). Ambas, propiciando el desarrollo de políticas educativas orientadas a la solución de problemas o retos educativos a través de la tecnología y los medios digitales. A pesar de ello, es indudable que la tecnología forma parte del mundo actual y como tal, tiene una influencia en los diferentes ámbitos sociales como es el educativo. La educación en este sentido debe responder a demandas sociales y educativas propias de nuestro tiempo.

Es de destacar que la implementación de la tecnología en el ámbito educativo en el contexto internacional está ligado a las políticas educativas aplicadas, las cuales han priorizado la dotación de medios digitales a otros aspectos como la formación del profesorado, la elaboración de materiales educativos o el valor pedagógico de los medios digitales (De Pablos-Pons, et al, 2010).

El recorrido histórico que se presenta a continuación es fruto de un proceso de revisión de la literatura, tanto en lo referente al panorama internacional como nacional, con el objetivo de poder contextualizar las tecnologías y los medios digitales en un tiempo y en un lugar. Se ha revisado literatura de referencia (Area et al., 2014; Gil-Flores et al., 2017; Müller et al., 2017; De Pablos-Pons, 2001; Rensfeldt y Player-Koro, 2020; Sánchez-Antolín y Paredes, 2014; Sancho-Gil et al., 2020; Sancho-Gil, 2001, 2008) la cual se ha complementado con la revisión de documentos institucionales, tanto en el plano Europeo como Español, lo que permite llevar a cabo un análisis de las políticas de una manera contextualizada.

La integración de la tecnología (digital) a nivel internacional y nacional

La tecnología educativa como campo de estudio y como disciplina académica tiene su origen en los años 40 en los Estados Unidos de América, siendo esta, una materia curricular militar con el objetivo de preparar al ejército para la II Guerra Mundial (De Pablos-Pons, 2001). Por aquel entonces, la tecnología educativa solo estaba destinada a la educación superior con el diseño de planes de formación en tecnología orientada al mundo laboral. Fue a partir de la década de los 70 cuando se produjo la revolución electrónica debido principalmente a la radio y a la televisión. Concretamente, en 1970, tal y como relata De Pablos-Pons (2001) tiene lugar la Conferencia sobre Programas de Formación para la Tecnología en la Educación, que tenía como objetivo indagar en el diseño de programas o planes de acción que favoreciesen la integración de la tecnología en el ámbito educativo. Así, fue en el año 1976, cuando a nivel Europeo se crea el

¹³ “Las tecnologías de la información y la comunicación pueden complementar, enriquecer y transformar la educación” (UNESCO, 2018).

primer *Programa de Acción* en materia de educación¹⁴, un programa de carácter global encaminado a mejorar la comunicación entre los países y a promover una visión comunitaria en torno al ámbito educativo. Fue en este tiempo, cuando la información se convierte en el eje central y es cuando comienza la aparición de ordenadores, y con ellos, se introduce la enseñanza asistida por ordenador (Sancho-Gil, 2001).

Este mismo año, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) en su II Reunión sobre tecnologías educativas conceptualizó el término de “tecnología educativa”, refiriéndose a la misma como una forma de sistematiza de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza aprendizaje en términos de objetivos específicos, con el objetivo de alcanzar una educación eficaz. Esta aproximación, claramente artefactual, centrada en los soportes físicos, parece que resultó insuficientes estos primeros años desde un punto de vista pedagógico y conceptual de la tecnología educativa (De Pablos-Pons, 2001).

El programa de acción conjunta en material de educación de 1976, en el marco de la Unión Europea, propició que en los años posteriores, ya en la década de los años 80, se sucedieran la propuesta de planes de acción y programas que incidían en la integración del ordenador en las aulas, potenciando su valor y su uso. Este hecho supone una novedad en relación con los soportes, y surge, la necesidad de definir tecnología (De Pablos-De Pablos-Pons, 2001). Un ejemplo de ello es cuando la UNESCO en 1984 formula una doble acepción del concepto de tecnología en los siguientes términos.

Originalmente ha sido concebida como el uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, ordenadores y otros tipos de hardware» y «software». En un nuevo y más amplio sentido, como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una educación más efectiva. (UNESCO, 1984: 43 y 44 citado en De Pablos-Pons, 2001, p. 34).

La necesidad por definir tecnología, de la venimos hablando, dio pie al planteamiento de muchas iniciativas institucionales (De Pablos-Pons, 2001). A nivel global se desarrollaron grandes programas de acción por la parte de la UE (Unión Europea), entre los que destacan el programa *PETRA* (1987), *EUROTECNET* (1989), *DELTA* (1988) y *SOCRATES* (1995). Estos programas se desarrollan con el objetivo de dotar de ordenadores al alumnado, conectar las

¹⁴ Comisión Europea (1976) Resolución del Consejo y de los Ministros de educación reunidos en el seno del consejo, 9 de Febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. Diario Oficial, C, 38, de 19 de febrero de 1976.

escuelas a Internet y la incorporación de software educativo al currículo y a la formación del profesorado (Sánchez-Antolín y Paredes, 2014). Estas políticas tuvieron su reflejo en las políticas nacionales y regionales, las cuáles adoptaron esta línea de actuación.

Fue en los años 90 y principios de los 2000 cuando hubo una fuerte tendencia hacia iniciativas más ambiciosas, desarrollando programas nacionales en diferentes países, casi siempre enmarcados dentro de la sociedad del conocimiento y en la posibilidad de cambio que ofrecían las tecnologías no solo en la sociedad sino también en el ámbito educativo (Selwyn, 2019). Fue a partir de este momento cuando se generalizó el término *TIC* (Tecnologías de la información y la comunicación), el cual iba acompañado con el desarrollo de tecnología digital más sofisticada que generó un amplio interés social propiciando una rápida difusión, especialmente por países desarrollados (De Pablos-Pons, 2001). En este periodo las tecnologías, además, cobraron un papel protagonista promoviendo un uso enfocado a inclusión educativa y la respuesta a necesidades en el ámbito de la educación especial (Balanskat, et al., 2013).

En este sentido, las esperanzas, en su mayoría no cumplidas, sobre las tecnologías de información y la comunicación como remedio para luchar contra las injusticias en el mundo real, fueron y han sido truncadas, pues como demuestran diversos estudios, en palabras de Müller et al., (2007), las TIC tienden a reforzar las estructuras sociales y las desigualdades existentes desde un punto de vista social y cultural. Sin embargo, este valor de la tecnología como oportunidad de inclusión y de lucha contra la brecha social y las desigualdades, ha estado presente a lo largo de diferentes propuestas institucionales, poniendo el foco en el valor pedagógicos y en la igualdad de oportunidades (Balanskat, et al., 2013).

Específicamente, en el año 1996 a través del Libro Blanco de Educación y con la comunicación de la comisión del 2 de Octubre de 1996 “Aprender en la sociedad de la información. Plan de Acción para una iniciativa europea en educación (1996-1998)”, se refuerza ese interés por la igualdad de oportunidades y por el valor pedagógico de las nuevas tecnologías de la sociedad de la información. Este plan de acción se justifica a partir de que el uso de las TIC facilita la adquisición de conocimiento y el desarrollo de métodos de aprendizaje flexibles, personalizados e interactivos. Estos dos aspectos se materializan en 3 objetivos: (i) integración y entradas de las TICs en las escuelas, (ii) promover la generalización de prácticas pedagógicas multimedia y (iii) reforzar la dimensión europea de la educación y la formación con herramientas digitales.

Años más tarde, concretamente en Mayo del 2000, se presenta el Informe de la Comisión Europea sobre la calidad en la educación en Europa. Desde este documento, se consideran las TIC como indicador de calidad de los sistemas europeos, siendo el indicador 4 sobre 16. Además, en

el Consejo Europeo extraordinario organizado en Lisboa meses después, se exponen las limitaciones asociadas a las tecnologías que hay que superar. Estas son el déficit de equipos, la falta de formación en competencias digitales, la falta de desarrollo de programas y proyectos, y el elevado coste de los dispositivos electrónicos.

En esta década, se sucedieron numerosas iniciativas como eEurope en el año 2000, que se materializó en la puesta en marcha de tres planes de acción; E-Learning que tenía como objetivo la formación continua que luego se convertiría en eTwinning, Go-Digital, con el objetivo de incluir las PYMES en la sociedad de la información, y eContnt en el campo del desarrollo y la comercialización de contenidos digitales. Todos ellos, pretencian potenciar el uso de la tecnología con el objetivo de reducir las desigualdades y desde un enfoque inclusivo.

Posteriormente, se diseñaron otros planes, como eEurope 2002 y eEurope 2005, con el objetivo de mejorar las infraestructuras de banda ancha y garantizar la disponibilidad de tecnologías y la alfabetización digital. Así, años después estos planes de acción fueron evolucionando y se puso en marcha el Plan i2010. A diferencia de las iniciativas anteriores centradas en el equipamiento y la conectividad, este plan ofrecía una visión integrada de la sociedad de la información y de las políticas de la Unión Europea. En el ámbito educativo se avanzaba hacia el desarrollo de la competencia digital, y la formación hacia nuevas necesidades vinculadas con las TIC.

Las exigencias sociales, las limitaciones asociadas a las tecnologías y la tendencia de integración de las TIC en las escuelas, como estrategia para hacer frente a problemas educativos (Rensfeldt y Player-Koro, 2020; Sánchez-Antolín y Paredes, 2014; Sancho-Gil et al., 2020; Sancho-Gil, 2008) marcarán el planteamiento y puesta en marcha de futuros planes y programas de implementación de tecnología digital en las aulas.

Así, numerosos programas fueron desarrollados en esta década y a principios de los 2000, tanto en clave internacional como nacional. En España el *Programa 2.0*, del que hablaremos más adelante, en Hungría, *The Digital School Plan*, en Italia, *The Intelligent School Program* y en Turquía de desarrollo el *FATIH Project* (Area et al., 2014; Gil-Flores et al., 2017).

Sin embargo, con la llegada de la crisis económica, los objetivos de las iniciativas anteriores fueron transformados hacia otras prioridades que relacionadas con el empleo, la formación, la movilidad y con otros aprendizajes que les permitían adaptarse a los diferentes mercados laborales (Sánchez-Antolín y Paredes, 2014). En esta línea, se lanzó a finales del 2012 por parte de la Comisión Europea el programa Rethinking Education. Este programa perseguía el desarrollo de competencias y capacidades necesarias para el mercado de trabajo, entre ellas, se encuentra la competencia digital y para ello se apuesta en clave nacional por el desarrollo

curricular y la modernización de infraestructuras en las escuelas, tal y como veremos a continuación.

A la vista de lo presentado, se puede comprobar como las estrategias y los planes desarrollados por la Unión Europea y su influencia en políticas nacionales tienen un doble objetivo; por un lado el equipamiento de los centros educativos y de la sociedad en general y por otro lado, la mejora de las competencias digitales desde una perspectiva de empleabilidad en el futuro. En este sentido, se vislumbra un significado de la tecnología instrumentalista al ser contemplada como un medio, herramienta o instrumento capaz de resolver problemas educativos y pedagógicos, alejándose así de un enfoque complejo focalizado en los usos (Rensfeldt y Player-Koro, 2020).

La implementación de la tecnología y los medios digitales en el contexto nacional

Específicamente, en el ámbito nacional español la implementación de las tecnologías en la escuela respondía a la puesta de marcha de políticas educativas que se desarrollaron en clave autonómico y a la influencia del panorama internacional con el desarrollo de programas, planes y propuestas institucionales. Concretamente, en el contexto español, la creación de las autonomías (1979), y el posterior traspaso de competencias en materia de educación a nivel autonómico (1992), dibujó un contexto educativo diverso y heterogéneo en cuanto al desarrollo y uso de las tecnologías educativas en la escuela, dando lugar a la creación de diferentes programas y proyectos con objetivos muy diferentes (De Pablos-Pons, 2010).

En el año 1987 el Ministerio de Educación y Ciencia elaboró un documento sobre la reforma de la enseñanza. En este documento se reconocía “el acelerado ritmo de las innovaciones tecnológicas lo que supone impulsar al alumnado el interés por aprendizaje y por la adquisición de conocimiento para su futuro desarrollo profesional desde el interés y la funcionalidad, así como desde el contexto” (De Pablos-Pons, 2001). Este enfoque de la tecnología concibe “el currículo y el desarrollo profesional de los docentes, desde la resolución de problemas, la investigación, la reflexividad y el pensamiento crítico” (Sancho-Gil, 2001, p.30),

El panorama tan diverso en torno a la educación debido al sistema de autonomías propició que en el año 2005 el gobierno central identificara la importancia de unificación de criterios en la implementación de las tecnologías, concretamente digitales, en los entornos escolares. Diseñó para ello el *Plan Avan@*, que respondía a objetivos propuestos por la Unión Europea y la iniciativa i2005. Este programa trataba de dar continuidad a Internet en la escuela y desarrolló medidas dirigidas a favorecer el uso de las TIC como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza. Debido a ello, se llevó a cabo una tarea de equipamiento y de conectividad en los centros. En este sentido, los medios digitales, el desarrollo de aplicaciones y la tecnología en general, fue

magnificada, destacando la capacidad de estos aparatos para manejar información, facilitar la comprensión de conceptos abstractos y la resolución de problemas, aumentar la motivación del alumnado por el aprendizaje y para facilitar la tarea del profesorado y su gestión (Sancho-Gil, 2001).

En el año 2009 se produjo un cambio en las políticas tecnológicas educativas con la introducción y puesta en marcha del *Programa Escuela 2.0* (Gil-Flores et al., 2017; Sánchez-Antolín y Paredes, 2014). Concretamente su implantación fue en el curso escolar 2010-2011 y tenía como objetivo la introducción de la tecnología en la rutina escolar, lo que obligaba a los docentes a implementar una pedagogía basada en la tecnología. Este programa se diseñó siguiendo otros modelos que se habían puesto en marcha como el modelo “*One Laptop for Child*” en Estados Unidos, el programa “*E.Escola*” en Portugal, el programa “*Aulas Digitales*” en Grecia o el “*Plan Ceibal*” en Uruguay, todavía vigente (Sánchez-Antolín y Paredes, 2014). Para la consecución de este programa se dotó de equipamiento a 14.400 clases, un total de 400.000 alumnos y 20.000 profesores se vieron afectados por este equipamiento (Moreira et al., 2014). Este programa tenía como eslogan “un alumno, un ordenador”. A partir de la dotación, los siguientes pasos de las nuevas políticas TIC, apuntaban a la incorporación de pizarra PDI en todas las aulas, a la dotación de tabletas a los estudiantes, lo que perseguía la sustitución del libro de texto y la creación de portales de recursos (Sánchez-Antolín y Paredes, 2014).

Este programa respondía, a su vez, a pulsiones internacionales, pues las tecnologías se convirtieron en un indicador del grado de avance de cada país y de comparación entre países (Rensfeldt y Player-Koro, 2020). Así, la voluntad de mejorar este indicador llevó a la incorporación desmesurada de tecnologías digitales en las escuelas, dando importancia a su disponibilidad y no a su uso (Area et al., 2014). Como resultado de este programa, España era el tercer país con mejor equipamiento tecnológico en las aulas, pero estaba por debajo de la media en el uso de las TIC (Gil-Flores et al., 2017). Este programa recibió duras críticas por parte del profesorado y fue abolido en el año 2012. Dichas críticas se centraban en la falta de formación para su uso y en la falta del valor pedagógico de los mismos (Moreira et al., 2014).

Al mismo tiempo, el desarrollo de este programa, junto con un cambio en la estructura social, fruto de movilidad internacional y de la crisis económica del año 2008, elevó la preocupación por las desigualdades en el uso de las tecnologías con fines educativos. Estas desigualdades se producían en varias direcciones. Se puso de manifiesto desigualdades relacionadas con la brecha generacional, no tanto en el acceso a las tecnologías, pues los programas lo garantizaban, sino en relación con los usos (Müller et al., 2007), pues se encontraba un alumnado en las aulas “millennials” que exigía que los docentes dieran respuestas a las exigencias formativas y de intereses de esta generación (Sancho-Gil et al., 2020). Por otra parte,

el desarrollo e implementación de estos programas centrados en el equipamiento escolar ponían de manifiesto una brecha contextual, pues según determinadas zonas, la igualdad de oportunidades, tanto de acceso como de tenencia y uso de los medios digitales no estaban presentes (Müller et al., 2007). Estos hechos ponen de manifiesto como estos programas no respondían a las necesidades socioculturales, geográficas o educativas presentes en ese momento (Selwyn et al., 2020).

A finales del 2013, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), presentó dos nuevos planes en relación con las TIC en las escuelas, el Plan de Cultura Digital en la Escuela y el Marco Estratégico de Desarrollo Profesional Docente (INTEF, 2013). Ambos planes se orientados a la introducción de las TIC en las aulas, a la conectividad, a la creación de un espacio común de contenidos o portales, uno de pago y el otro de acceso abierto, y al desarrollo de la competencia docente (Espejo-Villar et al, 2022).

Como se ha especificado anteriormente, los planes en clave nacional tienen una influencia a nivel regional y autonómico. Concretamente en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón, donde se enmarca el presente estudio, se han desarrollado diferentes programas con objetivos muy dispares entre ellos. Se han identificado programas orientados a la prevención de riesgos en Internet como *Ciberprotegete* o *Prev@cib*. Otros programas han sido contextualizados en centros del entorno rural como el programa *Aldea Digital* (1998), el cual apostaba por las Nuevas Tecnologías, su desarrollo e implementación en escuelas rurales de la Provincia de Teruel. Y finalmente, el programa *Pizarra Digital* (2011) el cual tenía como objetivo la implementación de forma preferencia de la PDI o Pizarra digital en escuelas públicas, en el medio rural. Lo que puso de manifiesto la apuesta del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón por prestigiar estos contextos y la voluntad de reducir las desigualdades educativas. Este programa fue pionero en el contexto nacional y recibió críticas y apoyos a partes iguales (Murillo-García, 2010). Fue criticado por el dinero que supuso su puesta en marcha y el equipamiento que recibido pero fue apoyado e impulsado, entre otros por José Antonio Blesa (2006)¹⁵, maestro de escuela rural quien identificaba el valor pedagógico del uso de las tablets haciendo referencia a cuestiones de escritura, lectura, compartir con los otros e interacción.

Como hemos podido comprobar a través del análisis llevado a cabo, de las iniciativas y objetivos propuestos por la Unión Europea a través de los diferentes programas, estrategias y planes de acción, se derivan fondos para todos los países integrantes (Area y Adell, 2021). Estas medidas han tenido y tienen una traducción directa en las políticas educativas españolas, no solo en los planes y programas, ya presentados, sino también en las propias leyes educativas (Area et

¹⁵ Blesa, J.A. (19 de Septiembre de 2006). La pizarra digital para empezar un nuevo curso. *Pizarra digital en Aragón*. <https://pizarradigitalenaragon0506.wordpress.com/>

al., 2020; Sánchez-Antolín y Paredes, 2014). Esto ha propiciado que, en el marco legislativo, la educación tecnológica y el uso de los medios digitales se configuren como aspectos importantes del currículo escolar actual habiendo importantes similitudes entre países, fruto también de la globalización. En este sentido, en el contexto español, desde la Ley Orgánica 10/2002, del 23 de diciembre de Calidad Educativa (LOCE) hasta nuestros días, la tecnología parece ser la piedra angular y transversal de las reformas educativas (Rensfeldt y Player-Koro, 2020) y por tanto, del práctica docente (Gràcia y Sancho-Gil, 2021).

Ya en la *Ley Orgánica 10/2002, del 23 de diciembre de Calidad Educativa (LOCE)*, se establece como objetivo general el conocimiento y la progresiva adquisición de competencias que permitan la comunicación a través de tecnologías educativas y medios digitales. Desde esta disposición legal, la tecnología se relaciona con la comunicación y el conocimiento del uso instrumental de los medios digitales. Esta misma idea, se aborda años después en la *Ley Orgánica de Educación del año 2006 (LOE)*, a través de la cual se exponía como uno de los principios inspiradores la necesidad de integrar el uso de las TIC en el aula a fin de preparar al alumnado para vivir en la nueva sociedad del conocimiento.

A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 2)

En este sentido, la tecnología en general, pero particularmente la relacionada con la información y la comunicación, adquiere un rol principal para la adquisición de competencias fundamentales para un desarrollo profesional. Además se hace referencia, en dicha disposición legal, a la influencia que organismos supranacionales como la Unión Europea y la UNESCO tienen en el sistema educativo y concretamente, en la implementación de las TIC.

La Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 2).

La preocupación por la adquisición de la competencia digital se plasma en los diferentes elementos del currículo, siendo esta parte de los objetivos de las diferentes etapas, y también dentro de la educación no formal. Se propone así, la aproximación al uso y el conocimiento de las

TIC. Nuevamente, se presenta el uso de la tecnología orientada a la información y la comunicación produciéndose la instrumentalización de esta como elemento mediador de aprendizaje (Área y Adell, 2021).

El interés por el desarrollo y adquisición de la competencia digital se mantiene en el marco legislativo en la *Ley Orgánica de la Mejora de la Ley Educativa (LOMCE)*, en el año 2013. Desde esta disposición legal se hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional. Concretamente, en el preámbulo de dicha disposición legal se especifica:

La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa (*Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa*, 2013, p. 4).

Se presentan en este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación como el eje central en torno al cual puede darse un cambio en el sistema educativo (Bower, 2019; Casteñaeda et al., 2020; Sánchez-Antolin y Paredes, 2014). Esta idea se mantiene en la *Ley Orgánica de Mejora de la LOE (LOMLOE)* aprobada en el año 2020, aunque va un paso más allá. Se insta al sistema educativo a velar por el uso ético y moral de las tecnologías de la información y la comunicación, así como los medios digitales y las redes sociales. Sin embargo, al mismo tiempo, expone la necesidad de que exista una iniciación temprana al uso de las tecnologías para así poder preparar al alumnado para el mundo actual digitalizado. En este sentido, se aborda un significado instrumental de las tecnologías, siendo un medio que permite al alumnado prepararse para un mundo digitalmente hostil (Rensfeldt y Player-Koro, 2020)

En paralelo a estas leyes educativas, se desarrollan en la actualidad programas como Educación 4.0 (2016) y Educación 5.0 (2022), ambos siguen la misma línea pero con alguna diferencia significativa. Mientras que el Programa Educación 4.0 se centra en el desarrollo del papel de la tecnología en la educación con el objetivo de promover la rapidez, la precisión y el conocimiento, focalizado principalmente en la inteligencia artificial y gamificación, la propuesta 0.5 supone una evolución. Aporta así un aprendizaje más humano, centrado en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, y buscando promover el mínimo impacto a nivel personal, de salud y seguridad. Se ponen en valor el desarrollo de habilidades como: la creatividad, relaciones

interpersonales, trabajo en grupo, comunicación y gestión de conflictos. Sin embargo, todavía está pendiente de aplicación.

A lo largo de todo el contexto descrito, se puede comprobar la existencia de un enfoque predominante en relación con la tecnología en el ámbito educativo, el cual gira en torno a un cambio de soporte, comprendiendo la tecnología y los medios digitales desde una perspectiva instrumentalista y reducida de la tecnología (Muller et al., 2007; Sancho-Gil, 2008; Sancho-Gil et al., 2020; Selwyn et al., 2020). Al mismo tiempo, se ha observado como existe una preocupación por las desigualdades en el uso de las tecnologías. Si bien es cierto, estas desigualdades han perdurado durante décadas, pasando inicialmente de modelos del “uso” “no uso” a modelos más complejos que reflejan la influencia de factores formativos, nivel socioeconómico, entre otros, como aspecto que influyen en el uso y el acceso a la tecnología (Selwyn et al., 2020). Sin embargo el diseño e implementación de programas, planes y proyectos, siguen estando bajo la euforia por la puesta en marcha y no por el análisis de necesidades e implicaciones, lo que ha provocado que, en numerosas ocasiones, se produzca un despilfarro de recursos (Muller et al., 2007) al no tener en cuenta el contexto socio-económico, cultural y social en que son implantados, tendiendo al desarrollo y reproducción de antiguas prácticas pero con un cambio de soporte (Selwyn et al., 2020).

En este sentido, los programas deben considerar el contexto en su aplicación cuando los medios son introducidos en la dinámica escolar, sino se causará un aumento de la brecha digital en el acceso, el uso (Müller et al., 2007) que se aunarán finalmente a la brecha social, como veremos en el siguiente subapartado.

Un cambio de paradigma: Covid-19, enseñanza online y su influencia en el ámbito educativo

El proceso de digitalización en el que estamos inmersos se vio acelerado exponencialmente por la llegada del Covid-19. La irrupción del virus conllevó la hibernación de la economía, el cese de toda actividad laboral no esencial y a una situación de confinamiento de la población en sus hogares. Esta situación tuvo una fuerte repercusión en diferentes ámbitos: social, educativo y económico.

En el marco educativo y en un contexto en el que la escuela aglutina la educación, el gobierno implanta el cese de toda actividad docente presencial en todas las etapas educativas desde que se decretó el estado de alarma. El cierre de los centros educativos propició que la enseñanza se impartiese de forma online (Punto 9.1 del Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo, por el que se suspende la actividad educativa en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos, niveles de enseñanza) y que fuesen las administraciones de las comunidades autónomas, las

locales y los propios centros educativos los que tomaran las decisiones pedagógicas adecuadas. Este cambio puso de manifiesto que el sistema educativo, las escuelas, los docentes y el alumnado no estaban preparados para asumir una enseñanza online en su totalidad (García-Peñalvo y Corell, 2020; Hodges, et al., 2020).

En este contexto, la enseñanza online se convirtió en una realidad sin precedente a nivel mundial. En el caso de España, donde el sistema educativo está basado en una metodología que requiere que el alumnado acuda al aula, supuso un gran reto. La enseñanza online es más que la transferencia de contenido a otro formato, fue necesario rediseñar la experiencia de aprendizaje (Celaya et al., 2020). A raíz de esta situación, la formación del profesorado, familias y alumnado en competencias digitales se convirtió en el principal objetivo en tiempos de pandemia y postpandemia (Basilaia y Kvavadze, 2020).

A la necesidad de rediseñar la experiencia de aprendizaje por completo, se le unió un problema de carácter social que tuvo y tiene su influencia en el ámbito educativo y más cuando este está mediado por las tecnologías, y es la brecha social aunada a la brecha digital (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018). Fernández Enguita (2020) asegura que hay tres brechas dentro de la brecha digital: la brecha de acceso referida a la tenencia de dispositivos digitales y de acceso a internet; la brecha de uso que hace referencia al propio uso y conocimiento de tecnologías de la información y la comunicación; y la brecha de competencias referida a la adquisición y el desarrollo de competencias digitales. Otros autores (Sancho-Gil, 2019; Selwyn et al., 2020), consideran que el comprender la brecha digital desde el acceso y el uso implica un enfoque reducido y simplificado de la tecnología, pues ignora la influencia de estructuras sociales. Al mismo tiempo, se ofrece una visión de la tecnología como algo “bueno” que ofrece oportunidades ignorando la complejidad contextual y la fuerte ideología de mercado en torno a la tecnología en el ámbito educativo (Selwyn et al., 2020). En este sentido, la ausencia de cualificación adecuada por parte de familias, profesorado y alumnado, la falta de dispositivos tecnológicos en muchos hogares¹⁶ y las diferentes brechas sociales, las situaciones contextuales, económicas y políticas, influyen en el uso de la tecnología en el ámbito educativo, provocando y acusando desigualdades (Cabrera et al., 2020).

En el contexto descrito, en el que lo tecnológico y lo virtual se convirtieron en el núcleo central de nuestras vidas a causa del Covid-19, empresas tecnológicas, de telecomunicaciones y de ciberespacio fueron las grandes beneficiadas de este tiempo frente a otros sectores económicos a los que la crisis sacudió fuertemente (Area y Adell, 2021). Las empresas vieron el enorme

¹⁶ Instituto Nacional de Estadística (INE), a través de la Encuesta de equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación, el 20% de los hogares españoles carece de dispositivos móviles o acceso a internet (Año 2019).

potencial que existe en el ámbito educativo y compitieron con la comercialización tradicional de productos educativos (Cabrera et al., 2020).

Esta situación de excepcionalidad vivida a causa de la pandemia tiene una gran influencia en cómo los sistemas educativos van a ser reconfigurados a nivel mundial y se deja entrever dicha influencia en las propuestas de futuro. Así, desde la *Agenda 2050*, se propone como objetivo principal la integración total de la tecnología en el sistema educativo, justificando que el cambio tecnológico hace imprescindible el uso de estas. Por otro lado, se destaca el uso de las TIC como un criterio de calidad del sistema educativo, capaz de reducir desigualdades, siendo un apoyo crucial para las escuelas e institutos ubicados en entornos desfavorecidos o rurales, suponiendo una mejora significativa en los resultados del aprendizaje (Area et al, 2014).

Este cambio de paradigma en lo referente a lo tecnológico en el ámbito educativo ya tiene su efecto a nivel legislativo. En el año 2022 se aprueba la *Resolución del 4 de Mayo del 2002, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente*. Desde esta disposición legal se destaca una doble importancia de la presencia de las tecnologías digitales en las aulas; por un lado, como objetivo mismo de aprendizaje, y por otro lado, como herramienta para desarrollar el aprendizaje. De forma específica se aborda la competencia digital docente, y para ello se presenta en la misma Resolución unos criterios organizados en diferentes categorías para evaluar la competencia digital docente. Entre las categorías se destacan la comunicación organizativa, participación colaboración y coordinación profesional, prácticas reflexivas, desarrollo profesional digital continuo, protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital, búsqueda y selección de contenidos digitales, creación de contenidos, protección y gestión de contenidos, enseñanza, orientación y apoyo para el aprendizaje, aprendizaje entre iguales y estrategias de evaluación. En base a estos criterios, los docentes son evaluados y acreditados con una calificación (del A1 al C2) en competencia digital docente.

En este sentido y tras el análisis histórico-legislativo llevado a cabo, parece que las políticas educativas nacionales, regionales e internacionales apuntan a nuevas exigencias y demandas tanto del profesorado como del alumnado, en el desarrollo de una competencia digital que permita dar respuestas a la cultura digital en el aula y a las necesidades del alumnado (Sánchez-Antolín y Paredes, 2014). Sin embargo, tal y como destacan Selwyn et al., (2020) los problemas educativos siguen existiendo aunque la tecnología haya llegado a las aulas.

El recorrido realizado en base a la revisión de literatura de referencia y de disposiciones legales, así como de planes y programas en relación con los medios digitales, puede verse en la

siguiente figura (Ver Figura 10), donde se presenta una línea del tiempo que recoge los hitos y tendencias más representativas en cuanto a la implementación de los medios digitales en el contexto europeo y nacional, haciendo especial mención a proyectos, programas y disposiciones legales en relación con el tema.

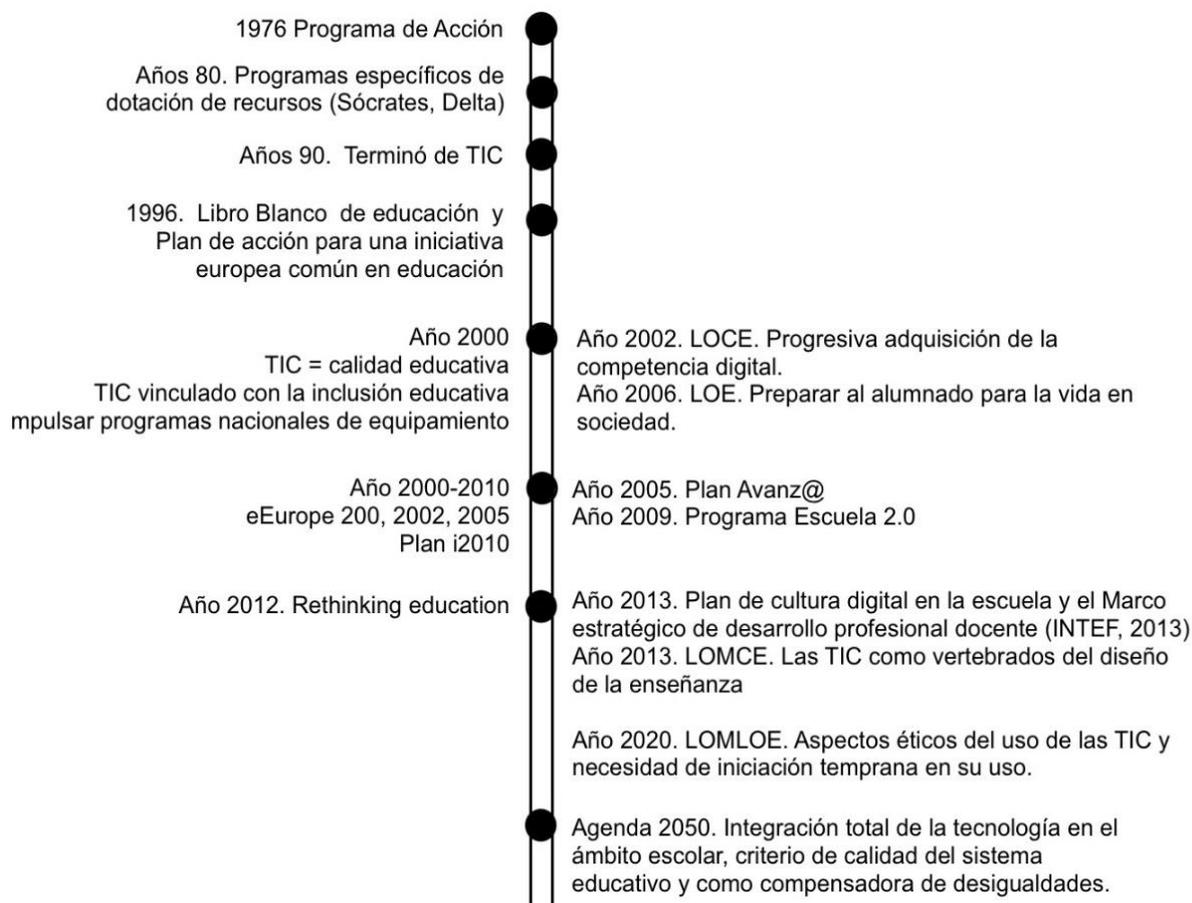


Figura 10. Línea del tiempo de la implementación de las TIC en el contexto europeo y nacional
Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica

Al analizar la bibliografía sobre tecnología y medios digitales tomada como referencia para la elaboración de este apartado, podemos encontrar dos líneas de trabajo. De una parte, una línea desarrollada fundamentalmente en los años 50 y 70 centrada en el estudio de los medios digitales de enseñanza como instrumentos generadores de aprendizaje, enfoque que hoy en día persiste en el ámbito educativo. De otra parte, una línea dedicada al estudio de la enseñanza como proceso tecnológico en sí mismo (De Pablos-Pons, 2001). Ambas líneas guardan una correspondencia con los sentidos que se presentan en el siguiente apartado.

2.3. Distintos sentidos en el uso de los medios digitales en la escuela: entre el enfoque instrumentalista y el contextual

Como se ha destacado a lo largo del capítulo, existe una visión reduccionista de la tecnología (Adell, 2018; Area et al., 2020; Gil-Sancho, et al., 2020). Por un lado, la tecnología está formada por dispositivos de última moda y artefactos construidos por el ser humano para el desarrollo del mundo y satisfacer sus necesidades. Esta idea contrasta con la noción más amplia de tecnología como conocimiento aplicado es decir, como conocimiento en acción (Sancho-Gil, 2019). Este doble significado atribuidos a las tecnologías y a los medios digitales abordados al inicio del capítulo son, en parte, resultado de la evolución histórica y legislativa que se ha presentado. De la misma manera, como hemos podido ver en dicho recorrido, subyacen distintos discursos y sentidos, así como finalidades y metas en el uso de los medios digitales fruto del proceso de cambio en el que estamos inmersos caracterizado por profundas transformaciones socioeconómica y culturales generadas por el acelerado desarrollo de la tecnología (Area y Adell, 2021).

En este contexto, emanan dos discursos predominantes en torno al uso de las tecnologías en la escuela, lo cuáles se corresponden con los sentidos que hay detrás de estas significaciones. Siguiendo a Cummings et al., (2018) es posible identificar dos discursos predominantes en torno al uso de las tecnologías en las escuelas. Por un lado, un *discurso científico-económico* que tiene un amplio respaldo por los gobiernos de los países desarrollados, enfocado a la idea de que el desarrollo tecnológico puede determinar el desarrollo económico y social. Este discurso convive con un discurso más pluralista y participativo caracterizado por ser menos estandarizado y determinista, entendiendo la *tecnología como un bien que puede contribuir al desarrollo endógeno*, es decir que comprenden la tecnología, y especialmente los medios digitales, desde un prisma contextual.

Atendiendo a ambos discursos, que se corresponden con los enfoques (reduccionista y complejo) a partir de los cuáles se han abordado los significados que se recogen en el primer apartado (Ver Tabla 7, p.73), se presenta en este apartado dos sentidos en relación con el uso de los medios digitales. En primer lugar, se muestra un sentido de los medios digitales referido únicamente a aspectos técnicos, siendo estos analizados desde un enfoque instrumentalista y tecnocentrista. Desde este enfoque la tecnología educativa es vista como un medio de distribución del contenido con la intención de sustituir al contenido tradicional (Area y Adell, 2021), considerándose al mismo tiempo como un catalizador para el sistema educativo (Correa y De Pablos, 2009). Este sentido de la tecnología, y específicamente de los medios digitales, se relaciona con un enfoque reduccionista el cual ignora la complejidad de los contextos educativos en donde va a ser implementada (Sancho Gil, et al, 2020). Por otro lado, se presenta un sentido

de los medios digitales desde un enfoque contextual y pedagógico valorando el rol que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando no los medios utilizados, sino cómo estos medios son utilizados, librando a la tecnología del valor instrumental y dotando a la misma de un valor pedagógico (Carrillo y Flores, 2020).

Enfoque instrumental y tecnocentrista: reduccionismos

A través de la revisión llevada a cabo sobre las tendencias y los hitos más representativos a nivel europeo y nacional, se destaca como las políticas en materia de educación a sus diferentes niveles, han soñado con la idea de que las tecnologías, y particularmente las TIC, podrían ser y son, la solución a los problemas fundamentales de la educación (Castañeda, et al, 2020), entendiéndola como “el talismán que puede proporcionar resultados extraordinarios” (Sánchez-Antolín y Paredes, 2014, p. 109).

En los diferentes planes, programas y medidas, presentados anteriormente, se destaca este enfoque que pretende romper con lo tradicional y ofrecer una visión de la tecnología como manera de responder a los retos educativos actuales. En este sentido, el programa a nivel nacional, Escuela 2.0, es un ejemplo:

El objetivo es la transformación, en los próximos cuatro años, de las clases tradicionales de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria en aulas digitales dotadas con pizarras digitales y la conexión inalámbrica a Internet, en las que el profesor dispondrá de un ordenador portátil y en las que cada alumno trabajará con un ordenador personal ultraportátil (MEC, 04/09/2009)

En la misma línea, la integración de la tecnología y de los medios digitales en el sistema educativo y en las aulas se aborda desde la igualdad de oportunidades, la brecha digital, el desarrollo del pensamiento crítico, ofreciendo una enseñanza más individualizada. Esto implica la ruptura con modelos tradicionales (Area y Adell, 2021: Area et al., 2020), posicionando estos aspectos en el centro del debate académico y político (Selwyn et al., 2017), los cuáles ven el potencial que tiene la tecnología digital para ser el centro de la educación y de la investigación educativa (Espejo-Villar et al., 2020). Así, se presenta un sentido de la tecnología y de los medios digitales orientando a su integración en las aulas como un camino para alcanzar la calidad educativa, entendiendo la tecnología como una oportunidad para la mejora de rendimiento y de los resultados (Beach, 2017), lo pone de manifiesto el enfoque tecnocentrista en la integración de las TIC (Castañeda et al., 2020).

La revisión de las políticas educativas nacionales y sus racionales orientadas a la integración de las tecnologías en los sistemas educativos y en las escuelas llevada a cabo en el apartado anterior, refleja un marco teórico global, económico, político y cultural caracterizado

por el determinismo, y el impulso de las tecnologías (Cummings, et al 2018). Se observa a través de estas iniciativas que la inversión en medios digitales y tecnología se orienta a la adquisición, generación y distribución de equipamiento digital. Esta visión determinista de las posibilidades educativas de estos tipos de dispositivos está basada en una concepción tecnológica, científica y económica de la sociedad, pues piensa que las tecnologías digitales determinan el desarrollo (Sancho-Gil, 2019) y el potencial económico y político de un país (Birch et al., 2020).

Esta concepción, junto con la idea de la tecnología como solución para los grandes retos educativos, genera que se esté creando un mercado en torno a las tecnologías y concretamente referido a la tecnología educativa (Selwyn, 2017; Player-Koro et al., 2017), el cual ha ganado fuerza especialmente en los dos últimos años a causa de la crisis sanitaria del Covid-19. La expansión de plataformas como Google no son en muchos casos promovidas por los propios gobiernos, quienes si las apoyas, sino que son las grandes empresas tecnológicas las que generan esta situación de gobernanza digital (Williamson y Hogan, 2021 citado por Saura et al., 2021) y ven en la educación un nicho de mercado.

En el contexto educativo, la introducción de la tecnología en las aulas desde un enfoque de mercado parece responder a intereses comerciales del sector empresarial (Sánchez-Antolin y Paredes, 2014), convirtiendo la educación y las escuelas en espacios tecnocráticos (Paredes, 2010) donde el equipamiento de las escuelas y el abanderamiento de etiquetas como /innovación/ o /tecnología/ parecen ser el objetivo de las políticas y de las escuelas. En esta línea, se ha generado un discurso que vincula el uso de los medios digitales con la innovación (Birch et al., 2020).

Los movimientos de comercialización y mercantilización descritos en torno a la tecnología están generando un uso disruptivo, descontextualizado y sistematizado de las mismas (Birch et al., 2020; Player-Koro et al., 2017), vinculándolas generalmente con el concepto de innovación. En este sentido, la innovación tecnocientífica parece haberse fusionado con el mercado y las finanzas (Birch et al., 2020), haciendo que tecnología, innovación y educación sean sinónimos o términos inseparables (Monteiro y Leite, 2021), generando así un discurso performativo (Ball, 2012; Rensfeldt y Player-Koro, 2020). Desde estas políticas se pretende potenciar el uso de los medios digitales, sin reparar así en prácticas de enseñanza llevadas a cabo a través de los medios digitales (De Pablos-Pons, et al, 2010), alimentando así el desarrollo de prácticas disruptivas y que no responden a las necesidades sociales, educativas y contextuales de las diferentes realidades educativas (Sancho-Gil, 2008).

En este sentido, Gros (2018) señala:

No siempre el uso de la tecnología conduce a la innovación y la reflexión sobre el aprendizaje y debemos partir de que el objetivo no es usar la tecnología, sino adaptar la

educación a las necesidades actuales, y, por tanto, se precisa un cambio metodológico (Gros, 2018, p. 57).

Por lo tanto, comprender el uso de los medios digitales desde la innovación y desde el prisma de la alternatividad, supone desvalorizar la larga tradición de métodos educativos que han existido y existen fuera del paradigma digital (Sancho-Gil et al., 2008). En la misma línea, autores (Correas y De Pablos-Pons, 2009) señalan cómo la tecnología se ha introducido en las aulas sin alterar el orden tradicional de la práctica, siendo una herramienta para sustituir a los libros de texto. Así, no existe una intencionalidad reflexiva y renovadora del uso de los medios digitales, aspecto que definen el término innovación educativa (Mace, 2020; Monteiro y Leite, 2021), sino que se presenta la tecnología desde un modelo de transmisión de conocimientos, reproduciendo, en gran medida, estructuras clásicas del docente y del alumnado (Sancho-Gil, 2008). Esta idea se sustenta en las bases teóricas de la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron (1970). Desde este marco teórico se comprende la educación como reproductora de la cultura, de las estructuras sociales y de la propia economía.

La Teoría de la Reproducción aunada al desarrollo tecnológico y al uso de los medios digitales en las aulas supone la reproducción de prácticas de la misma manera que antes de la digitalización, llevándose a cabo el mismo tipo de prácticas sobre otros soportes (Sancho-Gil et al., 2020). Este hecho pone de manifiesto un sentido utilitarista e instrumental de los medios digitales, relegando a un segundo plano el valor pedagógico de los mismos (Selwyn et al., 2020). En este sentido, el uso de los medios digitales y el ámbito educativo en general se despliega de una forma que permite reproducir no sólo la acción de los docentes o los conocimientos, sino también a los futuros trabajadores. El desarrollo tecnológico y el uso de la tecnología supone en sí mismo una manera de reproducción y de performatividad, al no valorar la lógica de la práctica (Fowler, 2020).

El hablar de la tecnología educativa en estos términos, como mediadora del aprendizaje, desde la innovación e influida por el mercado, conlleva abordar el significado de la tecnología desde una visión reduccionista e instrumental (Castañeda et al., 2020; Sancho-Gil et al., 2020). Este enfoque deja de lado aspectos pedagógicos, sociales y éticos en su uso (Bower, 2019), así como la variable contextual. Supone ver la tecnología desde una perspectiva sobre-generalizadora que ignora la existencia de particularidad, localidades y contingencias (Ball, 2012). Presentar, por tanto, la integración de la tecnología desde este enfoque, lejos de ser la solución, es en ocasiones como una amenaza o un riesgo a la igualdad de oportunidades (Castañeda et al., 2020). No todas las escuelas tienen las mismas oportunidades, ni han podido implicarse de la misma manera en la integración de tecnologías educativas, por cuestiones socioculturales, familiares, de participación o por las situaciones contextuales de cada una de las escuelas (Area et al., 2020; Correa y De

Pablos, 2009; Paredes, 2010). Si bien es cierto, las tecnologías se reconocen como un factor importante para atender a la inclusión y la justicia social en las escuelas (Gros et al., 2018), destacando así su valor pedagógico, como veremos posteriormente.

Herramienta pedagógica y contextual

El enfoque descrito hasta el momento responde a un modelo centrado en el desarrollo de bases tecnológicas conversacionales, que se fundamentan en el desarrollo de destrezas específicas que faciliten la formación de métodos, programas y planes ad-hoc con independencia del contexto. Frente a ello, se expone un enfoque que supone una mayor flexibilidad del rol docente, y del desempeño de su práctica, valorando el contexto y las necesidades de la realidad concreta (De Pablos-Pons, 2001). En este sentido, y en el contexto descrito, la enseñanza a través de la tecnología y los medios digitales no debe plantearse como una forma de negocio o como un medio, sino como una oportunidad de cambio de valores respecto al pensamiento, el proceso de aprendizaje, la metodología y el compartir medios y recursos (Adell y Castañeda, 2012). Es esta línea, es importante señalar las aportaciones de Bower (2019) quien expone la necesidad de evitar un enfoque reduccionista y tecnocentrista de las tecnologías y de los medios digitales, lo que implica superar las definiciones consensuadas por organismos nacionales e internacionales, y abogar por un uso contextualizado.

El comprender la aplicación y el uso de la tecnología desde un enfoque pedagógico y contextual implica reflexionar sobre la tecnología como elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también sobre sus dimensiones éticas y políticas (Carrillo y Flores, 2020). Así, deben surgir preguntas como: cómo se desarrolla el conocimiento y cómo este se transforma a través del uso de la tecnología, qué es lo más importante en el proceso de aprendizaje de las personas, cómo la tecnología puede influir en el, qué rol pedagógico puede desempeñar la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bartolomé et al., 2018; Castañeda y Selwyn, 2018). Estas preguntas llevarían a reorganizar un sistema educativo (Sancho-Gil, 2019) focalizado en la mejor comprensión del mundo por parte del alumnado, en atender mejor a sus necesidades, el contribuir a la mejora de la sociedad, y no solo centrado en las necesidades demandadas por los mercados y las empresas.

Desde este enfoque, no son significativos los medios que se utilizan (enfoque tecnocrático), sino el uso que se hacen de los medios digitales (Selwyn, 2010), siendo estos percibidos como “más que como un elemento técnico, como una oportunidad didáctica y de comunicación” (Llorente et al., 2015, p.47), evitando la visión utilitarista de la tecnología en las aulas (Esteve-et al., 2018). En este sentido, el uso de los medios digitales y de la tecnología en el aula, debe comprenderse como una oportunidad para generar un espacio crítico, viendo la tecnología desde una perspectiva social y contextualizada (Esteve et al., 2018), liberándose de la

idea de replicabilidad y del “todo vale” (Castañeda et al, 2020). En definitiva, se trata de procesos subyacentes del propio uso que conlleva un nuevo paradigma metodológico (Castañeda et al.,2020). Un ejemplo de ello es el modelo Track abordado por Castañeda et al., (2018) centrado en el desarrollo de seis vectores que definen una competencia docente holística para el mundo digital, tal y como se muestra en la siguiente imagen.

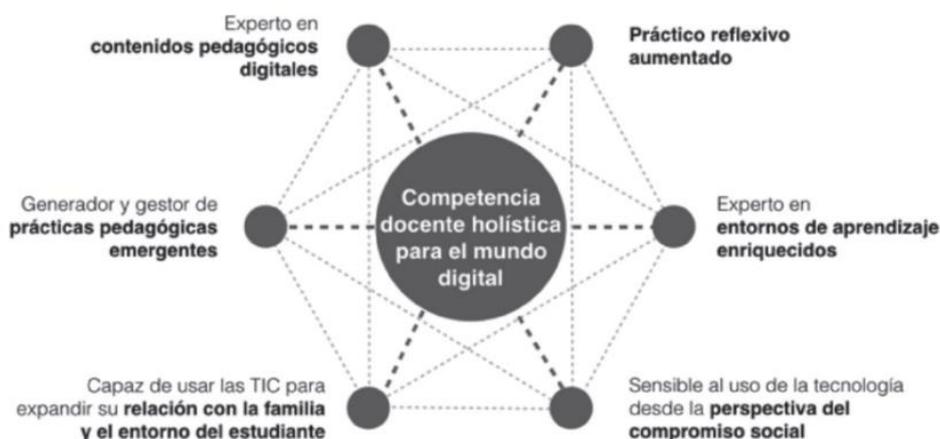


Figura 11. Modelo Track. Competencia docente holística para el mundo digital
Fuente: Castañeda et al., (2018)

Este enfoque pedagógico y contextual va más allá cuando se refiere al uso de la tecnología como una oportunidad transformadora (Ottestad, 2010) y como condicionante eventual para transformaciones, cuando se utilizan para estimular los potenciales dialógicos, reflexivo, creativo, cognitivo y afectivo de los sujetos involucrados (Lima et al., 2019). Esta perspectiva conlleva una visión más holística, y crítica, que va más allá de lo que funciona, indagando en cómo funciona, qué es valioso y qué responde a los intereses y las necesidades. Así, se comprende como un elemento fundamental la pedagogía para poder contextualizar la tecnología (Bertrán y Sancho, 1985; Butzbach y Sancho (1985) citado en Sancho-Gil (2019)), pues permite, más allá de contextualizar, fomentar la autoría del alumnado, la creatividad y el desarrollo de un conocimiento complejo y conectado. Es la pedagógica la que da sentido al uso de los distintos recursos, produciendo una dialéctica entre el individuo y el contexto (Sancho-Gil, 2019). Este enfoque de las tecnologías desde el contexto, como veremos posteriormente, guarda una relación con lo presentado en el Capítulo 1 sobre escuela rural, y lo que, a continuación se presenta sobre prácticas creativas en el Capítulo 3.

En la figura que se muestra a continuación (Ver Figura 12), recoge una representación que ayuda a comprender los sentidos que se han presentado a lo largo de este apartado, y que son fruto de un profundo proceso de reflexión acerca de todo lo presentado anteriormente en el capítulo.

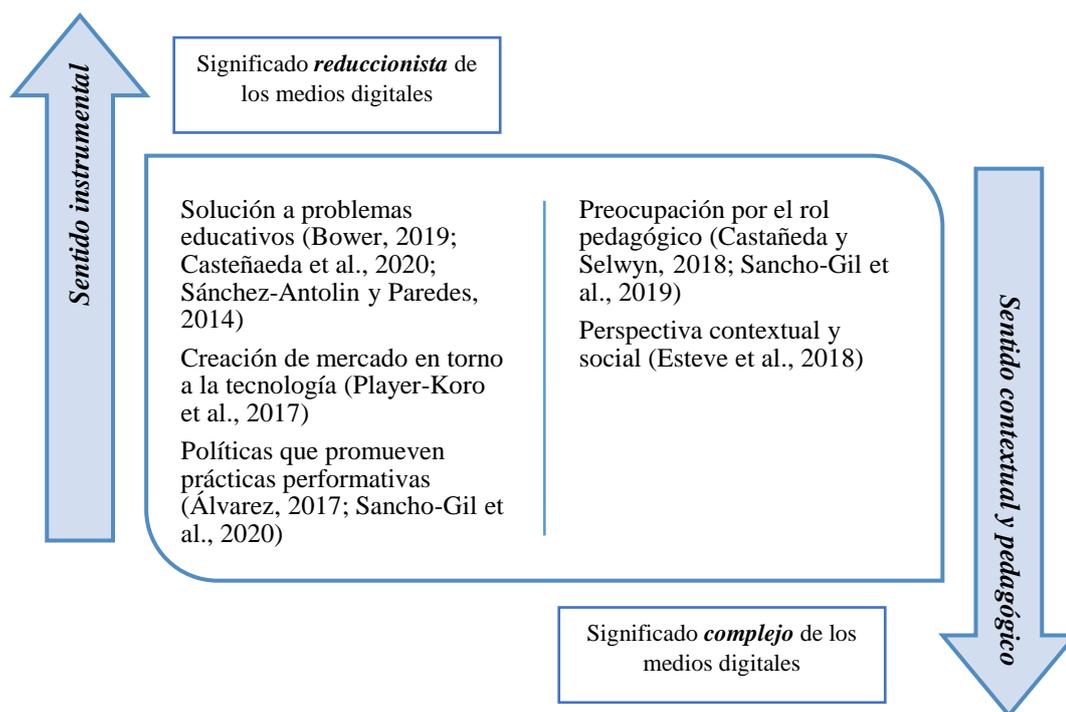


Figura 12. Sentidos de la tecnología educativa y los medios digitales
Fuente: elaboración propia

A la vista de lo presentado, entender la tecnología desde un enfoque contextual, implica no comprender ésta, la tecnología y los medios digitales, como una “cosa”, sino un proceso de desarrollo suspendido entre dos posibilidades. Por un lado la neutralidad instrumental del uso de la tecnología, y por otro lado, como elemento de lucha, de reflexión y de contexto (Sancho-Gil, 2001). Por ello, desde este estudio adopta un enfoque de la tecnología y de los medios digitales vinculado con su valor pedagógico en el desarrollo de la práctica docente. Si bien es cierto, aunque los medios técnicos constituyen en sí mismo un soporte fundamental para el desarrollo del aprendizaje, lo que interesa desde este estudio es conocer el rol que juega la tecnología y los medios digitales, entendida esta como el soporte mediador en el proceso de colaboración, construcción y transformación del conocimiento y del contexto, alejándose de un enfoque performativo y utilitarista de los medios (Ball, 2012). Todo ello desde una perspectiva contextual que valore las idiosincrasias de los contextos y de sus escuelas.

CAPÍTULO 3. Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativas

*Es así importante
mirar más allá de la creatividad
inherente del ser humano y tratar
de explorar la creatividad diaria y
personal de la gente normal.*

(Lassig, 2009)

A lo largo de los capítulos anteriores se ha hecho referencia a la situación de globalización, mercado, movilidad y cambios sociales a la que se enfrentan los diferentes sistemas educativos y las escuelas en el momento actual, tanto en lo referido al contexto rural como en el desarrollo tecnológico. En este capítulo, se aborda la creatividad y de manera más específica las prácticas de enseñanza creativas, conceptos que tampoco escapan de la influencia de políticas de mercado (Craft y Jeffrey, 2008) tal y como se verá a lo largo del capítulo.

Gran parte de los trabajos académicos sobre la creatividad se han centrado en definir su naturaleza. Craft (2001) llevó a cabo una revisión de la literatura sobre la creatividad. Desde este estudio se puso de manifiesto que había una gran cantidad de literatura en torno a la creatividad, la naturaleza de la misma, y su relación con términos como “innovación”. Esta revisión concluye que términos como "creatividad" e "innovación" siguen sin estar bien definidos ni en el corpus teórico, ni en las políticas educativas (Cachia y Ferrari, 2010; Craft, 2001; Craft, 2003c), mostrando que no existe un acuerdo en cuanto a la definición ni en la sociedad en general, ni en el campo de la educación (Compton, 2010). Esta situación genera tensiones y contradicciones que afectan directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Craft, 2003a).

Este contexto nos lleva a plantear la necesidad de definir y repensar qué se entiende por creatividad, evitando las limitaciones en la definición y aproximación del término (Craft, 2003a). Por ello, en el primer apartado se va a hacer referencia a definiciones materiales e histórico-culturales de la creatividad, en aras de conceptualizar, con posterioridad, qué se entiende por *prácticas de enseñanza creativas*. De esta manera, en este primer apartado se establece una diferenciación o una relación dialéctica entre el término de creatividad desde una perspectiva psicologicista y un enfoque humanista, social y crítico. Esta dualidad de enfoques lleva a plantear un breve recorrido histórico sobre el concepto de creatividad, presentado en un segundo apartado. En este recorrido se presta especial atención a las implicaciones educativas y pedagógicas que este término ha tenido y tiene en los sistemas educativos y en las escuelas. Esta aproximación terminológica, nos lleva a plantear el tercer apartado sobre el concepto *prácticas de enseñanza creativa*, así como las características que definen este tipo de prácticas de enseñanza. Finalmente, y partiendo de todo lo planteado en los diferentes apartados, se ahondará en los sentidos que las prácticas de enseñanza creativa tienen en el contexto educativo.

Con este capítulo se da por finalizado el marco conceptual de la Primera Parte de la presente tesis, para abordar con garantías el último de los apartados, el *Capítulo 4. Estado de la Cuestión*, que supondrá el punto de partida de la *Segunda Parte. Proceso de la Investigación*.

3.1 Diferentes corrientes en el estudio de la creatividad: entre un enfoque psicologicista y un enfoque humanista-contextual

La creatividad y sus significados están sujetos a las situaciones sociales, económicas, culturales y políticas de cada momento, dando así lugar a diferentes significados y enfoques de la creatividad (Craft, 2001). La variedad de definiciones en diferentes campos, y desde diferentes enfoques (Runco y Sakamoto, 1999 citado en Lin, 2011), supone el punto de partida del capítulo que se presenta.

La irrupción de la creatividad a mitades del siglo XX y principios del XXI, trajo consigo el interés por el estudio en profundidad de este fenómeno desde diferentes campos del conocimiento (Walia, 2019). Ya en los años 50 convivieron dos corrientes, que actualmente siguen en paralelo. Una corriente hablaba de la creatividad de los genios y otra de las corrientes hacía referencia a la creatividad como un fenómeno generalizado (Craft, 2003b). Esta doble vertiente, que reconocemos como psicologicista y social-humanista, va a estar presente a lo largo de todo el capítulo a nivel conceptual y teórico.

Las perspectivas cognitivas y psicologicista localizan la creatividad en el propio individuo y en sus capacidades (Vernon's, 1989 citado en Wyse y Ferrari, 2015), haciendo una aproximación al término desde coordinadas positivistas. Así, autores como Torrance (1963), citado en Lin (2011), hablaba de la creatividad como una habilidad centrada en la resolución de problemas desde una perspectiva psico-métrica. Otros clásicos de la psicología evolutiva como Piaget o Vigostky hablaban de la creatividad como una manifestación cognitiva y desde la creación de algo nuevo (Lin, 2011). Por otra parte, Kaufman (2018) hace referencia a la creatividad como una capacidad y una variable propia del ser humano, y relacionándola con el término inteligencia. En un estudio llevado a cabo en el año 2018 habla de la creatividad en referencia al pasado (buscando la coherencia de las acciones), al presente (búsqueda de la creatividad, vinculándola con el concepto de motivación) y al futuro (buscando que las acciones, las teorías y los productos sean trascendentales). Esta perspectiva cognitiva-psicológica, localiza la creatividad en el individuo y en numerosas ocasiones con el estudio de disciplinas artísticas (Wyse y Ferrari, 2015).

Son de destacar las aportaciones clásicas de Maslow (1970), siendo el primero que desarrolló un discurso en torno a la creatividad como una competencia individual, haciendo hincapié en el término “agencia”, tomar el control de a ver algo de la vida. Hacía referencia a que no era un fenómeno para unos pocos, sino una acción del día a día. Esta idea es abordada posteriormente, en la década de los 90 cuando tiene lugar el estudio de la creatividad hacia una perspectiva psico-social que localizaba a la creatividad en la gente normal dentro del ámbito educativo (Lin, 2011). En esta línea, Csikszentmihaly (1998) citado en Lin (2011) analiza la

creatividad desde el modelo de sistemas, introduciendo la interacción con los otros dentro un contexto socio-cultural como aspectos fundamentales para el desarrollo de la creatividad individual.

Por su parte, autores como Amabile (1996) citado en Lin (2011) se refieren a la creatividad como la respuesta a problemas de la vida cotidiana que todas las personas pueden llevar a cabo. De forma paralela es estos significados de la creatividad abordados desde la interacción con los otros y, comprendida como aspecto de la vida cotidiana, se desarrollaron herramientas orientadas a medir la creatividad desde la eficacia del aprendizaje (Walia, 2019).

Frente a este enfoque de la creatividad, se presenta un enfoque humanista y contextual, que comprende la creatividad como una producción individual, colaborativa y comunitaria (Walia, 2019). La creatividad comunitaria es especialmente importante para el proceso de humanización y fomenta un fuerte enfoque en la empatía y el sentimiento de pertenencia. Especialmente, la empatía es la clave del proceso creativo desde el enfoque humanista. Humanizar la creatividad implica conflicto y a menudo requiere que los creadores se comprometan con comunidades y culturas con otros valores y sistemas de valores distintos a los de su experiencia inmediata (Chappel y Craft, 2011).

Este doble enfoque aparece representado a continuación (Ver Figura 13). De una parte se reconoce a través de la revisión de la literatura in enfoque de la creatividad desde coordenadas cognitivas, socio-constructivistas y psicologicistas que identifican la creatividad como una cualidad individual, vinculada a disciplinas artísticas y relacionada con la solución de problemas. De otra parte, un enfoque de la creatividad humanista y contextual que identifica la creatividad como una aspecto de la persona individual pero que se construye en interacción con los otros, poniendo en valor su desarrollo en la acción del día a día.

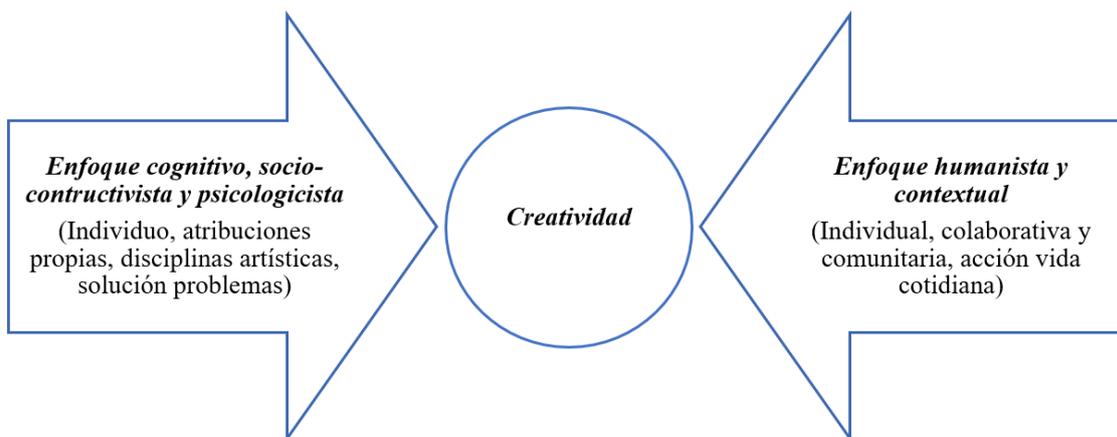


Figura 13. Perspectivas del estudio de la creatividad

Fuente: elaboración propia

En este sentido, aunque el estudio de la creatividad en el campo académico se ha llevado a cabo desde diferentes enfoques como el conductista, el cognitivo o el sociopsicológico, el enfoque de la creatividad en la educación desde un enfoque humanista, contextual y crítico, como sugiere Craft (2005), centra su preocupación en la relación entre la creatividad y el conocimiento, en el currículo y en estrategias pedagógicas adecuadas para fomentar el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas. Las percepciones de la creatividad que adopta este enfoque son, por tanto, más relevantes para los valores y entornos educativos (Lin, 2011). Así se presentan dos premisas que son tomadas como referencia en relación con la creatividad en este estudio: (i) la creatividad no se localiza únicamente en el individuo y en sus capacidades individuales; (ii) todos los individuos tienen el potencial de ser creativo (Craft, 2001).

3.2 Evolución histórica de la creatividad en el marco internacional y nacional

Como se ha destacado anteriormente la creatividad no se presenta como un hecho aislado, sino que tiene influencia en los diferentes ámbitos del desarrollo humano. En la última parte del siglo XX y en el siglo XXI, la creatividad en la educación y especialmente en el currículo ha ido siendo objeto de estudio desde la pedagogía y desde la educación, cobrando cada vez más importancia en las políticas educativas de estos tiempos. Así, a lo largo de este apartado se van a abordar los hitos más representativos, así como las políticas que se han generado en torno a la creatividad en el contexto internacional y nacional. También se exploran los conceptos de creatividad que se han dado en cada momento, así como los dilemas y tensiones que han tenido lugar en la implementación de las políticas educativas sobre la creatividad.

Oleadas de la creatividad desde un enfoque contextual

En el tiempo descrito, segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, tuvo lugar una revolución global en torno a la creatividad que afectaba a diferentes campos del conocimiento, entre ellos, el educativo y escolar. De forma concreta y contextualizada en el ámbito educativo inglés, Craft y Hall (2009) hablan de las *tres olas de la creatividad*, el primer periodo en el año 1960, el segundo periodo en el año 1990 y el tercer periodo en las primeras décadas del siglo XXI.

El origen de esta “revolución creadora” (Comunian et al., 2014., p, 51), lo que, en palabras de Craft y Hall (2009), sería la *Primera Ola*, se localiza en Reino Unido en el año 1960 cuando se promovió un discurso sobre la industria creativa que planteaba la necesidad de preparar a los futuros ciudadanos para una sociedad y una industria centrada en su eficacia en un mercado altamente competitivo (Comunian et al., 2014). Desde este momento, la creatividad se ha comprendido como un eje “fundamental para el progreso de las sociedades del conocimiento” (Collard y Looney, 2014, p. 348).

En el mismo año, en 1960, se presenta en Reino Unido en lo referido al ámbito educativo, el *Informe Plowden*¹⁷. Este informe reconocía aspectos vinculados con la creatividad como el aprendizaje por descubrimiento, el rol activo del alumnado o un proceso de enseñanza individualizado (Craft, 2003b), exponía así la creatividad desde un enfoque socio-constructivista en coordenadas psicológicas. Dicho informe supuso algo diferente a lo presentado anteriormente, pues constituyó un primer intento de sugerir como estimular la creatividad, haciendo referencia al juego, y desde un paradigma basado en los sistemas sociales más que en la personalidad o la cognición (Craft, 2003b). Sin embargo presentaba problemas en relación con la creatividad, y es que se expresaba de manera descontextualizada y estrechamente vinculada a disciplinar artísticas o áreas del currículo vinculadas con el arte, alejándose así del carácter transversal de la creatividad (Craft y Hall, 2009). En este sentido, se comenzó a hacer referencia al término “desarrollo creativo”, que todavía hoy está en uso. Se señalaba rol de la imaginación y la importancia del desarrollo del alumnado en diferentes formas de expresión. Englobaba así áreas específicas del currículo vinculadas a las artes principalmente (Roberts, 2006). Esta conceptualización de la creatividad además, implicaba la palabra /desarrollo/, lo que suponía comprender la creatividad desde un prisma psicologista (Craft, 2003b).

Años más tarde, en el año 1999, el Gobierno de Reino Unido¹⁸ enfatizaba a través de un informe “*All our futures*”¹⁹ la importancia de un tipo de creatividad transdisciplinar que considera la creatividad aplicada a todas las asignaturas del plan de estudios. Este hito marca la **Segunda Ola** de la creatividad, descrita por Craft y Hall (2009). En este informe, la creatividad se vincula con el desarrollo cultural y la expresión del alumnado es puesta en valor (Craft, 2003a). Se acompaña esta segunda ola por un incremento del interés por la creatividad desde la rama de psicología y la investigación en educación (Craft, 2003b). Fue en este momento, cuando la creatividad pasó a tener un componente social, y se comprendía en interacción con los otros (Jeffrey y Craft, 2004). Así, se postularon teorías, ya presentadas en el apartado anterior, desde un enfoque psicológico pero en la perspectiva social, valorando el contexto social y las cualidades cognitivas como aspectos fundamentales a la hora de crear (Cziksenti-mihalyi, 1998 citado en Lin, 2011).

Estos dos avances en materia de política educativa relativos a la creatividad en Reino Unido supusieron un florecimiento más amplio del interés por la creatividad que tuvo una repercusión a nivel Europeo. En el primer informe “*Plowden*” se destacaba la creatividad desde un enfoque basado en la indagación, mientras que en el segundo “*All our Futures*”, se presentaba

¹⁷ The Plowden Report: Children and their Primary Schools, (1967). Central Advisory Committee for England (CACE). *Research and Surveys* (London, HMSO).

¹⁸ NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education).

¹⁹ All Our Futures. (1999). National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). *Department for Education & Employment* (London, HMSO).

un enfoque creativo (Stylianidou et al., 2018). Ambos se asociaban pedagógicamente a un paradigma pedagógico centrado en el niño como pensadores activos, curiosos y creadores de significados, destacando el papel del aprendizaje experimental (Craft, 2003b).

A través del desarrollo de estas dos políticas en materia de educación se pasó de conceptualizar a la creatividad como un atributo humano individual referida a las habilidades de las personas consideradas genios o dotadas con un don, es lo que Craft (2001; 2003b) refiere a la “Gran C”, a considerar la creatividad como una forma de hacer frente a los cambios acelerados que estaban teniendo lugar a nivel social, tecnológico y económico con los otros y que se localizaba en acciones cotidianas (Craft y Jeffrey, 2008).

En un contexto que Craft (2003b) define como incierto y desconocido, en donde la cultura del individualismo había tomado gran determinación, dicha autora hace referencia a la ***Tercera Ola de la Creatividad***.

Esta generación de la creatividad viene configurada por el concepto “Pequeña C” o la “creatividad de la vida cotidiana” (Craft, 2003b; p. 148) y se plantea desde un paradigma crítico y contextual. Se refiere así a la creatividad que se distingue de la creatividad de las artes o la creatividad de los negocios (Roberts, 2006), siendo así la capacidad de encontrar la ruta, a través de los contextos de la vida, es decir, “a lo largo de la vida”. Así, “Pequeña C”, se entiende a la habilidad de las personas para solventar problemas diarios de una manera inesperada o desde una perspectiva fresca adaptada al contexto y las necesidades y para con los demás o la comunidad (Craft, 2001; Craft y Jeffrey, 2008). Este enfoque de la creatividad, “Pequeña C” se relaciona con una visión democrática (Chappell y Craft, 2011; Jeffrey y Craft, 2004) al reconocer el potencial de todos los individuos para ser creativos (Runco, 2003), sin necesidad de que exista un producto resultado del proceso creador (Craft, 2003a).

Así, en esta oleada, el fenómeno de la creatividad retoma las bases de las concepciones abiertas de las décadas de los 50 y 90 pero con algunas consideraciones como: (i) las personas creativas son todas y no solo los genios, (ii) Hay características pero no mediciones de la creatividad, se aleja así del enfoque positivista y performativo; (iii) Comprende la creatividad en interacción con los otros y en un sistema social, no es una característica individual y propia.

En la misma línea, Lin (2011) propone la pedagogía creativa basándose en las aportaciones de (Craft, 2001;2005; Jeffrey y Craft, 2004). Describe así esta práctica como la mejora del desarrollo creativo a través de 3 elementos interrelacionados: la enseñanza creativa, la enseñanza para la creatividad y el aprendizaje creativo. Los tres elementos interconectados se complementan y resultan mutuamente.

La creatividad en el momento actual: políticas y discursos

Tal es la importancia que se le atribuyó y se atribuye a la creatividad que esta es entendida como una de las habilidades a alcanzar en el ámbito escolar para 2030 (Cremin y Chapell, 2021). La importancia de la creatividad a la que se hace referencia y el desarrollo de enfoques que tratan de estudiar e indagar sobre la misma, se contextualiza en un momento actual marcado por la globalización y la competitividad a nivel educativo, en donde las naciones invierten en educación recursos orientados al desarrollo profesional (Comunian et al., 2014). En este sentido, estamos ante el desarrollo e implantación de políticas educativas encaminadas únicamente a la mejora del rendimiento (Ball, 2014; Craft y Jeffrey, 2008), recibiendo el apoyo de organizaciones internacionales (OECD y PISA) quienes son incisivas con ello (Ball, 2014).

Al mismo tiempo y de forma paralela, a lo largo del siglo XXI se ha puesto en valor el desarrollo y fomento de la creatividad, pues se comprende como una de las competencias clave en muchas estrategias educativas (Cachia y Ferrari, 2010; Craft, 2003a). En el **contexto internacional**, gobiernos a lo largo de todo el mundo (Australia, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Suecia, entre otros) dibujan el desarrollo de la creatividad en el alumnado como una manera de potenciar la innovación (Lassig, 2009). Así se ha manifestado en los currículos y leyes educativas de los diferentes países (Wyse y Ferrari, 2015).

En esta línea, es interesante destacar el estudio llevado a cabo por Wyse y Ferrari (2015) cuyo propósito era conocer y comparar el estado de la creatividad en los diferentes currículos de los estados miembros de la Unión Europea. El estudio releva que el término /creatividad/ aparecen en los currículos de los 27 países miembros, lo que sugiere que las políticas educativas reconocen el valor de la creatividad. Sin embargo, la manera en que esta se define o se articula se presenta de maneras diferentes. Exponen dichos autores que el término /creatividad/ se usa para hacer referencia principalmente a cuestiones que tienen que ver con el arte o la innovación.

La idea de que la creatividad como una competencia a ser desarrollar y articulada en todas las disciplinas no parece haberse reflejado en las proporciones de su aparición en las asignaturas del plan de estudios nacional. La mayor presencia del término en el grupo de asignaturas artísticas podría reflejar una percepción sobre el lugar "natural" de la creatividad en las Artes, y una falta de alineación con la teoría de la creatividad como relevante para todas las asignaturas (Wyse y Ferrari, 2015, p. 38).

La importancia que se ha atribuido al desarrollo de la creatividad se manifiesta, tal y como se ha comentado anteriormente, en el desarrollo de políticas educativas que ponen en valor la creatividad como una manera de preparar a la sociedad del futuro. En la tabla que se muestra a

continuación (Ver Tabla 8), se recogen aquellas políticas a nivel internacional que han determinado e influido las políticas nacionales que se presentarán posteriormente.

Año	Política	Objetivos
2006	<i>Parlamento Europeo y Consejo de la Infancia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La creatividad como un aspecto transversal de todas las competencias clave del aprendizaje - La creatividad en los planes de estudio de la enseñanza obligatoria en toda Europa.
2008	<i>Marco Europeo de Referencia sobre Competencias Clave</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se identifica la creatividad como un tema transversal que es importante para el desarrollo de competencias básicas.
2009	<i>European Creativity Index</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza una breve revisión de los índices existentes relacionados con la innovación y creatividad. - Centrarse en la dimensión cultural de la creatividad.
2009	<i>European Year of Creativity and Innovation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar sobre la importancia de la creatividad y la innovación como competencias clave. - Promover debate político sobre cómo aumentar el potencial creativo e innovador en Europa
2010	<i>The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar cómo la creatividad formaba parte de los currículos de la enseñanza obligatoria en los países miembros de la UE.
2021-2027	<i>Creative Europe Programme</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Salvaguardar, desarrollar y promover la diversidad y el patrimonio cultural y lingüístico europeo - Aumentar la competitividad y el potencial económico de los sectores cultural y creativo, en particular del sector audiovisual

Tabla 8. Políticas educativas sobre creatividad en el contexto europeo
Fuente: elaboración propia

Esta relevancia de la creatividad se destaca de igual manera desde organismos internacionales como UNESCO, UNICEF u OECD, entre otros.

La creatividad contribuye a la construcción de sociedades abiertas, incluyentes y pluralistas y es un factor estratégico para un futuro sostenible. La UNESCO, como plataforma de reflexión sobre el papel de la creatividad y promotora del desarrollo sostenible, considera a la institucionalidad cultural como el laboratorio de acción para innovaciones y el cumplimiento de los objetivos de la agenda 2030 (UNESCO, 2022)²⁰.

La evaluación del Pensamiento Creativo de PISA 2022 mida la capacidad de los estudiantes para participar de forma productiva en la generación, evaluación y mejora de ideas que pueden dar lugar a soluciones originales y eficaces, avances en el conocimiento y expresiones impactantes para la imaginación (PISA, 2022).²¹

En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) configura los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) donde la creatividad también estuvo presente. Concretamente en

²⁰ UNESCO (2022). Reshaping policies for creativity: addressing culture as a global public Good.

²¹ Informe PISA Creative Learning 2022.

el ODS 4. “Las políticas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo, el emprendimiento y la creatividad”²².

En el **contexto nacional español**, la creatividad también tiene un hueco, ya desde al año 1970 con la Ley General de Educación (LGE) donde se especificaba en el artículo 48 la necesidad de “Fomentar la creatividad de los escolares”.

Esta breve aparición de la palabra /creatividad/ no vuelve a aparecer hasta el año 2002 donde en la Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE) se hace referencia a la misma como uno de los valores a adquirir para el desarrollo profesional y personal. En este sentido se presenta vinculado a términos como /espíritu emprendedor/ o /progreso/. Se presenta de igual manera como uno de los principios inspiradores de dicha disposición legal “La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor”

En la misma línea se presenta en la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006 presentándose como uno de los objetivos de la etapa de educación infantil y primaria. Si bien es cierto, año más tarde, en el año 2013 con la reforma de la LOE en LOMCE, se presenta la creatividad como una competencia transversal que debe estar presente en todas las áreas de conocimiento. Este tratamiento de la creatividad desde la transversalidad se mantiene en la Ley Orgánica de Mejora de la LOE (LOMLOE).

En la prospectiva de futuro que se presenta en el ámbito social y educativo en el Plan España 2050, se hace referencia a la creatividad como una habilidad cognitiva y como una *soft skill*. Concretamente, se vincula el desarrollo de la creatividad con el futuro laboral y las posibilidades de desarrollo profesional, lo que se relaciona directamente con la creatividad vista como una competencia y atributo individual (Craft y Jeffrey, 2008) y desde un enfoque de mercado (Lassig, 2009), que la reconoce como un aspecto vinculado con la innovación y el ingenio aspectos necesarios para “la supervivencia económica” (Craft, 2003a).

Tensiones y contradicciones entre el enfoque creativo y el performativo

Las políticas educativas y el contexto descrito, pone de relieve como la inmersión de la creatividad en políticas educativas analizadas en el apartado anterior, han sido en su mayoría desarrolladas bajo la sombra de mercado (Wyse y Ferrari, 2015). Este hecho ha supuesto el desarrollo de prácticas de enseñanza performativas (Ball, 2014; Beach y Dovemark, 2009) que pretenden controlar y provocar un cambio en los sistemas educativos tratando de elevar el rendimiento de la masa de la población (Craft y Jeffrey, 2008). En este contexto, la educación se ha construido sobre líneas de actuación que tienden hacia la homogeneización, la transmisión del

²² Página Web Organización de las Naciones Unidas. www.ONU.org

saber y la evaluación (Beach y Dovemarck, 2005). En este paradigma, la creatividad desde un enfoque crítico se presenta como una amenaza al mantenimiento de estos criterios en el sistema educativo, y en menor medida, desde una intención dialéctica y materialista, como una manera de reconocer las potencialidades de otros (Vigo-Arrazola, 2021).

La introducción de la creatividad en los currículos, de manera descontextualizada y bajo la sombra del mercado, ha generado confusión terminológica respecto a la creatividad, vinculándola con otros conceptos como innovación educativa, el emprendimiento (Lassig, 2009), las tecnologías de la información y la comunicación, gamificación, o metodologías específicas que surgen en respuesta a las políticas de mercado que tienen lugar orientadas a la mejora del rendimiento educativo (Craft y Jeffrey, 2008). Se generan así, situaciones contradictorias, tensiones y dilemas en quienes participan del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Cachia et al., 2010).

La situación descrita lleva a la coexistencia de los *dos discursos*, el enfoque performativo²³ y el creativo (Ball, 2003; Jeffrey, 2003; Troman et al., 2007) aunque en ocasiones se presenta la supremacía del discurso performativo sobre el creativo (Burnard y White, 2008). Así los profesionales se encuentran ante la presión de desarrollar un pensamiento crítico, creativo y reflexivo en el alumnado que se contradice con las obligaciones de seguir un currículo y una evaluación que se enfoca desde el paradigma contrario de la creatividad, la performatividad (Maisuria, 2005).

En esta línea, Cachia et al., (2010) identificaron algunas barreras para el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas en las escuelas. Entre ellas, se destaca el desarrollo de un currículo que no proporciona una definición de creatividad, ni tampoco líneas de actuación, siendo ese cerrado y poco flexible. Además, éste se basa en una pedagogía de la evaluación, lo que supone una barrera en sí mismo (Collard y Looney, 2014). En relación con el currículo, Lassig (2009) especifica que para poder introducir la creatividad como una de las prioridades se requiere de cambios significativos en el currículo y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje

Al mismo tiempo, y como ya se ha destacado anteriormente, la creatividad también se ha visto influenciada por la idea de mercado que afecta al ámbito educativo (Craft y Jeffret, 2008). Se pone así de manifiesto, el vínculo existente entre creatividad, educación y economía (Burnard y White, 2008), siendo así el resultado de la competitividad entre los propios mercados (Craft, 2005).

²³ Performatividad. “Dentro de la cultura performativa, las actuaciones específicas sirven como medidas de productividad, calidad o valor, de manera que se presentan opuestas a las formas creativas de aprendizaje” (Beach y Dovemark, 2005, p. 164).

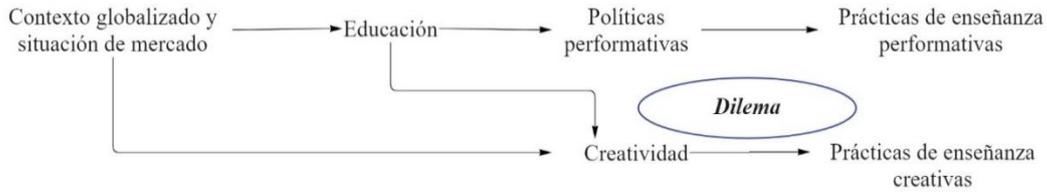


Figura 14. Dilemas y tensiones entre las políticas educativas.
Fuente: elaboración propia

En este contexto, Chappel y Craft (2011) hacen referencia al “*tercer espacio*” o “*espacio dialógico vivo*” en donde las dos culturas: la creatividad y la performativa convivan y se complementen, valorando la creatividad como acción por sí misma (Chappell y Craft, 2011). Se propone así, la necesidad de repensar y considerar un cambio en los criterios que definan el rendimiento y la calidad educativa (Craft, 2001). En respuesta a estos llamamientos, se ha producido un cambio en la política educativa de todo el mundo y se están realizando esfuerzos para combinar la creatividad y el conocimiento. La creatividad se está convirtiendo en el centro del currículo y la pedagogía y en una "agenda oficial" para mejorar las escuelas (Burnard y White 2008). Así, la “Pequeña C” en lo referido a la creatividad, es la que toma protagonismo en el ámbito educativo y social.

El contexto conceptual, histórico, económico y teórico descrito hasta el momento, ha determinado la emergencia de diferentes *sentidos en lo referido a la creatividad*, los cuáles se reflejan en la figura (Ver Figura 15) que se muestra a continuación.



Figura 15. Sentidos de la creatividad
Fuente: Elaboración propia

3.3 Prácticas de enseñanza creativas alejadas de la performatividad

En el marco curricular, legislativo, social y de mercado descrito anteriormente, el planteamiento de prácticas de enseñanza creativas se presenta como un reto y parece que “no existe una síntesis global de prácticas de enseñanza creativas” (Cremin y Chapell, 2021, p.2). La coexistencia de dos enfoques teóricos respecto a la creatividad (psicologicista-humanista) y de dos discursos (performativo-creativo), hace difícil que exista un consenso respecto a qué se entiende por prácticas de enseñanza creativas, generándose tensiones y dilemas como se ha mostrado en el apartado anterior.

Desde el estudio que se presenta, se pone en valor la necesidad de abordar la creatividad y el desarrollo de prácticas creativas desde una *perspectiva social, contextualizada y construida* (Chappell et al., 2017), dando valor a los agentes educativos (Craft, 2014). No hablamos entonces de la creatividad referida a la imaginación, la innovación, la acción o la capacidad individual de una persona, sino que se adopta desde la construcción con los otros, valorando el acto cotidiano de crear (Craft, 2003a). Así, en este apartado se presenta, por un lado, la conceptualización de prácticas de enseñanza creativas y por otro lado, el rol del docente en el desarrollo de estas prácticas de enseñanza. Surgen términos como “agencia” o “evento crítico” que serán descrito a lo largo del desarrollo conceptual del apartado.

Prácticas de enseñanza creativas: características

El informe del gobierno británico que se ha destacado al inicio del primer apartado supuso el punto de partida. Este informe sintetizaba el trabajo de investigadores como Woods (1995) y Jeffrey y Woods (2003), que durante la década de 1990 habían distinguido entre la *enseñanza creativa* y la *enseñanza para la creatividad*. La primera se refiere a formas nuevas e innovadoras, mientras que la segunda se refiere a las pedagogías y actividades destinadas a potenciar el pensamiento y los resultados creativos de los alumnos. Sin embargo, años más tarde, Jeffrey y Craft (2004) exponen que se debe evitar caer en la simplicidad de relación binaria y excluyente de ambos términos, tendiendo a una relación dialéctica sobre las prácticas de enseñanza creativa. Estos mismos autores destacan que una práctica creativa no conduce necesariamente a la creatividad del alumnado, sino que proporciona contextos abiertos para que tanto el profesor como el alumno sean creativos y utilicen los espacios para mantener y desarrollar su propio aprendizaje creativo (Jeffrey y Craft, 2004).

Por otra parte, aspectos como los objetivos flexibles, la enseñanza socio-constructivista o la conexión entre la escuela y la vida se consideran estrategias para apoyar las diferentes necesidades de los niños en la escuela (Troman et al., 2007). Esta flexibilidad en el desarrollo de las prácticas de enseñanza creativas también se refleja en un estudio primigenio llevado a cabo

por Jeffrey y Woods (2003) Estos autores se refieren a estas prácticas como flexibles y abiertas, en cómo se aplican y en las metodologías empleadas para ello.

En la línea humanista y contextual señalada anteriormente (Craft y Jeffrey, 2004), diferentes autores como: Wood y Jeffrey (1996); Jeffrey y Craft (2004); Jeffrey y Troman (2004); Beach y Dovemark (2007); Vigo y Dieste (2019); Chappell et al., (2017) o Cremin y Chapell (2021), han llevado a cabo estudios que trabajan y especifican las características y aspectos que definen dichas prácticas. Woods (1990) y posteriormente, Wood y Jeffrey (1996) hablan de 5 aspectos principales: **relevancia, apropiación, control, innovación y transformación**, las cuáles van a ser desarrolladas en las próximas líneas.

Las prácticas de enseñanza creativas buscan que el aprendizaje tenga sentido y respondan a las necesidades e intereses del alumnado y para el grupo en su conjunto. Es lo que se conoce como **Relevancia** (Craft y Jeffrey, 2004). Los docentes, por tanto, abordan las realidades e intereses del alumnado y los hacen partícipes de los problemas y retos que forman parte de sus vidas cotidianas (Beach y Dovemark, 2007). Así la vida fuera del aula entra en el aula, valorando las experiencias de todo el alumnado (Vigo y Soriano, 2014). En esta misma línea, Jeffrey y Craft (2004), especifican como los profesionales se sienten creativos cuando controlan y se apropian de su práctica, son innovadores y garantizan que el aprendizaje sea relevante para el alumnado.

En estas situaciones de aprendizaje en donde existe una conexión con la vida del alumnado, el propio alumno reflexiona, analizar, hipotetiza y busca soluciones de acuerdo con sus niveles (Vigo y Soriano, 2014), es decir, se **apropia** del conocimiento, lo que se vincula con una respuesta inclusiva en la propia práctica del docente (Jeffrey y Craft, 2004). El proceso de aprendizaje crítico y reflexión en el que se encuentra el alumnado hace que el mismo tenga **control** sobre su proceso de aprendizaje, interiorizándolo y construyéndolo en base a sus necesidades e intereses.

La expresión creativa, la resolución de conflictos, la introducción de la cultural local en lo escolar (Vigo y Dieste, 2019), hace que algo nuevo se haya creado, una nueva habilidad se ha alcanzado, y se ha buscado otra manera de acción (Jeffrey, 2006), así está presente la **innovación**.

Cuando la relevancia, apropiación, control e innovación son alcanzadas, es cuando la **transformación** tiene lugar. Freinet (1973) citado en Vigo y Soriano (2014) se refiere a las prácticas de enseñanza como aquellas que se basan en la conexión entre la escuela y la vida y en el éxito de todos. La conexión a través de las prácticas, con las experiencias, vidas, y culturas del alumnado y las familias supone en sí mismo una práctica que propicia la inclusión y la participación de todos (Collar y Looney, 2014; Ochoa-Aizpurua et al., 2019; Susinos-Rada et al.,

2019). Se presenta así la creatividad como medio para fomentar la reflexión y la acción sobre el mundo con el fin de transformar las posibilidades dentro de él (Vigo y Beach, 2019).

La revisión de bibliografía en relación con el desarrollo de prácticas creativas ha permitido la emergencia de algunas características que comparten todos ellos (Tabla 9) y que ayudan a conceptualizar en profundidad las prácticas de enseñanza creativa.

<i>Característica</i>	<i>Investigaciones</i>
Escuchar y reconocer las voces del alumnado	Craft (2006); Vigo y Beach (2019); Vigo-Arrazola (2021)
Rol activo del alumnado	Cremin et al., (2015); Wood y Jeffrey (1996)
Rol del docente como guía	Jeffrey (2006); Rinkevich (2011)
Resolución de conflictos	Jeffrey (2006); Vigo y Soriano (2014)
Co-construcción del conocimiento	Craft et al., (2014); Woods y O’shannessy (2002)
Facilitan la participación de todo el alumnado	Ochoa-Aizpurua et al., (2019); Vigo y Dieste (2019)
Conectan con la vida del alumnado	Susinos-Rada et al., (2019); Collar y Looney, (2014); Vigo y Soriano (2015); Vigo y Beach (2019)

Tabla 9. Características que definen prácticas de enseñanza creativas a partir de la revisión de investigaciones
Fuente: Elaboración propia

Rol del docente en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas

Una de las características que definen a las prácticas de enseñanza creativas es el rol que el docente tiene en el planteamiento, desarrollo y seguimiento de estas. Este hecho hace imprescindible que se realice una revisión dentro de la literatura en esta línea.

La existencia de la diferencia entre “enseñanza para la creatividad” y “enseñanza creativa”, presentada anteriormente, determinan cuál es el rol del docente en el marco de las prácticas de enseñanza creativas. El “enseñar creativamente” supone hacer partícipe a todo el alumnado y los docentes actúan creativamente /creatively/ para adaptar las estrategias educativas a la edad, perfil de alumnado, contexto, conectando con las características y los intereses del alumnado (Jeffrey y Craft, 2004). Mientras que, “enseñar para la creatividad” parece tener relación con la potenciación a través de prácticas de enseñanza de la creatividad del alumnado (Craft, 2003a).

Esta dicotomía parece no tener sentido y debe ser superada tal y como destacan Jeffrey y Craft (2004). Las dicotomías tradicionales en el ámbito educativo como – pedagogía e instrucción- o -enseñanza formal e informal- son las causantes de que existan pedagogías restrictivas que no comprendan la complejidad de las situaciones y los contextos (Alexander et

al., 1992 citado en Jeffrey y Craft, 2004). Así, dado que abordamos la creatividad y las propias prácticas desde la complejidad y desde un paradigma contextual, tiene sentido hablar del **rol del docente** ahondando en la unificación de ambos términos, ya reconocidos en el informe NACCCE, nombrado con anterioridad. En la misma línea, Jeffrey y Woods (2003) señalan que los docentes se consideran creativos cuando tienen el control sobre sus prácticas y cuando aseguran el aprendizaje del alumnado.

En el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas, Jeffrey y Craft (2001) hacen referencia al cambio que sufre el rol del docente, pasando a ser un agente activo en la transmisión de conocimiento a ser un agente implicado en la guía del alumnado para alcanzar estos conocimientos. Esta postura coincide con autores clásicos de la psicología evolutiva como Vigostky. Sin embargo, el enfoque que adoptan va más allá de ese cambio de rol y hablan de la necesidad de empoderar al alumnado en la toma de decisiones acerca de lo que va a investigar y cómo va a ser investigado (Jeffrey Craft, 2001). Localizan así al alumnado, sus experiencias y su imaginación en el centro del proceso de las prácticas de enseñanza creativas (Craft, 2003b). En este contexto, el docente potencia la agencia²⁴ del alumnado en el proceso de enseñanza, aprendizaje (Jeffrey y Craft, 2004), así como el reconocimiento sus voces, sus vivencias y sus intereses, propiciando el desarrollo de prácticas de enseñanza de relevancia, control, apropiación, innovación y transformación (Woods, 1993).

En este sentido el rol del docente en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas se orienta hacia:

- Propiciar el rol activo del alumnado (Jeffrey y Craft, 2004).
- Identificar habilidades creativas en relación con que cada persona es creativa y la creatividad está en las acciones cotidianas (Craft et al.,2004).
- Potenciar la creatividad desarrollando capacidades como la curiosidad, el reconocimiento y el conocimiento del propio proceso creador (Jeffrey y Craft, 2004).
- Desarrollar prácticas de enseñanza relacionadas con características de prácticas creativas como la apropiación y el control (Craft, 2003c; Jeffrey y Craft, 2004).
- En el rol del docente, un aspecto que determina el desarrollo de prácticas de enseñanza es la relación que establece con el alumnado. Además de reconocer sus voces, conectar con sus experiencias y valorar sus culturas y formas de expresión, el docente establece una relación con el alumnado de horizontalidad (Woods, 1993)
- Autenticidad de las prácticas de enseñanza (Craft et al., 2014)

²⁴ Agencia supone una nueva relación del sujeto-agente con el contexto social; esto implica movimiento, capacidad de acción y de actuación de ese sujeto-agente en el acontecimiento de la realidad (Giddens, 1995 citado en Bialakowsky (2021)).

En relación con el rol del docente y la autenticidad de las tareas, Woods (1993) acuñó el término “*Evento Crítico*” en el marco del desarrollo de prácticas de enseñanza creativas, en inglés “*Critical event*”. Dicho autor hace referencia a estos eventos como no planeados, que no se pueden anticipar e incontrolables. Pride (1995) señala que los eventos críticos no tienen que ser necesariamente descritos en términos de problema económico, social, cultural, política o educativo, sino que pueden encontrarse en situaciones cotidianas del día y día y es ese hecho el que añade valor pedagógico en sí mismo.

En la misma línea, Woods (1993) los define como “son puntos de luz que iluminan en un instante electrizante algún aspecto o aspectos problemáticos clave de la función del profesor, y que contienen en el mismo instante, la solución” (Woods, 1993, p. 1). En esta línea Ball (1990) hace referencia a acontecimientos buenos o malos que ocurren en la vida del docente y que pueden tener una influencia y trascendencia en su labor docente y en el desarrollo de prácticas en el aula. Lo que hace críticos estos eventos señala Woods (1993) es la influencia de estos acontecimientos en el alumnado y en su proceso de enseñanza y aprendizaje que trasciende de lo meramente formal, pues los acontecimientos críticos ayudan a los alumnos a convertirse en personas críticas con voz y reflexivas. Por otra parte, los eventos críticos son fundamentales para los docentes y para el desarrollo de su propia práctica docente, repensar y reflexionar sobre su rol y su función son el eje y el producto de estos eventos.

En este sentido, el aprendizaje que se produce es un aprendizaje real basado en las propias necesidades y poniendo en valor las experiencias del alumnado y el docente, estableciendo una clara y directa relación con las realidades vividas (Woods, 1993), lo que guarda presenta un paralelismo con el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas, siendo en muchos casos el origen de estas.

Desde un punto de vista teórico, el rol del docente en el desarrollo de prácticas creativas se orienta hacia la transformación desde una perspectiva contextual. Las bases teóricas de Bourdieu ayudan a comprender a los docentes como “agentes pedagógicos” que desempeñan un papel esencial en la formación del *habitus*²⁵ y en comprender cómo las relaciones se reproducen, se disfrazan o se naturalizan (Crossley, 2003). Bourdieu comprende la escuela y, por ende, la labor docente como un elemento central en la reproducción pero también en el cambio. Para esta transformación, Bourdieu habla de la reflexividad como herramienta de cambio y toma de conciencia (Mills, 2008) y reconoce que el introducir el capital cultural y social en las aulas supone una forma de que los agentes educativos actúen hacia la transformación en lugar de hacia la reproducción. Crossley (2003) hace referencia a la Teoría del Capital de Bourdieu y señala

²⁵ Habitus. Es la información genética que permite y dispone a las sucesivas generaciones a reproducir el mundo que heredan de la que generación de sus progenitores (Bourdieu y Passeron, 1996).

cómo las escuelas pueden relacionar sus planes de estudio con el lugar y con los mundos de los estudiantes, haciendo que el aula sea más inclusiva al considerar el conocimiento producido localmente, creando un entorno que valore y aprecie. Este hecho se relaciona igualmente con las aportaciones que hace Massey en relación con la Teoría de los Espacios y que se ha tomado como referencia en el presente estudio.

La figura que se muestra a continuación (Ver Figura 16) recoge los aspectos desarrollados a lo largo del capítulo. Se identifica en la figura el enfoque tomado como referencia en la presente investigación, poniendo en valor la necesidad de entender la creatividad desde el contexto. El comprender la creatividad desde este enfoque nos lleva a comprender las prácticas de enseñanza creativas alejadas de la performatividad.

Discursos sobre la Creatividad

(Jeffrey y Troman, 2006)

- (1). Creatividad contextualizada independiente al currículo performativo
- (2). Creatividad como una habilidad o competencia orientada al mercado laboral
- (3). Creatividad ligada al Arte



Prácticas de Enseñanza Creativas

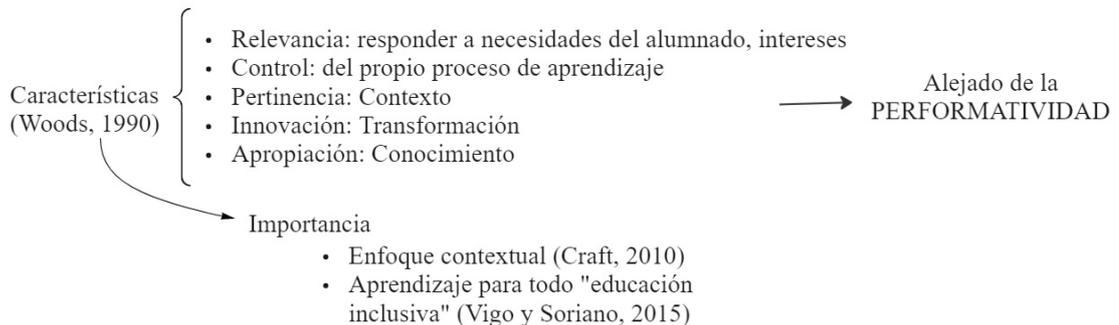


Figura 16. Conceptualización de prácticas de enseñanza creativas.
Fuente: elaboración propia

A modo de conclusión del capítulo presentado, el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas se presenta como una alternativa que puede contribuir a entender el sentido de la educación inclusiva (Jeffrey y Craft, 2004) como una educación para todos, en un marco que valore la complejidad, diversidad y heterogeneidad de los contextos (Craft, 2003c; Craft, 2011). Esta idea se vincula con la aproximación conceptual y teórica llevada a cabo sobre Escuela Rural (Capítulo 1), donde se tomaba como referencia la Teoría de los Espacios de Massey (2012), y con la idea de tecnología aplicada a la educación (Capítulo 2), presentada desde un paradigma contextual alejado de la performatividad y la reproducción, Teoría del Capital Social de Bourdieu (1986).

Entrelazando los sentidos de escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas

Del marco teórico-conceptual, desarrollado en los capítulos anteriores, emergen diferentes significados y distintos sentidos en torno a la escuela rural, los medios digitales y las prácticas creativas, que se desarrollan en un contexto social, político, económico y cultural que los influencia y los determina. Los cambios que han acontecido en el panorama educativo actual tales como la globalización, la hiper-digitalización, las políticas educativas mercantilistas y metro-centristas, la irrupción del Covid-19 así como la crisis causada en el marco social y económico, la movilidad en cuanto a migraciones, y por ende, la mixtura social, lleva a nuevas formas de enseñar y de repensar la educación. En este escenario convulso y cambiante, tienen lugar diferentes perspectivas que, a veces lejos de encontrarse se enfrentan, siendo entre sí contradictorias, y dando como resultado dilemas y tensiones que se presenta en las escuelas y en las aulas (Craft, 2003b).

A lo largo del análisis de los tres ejes en torno a los cuáles gira la investigación, escuela rural, medios digitales, y práctica de enseñanza creativas, se han podido establecer relaciones y similitudes en los sentidos que han emanado de dicho análisis, identificando un doble enfoque que está presente a lo largo de los capítulos anteriores. De una parte, un *enfoque reduccionista y performativo*, que ofrece una visión simple de la realidad, influenciada por la situación de mercado en torno a la educación y a la performatividad, y por otra parte, un *enfoque complejo y contextual*, que valora las particularidades del lugar y de los entornos, así como el valor pedagógico tanto de la escuela rural, como del uso de los medios digitales y las prácticas de enseñanza creativa. Así, en el apartado que se presenta a continuación, se pretende sintetizar y establecer relaciones entre los sentidos abordados con anterioridad referidos a la escuela rural, a los medios digitales y las prácticas de enseñanza creativas. Esta relación ayuda a justificar el planteamiento del estado de la cuestión que se presenta en el *Capítulo 4. Sobre la investigación en medios digitales y prácticas de enseñanza creativas contextualizadas en la escuela rural*.

Del análisis de los significados sobre escuela rural, así como a través del recorrido histórico llevado a cabo, ha emanado un sentido de la escuela rural como una “escuela de cuarta categoría” debido a la implementación de políticas metro-centristas (Vigo y Beach, 2018) que han influido en la construcción de un imaginario social que vincula escuela rural con la baja calidad, el aislamiento o el retraso frente a la escuela urbana (Hargreaves et al., 2009). Al mismo tiempo, el ver la escuela rural desde coordenadas metro-centristas, ha provocado que esta, la escuela rural, a su vez, sea abordada desde pulsiones mercantilistas y desde la rentabilidad económica, lo que ha impulsado, en cierta manera, la optimización de recursos y la creación de agrupaciones escolares. En este sentido, la escuela rural se aborda desde la gestión de recursos y

la organización escolar, lo que se relaciona con la imposición de un modelo urbano (Autti y Hyry-Beihammer, 2014), que en última instancia, ha supuesto y supone, hoy en día, el cierre escolar.

Frente a esta situación, las escuelas en general, pero particularmente las escuelas rurales, han tenido que diseñar estrategias orientadas a atraer población, con el objetivo de evitar el cierre escolar, produciéndose una situación de competitividad entre escuelas (Vigo y Beach, 2022). Este fenómeno se ha descrito en el Capítulo 1, como “escuelas imán” (Walker y Clark, 2010 citado en Beach y Vigo, 2020). La necesidad de introducir estas estrategias pedagógicas, en algunos casos, no responde al contexto de la población o de las escuelas, generando en este sentido, prácticas descontextualizadas y performativas basadas en una innovación educativa mal entendida.

Esta performatividad que está presente en el contexto rural y en sus escuelas, se manifiesta igualmente, en uno de los sentidos en relación a los medios digitales, cuando estos son entendidos desde un punto de vista tecnocentrista (Rensfeldt y Player-Koro, 2020) e instrumental, identificando a los medios digitales como la solución a los problemas educativos (Bower, 2019; Casteñaeda et al., 2020; Rensfeldt y Player-Koro, 2020; Sánchez-Andolin y Paredes, 2014). Desde este enfoque, el uso de los medios digitales se comprende con independencia del contexto y sin reparar en la pedagogía que hay en torno a las tecnologías y los medios digitales (Sancho-Gil et al., 2020). Se ofrece por tanto, un sentido de los medios digitales desde un punto de vista reducido (Castañeda et al., 2020; Sancho-Gil et al., 2020), analizándolos como artefactos al servicio del aprendizaje que, al mismo tiempo responden a las demandas sociales y educativas para un mundo altamente digitalizado.

En esta línea, se presentan a los medios digitales en el mismo sentido que a la escuela rural, desde la innovación mal entendida, debido a la situación de mercado que se ha generado en torno a ellos (Cummings, et al., 2018), que ha influido en cómo han sido incorporados en las aulas (Selwyn et al., 2017; Player-Koro et al., 2017), estableciéndose un binomio entre medios digitales e innovación. Desde este enfoque, los medios digitales se presentan en las aulas, sin reparar en sus usos y en las posibles prácticas de enseñanza, alimentando así el desarrollo de prácticas disruptivas y que no responden a las necesidades sociales, educativas y contextuales de las diferentes realidades educativas (Gil-Sancho, 2008).

Este sentido de la escuela rural y de los medios digitales desde la performatividad y desde un enfoque descontextualizado se presenta, de igual manera, cuando se ha abordado la creatividad y las prácticas de enseñanza creativas. El contexto que se ha descrito a lo largo de los capítulos en relación con la globalización, el mercado y la irrupción de la tecnología digital, ha propiciado un sentido de la creatividad que se ha desarrollado bajo la sombra del mercado (Ball, 2014; Beach y Dovemark, 2009; Wise y Ferreri, 2015). Este discurso performativo se materializa en las aulas en el desarrollo de un currículo y de prácticas de enseñanza creativas que no responden a las

características del contexto, presentando la creatividad en relación con conceptos como innovación, emprendimiento, tecnologías, gamificación (Lassig, 2009) o metodologías específicas que surgen en respuesta a las políticas de mercado que tienen lugar orientadas a la mejora del rendimiento educativo (Craft y Jeffrey, 2008).

Frente a este enfoque reduccionista y performativo en torno a la escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas, se presenta un *enfoque complejo y contextual*, tal y como se ha abordado en los capítulos anteriores. Desde este enfoque se pone en valor los planteamientos escolares que reconocen el valor de la diversidad y heterogeneidad del alumnado, desarrollando prácticas de enseñanza contextualizadas en donde el capital social y cultural es el eje del desarrollo pedagógico (Beach y Vigo, 2020). Así, desde este enfoque, el complejo y contextual, se obtiene un sentido de la escuela rural en relación con el contexto y con el territorio, desempeñando, en algunas ocasiones (Hargreaves, 2009), un rol de mantenimiento y como eje vertebrador del territorio (Barley y Beesley, 2007; Massey, 2012; Rubio, 2020). La forma en que se entiende la escuela rural en relación con el contexto influye y determina el tipo de prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en estas escuelas (Autti y Baeck, 2019). El comprender la escuela rural desde el contexto facilita el desarrollo de prácticas de enseñanza inclusivas que tengan en cuenta las necesidades del alumnado, de las familias y de la comunidad, abogando por la relación con el entorno, y la inclusión de la cultura local en el currículo escolar (Vigo y Soriano, 2015). Este sentido sobre escuela rural se relaciona con el sentido contextual que se presenta cuando nos referimos a las prácticas de enseñanza creativas. Cuando la creatividad es concebida desde un discurso alejado de la performatividad, se promueven prácticas de enseñanza desde una perspectiva social, contextualizada y construida (Chappell et al., 2017), poniendo en valor a los agentes educativos y a la pedagogía (Craft, 2014), hecho que se corresponde con el sentido de los medios digitales desde el contexto (Sancho-Gil, 2008).

Este enfoque contextual en relación con la escuela rural y las prácticas de enseñanza creativas, se relaciona con uno de los sentidos atribuido a los medios digitales cuando estos son entendidos desde una noción más amplia y compleja, como respuesta a las necesidades del contexto y a las demandas del alumnado y de sus familias (Sancho-Gil, 2019). Desde este enfoque se comprende la importancia de los usos, evitando una visión utilitarista de los medios, viendo la tecnología y los medios digitales desde una perspectiva social y contextualizada (Esteve et al., 2018), liberándose de la idea de replicabilidad y del hacer por hacer (Castañeda et al, 2020). En este sentido, referirse a los medios digitales desde un enfoque contextual contribuye a un cambio y a una mejora de la sociedad (Selwyn, 2010).

En la figura que se muestra a continuación (Ver Figura 17), se exponen las relaciones que han establecido a lo largo de este apartado en torno a la escuela rural, los medios digitales y las prácticas de enseñanza. Esta relación establecida entre los tres ejes de interés, a partir de los sentidos, permite identificar que el modo en que cada uno de ellos (escuela rural, medios digitales y creatividad) son concebidos, determina el tipo de prácticas de enseñanza que se presentan. Desde este estudio, se toma como referencia el enfoque complejo, crítico y contextual, el cual adquiere un papel fundamental en el desarrollo del resto de capítulos que se presentan, siendo el punto de partida para el análisis de investigaciones que se presenta en el próximo capítulo.

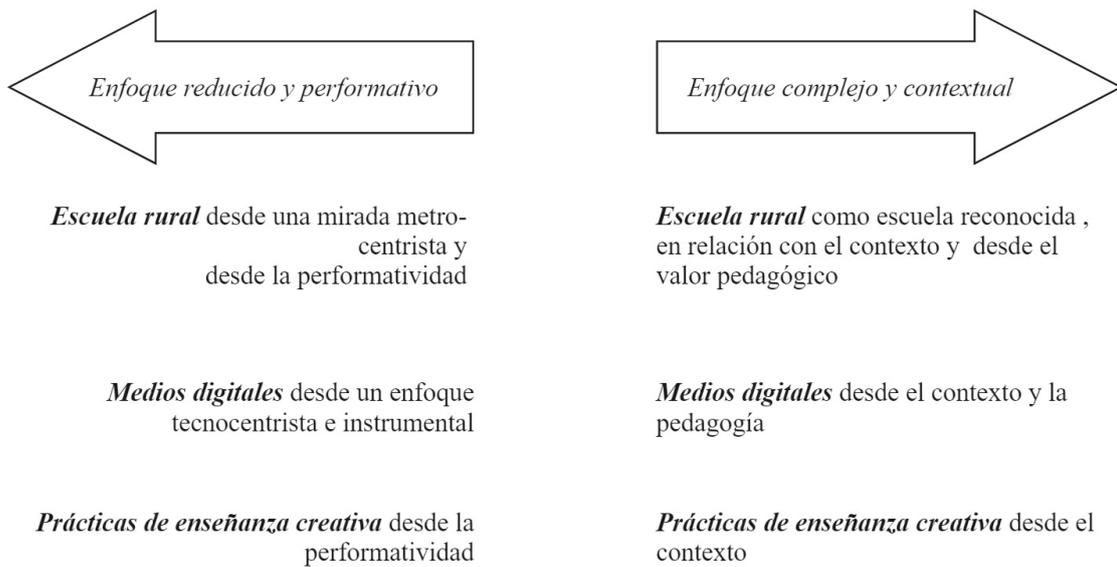


Figura 17. Síntesis y relación de los sentidos sobre escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4. Sobre la investigación en medios digitales y prácticas de enseñanza creativas contextualizadas en la escuela rural

*Quien se atreve a enseñar,
nunca debe dejar de aprender.*

John Cotton Dana

(John Cotton Dana fue un director de biblioteca y museo estadounidense que buscó hacer que estas instituciones culturales fueran relevantes para la vida cotidiana de los ciudadanos.)

Partiendo de la conceptualización llevada a cabo en los capítulos anteriores sobre escuela rural (Capítulo 1), medios digitales (Capítulo 2) y prácticas de enseñanza creativas (Capítulo 3), y teniendo presente la relación teórico-conceptual que hay entre los tres ejes, se presenta el *Capítulo 4. Sobre la investigación en medios digitales y prácticas de enseñanza creativas contextualizadas en la escuela rural*, que recoge una revisión de investigaciones que relacionan estos tres núcleos de interés y que componen el estado de la cuestión.

Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda minuciosa y exhaustiva de investigaciones de carácter empírico en diferentes bases de datos (Scopus, Google Scholar, Research Gate y ERIC), haciendo uso de palabras clave como: /escuela rural/, /aula multigrado/, /centro rural agrupado/, /CRA/, /medios digitales/, /tecnología educativa/, /TIC/, /creatividad/, /creativas/, /innovación/, y su correspondencia al inglés: /small rural schools/, /rural school/, /multigrade classroom/, /grouped rural schools/, /digital media/, /educational technology/, /ICT/, /creativity/, /creative/, /innovation/.

Tras una primera selección de artículos se procedió a ampliar la búsqueda haciendo uso de otros términos específicos que conceptualizan a las prácticas de enseñanza creativas en aras de poder ampliar el número de estudios que aborden las prácticas de enseñanza creativas. Se hizo uso por tanto, de términos como: /voces del alumnado/, /rol del docente/, /agencia/, /apropiación/, /participación/ y /contexto/, así como su correspondencia al inglés: /student's voices/, /teacher role/, /agency/, /participation/, /involvement/, /context/. Estas palabras, a su vez, se combinaron con las palabras utilizadas en la primera búsqueda.



Figura 18. Núcleos de interés en la construcción del estado de la cuestión
Fuente: Elaboración propia.

Los artículos seleccionados que se presentan en cada uno de los apartados que conforman este capítulo han sido leídos y analizados con el objetivo de obtener una emergencia de preguntas de investigación que guíen el planteamiento empírico del estudio que se presenta en *SEGUNDA PARTE: Proceso de investigación*.

El trabajo de revisión toma como referencia la relación de sentidos que se ha llevado a cabo en el apartado anterior entre escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas. La dicotomía de enfoques que conviven en el momento actual; por un lado el enfoque reduccionista y performativo, y por otro lado, el enfoque complejo y contextual, determina el planteamiento del capítulo que se presenta. Así, se analizan estudios de corte cuantitativo, cualitativo y mixtos, guiados por los principales paradigmas que se definen en el marco de las ciencias sociales positivista, constructivista y crítico (Guba y Lincoln, 1994), y tomando como referencia los tres núcleos principales en torno a los cuáles gira el estado de la cuestión: escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas, y la relación que se establecen entre ellos en los propios estudios.

Desde un enfoque positivista²⁶ la investigación relacionada con el uso de los medios digitales en escuelas ubicadas en el entorno rural subraya el tipo y tenencia de medios digitales empleados, la frecuencia de su uso (Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez, 2018; Hasin y Nassir, 2021; Rodio-García, 2020), y las implicaciones en resultados académicos y éxito en el aprendizaje (Del Moral-Pérez et al., 2014; Mahdum et al., 2019; Nichols et al., 2020). Así se centra en indagar la influencia que tiene el uso de los medios digitales en el aprendizaje del alumnado (Carreño et al., 2016). En este sentido, gran parte de las investigaciones sobre tecnologías aplicadas a la educación se han centrado exclusivamente en la eficacia para alcanzar objetivos, tradicionalmente de aprendizaje, sin tener en cuenta el desarrollo de prácticas que sirvan para promover la creatividad, la expresión y el pensamiento crítico (Correas y De Pablos, 2009). En la misma línea, la creatividad se presenta en estudios empíricos desde una corte positiva como una cualidad inherente a la persona y catalizadora de la innovación educativa, que, al mismo tiempo, es vista como garante de éxito y de calidad educativa (Jiménez-Sánchez, 2020; Robles y Zambrano, 2020).

Las investigaciones que vinculan el uso de medios digitales, escuelas rurales y creatividad y/o prácticas creativas y/o innovación, también se presentan desde un enfoque constructivista²⁷ y de corte cualitativo. Se centran en el estudio de los medios digitales en entornos contextualizados

²⁶ *Paradigma positivista*. Conocer una realidad estructurada por leyes naturales inmutables y generales universales. Su epistemología se basa en considerar la realidad como algo objetivo por parte de los investigadores libre de valores e intereses. La metodología se basa en el método experimental y en la formulación y verificación de hipótesis (Guba y Lincoln, 1994 citado en Picasso y De García, 2021).

²⁷ *Paradigma constructivista*. Análisis de la realidad como una construcción social y compleja que depende de las personas. Desde la episteme, la realidad es socialmente construida por la interacción sujeto y objeto en el que median valores. La metodología es hermenéutica pues se basa en la interpretación de realidades y es desarrolladas principalmente desde un método cualitativo (Guba y Lincoln, 1994 citado en Picasso y De García, 2021).

y ponen en valor la creatividad, aunque sigue existiendo un vacío en cuanto a los usos educativos de los medios digitales (Barrios, 2022).

En menor medida se encuentran estudios desde una perspectiva crítica²⁸, centrados más allá de la descripción de hechos, en la propia transformación. Se presentan así, estudios que analizan los usos de los medios digitales por parte de los docentes en un entorno cambiante y profundamente contextual como es la escuela rural. Estos estudios se abordan desde visiones más holística y críticas que van más allá de ver lo que funciona o lo que no, y se centra en cómo funciona, qué pasa en esos contextos y cómo pasa (Castañeda y Selwyn, 2018). En relación con las prácticas creativas, los estudios desde un paradigma crítico presentan cómo estas prácticas empoderan al alumnado y al profesorado en la transformación de su realidad escolar y social. En este sentido, la metodología para investigar la creatividad en la educación desde este enfoque crítico se traslada desde paradigmas cualitativos-positivistas, hacia paradigmas cualitativos-críticos. Concretamente, existe una tendencia en el estudio de la creatividad desde la etnografía (Craft, 2001; Craft, 2003c), poniendo el foco en el lugar real de las operaciones y de la práctica en torno a la naturaleza de la creatividad (Vigo-Arrazola, 2021).

Partiendo de estos enfoques y de acuerdo con sus naturalezas epistemológicas y metodológicas, el capítulo se organiza en tres apartados. En el primer apartado, se presenta el uso de los medios digitales desde la tenencia y disponibilidad de los mismos y orientados al rendimiento académico, el logro individual, la gestión de la tarea y a la innovación educativa, comprendiendo ésta última desde un enfoque al margen del contexto. En el segundo apartado, se presenta una revisión de estudios que vinculan el uso de los medios digitales con el contexto, concretamente se analizan estudio enmarcados en la escuela rural. En este segundo apartado se recogen investigaciones cualitativas y especialmente etnográficas, focalizadas en el uso de los medios digitales en prácticas de enseñanza creativas desde un enfoque crítico y transformador. En la misma línea, se presentan estudios que aborden el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas vinculadas con el contexto en el marco de escuelas rurales, para finalmente recoger estudios centrados en el rol del docente en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas. En el tercer apartado se presenta el rol de la investigación como herramienta de cambio y transformación de las realidades educativas estudiadas. Se finaliza el capítulo con un apartado de cierre que expone las conclusiones de la revisión de investigaciones, el cual determina la

²⁸ *Paradigma crítico*. Análisis de la realidad en base a leyes que han sido definidas por la historia y factores políticos, culturales y económicos. Su epistemología concibe la realidad como una relación con factores que llevan a una comprensión compleja de la misma. La metodología se define por la dialéctica, al establecer diálogo más fluido entre el investigador y el participante para provocar movimientos de transformación (Guba y Lincoln, 1994 citado en Picasso y De García, 2021).

emergencia de preguntas de investigación y da paso al planteamiento de los objetivos del estudio que se presentan en el *Capítulo 5. El proceso de la investigación.*

4.1. Los medios digitales orientados a la tenencia y la gestión de la tarea desde un punto de vista instrumental

El estudio de los medios digitales en el contexto de escuelas rurales tiene una tendencia, como se ha destacado anteriormente, a tratarse desde el paradigma del déficit (Howley et al., 2014; Latorre, 2003; Roberts y Fuqua, 2021), localizando a la escuela rural en la estigmatización tradicional o haciendo referencia específicamente a la falta de recursos o al uso de los medios digitales como forma de luchar contra el aislamiento (Morales-Romo, 2017) o contra el imaginario negativo que vincula lo rural con lo tradicional (Bustos, 2011). El abordaje de la investigación desde un discurso del déficit tiene un impacto en el tipo de prácticas que en esas escuelas tienen lugar (Gouwnes y Henderson, 2012), presentándose estudios sobre el proceso de integración de las tecnologías, cuestiones organizativas en relación con los medios digitales, el rol de las tecnologías como aliciente motivador (Robles y Zambrano, 2020) así como la influencia de los medios digitales en el aprendizaje del alumnado (Del Moral-Pérez et al., 2014; Mahdum et al., 2019).

De esta manera, en las últimas décadas, debido a la irrupción de la tecnología y a su desarrollo desmesurado, distintas investigaciones de corte cualitativo, pero especialmente cuantitativo y mixtos, han tratado de identificar a la tecnología como herramienta capaz de solventar los problemas de la educación y origen de la innovación “el éxito escolar de la educación proviene de las tecnologías de la información y la comunicación” (Robles y Zambrano, 2020, p-57). Si nos ubicamos en el contexto rural, la investigación se ha centrado en la introducción de los medios digitales o tecnología educativa en las aulas, tratando de diagnosticar la situación en escuelas rurales (Latorre, 2003), ofreciendo un número reconocido de publicaciones sobre escuela rural y tecnologías pero con pocas implicaciones pedagógicas y metodológicas tal y como señalan Gajardo-Espinosa y Torrego-Egido (2022).

A esta tendencia de investigación se ha sumado, en los últimos años, una gran producción de investigaciones sobre medios digitales y escuelas rurales a causa del Covid-19. Se presentan así, estudios centrados en el desarrollo tecnológico en escuelas rurales a causa del Covid-19 (Dube, 2020), así como estudios vinculados con la brecha digital (Morales-Romo, 2017). Estos estudios destacan las diferencias entre lo urbano y lo rural, y las desigualdades que existen. Se localiza entonces, la investigación sobre escuela rural y uso de medios digitales en el paradigma del déficit.

En la misma línea, Rodicio-García et al., (2020) llevan a cabo un estudio de corte cualitativo en el que tratan de dibujar una escena sobre *la tenencia de dispositivos digitales* y las

posibilidades de acceso a internet en colegios educativos, prestando especial atención a las diferencias que existen entre escuelas rurales y urbanas. Se obtiene como resultado del estudio que durante el confinamiento el alumnado contaba en su mayoría con dispositivos móviles y ordenadores para llevar a cabo el seguimiento educativo online. Al mismo tiempo, determina como la formación del profesorado en medios digitales, o las habilidades del alumnado y de las familias, se han presentado como insuficientes en un contexto marcado por el Covid-19 y el cierre escolar. Concluye así, que existen numerosas dificultades para poder llevar a cabo un aprendizaje mediado por la tecnología explicitando las desigualdades existentes de acceso y utilización de recursos tecnológicos.

En este mismo sentido, se han llevado a cabo otros estudios cuantitativos como los realizados por Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez (2018) o Hasin y Nassir (2021), focalizados en la disposición de medios digitales en las aulas. Desde estos estudios se identifican aquellos recursos existentes en las escuelas, el cómo las tecnologías de la información y la comunicación se reflejan en la práctica curricular y la planificación de dichas tecnologías en el quehacer docente. Específicamente el estudio llevado a cabo por Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez (2018) muestra como resultados la tenencia de dispositivos móviles, la importancia que los docentes dan a la integración de los medios digitales en el quehacer docente, las áreas en las que se utilizan los medios digitales, destacando asignaturas como ciencias naturales y el proceso de planificación de los usos de los medios digitales vinculado con la formación de los docentes. Se destaca así que estos estudios se centran en las herramientas digitales que utilizan las escuelas rurales o que tienen a su disposición, pero no indagan en los usos de dichas herramientas en relación con las necesidades del alumnado. En este mismo sentido es curioso el estudio llevado a cabo por Budnyk et al., (2021), quien realiza un corpus teórico en profundidad sobre la importancia del lugar y de lo situado. Sin embargo, focaliza el estudio en qué herramientas se usan, y no en cómo dichos dispositivos o medios digitales son utilizados.

En relación con los estudios centrados en la tenencia y disposición de medios digitales en las aulas, también se presentan estudios focalizados en el hogar vinculado con la gestión de tareas y la formación de familias en medios digitales. Concretamente, se presentan estudios sobre la relación de las familias y la escuela a través de los medios digitales. Un estudio llevado a cabo por Del Moral y Villalustre (2011) identifica que el uso de páginas webs en el contexto de escuelas rurales supone una oportunidad y un marco idóneo para el intercambio de experiencias y de prácticas, así como de información, promoviendo el desarrollo de proyecto conjuntos entre los agentes de la comunidad educativa. Se comprenden los sitios webs como una oportunidad de luchar contra el aislamiento de la escuela rural, ofreciendo la posibilidad de compartir experiencias y actividades. Concluye el estudio haciendo referencia a la necesidad de adquirir una

formación en medios digitales y en herramientas Web 2.0, con el objetivo de que estas adquieran un rol de difusión y de información.

Por otra parte, se presentan estudios que ven en los *medios digitales como una barrera para la comunicación, participación y relación de las familias y la comunidad*. En este sentido, una investigación exploratoria llevada a cabo por Beneyto y Collet (2016) se centra en analizar diferentes herramientas digitales utilizadas para la relación familia-escuela. Entre las herramientas, el estudio destaca el blog escolar, la página web, redes sociales como Facebook, así como contenidos en abiertos y contactos personales a través de e-mail o redes sociales. Este estudio llevado a cabo en España en un total de 10 centros obtiene como principal resultado que la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación no ha conllevado cambios significativos, ni en el cómo de las prácticas se llevan a cabo, ni tampoco en las relaciones entre familias y docentes. En el estudio se destaca que estas aplicaciones y plataformas web utilizadas adquieren 3 funciones diferentes: informativa, comunicativa y participativa, siendo principalmente las dos primeras, las funciones más representadas y llevadas a cabo en las aulas.

En la misma línea, un estudio de corte cualitativo llevado a cabo por Macià (2016) se centra en analizar cómo tiene lugar la interacción online entre familias y docentes. Explora diferentes canales de comunicación online y concluye que las familias ven el uso de los medios digitales, respecto a la comunicación, de manera descontextualizada, haciendo referencia a la falta de información. Además, el estudio identifica que a través de los canales de participación online, tanto la comunicación como la participación, tiene lugar de manera unidireccional, siendo principalmente desde la escuela a las familias.

Además de estudios centrado en los medios digitales como herramientas de comunicación, se identifican distintos estudios que se centran en el estudio de prácticas basadas *en la gestión de tareas y en la organización de grupos de trabajo* (Hernández y Migueláñez, 2011). Desde los estudios llevados a cabo en esta línea, se entiende la tecnología como una herramienta de gestión y organización capaz de optimizar el tiempo, facilitar tareas de seguimiento y control de los estudiantes, buscando la rentabilidad del aprendizaje (Polushkina y Tavera, 2021). En esta misma línea, Nichols et al., (2020) identifica que el uso de los medios digitales, o de herramientas tecnológicas, permiten una gestión del tiempo y de las tareas, aumentando la productividad del profesorado en la gestión de tareas. Por su parte, Prats y Ojando (2015) refuerzan en su estudio cuantitativo que, el uso de plataformas digitales permite una economía del tiempo en el aprendizaje, lo que permite invertir tiempo extra en actividades de refuerzo, afianzando así contenidos. Se establece así una relación directa en dicho estudio con el rendimiento académico del alumnado y el logro de resultados.

En la misma línea, Paredes (2010) en su estudio sobre innovación en espacios reinstrumentalizados con TIC, reconoce diferentes modelos de usos de los medios digitales en las aulas. Desde este estudio identifica el uso de los medios digitales como una herramienta para rediseñar prácticas, tareas o materiales en soportes digitales. Específicamente, hace referencia al uso de los medios digitales como una herramienta de gestión administrativa y académica, que tiene que ver con la infraestructura del centro. Si bien es cierto, este estudio concluye exponiendo la necesidad de alcanzar valor pedagógico en el uso de los medios digitales, evitando restricciones y reduccionismos, provocando transformaciones en relación con el contexto.

Otros estudios desarrollados por Selwyn et al., (2016; 2017), ponen de manifiesto que la tecnología se utiliza por parte de los docentes de forma que perpetúa prácticas informativas, comunicativas y de gestión bien establecidas por las culturas organizativas de los centros. Los autores destacan que para comprender el trabajo de los docentes en relación con los medios digitales, es necesario atender a los imperativos políticos más amplios de exámenes obligatorios, planes de estudios, mediciones y rendición de cuentas en general. Esta influencia de las políticas en la realidad escolar, ya analizada en el Capítulo 2 de la presente investigación, determina un uso de los medios digitales de naturaleza relativamente inflexible en relación con la gestión de la tarea.

Más concretamente, un estudio llevado a cabo por Selwyn et al., (2017) que tiene lugar en tres escuelas rurales, concluye que los medios digitales son, con frecuencia, utilizados de manera individual. Se reconoce en este estudio que el modo preferido por los profesores de los tres centros en el uso de los medios digitales era hacer que los alumnos participaran en tareas predeterminadas para toda la clase. En este caso, la mayoría de los profesores se ajustaban al sistema "uno a uno" y pocas clases se desviaban del modelo de que cada alumno utilizara su propio dispositivo. Solo en contadas ocasiones se observó que los docentes animaban al alumnado a trabajar en grupos o en parejas. En este sentido, los profesores consideraban que este modelo de trabajo individual permitía obtener pruebas inmediatas del trabajo de los alumnos, sobre todo a través del análisis de los datos y de las funciones analíticas de las diferentes aplicaciones y sistemas individualizados que utilizaban los alumnos. Esta idea se relaciona con aspectos relacionados con el logro individual y el rendimiento que se presenta en estudios que se analizarán con posterioridad.

En relación con la gestión de grupos, se presentan estudios que se centran en el rol del docente en escuelas rurales o aulas multigrado, centrándose en el papel de la tecnología *como medida de atención a la heterogeneidad*, así como en el impacto positivo que los medios digitales tienen en el compromiso del alumnado y su implicación en el proceso de enseñanza. En esta línea, un estudio llevado a cabo por Vigo y Soriano (2014) refleja que los docentes entrevistados hacen

referencia a la posibilidad de atender a los alumnos que más lo necesitan, mientras el resto de alumnado hacen trabajo autónomo utilizando para ello medios digitales. Específicamente, los docentes ponían en valor en las entrevistas cómo el uso de los medios digitales permitía poder responder a la heterogeneidad de las aulas. Por su parte, Nichols et al., (2020), en un estudio mixto llevado a cabo en Florida sobre la implantación de los medios digitales en escuelas rurales, hacen referencia a la productividad del profesorado y al trabajo individualizado como uno de los principales resultados de la parte cualitativa de su estudio. En este sentido, la atención a dicha heterogeneidad parece distar del enfoque inclusivo que caracteriza o podría caracterizar a las aulas multigrado, pues centra dicha respuesta al trabajo y el logro individual en vez de una respuesta para todo el alumnado (Vigo y Soriano, 2014).

Los medios digitales también se presentan en la investigación como *un aliciente y elemento motivador*. En un estudio cualitativo llevado a cabo por Carreño et al., (2016) sobre el uso de los medios digitales en el proceso de enseñanza en aulas multigrado, se presentan las tecnologías educativas como un elemento agradable, motivador y facilitador de todo tipo de actividad, generando entornos dinámicos y motivadores para el aprendizaje. Se destaca además, que la tecnología supone una manera de llegar a la innovación educativa. Sin embargo, no recae en el componente transformador del uso de medios digitales, ni en posibles prácticas de enseñanza. En esta línea, el estudio llevado a cabo por Nichols et al., (2020), citado con anterioridad, comprende la tecnología como un elemento motivacional para el alumnado en zonas rurales (Nichols et al., 2020). En los resultados de este estudio hace referencia a la posibilidad que la motivación sea mayor en el alumnado de las zonas rurales centrando sus prácticas en el desarrollo de la competencia digital y en la alfabetización digital.

En la misma línea, un estudio mixto llevado a cabo por Del Moral et al., (2022) centrado en analizar el nivel de autorregulación a partir de dimensiones de autonomía y relaciona afectiva del alumnado en la actividad de narración de historias orales a través de una App, concluye que, las experiencias mediadas por la app se relacionan con un aumento de la autonomía y de relacion afectiva del alumnado. Al mismo tiempo se pone en valor en el estudio que el interés del alumnado por la actividad es mayor cuando este está mediado por la tecnología, en este caso, una Tablet y una App, aumentando la participación de todo el alumnado en el desarrollo de la tarea individual. Esta misma conclusión se obtiene en el estudio llevado a cabo por Bertolini (2017) sobre teoría y prácticas del storytelling digital, pues expone como la práctica del storytelling mediada por la tecnología adquiere un valor motivador e interesante para el alumnado, aumentando su participación e interés por el desarrollo de la actividad.

Por su parte, Robles y Zambrano (2020) llevaron a cabo un estudio mixto (cuantitativo-cualitativo) que tenía como objetivo identificar prácticas académicas que los docentes desarrollan

al utilizar nuevas tecnologías para crear ambientes creativos de aprendizaje, focalizándose en prácticas que despiertan la motivación del alumnado y en el tipo de medios empleados. Se obtiene como resultado de este estudio que las redes sociales, el correo electrónico y el blog escolar se reconocen como estrategias pedagógicas que mejoran la comunicación entre el alumnado y el docente, haciendo uso principalmente del ordenador. Concluye el estudio que el uso de los medios digitales y el desarrollo de las prácticas mencionadas favorece la creación de espacios compartidos de aprendizaje, fomenta la alfabetización tecnológica y la creación de conocimientos en los estudiantes. Este hecho se relaciona con la adquisición de competencias digitales por parte del alumnado.

En esta línea, Kasperuniere y Daukilas (2017) en su investigación centrada en la capacidad del profesorado para utilizar tecnología en las aulas, llevada a cabo a través de un estudio de caso, identificaron que los docentes adquieren un enfoque del uso de los medios digitales basado en el desarrollo de competencias. Los docentes planificaron prácticas de enseñanza basadas en un cambio en el soporte, sustituyendo los materiales impresos por materiales en línea. Concluye el estudio que, el desarrollo de estas prácticas de enseñanza pone de manifiesto que se sigue desarrollando un enfoque del proceso de enseñanza centrado en la tecnología y no en el alumnado.

Vinculado con la idea de la tecnología y de los medios digitales como elemento motivador, se presentan un número significativo de estudios que vinculan los medios digitales con el *rendimiento académico*, siendo este mayor si se lleva a cabo en entornos digitales o a través de plataformas (Quiñones-Negrete et al., 2021). Así, encontramos estudios centrados en el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento como matemáticas (Oguz et al., 2021), lengua o escritura (Prats y Ojando, 2015), y también estudios centrados en el rendimiento académico y el logro escolar alcanzado según el tipo de dispositivos utilizados. Un estudio cuantitativo llevado a cabo por García-Martín y Cantón-Mayo (2019) muestra como el rendimiento del alumnado en áreas específicas se ve aumentado cuando se hace uso de podcast, haciendo diferencias en el rendimiento siendo este mayor en mujeres que en hombres. Concluye el estudio que la obtención de mejoras en el rendimiento académico se producía en aquel alumnado que hacía uso de wikis o de medios digitales.

En la misma línea, también existen estudios recientes que analizan el impacto de los medios digitales en el rendimiento académico del alumnado atendiendo, esta vez, al uso de determinadas métodos o prácticas de enseñanza. Seitan et al., (2020) llevó a cabo un estudio sobre la eficacia del Flipped-Classroom, estableciendo como variables: el rol del docente, el uso de determinados medios digitales o la motivación del alumnado. Demir y Onal (2021) por su parte llevaron a cabo un estudio comparativo entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje

mediado por la tecnología. Concluyen los autores que el aprendizaje basado en proyectos mediado por la tecnología como forma de alcanzar un rendimiento académico (Demir y Onal, 2021).

En la misma línea, se presentan estudios que vinculan tecnología educativa, escuela rural, *innovación y calidad educativa*. Jiménez-Sánchez (2020) destaca como resultado de su estudio que la dotación de recursos digitales incide de manera directa en la calidad educativa que ofrecen las escuelas. Concreta que, un centro que no dispone de recursos digitales difícilmente podrá plantearse un proyecto innovador que sea desarrollado con posterioridad. De este modo, el uso de medios digitales en escuelas rurales conlleva un rendimiento académico del alumnado, una opción para alcanzar la innovación y una mejora de la calidad educativa de esas escuelas (Wang et al., 2019).

En relación con las prácticas o estrategias de aprendizaje, otros estudios (Kasperuniere y Daukilas, 2017; Prats y Ojando, 2015), ponen de manifiesto que, en muchas ocasiones, se presentan prácticas que se orientan hacia la sustitución del libro de texto por los mismos materiales en línea, dibujando dichas prácticas bajo la etiqueta de innovación educativa (Kasperuniere y Daukilas, 2017). Concretamente, el estudio cualitativo llevado a cabo por Prats y Ojando (2015) orientado a conocer si el uso de los medios digitales podía suponer mejora en los resultados académicos, identifica como las actividades de aprendizaje con soporte TIC previamente planificadas y con un elevado grado de intencionalidad de refuerzo y repaso, permiten mejorar los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes. Nuevamente, nos encontramos ante un enfoque de los medios digitales orientado al rendimiento y a la adquisición de competencia digital por parte del alumnado.

En este sentido, y atendiendo a las investigaciones presentadas, parece que el uso de los medios digitales en escuelas rurales se considerado desde el paradigma del déficit (Howley et al., 2014; Latorre, 2003), al dibujar a la escuela rural como aquella sin recursos (Roberts y Fuqua, 2021). En este contexto, los estudios sobre medios digitales y escuela rural, se orientan hacia la falta de equipamiento en escuelas rurales (Budnik et al., 2021; Hasin y Nassir, 2021; Rodicio-García, 2020), la gestión de tareas y grupos (Hernández y Miguelañez, 2011; Polushkina y Tavera, 2021), el rendimiento académico (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; Prats y Ojando, 2015; Quiñones-Negrete et al., 2021) y como camino para alcanzar la innovación y calidad educativa (Jiménez-Sancho, 2020; Wang et al., 2019). Se evidencia desde estas investigaciones que el equipamiento de los centros educativos parece estar relacionado directamente con mayores índices de innovación educativa o con el logro escolar (Jiménez-Sánchez, 2020).

En la representación que se muestra a continuación (Ver Tabla 10, p. 128), se recoge el análisis de las investigaciones que han sido abordadas a lo largo de este apartado.

Medios digitales	Investigaciones
<i>Tenencia y disponibilidad de medios digitales</i>	Budnyk et al., (2021); Del Moral y Villalustre (2011); Hasin y Nassir (2021); Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez (2018); Rodicio-García (2020)
<i>Herramienta comunicativa y de información</i>	Beneyto y Collet, (2016); Maciá, 2016)
<i>Gestión de la tarea y organización</i>	Hernández y Migueláñez, (2011); Nichols et al., (2020); Polushkina y Tavera (2021); Prats y Ojando (2015); Selwyn et al., (2017)
<i>Responder a la heterogeneidad</i>	Nichols et al., (2020)
<i>Aliciente motivador y adquisición de competencias</i>	Carreño et al., (2016); Del Moral et al., (2022) Kasperuniere y Daukilas (2017); Nichols et al., (2020); Prats y Ojando (2015); Robles y Zambrano (2020)
<i>Rendimiento académico y logro escolar</i>	García-Martín y Cantón-Mayo (2019); Oguz et al., (2021); Prats y Ojando (2015; Quiñones-Negrete et al., (2021); Seitan et al., (2020); Demir y Onal (2021)
<i>Innovación y sustitución de materiales</i>	Jiménez-Sánchez (2020); Kasperuniere y Daukilas (2017); Paredes (2010); Prats y Ojando (2015); Wang et al., (2019)

Tabla 10. Los medios digitales orientados hacia rendimiento académico
Fuente: Elaboración propia.

El uso de los medios digitales en estas investigaciones se presenta desde el enfoque performativo y alejado del contexto, al comprender los medios digitales desde parámetros vinculados con los resultados de aprendizaje, la motivación, la adquisición de competencias o el rendimiento académico. Al mismo tiempo, se reconoce en estos estudios como los usos de los medios digitales en las aulas no son analizados desde el alumnado, sino desde el docente, su rol y la gestión de la tarea, dejando de lado el valor pedagógico y la preocupación por la pedagogía en el uso de las tecnologías en las aulas (Sancho-Gil, 2008). Este hecho obedece a una conceptualización de medios digitales desde un paradigma instrumentalista e individualista (Catañeda et al., 2020) centrado en la tenencia, el éxito y el rendimiento escolar.

4.2. Uso de medios digitales desde un enfoque contextualizado

Frente a los estudios presentados en el apartado anterior, existen pocos estudios que estén orientados al conocimiento en profundidad sobre prácticas de enseñanza con medios digitales, así

como a los usos que los docentes hacen de dichos medios digitales, especialmente en escuelas rurales, si estos son además entendidas como espacios en desventaja (Vigo-Arrazola, 2021).

En este contexto de investigación, se analizan estudios sobre el uso de los medios digitales desde un enfoque contextual considerando las características sociales, del entorno escolar y de las comunidades educativas. Estudios dentro de este paradigma contextual se presentan alejados del paradigma del déficit, valorando las oportunidades y potencialidades del territorio y del lugar (Gouwens y Henderson, 2021).

Se identifican así diferentes investigaciones que localizan al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje (Dawson et al., 2008; Nichols et al., 2020), poniendo en valor prácticas relacionadas con el contexto potenciando así el desarrollo y el mantenimiento del capital social y cultural (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Lieberman y Miller, 2003; Pereira et al., 2019).

Así, en los últimos años, distintos estudios, especialmente de corte cualitativo (estudio de caso y etnográficos), hacen referencia al uso de los medios digitales en la escuela en relación con el contexto, valorando esos usos contextualizados como aspectos positivos para el desarrollo del alumnado, su aprendizaje, su conocimiento de lo local y su participación (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Pereira et al., 2019). Estas investigaciones comprenden los medios digitales reconociendo el valor de la diversidad y de la heterogeneidad del alumnado, desarrollando prácticas de enseñanza contextualizadas en donde el capital social y cultura es el eje de lo pedagógico (Budnyk et al., 2021; Chapman, 2020; Freire-Contreras et al., 2021).

Desde esta perspectiva, los estudios analizan tanto el uso de los medios digitales en relación con la participación del alumnado y actividades de colaboración, la relación con la comunidad, el conocimiento del contexto social, cultural y natural (Freire-Contreras et al., 2021), así como prácticas inclusivas que respondan a todo el alumnado, basadas en la resolución de problemas y que faciliten la conexión del aprendizaje escolar con la vida. Concretamente, en el estudio cualitativo llevado a cabo por Freire-Contreras et al., (2021) se identifica dentro de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo en las aulas multigrado, la conexión con las culturas del alumnado con el objetivo de desarrollar un arraigo territorial que lucha contra la despoblación. En estas prácticas los medios digitales son utilizados como una herramienta de exploración y de conocimiento de su realidad local próxima.

Álvarez-Álvarez y García-Prieto (2021) es su trabajo de corte cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo sobre la brecha digital y nuevas formas de enseñanza en la escuela rural durante el confinamiento, destaca que las tecnologías suponen un factor importante de cambio que favorece un trabajo en equipo y la autonomía del alumnado. Esta investigación reconoce que uno de los principales beneficios del uso de los medios digitales es *la implicación de la comunidad* y cómo dicha implicación genera oportunidades de conocimiento y de desarrollo

local. En relación con la importancia del contexto, un estudio de caso llevado a cabo por Essonnier et al., (2018) destaca cómo los docentes hacían uso de sus entornos digitales y sociales y naturales con un fin pedagógico basados en las perspectivas socio-constructivistas, lo que facilitaba el compromiso del estudiantado a través de la resolución de problemas y la planificación de acciones que requerían la acción grupal.

En este sentido, Pereira et al., (2019) destacan prácticas de enseñanza relacionadas con el uso que los docentes hacen de los medios digitales en relación con los saberes culturales y de la comunidad. Se ejemplifica en este artículo tres prácticas de enseñanza, la creación de productos nuevos, la búsqueda de información y el desarrollo de prácticas que permitan la relación e interacción con los demás. Otro estudio mixto llevado a cabo por Lorenzo y Abós (2021) donde exponen un análisis de buenas prácticas se pone de manifiesto que la práctica con mayor relevancia en el contexto rural, la que obtiene mayor puntualización en el cuestionario llevado a cabo, es aquella que cuenta con la apertura del centro a la comunidad local, abriéndose al entorno y dejando entrar elementos locales que formen parte del currículo. En este sentido, el entorno se comprende como una unidad básica que rodea a lo escolar. En palabras de García- Prieto y Pozuelos-Estrada (2017), “el entorno supone un maya natural de interacción social donde deben apoyarse las prácticas de enseñanza” (García-Prieto y Pozuelos-Estrada, 2017; p. 11).

En esta línea, Budnik et al., (2021) destaca en su estudio que el uso de los medios digitales en entornos remotos, a veces, se presenta como una oportunidad para enriquecer un proceso de aprendizaje contextualizado en un lugar promoviendo prácticas que representen las tradiciones de gestión, el respeto por el mundo, las costumbres, los rituales, la etiqueta, las creencias, arte popular, juegos, juguetes, comida, arquitectura, símbolos, artesanía y otros. Se destaca, de esta manera, que **la cultura local forma parte del currículo escolar**, adaptándose al alumnado y su comunidad, desarrollando competencias en el ámbito de la etno-cultura. En la misma línea, Chapman (2020) destaca en su investigación prácticas de intercambio de experiencias entre escuelas que tengan que ver con la cultura de cada una de las localidades. Así se plantean actividades vinculadas con el contexto donde las experiencias diarias, las familias y sus culturas son un recurso más del aula, desarrollando un currículo enraizado a las necesidades de los estudiantes, de la comunidad y del territorio.

Del mismo modo, Lieberman y Miller (2003) hablan de las oportunidades de las tecnologías en entornos rurales para conectarse no solo con el territorio geográfico, sino con el territorio social, haciendo referencia a la posibilidad de tejer redes con la comunidad. Se reflejan así en su estudio prácticas vinculadas al entorno que permiten establecer una red comarcal orientada al arraigo del alumnado. En este sentido, la conexión con el contexto va más allá del propio conocimiento situado y contextualizado, pues persigue una posibilidad de arraigo y de

identidad territorial, teniendo un impacto para la mejora del territorio (García-Prieto y Pozuelos, 2017, p.10), que se logra a través de un currículo contextualizado.

Se comprueba, como según la escuela y cómo los docentes entiendan y planifiquen el uso de los medios digitales, determina un tipo de prácticas u otras. En un estudio llevado a cabo por Dawson et al., (2008) de corte cualitativo basado en la observación participante en 400 aulas en 50 escuelas de Florida, se refiere a los medios digitales como una manera de fomentar un aprendizaje colaborativo y plantear *actividades centradas en el alumnado*. Se destacan así prácticas de enseñanza que se relacionan con el contexto inmediato del alumnado en los cuáles la tecnología se comprende como parte del proceso y no como un fin en sí misma, destacando el desarrollo de proyectos, el aprendizaje colaborativo en la resolución de problemas, o actividades basadas en la indagación e investigación.

Atendiendo a lo presentado, parece evidente que cuando el uso de los medios digitales se presenta desde un enfoque contextual y de manera que responda a las necesidades del alumnado y en relación con su contexto, el proceso de aprendizaje mejora (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021). Relacionado con este hecho, investigaciones, principalmente etnográficas (Craft y Jeffrey, 2004) presentan el uso de medios digitales en escuelas rurales a través del desarrollo de prácticas innovadoras, creativas o inclusivas (Ochoa-Aizpurua et al., 2019; Vigo-Arazola, 2021).

Desde estas investigaciones se reconoce que el uso de los medios digitales va más allá de la propia mediación del aprendizaje o de la integración de estos, pues supone una oportunidad para el alumnado por la cual adquiere una competencia digital curricular al mismo tiempo que se enfrenta a la resolución de conflictos o a la apropiación de los medios para su propio uso (Del Moral et al., 2014). Así, el uso de medios digitales permite vincular el proceso de enseñanza con la curiosidad del alumnado y sus intereses (Kopciewics y Bougsiaa, 2020).

En la misma línea, Nichols et al., (2020) obtiene como resultado de su estudio, ya nombrado con anterioridad, cómo los docentes utilizan con frecuencia los medios digitales para poder establecer *conexiones de los contenidos curriculares con la vida real del alumnado*. Concretamente, en el estudio se ejemplifica la búsqueda de acontecimientos históricos de la localidad para poder establecer conexiones con el momento actual. Este mismo estudio destaca como uno de los resultados que los docentes empoderan al alumnado en la realización de proyectos diseñados por ellos mismos en base a sus intereses. Definen estas prácticas como colaborativas y que vinculan con los intereses y motivaciones del alumnado.

La relación del currículo con la vida del alumnado es igualmente abordada en un estudio llevado a cabo por Grimaldi y Ball (2021) centrado en el uso de plataformas en las aulas. En este estudio se identifica un doble enfoque en el uso de los medios digitales, que guarda cierta correspondencia, con los sentidos identificados en la presente investigación, en el Capítulo 2.

Desde este estudio, los autores hacen referencia al uso de medios digitales y de aplicaciones en línea que valoren la experiencia del alumnado, ofreciendo un enfoque de individualización que se aleja de una perspectiva de homogeneización. Estos autores en el estudio hacen referencia a que las tecnologías en muchas ocasiones, y sus usos, se orientan hacia la respuesta curricular esperada promoviendo un aprendizaje individualizado y performativo. Frente a esto, identifican prácticas de enseñanza que permiten la formulación de preguntas e interrogantes al alumnado que permitan conectar con su vida y sus intereses, haciendo que investiguen y registren su experiencia del aprendizaje.

Esta conexión entre los contenidos curriculares con los acontecimientos cotidianos e intereses del alumnado también se recoge en un estudio llevado a cabo por Cremin et al., (2015) donde se plantea dicha conexión como un elemento imprescindible para lograr la significatividad del aprendizaje. En dicho estudio se pone en valor la importancia de planificar contextos motivadores para el aprendizaje estando estos relacionados con los intereses del alumnado y con los acontecimientos cotidianos. Los profesores proporcionaron entornos físicos ricos para la investigación en sus aulas, haciendo un buen uso de los materiales cotidianos y domésticos y de los recursos naturales (Cremin et al., 2015).

Dicha conexión de los aprendizajes con la vida del alumnado parece más natural y sencilla en escuelas ubicadas en el entorno rural, pues tienen la oportunidad de establecer mayores conexiones con el entorno y las culturas de los estudiantes y las familias ya que los grupos tienden a ser más reducidos, lo que permite trabajar en profundidad aspectos culturales y sociales de la vida del alumnado (Quílez y Vázquez, 2012).

Por su parte, González-Lira et al., (2021) llevan a cabo un estudio en dos contextos multigrado en Colombia y Méjico. Obtiene como resultado que el desarrollo de prácticas donde exista un ambiente de aprendizaje basado en el contexto permite establecer relaciones de confianza con la comunidad favoreciendo la participación de todo el alumnado. Identifica en el estudio prácticas de enseñanza vinculadas con el contexto que facilitan la recuperación de aspectos culturales y sociales del lugar donde vive y crece el alumnado estableciendo relaciones con sentido entre vida y escuela.

En la misma línea, en un estudio llevado a cabo por García-Prieto y Pozuelos (2017) muestra que el trabajo por proyectos globalizados permite establecer una conexión entre vida y escuela identificando los medios digitales como una oportunidad para establecer esa conexión y el trabajo autónomo del alumnado en la resolución de problemas. Desde este estudio el uso de los medios digitales se orienta hacia sus usos y funcionalidades, pero desde el interés del alumnado. De esta manera, produce una transformación del currículo (Lozano-Díaz, 2014) integrando herramientas digitales que despiertan interés y motivación en el alumnado, llegando a la

apropiación de estas (Kopciewics y Bougsiaa, 2020). Además, los docentes proporcionan entornos físicos enriquecidos con medios digitales, de manera que puedan apoyar a la indagación del alumnado que conlleva la creatividad (Wang et al., 2019).

De la misma manera, un estudio cualitativo a través de micro-etnografías llevado a cabo por Sancho-Gil y Hernández-Hernández (2018) sobre la profesión docente en la era del exceso de información y de la falta de sentido, muestra que el alumnado se implica en su proceso de aprendizaje con medios digitales cuando este tiene sentido, y cuando participa en experiencias creativas, con sentido y que requieran reflexionar, evaluar, analizar, crear, aplicar. Desde estas prácticas el uso de las tecnologías permite facilita la investigación y consideran al alumnado como sujetos activos, creativos y con autoría. Desde esta investigación se incide en un rol docente que guíe un proceso de aprendizaje con medios digitales orientado al diálogo, la autonomía, la colaboración y el compartir experiencias y trayectorias.

En este sentido, una investigación llevada a cabo por Vigo-Arazola y Dieste-Gracia (2019) ejemplifica como una de las prácticas de enseñanza, basada en la creación de un noticiario por parte del alumnado, permite que exista una conexión entre lo escolar, lo familia y la comunidad, una conexión entre la vida y el currículo escolar. Esta relación entre vida y escuela se refuerza igualmente en un estudio llevado a cabo por Poveda et al., (2018) que analiza cuáles pueden ser los usos de las fotografías en proyectos con alumnado y familia. Este estudio pone de manifiesto las diferencias que existen cuando los materiales son creados por los propios participantes y cuando las fotografías son utilizadas como una herramienta de trabajo proporcionadas por los propios docentes. Este estudio destaca, al igual que el llevado a cabo por Vigo-Arazola y Dieste (2019), que cuando la conexión vida y escuela existe parece que el sentido y la significatividad del aprendizaje es mayor para el alumnado (Poveda et al., 2018).

Por otro lado, se presentan investigaciones focalizadas en *las voces del alumnado*. Ochoa-Aizpurua et al., (2019) llevan a cabo un estudio sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para atender a la diversidad. Presenta dos estudios de caso, uno de ellos contextualizado en población escolar de etnia gitana, y otro caso de desconocimiento del idioma. Se presentan como resultado el cómo a través de los medios digitales, en el primero de los estudios de caso, se han tenido en cuenta las voces de los participantes en el diseño de un mini-juego, el cual han relacionado con su situación el momento actual. En el segundo de los estudios de caso, la tecnología digital fue un puente de comunicación con un alumnado que desconocía el idioma, permitiendo así el diseñar tareas según las necesidades del aula y el acceso a dichas tareas.

La escucha de las voces del alumnado también fue objeto de estudio en un estudio etnográfico llevado a cabo por Anderson et al., (2018) desde un enfoque crítico y en las etapas de

educación primaria y secundaria. Como resultado de este estudio se destaca que en el proceso de creación de historias digitales, el alumnado se vio capacitado para aprovechar sus propios conocimientos y experiencias y apropiarse así del proceso creativo trabajando en equipo en algunas ocasiones. Las historias que reflejaban estaban basadas en sus propias culturas representando sus propias ideas. En este estudio además, el alumnado se convirtió en coinvestigador adquiriendo un papel transformador en las prácticas de enseñanza vinculadas con su propia expresión, entrevistando a sus propios compañeros, empoderándolos y adquiriendo compromiso en la investigación. En otro estudio cualitativo, a partir de entrevistas, llevado a cabo por Regan et al., (2019) sobre las percepciones del profesorado acerca los medios digitales en el proceso de escritura, se identifica que el alumnado utiliza la tecnología para representar conocimientos a través de formatos visuales que compartían en blogs escolares en vez de utilizar textos tradicionales, lo que permite establecer una relación entre los aprendizajes de dentro y de fuera de la escuela, entrando en procesos de apropiación (Regan et al., 2019).

Un estudio cualitativo-descriptivo llevado a cabo por Gillen y Kucirkova (2018) centrado en como la vida del alumnado entra en la escuela, concluye que las vidas del alumnado y sus experiencias influyen en el aula y en como el alumnado utiliza y se apropia de la tecnología. Expone la necesidad de plantear prácticas de enseñanza con medios digitales que no se centren solo en los conocimientos que se adquieren a través de ellos, sino que incidan en los usos, orientando estos a la participación y el reconocimiento de las voces y la autonomía del alumnado.

En la misma línea, Vigo-Arrazola (2021) llevó a cabo un estudio etnográfico reciente sobre del desarrollo de prácticas de enseñanza creativas e inclusivas que incluían los medios digitales. Se destaca en este estudio cómo este tipo de prácticas favorece la participación de todo el alumnado, entendiendo a los medios digitales como un recurso más que posibilita la participación, expresión y reconocimiento del alumnado. Se destacan en este estudio prácticas relacionadas con las voces del alumnado como la escritura libre o el uso de cámaras fotográficas lo que se relaciona con aspectos de motivación y significatividad del aprendizaje. Otras investigaciones (Lozano-Díaz, 2014; Vigo-Arrazola y Beach, 2019) ponen igualmente el valor de la expresión libre a través de medios digitales al alcance como práctica que posibilita la expresión, la escucha de las voces del alumnado y la relación con sus intereses.

En relación con prácticas que reconozcan las voces del alumnado, es importante señalar la investigación llevada a cabo por Susinos et al., (2011) quien establece una diferencia entre la escucha de las voces del alumnado como parte de los procesos de consulta y aquellos procesos que se producen de forma sutil en el aula, en los que se da al alumnado la oportunidad de expresar sus deseos e intenciones. Concretamente, en dicha investigación se hace referencia a las oportunidades perdidas, entendiéndolas como aquellos espacios en los que el alumnado aporta

ideas pero no son recogidas por la maestra. Propone así en el artículo la posibilidad de repensar sus prácticas hacia la valoración positiva de las demandas del alumnado.

Vinculado con esta idea, Buriticá y Saldarriaga (2020) hacen referencia al gesto pedagógico como una oportunidad de escuchar las voces del alumnado, vinculando dicha acción a la toma de decisiones. Se proponen así prácticas que parten de las necesidades del contexto y son diseñadas para el contexto y en relación con el entorno. En este sentido, las voces del alumnado permiten la comprensión de procesos significativos con los que reproducen lo social, se apropian de la cultura y, de igual manera, entienden cuál es su implicación en la localidad.

En este sentido, la conexión de los contenidos curriculares con la vida fuera de la escuela, la escucha de las voces de los participantes y el en todo ello, el uso de los medios digitales como modo de favorecer la participación de todo el alumnado, suponen oportunidades para los docentes en cuanto a la creatividad, entendiendo esta como la posibilidad de transformar (Budnik et al., 2021). Al mismo tiempo, el uso de los medios digitales se desvincula de la idea de funcionalidad, tratando de adquirir un rol en relación con el contexto, en el que el alumnado explora sobre sus intereses y toma decisiones, siendo los medios digitales un espacio de expresión (Lohnes-Watulak, 2018).

El cambio en el proceso de enseñanza al introducir los medios digitales viene determinado por la cultura del centro y como esta influye en la manera en que estas son introducidas en las aulas (Paredes, 2010). Craft (2002) destaca como resultado de su estudio como la escuela llevo a cabo actividades basadas en las tecnologías desde un pensamiento posibilista, tratando de empoderar al alumnado a la toma de decisiones, a tomar el control en su propio proceso de aprendizaje y a actuar de forma innovadora, vinculando esta idea con la “pequeña C”. Así, se destaca en el estudio como el uso de los medios digitales debe basarse en la superación del individualismo, aceptando la autonomía y la colaboración, tener ideas, tener dirección y agencia por parte del alumnado (Johansson, 2017), planificando actividades que permitan la transformación (Ball, 2003).

Este hecho se relaciona con el sentido de los medios digitales desde el enfoque contextual y desde los usos, no tanto en qué tipo de medios digitales o qué plataformas se utilizan, sino en cómo estos medios son utilizados por los docentes en el desarrollo de prácticas de enseñanza. En este sentido, se presentan investigaciones, especialmente de corte cualitativo y etnográfico que indagan en el *rol de los docentes* en el desarrollo de prácticas de enseñanza con medios digitales a partir de la entrada en procesos de reflexión propios o fruto de la investigación (Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2018). Estas investigaciones revelan la importancia del rol del docente en el uso de medios digitales a través de prácticas de enseñanza, orientándose hacia un liderazgo transformador e implicados en su realidad educativa (Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido, 2022).

En esta línea, el estudio llevado a cabo por Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia (2019), ya citado con anterioridad, sobre participación familiar virtual, pone en relieve que el tipo de prácticas dependen de los medios digitales que tienen a su alcance, pero sin tener que existir una relación directa entre el tipo de prácticas que se llevan a cabo y el tipo de medio digital del que se dispone. En este sentido, se entiende que el rol del docente en el desarrollo de prácticas de enseñanza con medios digitales adquiere un rol principal.

Se comprende por tanto, tal y como señala Vigo-Arrazola (2021) en un estudio etnográfico sobre el uso de medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativa, que la relevancia no se encuentra en el tipo de medios digitales utilizados, sino en cuál es la acción del docente en el desarrollo de prácticas con los medios que tiene al alcance. Desde este estudio, se pone en valor no el medio digital o no digital utilizado, sino las acciones que se pueden llevar a cabo a partir de él, abordando los usos desde un enfoque posibilista, no reducido y no instrumentalista.

Siguiendo esta relación entre rol docente y tipo de prácticas, es especialmente interesante destacar el estudio llevado a cabo por Autti y Bæck (2021) en donde se analiza la función docente en relación con el contexto. Se destaca como resultado de este estudio como existe una falta de conocimiento generalizada sobre la realidad local por parte de los docentes, lo que hace que la integración del contenido local en el currículo se convierta en una tarea complicada. Los autores destacan como las experiencias de los docentes y sus historias personales tienden a influir en como el contenido local es percibido e incorporado en sus prácticas de enseñanzas. Especifican que, los docentes que no viven en la localidad tienen un bajo interés en la integración de contenidos locales en sus prácticas, mientras que, los que viven en la localidad están comprometidos con el arraigo del alumnado desarrollando prácticas que visibilicen las posibilidades de vivir y laborales en el territorio. Estos docentes ven beneficios pedagógicos del currículo local y transforman sus prácticas hacia la conexión con el entorno valorando las oportunidades y las necesidades del contexto.

Por su parte, Soto-Arango y Molina-Pacheco (2017) plantean un estudio centrado en conocer las políticas y prácticas que facilitan la incorporación de los medios digitales en escuelas rurales en Colombia. Respecto al rol del docente, obtienen como resultado que el maestro, especialmente en el contexto rural o de escuelas en desventaja, tiene que adquirir un rol mediador, crítico y reflexivo que le permite hacer una lectura del contexto en cuento a recursos, necesidades de la población, para desarrollar prácticas de enseñanza con medios digitales que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto. Propone así la planificación de prácticas que permitan familiarizar al estudiante con las tecnologías y le dé estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo, pero también, desarrollar capacidades críticas y reflexivas para decidir

cuándo es preciso incorporar las TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y cuándo es preciso decidirse por otras estrategias ajenas a la tecnología, que respondan a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

El hecho se vincula con el desarrollo de prácticas de enseñanza desde un enfoque contextual, tal y como reflejan los estudios recogidos en el segundo apartado de este capítulo. Implica así, conocer el contexto escolar más allá de los muros de la escuela, sus necesidades, el incluir las características culturales en la planificación docente y proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo, haciendo uso de los medios digitales para el conocimiento del contexto y la introducción en el currículo escolar (Lorenzo y Abós, 2021).

Por otro lado, se identifican estudios centrados en el rol del docente y en su actitud y percepciones en relación con el uso de los medios digitales. Un estudio llevado a cabo por Regan et al., (2019) concluye que los profesores con actitud positiva ante los medios digitales tienen facilidad para superar obstáculos y entrar en procesos de reflexión que orientan su práctica hacia la significatividad en el uso de los medios digitales en sus aulas. Al mismo tiempo, estudios, como el llevado a cabo por Bate (2010) identifican la discordancia entre las percepciones de los docentes en relación con los medios digitales y lo que ocurre en el aula. Este estudio mixto concluye que los docentes manifiestan buenas creencias sobre los medios digitales y conocimientos sobre los usos, al atribuir un significado de los medios digitales desde unas creencias pedagógicas. Sin embargo, se identifica en el estudio que las creencias pedagógicas y la competencia en el uso de los medios digitales no se tradujeron en prácticas significativas acorde a los conocimientos pedagógicos tecnológicos de los docentes, produciéndose algunas prácticas al margen de la pedagogía.

En este sentido, el rol del docente debe orientarse hacia la implementación de estrategias que den respuesta a las necesidades del aula y de sus entornos (De Oliveira et al., 2014), teniendo en cuenta los momentos y situaciones cambiantes del contexto actual, en donde el desarrollo tecnológico, la movilidad, la mixtura social y la globalización son un hecho. Los docentes deben conocer estos cambios y ser capaces de adatar su labor docente (Soto-Arango y Molina-Pacheco, 2017). Al mismo tiempo, a través de la revisión de investigaciones desde un punto de vista contextual, se pone de manifiesto como el uso de los medios digitales tiene sentido en el desarrollo de prácticas de enseñanza que supongan la apertura de la comunidad al contexto, y la conexión de lo escolar con la vida del alumnado, la escucha de sus voces y la relación con sus intereses. Al mismo tiempo, el rol del docente en el desarrollo de estas prácticas adquiere un papel principal, centrando el uso de los medios digitales desde el análisis de las necesidades contextuales de su aula, las familias y la comunidad educativa. Solo de esta manera es posible entrar en un modelo

de transformación hacia escuelas más inclusivas (Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido, 2022), en el que el desarrollo de prácticas de enseñanza con medios digitales se aleje de un paradigma performativo.

En la tabla que se muestra a continuación (Ver Tabla 11) se recogen las investigaciones que han sido tomadas como referencia para la construcción de este apartado en el que se analizan estudios centrado en las prácticas de enseñanza con medios digitales en escuelas rurales.

Prácticas de enseñanza con medios digitales	Investigaciones
<i>Implicación y participación de la comunidad</i>	Essonnier et al., (2018); García-Prieto y Pozuelos (2017); Lorenzo y Abos (2021); Pereira et al., (2019)
<i>Cultura local y currículo escolar</i>	Budnik et al., (2021); Chapman (2020); Freire-Contreras et al., (2021); García-Prieto y Pozuelos (2017)
<i>Sitúan al alumnado en el centro del aprendizaje</i>	Dawson et al., (2008); Nichols et al., (2020)
<i>Conecta con la vida del alumnado, sus intereses y el contexto</i>	Cremin et al., (2015); Del Moral et al., (2014); García-Prieto y Pozuelos (2017); Grimaldi y Ball (2021); González-Lira et al., (2021); Nichols et al., (2020); Poveda et al., (2018) Quílez y Vázquez, 2012; Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia (2019)
<i>Voces del alumnado</i>	Anderson et al., (2018); Buriticá y Saldarriaga (2020); Johansson (2017); Regan et al., (2019); Lohnes-Watulak, (2018); Lozano-Díaz (2014); Poveda et al., (2018); Susinos et al., (2011); Ochoa-Aizpurúa et al., (2019); Vigo-Arrazola y Beach (2019); Vigo-Arrazola (2021)
<i>Rol del docente</i>	Autti y Bæck (2021); Bate (2010); Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido (2022); De Oliveira et al., (2014); Regan et al., (2019); Sancho-Gil y Hernández-Hernández (2018); Soto-Arango y Molina-Pacheco (2017); Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia (2019); Vigo-Arrazola (2021)

Tabla 11. Los medios digitales en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas
Fuente: Elaboración propia

En conclusion, encontramos desde este enfoque contextual, un amplio número de estudios que centran su atención en la escuela rural y en su relación con el contexto a través del uso de medios digitales. Desde estas investigaciones, los medios digitales y especialmente, sus usos, se comprende como una oportunidad para establecer vinculos y relaciones con el contexto a sus diferentes niveles, poniendo el foco en el desarrollo del capital social y cultural, formando

parte del currículo escolar. Al mismo tiempo, las prácticas con medios digitales desde un enfoque contextual facilita la escucha de las voces del alumnado y sus intereses, localizando al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el rol del docente se considera el eje central en el desarrollo de estas prácticas, teniendo que estar planificadas desde el análisis de las necesidades del contexto del aula y desde la reflexividad, con el objetivo de entrar en procesos de reflexión y cambios en la práctica docente.

4.3. Implicaciones de la investigación en el uso de los medios digitales

El uso de los medios digitales en el contexto actual de cambios constante, demanda pensar y reelaborar propuestas educativas y teóricas que orienten el quehacer educativo. Este hecho implica entrar en procesos de análisis, reflexión y búsqueda de soluciones. En este sentido, diferentes estudios de investigación de corte cualitativo, y especialmente etnográficos (Cerletti, 2013; Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido, 2022), muestran cómo la investigación aplicada a la docencia se interpreta como una oportunidad de transformación y de cambio a partir de procesos de reflexión, creando un puente entre teoría, investigación y práctica (Vigo-Arrazola y Soriano-Bozalongo, 2014).

En este apartado, se recoge un análisis de las investigaciones, principalmente de corte etnográfico, centradas en conocer cuáles son las implicaciones de la investigación en las realidades investigadas. En primer lugar, se aborda la etnografía como metodología posibilitadora de cambios y transformaciones, para posteriormente centrarnos en el análisis de estudios acerca de prácticas de enseñanza, que están orientadas al cambio y a la formación crítica del docente. Desde estos estudios el intercambio de información y el entrar en procesos de reflexión conjunto se comprenden como eje de la investigación (Vigo-Arrazola, 2020).

Etnografía y cambios educativos

En este proceso de adaptación de la práctica docente para responder a las demandas sociales, son varias las investigaciones que destacan la necesidad de una formación continua (Cerletti, 2013), la cual debe estar estrechamente ligadas a la situación social, económica y política (Beach et al., 2014). En este contexto, los docentes son observadores activos de sus realidades educativas lo que les permite conocerlas, analizarlas, buscar información para proponer una resolución al reto o la problemática pedagógica que se plantea en sus aulas y/o centro (Navarrete y Farfán, 2016).

En este marco, la investigación en general, pero más concretamente la etnografía crítica, se presenta como una oportunidad de formación para los y las docentes. Dicha formación a través de la investigación no debe ser ligera en cuanto a significativa o reflexividad, sino que el docente debe convertirse en analista de sus propias prácticas, desarrollando así un profundo proceso crítico

y reflexivo, que pueda llevar a la transformación contextualizada (Beach y Vigo, 2021). El método etnográfico conlleva la observación constante de acontecimiento, y la reflexión sobre los mismos (Hammersley y Atkinson, 2007), produciéndose la emergencia de contradicciones y reflexiones sobre contextos sociales complejos (Jeffrey y Troman, 2004) que llevan a la transformación, si esta se aborda desde una perspectiva crítica (Maisuria y Beach, 2017).

Por otra parte, los estudios etnográficos son contextualizados y cuidadosos con la gente y el lugar, pero también comprometidos para abordar cuestiones o dilemas que desafían la práctica y en ocasiones la política (Rittel y Webber, 1973). No se plantean con independencia del contexto, ni tampoco de los participantes.

Concretamente, en el marco de una investigación etnográfica crítica, los maestros pueden ser conscientes de su propia labor docente, de lo que hacen, por qué lo hacen y cómo lo hacen. Facilita así un proceso de reflexión, a partir del autoanálisis de sus propias prácticas, que lleva a comprender lo que sucede en sus contextos educativos (Raggl, 2020). El proceso de análisis y reflexión de sus propias prácticas docentes facilita que entren en un proceso de desarrollo de prácticas alternativas o creativas que respondan a las necesidades que demanda el contexto social y educativo (Jeffrey y Craft, 2004). Gajardo-Esponzoa y Torrego-Egido (2020) exponen como a raíz de la investigación se produce un cambio en el rol del docente. La acción de la investigación etnográfica en el campo objeto de estudio influye en la propia realidad educativa haciendo que el docente analice sus propias prácticas reflexiones sobre las mismas y las orienten hacia una nueva forma de hacer su labor docente, lo que conlleva inevitablemente a la transformación de sus prácticas (Masumoto y Brown-Weltry, 2009).

En sí mismo, la investigación se presenta como una oportunidad para favorecer la transformación, empoderando a los docentes (Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido, 2022), adquiriendo ellos mismos un rol docente transformador (Messiou, 2019).

Cambios en el uso de los medios digitales a partir de la investigación

En el análisis sobre el uso de los medios digitales en escuelas rurales a través de prácticas de enseñanza, se encuentran un número reducido de investigaciones etnográficas que desarrollan, de forma específica, la actuación del investigador y el rol de la propia investigación como elemento para promover un cambio en los escenarios educativos investigados. Aun así, se identifican estudios que promueven el análisis y la reflexión de los escenarios educativos y sobre las prácticas de enseñanza, así como la difusión de los resultados y cómo esta puede influir en las realidades investigadas, promoviendo un cambio (Anderson et al., 2018; Beach y Vigo- Arrazola; 2021; Gajardo-Espinoza y Tórrego-Egido, 2022; Kopciwicz y Bougsiaa, 2020; Susinos et al., 2011; Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2019; Vigo-Arrazola, 2021).

Respecto a los cambios en los escenarios educativos en general, pero específicamente en relación con los usos que los docentes hacen de los medios digitales a través de sus prácticas, los estudios muestran como el compartir información no solo es una herramienta de validación, sino que contribuye a promover procesos de análisis y reflexión de las prácticas educativas de una manera contextualizada (Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2019).

En este sentido, Susinos et al., (2011) en su estudio sobre la voz del alumnado y el cambio escolar lleva a cabo un proceso de devolución de la información a través de informes. Este intercambio de información se destaca en el estudio como el eje central de la práctica de investigación pues los autores comprenden la relevancia del diálogo con los docentes, lo que permite ensanchar fronteras y estrechar lazos para la resolución de problemas. Junto con estos informes, se produjeron encuentros con los participantes que facilitó el intercambio de la información y el desarrollo de propuestas a partir de la reflexión. La investigación concluye que, la devolución de la información dinamizó la puesta en marcha de nuevas actividades en las que se pretendía dotar al alumnado de una mayor autonomía en la toma de decisiones.

Este proceso de devolución de la información se recoge igualmente en el estudio llevado a cabo por Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia (2019) sobre la participación de las familias en entornos virtuales. En este estudio las investigadoras exponen que llevaron a cabo una devolución de la información a través de conversaciones con los participantes, donde informaban de los resultados. Concluyen que, a través de esa devolución, identificaron que sus ideas previas diferían de las prácticas que se llevaban a cabo en las escuelas y de las percepciones de los docentes en relación con sus prácticas.

En la misma línea, Anderson et al., (2018) llevaron a cabo un estudio, desde una vertiente colaborativa en la metodología de investigación, centrado en el aprendizaje de la lengua a partir de un proyecto digital de storytelling. Desde este enfoque colaborativo se atribuye un gran valor a los sujetos investigados, dotándoles de protagonismos en el proceso de la investigación. De una parte, tenía lugar la participación de los profesores en grupos de debate donde se trataba la evolución de sus propias prácticas a lo largo del proceso de investigación, y de otra parte, la participación de alumnado seleccionados en cada escuela como coinvestigadores que desarrollaban sus propias preguntas en relación con el proyecto, realizando entrevistas con compañeros, profesores y otros estudiantes. Se destaca desde esta investigación que el intercambio de información y la adquisición de un rol protagonista por parte de los participantes, propició que el trabajo de ambos, investigadores y participantes fuera reconocido. Fruto del proceso de la investigación, se creó un manual del uso de los medios digitales para la enseñanza del lenguaje, lo que promovió cambios en las prácticas llevadas a cabo por los docentes. Concluye la investigación que a través de los resultados se demostró la importancia de trabajar en estrecha

colaboración con los docentes de las escuelas para provocar cambios en la planificación curricular, al invitar a los docentes a reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas docentes y fomentar un enfoque dialógico.

Otro estudio etnográfico llevado a cabo por Albert (2020) centrado en la cultura del aula y en el uso de los medios digitales, en el área de música, concluye que a partir de la investigación el profesorado analizó críticamente la cultura de sus aulas, así como sus relaciones con el alumnado y el uso de los medios digitales. Esta reflexión se tradujo en el desarrollo de prácticas de enseñanza que valoraban las voces y aportaciones del alumnado, proponiendo sesiones más flexibles que invitaban a la participación de todo el alumnado.

Otro estudio llevado a cabo por Kopciwicz y Bougsiaa (2020) centrado en el análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje emergentes en escuelas polacas a través de la integración del Ipad en la dinámica escolar, destaca que la acción de la investigación a lo largo del tiempo promovió que los docentes documentaran sus propias prácticas con el Ipad, y comprendiesen sus propias acciones. En el proceso de la investigación, se llevó a cabo un intercambio de documentación sobre las prácticas que llevaban a cabo. Este intercambio promovió reflexión en los docentes lo que se tradujo en así cambios graduales fruto del proceso de observación y análisis en que los docentes estaban envueltos.

En la línea de contribuir al desarrollo de un proceso reflexivo sobre las prácticas de enseñanza que lleva a cabo el docente, Lohnes-Watulak (2018) presenta un estudio centrado en el aprendizaje conectado con el contexto a partir del uso de los medios digitales. Este estudio muestra como resultado que los docentes entraron, a partir de la investigación, en un proceso de reflexión sobre las prácticas que hacían en relación con el contexto. La investigadora llevó a cabo grupos de trabajo y de discusión con el objetivo de sacar a la luz la información sobre qué habían encontrado valioso de su experiencia en las actividades que desarrollaban, para poder construir de nuevo prácticas sobre las potencialidades detectadas. En este sentido, se vivencia un proceso de reflexión que conlleva a la introducción de posibles cambios.

En relación con estos cambios, Selwyn et al., (2017) lleva a cabo un estudio etnográfico sobre el uso de los medios digitales en el marco del programa 1:1 en tres escuelas diferentes. Se destacan como contribuciones del estudio, el proceso de reflexión en el que entrar los participantes, el cual es considerado como una manera de construir puentes entre las instituciones educativas, los profesionales y la investigación, así como de reforzar y poner en valor las percepciones de los docentes participantes. Al mismo tiempo, se destaca desde la investigación cómo se producen cambios en las prácticas con medios digitales, a partir del intercambio de información con los docentes participantes y la reflexión que supone.

En la misma línea, Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido (2022) llevan a cabo un estudio etnográfico sobre prácticas de enseñanza inclusivas. Determinan como uno de los resultados como los docentes realizan cambios en sus prácticas orientando dichas prácticas a la reorganización de horarios flexibles, al conocimiento de las tradiciones de la localidad y a conocimientos que surgían de los intereses del alumnado, fruto del proceso de la investigación etnográfica durante un largo periodo de tiempo.

En este marco, investigaciones como la llevada a cabo por Vigo-Arrazola (2021) sobre medios digitales a través de prácticas creativas contemplan la etnografía como una forma de investigación que conlleva una práctica creativa en el desarrollo profesional. Este estudio identifica como uno de los objetivos el conocer las implicaciones de la investigación en las realidades investigadas. Desde el estudio, se comprende la etnografía como una estrategia que permite identificar, describir, explicar y definir prácticas de enseñanza inclusivas y creativas con medios digitales y como los niños se involucran en el aprendizaje.

Desde este enfoque de investigación, la devolución de la información y la escucha de las voces de los participantes se reconocen como una herramienta de feedback, pero al mismo tiempo, supone una manera de conocer los pensamientos y percepciones de los participantes. Los participantes se sienten valorados en la investigación e implementan cambios en sus prácticas (Beach y Vigo, 2021). En este contexto descrito, se considera que la investigación y específicamente, la etnografía, puede contribuir a repensar, reflexionar e indagar sobre nuevas formas en los usos de los medios digitales en la escuela rural. En este sentido, la etnografía permite al investigador y a los participantes entrar en procesos de reflexión, estableciendo una relación de co-aprendizaje y de co-construcción del conocimiento (Cotán-Fernández, 2020; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015; Maisuria y Beach, 2017).

4.4. Reflexión sobre el uso de medios digitales en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas vinculadas con el contexto en escuelas rurales.

Cuando se analizan prácticas de enseñanza en torno al uso de los medios digitales en escuelas rurales, tanto a nivel nacional como internacional, una de las limitaciones que encontramos es la escasa investigación respecto al tema en cuestión, presentándose estudios de diferente naturaleza que identifican los usos de los medios digitales (i) desde un enfoque instrumental de los medios digitales; (ii) en relación con el contexto y desde un enfoque contextual; (iii) desde un enfoque crítico y orientado hacia la transformación. En la siguiente tabla (Ver Tabla 12, p.145), se muestran los diferentes usos de los medios digitales en relación con los enfoques que organizan la práctica investigadora en las Ciencias Sociales (Guba y Lincoln, 1994 citado en Picasso y De García, 2021), y vinculado con los sentidos que han emanado de la revisión

bibliográfica llevada a cabo en los Capítulos 1, 2 y 3, y que se han relacionado en el apartado anterior al estado de la cuestión.

<i>Los medios digitales orientados a la tenencia y desde un punto de vista instrumental</i>	Disponibilidad de los medios digitales Aliciente motivador Gestión del aula y organización Rendimiento académico y logro escolar Innovación educativa Calidad educativa	Enfoque reduccionista y performativo
<i>Uso de los medios digitales desde una perspectiva creativa y contextual</i>	Sitúan al alumnado en el centro del aprendizaje Contexto social, cultural y natural Capital social y cultural Conexión con la vida del alumnado Voces del alumnado Participación de todo el alumnado Rol del docente	Enfoque complejo y contextual
<i>Implicaciones de la investigación en el uso de los medios digitales</i>	Aprendizaje continuo Cambios Transformación	Enfoque complejo, contextual y crítico

Tabla 12. Resumen revisión de investigaciones.
Fuente: Elaboración propia

A la vista del corpus investigador presentado, el estudio de los usos de los medios digitales se identifica como un aspecto clave en el momento actual, caracterizado por un contexto de cambios acelerados, de globalización, de movilidad y de hiperdigitalización. Es especialmente relevante que existe un grupo reducido de investigaciones etnográficas centradas en los usos que se hacen de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativas, en donde la investigación y la acción del investigador pueden promover un cambio y una transformación en los contextos investigados, adquiriendo la propia investigación un compromiso social. Como hemos visto, se presentan estudios etnográficos que se interpretan como una oportunidad de formación crítica del profesorado y por tanto de transformación (Beach et al., 2014; Cerletti, 2013; Navarrete y Farfán, 2016), y por otro lado, estudios etnográficos que promueven procesos de reflexión en la transmisión de resultados de la investigación que pueden tener una influencia en los contextos investigados (Beach y Vigo, 2021; Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido, 2022; Masumoto y Brown-Weltry, 2009; Raggl, 2020).

Asimismo, existen pocos estudios focalizados en el uso de medios digitales en escuelas rurales a través del desarrollo de prácticas inclusivas y que rompan con la homogeneización desde

el punto de vista escolar, entendiendo dichas prácticas no desde la innovación, sino en relación con hacer algo nuevo de manera contextualizada y con posibilidad de transformación. En este sentido, cobra especial relevancia el planteamiento de un estudio centrado en la escuela rural abordando dicha realidad desde la oportunidad y no desde un enfoque deficitario, y al mismo tiempo, una investigación que indague en los usos de los medios digitales en relación con el contexto a través de prácticas de enseñanza creativas que se alejen de un enfoque performativo y descontextualizado de los medios digitales.

Así, la revisión de investigaciones realizada, y las reflexiones del análisis de estas, determina la emergencia de preguntas de investigación que se centran en los núcleos de interés; escuela rural y contexto, prácticas creativas, medios digitales y rol docente. A la vista de lo presentado, es de interés conocer y evaluar cuál es el rol que juegan los medios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sancho-Gil et al., 2020), moviéndonos dentro de la investigación más allá del estado binario de “se usa” o “no se usa” (Selwyn et al., 2020), intentando indagar en cuáles son sus usos.

En este sentido, una de las principales funciones de la investigación desde un enfoque crítico es pensar en otro modo y buscar alternativas. Ya no se trata de averiguar si se aprende mejor y más rápido, sino de formular preguntas de investigación que nos dirijan a centrarnos en qué se aprende y cómo en escuelas ubicadas en un contexto rural, alejando la investigación del paradigma del déficit que asola la escuela rural y del enfoque reduccionista en el uso de los medios digitales. Así, se plantea una doble pregunta de investigación: ***(i) ¿Cómo se diseñan las prácticas de enseñanza con medios digitales desde la oportunidad en las escuelas rurales caracterizadas por la multigraducción?; (ii) ¿Cómo está presente el contexto global y local en el diseño de prácticas de enseñanza con medios digitales?*** Estas cuestiones de investigación se concretan en otras preguntas más específicas que se presentan en el Capítulo 5 y que permiten delimitar los objetivos de la investigación.

SEGUNDA PARTE. Proceso de la investigación

Tras haber abordado el marco teórico y conceptual (Capítulos 1, 2 y 3) de la presente investigación sobre escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas, así como el estado de la cuestión (Capítulo 4), se da comienzo a la Segunda Parte del estudio, el proceso de investigación. Esta segunda parte, está conformada por 5 capítulos. El primero de ellos, el *Capítulo 5. El proceso de la investigación* aborda el propio devenir de la investigación donde se detalla el propósito del estudio y las preguntas de investigación que orientan los objetivos. Estos aspectos guían el planteamiento del estudio que se estructura en dos fases; la primera fase será un estudio exploratorio, el cual va seguido de la segunda fase, el estudio etnográfico en profundidad. En este capítulo se exponen las técnicas de recogida de información que se han empleado en cada una de las fases, así como el rol del investigador a lo largo de todo el proceso, lo que cobra especial relevancia en la segunda fase, el estudio etnográfico. Posteriormente, en el *Capítulo 6* se hace referencia al contexto de la investigación. Para ello se expone en un primer momento la escena social, económica, geográfica y cultural de la Comunidad Autónoma de Aragón, donde se enmarca el estudio, para posteriormente abordar la situación de la escuela rural en el marco de la Comunidad Autónoma. En este contexto, se especifica la situación de la investigación en el espacio y tiempo, lo que supone el abordaje de la selección y el acceso a los centros educativos, así como la descripción de las escuelas participantes. Seguidamente, se aborda en el *Capítulo 7* la recogida, y también, el proceso de análisis de la investigación, para posteriormente hacer referencia a cuestiones éticas y de validez del estudio, lo que será el *Capítulo 8*. Una vez realizando el proceso de análisis de la información, se exponen los resultados del estudio y la discusión, lo que conformará el *Capítulo 9* del estudio. Finalmente, se pone fin al estudio a través de las conclusiones de los aspectos más destacados, así como de las limitaciones e implicaciones del mismo y la apertura de posteriores preguntas y líneas de investigación.

CAPÍTULO 5. Proceso de investigación

Deberíamos ser menos conscientes de nuestros métodos y utilizar lo que nos parezca mejor para responder a nuestras preguntas de investigación.

No hay métodos correctos o incorrectos

Gary Thomas (2007)

Libro "Education and theory"

El análisis en profundidad de investigaciones abordadas en el Capítulo 4 y la revisión de bibliografía han determinado el capítulo que ahora se presenta. Este trabajo está enmarcado en el campo de la investigación educativa y concretamente se centra en dar respuesta a las cuestiones señaladas en el estado de la cuestión, relacionadas con el estudio de prácticas creativas y el uso de los medios digitales en escuelas ubicadas en el territorio rural, siendo este el punto de partida del capítulo. Con la intención de responder a las preguntas de investigaciones que emergen del estado de la cuestión, el capítulo se estructura en tres apartados principales. En primer lugar, se presenta el propósito del estudio en relación con las preguntas de investigación y el planteamiento de los objetivos. En un segundo apartado, se presenta la estructura de la investigación subdividida en dos fases; la primera de ellas se lleva a cabo a través de un estudio exploratorio de carácter cualitativo llevado a cabo a través de entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. Esta primera fase del estudio determina la segunda fase, la cual se aborda desde la etnografía como método de investigación, concretamente desde una perspectiva crítica y valorando las particularidades de los contextos, y la acción de la propia investigación, prestando especial atención al rol del investigador. Dentro de este estudio etnográfico se abordarán las técnicas empleadas para la recogida de información, siendo estas la observación participante, las entrevistas en profundidad y las conversaciones informales. Dentro de cada una de las técnicas se expondrá su adecuación para el estudio así como una revisión conceptual de las mismas y en el caso de las entrevistas, tanto semiestructuradas como en profundidad, se tratará el proceso de la elaboración de las mismas. Se finaliza este capítulo haciendo referencia al rol del investigador en el proceso de la investigación identificando su rol activo y compartido con los docentes participantes del estudio, tratando de poner el foco en la ruptura de relaciones jerárquicas entre el investigador y los participantes, llegando a procesos de co-construcción de la investigación.

5.1 El proceso de la investigación: preguntas de investigación, propósito y objetivos

La revisión de investigaciones llevada a cabo en el *Capítulo 4*, que conforman el estado de la cuestión, determina el planteamiento de distintos núcleos de interés, que motivan las preguntas de investigación relacionadas con: la escuela rural, prácticas de enseñanza creativa, el uso de los medios digitales y la relación con el contexto. En este sentido, se presentaba en el capítulo anterior, una doble pregunta de investigación fruto de la revisión de investigaciones (i) *¿Cómo se diseñan las prácticas de enseñanza con medios digitales desde la oportunidad en las escuelas rurales caracterizadas por la heterogeneidad?*; (ii) *¿Cómo está presente el contexto global y local en el diseño de prácticas de enseñanza con medios digitales*. Esta doble pregunta de investigación se concreta en preguntas más específicas, relacionadas con cada uno de los núcleos de interés que guían el proceso de investigación: escuela rural, contexto, medios digitales y prácticas de enseñanza.

De una parte, se presentan preguntas de investigación relacionadas con el primer núcleo de interés, *la escuela rural y el contexto global y local*. Las preguntas de investigación se enfocan a conocer los sentidos y significados de escuela rural y la influencia de los mismos en las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en estos entornos educativos.

- ¿Cuáles son los diferentes sentidos y significados atribuidos a la escuela rural a partir de las prácticas de enseñanza?
- ¿Cómo influyen los sentidos atribuidos a la escuela rural en las prácticas de enseñanza?

Por otra parte, han emergido preguntas de investigación vinculadas con el segundo núcleo de interés, *los medios digitales*. Estas preguntas se orientan hacia el uso de los medios digitales, las implicaciones de los usos, el tipo de prácticas de enseñanza que se llevan a cabo y el rol del docente en la selección, planificación y diseño de prácticas de enseñanza con medios digitales.

- ¿Cuál es el uso que se hace de los medios digitales?
- ¿Por qué se hace uso de los medios digitales?
- ¿Qué prácticas de enseñanza se llevan a cabo con los medios digitales?

Estos dos núcleos de interés, escuela rural y medios digitales se funden y concretan a través de la emergencia de preguntas de investigación que tienen que ver con las *prácticas de enseñanza creativas* que se llevan a cabo en escuelas rurales con medios digitales y en relación con el contexto.

- ¿Cuál es el rol del docente y del alumnado en el desarrollo de prácticas creativas con medios digitales?
- ¿Qué prácticas de enseñanza creativas se llevan a cabo en escuela ubicadas en territorios rurales a través de los medios digitales en relación con el contexto?

Finalmente, y debido a la revisión de investigaciones de corte cualitativo, y especialmente etnográfico, sobre medios digitales en donde la implicación de la investigación se reconoce como una potencialidad, surgen preguntas de investigación relacionadas con el rol del investigador y los posibles efectos y cambios en las realidades investigadas a partir del estudio etnográfico.

- ¿Qué implicaciones puede tener el uso de la etnografía como método de investigación?
- ¿Cómo tiene lugar la transformación en las realidades educativas investigadas?
- ¿Cuál es el rol del docente y del investigador?

En aras de mostrar el proceso de planteamiento de los objetivos, se muestra a continuación la relación entre la revisión de investigaciones, la emergencia de los núcleos de interés, las preguntas y los objetivos de investigación, presentados en la siguiente representación (Ver Tabla 13, pp. 151-152). Así, puede observarse en la primera columna de la tabla los resultados de las investigaciones analizadas en el capítulo anterior los cuáles se vinculan con los sentidos de escuela rural, el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza y el rol de la investigación. A partir de la revisión de investigaciones surgen los núcleos de interés que se presentan en la segunda columna de la tabla. En la tercera columna se hace referencia a los enfoques teóricos-conceptuales que han estado presentes en la revisión teórico-conceptual que conforma los capítulos anteriores. El análisis de investigaciones de la primera columna, que se relaciona con los núcleos de interés, permite plantear las preguntas de investigación que se recogen en la cuarta columna y que se concretan en los objetivos que se presentan en la quinta columna de la tabla. No obstante, los objetivos van a ser abordados a continuación de manera específica, siendo éstos enmarcados en el propio proceso de la investigación.

Revisión de investigaciones	Núcleos de interés	Enfoque	Preguntas de investigación	Objetivos
<p>Relación sentidos de la escuela rural y prácticas de enseñanza</p> <p>Medios digitales y escuela rural desde el déficit</p> <p>Medios digitales y escuela rural desde un enfoque posibilista</p>	<p>Sentidos de escuela rural a partir de las prácticas de enseñanza y los medios digitales</p>	<p><i>Enfoque reduccionista</i></p> <p><i>Enfoque complejo y contextual</i></p>	<p>¿Cuáles son los diferentes sentidos y significados atribuidos a la escuela rural a partir de las prácticas de enseñanza?</p> <p>¿Cómo influyen los sentidos atribuidos a la escuela rural en las prácticas de enseñanza?</p>	<p>(i). Conocer cuáles son los significado y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y representantes políticos en relación con las prácticas de enseñanza.</p>
<p>Tenencia de medios digitales</p> <p>Herramienta comunicativa</p> <p>Gestión de tarea y organización</p> <p>Aliciente motivador</p> <p>Logro escolar y rendimiento académico</p> <p>Sustitución de recursos e innovación</p>	<p>Uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza desde un enfoque instrumental</p>	<p><i>Enfoque reduccionista y performativo</i></p>	<p>¿Cuál es el uso que se hacen de los medios digitales?</p> <p>¿Por qué se hace uso de los medios digitales?</p>	<p>(ii). Identificar cuáles son las prácticas creativas a través de las tic y medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos.</p>
<p>Vida del alumnado</p> <p>Enriquecimiento ambiental</p> <p>Relación con el contexto</p> <p>Desarrollo capital social y cultural</p> <p>Participación de todo el alumnado</p> <p>Voces del alumnado</p> <p>Rol del docente</p>	<p>Uso de medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativas desde un enfoque contextual</p>	<p><i>Enfoque complejo y contextual</i></p>	<p>¿Cuál es el uso que se hacen de los medios digitales?</p> <p>¿Cuál es el rol del docente y del alumnado en el desarrollo de prácticas creativas con medios digitales?</p> <p>¿Qué prácticas de enseñanza creativas se llevan a cabo en escuela ubicadas en territorios rurales a través de los medios digitales en relación con el contexto?</p>	<p>(iii). Conocer cuáles son las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza.</p>

<p><i>Reflexividad</i> <i>Transformación</i></p>	<p><i>Implicaciones de la investigación en las realidades investigadas</i></p>	<p><i>Enfoque complejo, contextual y crítico</i></p>	<p><i>¿Qué implicaciones puede tener el uso de la etnografía como método de investigación?</i> <i>¿Cómo tiene lugar la transformación en las realidades educativas investigadas?</i> <i>¿Cuál es el rol del docente y del investigador?</i></p>	<p><i>(iv). Conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas.</i></p>
--	--	--	---	--

Tabla 13. Relación entre estado de la cuestión, ejes temáticos, enfoques teóricos, preguntas de investigación y objetivos

El planteamiento de estas preguntas de investigación, derivadas del análisis de investigaciones que conforman el estado de la cuestión presentado con anterioridad, permite delimitar la finalidad del estudio, siendo esta la de profundizar en el conocimiento de la realidad de las escuelas ubicadas en territorios rurales. Concretamente se considera a partir de las prácticas de enseñanza creativas con medios digitales. Todo ello desde un marco teórico que subraya el rol principal que juega el contexto construido a partir de las relaciones que allí tienen lugar, como es el contexto rural y sus escuelas. Con este interés, el *propósito* que recoge el estudio queda enfocado hacia la exploración de prácticas de enseñanza a través de medios digitales en relación con el contexto llevadas a cabo en escuelas ubicadas en territorios rurales a través de las percepciones de los implicados: familias, alumnos, docentes y representantes de la administración educativa.

El propósito del estudio presentado junto con el devenir del proceso de la investigación a través de la consecución de diferentes momentos, que a continuación se exponen, influye en el propio diseño, planteándose la investigación en dos fases, siendo la primera fase un estudio exploratorio y la segunda fase un estudio etnográfico en profundidad.

Inicialmente, tal y como se ha presentado al inicio del documento, en el apartado de presentación, el estudio estaba centrado en conocer cómo tenía lugar la participación de las familias en escuelas ubicadas en el entorno rural, siguiendo así con la línea de investigación que se había iniciado en el Trabajo Fin de Máster en el curso escolar 2018/2019, y ésta fue la propuesta inicial para los estudios de doctorado, iniciados en Septiembre del 2019. La llegada de la pandemia en Marzo del 2020 y el cierre escolar debido a la misma, provocó que el proceso de investigación se viese afectado. Este hecho propició el planteamiento de la primera fase, siendo este un estudio exploratorio llevado a cabo prácticamente en su totalidad de manera online y que se extendería desde Marzo del 2020, cuando se comenzó a realizar el proceso de selección de los participantes, hasta Noviembre del 2021. En esta fase, dado que la tesis se centraba en escuelas ubicadas en el territorio rural se planteó como objetivo (i) *conocer cuáles son los significados y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y representantes políticos en relación con las prácticas de enseñanza*. La revisión de la literatura llevada a cabo en ese momento sobre escuela rural, que conforma el Capítulo 1, ponía de manifiesto la complejidad que envuelve al término de escuela rural y la diferencia de significados y sentidos que existe en torno a la misma. Por tanto, el planteamiento de este objetivo viene determinado por la existencia de distintos significados y sentidos en torno a la escuela rural, surgiendo así el interés y la necesidad que existe por conceptualizar la escuela rural en el contexto de la investigación.

En el periodo en el que se inicia la selección de los participantes, y por tanto los primeros contactos online con los centros educativos, así como la recogida de información, surgen diferentes hitos que son significativos en el proceso de la investigación. La concesión del contrato predoctoral en formación por parte del Gobierno de Aragón en concurso competitivo en Abril del 2021 conlleva el formar parte del Grupo de Investigación EDI (Educación y Diversidad) ese mismo mes y la incorporación al grupo de trabajo del Proyecto I+D+i DesEi, en donde se enmarca esta investigación. Específicamente la colaboración en el Proyecto I+D+i conllevó un cambio en la dirección del estudio, focalizando el mismo, en vez de en la participación de las familias en escuelas rurales, en el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza en el contexto de escuelas rurales. El cambio de título y de temática fue presentado ante el Servicio de Gestión de la Investigación de la Universidad de Zaragoza en Septiembre del 2021 el cual fue aceptado en Noviembre de ese mismo año. En este contexto, el trabajo del estudio exploratorio centrado en los sentidos de escuela rural ya se había iniciado y permitió, en el nuevo marco de la investigación, la posibilidad de enmarcar el estudio en la realidad educativa rural a partir de los sentidos y plantear el uso de los medios digitales en relación con el contexto a partir de prácticas de enseñanza, objetivo que se aborda en la segunda fase a través de un estudio etnográfico.

Este giro en la temática de la investigación junto con la flexibilización de medidas Covid-19 en los centros educativos, favoreció el planteamiento de una segunda fase de investigación, optando por un diseño etnográfico con un doble objetivo; (ii) *identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos*; (iii) *conocer las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza*. Estos objetivos se centran, por tanto, en conocer cuáles son las prácticas de enseñanza creativas que tienen lugar en escuelas ubicadas en el territorio rural a través el uso de los medios digitales partiendo de las percepciones, experiencias y vivencias de los participantes. Concretamente, este objetivo viene determinado por la situación actual de globalización y de hiperdigitalización, descrita en los capítulos anteriores, y que, aunada a la situación a causa del Covid-19, supone un tema de interés. Al mismo tiempo, existe escasa investigación centrada en cuáles son los usos que se hacen de los medios digitales en el contexto escolar y particularmente en escuelas rurales, abordando el binomio escuelas rurales y medios digitales desde un enfoque no deficitario.

Por otro lado, el planteamiento de esta segunda fase a través de un estudio etnográfico conlleva permite dar respuesta al objetivo (iv) centrado en *conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas*. Este objetivo pretende indagar en los posibles cambios que pueden o tienen lugar

en las realidades escolares investigadas a raíz del desarrollo de la investigación etnográfica en un tiempo y un lugar. Se pone en valor así, la transformación de dichas realidades desde un enfoque crítico y contextual, teniendo presente cuál es el rol de la investigación, del investigador y de los participantes.

El proceso de la investigación descrito se ilustra a continuación (Ver Figura 19). En la representación se recoge cada una de las fases con los núcleos de interés que se vinculan; en color verde el estudio exploratorio, siendo ésta la Fase I y en color azul el etnográfico, siendo la Fase II. Se destaca en color rojo los hitos más significativos que han influido en el devenir de la investigación.

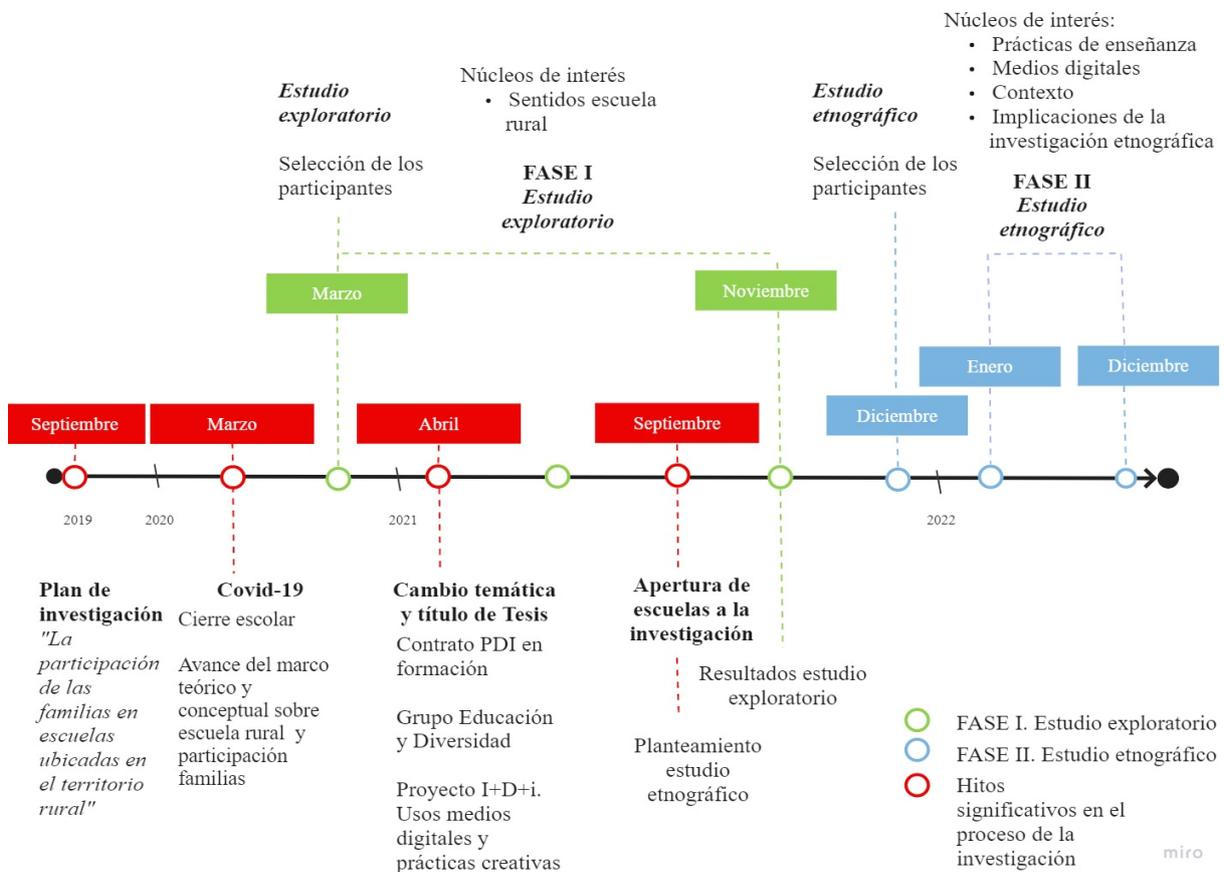


Figura 19. El proceso de la investigación
Fuente: Elaboración propia

5.2 Diseño y fundamentación epistemológica

Para responder a los objetivos delimitados en esta investigación, el estudio se lleva a cabo en las dos fases expuestas con anterioridad, ambas enmarcadas dentro de la *metodología cualitativa*, ya que se persigue alcanzar los objetivos partiendo de y valorando las percepciones y las vivencias de los participantes. La investigación cualitativa surge como respuesta y como alternativa al paradigma racionalista y positivista, puesto que dentro de las disciplinas que corresponden a las ciencias sociales existen infinidad de interrogantes, problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden abordar desde lo cuantitativo, pues interesa indagar y conocer el por qué (Álvarez-Álvarez, 2008; Cotán-Fernández, 2020). Así, desde este estudio se ponen en valor las percepciones y las vivencias de los participantes (Hammersley y Atkinson, 2007) en el estudio de un fenómeno en concreto, de ahí su carácter fenomenológico (Taylor y Bogdan, 2010).

El estudio se divide en dos fases. La primera de las fases se desarrolla a través de un estudio exploratorio que tiene como finalidad abordar el primer objetivo del estudio centrado en (i) *conocer cuáles son los significado y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y alumnado en relación con las prácticas de enseñanza*. Esta primera fase exploratoria además de profundizar en el Objetivo I del estudio me permite poder establecer unos criterios de inclusión y exclusión que determinan la selección de los participantes de la Fase II (Hernández et al., 2010). En esta primera fase, localizada temporalmente en tiempos del Covid-19 y espacialmente, en contexto online, se llevó a cabo a través de entrevistas semi-estructuradas y conversaciones informales mantenidas a través de medios digitales, tal y como veremos en el próximo apartado.

En la segunda fase se utiliza el método etnográfico, con el objetivo de establecer una relación dialéctica de dichos resultados con otros estudios, las realidades analizadas, así como con las reflexiones que suscite el estudio en sí mismo (Walford, 2009). Además, nos encontramos en un estudio enmarcado en una realidad social, y “hoy más que nunca se busca el significado de las acciones o de los eventos atendiendo al contexto de la sociedad, las costumbres y el sistema ideológico” (Martínez Miguelez, (1999) citado en Sabirón (2006), p. 136). Así, como se ha abordado anteriormente, esta fase se centra el segundo y el tercer objetivo focalizado en (ii) *identificar cuáles son las prácticas creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos*; (iii) *conocer las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza*. Estos objetivos implican el estudio de aspectos particulares de la vida cotidiana y de las prácticas de un grupo social concreto, valorando y construyendo en este estudio las diferentes realidades (Álvarez-Álvarez, 2008). Este enfoque, por tanto, permite, indagar y descubrir los contextos escolares a partir de las relaciones e

interacciones que tienen lugar en dichos contextos entre aspectos culturales, ideológicos, valores, motivaciones y creencias en torno al uso de las tecnologías y las prácticas creativas.

Más específicamente, y en relación con el tercer objetivo centrado en (iv) *conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas* se aborda el estudio etnográfico desde una perspectiva crítica (Beach, 2010 y Guba y Lincoln, 1994) con la intención de indagar en los cambios y las transformaciones que tienen lugar en las realidades investigadas a partir de propio proceso de la investigación desarrollado a través del trabajo de campo. En este sentido, se presenta la investigación como una oportunidad de transformación y cambio (Beach y Vigo-Arrazola, 2021; Tummons y Beach, 2020; Vigo-Arrazola, 2020).

En la siguiente figura (Ver Figura 20) se presenta la temporalización del estudio con cada una de las fases y su vinculación con los objetivos. De igual manera, se exponen las técnicas de recogida de información que se van a abordar a lo largo de este apartado así como la elaboración de informes y su devolución al campo, aspecto que será tratado en capítulos posteriores referidos a la ética y validación en el proceso de la investigación.

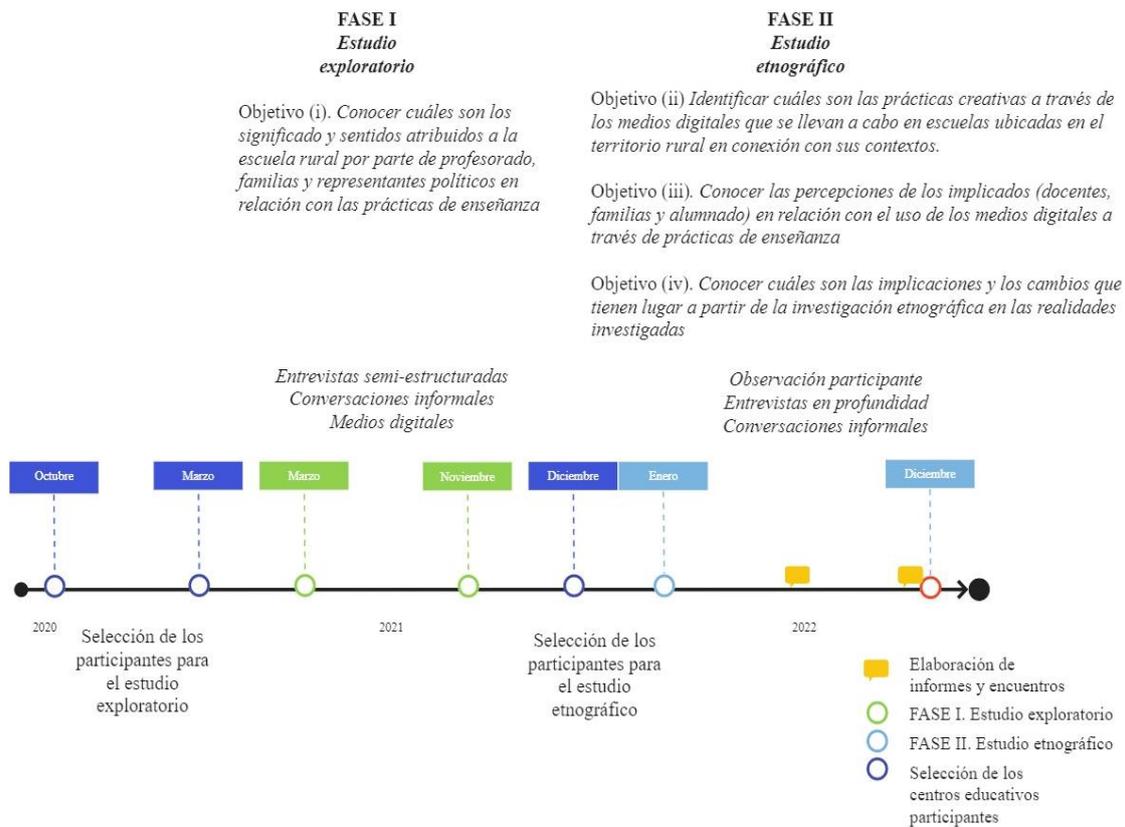


Figura 20. Diseño y temporalización del proceso de la investigación. Elaboración propia.

5.2.1. Fase I. Estudio exploratorio

El desarrollo de un estudio exploratorio tiene como propósito el obtener una imagen completa de la escuela rural en el marco de la Comunidad Autónoma de Aragón, así como indagar en los sentidos y significados de la misma a partir de las percepciones de los participantes y en relación con las prácticas de enseñanza. Por otra parte, permite la identificación de posibles aspectos a estudiar en un futuro. En este caso, supone la oportunidad de conocer diferentes núcleos de interés que serán abordados en el estudio etnográfico en profundidad. Además de guiar la selección de los participantes de la segunda fase del estudio preparando así el acceso a los centros educativos que participan en el estudio etnográfico (Hernández et al., 2010).

Concretamente, se emplea un *diseño descriptivo transversal* con datos de carácter cualitativo a partir de entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. El uso de estas técnicas de recogida de información permite conocer la escena contextual de la investigación. El uso de este diseño permite, así, poder obtener una fotografía precisa y general, y a su vez, del propio contexto de la escuela rural en el marco de la Comunidad Autónoma de Aragón, así como abordar el Objetivo (i) *conocer cuáles son los significado y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y representantes políticos y de la administración en relación con las prácticas de enseñanza*, partiendo para ello de las percepciones y vivencias de los participantes.

5.2.1.1. Entrevistas semi estructuradas

El uso de entrevistas semi estructuradas para la recogida de información en esta primera fase del proceso de investigación, el estudio exploratorio, permite ahondar en los sentidos y significados atribuidos a la escuela rural, y no solamente en aspectos técnicos del proceso de investigación. En la construcción de la entrevista, se eligen de antemano los núcleos de interés y los aspectos clave sobre los que se va a indagar. Se plantea sí un guion abierto y desde la flexibilidad y en un contexto informal, lo que permite, a su vez, poder indagar sobre otros aspectos que estén relacionados con los núcleos de interés iniciales (Hammersley y Atkinson, 2007) y la emergencia de cuestiones a partir de las percepciones de los participantes (Dorio et al., 2004).

Para la elaboración de las entrevistas se ha tenido en cuenta a los participantes y los contextos, tratando de valorar sus voces y las particularidades contextuales (Dorio et al., 2004). Como se ha expuesto con anterioridad, el diseño de las entrevistas se relaciona con el primer objetivo, focalizado en conocer los sentidos y significados atribuidos a la escuela rural por parte de los participantes. Estas permitirán entender las prácticas objetivo de estudio en la segunda fase de la investigación.

Teniendo en cuenta el primer objetivo, centrado en conocer los sentidos y significado de escuela rural a través de las prácticas de enseñanza, así como la relación que este guarda con la segunda fase de la investigación, el estudio etnográfico, se presentan como principal núcleo de interés de la entrevista la escuela rural. Así, las preguntas de las entrevistas se orientan hacia la experiencia personal de los docentes en la escuela rural, así como hacia sus percepciones con respecto a los sentidos y significados de la escuela rural, y conceptos relacionados con la misma: multigraducción, centros rurales agrupados y características que definen escuela rural. Además, se plantea un segundo núcleo de interés orientado a las prácticas de enseñanza en las escuelas rurales. Con este segundo núcleo de interés, y también con el primero, se pretende contribuir a explicar las prácticas y experiencias que se estudian en la segunda fase del estudio, sin perder de vista la particularidad de los contextos.

En la siguiente figura se muestra una representación (Ver Figura 21), que recoge el proceso de elaboración de la entrevista, donde se vincula el objetivo de la primera fase de la investigación (conocer los sentidos y significados de escuela rural a través de prácticas de enseñanza) y la relevancia del estudio exploratorio en relación con los núcleos de interés y las preguntas de investigación.

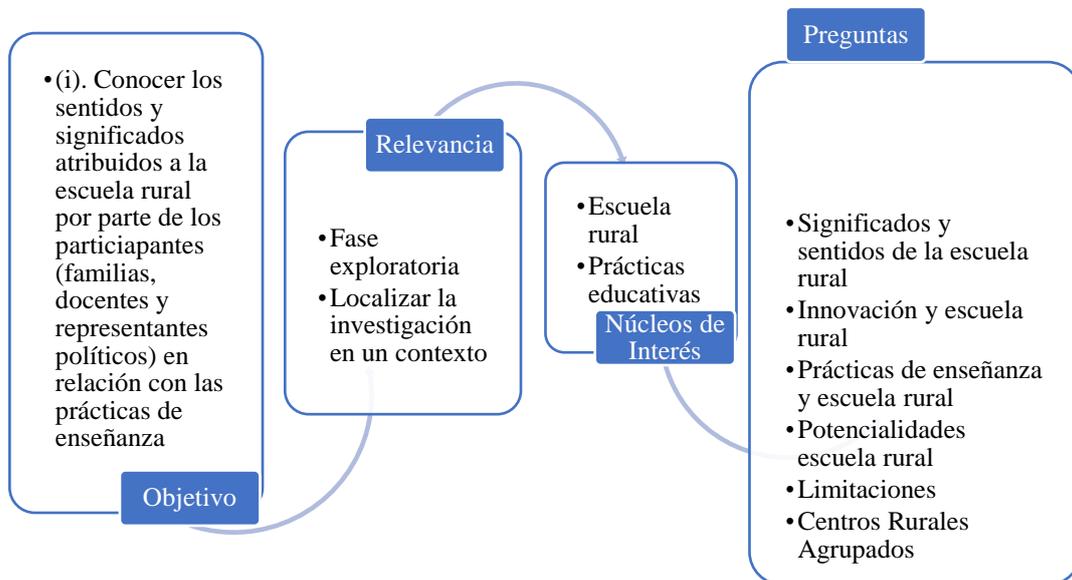


Figura 21. Proceso de elaboración de la entrevista semi estructurada
Elaboración propia

El proceso de elaboración de la entrevista mostrado se especifica en la siguiente tabla (Ver Tabla 15), donde se establece una relación entre el objetivo de la entrevista, los núcleos de interés resultantes de estos objetivos y las preguntas que conforman las entrevistas. Se destaca que, se ha tenido en cuenta que las entrevistas semi estructuradas se plantean a docentes y familias,

lo que se refleja tanto en los objetivos de las entrevistas, como en los núcleos y en las propias preguntas. El guion completo de la entrevista se encuentra en el Anexo 1 del documento.

Objetivo de la entrevista	Núcleo de Interés	Preguntas
DOCENTES		
Recogida de información <i>Objetivo 1. Conocer cuáles son los significados y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y representantes políticos en relación con las prácticas de enseñanza.</i>	Escuela rural de Prácticas de enseñanza	<p>¿Cuántos años lleva trabajando en la escuela rural?</p> <p>¿Cuál ha sido su trayectoria?</p> <p>¿Decidió usted venir a la escuela o fue por el azar?</p> <p>¿Qué fue lo primero que pensó de la escuela rural?</p> <p>¿Qué es para usted la escuela rural? ¿Qué la define o cuáles son sus características?</p> <p>¿Cuáles son las potencialidades de la escuela rural?</p> <p>¿Cuáles los retos o inconvenientes?</p> <p>¿Hay limitaciones en la escuela rural? ¿Cuáles podrían ser?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas e inconveniente del aula multigrado?</p> <p>En el caso de un CRA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué es un CRA - Cuáles son sus ventajas - Cuáles son inconvenientes <p>¿La escuela rural es innovadora? ¿Por qué?</p>
Selección de los participantes para el estudio etnográfico en profundidad	Prácticas de enseñanza de Núcleos de interés de la Fase II del estudio	<p>¿Qué prácticas lleva usted a cabo con alumnos de diferentes edades?</p> <p>¿Cómo se construye el currículo en su escuela?</p> <p>¿De qué forma se utiliza en el contexto?</p> <p>¿Qué papel juegan las familias en la escuela, en qué tipo de actividades participan?</p> <p>¿Qué rol tiene los medios digitales en su escuela? ¿Y en su aula?</p>
FAMILIAS		
Recogida de información para el Objetivo 1. Conocer los sentidos y significados atribuidos a la escuela rural.	Escuela rural	<p>¿Puedes definirme la escuela? ¿Podrías contarme la historia del pueblo?</p> <p>¿Qué es la escuela rural para usted?</p> <p>¿Conoce otros tipos de escuelas rurales?</p> <p>¿Qué beneficios encuentras en la educación en escuelas ubicadas en territorios rurales?</p> <p>¿Y qué inconvenientes o mejor dicho retos o limitaciones?</p>
Escuchar las voces de las familias	Participación y relación con las familias	<p>¿Qué papel jugáis las familias en el centro educativo?</p> <p>¿Cómo te sientes respecto a la escuela rural, tu participación en la escuela y la educación de tus hijos?</p> <p>¿Qué crees que favorece la inclusión en el centro?</p>

Tabla 14. Elaboración de las entrevistas semi estructuradas
Elaboración propia

5.2.2. Fase II. Estudio etnográfico

Diseño etnográfico crítico y transformador

La segunda fase de la investigación de este trabajo se lleva a cabo a través de un *diseño etnográfico* enmarcado dentro de la metodología cualitativa, ya que persigue conocer e indagar con claridad, precisión y profundidad el uso de los medios digitales partiendo de las observaciones del entorno, así como de las experiencias de los investigados (Hammersley y Atkinson, 2007). A través de esta segunda fase, desarrollada a través de un estudio etnográfico, se presente dar respuesta a los objetivos dos, tres y cuatro; (ii) *identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos*; (iii) *conocer las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza*; (iv) *conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas*.

Más concretamente, el método etnográfico permite, además, tener un gran rango de situaciones empíricas para ser analizadas, permitiendo la emergencia de contradicciones y reflexiones, sobre contextos sociales complejos, no solo por parte del investigador, sino también, por parte de los participantes (Jeffrey y Troman, 2004). Al mismo tiempo, implica la realización de micro-estudios desde un paradigma contextual, lo que permite producir conocimientos complejos y completos (Perez-Castejon y Vigo-Arazola, 2021). Este conocimiento de la realidad de forma contextual posibilita establecer una relación dialéctica de dichos resultados con otros estudios, las realidades analizadas, así como con las reflexiones que suscite el estudio en sí mismo (Corbett, 2015a; Walford, 2009).

Por otra parte, la utilización del método etnográfico implica una mayor flexibilidad ya que no requiere un diseño extensivo previo al trabajo de campo, lo que permite un mayor margen de actuación dentro del mismo entorno donde se esté realizando la investigación (Hammersley, Atkinson, 2007). Este hecho no quiere decir que la etnografía descuide el acceso o la selección de la muestra, al contrario, el investigador etnográfico cuida mucho la selección de los contactos al igual que su acceso y mantenimiento al campo, ya que tal y como dice Velasco y Díaz (1997) citado en Sabirón (2006), supone un constante “ir y venir de la mesa al campo”. Todo ello, la selección y el acceso a los centros educativos, será abordado en el *Capítulo 6*, y nuevamente en el *Capítulo 8* donde se exponen las cuestiones éticas que guían el estudio.

En el marco de la etnografía se presentan diferentes enfoques que no difieren en la selección de métodos de investigación, sino en el desarrollo y en la aplicación. Concretamente, Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2015) exponen que, dentro de la etnografía las diferencias

entre enfoques no están en la selección de técnicas o herramientas de recogida de información, sino en la perspectiva ontológica, epistemológica, que está influida por la propia forma de presentar y abordar los problemas de investigación. En este sentido, y teniendo presente, el Objetivo IV centrado en conocer cuáles son las implicaciones de la investigación en las realidades investigadas, se presenta *la etnografía desde un enfoque crítico* que permite promover un entendimiento de la situación histórica y cultural de la sociedad con el propósito de generar acciones en torno a la transformación de esta (Tummons y Beach, 2020).

El enfoque metodológico crítico ofrece un esquema de trabajo que supera la simplicidad, los estereotipos idealistas y la rigidez de conclusiones e interpretaciones, operando desde el constructivismo, el subjetivismo, la complejidad y la participación (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015). Concretamente, desde este enfoque, el estudio de los contextos parte del análisis de la realidad a diferentes niveles y buscando la interrelación de diferentes ámbitos (económico, político, social y cultural), para la explicación de una realidad, en este caso educativa o pedagógica (Maisuria y Beach, 2017). De ahí, parte el rol transformador de la etnografía crítica (Tummons y Beach, 2020; Vigo y Beach, 2021). Podríamos hablar de un efecto investigación-acción ya que se plantea como principal propósito la mejor de una praxis en los centros educativos participantes del estudio, promoviendo un aprendizaje a partir de un análisis reflexivo a causa del proceso de investigación (Bustos, 2011).

La transformación que implica el adoptar la etnografía bajo las bases de la perspectiva crítica, supone entrar en un proceso de reflexividad que está presente a lo largo de la investigación. La reflexividad supone el concepto clave para operar superando las dicotomías de una forma radical y oponiendo a los supuestos reduccionistas y a las ideologías dominante del momento. Como destacan Bourdieu y Wacquant (1992) la postura reflexiva se relaciona con una mirada relacional sobre los fenómenos, valorando los enlaces entre objetos y contexto y vinculando el quehacer científico con los contextos. Asimismo, ver la investigación desde este enfoque supone al mismo tiempo considerar críticamente cuál es nuestra colaboración en el campo (Fowler, 2020), tal y como veremos más avanzado el capítulo.

La investigación etnográfica y particularmente, desde una perspectiva crítica, requiere de la participación por parte de investigador en una sociedad o un grupo determinado, con los individuos que lo componen, con el objetivo de crear unos lazos y unas relaciones con -los del lugar-, que permitan la construcción de la realidad investigada (Fassin 2013). Se desarrolla así en un lugar y en un tiempo, por lo que se hace imprescindible abordar el tiempo y el espacio de la etnografía en el marco de este estudio.

Etnografía en el tiempo

El método etnográfico requiere de la estancia del investigador durante un tiempo prolongado en el campo objeto de estudio que hace posible el establecimiento de una relación con los participantes cercana (Sancho-Gil y Martínez-Pérez, 2014) y que estos comparen la información recopilada y verifiquen sus resultados, construyendo la realidad (Creswell y Miller, 2000). Sin embargo, un proyecto etnográfico y su duración en el tiempo es definido por los investigadores, cuando ellos indican la clausura de este, por el contrario se puede decir que nunca acaba (Jeffrey y Troman, 2004).

Concretamente, esta segunda fase de estudio etnográfico se lleva a cabo a través de la combinación de dos modelos; por un lado, un *modelo intermitente* y por otro lado, un *modelo permanente e intensivo* (Jeffrey y Troman, 2004).

El modelo intermitente permite al investigador poder acceder al campo objeto de estudio a través de una negociación con los participantes y de forma paulatina, lo que facilita el poder obtener una visión completa de las realidades investigadas, así como determinar los núcleos de interés y foco de la investigación (Jeffrey y Troman, 2004).

Sin embargo, este modelo, es necesario que sea complementado con una investigación más prolongada en el tiempo, característica propia de la etnografía (Hammersley y Atkinson, 2007). Este hecho, ha llevado a plantear la investigación valorando la posibilidad de desarrollar una estancia en el campo objeto de estudio por un tiempo prolongado, concretamente 10 meses dividido en dos etapas. La estancia prolongada en las realidades investigadas permite comprender, y a su vez, formar parte, de la vida de los participantes sin perjudicar así la investigación (Jeffrey y Troman, 2004). De esta manera, el investigador gana una imagen general del lugar y de las personas. En este caso, de la escuela, las clases, los espacios, el recreo, las reuniones, los grupos de alumnos, las actividades, la vida social y la relación con las familias y los docentes. Este tipo de etnografía captura, además, las dinámicas del contexto, documentando lo visible y no intangible de las relaciones personales y las estructuras sociales (Jeffrey y Troman, 2004; Beach y Dovemack, 2009).

De manera específica, se ha optado por un trabajo de campo etnográfico dividido en dos periodos; el primero desde el mes de Enero hasta el mes de Mayo del 2022 y el segundo periodo desde el mes de Septiembre hasta el mes de Diciembre. Estos dos periodos vienen determinados por el calendario escolar. El trabajo de campo en estos dos periodos se focaliza en cada una de las escuelas participantes. Esta temporalización y estructura se ha abordado de esta manera para evitar que se produzcan discontinuidades temporales (Jeffrey y Troman, 2004), que puedan afectar a la estancia en el campo y a la recogida de información pudiéndose producir sesgos de observación (Dennis, 2009).

Etnografía en el espacio

El presente estudio se enmarca en el territorio rural y valora, de igual manera, la particularidad de los contextos y de las realidades (Massey, 2012). Desde la etnografía se reconocen que hay realidades muy diferentes, lo que significa en sí mismo que hay un carácter múltiple de la realidad (Hammersley y Atkinson, 2007). Este hecho, lleva a valorar las realidades investigadas desde sus idiosincrasias y desde la particularidad de las sinergias e interacciones que se generan en dichos entornos.

Brynan y Burgess (2002) ponen de manifiesto como características de la etnografía, la inmersión en la sociedad y la necesidad de conocer aspectos culturales y los significados que los miembros dan a estos aspectos, y hacer que los datos sean inteligibles y significativos, es decir, que sea entendido y comprendido sin dificultad. Hacer etnografía implica, entonces, estar presente en un espacio concreto para conseguir la familiaridad con las condiciones, las perspectivas y valores locales, y ganar confianza con los participantes (Sancho-Gil y Martínez-Pérez, 2014), para alcanzar un estudio situado y contextualizado (Beach y Vigo, 2021). Estos hechos, nos llevan a plantear un estudio que valore los lugares, y los contextos particulares (Massey, 2012).

El hecho de repensar y reflexionar sobre el espacio en la investigación ha enriquecido el propio proceso investigador. Durante todo el proceso, tanto en la primera como en la segunda fase, lo que compete al estudio exploratorio y al estudio etnográfico, respectivamente, además del día a día en las escuelas, sobre todo en la segunda de las fases, también han surgido espacios de participación y de interacción que han enriquecido la investigación y han permitido profundizar en aspectos concretos y darle continuidad al proceso investigador en tiempos de Covid-19. Un claro ejemplo han sido las idas y venidas de los espacios online a los espacios offline (Hine, 2015). Hoy en día, este desempeño del etnógrafo se concibe como una manera de construir puentes que facilitan la comunicación y el entendimiento de patrones culturales en diferentes espacios. Si bien es cierto que, de la misma manera que facilita esa comunicación también requiere que exista una conexión directa con los participantes en tiempo común pero no necesariamente en un espacio (Howlett, 2021).

Para poder llevar a cabo el estudio etnográfico en un espacio y en un tiempo determinado, se utilizan técnicas de recogida de información propias de la etnografía. Respecto a la recogida de información, la etnografía requiere que el investigador participe de forma abierta en la vida cotidiana de las personas durante un largo periodo de tiempo, observando lo que ocurre, escuchando lo que se dice o haciendo preguntas a través de entrevistas formales o informales, reuniendo así cualquier dato que pueda arrojar luz sobre las cuestiones que son el foco emergente de la investigación (Hammersley y Atkinson, 2007). Este hecho determina que se seleccionen como técnicas de recogida de información la observación participante y las

entrevistas en profundidad, lo que son la parte central de los datos (Jeffrey y Troman, 2004; Taylor y Bodgan 2010), junto con las conversaciones surgidas de forma espontánea, que complementan la recogida de información (Forsey, 2010).

5.2.2.1. Entrevista en profundidad

Una de las técnicas empleadas en el presente estudio son las entrevistas entendiéndolas como un instrumento de recogida de la información que se desarrolla en un contexto formal de interacción entre el analista y las personas investigadas y que se utilizan para obtener la información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas o grupos que se analizan (Hammersley y Atkinson, 2007). Por lo tanto, las entrevistas llevadas a cabo están orientadas a indagar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, y conocer aquellos aspectos a los que no se puede acceder a través de la observación. Además, permiten acceder a los discursos y al universo de significados de los participantes (Cerri, 2010). La entrevista, en definitiva, trata de “profundizar en cuestiones desde la idiosincrasia del informante” (Sabirón, 2006; p.366).

Hammersley y Atkinson (2007) sostienen que la diferencia entre la entrevista etnográfica y otro tipo de entrevista, como el cuestionario, no es tanto la forma, ya que en realidad “todas las entrevistas, como cualquier otro tipo de interacción social, son estructuradas, tanto por el investigador como por el informante. La diferencia fundamental estriba en que unas son entrevistas reflexivas y otras son estandarizadas” (Hammersley y Atkinson, 1994, p.128). Supone que la diferencia entre una entrevistas etnográfica de aquella que no lo es, es que la primera, se aleja del esquema básico de emisor, receptor, canal y mensaje, y el investigador tiene que tener en cuenta otros elementos, ya que el “investigador se comunica a través de unos códigos produciendo un mensaje, mediatizado por los roles sociales y las interacciones que tienen lugar y todo ello bajo la contextualización de tipo de situación social y el tipo de evento comunicativo” (Sabirón, 2006; p.366).

La entrevista etnográfica se caracteriza por ser una conversación cómoda, abierta, bien dirigida donde tanto los informantes como el investigador, se relajan y toman conciencia de los temas abordados (Cerri, 2010). Específicamente, la entrevista en profundidad se compone de preguntas indirectas y abiertas, donde el investigador asume una posición pasiva, valorando las aportaciones de los investigados, pudiendo también poder retomar el rumbo de la entrevista (Bodgan y Taylor, 1987; Cerri, 2010). A pesar de la flexibilidad que ofrece esta entrevista abierta o en profundidad se debe tener en cuenta la presencia constante de los objetivos y propósitos planteados en la investigación, así como un proceso de intercambio en el que el protagonista es el investigado (Cerri, 2010).

A continuación en la siguiente figura (Ver Figura 22), se expone el proceso de elaboración de las entrevistas. Como se ha destacado anteriormente, dicho proceso viene determinado por la

revisión de investigaciones que conforman el estado de la cuestión y que guían el planteamiento de objetivos, de los cuáles se extraen los núcleos de interés que son el punto de partida para el planteamiento de las preguntas que conforman las preguntas de la entrevista. Si bien es cierto, estos núcleos de interés pueden verse complementados por nuevos aspectos emergente fruto del proceso de reflexión que supone el estudio etnográfico. El guion de la entrevista se localiza en el Anexo 2 del documento.

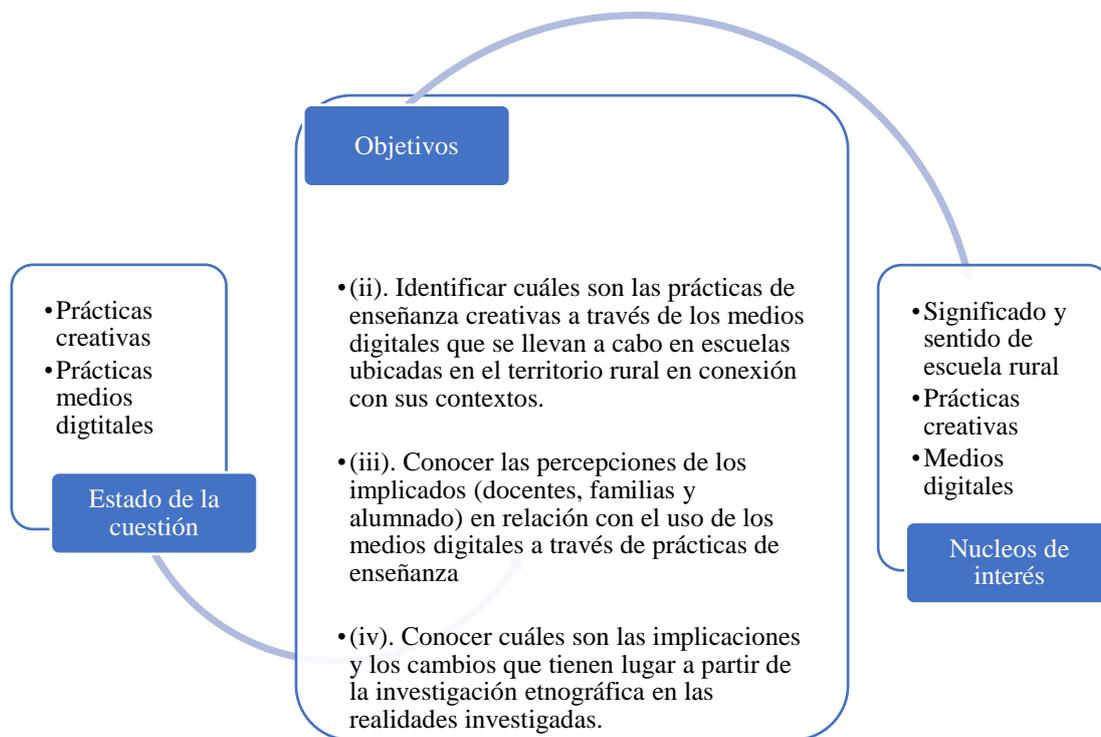


Figura 22. Proceso de elaboración de la entrevista semi estructurada
Elaboración propia

5.2.2.2. Observación participante

La observación participante supone una de las técnicas de recogida de información más significativas dentro de las ciencias sociales (Ciesielska et al, 2018; Jorgensen, 2020) y concretamente se relaciona con el método etnográfico (Denzin, 2017) ya que da la oportunidad de recoger información acerca de prácticas sociales – que, cómo y dónde hace algo la gente- en un contexto que es natural para ellos (Hammersley y Atkinson, 2007). Es ahí donde reside la justificación de la elección de esta técnica para la recogida de información pues permite obtener una descripción y una imagen minuciosa no solamente del espacio, sino de las dinámicas que se generan en el grupo social investigado, comprendiendo y valorando, siendo parte de la realidad investigada (Taylor y Bodgan, 1984). Así, se reconoce como un método poco intrusivo, poco reactivo y natural pues el objetivo final es la comprensión social y cultural del grupo (Jorgensen,

2020). Si bien es cierto, es fundamental el proceso de familiaridad, ya que permite que el observado y/o participante actúe de forma más natural y “actuara” menos (Walford, 2009).

Lo que diferencia a la observación participante de otras técnicas de recogida de información es la acción del investigador en el campo objeto de estudio (Akdeniz, 2019; Jorgensen, 2020). En la observación participante, el investigador se esfuerza por lograr una inmersión en una cultura concreta, preferiblemente durante un periodo prolongado con el fin de adquirir una comprensión interna de esta cultura, ya sea como miembro estable o visitante (Ciesielska et al, 2018). Para ello es necesario que el investigador-observador aprenda y comprenda normas, valores y comportamientos que rigen las dinámicas del grupo (Hammersley y Atkinson, 2007).

La observación participante, además requiere un trabajo de campo multidimensional (Marcus, 1995 citado en Ciesielska et al, 2018) y por un largo periodo de tiempo (Emerson et al, 2001), teniendo en cuenta las diferentes dimensiones de la situación social. Concretamente, dentro de este estudio se tienen en consideración las dimensiones propuestas por Hammersley y Atkinson (2007): el tiempo, las personas y las relaciones y las interacciones con el contexto. Así, la observación participante no solo es el acceso y la inmersión en un nuevo entorno social, sino que también es una forma de producir, describir e indagar en las percepciones, creencias, discursos y representaciones de los otros (Emerson et al, 2001).

5.2.2.3. Telegram, Facebook, WhatsApp y Google Meet nuevas formas de recogida de información

La recogida de información también ha tenido lugar de forma paralela a través de medios digitales y específicamente a través de la comunicación mediada por plataformas digitales y redes sociales como Telegram, Facebook, WhatsApp y Google Meet. Desde investigaciones clásicas de la etnografía (Hammersley y Atkinson, 2007) se problematiza que el uso de estas plataformas no permite “estar en el campo” lo que se comprende uno de los principios de la etnografía (Landri, 2013). En esta línea, Hine (2015) expone que llevar a cabo etnografías en contextos digitales es complicado por la imposibilidad de asumir que lo digital signifique lo mismo para el investigador que la inmersión en el campo con los participantes.

Si bien es cierto, hay otros autores como Shumar y Madison (2013), que reconocen la importancia de repensar la etnografía en un tiempo marcado por la digitalización, explicando que la etnografía digital o virtual es un simple reflejo de los cambios acelerados de este tiempo. Estos cambios obligan a repensar la etnografía no de una manera compartimentada, donde haya una relación binaria entre digital/virtual y no digital. En parte, gracias a la propia interacción virtual, el investigador repiensa su noción de presencia tanto en el campo offline como online (Hernández et al., 2012).

En esta línea, en el estudio que se presenta, el uso de la etnografía digital o, mejor dicho, del uso de medios digitales en el proceso de recogida de información, no excluyen el trabajo de campo de primera mano. Tradicionalmente, en la investigación etnográfica el cara a cara suponía un requisito indispensable para el buen desarrollo metodológico debido a la necesidad de establecer una relación de proximidad con los participantes y comprender la cultura del contexto objeto de estudio. Sin embargo, diferentes estudios (Hernández et al., 2012; Hine, 2015) exponen que la presencia corporal en el campo no necesariamente supone el establecer esas relaciones de proximidad, sino que vendrá determinada por los vínculos que creamos con los participantes. Así, el estar cara-cara no puede simplificarse a la presencialidad cuando hablamos de la etnografía mediada por la tecnología (Landri, 2003).

En el marco de este estudio, el uso de estas técnicas de recogida de información viene determinado por el tiempo y espacio en que este estudio fue llevado a cabo. Un tiempo de incertidumbre y de dificultades de acceso al campo debido al Covid-19 y un espacio, el escolar, especialmente delicado en ese tiempo. En este contexto, el uso de los medios digitales tiene como objetivo, no el conocer lo que los participantes hacen en los contextos digitales, sino indagar en lo que hacen, como lo hacen y por qué lo hacen, lo que conecta con una idea de los medios digitales y de la red como una construcción social (Hernández et al., 2012), constituida tanto por su propia función como por los usos sociales (Hine, 2015).

En este contexto, los medios digitales han facilitado un proceso de familiarización (Duch y Rasmussen, 2021) y estrecha relación con los participantes en tiempos en los que era difícil el acceso a las escuelas. Por otro lado, una comunicación constante e inmediata con los participantes, que favorecía un intercambio de comunicación y una negociación en el acceso al campo (Baker, 2013). Y finalmente, la posibilidad de conocer las percepciones de los participantes en relación con núcleos de interés al indagar en las publicaciones que, desde los centros, se hacen en sus perfiles de redes sociales. Todo ello ha propiciado que el espacio online sea, al igual que el offline, un espacio compartido (Baker, 2013).

5.2.3.4. Conversaciones informales

En los espacios y tiempos descritos en el marco de la etnografía, es donde tiene lugar las conversaciones informales, llevadas a cabo tanto en contextos online como offline, tanto en el propio centro escolar, como fuera de él.

Hablar e intercambiar información con personas es un elemento básico de la investigación cualitativa (Burgess, 1981), para ello es imprescindible crear un espacio para las conversaciones (Cerletti, 2013). Estas interacciones sociales son una parte constitutiva de la observación participante, que es el principal método de generación de datos empleado por los etnógrafos. El objetivo del etnógrafo es profundizar en el conocimiento de un fenómeno concreto o averiguar

cómo funcionan las cosas en un contexto cultural determinado. Por lo tanto, es importante que el investigador haga uso de las conversaciones informales para ganarse la confianza, establecer una relación y formar un conjunto de relaciones empáticas y no jerárquicas, en las que se ponga en el papel del participante y analizar el fenómeno o la situación desde su perspectiva (Swain y Spire, 2020).

En el marco de la etnografía en limitadas ocasiones se ha dado el protagonismo suficiente a las conversaciones informales, siendo presentadas siempre como una técnica complementaria a la observación participante. Autores como Bernad (2011 citado en Swain y Spire, 2020) señalan que el motivo por el que no se plantean como técnica por sí misma es porque parece difícil recoger información sobre lo que se habla informalmente pero también sobre como esas conversaciones tienen lugar y las implicaciones que tiene. Sin embargo, las conversaciones ofrecen la posibilidad de colocar la escucha en un plano similar al de la observación valorando la obtención de una información que sería muy difícil de conseguir a través de otras técnicas (Forsey, 2010).

Todavía no he llevado a cabo un estudio que pruebe mi hipótesis de que la etnografía es observación pero también conversación. El análisis desarrollado a partir de innumerables artículos de investigación me asegura que una porción bastante significativa de la escritura etnográfica se basa más en lo que se oye y se habla en el campo que lo que se ve allí. (Forsey, 2010, 563)

En este estudio, las conversaciones informales pierden ese valor de técnica satélite de otras técnicas (Bernad, 2011 citado en Swain y Spire, 2020), y se reconoce en sí mismo su valor en la producción de datos valiosos y como técnica propia e independiente que añade contexto y autenticidad a la recogida de información, alejándose de la performatividad (Swain y Spire, 2020).

Por otro lado, las conversaciones informales desempeñan un rol principal en el *proceso de validación* (Swain y Spire, 2020). En el propio proceso de interacción se producen unos intercambios de conocimiento y experiencias en torno al objetivo de estudio el cual favorece y promueve la reflexión y el contraste de las informaciones recogidas, favoreciendo así una reconstrucción de estas (Vigo et al., 2016; Vigo-Arazola, 2020).

En este sentido, el papel de los participantes cambia de un rol pasivo como generadores de información a un rol activo como validadores de información y coinvestigadores (Lincoln y Guba, 1994). En este sentido, Call-Cummings et al., (2019) exponen cómo las conversaciones informales y la retroalimentación generada a lo largo del proceso también convierten a los participantes en investigadores y agentes reflexivos provocando procesos de reflexividad que pueden lograr la transformación.

El rol de investigador en el desarrollo de las conversaciones informales también cambia, generando unas relaciones investigador-investigador que lleva al co-aprendizaje y al entendimiento (Beach, 2010), a través de los cuales los investigados se convierten también en investigadores y agentes reflexivos (Cerletti, 2013; Wang, 2013). Esto hace que la relación entre el participante y el investigador se transforme hacia el aprendizaje mutuo y el desarrollo de relaciones horizontales (Russell y Barley, 2020). Se trabaja así hacia una nueva conceptualización del investigador como agente que colabora con los miembros de la comunidad educativa en sus esfuerzos por tomar el control de sus realidades (Russel y Barley, 2020).

5.2.3. Rol y compromiso del investigador

El hablar del rol del investigador en el desarrollo de conversaciones informales, implica hablar del desarrollo de este rol en un espacio y en un tiempo. Desde el enfoque crítico tomado como referencia en la investigación etnográfica, el rol del etnógrafo cambia, pues implica conocer y explorar las realidades y como son las experiencias, vivencias de los propios sujetos, así como empoderar a los propios participantes como agente activos y transformadores de sus realidades (Beach, 2017), En esta línea, más allá de una expresión de ideas, y de un feedback por parte de los investigadores, se pone en valor el papel del investigador y de los investigados como pensadores activos (Vigo y Dieste, 2019).

En el estudio que se presenta, el investigador adopta un punto de vista que es común en la antropología, basado en la liberación de la dicotomía clásica de investigador-investigado, al igual que lo hemos hecho de lo local-global, cuando tomamos como referencia la Teoría de los Espacios de Massey o cuando hablamos del Tercer Espacio en lo relativo a la creatividad. Supone por tanto, librarse del antropocentrismo que tradicionalmente ha caracterizado al investigador, o en este caso al etnógrafo, escuchando y valorando las voces de los participantes (Tummons y Beach, 2020; Vigo-Arrazola y Beach, 2021).

En el contexto de la investigación, los docentes se convierten en coinvestigadores de sus propias prácticas, entendiéndolas como agentes reflexivos capaces de cambiar la educación y la realidad de sus escuelas (Cerletti, 2013; Wang, 2013). Los profesores analizaron sus prácticas, identificaron áreas de mejora y las modificaron a partir de procesos de reflexión crítica (Vigo-Arrazola, 2020; Vigo-Arrazola y Beach, 2021). Este valor hacia los participantes, sus voces y experiencias, obliga al propio investigador a desarrollar el proceso de investigación desde la confianza y el respeto, no solamente valorando una producción de conocimiento (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015). En este sentido, el investigador no es visto como un privilegiado con posesión del conocimiento, sino como co-compañero en busca de un cambio social y en este caso, educativo, llegando incluso al desarrollo de un sentimiento de pertenencia entendiendo e incluso compartiendo valores (Beach y Vigo, 2021).

Asimismo, se produce también una transformación en las relaciones sociales establecidas. El entendimiento y la empatía que se desarrolla de forma bidireccional por parte de ambas partes -investigador y participantes- permite la ruptura de relaciones, tradicionalmente, jerárquicas y verticales (Russell y Barley, 2020). Esto lleva a la oportunidad de que exista un proceso de co-aprendizaje (Maisuria y Beach, 2017) y de co-construcción de conocimiento (Cotán y Fernández, 2020) y se significados (Tummons y Beach 2020), provocando procesos de reflexividad (Bourdieu y Wacquant, 1992) que puedan alcanzar una transformación (Call-Cummings et al., 2019).

Esta idea de etnografía desde la perspectiva crítica refuerza la necesidad de entender el lugar, lo local en palabras de Massey (2012). Con esta idea, se da comienzo el Capítulo 6 donde se abordará el contexto de la investigación a nivel Autonómico, escolar y finalmente haciendo referencia a las escuelas participantes y sus contextos.

CAPÍTULO 6. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Viajar por la España Vacía es viajar por apellidos de gente conocida. Un desvío en la autopista, una señal en una carretera, cualquier indicación conduce a pueblos pequeños con apellidos de familias que un día se fueron de allí. En una Europa homogénea y muy poblada, la España Vacía es una experiencia inigualable. Paisajes extremos, desiertos, montañas áridas, pueblos escondidos, y la pregunta constante: quién vive ahí y por qué.

Del Molino (2022, p. 28)

Este capítulo alberga el escenario de la investigación, pero no solamente hace referencia a las escuelas rurales y las comunidades educativas participantes del estudio, sino que, en él, se profundiza en la realidad rural y escolar de la Comunidad Autónoma de Aragón. En primera estancia, abordaremos el contexto rural de la Comunidad Autónoma de Aragón desde el punto de vista social, demográfico y económico, para posteriormente focalizarnos en la realidad de la escuela rural aragonesa. En ese momento se lleva a cabo un recorrido histórico-legislativo en el marco educativo de la comunidad con el objetivo de localizar la investigación no solo en un espacio, sino también en un tiempo. Posteriormente, se expone el proceso de selección de los participantes, y el acceso a los centros educativos, tanto en la primera como en la segunda fase de la investigación. Finalizamos este capítulo con la contextualización de los centros educativos participantes de ambas fases incidiendo especialmente en aquellos centros educativos participantes de la segunda fase, el estudio etnográfico.

6.1 La escena demográfica, social y económica de Aragón

Aragón: un peculiar modelo demográfico

Aragón representa el 9,4% del territorio nacional según el Instituto Nacional de Estadística (INE) con una densidad de población del 27,4 hab/km², cuya distribución provincial se presenta muy desigual, siendo 14 hab/km² en Huesca, 9,1 hab/km² en Teruel y 55.3 hab/km² en Zaragoza. Sin embargo, es muy significativo cómo esta densidad de población baja en el caso de la provincia de Zaragoza, cuando prescindimos de la capital de provincia, pasando a ser la densidad de población de 17,7 hab/km². Este hecho se debe a que alrededor del 50% de la población total de la Comunidad Autónoma de Aragón se concentra en la ciudad de Zaragoza. Estas cifras, obtenidas tanto del INE como del Instituto Aragonés de Estadística (IAEST), ponen de manifiesto que la *distribución de la población es muy desigual* en la comunidad, y no solo eso, sino que el territorio es eminentemente rural, aspectos que se abordarán a lo largo de este primer apartado.

A pesar de que Aragón ha experimentado un incremento de su población total, la distribución de esta ha sido desigual. En la tabla que se ofrece a continuación, se recogen los datos en número de habitantes de la Comunidad Autónoma y de cada una de las tres provincias. Atendiendo a esta tabla (Tabla 15), podemos comprobar como la población en cómputo general ha aumentado en la Comunidad Autónoma y muy significativamente en la provincia de Zaragoza, mientras que Teruel han experimentado un descenso de su población total, y Huesca un mantenimiento de la misma.

Provincia	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2021
Aragón	1.098.887	1.153.055	1.196.952	1.188.817	1.204.215	1.343.835	1.326.261
Huesca	234.014	221.761	214.907	207.810	206.502	227.609	224.264
Teruel	223.758	173.861	153.457	143.680	135.858	143.728	134.545
Zaragoza	641.115	757.433	828.588	837.327	861.855	978.130	967.452

Tabla 15. Evolución demográfica atendiendo al número de habitantes. Elaboración propia. Fuente: Instituto Aragonés de Estadística y Real Decreto 1065/2021, de 30 de noviembre, por el que se declaran oficiales las cifras de población resultantes de la revisión del Padrón municipal referidas al 1 de enero de 2021.

Como se ha destacado anteriormente, la demografía de Aragón se caracteriza por ser un *territorio eminentemente rural*, pues 97,81% del territorio de la comunidad lo es. Según datos ofrecidos por el INE (Instituto Nacional de Estadística, 2019), de los 731 municipios aragoneses, 627 (el 85,7%) tienen menos de 1.000 habitantes, siendo en España este porcentaje mucho menor, pues hablaríamos de 61,5%. En este sentido, Aragón es la tercera Comunidad Autónoma con más municipios de menos de 1000 habitantes, después de Castilla-León (2.006) y Castilla La Mancha (642). De los 627 municipios de menos de 1.000 habitantes, el 34% tiene menos de 101 habitantes,

el 52,8% de 101 a 500 habitantes y el 0,8% de 501 a 1.000 habitantes (Instituto Aragonés de Estadística, 2021).

En la Tabla 16 que se muestra a continuación, se presenta el número total de municipios distribuido por provincias haciendo referencia al número de habitantes por municipios²⁹. Atendiendo a esta tabla podemos comprobar como la Comunidad Autónoma de Aragón es principalmente rural, especialmente en las provincias de Huesca y Teruel. Dentro de esta tabla de elaboración propia basada en datos obtenidos del INE (2021), se ha señalado de color rojo aquellos municipios que tienen menos de 1000 hab/km². de azul aquellos que tienen entre 1000 y 10.000 habitantes y en verde aquellos municipios que tienen entre 10.000 y más de 100.000 habitantes. Lo presentado en la tabla pone de manifiesto como la mayoría de los municipios poblados de la Comunidad Autónoma pueden ser considerados rurales, si atendemos a la Ley 45/2007 del 13 de Diciembre para el desarrollo sostenible del medio rural, donde se especifica como municipio rural aquel que tiene *menos de 5.000 habitantes*.

Número de habitantes	Número de municipios	Huesca	Teruel	Zaragoza
<i>Total de municipios</i>	731	202	236	293
Menos de 100	211	30	97	84
De 101 a 500	331	116	98	118
De 500 a 1000	85	29	23	33
<i>Total</i>	628	175	218	235
De 1000 a 2000	48	15	8	25
De 2000 a 5000	32	6	7	19
De 5000 a 10000	11	2	1	8
<i>Total</i>	91	23	16	52
De 10.000 a 20.000	10	4	1	5
De 20.000 a 50. 00	1	0	1	0
De 50.000 a 1000.000	1	1	0	0
Más de 100.000	1	0	0	1
<i>Total</i>	13	5	2	6

Tabla 16. Municipios de la CCAA de Aragón atendiendo al número habitantes. Elaboración propia. Fuente: INE (2019)

Para seguir ahondando en la comprensión de la escena rural de la Comunidad Autónoma de Aragón es preciso que se haga referencia a la ORDEN VMV/1789/2021, de 22 de diciembre, por la que se establece el Índice Sintético de Desarrollo Territorial (ISDT) de municipios y comarcas incluido en la Estrategia de Ordenación Territorial de Aragón (EOTA) para el año 2021.

²⁹Se hace uso de la categoría municipio porque implica una especificidad mucho mayor que otras categorías amplias como comarca. Una comarca puede tener varios municipios y cada uno de ellos presentar una realidad, en este caso demográfica, muy diferente. Un municipio alberga diferentes localidades.

Desde esta disposición legal se establece la clasificación de localidades atendiendo a diferentes variables: actividades económicas, alojamiento, movilidad, equipamientos y servicios y escenario vital y patrimonio territorial. Cada una de estas variables obtiene una ponderación que permite la obtención de valores finales, los cuales son valorados sobre 100. Así, aquellos municipios y comarcas cuyo valor del ISDT es inferior a 100 están situados por debajo de la media en desarrollo territorial, siendo un total 419, los municipios que puntúan por debajo de 100 en el ISDT de un total de 731, lo que determina que más de la mitad de los municipios puntúan por debajo de la media en desarrollo territorial (actividad económica, alojamiento, movilidad, equipamiento, servicios y patrimonio territorial).

Por otro lado, según datos ofrecidos por el INE (Instituto Nacional de Estadística), del 97,81% del territorio rural de Aragón, solo hay una ocupación rural del 16,1%, lo que pone de manifiesto la distribución desigual a la que hacíamos referencia con anterioridad y la **fuerte despoblación** que caracteriza al territorio rural actual, ambas como resultado de los movimientos de éxodo campo-ciudad que se iniciaron en España a lo largo de la década de los 50 y que abordábamos en el Capítulo 1 del estudio.

La despoblación comenzó a tener lugar dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón en la década de los 50, aunque eran migraciones generalmente temporales sobre todo en la provincia de Huesca al Pirineo Frances en busca de oportunidades laborales y se concentraban entre los meses de abril y Septiembre (Collantes y Pinilla, 2020). Fue en la década de los 70 cuando la irrupción de la industrialización propició un fuerte movimiento del campo a la ciudad. Este movimiento se vio notablemente acelerado por las políticas hidráulicas y de reforestación desarrolladas principalmente entre los años 50 y 80, que se tradujeron en numerosas expropiaciones por parte del estado (Palacio, 2021).

Este éxodo rural provocó dos fenómenos que todavía hoy en día se mantienen en el territorio rural aragonés. Por un lado, el envejecimiento de la población, el cual fue muy acuciado a partir de la década de los 80, tal y como puede verse en la tabla que se presente a continuación, superando el número de defunciones a la de nacimientos. Actualmente, el índice de envejecimiento es el 115.9% según el informe de despoblación en Aragón: propuestas fiscales y otras propuestas “Retener y Atraer” desarrollado por CEDE (Centro de Desarrollo para el Envejecimiento) Aragón.

Década	Población	Nacimientos	Defunciones
1960	1.105.498	20.245	-
1970	1.152.708	17.435	11.233
1980	1.213.099	15.023	10.309
1990	1.221.546	9.790	11.638

2000	1.200.765	9.921	12.576
2010	1.343.835	12.940	13.194
2019	1.324.279	9.644	13.620
2020	1.330.333	9.042	16.711 (Covid-19)
2021	1.331.280	9.454	14.485

Tabla 17. Evolución de la población en la CCAA de Aragón atendiendo a número de nacimiento y defunciones. Elaboración propia. Fuente: Instituto Aragonés de Estadística

El éxodo rural y el crecimiento exponencial de los núcleos urbanos propició que muchas políticas en materia de educación, sanidad y desarrollo económico y laboral se centrara en las ciudades, dejando de lado al medio rural favoreciendo la supresión de servicios básicos como transporte e infraestructuras, sanidad o educación. Este hecho, propició, por tanto, un cierre escolar que, en muchos casos, suponía el abandono total del pueblo (Collantes y Pinilla, 2020), hecho que se va a abordar en profundidad en el siguiente apartado.

Desarrollo económico y mapa social

El éxodo rural y la distribución desigual de la población, tiene una influencia directa y bidireccional con el desarrollo económico y el mapa social. Si hace años, la economía aragonesa se definía por ser principalmente agraria y primaria, actualmente nos encontramos en una diversificación productiva que ha tendido a la terciarización económica mediante actividades centradas en el ocio, el turismo la conservación del medio ambiente, lo que cambia el concepto de ruralidad tradicional (Lorenzo et al., 2020). Atendiendo a datos ofrecidos por el IAEST (Instituto Aragonés de Estadística), del total del desarrollo económico, el 59% pertenece al sector servicios, alrededor del 20% a la industria, el 12% a la construcción, el 2% a la energía, y tan solo un 4% a la agricultura y la ganadería (Ver Figura 23).

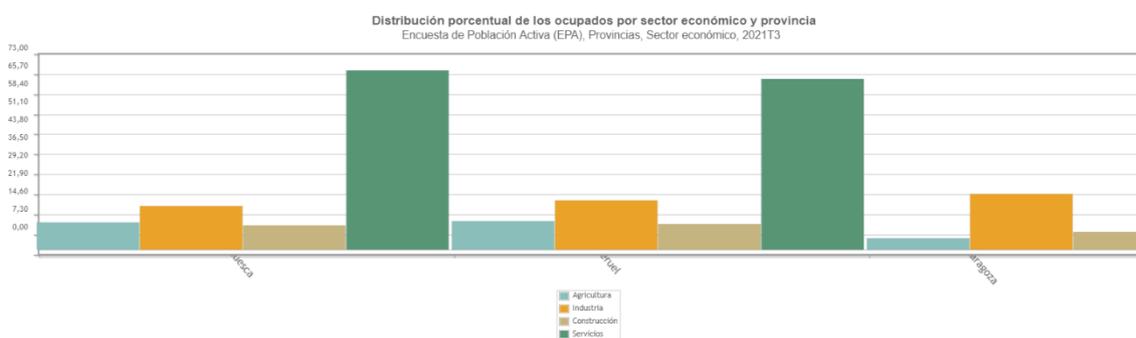


Figura 23. Distribución porcentual de los ocupados por sector económico y provincia. Fuente: Encuesta de Población Activa.

Dentro del desarrollo económico de la Comunidad, hay varias actividades que están suponiendo un gran aporte a la economía local y autonómica. En primer lugar, el desarrollo y el crecimiento de la capacidad logística en la ciudad de Zaragoza, con clara repercusión en núcleos rural próximos a la ciudad. Y, por otro lado, la función turística y residencial, no solo en las capitales de provincia, sino especialmente en zonas de montaña, con el mantenimiento y la

potenciación de las estaciones de esquí en el Pirineo Aragonés, y el desarrollo turístico rural en la Sierra de Albarracín en Teruel.

Esta situación de desarrollo y diversificación económicos está teniendo una influencia directa en la configuración del mapa social y cultural aragonés, con el surgimiento de dos fenómenos. Por un lado, está dando lugar a la recuperación y repoblación de núcleos rurales, así como al mantenimiento y crecimiento de algunas zonas concretas (Collantes, 2005) a través del desarrollo del sector servicios en zonas rurales de montaña. Solamente en el Pirineo Aragonés se contabilizaron en el año 2017 más de 30 núcleos rehabilitados con éxito, a través de la creación de asociaciones y entidades culturales, lo que tiene una influencia directa en el ámbito educativo pues supone la apertura o la reavivación de pequeñas escuelas rurales (Palacio, 2021).

Esta situación de nuevas ruralidades convive con un momento social y cultural caracterizado por la movilidad, tal y como se exponía en el Capítulo I. Movilidad entendida como los flujos migratorios que tienen lugar. En este sentido, desde el año 2000 se está produciendo un incremento exponencial de la población extranjera residente en la Comunidad Autónoma de Aragón, tal y como se refleja en la Tabla 18.

Año	Población total	Población extranjera
2000	1.200.765	12.051
2002	1.217.514	44.028
2004	1.249.584	77.545
2006	1.227.471	105.361
2008	1.326.918	154.892
2010	1.347.095	173.086
2012	1.349.467	173.111
2014	1.324.802	148.922
2016	1.308.563	132.813
2018	1.307.984	136.155
2021	1.330.333	141.152
2022	1.315.523	163.973

Tabla 18. Relación población total y población extranjera de la CCAA de Aragón. Elaboración propia.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Este incremento en la población inmigrante es significativo, al igual que lo es su distribución en el territorio, siendo el territorio rural una opción residencial. En este sentido, son numerosos los estudios que exponen que el flujo migratorio se presenta en muchas ocasiones como una oportunidad para dar la vuelta a las tendencias de despoblación del territorio rural (Collantes et al., 2010). Torrente de Cinca, en Huesca, es uno de los ejemplos a nivel nacional donde puede comprobarse este fenómeno siendo el segundo municipio de España que más ha visto crecer su población gracias a ciudadanos procedentes de otros países (Palacio, 2021).

En el mapa que se presenta a continuación (Ver Figura 24), podemos ver cómo tiene lugar la distribución de la población extranjera dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón. Atendiendo al mismo, podemos comprobar como las zonas rurales, en las tres provincias, se presentan como una opción de residencia para dicha población.

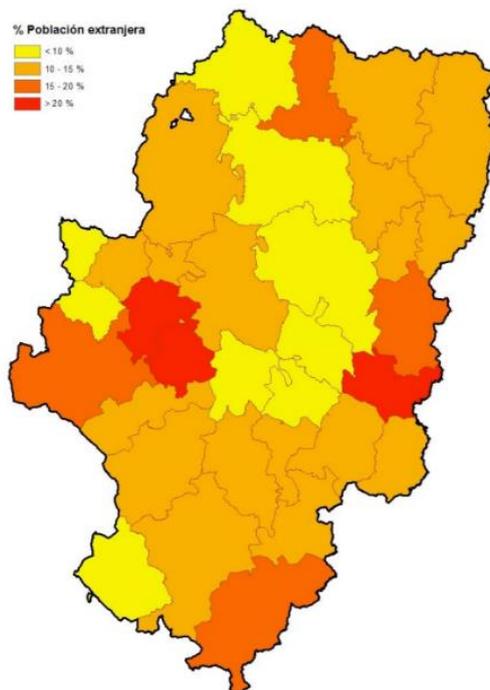


Figura 24. Mapa de distribución de la población inmigrante en la CCAA de Aragón.
Fuente: Instituto Aragonés de Estadística (2019).

Lo que propicia este fenómeno, en el caso de Aragón, son las oportunidades laborales, principalmente en el sector de la agricultura y el sector servicios, generando a veces aumento o disminución de la población atendiendo a la temporalidad laboral (Informe 2021 Un medio rural vivo y sostenible del Consejo Económico y Social de España).

Atendiendo a lo presentado, hasta el momento, en el ámbito demográfico, social, cultural y económico, podemos concluir que Aragón, se presenta como un territorio disperso, diversificado económicamente, y eminentemente rural, en el que la casuística de desarrollo económico y movilidad ha configurado una sociedad diversa y heterogénea de orígenes y culturas. Esta diversidad se representa igualmente en las escuelas y las localidades rurales en las que se encuentran (Vigo y Soriano, 2015).

6.2 La escuela aragonesa en el mundo rural

Para comprender el modelo de escuela rural en Aragón, es preciso que, el recorrido histórico llevado a cabo en el Capítulo I de la presente tesis doctoral sea especificado y abordando de manera más concreta en el marco de la Comunidad Autónoma. En este sentido, se va a prestar especial atención en este apartado a cómo se articula la gestión de la escuela rural en su adecuación a la realidad territorial que hemos descrito anterioridad. La evolución histórica que se presenta en el primer subapartado abarca desde el año 1970 hasta el momento actual. Para la construcción de esta evolución histórica se ha atendido a bibliografía de referencia sobre escuela rural en el marco de la Comunidad Autónoma de Aragón (Abós y Lorenzo, 2019; Collantes, 2019; Collantes y Pinilla, 2020; Quintero, 2014; Vigo y Soriano, 2020), así como a las disposiciones legales desarrolladas en clave autonómico y la búsqueda minuciosa de pactos, informes y documentos en relación con la escuela rural aragonesa. Finalizada esta evolución histórica se presenta el segundo y último subapartado que hace referencia a la situación actual de la escuela rural, identificando el número de escuelas, su organización y distribución por el territorio de la Comunidad Autónoma de Aragón. Con este apartado se pretende dibuja la escena escolar rural de la comunidad.

6.2.1. Evolución histórica de la Escuela Rural desde 1970 hasta nuestros días

La escuela rural aragonesa podemos decir que es un referente en cuanto a lo educativo y lo rural a nivel nacional (Abós y Lorenzo, 2019; Quintero, 2014). A lo largo de este apartado, lejos de ofrecer un recorrido legislativo autonómico, se pretende destacar los hitos más representativos dentro del panorama de Escuela Rural en el marco de la Comunidad Autónoma de Aragón. Para ello, se realiza una evolución histórica desde 1970 con la llegada de la Ley General de Educación hasta nuestros días.

La Ley General de Educación, ya abordada en el Capítulo I, en 1970, tuvo fuertes repercusiones en el ámbito rural y en la comunidad. Principalmente influyo en el cierre escolar al propiciar la creación de las concentraciones escolar y escuelas hogar en el caso de localidades muy alejadas. Estrategias centradas en la eliminación y el aglutinamiento de escuelas incompletas y unitaria. Concretamente, Quintero (2014) expone que en Aragón llegaron a suprimirse alrededor de 500 unidades esos años. Sin embargo, esta situación fue diferente para aquellos pueblos en donde se instauraron las concentraciones escolares y las escuelas hogar, pues vieron incrementados el número de alumnos, de servicios y de centros.

Al mismo tiempo y frente al descontento por el abandono de lo rural (Abós y Lorenzo, 2019), surgieron diferentes modelos de renovación pedagógica entre los que se destacan la Escuela de Verano de Aragón (EVA) y el movimiento de renovación Aula Libre. Por su parte, la EVA surgida en 1977, desarrollaba jornadas donde se llamaba a reflexionar a los docentes sobre

la educación y a replantear modelos educativos alternativos a la educación tradicional. En estas reflexiones se le daba gran protagonismo a la escuela rural, como una oportunidad de cambio pedagógico. El movimiento de renovación Aula Libre seguía esa misma línea y realizaba también divulgación a través de la revista propia *Homonima*. A estos movimientos, les siguieron muchos otros fuera del panorama aragonés ya abordado en el primer capítulo.

Posteriormente, tuvo lugar el Real Decreto de Educación Compensatoria en el año 1983, tratado de igual manera en el Capítulo 1, que supuso el impulso necesario para facilitar la creación de los centros de recursos y de visibilidad para la escuela rural. específicamente marcaba como objetivos (Real Decreto 1174/1983, del 27 de abril, sobre educación compensatoria; Boletín Oficial del Estado, p. 13110)

- Constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos para asistir a los centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado y con menos de tres unidades, que siendo incompletos impartan Educación General Básica completa o con otros indicadores de infradotación o baja calidad de la enseñanza.
- Incentivación de la continuidad del profesorado en centros docentes cuyas vacantes resultan de difícil provisión.
- El establecimiento de cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados a fin de proporcionarles formación ocupacional y completar la formación general recibida en Educación General Básica.
- Desarrollo de campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente.
- Realización de inversiones en obras y equipamientos.
- Otras acciones que resulten oportunas para cumplir los fines del programa.

Años más tarde, en el año 1986 tiene lugar el Real Decreto 2731/1986 de diciembre, ya abordando en el Capítulo 1 sobre Escuela Rural. En dicha disposición legal se recoge por primera vez la posibilidad de constituir los Centros Rurales Agrupados en la Educación General Básica. Un año más tarde, en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón se aprueba la Orden del 20 de Julio de 1987 por la que se establece el procedimiento que regula la constitución de los Centros Rurales Agrupados en la Educación General Básica.

Durante estos años, de forma paralela a la creación de CRAs, se impulsaron programas como “Escuelas Viajeras” en el entorno rural que daban la oportunidad de viajar a otras zonas de España o “Preescolar en casa” a través del cual un maestro visitaba a aquellos alumnos que no tenían escuela en los pueblos. Estos programas tenían como finalidad el garantizar la igualdad de oportunidades, y el acceso a un servicio educativo equitativo y de calidad (Domingo-Cebrian, 2013).

Estos años existe una preocupación por lo rural y la educación que se oferta en dicho territorio (Collantes, 2019). Se crean así en el año 1996 los Centros Rurales de Innovación Educativa, ya nombrados en el Capítulo 1, a través de la Orden del 29 de Abril de 1996. Estos centros tenían como principal objetivo lugar contra el aislamiento de docentes y de alumnado de las zonas rurales, centrándose en la socialización del alumnado que acude a escuelas de una misma zona educativa.

En el año 1999 se produce una fuerte inversión a nivel nacional en educación y tiene un impacto directo en Aragón (Collantes, 2019), pues supone la construcción de centros educativos de secundaria en el medio rural y la reforma de centros de educación infantil y primaria. Con la LOGSE ese mismo año, llega la creación de los EOEP (Equipos de orientación de Educación Primaria) y la formalización de los CPR (Centros de profesores y recursos), abandonando así la idea de centros de recursos, existentes hasta el momento en la escuela rural.

Un año después, en el 2000 tiene lugar un pacto por la educación en Aragón, donde se destaca “la aplicación de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, especialmente en el medio rural aragonés” y se hace mención especial a la “necesidad de una red de escuelas infantiles para atender al primer ciclo de 0 a 3 años” así como favorecer la estabilización del profesorado en los centros educativos rurales. Principios que hoy en día siguen apareciendo como retos pendientes de alcanzar en el medio rural (Abós, 2020).

Esta misma línea se adopta en el “Plan de centros sostenidos con fondos públicos” del año 2002, donde se expone la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades en el mundo rural, a través de medidas que tienen que ver con la aportación de recursos materiales de personales, así como la aportación de apoyo técnico y humano preciso para lograr la compensación educativa (Lorenzo et al., 2020). Se plasma en este plan que los centros de menos de nueve unidades ubicados en el territorio rural podrán elaborar un currículo de zona, para lo que podrán requerir el apoyo del Centro de Profesores y Recursos de su ámbito territorial. Es de las primeras veces que se reconoce a los centros de menos de 9 unidades dentro de una disposición legal como escuela rural desde la aparición de los Centros Rurales Agrupados.

Ese mismo año, se impulsa la implantación de *casas canguros*, que comienza en algunas localidades como Hecho, Sariñena y Castillonroy, dentro del marco de una iniciativa comunitaria que llevan a cabo en colaboración el Instituto Aragonés de la Mujer y el Gobierno de Aragón. Este programa tenía como principal objetivo la mejora de la conciliación y de las tasas de empleo femenino en el territorio rural (Informe Consejo Escolar sobre la situación de la Escuela Rural en Aragón). Esta iniciativa se recupera nuevamente en el año 2007, cuando se firma un convenio de colaboración entre FEACCU (Federación de Asociaciones de Consumidores y Usuarios de la Provincia de Huesca) de Huesca y el instituto de la mujer para llevar a cabo el

proyecto “Red de Casas Canguro”. El proyecto seguía la misma línea que el proyecto anterior del 2003 pero especificaba como objetivos:

- Proporcionar a los niños de 0-3 años un cuidado, apoyo y educación de calidad en el territorio rural.
- Favorecer la conciliación laboral, el trabajo fuera de casa y la formación de padres y madres con niños pequeños.
- Dar salida profesional para los cuidadores, creando empleo medio en la zona rural.
- Mejorar la tasa de empleo femenino.
- Contribuir a fomentar la igualdad de oportunidades.
- Asentar la población en la zona rural.

En el año 2003, tiene lugar el Consejo Escolar de Aragón donde se declara el compromiso con la escuela rural aragonesa, concretamente se reconoce su peculiaridad y su idiosincrasia particular, la importancia que tienen en la vertebración del territorio y se ponen en valor los CRA y los CRIE como elementos clave en el nuevo concepto de Escuela Rural.

Años después, en el año 2008, el borrador de Ley de Educación de Aragón³⁰ desarrolla un capítulo sobre la situación de la Escuela Rural aragonesa donde se reconoce nuevamente la singularidad de la escuela rural, la necesidad de garantizar la equidad y la calidad educativa, así como la flexibilización organizativa, el desarrollo de actividades extraescolares, la permanencia del profesorado y los incentivos para garantizar su estabilidad y la de los equipos directivos. Estas cuestiones, se exponen nuevamente en la Orden del 16 de junio del 2014 por la que aprueba el currículo de educación primaria y en la Orden del 28 de marzo del 2008 por la que se aprueba el currículo de educación infantil y su aplicación en la comunidad autónoma de Aragón.

En el año 2014 se aprueba la Orden del 26 de junio de organización y funcionamiento de los centros educativos, y se hace especial referencia a la escuela rural en cuestiones organizativas y de plantillas del profesorado, diferenciando entre los CRA y las escuelas incompletas, atendiendo principalmente al número de unidades.

El 2016 supone un gran año para la escuela rural, pues tiene lugar el Pacto Social por la educación en Aragón. En este pacto se proponen 9 acciones para alcanzar la finalidad que se propone:

“La Administración educativa debe garantizar y asegurar el mantenimiento de la escuela rural, instrumento fundamental de desarrollo y cohesión del territorio, con la consiguiente

³⁰ Resolución de 9 de septiembre de 2008 de la Secretaría General Técnica por la que se somete a información pública el Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón.

dotación de recursos humanos y materiales. La escuela rural debe recibir un tratamiento diferenciado en el modelo educativo propio de la Comunidad Autónoma” (Pacto Social por la educación en Aragón, p, 23).

Entre las medidas que se proponían se encontraban: el impulso de plan estratégico de escuela rural de carácter interdepartamental, la creación de un Observatorio de escuela rural, potenciar la estructura basada en la relación entre escuelas incompletas, CRA y CRIET, fomentar proyectos educativos colectivos e iniciativas de socialización de la zona, la consolidación de proyectos de innovación en la escuela rural, la discriminación positiva de los centros rurales en convocatorias del Departamento de educación, el desarrollo de una legislación que reconozca las particularidades de la escuela rural, la mejora de la atención a la diversidad, y garantizar la estabilidad del profesorado.

Este Pacto social y las acciones que se propusieron se materializaron en políticas orientadas a la escuela rural. En el año 2017 se aprobó el Plan de Estabilización temporal de Claustros que buscaba dar una mayor continuidad a los equipos directivos y reducir así la rotación y la inestabilidad de los puestos con mayor interinidad. Concretamente, se presentan unos criterios que determinan aquellos centros que presentan plazas de estabilización del profesorado; (i) aquellos centros con interinidad superior al 75% excluyendo aquellos centros educativos que se encuentran en capitales de provincia; (ii) aquellos centros con un porcentaje de interinidad de entre 50-75% y además este catalogados como centros de especial dificultad por la Orden ECD/1435/2017. Esta política de estabilización se orienta especialmente al territorio rural al considerar aquellos centros no ubicados en capitales de provincia y que son de especial dificultad.

En relación con la categorización de especial dificultad, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, presenta anualmente un listado de centros y puestos que son catalogados como de especial dificultad. Esta especificación ya se ha abordado con anterioridad en el Capítulo 1 sobre escuela rural y será abordando con posterioridad en este mismo capítulo, pero merece una especial atención puesto que se comprende como una política educativa con un impacto directo en el contexto de la escuela rural. Desde el año 1991, concretamente a través de la Orden del 17 de Abril de 1991, se presenta un listado de puestos y centros públicos docentes no universitarios catalogados como de especial dificultad. En dichas ordenes, se recogen los criterios de catalogación de dichos centros. Como se verán con posterioridad, estos criterios hacen referencia a centros tanto rurales como urbanos, pero especialmente rurales, al tomar como referencia la ubicación de los centros dentro del territorio, el número de unidades y la distancia con núcleos urbanos.

En el año 2018 tuvo lugar la creación del Observatorio de Escuela Rural y su análisis en los órganos de representación a través del Decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento. Las funciones del observatorio son: construir espacios de encuentro, elaborar informes, analizar y estudiar temáticas sensibles y actuales en el medio rural, necesidades concretas, actuaciones de mejora, difundir información, impulsar el tratamiento transversal de la escuela rural, impulsa la celebración de convenios del gobierno de Aragón con entidades locales para la mejora de la educación en el territorio rural.

Sin embargo, estas medidas que se visibilizarían de la escuela rural no tienen cabida en algunos decretos posteriores, como el Decreto del 23 de octubre por el que se establece el modelo de análisis, evaluación y proyección del sistema educativo, donde no hay ninguna referencia a la escuela rural. Donde sí hay referencias explícitas a la escuela rural son en los informes elaborados por el Consejo Escolar de Aragón tanto en el año 2018 como en el año 2020, donde se hace mención específica a la escuela rural, su situación y su prospectiva de futuro. En el informe del año 2018 “se insta a la Administración a que articulen las medidas necesarias para fortalecer los proyectos educativos en la escuela rural, buscando la estabilidad en el profesorado, para hacer atractiva a las familias la vida en los pueblos” (p, 269).

Por su parte, en el año 2019 tiene lugar el documento de las Bases para un Pacto por la Educación en Aragón aprobado en las Cortes y que recoge en el Apartado 7 algunas iniciativas en relación con la educación en el medio rural: impulsar un plan estratégico para la escuela rural, mejorar y revisar periódicamente la catalogación de los centros de difícil desempeño, favorecer la estabilización docente, mantener abiertas las escuelas con mínimo 3 alumnos y fomentar el acceso a la educación secundaria obligatoria con la propuesta de Centros Públicos Integrados (CPI) en el medio rural.

Estas medidas con reforzadas por el Consejo Escolar en el año 2020 donde recoge en su acta final que “La escuela rural presenta una problemática específica que no se puede obviar” (Informe consejo escolar Aragón, 2008) y se hace referencia al territorio rural cuando se habla de participación.

Reforzar el papel de la escuela rural como factor de fijación de la población, no solo por el hecho de ofrecer el servicio educativo que posibilita el establecimiento de familias con niños, sino porque, la escuela rural generalmente acoge a todos los menores de la localidad y el centro de secundaria a todos los de su zona de escolarización (Informe Consejo Escolar Aragón, 2008, p.127).

Un año después, en el 2021, se publica el Anteproyecto de Ley de Dinamización del

Medio Rural de Aragón, donde en el Artículo 57. Disposiciones generales en materia de enseñanza, se destaca el compromiso del Gobierno de Aragón a impulsar una enseñanza pública de calidad que atienda a las necesidades del territorio rural. Se garantiza así la formación de una red de centros, el favorecer la difusión de prácticas innovadoras, el impulsar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa y la oferta formativa de calidad en las diferentes etapas educativas. En esta línea, se hace especial mención a la apertura de escuelas infantiles y la promoción de aulas de escolarización anticipada de 2 años. Una de las políticas más significativas del anteproyecto de Ley es el funcionamiento de centros educativos cuando estos tengan entre 3 y 6 alumnos atendiendo así a aspectos contextuales de la localidad en donde se ubique.

En enero del año 2022 se presenta la Directriz de Política Demográfica y Contra la Despoblación en Aragón. Allí se recoge la adopción de programas educativos y formativos con los contenidos e innovaciones didácticas necesarias para poder afrontar la industria. Concretamente, se destaca la necesidad de reformar los programas educativos y metodologías didácticas orientadas a un mercado laboral competitivo, especialmente en el territorio rural presentado como reto demográfico a superar.

Ese mismo año, el 2022, es la primera vez que, el Consejo Escolar de Aragón elabora un informe³¹ en profundidad de la situación de la escuela rural aragonesa. A través de este informe se pretende dibujar cuál es la escena de la escuela rural de la CCAA de Aragón, así como establecer un marco teórico sobre escuela rural. En este informe, se presenta, además, un estudio de cada una de las escuelas rurales de la CCAA, en aras de querer conocer cuál ha sido su evolución en los últimos años. La elaboración de este informe corresponde al Consejo Escolar de Aragón, y ha ido acompañado de diferentes mesas de debate en las que han participado: FAPAR (Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón), representantes sindicales, escuelas rurales de educación infantil y primaria, centros de educación secundaria rurales, y representantes de la Universidad de Zaragoza. Se pretende así, por parte del Consejo Escolar de Aragón, la escucha de todas las voces que intervienen en el ámbito de Escuela Rural.

De forma paralela, es imprescindible destacar cómo desde el ámbito universitario y educativo en el marco de la CCAA de Aragón, la escuela rural ha sido objeto de estudio y ha sido protagonista de Congresos, Jornadas educativas y de Proyectos de investigación y producción científica. Desde la Escuela de Verano del Altoaragón, ya mencionado con anterioridad, se han organizado jornadas y encuentros con el objetivo de poner en valor la escuela rural y el papel que juega en el territorio en el que se encuentra.

³¹ Informe Consejo Escolar de Aragón (2022). *El sistema educativo en el territorio rural aragonés: escuelas rurales, colegios agrupados y otros centros educativos.*

En Teruel, concretamente en Alcorisa, tuvo lugar también el I Congreso de Escuela Rural en Aragón en el año 2000. Este congreso pretendía visibilizar y reflexionar sobre la escuela rural. Jiménez-Martínez (2009) director del Museo Pedagógico de Aragón, llevó a cabo un artículo que recogía las principales conclusiones de ese congreso, identificando la necesidad de adecuar materiales y recursos a la realidad rural, y la elaboración de recursos de manera específica. Expone también la importancia de la escuela rural en la formación inicial del profesorado, la movilidad del profesorado y su estabilidad, la dotación de recursos tecnológicos y el desarrollo de políticas que reconozcan a la escuela rural y que no tiendan hacia la “urbanización” (Jiménez-Martínez, 2009, p. 60).

Entre los eventos más recientes en el ámbito rural en Aragón se destaca el IX Encuentro de Foros de la Corona de Aragón que contó con la representación de inspección, equipos directivos, centros rurales y la Universidad de Zaragoza, concretamente el Campus de Teruel. Entre las conclusiones se destacó la necesidad de un pacto social y político por la educación en Aragón, así como la necesidad de referirse a la escuela rural lejos del empobrecimiento educativo.

A este evento se le sumaron posteriormente otros, como las Jornadas Pedagógicas llevadas a cabo en Alpartir en el año 2018 y 2019. Estas jornadas perseguían el objetivo de visibilizar la escuela rural y hablar de su valor pedagógico, poniendo en valor aspectos como la multigraduación, la participación de la comunidad educativa, la convivencia y la prospectiva de futuro.

En el año 2019 tuvo lugar la I Jornada de participación de la comunidad educativa en el medio rural, llevada a cabo en Calamocha. El objetivo de este encuentro fue el de poner en valor ideas, opiniones y experiencias que contribuyesen al desarrollo y la mejora del medio rural en sus diferentes ámbitos de actuación: educativos, culturales, sociales, sanitarias y laborales. Ese mismo año tuvieron lugar las jornadas sobre educación en el medio rural donde se destacaba el papel que jugaba la escuela en la lucha contra la despoblación, así como su potencial innovador y la necesidad de mantenerla.

La producción científica y el desarrollo de proyectos de investigación sobre escuela rural dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón han supuesto, de manera directa e indirecta, una manera de visibilizar la escuela rural al poner en valor la necesidad de indagar en el conocimiento de prácticas o dinámicas que en esas escuelas tienen lugar. A continuación, se exponen algunos de los proyectos de investigación más significativos (Ver Tabla 19) que han tenido lugar dentro de la comunidad. El conocimiento de estos proyectos ha sido a través de los informes de estos que recogen los IP (Investigadoras Principales) en sus perfiles de ResearchGate, Redinet e instituciones como CEDDAR (Centro de Estudios sobre la Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales).

Año	IP		Marco	Proyecto
2007/2008	M ^a Vigo Arrazola	Begoña	Autonómico	La atención a la diversidad en las escuelas rurales dispersos de la Comunidad Autónoma de Aragón.
2009/2010	M ^a Vigo Arrazola	Begoña	Autonómico	La enseñanza y el aprendizaje en una escuela rural inclusiva desde una perspectiva crítica.
2010/2011	M ^a Vigo Arrazola	Begoña	Autonómico	La evaluación y la metodología: bases para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela rural inclusiva.
2019	Pilar Olivares	Abós	Internacional Erasmus +	FOPROMAR. La formación profesional y las competencias del maestro rural.
2021	M ^a Vigo Arrazola	Begoña	Nacional I+D+i	DeSEI. Desafiando la estigmatización.
2021	M ^a Vigo Arrazola	Begoña	Internacional Erasmus + K2	Inclusive practices of creative and innovative teaching practices with ICT / TAC in schools of special difficulty.
2021	Vicente Pinilla		Autonómico	Estrategias frente a la despoblación: enfoque multidisciplinar para una gestión integrada, inclusiva y dinamizadora.
2021	Vicente Pinilla		Nacional	SPANDAM

Tabla 19. Proyectos de investigación desarrollos sobre Escuela Rural en la CCAA de Aragón.
Fuentes: Informes de los proyectos de investigación (ResearchGate).

En el marco universitario es significativo como se han desarrollo propuestas y políticas en aras de querer visibilizar y dar formación al alumnado de los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en Escuela Rural. La ampliación del programa de prácticas hacia la escuela rural con la oferta de prácticas escolares y la incorporación de asignaturas optativas en los grados han supuesto una apuesta por visibilizar a la escuela rural.

La evolución histórica y, por ende, legislativa que se ha presentado en lo referidos a la escuela rural, a través de la cual se han destacado hitos y políticas educativas significativos dentro de la comunidad, nos permite comprender la escena de la escuela rural aragonesa hoy, que será lo que conforme el siguiente apartado.

6.2.2. La escuela rural aragonesa hoy: mapeando la escuela rural

La realidad educativa rural aragonesa actual, resultado de la evolución histórica, presenta principalmente tres modelos que conviven; los Centros de Educación Infantil y Primaria con menos de 9 unidades, lo que en la revisión de la literatura y la legislación se hace referencia a

Centros Incompletos³², los Centros Rurales Agrupados (CRA) y las escuelas unitarias. Si bien es cierto, la comunidad todavía cuenta con una breve representación de escuelas unitarias. Esta planificación de los centros y su organización, así como su distribución en el territorio, atiende a criterios pedagógicos, demográficos, políticos y de rentabilidad económica (Lorenzo, Rubio y Abós, 2020).

Frente a estos modelos de escuela rurales de titularidad pública existe una baja representación de escuelas ubicadas en el territorio rural de titularidad concertada o privada, siendo en su mayoría centros rurales de formación profesional. Atendiendo al Informe del Consejo Escolar de Aragón sobre la situación de la escuela rural en la Comunidad Autónoma, tan solo existe un total de 6 centros educativos concertados o privados ubicados en localidades de menos de 5.000 habitantes, lo es considerado como rural en el marco de la Orden VMV/1789/2021, de 22 de diciembre, por la que se establece el Índice Sintético de Desarrollo Territorial (ISDT).

En aras de querer comprender la escuela rural aragonesa en la actualidad, es necesario que, a través de un análisis documental se realice un mapeo del número de escuelas rurales de la comunidad. La elaboración del mapeo, que se presenta, ha supuesto un reto de gran envergadura debido a la situación de invisibilidad de la escuela rural, y concretamente de los centros educativos de menos de 9 unidades y de las escuelas unitarias. Como se ha comentado con anterioridad, desde el Consejo Escolar del Estado con la elaboración del informe sobre la situación del sistema educativo, Santamaría (2020), pone de manifiesto que desde las administraciones no se ofrece una fotografía completa de la escuela rural en España, ni en las Comunidades Autónomas, pues hay centros, “principalmente, incompletos y unitarias, que no están cubiertos por las estadísticas” (Santamaría, 2020, p. 230). Esta es la situación a que se ha hecho frente en este apartado.

En la tabla que se muestra a continuación, se puede ver de manera cuantitativa la situación de la escuela rural aragonesa en números absolutos. Para ello se ha tenido en cuenta diferentes documentos institucionales y normativa de referencia que han servido para mapear la escuela rural en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Provincia	CRA	Escuelas menos 9 unidades	Unitarias	Total Escuelas rurales	Especial dificultad	CRIET
Huesca	21	19	7	47	28	1
Zaragoza	26	30	2	58	24	1
Teruel	27	3	0	30	19	2
TOTAL	74	52	9	135	71	4

³² Orden de 16 de Noviembre de 1994 por la que se desarrolla la disposición adicional cuarta del Real Decreto 1004/1991 de 4 de Junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de centros que imparten enseñanza de régimen general no universitarias.

Tabla 20. Escuelas rurales Comunidad Autónoma de Aragón. Elaboración propia.
Fuente: Mapa Centros Rurales Agrupados en Aragón, Orden ECD/169/2021, de 8 de marzo.

En la tabla (Ver Tabla 20) se muestran, el número absoluto de Centros Rurales Agrupados (CRAs), Centros educativos de menos de 9 unidades y Unitarias, facilitando así el número total de escuelas rurales en el curso escolar 2020-2021. Además, se ha incluido información relativa a la denominación de “centros de especial dificultad” ubicados en el territorio rural, criterio de inclusión en la selección de los participantes que se abordará con posterioridad, y el número de Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs) que hay por provincia.

Los datos del número de CRAs se han obtenido atendiendo al Mapa de Escuela Rural facilitado por el Gobierno de Aragón³³. Puesto que los datos corresponden al curso escolar 2018-2019, se ha optado, para la actualización de estos datos, con el análisis del documento de plantillas del curso escolar 2020-2021 publicado en *ORDEN ECD/169/2021, de 8 de marzo, por la que se determinan las plantillas de maestros en Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros Públicos Integrados, Institutos de Educación Secundaria, Secciones Delegadas de Educación Secundaria, en Centros Públicos de Educación de Personas Adultas y en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, para el curso 2020 -2021*. El análisis de este documento también ha servido para determinar el número de centros educativos que, sin pertenecer a un CRA, y estando en el territorio rural, se consideran multigraduadas, incompletas o unitarias, bajo terminología de la administración en materia de educación. Los datos, fueron cotejados posteriormente con el Informe elaborado por el Consejo Escolar de Aragón en el año 2022 “El sistema educativo en el territorio rural aragonés: escuelas rurales, colegios agrupados y otros centros educativos”, produciéndose discordancias en cuanto al número de centros rurales de menos de 9 unidades. Dicho informe facilitó por tanto, la actualización de los datos que se habían estado construyendo previo a la publicación del informe.

De tal manera, en el curso escolar 2020-2021 se obtiene que hay un total de 135 escuelas rurales en el territorio aragonés, presentada en el Anexo 3, de las que 74 son CRAS, 52 son centros educativos de menos de 9 unidades y 9 con aulas unitarias. De los 135 colegios rurales, 71 son catalogados como centros con puestos de especial dificultad, siendo más del 50% de las escuelas rurales.

Esta tabla cuantitativa sobre el número de escuelas rurales se ha complementado con la elaboración un mapa de las escuelas rurales de Aragón (Ver Figura 25). Su creación parte del mapa Open Data de Centros Rurales Agrupados de la comunidad, el cual ha sido completado a partir de la información obtenida de la tabla anterior. Se presentan a continuación ambos mapas;

³³ Gobierno de Aragón. Departamento de educación, cultura y deporte. (2018). Mapa Centros Rurales Agrupado de la Comunidad Autónoma de Aragón. <https://opendata.aragon.es/servicios/cras/evolucion-alumnos>

el primero de ellos recoge a los CRA, y el segundo de ellos, alberga tanto los CRA como los centros incompletos y aulas unitarias.

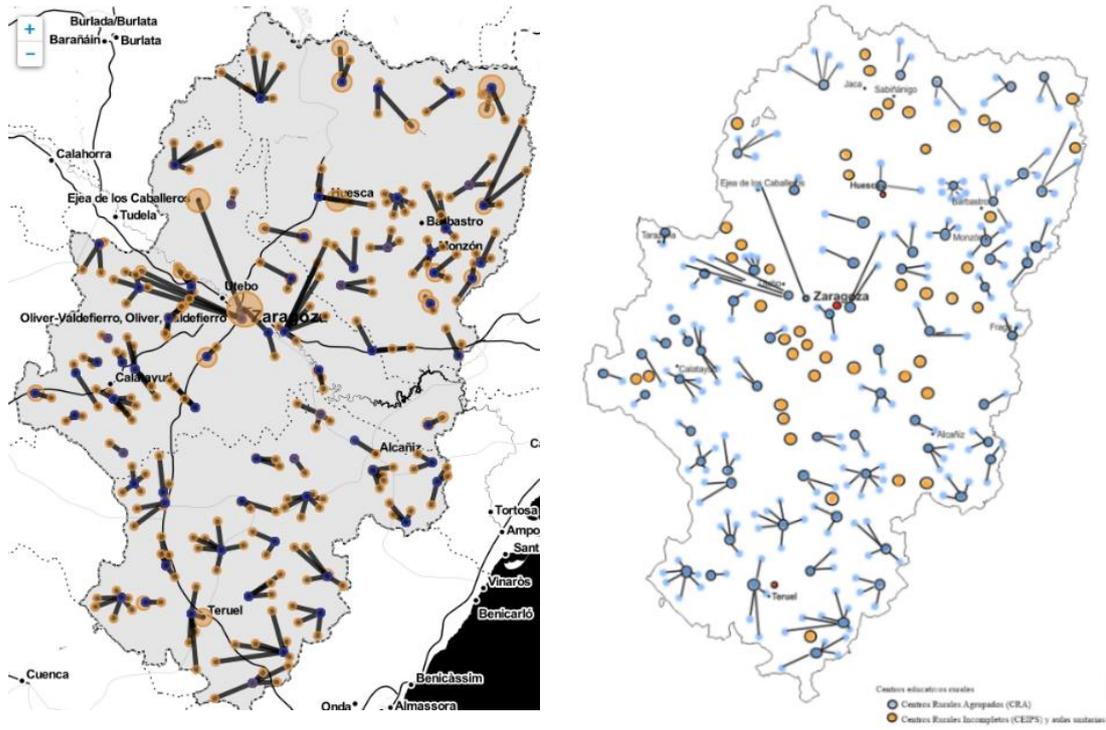


Figura 25. Mapeo de la escuela rural en Aragón. Elaboración propia.
Fuente: <https://opendata.aragon.es/servicios/cras/evolucion-alumnos>

6.3. Situación de la investigación en el espacio y tiempo

La contextualización de la Comunidad Autónoma de Aragón es sus diferentes niveles, económico, demográfico, social y educativo, permite poder situar la investigación en un espacio y también en un tiempo. En el presente apartado se recogen los aspectos prácticos de selección y acceso al campo objeto de estudio, así como la contextualización individualizada de cada una de las comunidades educativas y centros participantes del estudio.

6.3.1. Selección y acceso al campo

6.3.1.1. Selección de los participantes

La selección de los participantes responde a diferentes momentos de selección, marcados por unos criterios de inclusión y exclusión, los cuáles guardan relación con las fases presentadas en el *Capítulo 5. Proceso de investigación*, siendo un muestreo intencional (Bogdan y Taylor, 1987). En la figura que se muestra a continuación (Ver Figura 26) se identifican las dos fases de la investigación junto con los tres momentos de la selección de los participantes, los cuáles son abordando en el presente apartado. La selección de los participantes se comprende desde este estudio como un proceso continuado, dinámico y de reflexión (Jeffrey y Troman, 2004).

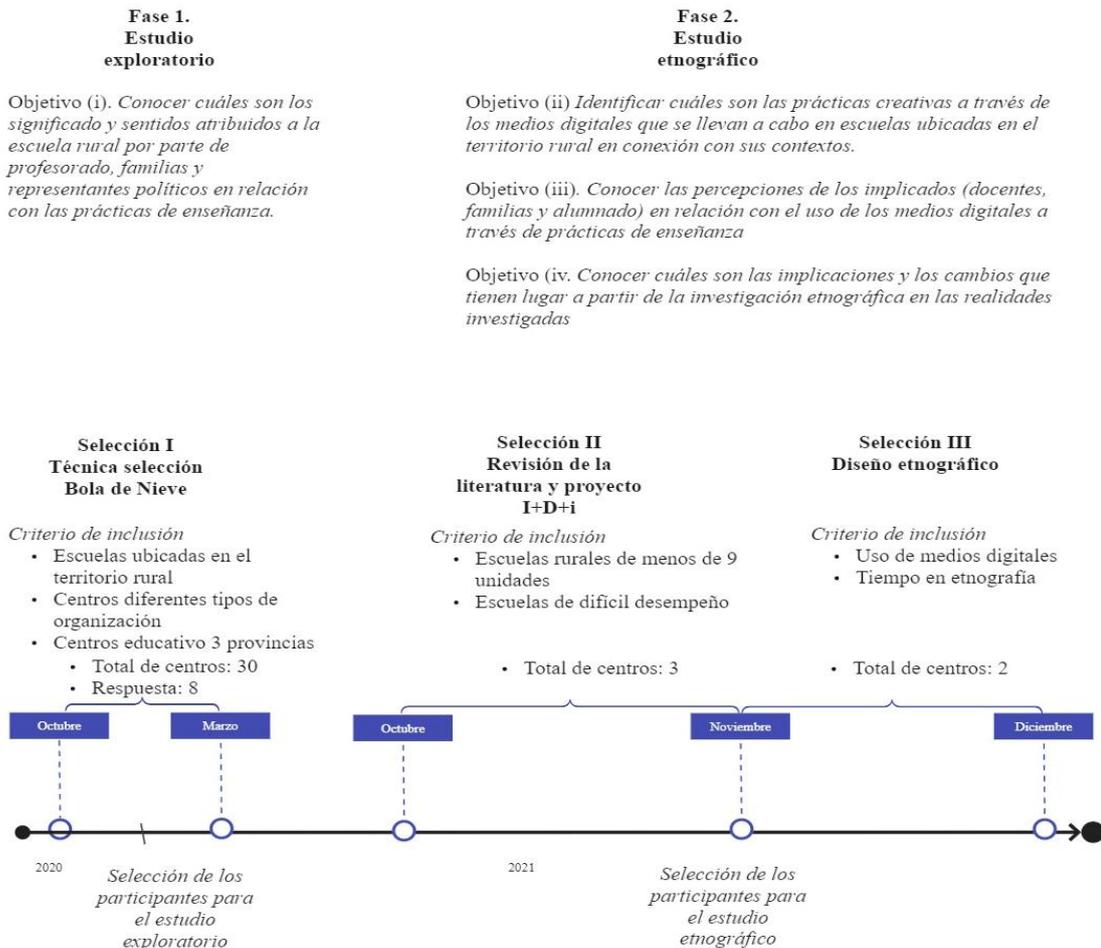


Figura 26. Fases de la selección de los participantes

Selección I: Técnica de selección Bola de Nieve (Snowball)

La primera selección de los participantes de la investigación corresponde a la primera fase, el estudio exploratorio, centrado en conocer los sentidos y significados atribuidos a la escuela rural por parte de los participantes y en relación con las prácticas de enseñanza. Con el propósito de abordar este objetivo, se planteó como técnica de selección de los participantes una técnica no probabilística y de tiempo accidental, concretamente bola de nieve (Bogdan y Taylor, 1987). Se optó por esta técnica para la selección de los participantes en el estudio exploratorio puesto que la situación de accesibilidad a los centros se convirtió en una tarea delicada y complicada, a causa del Covid-19, el cierre escolar y los confinamientos consecutivos que caracterizados ese periodo (Octubre 2020- Marzo 2021). Así, la técnica de bola de nieve se convierte en una oportunidad de selección pertinente en situaciones en donde el acceso y el contacto con los participantes, era complicado (Miles y Huberman, 1994), como era el caso.

En este contexto y de forma paralela a la selección de la técnica bola de nieve, y sin perder de vista el objetivo de la primera fase de la investigación, se delimitaron 3 criterios para la selección de los participantes. En primer lugar, dado que la investigación que localiza en la escuela rural era requisito que la escuela estuviese localizada en el territorio rural. Por otro lado, se tuvo en cuenta que participasen en esta primera fase escuelas de diferente naturaleza (Centros Rurales Agrupados, Centros Educativos de menos de 9 unidades, Centros Públicos Integrados y Escuelas Unitarias). A partir de la revisión de bibliografía llevada a cabo en el primer capítulo se identificaron diferentes formas de organización escolar en el territorio rural, definiendo el panorama escolar desde la diversidad, la idiosincrasia de los contextos y la heterogeneidad, lo que llevó a plantear un tercer criterio de selección centrado en la participación de escuelas de las tres provincias de la Comunidad Autónoma de Aragón (Huesca, Zaragoza y Teruel).

Atendiendo a la técnica de selección *Bola de Nieve* y a los criterios de participación, se mantuvo contacto con 30 centros educativos, algunos de ellos, ya habían participado previamente en investigaciones previas llevadas a cabo por la directora de tesis y la doctoranda. Otros, en cambio, fueron nuevas relaciones que se crearon a raíz de pertenecer a un grupo de Telegram sobre Escuela Rural, lo que permitió conocer diferentes realidades educativas en la comunidad y el establecer un primer contacto con esos centros. Resultantes de este proceso de selección, el estudio exploratorio contó con la participación de 8 centros educativos (4 centros rurales de menos de 9 unidades, 3 Colegios Rurales Agrupados, 1 Centro Público Integrado) y 2 representantes políticos (Representante del Colegio Escolar y Jefa del Servicio de Desarrollo de Competencias Clave).

Selección II: Revisión literatura y proyecto I+D+i DesEi

La segunda selección de los participantes corresponde a la segunda fase de la investigación, el estudio etnográfico, y parte de la revisión de la investigación y de la enmarcación e la investigación en el Proyecto de Investigación I+D+i *DesEi*. Desde este proyecto de investigación se plantea como objetivo de estudio el análisis en profundidad de centros catalogados como de especial dificultad, atendiendo a prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales. El interés viene determinado por la escasa investigación existente en escuelas en desventaja social, cultural y económica, concretamente en lo referido a *escuelas con puestos de especial dificultad*.

En este sentido, existe una imposición de una etiqueta de estigmatización al catalogar un gran número de las escuelas rurales, 71 de 135 (Ver Tabla 20) como “escuelas de especial dificultad o de difícil desempeño” según la Orden ECD /1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los *puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad* en la Comunidad Autónoma de Aragón. Desde esta disposición legal, ya referenciada con anterioridad, se establecen cinco criterios que definen y catalogan a las escuelas como de especial dificultad. Los criterios son los siguientes:

1. Centros de Educación Infantil y Primaria de 2 y 3 unidades que se encuentren a más de 45 km de una población de más de 5000 habitantes.
2. Puestos de Escuelas unitarias.
3. Puestos ubicados en centros o secciones de centros aislados y con difícil acceso.
4. Puestos de Centros de Educación Infantil y Primaria de 2 y 3 unidades que tengan al menos 5 niveles diferentes.
5. Puestos que se hallen en Centros Rurales Agrupados

Atendiendo a estos criterios que catalogan a centros de especial dificultad, se obtiene un listado de centros que están ubicados en el territorio rural y que son definidos bajo la etiqueta de “Especial Dificultad” (Anexo 4. Centros de Especial Dificultad).

Por otro lado, dentro de esta segunda selección de los participantes, enmarcada dentro el estudio etnográfico, cobra especial relevancia el análisis de la información recogida en la primera fase de la investigación, en el estudio exploratorio. Este primer estudio tenía como objetivo “*Conocer los diferentes sentidos y significados atribuidos a la escuela rural por parte de docentes, familias, representantes políticos y alumnos partiendo de las prácticas de enseñanza que tienen lugar*”. Este análisis de la información recogida acerca de los significados y sentidos de escuela rural permite extraer unos resultados concretos sobre sentidos y significados de escuela rural partiendo de las prácticas de enseñanza, que influyen en la selección de las escuelas.

Los resultados de esta fase exploratoria muestran, de una parte, diferentes sentidos de escuela rural, que no tienen que ver únicamente con su localización en el medio rural, sino que atienden a características pedagógicas en relación con la agrupación del alumnado en aulas multigraduadas (Boix, 2004; Corchón, 2005; Domingo y Boix, 2019; Petterson y Nasstrom, 2017; Uttech, 2001). Igualmente, se destaca como resultado del estudio exploratorio un fuerte movimiento de crítica a los Centros Rurales Agrupados (Matías y Vigo, 2020; Santamaría, 2020; Vigo y Soriano, 2020), pues se comprende por parte de los participantes, en algunas ocasiones, como un elemento de gestión y organización, y no como una estructura pedagógica y educativa, así como un elemento que invisibiliza a la escuela rural de menos de 9 unidades y unitaria (Santamaría, 2020).

No tiene ningún sentido a nivel pedagógico porque lo que se establece en las programaciones y documentos institucionales a nivel de CRA puede no tener sentido y de hecho no tiene sentido, para una de las escuelas pequeñas que están dentro de ese CRA (Conversión Informal DEP 2, Octubre 2021).

Los resultados del estudio exploratorio, presentados brevemente en este apartado, y sobre los que se profundizarán en el *Capítulo 9. Resultados y Discusión*, determinan la importancia de plantear un estudio en profundidad en escuelas rurales de menos de 9 unidades. En este sentido, a través de la revisión de investigaciones y de literatura de referencia, se ha comprobado que existe poca investigación, tanto en el ámbito nacional como en el autonómico, contextualizada únicamente en los centros rurales de menos de 9 unidades, que no pertenecen a un Centro Rural Agrupado. Buen ejemplo de ello es que no existe ninguna tesis doctoral registrada en la base de datos TESEO que tome como referencia una *escuela rural incompleta*, cuando sí que hay un total de 4 que hace referencia a los CRA, 21 referida a Escuela Rural, 1 a Escuela Unitaria y 5 contextualizadas en aulas multigrado. Para la búsqueda de estos datos se han utilizado las siguientes palabras clave: /escuela rural/, /aula multigrado/, /aula unitaria/, /Centro Rural Agrupado/, /Centro incompleto/, /Pequeña Escuela Rural/ y /Escuela incompleta/. Si bien es cierto, podría comprenderse que algunas de estas tesis doctorales, concretamente las que se centran en aulas multigrado, sí que han podido llevarse a cabo en centros rurales de menos de 9 unidades.

Por otro lado, atendiendo nuevamente a la *Orden ECD /1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad*, podemos comprobar como todos los criterios presentados, excepto el segundo y el último que hacen referencia explícita a los CRA, el resto se refieren directamente a escuelas rurales de menos de 9 unidades o unitarias. Este hecho pone de manifiesto que, la escuela rural, concretamente, las escuelas de menos de 9 unidades y unitarias,

se vinculan con un enfoque de estigmatización a través de la imposición de una etiqueta concreta “*especial dificultad*”, estableciendo una relación con el sentido de “escuela de cuarta categoría” (Feu, 2004) presentado en el Capítulo 1 del presente estudio.

En aras de querer contextualizar esta situación, se presenta una tabla donde se recogen el número total de escuelas de especial dificultad y el total de escuelas incompletas (de menos de nueve unidades) por provincias. En la última columna se han cruzado los datos partiendo del documento de plantillas del curso escolar 2020-2021 y del listado de centros de especial dificultad de ese mismo año. A través de dicha tabla podemos comprobar como en las provincias de Zaragoza y de Huesca, que son las que mayor porcentaje de escuelas de menos de 9 unidades presentan, alrededor del 50% en el caso de Zaragoza y el 80% en la provincia de Huesca, son catalogadas como escuelas de especial dificultad

Provincia	Total Especial Dificultad	Total Incompletas	Incompletas+ Especial dificultad
Huesca	28	20	16
Zaragoza	24	30	14
Teruel	19	3	0
Total	71	53	30

Tabla 21. Escuelas incompletas y de especial dificultad.
Elaboración propia.

Partiendo de la situación descrita, existe un interés por conocer qué prácticas tienen lugar en escuelas ubicadas en el territorio rural que no se encuentren incluidas dentro de un CRA, planteándose como criterios de inclusión (i) que esté catalogado como un centro de especial dificultad, enmarcándose así en el proyecto I+D+i DesEi; (ii) que sea un centro de menos de 9 unidades ubicado en el territorio rural. Resultante de este proceso de obtención de criterios de inclusión y partiendo de los centros educativos que participaron en la primera fase del estudio (estudio exploratorio), se selecciona un total de 3 centros educativos sobre los que inicialmente se plantea el estudio etnográfico en profundidad. De esta segunda selección de los participantes, quedan excluidas las escuelas rurales unitarias puesto que no se contó con la participación de ninguna de ellas en la primera fase del estudio.

Selección III. Diseño etnográfico

A estos criterios justificados a través del análisis exploratorio, la normativa de referencia y marco conceptual, se añaden otros criterios de inclusión y exclusión, recogidos en la Tabla 23, los cuales han sido delimitados a partir de los objetivos del estudio y que, junto con los anteriores, guían y determina la selección final de los centros que participan del estudio etnográfico.

Objetivos	Núcleo de interés	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
(ii). Identificar cuáles son las prácticas creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos.	<i>Práctica de enseñanza</i>	(1). Centros con prácticas educativas creativas según marco conceptual y estado de la cuestión.	(1). Pedagogía basada en el libro de texto.
(iii). Conocer las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza	<i>Medios digitales</i>	(2). Centros que hagan uso de los medios digitales	(2). Centros que no hagan uso de medios digitales
	<i>Percepciones de los agentes implicados</i>	(3). Centro educativos que faciliten la participación	(3). Centros educativos alejados de la participación
(iv). Conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas	<i>Investigación etnográfica</i>	(4). Centros que permitan largas estancias (5-6 meses)	(4). Centros que dificulten la participación del investigador

Tabla 22. Criterios de inclusión y exclusión vinculados con los objetivos del estudio. Elaboración propia.

Junto con estos criterios de inclusión y exclusión, la selección del método etnográfico y de técnicas de recogida de información como la observación participante y las entrevistas en profundidad y las conversaciones informales, han determinado, de igual manera, la selección de los centros educativos.

La etnografía requiere de la estancia en el campo durante un largo periodo de tiempo con el objetivo de comprender y profundizar en las dinámicas educativas sociales y culturales que en estos contextos tienen lugar (Hammersley y Atkinson, 2007; Jeffrey y Troman, 2004). Este hecho determina que el número de centros educativos, en los cuales se va a focalizar el estudio etnográfico, sea finalmente 2 y no 3, con el objetivo de poder garantizar un estudio en profundidad de las prácticas de enseñanza creativas y el uso de medios digitales que en esos contextos tienen lugar. De igual manera, las estancias de larga duración llevadas a cabo, además, de perseguir un objetivo metodológico claro vinculado con el estudio etnográfico, se justifican atendiendo a cuestiones éticas que se recogerán en el *Capítulo 8. Validación y cuestiones éticas*.

6.3.1.2. Acceso al campo objeto de estudio

En el marco de la investigación cualitativa, pero especialmente, cuando se habla de un estudio etnográfico, como es el caso de la segunda fase del estudio, el acceso al campo se comprende como un proceso meticuloso y cuidadoso, en donde la ética está presente (Russell y Barley, 2020). El acceso al campo es una de las decisiones que el propio investigador tiene que tomar, y debe estar integrado a lo largo de todo el proceso de la investigación y no solo como una práctica inicial (Duch y Rasmussen, 2021).

En este estudio, el acceso al campo ha estado influenciado por tres aspectos, además de las cuestiones éticas de acceso al campo. En primer lugar, el proceso de *familiarización*. Autores como Vigo-Arrazola y Beach (2021) señalan que este proceso es especialmente relevante en investigaciones llevadas a cabo en zonas de desventaja, en este caso, la escuela rural desde un prisma metro-centrista y de mercado. En estos contextos, el investigador debe esforzarse por desarrollar un proceso de familiarización que reconozca a los participantes y conocer así sus situaciones vitales (Duch y Ramussen, 2021).

En segundo lugar un *proceso de negociación en lo formal e informal*, se hace hincapié en lo informal pues como dice Wang (2013), el proceso de acceso al campo formal no siempre garantiza la participación y sobre todo la colaboración real de los participantes. Este hecho conlleva la necesidad de establecer un proceso de negociación informal en el que los participantes y el investigador comprendan y compartan el estudio y los objetivos de este, buscando un beneficio mutuo de ambas partes (Walford, 2009). Se comprende como un proceso que es largo y continuo en el tiempo.

Y en tercer lugar, ya abordado en el Capítulo 5, el acceso al campo ha tenido en cuenta el interés por desarrollar un proceso de total *inmersión en las realidades investigadas*, sumergiéndome en sus vidas y sus rutinas (Wang, 2013), participando tanto en actividades en horario lectivo como en tiempo libre de fin de semana, en actividades en el aula y también con la comunidad.

El acceso al campo se comprende por tanto como un proceso que ha estado subdividido en diferentes etapas (Ver Figura 27) que se han ido completando y definiendo de forma paralela a la lectura de bibliografía de referencia, al análisis del propio estudio exploratorio y a la delimitación del propósito y los objetivos específicos de la investigación, tal y como se ha definido en la parte superior. Atendiendo a este proceso, se identifican diferentes fases que responden a un proceso de reflexión constante y de revisión bibliográfica (Bagga-Gupta et al, 2019).

Fases	Año	2020		2021				2022		
		Temporalidad	Oct	En	Mar	Jun	Nov	En	Jun	Dic
Primer acceso; estudio exploratorio	Contacto con los centros									
	Acceso a los centros educativos									
	Entrevistas semiestructuradas									
Segundo acceso; estudio etnográfico	Contacto con los centros									
	Observación participante									
	Entrevistas en profundidad									

Figura 27. Situación de la investigación en el tiempo. Elaboración propia.

Primer acceso; estudio exploratorio

El acceso a los centros participantes del estudio ha sido un proceso que empezó a finales del mes de Octubre del 2020 y principios del mes de Noviembre de ese mismo año. En ese momento se produjo un primer contacto con los centros educativos, concretamente con centros rurales de la Comunidad Autónoma de Aragón correspondientes a las tres provincias y de diferente naturaleza que habían participado en estudios previos llevados a cabo por la directora de tesis y la estudiante predoctoral. De forma paralela a este contacto personal con los centros participantes de estudios previos, se contactó a través de correo electrónico con un total de 123 centros educativos, atendiendo al recuento inicial de centros rurales en la Comunidad Autónoma de Aragón. En el correo electrónico se exponía el estudio, las fases en las que consistía y especificada de igual modo, aspectos éticos que desde la investigación se iban a tener en cuenta (Anexo 5). De manera paralela, la doctoranda ingresó en un grupo de Telegram sobre Escuela Rural donde se dio difusión al estudio igualmente. De esta primera ronda de contactos, se confirmó la participación de los dos representantes políticos participantes del estudio y dos escuelas rurales de menos de 9 unidades.

Posteriormente a este primer contacto vía e-mail, se procedió en el mes de Enero a establecer un contacto telefónico con todos los centros que figuraban en el listado inicial. Tras estas llamadas telefónicas en las que se exponía el estudio, se concertó hasta en 8 ocasiones una reunión vía online con el centro educativo, y en algunos casos, con las propias familias. El objetivo de estas reuniones online era que pudiesen realizar preguntas o dudas acerca del estudio. Esta fase comenzó el 11 de Enero y finalizó el 4 de Febrero aunque se dio un margen de dos

semanas para que algunos centros diesen su respuesta ante la propuesta de participación. Se destaca que, con uno de los centros participantes se tuvo contacto vía Telegram, manteniendo de esta manera una conversación informal con la directora del centro que comunicaba a las familias el estudio y me transmitía dudas acerca del mismo. En el caso particular de este centro, se mantuvo un contacto muy estrecho lo que permitía tener un conocimiento detallado sobre el centro previo al acceso de campo.

Comienza la segunda fase de llamamiento a los centros el día 27 de Febrero del 2021 y se extiende hasta la semana siguiente finalizando el día 4 de Marzo del 2021. En esta nueva fase de llamadas se contacta nuevamente con los centros con los que no se había tenido respuesta en la fase anterior. Se procede de forma diferente a la primera fase; primero se realiza una llamada informativa y se facilita paralelamente vía online un documento de información del proyecto (Anexo 5). La segunda semana de marzo tuvo lugar una reunión vía online con aquellos centros que querían ser participantes del estudio o que tenían dudas acerca del mismo. En estas llamadas y reuniones se aclaraban cuestiones de recogida de información, ética de la investigación y las medidas de seguridad que se iban a adoptar a fin de garantizar el mantenimiento de los grupos burbuja y las medidas sanitarias determinadas por los centros educativos en la situación de pandemia a causa del Covid-19.

Finalmente, tras estas dos rondas de contacto, esta primera fase que corresponde al estudio exploratorio se cierra con la participación de 8 centros educativos y 2 representantes políticos que serán finalmente los participantes del estudio exploratorio que conforma la primera fase de la investigación.

Para el acceso a los centros y dada la situación de excepcionalidad a causa del Covid-19 y a los planes de contingencia individualizados de cada uno de los centros, se determina que el acceso se hace atendiendo a las particularidades de cada uno de los centros y a las medidas sanitarias establecidas por los mismos. Por tanto, se establecen conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas con un total de 8 centros educativos (familias y docentes), concretamente a 3 CRA, 4 CEIPS de menos de nueve unidades, un CPI (Centro Público Integrado Rural) y a dos representantes políticos del Gobierno de Aragón, tanto por vía online (Google Meet y Telegram) como en persona.

Por otro lado, se ha asistido a jornadas del Consejo Escolar de Aragón sobre la situación de la escuela rural en la comunidad. En estos encuentros han participado: representantes del Consejo Escolar de Aragón y del Consejo Escolar del Estado, FAPAR (Federación de Padres de Aragón), representantes del movimiento de renovación pedagógica (MRP) y de la escuela de verano (EVA), así como diferentes escuelas rurales de la comunidad, tanto de naturaleza pública como concertadas, y personal docente e investigador de la Universidad de Zaragoza.

Concretamente se han asistido a un total de 4 encuentros llevados a cabo los meses de Octubre y Noviembre. La asistencia a estos encuentros supone también una oportunidad de recogida de información que se vincula especialmente con el Objetivo 1 del estudio centrado en los sentidos y significados de escuela rural.

El acceso a los centros educativos y la asistencia a los encuentros sobre escuela rural del Consejo Escolar es lo que corresponde al estudio exploratorio que tiene lugar desde el mes marzo hasta el mes de noviembre del 2021. Se concluye una baja participación por parte de los centros educativos motivado por dos hechos, tal y como los equipos directivos me hicieron saber: (i) mucha carga burocrática y de trabajo; (ii) dificultades para poder llevar un estudio que me permitiese acudir a los centros educativos a causa del Covid-19, las fuertes medidas sanitarias y el cierre constante de aulas debido a la pandemia.

Segundo acceso; estudio etnográfico

Con el avance sobre el marco teórico-conceptual referido a la escuela rural, y su situación en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón, así como la conceptualización de prácticas creativas y el uso de medios digitales, y el avance sobre la indagación en el método etnográfico, se decidió focalizar el estudio y realizar un análisis en profundidad en dos escuelas que cumplieran los criterios de exclusión e inclusión señalados anteriormente: (i) que sean escuelas incompletas y (ii) estar catalogadas como de especial dificultad. Una de ellas ubicada en la provincia de Zaragoza y otra en la provincia de Huesca. Ambas participantes del estudio exploratorio llevado a cabo en la primera fase.

Previo a esta recogida de información, fruto del acceso al campo del estudio etnográfico, se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales a través de visitas esporádicas a los centros participantes y a través de plataformas digitales (WhatsApp, Telegram, Gmail, Google Meet) que han permitido mantener un contacto estrecho con los centros participantes. El objetivo de estas primeras visitas, además de abordar el primer objetivo de la investigación, centrado en conocer los sentidos y significados de escuela rural, era poder contextualizar cada una de las escuelas, sus comunidades educativas, así como, su contexto social, económico y también cultural, información que se presenta en el siguiente apartado.

El acceso a estos centros educativos se lleva a cabo a través de una visita física a los centros, en los meses de Noviembre del 2021, en el caso del primer centro y en Junio del 2022, en el caso del segundo centro educativo. El objetivo de esta visita es establecer una temporalización consensuada para llevar a cabo el estudio etnográfico en profundidad que tiene lugar del mes de Enero del 2022 hasta el mes de Diciembre del 2022. En este tiempo se procede expresamente a la recogida de la información, aunque este proceso se comprende, dentro del estudio etnográfico, como un desarrollo continuado a través de un ir y de venir al campo objeto

de estudio (Bagga-Gupta et al, 2019). Las estancias en los centros educativos se plantean en dos periodos temporales atendiendo al calendario escolar (Febrero-Junio, en el caso del primer centro y Septiembre-Diciembre, en el caso del segundo centro), tal y como se ha especificado en el Capítulo 5, en el *Apartado 5.2.2. Estudio etnográfico.*

En la tabla que se muestra a continuación (Tabla 23), se muestran los centros educativos participantes del estudio etnográfico, así como los criterios de selección y cómo ha tenido lugar el acceso a los mismos.

Participantes	Provincia	Selección	Acceso
Centro incompleto I	Zaragoza	Investigaciones previas Disponibilidad Criterios de inclusión: incompleto y especial dificultad Uso de medio digitales Buenas prácticas	E-mail y llamada telefónica Reunión con el director Vínculo investigaciones previas
Centro incompleto II	Huesca	Disponibilidad Criterios de inclusión: incompleto y especial dificultad Prácticas creativas	Llamada telefónica Entrevista con la directora Visita a la comunidad educativa

Tabla 23. Participantes estudio etnográfico
Elaboración propia

6.3.2. Los participantes: las escuelas y sus contextos

La investigación que se presenta, como se ha hecho referencia con anterioridad, se organiza en dos fases; por un lado un estudio exploratorio y por otro lado, uno etnográfico, ambos enmarcados en la investigación cualitativa, lo que implica conocer a los participantes, las escuelas y sus contextos. Si bien es cierto, debido al carácter etnográfico de la segunda fase, el hecho de describir los escenarios cobra un valor especial. Es por ello por lo que, en este apartado se presentan los participantes de ambas fases, pero se incide de manera más profunda en las escuelas rurales participantes de la segunda fase, el estudio etnográfico.

6.3.2.1. Participantes Fase I. Estudio exploratorio

Las escuelas participantes del estudio exploratorio, como se ha expuesto en el apartado anterior, han sido un total de 8 escuelas ubicadas en el territorio rural aragonés, siendo 4 centros educativos de menos de 9 unidades, 3 Centros Rurales Agrupados y 1 Centro Público Integrado.

Los Centros Educativos de menos de 9 unidades participantes se localizan dos de ellos en la provincia de Zaragoza y dos de la provincia de Huesca. Estos centros educativos presentan todos ellos multigraduación en sus aulas, agrupando principalmente al alumnado en 2 o 3 aulas, dependiendo del número de alumnado, diferenciando entre la etapa de educación infantil y de educación primaria. Todos los centros educativos de menos de 9 unidades están catalogados como centros con puestos de especial dificultad según la normativa abordada con anterioridad. A pesar de mostrar características comunes, existe una diferencia muy significativa en cuanto al perfil del alumnado y de las familias.

En el caso de los *centros educativos de menos de 9 unidades* ubicados en la provincia de Huesca el nivel socioeconómico de las familias es medio, y en algunos casos alto, contando casi todas las familias con formación educativa superior. En estos contextos, se han desarrollado movimientos de repoblación que han incentivado la movilidad de familias de otras regiones nacionales a estos núcleos rurales, dedicándose principalmente al sector servicios y al turismo a excepción de algunas familias, dedicadas al sector primario y terciario. En el ámbito pedagógico, en cambio, presentan características muy diferentes. Uno de ellos (CEIP 2), desarrolla proyectos educativos en relación con el medio rural, y con las voces del alumnado, colaborando al mismo tiempo en el Programa Hipatia de la Universidad de Zaragoza³⁴. Por otro lado, el CEIP 3, lleva un corto recorrido constituido como centro público pues su trayectoria previa era como Escuela

³⁴ El Programa HIPATIA está orientado a la formación de docentes. A través del programa se favorece las estancias formativas entre docentes de centros educativos y la Universidad de Zaragoza.

Libre. Su proyecto educativo se basa en la participación de las familias y funcionan como una comunidad en la toma de decisiones.

Por su parte, en los *centros educación de menos de 9 unidades* ubicados en la provincia de Zaragoza el nivel socio- económico es medio-bajo, acogiendo las escuelas un alto porcentaje de población extranjera en ambos casos (CEIP1 y CEIP4), y en el caso de una de ellas (CEIP 4) de ética gitana. En el ámbito pedagógico, las líneas pedagógicas que presentan son muy dispares entre ellas. El CEIP 1 se define a sí mismo como un centro en relación con la comunidad, poniendo en valor su Plan de Convivencia y la participación de las familias. Es parte de la Red Escuelas Amigas de la UNESCO, Escuela UNICEF, y ha sido nombrada en el año 2018 Escuela Changemaker³⁵. Actualmente es una de las escuelas que acoge estudiantes del Programa “Generación Docente” de la Fundación Princesa de Girona³⁶. El CEIP 4 en cambio, define una línea pedagógica basada en la atención a la diversidad y en la relación con el entorno. Identifica como una de las barreras la participación de las familias y la relación de competitividad y rivalidad con las escuelas próximas, debido principalmente a la movilidad del alumnado de la localidad a otras escuelas (Entrevista semi-estructuradas CEIP4-MAE1).

En relación con los *Centros Rurales Agrupados* participantes también poseen perfiles muy diferentes entre ellos. El Centro Rural Agrupado (CRA 1) localizado en la provincia de Huesca está compuesto por 5 localidades, presentando un claustro muy numeroso y un número de alumnos elevado. Sin embargo, se presentan perfiles muy diferentes según las sedes del CRA, siendo dos de las sedes, la cabecera del CRA y otro centro, escuelas completas con varias vías en alguno de los grados, mientras que las otras tres sedes presentan multigradación en las aulas, siendo una de ellas, unitaria. Las dinámicas dentro del CRA implican un movimiento del alumnado de una sede u otra, cambiando cada año el número de alumnado de cada de una se las sedes. En relación con el nivel socioeconómico, éste es medio-alto, principalmente por los sectores que se desarrollan en el valle, siendo principalmente el sector servicios y el turismo. Este hecho favorece también la movilidad de nuevas familias al valle en busca de oportunidades laborales, contando con familias procedentes de otras partes del territorio nacional como Cataluña, País Vasco y Madrid. En el ámbito pedagógico, el funcionamiento del centro es desigual dependiendo de la localidad, aunque tratan de buscar líneas de actuación comunes.

³⁵ Las Escuelas Changemaker o escuelas transformadoras de Ashoka (fundación) brindan un entorno que permite a los estudiantes crecer como agentes de cambio: niños y jóvenes con las habilidades y la confianza para cambiar el mundo para el bien común (Página web www.ashoka.org).

³⁶ Generación Docente de la Fundación Princesa de Girona es un programa orientado al desarrollo profesional de futuros docentes que permite la realización de sus prácticas de grado en escuelas rurales de referencia en Aragón, Extremadura o Galicia con la finalidad de que se conviertan en docentes transformadores (Página web www.fqpdj.org).

En el caso del Centro Rural Agrupado (CRA 2) de la provincia de Zaragoza, el contexto es muy diferente. Cuenta con un total de 3 sedes, siendo la cabecera de CRA una sede completa con todos los grados, mientras que las otras dos sedes presentan multigraducación en sus aulas. El nivel socioeconómico de las familias es medio, dedicándose principalmente al sector primario, aunque hay familias que desempeñan su actividad laboral en la capital de provincia, debido a la cercanía de la localidad. En el ámbito pedagógico, el centro colabora en el Programa Hipatia de la Universidad de Zaragoza desarrollando un proyecto tecnológico y de convivencia escolar.

El Centro Rural Agrupado de la Provincia de Teruel (CRA 3) está formado por 3 sedes con multigraducación en las aulas todas ellas, criterio por el cual es catalogada como escuela de difícil desempeño. Las localidades que componen el CRA sufren fuertes movimientos de despoblación, debido principalmente a las oportunidades laborales de las familias lo que supone movilidad del alumnado a centros urbanos ubicados en localidades de mayor tamaño. Este hecho determina que el número de alumnado fluctúe cada año, suponiendo un motivo de preocupación de las localidades que lo componen. El nivel socioeconómico es medio, dedicándose principalmente al sector primario y secundario y mostrando una mixtura social fruto de las oportunidades laborales que tienen lugar en la zona, estando éstas relacionadas con el sector primario. En el ámbito educativo, el centro destaca como seña de identidad un proyecto de convivencia que llevan a cabo a nivel de CRA, que se orienta hacia la planificación de acciones de convivencia entre las localidades que lo componen con la finalidad de potenciar la socialización del alumnado.

Finalmente es participante del estudio un *Centro Público Integrado* (CPI 1) ubicado en la provincia de Zaragoza. El centro educativo se encuentra actualmente en fase experimental para constituirse como Centro Público Integrado. Este centro está compuesto por tres localidades, presentando dos de ellas multigraducación en las aulas. El CPI se ha instaurado en la sede principal, la cual es graduada. El proyecto experimental implica que solo puede acceder a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el centro, aquel alumnado que previamente ha estado escolarizado en la sede principal del CRA. Este hecho está generando una situación de movilidad del alumnado que esta escolarizado en otras sedes. El nivel socioeconómico de las familias es medio, dedicándose principalmente al sector primario y en segunda instancia al sector secundario ubicado en localidades próximas de mayor tamaño.

A modo de síntesis de las escuelas participantes y de sus contextos, se muestra la Tabla 25 donde se recoge el tipo de centro, la provincia en donde se localizan, el número de docentes y de alumnado, así como las aulas y las características que definen cada uno de los contextos.

Provincia	Tipo de centro	Profesorado	Alumnado	Aulas	Características
Zaragoza	CEIP 1.	6 docentes	46	3	Especial dificultad 50% alumnado extranjero Reconocimiento administración Nivel socio- económico medio-bajo
Zaragoza	CRA 3 (3 Localidades)	14 docentes	154	12 total Localidad 1: 5 Localidad 2: 5 Localidad 3: 2	Nivel socio económico medios Sector primario Proyecto tecnológico y de convivencia
Zaragoza	CEIP 4	3 docentes	28	2	Especial dificultad Nivel socio- económico medio-bajo Sector Primario
Zaragoza	CPI 1 (3 localidades)	21 docentes	218	19 total Localidad 1: 12 Localidad 2: 5 Localidad 3: 2	Nivel socio- económico medio Diversidad cultural Todas las etapas educativas hasta 3º ESO
Huesca	CEIP 2	3 docentes	16	2	Especial dificultad Familias repobladoras Nivel socioeconómico medio Metodologías activas Participación de las familias
Huesca	CEIP 3	3 docentes	23	2	Especial dificultad Comunidad educativa rural Nivel socio- económico medio Sector turístico y servicios Difícil acceso
Huesca	CRA 1 (5 localidades)	32 docentes	352	Total: 31 Localidad 1: 2 Localidad 2: 18 Localidad 3: 9 Localidad 4: 1 Localidad 5: 1	Especial dificultad Nivel socio- económico medio Sector turístico y servicios Realidades educativas muy diferentes
Teruel	CEIP 3	3 docentes	23	2	Especial dificultad Difícil acceso Sector primario

Tabla 24. Perfil centros participantes estudio exploratorio.
Fuente: Elaboración propia.

6.3.2.2. Participantes Fase II. Estudio etnográfico

El estudio etnográfico presentado centra su interés en el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativas que en estas escuelas tienen lugar y en relación con el contexto. Este hecho implica que el investigador conozca las realidades no solo educativas, sino también sociales y culturales, sumergiéndose así en los contextos.

Las estancias en los diferentes centros participantes y por ende, en sus comunidades, ha permitido extraer una fotografía minuciosa de las características de las localidades, de sus comunidades y de las escuelas. Además, se han consultado los diferentes documentos institucionales del centro como los Proyectos Educativos o los Planes de Convivencia, así como informes que referenciaban datos sobre el entorno y la población local, los cuales se han extraído del Instituto Aragonés de Estadística (IAEST). Se presenta por tanto una descripción de las realidades educativas participantes haciendo referencia a aspectos que las definen desde un punto de vista social, cultural, económico y educativo.

Ambos centros que a continuación se describen han participado en el estudio exploratorio que conforma la primera fase de la investigación, por lo que han sido presentado en el apartado anterior. A lo largo de este apartado, y cuando se aborden los resultados del estudio etnográfico, se hará referencia a estas escuelas bajo los seudónimos “*La escuela del valle*” y “*La escuela de las montañas*” para referirnos al CEIP1 y al CEIP 2 respectivamente. Las dos escuelas son rurales, presentando multigradación en las aulas, y son catalogadas como escuelas de especial dificultad atendiendo a la Orden ECD /1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los *puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad* en la Comunidad Autónoma de Aragón.

La escuela del Valle

Esta escuela (La escuela del Valle/CEIP 1) se ubica dentro de la provincia de Zaragoza, concretamente se enmarca en la Comarca de Valdejalón próxima a la capital de provincia. Haciendo referencia a las características de la localidad es importante señalar que actualmente tiene una población de 602 habitante en el año 2022, pero este número ha estado sujeto a cambios a lo largo del tiempo. Desde el año 1900 la localidad ha experimentado un descenso significativo de la población, siendo 1.031 habitantes en 1900. Sin embargo, atendiendo a los datos ofrecidos por el IAEST (Instituto Aragonés de Estadística), se ha producido en los últimos 20 años una estabilización de la población en torno a los 600 habitantes, debido principalmente a los flujos migratorios que han influido en la densidad de población y en su configuración cultural. Concretamente, alrededor del 30% es población extranjera, principalmente de origen marroquí y

rumano. Esta diversidad de orígenes y culturas tienen su repercusión, de igual manera, en la escuela, mostrando una gran heterogeneidad, como se verá posteriormente.

Contenido protegido

Imagen 1. Vista del Pueblo desde la Escuela

Imagen 2. Vista del Pueblo desde la carretera de entrada

La diversidad de la que venimos hablando viene determinada por el desarrollo económico de la zona, siendo principalmente una economía mixta entre la agricultura y la industria, la cual se sitúa en localidades cercanas. Este hecho ha favorecido el incremento de la población extranjera que han visto en la localidad una oportunidad laboral y vital. Al mismo tiempo, en los últimos años el pueblo ha sufrido un mantenimiento de la población joven e incluso aumento, producido principalmente por la labor que tiene la escuela en el pueblo, lo que ha hecho que las familias jóvenes del pueblo decidan mantener su residencia en el mismo en vez de, trasladarse a la gran ciudad o localidades cercanas de mayor tamaño. El aumento de la población en la localidad también responde a cuestiones de movilidad internacional. Como dato relevante he de destacar que, durante mi estancia en el centro educativo (Enero-Mayo del 2022), llegaron al pueblo un total de 3 nuevas familias extranjeras, aportando al colegio un total de 6 niños.

En cuanto a los servicios, la proximidad del pueblo con una localidad de mayor tamaño influye tanto de forma positiva como negativa en el desarrollo y en el mantenimiento de los servicios en la localidad. Disponen de locales de alimentación y con servicio de mercado ambulante pero no de panadería, ambulatorio sanitario o servicio de bar-restaurante. En el último año se ha producido el cierre de la sucursal bancaria.

Desde el punto de vista social y comunitario es muy significativa la relación que existe entre la escuela y el pueblo. Esta labor de la escuela junto con la comunidad hace posible que en el año 2016 sea nombrado el pueblo como “Ciudad amiga de la Infancia” por Unicef gracias al plan de infancia y adolescencia que crearon y llevaron a cabo. Este nombramiento tuvo una repercusión en las dinámicas sociales y comunitarias que se desarrollaron en la localidad por ejemplo con la creación de El Consejo de la Infancia y la Juventud, en el que el alumnado actual

del centro y antiguos alumnos que viven en la localidad se reúnen para realizar propuestas para el pueblo.

Principalmente es un órgano que lo que permite es darles voz a los alumnos y antiguos alumnos del pueblo para que puedan proponer actividades o mejoras para implementar en el pueblo. En el último consejo salieron propuestas relacionadas con el tiempo libre y ocio en la localidad y también proyectos educativos que van desde la escuela a la localidad (Conversación Informal CEIP1-MAE3).

En el ámbito escolar, la escuela está calificada como una escuela rural incompleta, manteniéndose aislada de la pertenencia a un CRA, como ocurre en el caso de otras escuelas próximas al pueblo. En los últimos años, en la comarca se ha generado un proyecto educativo, lo que ha facilitado la comunicación y coordinación entre diferentes centros educativos de la misma. Desde la escuela se mantiene una filosofía de respecto al componente social de comunidad, puesto que no se concibe por parte de los docentes y del alumnado, que la escuela pueda ser un ente independiente del pueblo. Se contempla la idea de comunidad compuesta por el propio centro, las familias y el ayuntamiento, que es posible gracias a la participación por parte de estos tres organismos que cooperan. De esta manera, se lleva el trabajo de la escuela al pueblo, buscando la participación de las familias, o actuando la escuela sobre el propio ayuntamiento, el cual reconoce que: “la escuela ha hecho mucho por localizar al pueblo y la localidad dentro del mapa” (Alcaldesa de la localidad).

Contenido protegido

Imagen 3. Mural en la entrada al centro educativo

Es destacable la evolución que ha sufrido este centro escolar en lo que refiere al número de alumnado y de unidades. Mientras que en el año 2010 contaba con 39 alumnos, en la actualidad son un total de 47, lo que pone de manifiesto que el alumnado se ha mantenido a lo largo del tiempo. Sin embargo, el número de unidades pasaron de ser 4 a ser 3; dos de educación primaria y una de educación infantil (Informe Consejo Escolar “El sistema educativo en el territorio aragonés: escuelas rurales, colegios agrupados y otros centros educativos”, 2022).

En el curso escolar 2021/2022, el centro contaba con 47 alumnos y alumnas, estando estos divididos en 3 aulas; un aula de educación infantil con un total de 9 niños y niñas, y dos aulas de primaria, un aula de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria que cuenta con 21 alumnos y otra aula de 4º, 5º y 6º con un total de 17. Esta distribución del alumnado se ha mantenido en el curso escolar 2022/2023. Sin embargo, el número de alumnado ha descendido, pasando a ser 39. Esta movilidad del alumnado, según destacan los docentes, se ha debido a dos factores. Por un lado, una movilidad de la población a otras localidades rurales próximas debido al surgimiento de nuevas oportunidades laborales, y por otro lado, en el caso de una familia, por discordancia con las líneas pedagógicas del centro.

En cuanto al profesorado es preciso comentar que el claustro está compuesto por un total de 3 profesores fijos, los tres de educación primaria; una de ellas con inglés que es la tutoría del aula de EP que comprende los cursos de 1º, 2º y 3º de dicha etapa; otra de ellas que es la tutora del segunda aula, y finalmente el director del centro que imparte horas de docencia en Ciencias Sociales, Educación Física y en proyectos globales. Dos de los docentes viven en la localidad y una de ellas en una localidad cercana. Los docentes que viven en la localidad tienen una larga trayectoria profesional y es destacable que han desempeñado su labor docente en el centro los últimos 11 años, siendo los únicos docentes que han permanecido estables en la plantilla de centro. Estos docentes han identificado la localidad como una oportunidad vital y profesional.

Por otra parte, el centro cuenta este curso escolar (2021-2022) con una profesora interina de educación infantil y con otra profesora de Audición y Lenguaje que le corresponde a media jornada. Además, cuentan con dos docentes itinerantes que comparten con otras escuelas de localidades cercanas; una de ellas imparte religión y otra docente es la de Pedagogía terapéutica debido a la presencia de un alumno con necesidades educativas especiales. De estos 4 docentes, una de ellas vive en la localidad vecina y las otras tres docentes residen en la ciudad de Zaragoza.

En relación con el proyecto educativo, el centro destaca como sus líneas pedagógicas: la participación del alumnado y de la comunidad educativa, el plan de convivencia y el plan lingüístico. Además, llevan a cabo otros proyectos como: la cooperativa escolar, la radio escolar, los proyectos culturales desarrollados en el segundo trimestre, así como prácticas participativas como: la constitución escolar o la asamblea semanal.

Además de estas líneas y proyectos pedagógicos, como ya se han destacado, el centro participa en diversos programas como: Escuela Amiga de Unicef, Escuelas Promotoras de Salud, Save del Children, Escuelas ChangeMaker, Red de Escuelas por los Derechos Humanos y Escuelas Asociadas a la Unesco. De igual manera, cuenta con algunos reconocimientos por su implicación y labor pedagógica como: Premio Nacional al Fomento de la Convivencia Escolar en el 2018, Premio Aragón de Educación Inclusiva y Convivencia, Premio por Buenas Prácticas

Lectoras en el año 2012, Premio Medio Ambiente Aragón en el 2011 y la Medalla de la Educación Aragonesa en el año 2017.

En relación con las instalaciones, el centro cuenta con un solo edificio que alberga un total de 4 clases; una por cada uno de los grupos y otra polivalente que utilizan como aula creativa, donde hacen desdobles. Es de destacar la parte exterior. Este año han llevado a cabo el cerramiento del porche de manera que es empleado como un espacio más del centro. El recreo cuenta con zonas diferenciadas: la zona del huerto escolar donde está la compostera, el huerto y una zona de insectos. Los almendros que rodean todo el centro, una zona de rocódromo y el patio cementado con porterías y canastas.

Contenido protegido

Imagen 4. Instalaciones del centro educativo

El equipamiento del centro a nivel tecnológico es completo. Cada una de las aulas cuenta con un proyector y una pizarra digital. Además hay crombooks (pequeños ordenadores portátiles), tablets y un ordenador en la biblioteca (una pequeña sala localizada a la entrada del centro). El equipamiento tecnológico viene de diferentes partidas presupuestarias que ofrece el Gobierno de Aragón para el equipamiento de los centros, pero además, el centro cuenta con la colaboración del AMPA y del ayuntamiento que, en ocasiones, han aportado recursos al centro. Es de destacar que, a través de las becas de material escolar, también tiene lugar la compra de dispositivos electrónicos para ser empleado por el alumnado. Este hecho es consensuado con las propias familias, quienes aportan dicha beca.

La escuela de las montañas: CEIP 2 de menos de 9 unidades

La escuela se ubica en una pequeña localidad enclavada en la entrada al Pirineo Aragonés, perteneciente a la provincia de Huesca, concretamente a la Comarca del Alto Gállego. El pueblo se constituye en los años 1930, como consecuencia de la creación de la línea férrea que une Zaragoza con Canfranc, y la construcción de una estación en esta localidad³⁷. Previamente la

³⁷ Libro Satué-Oliván, E (2003). *Caldearenas. Un viaje por la Escuela y el Magisterio Rural*. (Ed.) Enrique Satue Oliván. ISBN: 9788492213917.

localidad era una pedanía de un pueblo de mayor tamaño ubicado a tan solo 4 kilómetros. La escuela fue construida en 1932 (Satué-Oliván, 2003).

Contenido protegido

Imagen 5. Vista del pueblo desde la carretera

Actualmente, la población total de la localidad, donde se ubica la escuela, es de 42 personas censadas (2021) según el Instituto Nacional de Estadística, pero solo 10 persona viven actualmente. Sin embargo, la población del municipio es superior, siendo en el año 2022 un total de 241 habitantes. El municipio alberga varias localidades y pedanías que aportan un porcentaje de población significativo. La población ha fluctuado a lo largo del tiempo. Atendiendo a los datos ofrecidos por el IAEST (Instituto Aragonés de Estadística), en el año 1970 el municipio contaba con 372 habitantes, produciéndose un descenso paulatino hasta el momento actual. Sin embargo, a partir del año 2014, que es cuando se produjo el pico más bajo de población con un total de 208 habitantes, ha tenido lugar un incremento de la población. Este hecho se debe principalmente a los movimientos de repoblación que han tenido lugar en la zona, pues tal y como refleja el censo poblacional, en torno al 36% son habitantes de zonas del resto de España, el 25% de municipios de la provincia de Huesca y alrededor del 20% de Zaragoza o Teruel (Palacio, 2021).

En este sentido, un dato muy significativo es que, a pesar de haber tan solo 10 personas viviendo en el pueblo, hay 20 alumnos matriculados en el centro. Este fenómeno se debe a que un porcentaje muy elevado de alumnos, en torno al 95% no residen en la localidad, sino que provienen de pueblos repoblados de la zona. Concretamente solo uno de los alumnos del centro vive en la localidad en donde se ubica el centro. Debido a este hecho, no ha habido estabilidad en el índice de matriculación hasta hace 5 años, cuando las matrículas se han estabilizado y fluctúan en torno a 15-23 alumnos. En el centro contaba en el curso escolar 2007-2008 con una sola unidad, pasando a poder constituir 3 unidades en el curso escolar 2019-2020. Durante este periodo la etapa de educación infantil ha permanecido estable, pero en educación primaria se ha notado un aumento considerable del alumnado. En número globales ha pasado de contar con 8 alumnos a

20, siguiendo una línea de crecimiento desde el curso 2013-2014 (Informe Consejo Escolar “El sistema educativo en el territorio aragonés: escuelas rurales, colegios agrupados y otros centros educativos”, 2022).

Una de las señas de identidad del centro y de su comunidad, es la diversidad de las familias y la situación de repoblación en el que están inmersas. Los tres pueblos repoblados, de donde son los alumnos, funcionan como comunidad y toman las decisiones en asamblea, su acceso es por pista y se abastecen de energías renovables. El nivel socioeconómico de las familias es medio, alrededor del 90% tienen estudios universitarios y se dedican al sector terciarios, excepto una de las familias que se dedican al sector primario. Las familias proceden en su mayoría, menos una de ellas, de grandes ciudades de la Comunidad Autónoma de Aragón y de otras comunidades, como Madrid, Cataluña o País Vasco. Este año el centro cuenta únicamente con una familia que procede de América del Sur, aunque no está segura su continuidad en el centro educativo el próximo curso escolar.

En la actualidad, el centro educativo cuenta con dos aulas; una de educación infantil, con un total de 11 alumnos, y otra aula de educación primaria, con un total de 9 alumnos, siendo un total de alumnado de 20, en el curso escolar 2022/2023, cuando se realiza el estudio etnográfico en dicha escuela.

En relación con el profesorado, tanto la tutora de educación infantil como la docente de educación infantil tienen plaza de funcionario, y llevan dos años en el proyecto educativo del centro. También hay otra docente a jornada completa que es interina, y esta perfilada en educación primaria, inglés y pedagogía terapéutica. Su plaza viene determinada por la presencia de un alumno ACNEAE (Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo). Sin embargo, esta docente realiza co-docencia con la maestra de educación primaria, que también ejerce labores de dirección del centro. Además de estas docentes, la plantilla se completa con profesorado itinerante de educación física, música y otra docente de aragonés, que desempeñan su labor docente en otras escuelas de menos de nueve unidades de la comarca. El profesorado del centro (maestras de educación infantil y primaria) no viven en la localidad, ni en localidades cercanas, sino en núcleos de población de mayor tamaño como Huesca o Jaca. Si es destacable que los docentes itinerantes sí que viven en otros núcleos de población rurales en donde imparten docencia. Se destaca que, el centro cuenta con el servicio de madrugadores que es llevado a cabo por una madre del centro que además es la docente de aragonés.

El proyecto educativo se caracteriza por ser un proyecto abierto a las voces de las familias, que tiende hacia la autonomía del alumnado y su desarrollo en el pensamiento crítico. A pesar de la implicación de las familias y del interés por conocer y participar en la vida del aula, el centro no cuenta con AMPA (Asociación de Padres y Madres).

Respecto a la línea pedagógica del centro, la metodología que sigue el centro podría definirse como activa, participativa y comunitaria, desarrollando prácticas como: la tarea personal, el trabajo por proyectos en áreas como ciencias sociales, y naturales y el texto libre en el área de lengua y literatura. Este año el centro ha desarrollado un proyecto de innovación que han llamado “Semos rurales” que se vincula con el desarrollo de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible). Este proyecto busca una vinculación con el territorio y el conocimiento del mismo, así como desarrollar en el alumnado actitudes de respeto y cuidado por el medio ambiente. Se presenta como un proyecto transversal a trabajar desde diferentes áreas del conocimiento. Asimismo, el centro educativo cuenta con varios reconocimientos a nivel pedagógico como el proyecto educativo “Atrapa coches peligrosos” que fue el ganador del Premio RetoTech³⁸.

En cuanto a instalaciones y de recursos, el centro es especialmente pequeño, cuenta con 3 aulas de reducido tamaño. Una de ellas es la educación infantil que han habilitado este año con ayuda del ayuntamiento de la localidad. Las otras dos aulas son usadas por el grupo de educación primaria, para la realización de desdobles y de co-docencia. El centro se ubica próximo a las vías del tren (El Canfranero) que pasa a escasos metros del recreo (Ver Imagen 7). El recreo cuenta con una zona para educación infantil con un arenero y unos columpios y una zona de educación primaria con una zona asfaltada y otra arbolada con manzanos.

Contenido protegido

Imagen 6. Foto del centro educativo desde el patio

Imagen 7. Foto del patio al paso del tren “El Canfranero”

En relación con el equipamiento tecnológico del centro, éste cuenta con pantallas digitales en las tres aulas, además de cuatro ordenadores de mesa distribuidos por las clases de educación

³⁸ Premio nacional de la Fundación Endesa con el proyecto “Atrapa coches peligrosos (RITO)”. El proyecto busca resolver un problema detectado por el alumnado del centro preocupado por la seguridad vial a la salida del centro educativo. Consiste en un dispositivo automatizado para detectar coches infractores (Página web Heraldo de Aragón).

primaria. El alumnado por su parte cuenta con pequeños ordenadores portátiles que son táctiles y con unas tablets, las cuáles comparten. Dichos dispositivos han sido obtenidos a través de partidas presupuestarias del gobierno de Aragón para el equipamiento de los centros educativos.

A continuación se muestra la Tabla 26 donde se recogen los centros educativos participantes en el estudio etnográfico, así como el contexto, el alumnado, los docentes, el número de aulas, y las características de las comunidades educativas.

Centro educativo	Contexto	Alumnado	Aulas	Docentes	Características
La escuela del valle	Agrícola/Sector servicios 20% extranjera Clima de convivencia Nivel medio-bajo	43	3	6	<i>Especial dificultad</i> Diversidad cultural Nivel socioeconómico medio- bajo Metodologías activas Participación comunidad educativa
La escuela de las montañas	Sector servicios Movimiento de repoblación Nivel medio	16	2	3	<i>Especial dificultad</i> Familias repobladoras Nivel socioeconómico medio Metodologías activas Participación de las familias

Tabla 25. Características de los escenarios de investigación
Elaboración propia

CAPÍTULO 7. Recogida y análisis de la información

Las actitudes y actividades en el campo suelen variar a lo largo del tiempo y según los contextos

Hammersley y Atkinson (2007)

En el capítulo que se presenta a continuación se va a abordar tanto la recogida como el análisis de la información. En el primer apartado se presenta la recogida de información que se plantea atendiendo a la temporalización y el diseño del proceso de la investigación diferenciando así, entre el estudio exploratorio (Fase I) y el estudio etnográfico (Fase II). Así, dentro de cada una de estas fases se va a exponer específicamente cómo ha sido recogida la información a través de las diferentes técnicas seleccionadas que se han abordado con anterioridad en el *Capítulo 5*. En el segundo apartado se hace referencia al proceso de análisis de los datos, donde se especificará la emergencia de categorías que van a guiar el análisis y a determinar la organización y exposición de los resultados del estudio recogidos en el *Capítulo 9. Resultados y Discusión*.

7.1. Recogida de información

Dado que la investigación se organiza en dos fases, tal y como se ha ido exponiendo a lo largo del documento, la recogida de información que se ha llevado a cabo también se presenta en relación con esas fases (Fase I. Estudio exploratorio; Fase II. Estudio etnográfico), utilizando diferentes técnicas en función de los objetivos de cada uno de los estudios.

De una parte, la recogida de información que compete al estudio exploratorio (Fase I), se llevó a cabo desde el mes de Marzo del 2021 hasta el mes de Noviembre de ese mismo año, a través de entrevistas semi-estructuradas y conversaciones informales mantenida con medios digitales (WhatsApp, Telegram y Google Meet) y en algunos casos a través de visitas presenciales a los centros educativos. Por otra parte, la segunda fase, que conforma el estudio etnográfico, siguió un modelo intermitente al inicio y posteriormente, permanente intensivo (Jeffrey y Troman, 2004), tal y como se ha comentado anteriormente en el Capítulo 5. Se desarrolló así, un trabajo de campo de 10 meses recogiendo la información a través de observación participante, entrevistas en profundidad y conversaciones informales. Además, de ello, tanto en el mes de Junio como en el mes de Diciembre del 2022 se llevaron a cabo dos encuentros abiertos donde se produjo un intercambio de percepciones de la información recogida a modo feedback y validez de los datos. Este hecho será abordado en el siguiente capítulo, el *Capítulo 8. Validación y cuestiones éticas*.

7.1.1. Estudio exploratorio

El estudio exploratorio, como se ha destacado en el capítulo anterior, Capítulo 5, persigue un doble objetivo. De una parte se centra en el primer objetivo de la investigación centrado en conocer cuáles son los significados en torno a la escuela rural a partir de las percepciones de los participantes y en relación con las prácticas de enseñanza. Por otro lado, adquiere un segundo objetivo en el proceso de selección y acceso a los centros educativos participantes del estudio etnográfico pues supone una oportunidad para como criterio de selección el ser centros educativo de menos de nueve unidades, aspectos que han sido abordados previamente en el Capítulo 6.

Debido a la situación descrita en los capítulos anteriores, en donde el Covid-19 supuso un hito significativo en el proceso de la investigación, las técnicas empleadas en la recogida de información fueron entrevista semi-estructuradas y conversaciones informales mantenidas principalmente a través de redes sociales y medios digitales. El rol del investigador en esta fase ha sido especialmente complicado, pues la dinamización de estas entrevistas y al acceso a los centros se comprende como un momento especialmente delicado y complejo en el tiempo descrito.

7.1.1.1. Entrevistas semiestructuradas, grabaciones de video y el proceso de transcripción

Durante la fase que comprende el estudio exploratorio se seleccionaron centros educativos y participantes los cuales iban a ser entrevistados, buscando siempre recoger voces de todos los agentes que componen, tanto las comunidades educativas, como agentes externos pertenecientes al ámbito educativo. Respecto a los docentes, se entrevistó en todos los centros seleccionado para el estudio exploratorio (4 CEIP de menos de 9 unidades, 3 CRA y un CPI), al menos a un docente, siendo en el caso de algunos centros más de uno, incluyendo así al director en algunos de los casos. También se entrevistaron a 3 familias de aquellos centros educativos en los que la participación era posible. Respecto a personal externos se entrevistó a la orientadora del equipo de zona correspondiente a un centro de educación infantil y primaria, a la alcaldesa de una de las localidades, a un representante político sindical del Consejo Escolar de Aragón y a una portavoz del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.

Finalmente, se llevaron a cabo un total de 41 entrevistas semi-estructuradas; 21 entrevistas a docentes y equipos directivos, 14 entrevistas a familias y 6 entrevistas a representantes políticos o de la administración. Con algunos de los participantes, concretamente con uno de los representantes políticos y con dos docentes, se llevaron a cabo más de una entrevista pues fueron los primeros entrevistados y el proceso de elaboración de la entrevista estaba en curso. Igualmente, toda la información recogida forma parte del estudio.

Todas las entrevistas semi-estructuradas se realizaron de manera online, principalmente a través de Google Meet, pues es una herramienta familiar para los participantes. Se desarrollaron desde una perspectiva cualitativa en forma conversaciones amigables tratando de generar un espacio de intercambio cómodo. Las preguntas fueron construidas en base a los núcleos de interés, dando lugar a un guion (Anexo 1). Independiente de ello, la entrevista se presentó de manera abierta con el objetivo de poder abordar nuevas preguntas que podría estar relacionadas con el objetivo del estudio. La duración de estas entrevistas fue dispar, oscilando entre 25 y 45 minutos según los participantes y su disponibilidad temporal.

Las entrevistas fueron grabadas a través de Google Meet y transcritas a través de esa misma herramienta, seleccionando la opción “Generar subtítulos”. Algunas de las entrevistas fueron transcritas manualmente por la propia investigadora, utilizando para ello el dictado de voz de la herramienta Word. Posteriormente, todas las entrevistas fueron revisadas y corregidas por la investigadora.

7.1.1.2. Redes sociales como técnica de recogida de información

En paralelo al propio proceso de recogida de información a través de las entrevistas semi estructuradas también se mantenía un contacto directo con los centros, y concretamente con los participantes, a través del uso de redes sociales.

De una parte, los espacios online como blogs, páginas webs que cuentan en diferentes redes sociales (Facebook, Instagram), fueron analizados, llegando en ocasiones a la propia interacción en algunos de ellos. El análisis de estos espacios y las posteriores reflexiones eran igualmente recogidas en el diario de campo. Es especialmente significativo, como las escuelas participantes hacen un uso continuado de las redes sociales o del blog escolar. En ellos reflejan sus prácticas de enseñanza y algunas actividades con la comunidad, lo cual tiene una relación directa con los objetivos del estudio.

Por otra parte, se mantuvo un contacto estrecho y constante con los participantes a través del uso de las redes sociales, concretamente a través de Telegram y Whassaap. Ambas plataformas digitales permitían tener un contacto estrecho con los participantes lo cual facilitaba el establecimiento de una relación que rompiera con la tradicional jerarquía entre el investigador y los participantes. En este sentido, se presentaba como una manera de preparar el acceso al campo (Baker, 2013) que iba a tener lugar de manera digital a través de entrevistas semi-estructuradas por plataformas digitales. La información que se recogía a través de la interacción digital supone de igual manera una fuente de información. Especialmente a través de Telegram se mantenían conversaciones informales sobre temas relacionados con los objetivos del presente estudio que ayudaban a determinar el planteamiento de las preguntas que luego guiarían las entrevistas semi estructuradas.

Asimismo el uso de las redes sociales dentro de la investigación tenía un doble objetivo; por un lado el generar una relación entre el investigador y el participante que rompiera con la tradicional jerarquía entre ambos, logrando una relación natural (Hernández et al., 2012; Shumar y Madison, 2013). Por otro lado, supone en sí mismo una técnica de recogida de información.

7.1.2. Estudio etnográfico

Desde una perspectiva crítica enmarcada dentro del método etnográfico, y con el objetivo de conocer cuáles son los usos que los docentes hacen de los medios digitales a través del desarrollo de prácticas de enseñanza creativas en relación con el contexto, los datos fueron recogidos a través de la observación participante, conversaciones informales y entrevistas en profundidad. En el desarrollo de estas técnicas, el rol del investigador ha sido totalmente participante (Hammersley y Atkinson, 2007), siendo parte de los contextos estudios y

apropiándose del estilo de vida de los participantes e incluso de la manera en que ellos perciben la realidad.

7.1.2.1. Observación participante, conversaciones informales y diario de campo

Atendiendo a la figura presentada anteriormente (Figura 28), el trabajo de campo etnográfico se llevó a cabo a lo largo de 10 meses haciendo uso de una observación participante contextualizada con el propósito de indagar en los usos de los medios digitales a través del desarrollo de prácticas creativas. La observación participante se llevó a cabo teniendo presentes los posibles sesgos a los que como investigador me enfrentaba: reactividad de los participantes y el proceso de familiarización (Duch y Rasmussen, 2021; Jorgensen, 2020). Este hecho determinó un acceso al campo muy cuidadoso y una estancia teniendo siempre presentes principios éticos con el objetivo de interferir lo menos posible en el modo de vida de las comunidades educativas investigadas, sino formar parte de sus modos de vida (Tummons y Beach, 2020; Vigo-Arazola y Beach, 2021).

Las observaciones participantes se llevaron a cabo en aulas de la educación primaria. Dado que hablamos de dos realidades educativas multigrado, la observación comprendía dos aulas en el caso de *La Escuela del Valle*, y un aula en el caso de *La Escuela de las Montañas*. Para llevar a cabo la observación participante se asistió de forma sistemática 2 o 3 días por semana, dependiendo de la disponibilidad del investigador y del centro, así como de las actividades planificadas en el mismo. Así se han realizado en torno a 270 horas de observación participante en *La escuela del valle*, y en torno a 180 horas en *La escuela de las montañas*. La intención del desarrollo de la estancia en las diferentes realidades educativas por un largo periodo de tiempo era poder observar y comprender las dinámicas y prácticas llevadas a cabo por el equipo docentes en relación con el uso de los medios digitales (Jeffrey, 2006). Además de estas observaciones en las aulas, y con el objetivo de comprender las dinámicas, también se asistió a las reuniones de equipo docente, de consejo escolar y a jornadas o eventos organizados por las escuelas. Ejemplo de ello, fueron las jornadas pedagógicas organizadas por *La Escuela del Valle*, a la que asistieron docentes de otras escuelas rurales, inspectores de educación e investigadores de la Universidad de Zaragoza. También se asistió a jornadas culturales con las familias organizadas por *La Escuela del Valle* y a salidas a la naturaleza con familias programadas en fin de semana por ambas escuelas. La asistencia de la investigadora a actividades dentro y fuera de la escuela responde a un único objetivo, el conocer y formar parte de las realidades educativas (Wang, 2013).

Durante el tiempo que se ha permanecido en los centros educativos, el tipo de observación participante ha cambiado, según la investigación iba avanzando. Así, se pasó de una observación global con el objetivo de conocer las realidades educativas, a una observación focalizada

(Akdeniz, 2019) de acuerdo con los objetivos del estudio, centrándose así en prácticas de enseñanza, la relación con el contexto y el uso de medios digitales.

De forma paralela a la observación participante surgieron conversaciones informales con familias, docentes y alumnado. Estas han tenido un importante rol en el proceso de recogida de información, se ha llevado a comprender como una técnica de recogida de información por sí misma y con carácter propio (Swain y Spire, 2021) que ha permitido profundizar sobre aspectos observados en el aula. Además, el desarrollo de conversaciones informales ha favorecido la ruptura de una relación jerárquica y vertical entre investigador e investigados, posibilitando una clara implicación en la estancia del investigador en los centros participantes. Y finalmente como técnica de validez, de reconstrucción y de aprendizaje (Vigo et al., 2016; Vigo-Arazola, 2020).

Estas conversaciones tenían lugar a lo largo de toda la jornada escolar y de manera natural con alumnado, familias y docentes. Especialmente tuvieron gran relevancia en los momentos destinados al recreo, donde los docentes se reunían en la sala de estudios, también en las salidas a la naturaleza, las entradas y las salidas, pues permitían escuchar a las familias, e igualmente en los cambios de clase donde les preguntaba o comentaba a los docentes sobre aspectos concretos que habían sido observados.

La información obtenida de la observación participante y de las conversaciones informales ha sido recogida en un diario de campo. El diario de campo diseñado presta especial atención a la relación entre el acto de percibir algo, el objeto percibido de una forma directa y el aspecto que se conoce como resultado de la percepción (Hammersley y Atkinson, 2007). Esta idea epistemológica de la investigación cualitativa determinó el diseño de un diario de campo que englobase los hechos percibidos y las percepciones del investigador sobre lo percibido (Emerson et al., 2001). Así, el diario de campo supone algo más que un medio de registro de datos, ya que se comprende como una herramienta que proporciona relatos de los participantes, un medio para generar datos y una forma de complementar los datos recogidos por los investigadores y los informantes, siendo así un productor compartido de percepciones (Burgess, 1981; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018). Al mismo tiempo, el diario de campo permite explicitar los procesos de reflexividad basados en experiencias y observaciones del investigador y de los participantes. En este sentido, las notas de campo reflejan la posición epistemológica, metodológica y ética que guía la propia mirada del investigador (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018).

Así se diseña un diario de campo que parte, en primer lugar, de un relato de los observado y de los informantes, para pasar en un segundo lugar a un relato metodológico y social donde se

incluyen detalles sobre la situación, y por último un apartado analítico que plantee interpretaciones y cuestiones que son objeto de estudio (Burgess, 1981).

En el presente estudio, el diario de campo adquiere un rol principal. Estudios previos sobre las notas de campo en etnografía identifican como el diario de campo sigue siendo un trabajo invisible, inacabado, desorganizado y privado, lo que puede hacer que el proceso de investigación se comprenda como un proceso opaco (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018). Desde este estudio se comprende el diario de campo como:

Un acto importante y crítico de creación de sentido e interpretación que inevitablemente tienen algún tipo de relación con las conclusiones y los resultados de la investigación. Para poder comprender qué tipo de influencia pueden tener las notas de campo en la investigación, es necesario practicar la reflexividad con respecto a las propias notas de campo y su análisis (Eriksson et al., 2012 citado en Hernández y Hernández, 2018).

En este sentido, Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2018), destacan que, aunque la mayoría de los investigadores utilizan notas de campo, pues son fundamentales en la construcción de informes, estas, las notas, suele ser el lado oculto del trabajo de campo. Valorando esta consideración, y con el objetivo de mostrar el diario de campo y poner en valor su importancia en el presente estudio, se muestra una imagen (Ver Figura 28, p.224) se presenta un ejemplo de uno de los días. En él puede verse cómo se divide la información recogida en observaciones y en reflexiones. En el apartado de observaciones se recogen todos aquellos datos perceptibles al ojo humano (hora, participantes, acciones concretas, imágenes, comentarios de los participantes), mientras que en el apartado de reflexiones se engloban las percepciones del investigador de acuerdo con los objetivos de estudio.

Observaciones	Reflexiones
Observaciones	Reflexiones

Contenido protegido



Figura 28. Diario de campo
Fuente: Imagen extraída del Diario de campo

En el diario de campo, además, se hizo uso de colores para poder organizar la información, marcando de **amarillo** aquellos aspectos de interés en relación con los objetivos del estudio, y en **verde las conversaciones informales** mantenidas. Los aspectos utilizados vienen determinados por la categorías que han ido emergiendo a lo largo del propio proceso de la investigación, específicamente a través de la revisión bibliográfica llevada a cabo que ha conformado el estado de la cuestión.

7.1.2.2. Entrevistas en profundidad y proceso de transcripción

Dentro del estudio etnográfico, otra de las técnicas de recogida de la información han sido las entrevistas en profundidad. Dichas entrevistas se llevaron a cabo después de la observación participante para poder plantear cuestiones abiertas y flexibles que permitiesen a su vez que éstas estuviesen focalizadas y orientadas al objetivo del estudio (Hammersley y Atkinson, 2007). Se realizaron un total de 14 entrevistas en profundidad en dos centros educativos. Concretamente, en *La Escuela del Valle*, se llevaron a cabo en el marco del estudio etnográfico un total de 5 entrevistas a los docentes del centro y 3 entrevistas a familias, acudiendo únicamente las madres del alumnado. En el caso de *La Escuela de las Montañas*, se llevaron a cabo 6 entrevistas, 4 de

ellas a las docentes del centro y 2 a las familias. Para la realización de las entrevistas me desplazé a las localidades donde residían a fin de conocer las dinámicas sociales que allí tenían lugar.

De esta manera, las entrevistas se han llevado a cabo a todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa, tratando siempre de recoger voces, tanto de familias y docentes como del alumnado. Respecto a los docentes se entrevistó al director y directora de cada uno de los centros educativos y al profesorado de los diferentes ciclos educativos. Se quiso dar voz también al alumnado, con ellos en vez de llevar a cabo entrevistas individualizadas, se llevaron a cabo entrevistas grupales de entre 5 y 10 alumnos. Entre ellos se generaba discusión sobre los aspectos a tratar y suponía una forma de despertar motivación ante la actividad propuesta.

Contenido protegido

Imagen 8. Conversación informal entre investigadora y alumnado CEIP I
Fuente: Imagen extraída del Diario de campo

Las entrevistas se realizaron en un contexto flexible y amigable con el objetivo de que todos los participantes se sintiesen en un ambiente cómodo. Fueron entrevistas flexibles porque aunque existía un guion con unas preguntas específicas, estas eran abiertas lo que permitía la emergencia de preguntas o de comentarios que complementaban las preguntas ya predeterminadas. La duración de las entrevistas variaba mucho según los participantes con una duración de entre 30 y 45 minutos. Todas ellas fueron grabadas a través de un dispositivo electrónico y transcritas. La transcripción se llevó a cabo de dos maneras. Por un lado, de manera manual por el investigador, y por otro lado, a través de Microsoft Word Online, programa que transcribe de forma automática aunque sujeto a revisión minuciosa de la forma y el contenido.

Durante la estancia en las realidades educativas, se procedió también a realizar fotografías, especialmente en actividades llevadas a cabo en el centro y en el aula. Estas imágenes tienen como objetivo poder captar la realidad vivida por el investigador a fin de que esta sea anotada y registrada posteriormente en el diario de campo (Akdeniz, 2019; Burgess, 1981; Poveda

et al., 2018; Wang, 2013). Se muestran a continuación unas imágenes (Ver imagen 9, 10 y 11) recogidas en el diario de campo.

Contenido protegido

Imagen 9. Alumnado proyecto cocina solar
Imagen 10. Alumnado proyecto Arte Mudejar
Imagen 11. Actividad Lego
Fuente: Diario de campo

En la representación que se muestra a continuación (Ver Figura 29), se muestra el proceso de recogida de información que ha sido abordado a lo largo de el presente apartado, haciendo referencia a las diferentes fases, con las técnicas de recogida de información y la devolución de la información que será abordada en el siguiente capítulo, *Capítulo 8. Validez y Cuestiones éticas*.

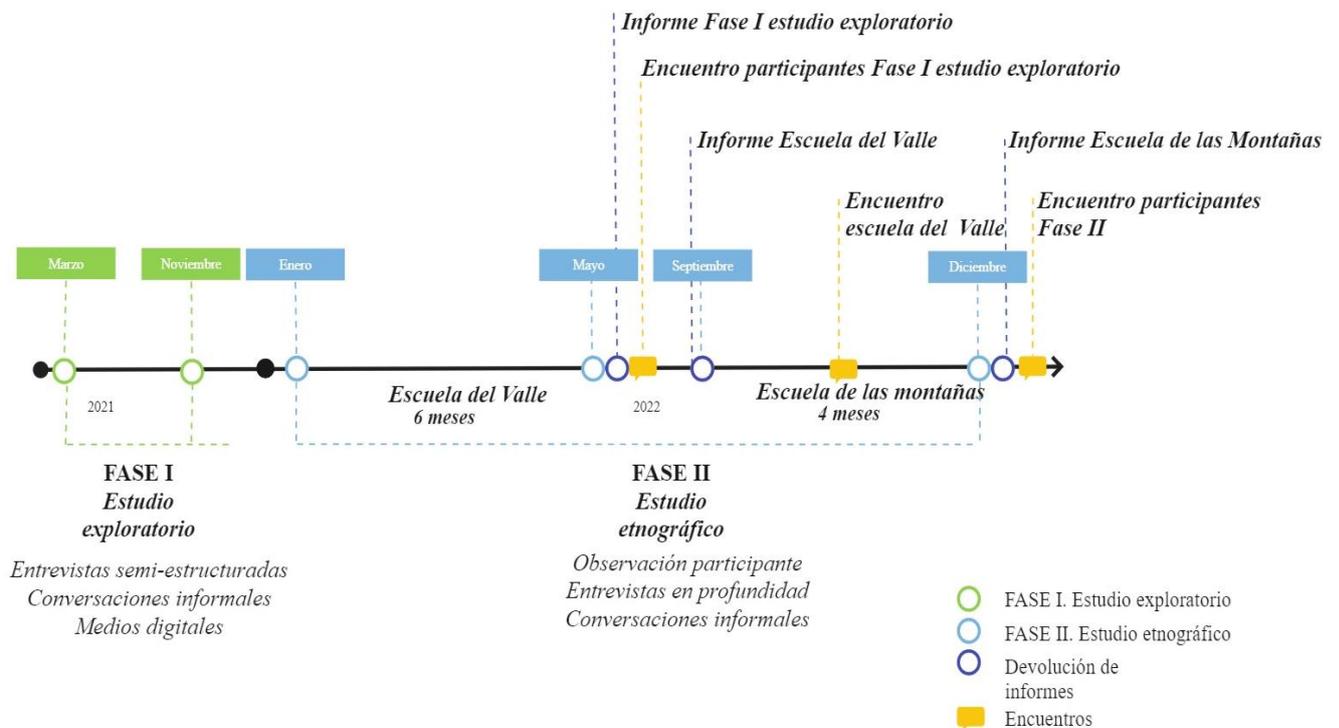


Figura 29. Proceso de recogida y devolución de la información
Fuente: Elaboración propia

7.2. Análisis de la información y creación de categorías

El análisis parte de la información obtenida tanto a través de las técnicas utilizadas en el estudio exploratorio, las entrevistas semi estructuradas realizadas online, como a través de las técnicas propias del estudio etnográfico, la observación participante, las entrevistas en profundidad y las conversaciones informales. Dicho análisis de los datos su clasificación y su posterior comunicación en los resultados se ha entendido como un proceso complejo pero también continuado en el tiempo (Walford, 2009), sin perder de vista los objetivos de cada una de las fases de la investigación. Así, se trata de un análisis *deductivo-inductivo* pues las primeras categorías emergen de los propios núcleos de interés del estudio que conforman el marco teórico y conceptual de las cuáles posteriormente han ido emergiendo nuevas categorías que no estaban definidas previamente (Gibbs, 2012) aunque si relacionadas con los objetivos de la investigación. En este sentido, se puede decir que el proceso de análisis ha tenido lugar de forma paralela a la propia recogida de información (Walford, 2009), aunque sí que se vislumbran diferentes hitos que han marcado el proceso (Ver Figura 29).

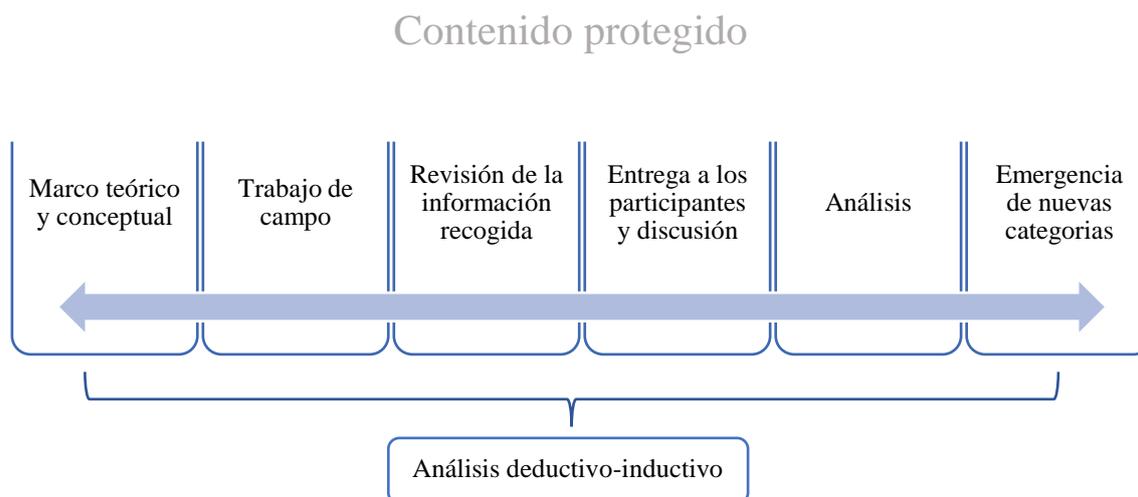


Figura 30. Proceso de análisis de los datos.
Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la representación del proceso (Ver Figura 30), se parte en primer lugar de la revisión teórico-conceptual llevada a cabo tanto en el marco teórico y conceptual como en la propia revisión de investigaciones llevada a cabo en el *Capítulo 4*, que comprende el estado de la cuestión. Esta revisión permitió la emergencia de categorías relacionadas con: escuela rural, medios digitales, prácticas de enseñanza creativas y contexto, es decir categorías que podemos llamar según Alvesson y Skoldberg (2000) “pre-establecidas”. La lectura, relectura y la reflexión sobre la información recogida a través de las diferentes técnicas, permitió la emergencia de nuevas categorías (Cohen et al., 2002) y la creación de un primer esquema o clasificación que posibilitó establecer relaciones entre los núcleos de interés sin perder de vista las preguntas de investigación

y los objetivos del estudio (Taylor y Bodgan, 2010). Así, el proceso de emergencia de categorías y de relación de núcleos de interés se produce desde la información hacia la teoría, estableciendo relaciones a través de procesos reflexión y de discusión (Cohen et al., 2002).

Producto de esta primera aproximación al proceso de categorización, se muestra una matriz (Tabla 27) que permite ilustrar las categorías y primeros datos de manera sistemática de manera que facilite la comprensión y el establecimiento de relaciones. Se ha planteado de esta manera porque obliga al investigador a pensar en las preguntas de investigación y facilita que el proceso de análisis sea continuado en tiempo y en paralelo al a recogida de información. Permite a su vez, tal y como destacan Miles y Huberman (1994) plantear análisis completos, sin ignorar ninguna información relevante.

Fase I. Estudio exploratorio	Sentidos y significados de escuela rural	Sentidos de escuela rural	Mirada metrocentrista y desde la performatividad	Optimización de recursos Organización y funcionamiento de centro Estigmatización: escuela de cuarta categoría
			Escuela reconocida y enfoque contextual	Respuesta de necesidades contextuales Prácticas de enseñanza en relación con el contexto social, cultural y natural Participación de las familias y la comunidad Cultura local en el currículo escolar Rol vertebrador
Fase II. Estudio etnográfico	Medios digitales	Sentidos de los medios digitales	Enfoque instrumental y tecnocentrista	Solución de problemas educativos Integración de los medios digitales Performatividad
			Herramienta pedagógica y contextual	Perspectiva contextual Respuesta a las necesidades Para todos Importancia de los usos y la pedagogía
		Prácticas de enseñanza con medios digitales	Gestión del aula	Organización del alumnado Gestión de tareas Rendimiento académico Logro individual
			Contexto	Relación con el contexto social, cultural y natural
	Prácticas creativas	Prácticas de enseñanza	Relevancia	Intereses del alumnado Relación con sus intereses Contexto
			Apropiación	Escuchar sus voces Formas de expresión
			Control	Conoce su proceso de aprendizaje
			Transformación	Rol del docente Participación de todo el alumnado

Tabla 26. Categorías de análisis Fase I.
Fuente: elaboración propia

La delimitación de estas categorías permitió que el primer análisis tuviera lugar de forma paralela a la recogida de información (Hammersley y Atkinson, 2007), dando lugar a un primer informe de resultados, en forma de descripción narrativa que fue entregado a los participantes. A

partir de este informe se lleva a cabo una discusión con los participantes con el objetivo de devolverles la información y poder discutir sobre aspectos tratados en el informe en relación con los objetivos de la información. La información obtenida de estos encuentros es nuevamente analizada y revisada produciéndose una identificación y clarificación de categorías que permiten el análisis específico de los datos.

La revisión del análisis y la interpretación de la información permite prestar especial atención a la clarificación de cuestiones iniciales de partida y las teorías tomadas como referencia. No obstante, cobra especial importancia la emergencia de nuevas categorías y el proceso de agrupamiento y de nuevas relaciones entre las informaciones recogidas. Se produce una búsqueda constante de aspectos emergentes, y la reagrupación de indicadores que se relacionan, que no entran en ninguna categoría preestablecida y que permiten la emergencia de nuevas (Hammersley y Atkinson, 2007).

Surgen así nuevos núcleos en relación con los objetivos del estudio que permiten obtener un análisis más detallado de la información recogida. Como categorías emergentes se destacan el rol del docente, el rol de la investigación etnográfica en los contextos participantes y el propio contexto como categoría principal que relaciona los tres núcleos principales: escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas. En la Tabla 28 que se muestra a continuación, puede verse la emergencia de nuevas categorías y la relación de los núcleos de interés con los objetivos del estudio.

<i>Objetivos</i>	<i>Núcleos de interés</i>	<i>Aspectos</i>
<i>(i). Conocer cuáles son los significados y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y representantes políticos y la administración a partir de las prácticas de enseñanza</i>	Sentidos de escuela rural	Enfoque metro-centrista y performativo
		Desde el valor pedagógico y desarrollo del capital social y cultural
<i>(ii). Identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos</i>	Prácticas de enseñanza con medios digitales en relación con el contexto	Contexto social, cultural y natural en el currículo escolar
		Organización y funcionamiento
		Recursos
		Participación de las familias y la comunidad
<i>(iii). Conocer las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los</i>		Desde la tenencia y un punto de vista instrumental
		- Tenencia
		- Gestión de la tarea
		- Organización del aula
		- Elemento motivador
		- Performatividad
Desde un punto de vista contextual		
- Responder a la heterogeneidad		
- Voces del alumnado		
- Relación con sus intereses y su vida		
- Relación con el contexto		
- Favorece la participación		
		Contexto

<i>medios digitales a través de prácticas de enseñanza;</i>	El rol del docente en el desarrollo de estas prácticas	Reflexión
		Evento crítico
		Pérdida de oportunidad
		Transformación
<i>(iv). Conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas.</i>	El rol de la investigación etnográfica	Relación investigador-participantes
		Procesos de reflexión sobre sus prácticas
		Cambios en las realidades investigadas

Tabla 27. Categorías de análisis Fase II.
Fuente: elaboración propia

A la vista de lo presentando, el proceso de análisis de los datos se comprende como un circuito circular y reflexivo, pues la entrada de datos en las diferentes categorías es constante y múltiple (Alvesson y Sholdberg, 2000). Por otra parte, es importante destacar como en el proceso de análisis de los datos, existe una categoría que está presente constantemente, especialmente al tratarse de datos que se derivan de un estudio etnográfico, y es el lugar (Taylor y Bodgan, 2010).

Como se ha destacado con anterioridad, la emergencia de las primeras categorías y aspectos organizadas en la matriz presentada en la Tabla 27, permitieron organizar la información y la clasificación de esta de manera paralela a la recogida de información y al trabajo de campo. Dicha organización de la información en categorías se llevó a cabo a través del uso de un sistema de colores que se combinaba igualmente con los núcleos de interés e indicadores que se han destacado en las matrices previas (Tabla 27 y 28).

Este sistema de códigos por colores se empleaba tanto en el diario de campo como en las propias entrevistas. De esta manera: la información relacionada con escuela rural era coloreada de **amarillo**, la información de medios digitales de **rojo**, las prácticas creativas de **azul**, la combinación de prácticas creativas y medios digitales de **morado**, el rol del docente y la acción de la investigación de **verde claro**. Junto con el uso de estos colores se concretaba a través de anotaciones los aspectos a los que pertenecía la información recogida, tal y como puede verse en la siguiente imagen que sirve de ejemplo. De esta manera se logra que sean los códigos los que se ajusten a los datos (Taylor y Bodgan, 2010).

Fecha 1 de febrero del 2022	
Observaciones	Reflexiones

Contenido protegido



Imagen 12. Ejemplo código de colores diario de campo

Fuente: Diario de campo

Además, se subrayaba de **verde oliva** la información obtenida a través de conversaciones informales, pues es significativo en el marco de una investigación etnográfica conocer la fuente de la información recogida. En sí mismo, el propio proceso de codificación supone además, una estrategia que garantiza la ética en el proceso de la investigación, sobre todo en lo referido a los participantes, aspecto que va a ser abordado en el siguiente capítulo, *Capítulo 8. Validación y cuestiones éticas*.

CAPÍTULO 8. Validación y cuestiones éticas

La triangulación es un término usado en principio de navegación debido a que se toman múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida.

En el presente capítulo se va a abordar todo lo relacionado con el proceso de validación de la información llevado a cabo en el estudio, pues se comprende dentro del proceso de la investigación, especialmente, cuando hablamos de un estudio etnográfico, como un aspecto clave (Miles, et al, 2014 citado en Rose y Johnson, 2020). Así, se presentan las diferentes técnicas y hechos que se han llevado a cabo dentro del proceso de validación del estudio. En el primer apartado se va a tratar el feedback como un proceso de validación continuo a lo largo del estudio. De manera específica se pone el foco en el rol que tienen las conversaciones informales en este proceso de validación, siendo estas protagonistas no solo en el proceso de recogida de información sino también como técnica de devolución y de validación de la información. En este mismo apartado también se hace referencia al uso de informes como forma para devolver la información a los participantes, los cuáles se han complementado, en el marco de este estudio, con encuentros para la devolución de informes y discusión de las primeras conclusiones. En el segundo apartado, se aborda la triangulación como técnica que permite dar la validez de los datos y disminuir sesgos teniendo en cuenta todo el proceso de investigación -revisión de literatura de referencia, recogida de información, devolución de la información y contraste. Se finaliza este capítulo con el tercer apartado que recoge las cuestiones éticas en el proceso de la investigación. Se hace referencia, de una parte, a los principios éticos tomados como base ética en el estudio, y de otra parte, el proceso que muestra cómo esos principios se han ido teniendo en cuenta a lo largo de la investigación.

8.1. El feedback como proceso de validación continuo a lo largo del estudio

El feedback³⁹ dentro de la investigación de corte cualitativa se comprende como técnica convencional de validación (Creswell y Miller, 2000) refiriéndose a la comprobación de la información por parte de los participantes. Si bien es cierto, depende del enfoque de la propia investigación, el valor de la devolución o el feedback cambia. Mientras que desde un enfoque positivista se comprende el feedback como una técnica de validación (Vigo-Arrazola, 2020), desde un enfoque constructivista-crítico el rol que tiene el feedback es el de romper con la relación jerárquica que tradicionalmente hay entre investigador e investigado (Wang, 2013). Desde la presente investigación, se pone en valor la perspectiva constructivista y crítica. Por un lado, el conocimiento que es generado en la investigación es determinado por el contexto, los valores, las historias y las prácticas, así como por las relaciones que se establece entre el investigador y el investigado (Denzin, 2017), lo que correspondería a una aproximación constructivista. Pero, por otro lado, se comprende desde una perspectiva crítica al entender la investigación y el propio feedback como una forma que va más allá del propio conocimiento y la validación, poniendo el foco en una posible transformación (Vigo-Arrazola, 2020).

En este sentido y en el marco de esta investigación, el feedback es una oportunidad de *chequear* los datos brutos o en su proceso de análisis, antes de que éstos sean finalmente expuestos como resultados (Miles, et al., 2014 citado en Rose y Johnson, 2020), siendo una herramienta que permite la comprensión más profunda de los hechos, poniendo en relieve la naturaleza co-construida del conocimiento (Miles et al., 2014 citado en Rose y Johnson, 2020) y la importancia del lugar y los contextos (Denzin, 2017). A través de la devolución de la información a los participantes, se contribuye a la creación de espacios en donde los investigadores y los participantes co-construyen, co-aprenden y transforman su realidad (Bergman y Lindgren, 2018; Vigo-Arrazola, 2020). Para que se produzca esta transformación en las realidades investigadas, es preciso que el investigador empodere a los participantes a través de la propia investigación (Vigo-Arrazola, 2020), rompiendo relaciones clásicas de jerarquía (Russell y Barley, 2020) y desde la devolución de la información y la interacción.

Este hecho se vincula con el enfoque teórico contextual y con el método utilizado, el etnográfico desde una perspectiva crítica. Así, el rol de la investigación va más allá de la contribución con nuevo conocimiento, pues se refuerza el valor pragmático que lleva a los participantes, y al propio investigador, a analizar y comprender la realidad para que ésta pueda ser transformada (Maisuria y Beach, 2017; Vigo, 2019). Cobra importancia no lo que los

³⁹ Feedback. Anglicismo que implica (1) retroalimentación o (2) retorno (Real Academia Española). En el contexto de la investigación se refiere al hecho de devolver la información a los participantes, a través de la cual se genera un proceso de retroalimentación en el investigador y en el participante (Miles et al., 2014).

investigados son capaces de validar, confirmar o refutar (enfoque positivista), sino cómo ellos pueden analizar y transformar su visión sobre el objeto de estudio.

El enfoque crítico tomado como referencia con relación al feedback, determina cómo este ha tenido lugar, pues se refuerza la idea de devolución a lo largo de todo el proceso de la investigación, produciéndose así un intercambio de perspectivas, percepciones e ideas de manera constante entre la investigadora y los participantes. Tal y como se muestra en la representación (Ver Figura 31), se reconoce el feedback como una acción llevada a cabo de manera continuada y en paralelo al proceso de recogida de información. Se identifican las conversaciones informales, y la devolución de informes como técnicas propias en este proceso de devolución. En la figura 31 se muestra cómo ha tenido lugar el proceso, iniciado con la recogida de información a través de las diferentes técnicas (conversaciones informales, observación participante y entrevistas). Esta información ha sido compartida con los participantes a través de las conversaciones informales diarias y con la devolución de informes en momentos concretos. Posteriormente se escucharon sus voces a través de conversaciones informales pero también a través de encuentros en abierto, donde se adoptaba la dinámica de grupo de discusión. La propia devolución de la información suponía la obtención de nueva información que debía ser nuevamente considerada y analizada. Así pues, es un proceso que se presenta en forma de espiral, constante y continuado en el tiempo.

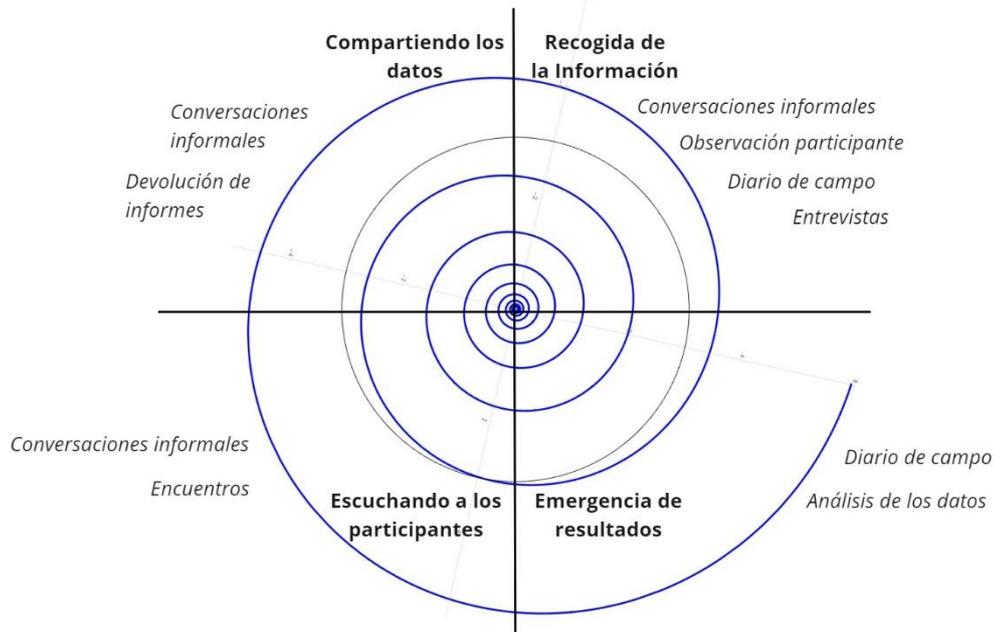


Figura 31. El feedback como proceso de validación continuo
Fuente: Elaboración propia

El valor de las conversaciones informales como técnica de validación

Como se ha destacado anteriormente, la devolución de la información o el feedback es un hecho que se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso de la investigación, especialmente en el marco de un estudio etnográfico. En esta línea, las conversaciones informales tienen un rol principal pues la validez se construye a través del diálogo, la discusión y la negociación (Swain y

Spire, 2020). Si vamos más allá de la validez, y hablamos del feedback desde una perspectiva crítica, que es como se aborda en este estudio, los diálogos y las conversaciones informales son una manera de poder alcanzar esa transformación mutua de la que veníamos hablando a partir de procesos de reflexión (Call-Cummings et al., 2019).

En estas conversaciones informales la investigadora, además de recoger información y profundizar sobre aspectos concretos del estudio y conocer detalles de las realidades investigadas, permiten extraer conclusiones del proceso de análisis de la información que se lleva a cabo de manera paralela a la recogida de los datos (Miles y Huberman, 1994). En estas conversaciones informales se comparten las conclusiones y son discutidas con los participantes. Esta devolución y este intercambio de percepciones e información, se incorpora al propio diario de campo (Burgess, 1981), lo cual se somete nuevamente a un proceso de análisis. Así, el proceso de recogida-análisis-devolución, es cíclico y construido por sí mismo (Cohen et al., 2002).

Devolución de la información a través de informes y encuentros con los participantes

Al mismo tiempo que se ha llevado a cabo una devolución de la información a través de conversaciones informales en un ambiente distendido e informal, se valoró la elaboración de informes donde se expusieran las conclusiones más significativas a discutir en encuentros que seguirían la estructura de grupos de discusión. Tanto los informes como los propios encuentros persiguen una doble finalidad. Por un lado, la validación de la información recogida y por otro lado, la posibilidad de entrar en procesos de la reflexividad y el co-aprendizaje (Russel y Barley, 2020) entre investigadores e investigados.

La elaboración de los informes ha seguido un proceso basado en el análisis de datos de tipo deductivo-inductivo. Tras la recogida de información, se procedió a la lectura y relectura de los datos recogidos, los cuáles fueron reducidos para poder garantizar la emergencia de categorías. En base a las categorías obtenidas, se llevó a cabo la elaboración de los informes triangulando así la revisión bibliográfica y los datos recogidos. Esta triangulación dio lugar a unas conclusiones que conforman los informes entregados a los participantes (Hammersley y Atkinson, 2007; Taylor y Bodgan, 2010).

Los informes elaborados y entregados a los participantes (Ver Anexos 8, 9 y 10), se han planificado de acuerdo con la estructura que presenta el estudio. En un primer lugar, se han planteado los antecedentes teóricos y prácticos de la investigación, haciendo referencia al propósito y los objetivos de este. Esta información fue previamente facilitada en la carta de presentación del estudio (Ver Anexo 5). En este sentido, se expone también en el informe una descripción detallada de los métodos y procedimientos empleados para obtener la información, sin perder de vista la perspectiva de proceso coherente que caracteriza la construcción metodológica de orden cualitativo (Cohen et al., 2002). Finalmente, se exponen las primeras

conclusiones vinculadas con las distintas categorías del proceso de análisis de los datos, presentados en el Capítulo 7.

Un primer informe se entregó en Junio del 2022 a partir de las conclusiones extraídas del análisis de datos de la *Fase I. Estudio exploratorio*. Este informe tomaba como referencia el Objetivo (i) del estudio centrado en *conocer los sentidos y significados atribuidos por los participantes (familias, docentes y representantes políticos y de la administración) a la escuela rural a partir las prácticas de enseñanza*. Una vez facilitado el informe, se ofreció la posibilidad de programar un encuentro con los participantes de esta primera fase. Para ello se facilitó un Doodle⁴⁰ vía Telegram o E-mail, a través del cual los participantes indicaban el día que mejor les venía para poder asistir el evento. Cuando el día y la hora fueron concretados, se generó un cartel (Ver Imagen 13) que incluyese toda la información para el encuentro. Se llevó a cabo de manera online en aras de querer facilitar la asistencia de los participantes que ejercen en diferentes escuelas rurales de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Encuentro Escuela Rural: Sentidos y Significados Cristina Moreno

Este encuentro forma parte de una Tesis Doctoral titulada "La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de las TICs: prácticas de enseñanza a través de un estudio etnográfico". El encuentro tiene como objetivo informar, discutir e intercambiar opiniones sobre los primeros resultados que se están obteniendo sobre los sentidos y significados de escuela rural. La idea es que exista un intercambio totalmente horizontal y dar a conocer cómo está teniendo lugar el proceso de la investigación. Agradezco de antemano vuestra participación y vuestro tiempo.

Evento online y abierto
<https://meet.google.com/uad-amme-kew>

Fecha
Día: 9 Junio 2022
Hora: 17:00- 18:00

No imprescindible

Inscripción aquí
https://docs.google.com/forms/e/1FAIpQL5n0EY_FxKYwZiGKf4B6_6sQnDM2NdzrHGTVcMloepWLnycZw/viewform

Imagen 13. Cartel grupos de discusión. Encuentro Escuela Rural: sentidos y significados
Fuente: elaboración propia

⁴⁰ Doodle. Herramienta gratuita de programación de reuniones.

A este encuentro asistieron un total de 10 personas, tanto participantes de la primera fase de la investigación (estudio exploratorio), como asistentes ajenos que quisieron formar parte de este. Este momento supuso, al mismo tiempo, un proceso de recogida de la información (Gibbs, 2012; Rose y Johnson, 2020) pues se produjo una discusión e intercambio de percepciones que se vinculaban con el objetivo del estudio en torno a la escuela rural.

A este primer encuentro llevado a cabo en el marco de la primera fase de la investigación, el estudio exploratorio, le siguieron dos encuentros posteriores, desarrollados en la segunda fase de la investigación, el estudio etnográfico (Ver Figura 32, p. 239). El primero de ellos se llevó a cabo con los participantes de la *Escuela del Valle*, primera escuela en donde se realizó el trabajo de campo. El encuentro tuvo lugar en el mes de Noviembre, siendo de manera presencial acudiendo la investigadora al centro educativo. En esta ocasión el informe (Ver Anexo 8) estaba relacionado con el segundo y el tercer objetivo de la investigación centrado en conocer las prácticas de enseñanza a partir de los medios digitales en relación con el contexto, y el tercer objetivo focalizado en los cambios e implicaciones de la investigación etnográfica en la realidad investigada. Al encuentro asistieron 3 docentes, los que se mantenían en el centro en el presente curso escolar 2022-2023. Se intercambiaron opiniones sobre la información recogida y mostraron también interés por conocer los resultados finales y por adquirir algunas referencias bibliográficas tomadas como base teórica y conceptual y que se reflejaban en el informe, pues vieron la oportunidad “seguir aprendiendo y conocer nuevas prácticas” (Encuentro devolución de la información CEIP1-MAE3).

Por su parte, el tercer encuentro tuvo lugar en el mes de Enero con la *Escuela de las Montañas*, siendo de manera presencial. Al encuentro asistieron las dos maestras de educación primaria y se abrió para que asistieran las familias, pero ninguna acudió. Se procedió de igual manera que en los encuentros anteriores, habiendo discusión e intercambio de opiniones en relación con los objetivos del estudio. Es de destacar cómo, a pesar de que los encuentros se centraban en los objetivos correspondientes a la segunda fase de la investigación, el estudio etnográfico, los participantes hacían mucha referencia a la naturaleza de la escuela rural, produciéndose una relación dialéctica de los objetivos.

En todos los encuentros descritos se ha producido una recogida de la información con el objetivo de comprender el proceso de la investigación como una espiral continua de recogida de información, análisis y reflexión (Cohen et al., 2002). Así, la devolución de la información se comprende como una oportunidad para el desarrollo de una comunicación reflexiva, en donde los investigadores tratan de que sus resultados sean útiles para los participantes y que la información facilitada abra un proceso de discusión que lleve a la reflexividad, la crítica y la transformación (Bergman y Lindgren, 2018).

El proceso de devolución de la información descrito se muestra a continuación (Ver Figura 32). En la representación se recoge el momento temporal en que la devolución de la información tuvo lugar, ya inmersos en la fase del estudio etnográfico. Se identifican en la figura tanto la entrega de cada uno de los informes, uno correspondiente al estudio exploratorio y dos vinculados con las etnografías llevadas a cabo en cada escuela, como los encuentros que han tenido lugar para discusión de los informes.

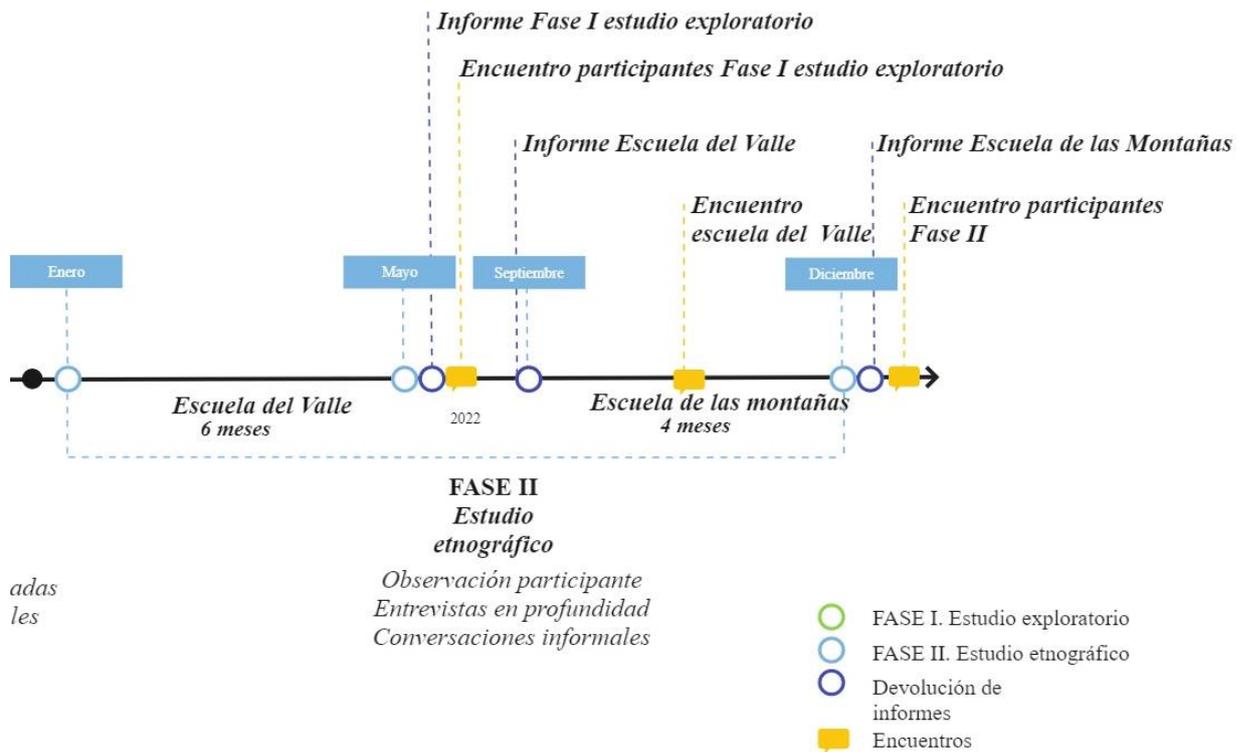


Figura 32. Temporalización de la devolución de la información en informes y encuentros
Fuente: elaboración propia

8.2. Proceso de triangulación

Para garantizar la validez de todo el proceso expuesto en este capítulo, se ha optado por llevar a cabo un proceso de triangulación partiendo de la relación e interferencia de tres esferas que consideran la perspectiva y experiencia del propio investigador, de los participantes y de investigadores externos al propio estudio (Creswell y Miller, 2000).

La triangulación, permite analizar los datos recogidos con los instrumentos y técnicas de forma individual, para posteriormente compararlos y valorar los hallazgos y justificarlos con el uso de fragmentos de cada de una de las dimensiones. Al mismo tiempo, el uso de la triangulación no sólo supone garantía de validez, sino que también persigue una amplitud de comprensión de la realidad estudiada (Creswell y Miller, 2000).



Figura 33. Proceso de triangulación
Fuente: Creswell y Miller, 2000

La primera esfera, es la perspectiva del investigador. El análisis del campo objeto de estudio avala la validez del estudio en primera estancia ya que, observando a los participantes en su vida cotidiana, involucrándote en su actividad diaria y escuchando sus voces, es posible obtener un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, evitando de este modo que sea una información sesgada (Álvarez-Gayou, 2003). En este sentido, la información recogida a través de las diferentes técnicas de recogida de información -observación participante, entrevistas, grupos de discusión y conversaciones informales, ha sido contrastada, persiguiendo así una validez interna y reflexiva (Okuda y Gómez, 2005).

La segunda esfera es la perspectiva de los participantes, buscando así el contraste de los datos obtenidos con sus percepciones antes de la devolución de la información a través de conversaciones informales, la devolución de informes o el diseño de encuentros para discutir los primeros resultados. Concretamente, las conversaciones informales han adquirido a lo largo de todo el trabajo de campo un rol fundamental en el proceso de validación de la información. A través de las mismas, la investigadora preguntaba aspectos observados y de esta manera entraba en procesos de discusión con los participantes, que ayudaban a concretar o refutar la información recogida. Estos procesos han permitido la construcción de significados de manera conjunta entre el investigador y los participantes (Jeffrey y Troman, 2004).

Finalmente, tras la triangulación de datos y con los participantes, se optó por una triangulación múltiple que permite el compartir los datos con expertos. En esta fase, se llevó a cabo una triangulación de los datos obtenidos con estudios etnográficos previos que han conformado el estado de la cuestión del estudio. Asimismo, la asistencia a congresos y formaciones de índole nacional e internacional ha supuesto una oportunidad para poder abordar los resultados de la investigación, los cuáles han sido discutidos con investigadores y revisores externos (Creswell y Miller, 2000). Se destaca así la asistencia a congresos y simposios internacionales como: International Symposium for Innovation in Rural Education, European Educational Research Association (ECER 2022), Oxford Education and Ethnography Conference

en el año 2022 y II Congreso Internacional de educación crítica e inclusiva ese mismo año. La asistencia a estos congresos ha permitido intercambiar conocimiento y contrastar resultados con otros compañeros de otros países que abordan temáticas relacionadas con el objeto de estudio.

Asimismo, ha sido significativo en el proceso de triangulación, la enmarcación de este estudio en el Proyecto I+D+i DesEi ya nombrado con anterioridad, el cual se focaliza en el estudio de prácticas de enseñanza creativas con medios digitales en escuelas de especial dificultad. En este sentido, el intercambio de la información y del proceso con los compañeros expertos involucrados en el proyecto, ha supuesto en sí mismo una parte de la validación. De forma paralela, la discusión y conversaciones mantenidas con la directora de la Tesis, M^a Begoña Vigo Arrazola, acerca de la información recogida y el contraste de los resultados con estudios previos, ha sido una parte significativa en el proceso de validación de los resultados.

8.3. Cuestiones éticas: principios y el proceso

El investigador etnográfico se enfrenta a las cuestiones éticas en, al menos, dos campos. Por un lado, un campo académico e institucional y por otro lado, un campo que se relaciona con la propia relación con los participantes (Beach, 2018). Así, el lado institucional supone una forma de rendir cuentas éticas a una comisión de evaluación. En este sentido, los etnógrafos en muchas ocasiones se enfrentan a dilemas, pues el hacer etnografía supone situarse en el ámbito práctico de la vida cotidiana, donde el curso de las acciones éticas se desarrolla de forma paralela al proceso de la investigación, siendo algo inseparable (Beach y Vigo-Arrazola, 2020; Dennis, 2009).

En la misma línea, Russell y Barley (2020) señalan que la normativa ética implantada disminuye la responsabilidad individual bajo la apariencia de relaciones contractuales de participación. Destacan que esta forma de comprender la ética de la investigación tiene implicaciones en la etnografía y su gestión de la ética dada su naturaleza íntima, longitudinal y receptiva. Independientemente de ello, y atendiendo a la diferencia entre la ética -institucional y de campo-, en el presente apartado nos encontramos en la búsqueda de un equilibrio entre ambos enfoques éticos (Smette, 2019). Así, se aborda por un lado, las cuestiones éticas relacionadas con las bases y los principios éticos que guían el estudio, y por otro lado, el propio proceso de campo y la puesta en práctica de estas cuestiones éticas.

El principio que guía el proceso de la presente investigación es la responsabilidad, pues tiene que ver con la cuestión ética-epistemológica de las relaciones que como etnógrafos creamos con los participantes, así como el tipo de compromiso que estamos dispuestos a asumir con nosotros mismos y en el contexto (Beach, 2018).

En este sentido, la participación de la etnografía en el presente estudio, tal y como se ha destacado en capítulos anteriores, trata de desvincularse de la idea tradicional que reconoce posiciones de sujeto ontológicamente distintas, estableciendo una diferenciación entre investigador-participante (Russell y Barley, 2020). Dennis y Huf (2020) reflejan que se vincula con un proceso performativo ya que ninguna posición de sujeto es anterior a otra, sino que el hacer con los otros supone el principio ético por excelencia en el marco de un estudio etnográfico (Beach, 2018). Por tanto, esta idea se relaciona con una visión de la investigación desde la responsabilidad, comprometida ésta con la producción del conocimiento, desinteresada y conectada y co-construida con los otros (Russell y Barley, 2020).

En relación con esta idea de responsabilidad, se destacan una forma de ética diaria y cotidiana, refiriéndose a la acción ética y moral del investigador en el día a día del trabajo de campo, incluyendo la toma de decisiones, la relación con los participantes y su propio proceso de reflexividad (Barley, 2016). Esto significa que cada lugar de investigación es diferente y el investigador debe reconocer y responder ante esta idiosincrasia, hecho que se relaciona con el marco teórico de Massey (2012), tomado como referencia en la presente investigación.

En este contexto, hablar de producción de conocimiento supone igualmente una cuestión ética dentro del estudio. Se aborda dicha producción del conocimiento desde una perspectiva crítica alejada de la idea de cantidad y calidad, poniendo el foco, en lo que se dice, cómo se dice, por qué se dice, cuándo se dice y las implicaciones que tiene (Denzin, 2017). Esta idea guía y determina el planteamiento de la presente investigación desde un enfoque crítico, pero igualmente supone un aspecto para tener en cuenta a lo largo de todo el proceso de selección, acceso, estancia y salida del campo (Russell y Barley, 2020). Por tanto, la ética es gestionada por el etnógrafo en cada uno de esos momentos aunque tome como partida los principios que aquí se exponen como son: responsabilidad, respeto, beneficio mutuo, confianza y fidelidad (Ross et al., 2010).

Ya en el marco ética formalizada e institucional, el proceso ético en la presente investigación comienza con el consentimiento informado que supone el primer paso. En este momento, previo al acceso al campo, se pide a los participantes que den su consentimiento después de recibir información del estudio donde se incluye: objetivos del estudio, intención, técnicas de recogida de información, periodicidad de la estancia en el campo e implicación del estudio. Este proceso debe ser voluntario y se comprende desde la etnografía como parte del acceso al campo, aunque técnicamente es previo a este (Smette, 2019). Por lo tanto, se trata de un momento delicado.

En relación con este hecho, en la presente investigación se procedió en primer lugar a mandar una carta informativa (Ver Anexo 5) a los centros educativos y posteriormente a mantener llamadas telefónicas o videollamadas a través de las cuales los participantes exponían dudas sobre

el estudio. Posteriormente, se facilitaba el formulario de consentimiento informado (Ver Anexo 9) a todos los participantes (docentes, representantes políticos, alumnado y familias). Algunos participantes rellenaron este formulario online y otros en papel. Todos ellos fueron archivados en formato papel, realizando de forma paralela una copia de seguridad en Google Drive, produciéndose una garantía de confidencialidad y de privacidad. Respecto a la información recogida del alumnado, los centros educativos participantes contaban con consentimientos informados por parte de las familias en relación con el tratamiento de la información y la imagen. Asimismo, el equipo directivo emitió un consentimiento informado que recogía los consentimientos del alumnado.

En el desarrollo del propio trabajo de campo, los principios éticos citados anteriormente, se materializaron en las siguientes acciones: (i) un proceso de negociación de acceso al campo, (ii) garantía del anonimato de los participantes; (iii) una producción de los datos fiel a la realidad observada.

En relación con el proceso de negociación de acceso al campo se tuvo en cuenta las voces de los participantes, su disponibilidad y su predisposición para la investigación, respetando sus tiempos y espacios (Smette, 2019). Dicho proceso se ha recogido previamente en el Capítulo 6.

La responsabilidad de la investigadora para con el estudio y concretamente, con las realidades investigadas, exige que se lleve a cabo un anonimato de los participantes para salvaguardar su bienestar. En esta línea, se llevó a cabo un proceso de codificación de los centros y de los participantes a fin de garantizar el anonimato. Para ello, se elaboró un código que recogiese el centro educativo al cual se le asignó un número, diferenciando entre centros rurales agrupados (CRA), centros educativos de menos de 9 unidades (CEIP) y centros públicos integrados (CPI). El número fue asignado conforme se estableció con relación al orden en que se contactó con los centros educativos. Seguidamente, en el código se añade la persona participante, diferenciando entre maestros (MA), familias (FAM), alumnado (A), alumnado de prácticas (AP) y representantes políticos (DEP). A los participantes también se les fue numerando según su orden de participación (Ejemplo: CEIP 1-MAE1). Finalmente, en las notas de campo y en la codificación de las entrevistas se añade un guion y un número que hace referencia el número de la entrevista ya que hay docentes a los que se les realizó dos entrevistas (Ejemplo: CEIP1-MAE1-1). Así, se muestra en la siguiente tabla (Ver Tabla 30) todos los participantes de cada una de las fases; (i) estudio exploratorio (ii) estudio etnográfico, con el proceso de codificación y el código final reflejado en la última columna.

Participantes estudio exploratorio

Provincia	Tipo de centro	Número de Centro	Docente	Código docente	Número docente	Código final
Huesca	CEIP menos 9 unidades	3	Directora	MAE	1	CEIP3-MAE1
			Tutor educación primaria	MAE	2	CEIP3-MAE2
			Familia	FAM	1	CEIP3-FAM1
				FAM	2	CEIP3-FAM2
			FAM	3	CEIP3-FAM3	
Huesca	CRA (5 localidades)	1	Docente	MAE	1	CRA1-MAE1
Zaragoza	CRA (3 localidades)	2	Jefe de estudios y encargado TIC	MAE	1	CRA2-MAE1
Teruel	CEIP menos 9 unidades	3	Maestra educación primaria	MAE	1	CEIP3-MAE1
Zaragoza	CEIP menos 9 unidades	4	Directora	MAE	1	CEIP4-MAE1
Zaragoza	CPI (3 localidades)	1	Maestra	MAE	1	CPI1-MAE1
			Portavoz Departamento de innovación-Gobierno de Aragón	DEP	1	DEP1
			Representantes Consejo Escolar de Aragón (MRP y EVA)	DEP	2	DEP2

Tabla 28. Codificación participantes estudio exploratorio.
Fuente: elaboración propia.

Participantes estudio etnográfico

Centro y provincia	Tipo de centro	Número de Centro	Docente	Código docente	Número docente	Código final
La escuela del valle (Zaragoza)	CEIP menos 9 unidades	1	Director	MAE	1	CEIP1-MAE1
			Tutora 1,2,3 E.P	MAE	2	CEIP1-MAE2
			Tutora 4,5,6 E.P	MAE	3	CEIP1.MAE3
			Maestra AL	MAE	4	CEIP1-MAE4
			Alumna de prácticas	AP	1	CEIP1-AP1
			Alumna de prácticas	AP	2	CEIP1-AP2
La escuela de las montañas (Huesca)	CEIP menos 9 unidades	2	Directora	MAE	1	CEIP2-MAE1
			Tutora E.I	MAE	2	CEIP2-MAE2

Tabla 29. Codificación participantes estudio etnográfico.
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en el contexto del estudio etnográfico, uno de los momentos más delicados, junto con el acceso al campo, fue la salida del mismo. El llevar a cabo la investigación en el contexto escolar implica mantener relaciones personales con docentes, familias, pero también con el alumnado. Se planteó así una salida del campo muy cuidadosa en la que el profesorado y el alumnado era informado del día en que la investigadora iba a dejar de acudir a la escuela. Por parte de los docentes, se comprendió igualmente como un momento complicado y por ello se preparó cuidadosamente con el objetivo de que no sea visto como un abandono o una dejación de funciones (Russell y Barley, 2020).

Junto con estos momentos de acceso y salida del campo, la devolución de la información, expuesta anteriormente, también supone un evento ético en el proceso de la investigación. Supone una manera de devolver a los participantes lo que ellos han facilitado y garantizar así la veracidad de los datos (Rose y Johnson, 2020). Sin embargo, en el contexto de la investigación etnográfica este hecho cobra un sentido diferente, pues es una oportunidad de seguir co-construyendo el proceso de la investigación.

En la figura que se muestra a continuación (Ver Figura 34), se identifican los diferentes momentos de acceso, trabajo y salida del campo, así como los hitos y cuestiones éticas que han marcado ético-epistemológicamente el proceso. Las cuestiones que aquí se reflejan aparecen especialmente reflejadas en capítulos anteriores y van a estar presentes en la exposición de los resultados que se abordan en el siguiente capítulo.



Figura 34. Cuestiones éticas en el proceso de la investigación
Fuente: Elaboración propia

CAPITULO 9. Resultados y discusión

*A los centros educativos participantes
y sus comunidades educativas.
Por su generosidad y ayuda.*

En el capítulo que se presenta a continuación se recogen los resultados fruto del proceso de análisis expuesto con anterioridad, así como la discusión a través de la comparación de los resultados con estudios de investigación referenciados previamente y que conforman el marco teórico y conceptual del trabajo de investigación.

En el marco de una investigación cualitativa, y concretamente desde una perspectiva etnográfica, se comprende que los resultados adquieren especial sentido, sobre todo cuando existe una relación dialéctica con el marco conceptual, el corpus teórico y con los propios objetivos del estudio (Cohen et al., 2002). De este modo, se muestran los resultados junto con la discusión con el objetivo de dotar a dichos resultados del sentido y la pertinencia así como de la relación que estos resultados puedan tener con el marco teórico y conceptual de referencia así como con los objetivos del estudio.

Fruto del proceso de análisis han emergido diferentes categorías y núcleos de interés que guían los resultados que a continuación se presentan. Dichos resultados van a ir acompañados de fragmentos recogidos en el diario de campo a través de la observación participante. También se recogen las voces de los participantes a través de las entrevistas semi estructuradas y en profundidad así como de los encuentros de devolución de información y de las conversaciones informales mantenidas. Estos fragmentos irán acompañados del escenario educativo en el que se ha recogido dicha información así como de los participantes implicados, utilizando para ello, los códigos presentados anteriormente, en aras de garantizar los aspectos éticos discutidos en el Capítulo 8.

Los resultados de investigación se presentan en relación con las fases. Así en primer lugar, se recogen los resultados que corresponden al estudio exploratorio, llevado a cabo en la Fase 1 de la investigación, centrado en el primero de los objetivos *“Conocer cuáles son los significados y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y representantes políticos en relación con las prácticas de enseñanza”*. Se muestran diferentes sentidos de escuela rural por parte de los agentes educativos participantes (docentes, familias y representantes político), centrándose en cómo los participantes vivencian la escuela rural. Los resultados en relación con este primero objetivo muestran como los participantes experimentan la escuela rural desde diferentes posturas.

- De una parte se muestran significados atribuidos a la escuela rural, por parte de docentes, familias y representantes políticos, en relación con los servicios, recursos y las políticas, y vinculada a características, en principio, propias de la escuela rural. Estos significados se relacionan con un sentido de escuela rural próximos a un enfoque metro-centrista y reduccionista que aborda la escuela rural, en ocasiones, desde el paradigma del déficit.

- De otra parte, se presenta un significado de escuela rural en relación con el contexto y con la comunidad, en donde la participación de las familias y el conocimiento del entorno suponen rasgos significativos. Este significado de escuela rural en relación con el entorno social, cultural y natural, implican un sentido de la escuela rural vinculado con la vertebración y garante del desarrollo del capital social y cultural.
- Finalmente, la escuela rural se comprende, por parte de los participantes, como un escenario ideal para la innovación debido a características propias como la baja ratio, la proximidad del entorno y de las familias o la multigraducación. Asimismo, los participantes (docentes y familias) identifican la innovación desde un punto de vista reivindicativo, y de lucha contra la imagen deficitaria de la escuela rural, el aislamiento y el cierre escolar. Sin embargo, se identifican dos sentidos que relacionan escuela rural e innovación educativa. De una una parte, un sentido de escuela rural e innovación educativa que tiene que ver con un sentido reducido y performativo al no valorar la lógica de la práctica y del contexto en la implantación de metodologías y prácticas. De otra parte, se presenta un sentido de escuela rural e innovación educativa desde el contexto, en el desarrollo de prácticas de enseñanza que parten de las necesidades sociales y educativas de la localidad y de la escuela. Ambos sentidos, que relacionan escuela rural e innovación, vienen motivados, en parte, por el contexto social, económico, cultural y educativo en torno a la escuela rural e influyen, de igual manera, en el tipo de prácticas de enseñanza que llevan a cabo y en el uso que se hace de los medios digitales en el quehacer docente.

Posteriormente, se muestran los resultados que corresponden a la segunda fase de la investigación y que emanan del estudio etnográfico. Así, en relación con el segundo objetivo *“Identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos”*, y con el tercero *“Conocer las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza”*, se observa que existen diferentes tipos de prácticas de enseñanza en las que los usos que se hacen de los medios digitales se presentan de una manera desigual dependiendo del contexto, y de los significados atribuidos a la escuela rural, el contexto y los medios digitales.

- En primer lugar, se presentan prácticas de enseñanza que no tienen en cuenta el contexto. Son prácticas centradas en el logro individual y en el desarrollo de actividades de gestión y control. Se presentan igualmente prácticas de enseñanza con medios digitales cuyos usos están basados en un cambio de soporte. A través de estas prácticas se identifica un sentido de los medios digitales desde un enfoque instrumentalista y reduccionista, entendiéndolos como una herramienta comunicativa y de gestión, en donde las

necesidades y características del contexto no son tenidos en cuenta, presentados prácticas descontextualizadas y performativas.

- En segundo lugar, se presentan prácticas de enseñanza en relación con el contexto y focalizadas en el desarrollo del capital social y cultural. En estas prácticas la escucha de las voces del alumnado, la conexión con su vida, sus intereses y su entorno, se convierten en el eje pedagógico principal, adquiriendo los medios digitales un rol pedagógico desde un enfoque contextual, orientando estas prácticas hacia el cambio y permitiendo al alumnado entrar en procesos de control y apropiación.
- En este sentido, se identifica como un resultado la influencia del rol del docente en el desarrollo de las prácticas de enseñanza con medios digitales. Se concluye que, el significado que los docentes tienen del contexto, de la escuela y de los medios digitales, influye en el tipo de prácticas que llevan a cabo con medios digitales. Se produce así una relación dialéctica entre el primer objetivo abordado en la primera fase de la investigación, el estudio exploratorio, con los objetivos 2 y 3, abordado en la segunda fase, el estudio etnográfico.

Finalmente, también enmarcados en la segunda fase de la investigación, desde el estudio etnográfico, se presentan los resultados en relación con el cuarto objetivo “*Conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas.*”. En este sentido, se obtiene como resultado que la investigación etnográfica influye en las relaciones que se establecen con los participantes, tanto con docentes como con alumnado y sus familias. El modo en que se rompe la relación jerárquica -investigadora-participantes- influye en la posibilidad de entrar en procesos de reflexión conjunta, a través de los cuales se construye la investigación y se invita a la posibilidad de que existan cambios. En el contexto, se ha comprobado que a través de la acción de la investigación, los docentes han entrado en procesos de reflexión sobre su práctica docente con medios digitales, replanteando en ocasiones sus usos y buscando alternativas a su quehacer docente. Se han identificado pequeños cambios que han tenido que ver con el sentido que los docentes atribuyen al uso de los medios digitales en el aula, y con el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas basadas en la escucha de las voces del alumnado y sus intereses.

9.1. Significados, sentidos y experiencias en torno a la escuela rural en relación con las prácticas de enseñanza

Los resultados que se presentan en el este apartado se relacionan con el estudio exploratorio llevado a cabo en la primera fase de la investigación. El estudio exploratorio está focalizado en conocer los sentidos y los significados sobre escuela rural por parte de los participantes a partir de las prácticas de enseñanza.

A la hora de abordar los significados y los sentidos sobre escuela rural los participantes presentan percepciones e ideas muy diversas dependiendo de la realidad educativa que vivan o hayan vivido, haciendo que los sentidos y significados atribuidos sean también diferentes. Por ello mismo, es interesante poder abordar cuáles son esos sentidos para posteriormente comprender qué tipo de prácticas de enseñanza tienen lugar y cómo los medios digitales son introducidos.

Por parte de todos los entrevistados se reconoce la escuela rural como una realidad que forma parte de nuestro sistema educativo pero también como una necesidad. Se deja entrever un tono reivindicativo en algunos de los discursos de los participantes, haciendo referencia a la necesidad de visibilizar la realidad rural, a la dotación de recursos y las condiciones de los profesionales. Sin embargo, existen diferentes percepciones entre personal docente, familias, y representantes políticos y de la administración.

El apartado referido a los sentidos de escuela rural se va a organizar atendiendo a los diferentes sentidos emergentes del análisis de los datos. Se comienza en primer lugar haciendo referencia a la escuela rural en contraposición de la escuela urbana y desde la imposición de modelos urbanos en el territorio rural, abordando este primer sentido de escuela rural desde una perspectiva metro-centrista. En este apartado, se identifica como resultado del estudio, por un lado, un sentido de escuela rural que hace referencia a la dotación de servicios y recursos y que toma como referente la escuela urbana para referirse a la escuela rural. Por otro lado, se presenta un sentido de la escuela rural desde un punto de vista pedagógico, haciendo referencia a formas de organización escolar para referirse a la escuela rural, presentadas igualmente desde un enfoque metro-centristas y en contraposición a modelos urbanos.

En segundo lugar, se presenta la escuela rural desde un sentido vertebrador del territorio, lo que parece guardar una relación con el valor pedagógico de la escuela rural en relación con el contexto y como reproductora del capital social y cultural. Finalmente, se muestra un sentido de la escuela rural en relación con la innovación educativa. A lo largo de todo el apartado se identifica que el modo en que los participantes, especialmente los docentes, comprenden la escuela rural guarda una relación con el tipo de prácticas de enseñanza que llevan a cabo, lo que supone el punto de partida para la presentación de los resultados vinculados con el uso de medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativas.

9.1.1. Un sentido reduccionista de la escuela rural: desde la contraposición a la imposición de modelos urbanos

Al abordar, de manera específica, el término “escuela rural”, es muy significativo que cuando esta es definida por los participantes, estos hacen referencia a la escuela urbana, estableciendo comparaciones, diferencias y similitudes. Respondiendo a qué es la escuela rural, se identifica, un doble sentido desde un prisma metro-centrista, que tiene que ver, de una parte con la escuela rural desde un punto de vista centrado en la gestión de recursos y desde las políticas educativas, y de otra parte, un sentido de escuela rural centrado en cuestiones organizativas, incidiendo de manera especial en la multigraducación. Estas percepciones de la escuela rural, en dicotomía con la escuela urbana, coinciden con las aportaciones de varios autores (Amcoff, 2012; Cedering y Wilhborg, 2020; Fargas-Malet y Bagley, 2021; Hargreaves, et al 2009; Shuckmith, 2019). En este sentido, Gristy et al., (2020) señala que la escuela rural, debido a una imagen predominantemente restrictiva y centrista, se ha definido y es catalogada dependiendo de su ubicación en el territorio, estableciéndose una diferencia entre escuela rural y escuela urbana.

La escuela rural cuestionada desde los servicios, los recursos y las políticas de la escuela urbana

En este sentido, existe un reconocimiento de la escuela rural en comparación con los modelos urbanos, definiendo escuela rural en relación con la optimización de recursos, la disponibilidad de servicios, su ubicación en el medio y la influencia de políticas educativas y sociales diseñadas bajo estándares urbanos.

Muchos de los docentes entrevistados en esta primera fase de la investigación, definen a la escuela rural desde la comparación con la escuela urbana, haciendo referencia específica a la **falta de recursos y de servicios**. De manera concreta, establecen una diferencia entre los servicios de sus localidades frente a la dotación de los mismos en poblaciones y escuelas más grandes. Este hecho guarda una relación con la implantación de políticas metro-centristas que no valoran la diversidad de contextos y que son diseñadas bajo estándares urbanos (Corbett, 2016; Gristy et al., 2020).

Tenemos un problema y es que los servicios están muy centralizados. Muchos alumnos se van a la escuela de la localidad más grande por el servicio de transporte escolar que pone el Gobierno de Aragón. Esa forma de transporte escolar lo único que hace es centralizar el alumnado, y mientras nosotros tenemos que hacer cuentas para ver cuántos alumnos tenemos al año que viene (Entrevista semi-estructurada, CEIP3-MAE1, Febrero, 2021).

Identifico como limitaciones el no tener posibilidad de unas extraescolares y de acceso a la cultura. Tenemos alumnado y familias que no se pueden permitir viajar a otras localidades a llevar a sus hijos e hijas a extraescolares, o irse un fin de semana a Zaragoza a ver un museo. Y luego, evidentemente, hay familias que, por falta de interés, pues no acceden a la cultural. Entonces, la escuela rural tiene una importancia mayor al ser, la escuela, el único lugar en el que acceden a una cultura de calidad. (Entrevista semi-estructurada, DEPI, Noviembre 2021).

La centralización de los recursos en las grandes localidades y por ende, en los centros educativos, guarda una relación con *la implantación de políticas sociales y administrativas metro-centristas* (Corbett, 2016). Esta centralización es identificada por los participantes como un aspecto que influye en la movilidad del alumnado a otras escuelas próximas, generalmente de mayor tamaño.

Muchas familias tienen en cuenta los servicios que se ofrecen desde las escuelas para su elección, porque tienen en cuenta la conciliación familiar. En el caso del Centro Rural Agrupado al que van mis hijos, muchas familias mueven a sus hijos de sede según los servicios que ofrecen (Encuentro devolución de la información, CP1-MAE1).

En este sentido, se evidencia que, en ocasiones, la elección escolar por parte de las familias que residen en el territorio rural está relacionada con la oferta de servicios de las escuelas, produciéndose situaciones de competitividad entre las escuelas (Matías y Vigo, 2020; Vigo-Arrazola y Beach, 2022) de un mismo Centro Rural Agrupado o entre Centros Educativos de una misma zona.

Otro aspecto que tiene que ver con la referencia metro-centrista es *la estructura organizativa*. Algunos participantes especifican que, el hecho de que las políticas educativas estén orientadas a escuelas urbanas facilita que exista una tendencia a querer introducir estructuras organizativas urbanas en escuelas en el territorio rural. Los docentes más allá de cuestionar la tendencia de “urbanización” (Entrevista semi-estructurada, DEP 2), hacen referencia a la imposición de un modelo de organización urbano para el territorio rural, lo que guarda relación con el mantenimiento de formatos clásicos de la escuela urbana graduada y organizada en cursos con alumnado con la misma edad (Corbett, 2016; Uttech, 2001). En este sentido, se identifica un fuerte movimiento de crítica a los Centros Rurales Agrupados por parte de los docentes participantes que ejercen su docencia tanto en este tipo de centros como en centros educativos de menos de 9 unidades.

En esta línea, los docentes especifican que la estructura organizativa de CRA lejos de ofrecer una oportunidad de mantenimiento de la población o de igualdad de oportunidades,

supone “una amenaza para el mantenimiento de escuelas pequeñas, pues tienden a localizar servicios y recursos” (Entrevista semi-estructurada CRA1-MAE1. Mayo 2022). Además, los docentes entrevistados destacan como la estructura de CRA y sobre todo su funcionamiento, tal y como tienen lugar, “produce situaciones de desarraigo con la localidad en la que vive el alumnado al provocar situaciones de cierre escolar de las localidades más pequeñas” (Entrevista semi-estructurada CPI1.MAE1. Febrero 2022).

En este sentido, muchos docentes entrevistados destacan la necesidad de reconocer las idiosincrasias de los contextos y de sus escuelas, especialmente en el caso de los Centros Rurales Agrupados, donde conviven y convergen realidades educativas diversas. Esto nos lleva a un sentido de escuela rural como una realidad no estática, y delimitada territorialmente (Matías y Vigo, 2020), creyendo en la identidad de cada una de las escuelas y sus idiosincrasias particulares. Esta idea se relaciona con el marco teórico de la Teoría de los Espacios de Massey (2012) donde se refuerza la idea de espacio local fruto de la interacción entre los agentes que conviven en un mismo espacio, interpretándose por tanto la escuela desde el dinamismo y la relación cultura-sociedad-espacios.

En lugar de apostar por un modelo administrativo de escuela rural imitando a las grandes escuelas de ciudad (CRAs, CPRs, ZERs...), se debe aportar por un modelo que fortalezca la autonomía y la independencia de las pequeñas escuelas de pueblo y facilite su coordinación a través de redes y un claro y verdadero apoyo institucional (Coversación Informal Telegram DEP 2. Mayo 2021).

Frente a esta idea de crítica a los Centros Rurales Agrupados, como modelo de estructura organizativa urbana, se presenta por parte de los participantes un sentido de estos, los Centros Rurales Agrupados, que pone en valor su potencial pedagógico y social. Es reseñable que especialmente algunos docentes participantes que desempeñan su labor profesional en Centros Rurales Agrupados muestran apoyo a esta estructura organizativa. Señalan los participantes como este tipo de organización escolar permite que los docentes no trabajen aislados, y en términos pedagógicos, hacen referencia a la posibilidad de socialización entre alumnado de diferentes centros. Ideas que son abaladas por investigaciones sobre escuela rural (Boix, 2004; Domingo, 2013).

El trabajar en un CRA ofrece la posibilidad de poder hablar con compañeros y poder coordinarte con ellos. En cambio si estás en una escuela unitaria o muy pequeña, las relaciones con los compañeros están más limitadas. Por otro lado, creo que el formar parte de un Centro Rural Agrupado te da la posibilidad de poder llevar a cabo jornadas o

convivencias que facilitan y potencian las competencias de socialización del alumnado (Entrevista semiestructurada, CRA2-MAE1).

En el caso del centro en el que yo trabajo se realizan jornadas y convivencias 3 veces al año y luego reuniones o jornadas pedagógicas, pero solamente el profesorado. Sin embargo, en el colegio de mis hijos la relación que tienen entre las 3 escuelitas pequeñas. A través del proyecto educativo que tienen de tiempos escolares, pues han conseguido un poco crear una conciencia en los niños de pertenecer al CRA. Mis hijos por ejemplo hablan de la clase de todos los días pero también de la clase de los “ajuntamientos”. Entonces, entender el centro rural agrupado de esta manera y no de la manera implica un sentimiento pertenencia a un mismo centro. (Entrevista semi-estructurada CPI1-MAE1 Febrero 2022).

A pesar de ello, las percepciones de los participantes parecen coincidir con lo expuesto en investigaciones sobre dinámicas de movilidad de alumnado en el contexto de escuela rural. Los Centros Rurales Agrupados parecen ser un intento de asemejar la estructura a una escuela urbana, pues funciona y se gestiona como un único centro educativo con “largos pasillos” influyendo en la posibilidad de que cada una de las escuelas pueda desarrollar un proyecto educativo propio que responda a las necesidades de su alumnado y su comunidad educativa, y basado en la idiosincrasia de su contexto (Tapia y Castro, 2014). Se producen así situaciones de desigualdad dentro de los Centros Rurales Agrupados (Matías y Vigo, 2020) entre la sede principal, que actúa cabecera y las sedes más pequeñas, que son las escuelas satélites.

En el caso de nuestro CRA, nosotros en el valle comprobamos como, en el caso de mi escuela, que es graduada, ésta acoge a alumnado de pueblecitos de los alrededores. Y estoy seguro de que muchos pueblos podrían reabrir sus escuelas porque tienen instalaciones y alumnado, pero las familias prefieren traernos a las unidades del CRA y especialmente a las unidades grandes, pensando que un centro grande y graduado ofrece una mejor educación (Encuentro devolución de la información, CRA1-MAE1).

Esta desigualdad entre las sedes de un mismo Centro Rural Agrupado se evidencia en el caso del Centro Público Integrado (CPI). La docente participante puntualiza que “el acceso a los cursos de 1º y 2º de Educación Secundaria en el CPI solo puede realizarse por parte del alumnado que previamente esta escolarizado en la sede donde ha implantado, lo que genera desigualdad en el acceso y en las oportunidades” (Entrevista semi-estructurada CPI1-MAE1, Febrero 2022).

En relación con la implantación de políticas sociales nombradas con anterioridad, los docentes identifican un significado de escuela rural vinculado con las *políticas educativas*, lo que se relaciona igualmente con el enfoque metro-centrista y el acceso a los recursos y servicios nombrados al inicio del apartado. Los docentes participantes identifican que el definir la escuela rural desde un prisma urbano viene determinado por la influencia de las políticas educativas y por el propio currículo. En este sentido, los docentes destacan la necesidad de diseñar el currículo de manera que sea “abierto y flexible para que pueda valorar la diversidad de los contextos” (Encuentro devolución de la información, DEP1). Concretamente, los docentes participantes hacen referencia a la estructura de los Centros Rurales Agrupados en relación con el currículo y como forma de organización que descontextualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los inconvenientes que le veo a los CRA es que la estructura obliga a las escuelas a que sigan un mismo proyecto educativo cuando luego hay realidades totalmente diferentes. Hay muchas veces que las escuelas están separadas unas de otras, y hay dos horas y media. Sin embargo obligas al profesorado a que se junten para hablar de la programación común cuando las realidades educativas, familias, sociales y culturales son totalmente diferentes (Entrevista semi-estructurada CEIP1-MAE1. Mayo 2021).

No tiene ningún sentido a nivel pedagógico porque lo que se establece en las programaciones y documentos institucionales a nivel de CRA puede no tener sentido y de hecho no tiene sentido, para una de las escuelas pequeñas que están dentro de ese CRA (Representante Consejo Escolar Aragón, Huesca, Conversión Informal, Octubre 2021).

En esta línea, los participantes hacen referencia a diferentes políticas y disposiciones legales que no contemplan a la escuela rural, como el caso de las órdenes autonómicas de Atención a la Diversidad. “Aquí no tiene sentido aplicar lo que se nos dice desde orientación, aquí las actuaciones que tienen que ver con agrupamientos, espacios, co-tutoría, lo hacemos de forma natural, es lo que tenemos” (Conversación Informal CEIP2-MAE2, Noviembre 2022).

Por otra parte, docentes que han ejercido labores de dirección en centros rurales, siendo estos CRA o centros rurales de menos de 9 unidades, expresan que el diseño de políticas bajo estándares urbanos hace que la carga laboral de los equipos directivos en los contextos rurales sea mucho mayor, debido a que aglutinan en la misma persona diferentes funciones.

La legislación debería tener en cuenta diferentes realidades. Nosotros cuando, desde el Consejo Escolar estuvimos revisando la ley autonómica, nos dimos cuenta que todo estaba planificado y organizado para colegios graduados y de ciudad, desde los presupuestos hasta el propio currículo. Las funciones del equipo directivo caen, en el caso de escuelas rurales pequeñas, sobre una única persona por lo que la carga burocrática a la

que tiene que hacer frentes es mucho mayor. Ese tipo de políticas deberían de revisarse y plantearse de acuerdo con las diferentes realidades (Encuentro devolución de la información, DEP 2).

Otros docentes, en cambio, se refieren a políticas que expresamente dibujan un sentido de escuela rural en relación con la estigmatización, haciendo referencia explícita a la Orden por la que se establecen los criterios de centros con puestos de especial dificultad, la cuál ha sido tratada en esta investigación con anterioridad.

Hoy en día tenemos en Aragón políticas orientadas a la escuela rural como escuela de difícil desempeño que inicialmente parece tener que ver con la estabilidad del profesorado. Luego en realidad esas plazas de estabilización realmente pues no sirven en la mayoría de los casos porque puedes pedir una comisión de servicio y se acabó la plaza estabilización. Sin embargo, la etiqueta ya se la lleva puesta la escuela rural como una escuela de difícil desempeño, no sé muy bien por qué. (Conversión Informal DEP 2, Octubre 2021).

Por otra parte, los docentes que ejercen docencia en centros rurales de menos de 9 unidades hacen referencia a la terminología empleada para ser nombrados como “*Centros Incompletos*”. Señalan que ese término ofrece una visión sesgada y negativa de los centros educativos rurales pequeños. “No entiendo por qué mi escuela tiene el apellido de Incompleta cuando somos una escuela como otra cualquiera pero con multigraduación” (Conversación Informal. CEIP1-MAE1. Mayo 2021).

En este sentido, se destaca a través de las percepciones del profesorado como los docentes experimentan las dificultades relacionadas con las políticas que se aplican a las escuelas rurales desde enfoques urbanos. Se evidencia así que el concepto y el sentido de escuela rural está sujeto a la influencia de las políticas educativas que se diseñan desde un enfoque reduccionista que tiende a la estandarización y la categorización de las escuelas desde una perspectiva urbana (Vigo-Arrazola y Beach, 2022). Esta influencia de las políticas metro-centristas favorece que siga habiendo un abismo entre lo rural y lo urbano, reproduciendo un imaginario social y unas jerarquías (Bourdieu y Wacquant, 1992), haciendo lo urbano más valioso que lo rural (Hargreaves, 2009; Moschetti y Verger, 2020). En esta línea, lo expresado por los participantes coincide con lo señalado en varias investigaciones (Cedering y Wilhborg, 2020; Fargas-Malet y Bagley, 2021; Hargreaves, 2009), que señalan que existe una tendencia recurrente en las políticas educativas a no considerar o infravalorar las escuelas rurales, mostrando como dominante una única escuela urbana.

Atendiendo a lo presentado a lo largo del apartado y partiendo de las percepciones de los participantes, se obtiene como resultado un sentido de la escuela rural en oposición a la escuela urbana, el cual está influenciado por la existencia de una perspectiva metro-centrista en el tratamiento de la educación y en las políticas educativas, tendiendo a la homogeneización de la escuela rural respecto a estándares urbanos (Amcoff, 2012; Fargas-Malet y Bagley, 2021; Kvalsund, 2019; Roberts y Green, 2013). En sí mismo, se pone de manifiesto que los participantes entienden las políticas educativas como un aspecto de marginación hacia la escuela rural (Beach y Sernhede, 2011; Vigo y Dieste, 2020) siendo ésta definida desde el déficit (Roberts y Fuqua, 2021).

La multigraducción como innovación

En relación con lo presentado en el apartado anterior, también se muestra un sentido de la escuela rural definiendo esta, igualmente, desde la oposición a la escuela urbana, pero haciendo referencia a cuestiones de organización escolar. En este sentido, muchos docentes entrevistados hacen referencia al sentido de escuela rural en comparación con modelos urbanos refiriéndose a la ***multigraducción*** como un aspecto que implica la heterogeneidad y “un recurso natural en el aula orientado a la inclusión educativa” (Encuentro devolución de la información, CEIP1-MAE1). Los docentes y representantes políticos entrevistados identifican la multigraducción como una característica inherente de la escuela rural “Yo sí que creo que para definir escuela rural hace falta decir que es multigraduada” (Encuentro devolución de la información, CPI1-MAE1).

Para mí la escuela rural es aquella que es multigrado, que es única en la localidad, que es pública y está en un pueblo. El ser única en la localidad es un aspecto importante porque significa que acoge a toda la diversidad del alumnado (Entrevista semi-estructurada CEIP1-MAE1, Mayo 2021).

Este significado de relacionar escuela rural y multigraducción aparece reflejada en la literatura clásica de escuela rural (Aberg-Bengston; 2009; Bustos, 2011; Boix, 2004; Canton-Mayo, 2004; Corchón, 2005; Domingo y Boix, 2019; Petterson y Nastro, 2017; Uttech, 2001), revisada en el Capítulo 1.

Los docentes, además, identifican que, en ocasiones, la multigraducción es comprendida, esencialmente por las familias, como una limitación de la escuela rural, haciendo referencia a la socialización y la adquisición de conocimientos. Una maestra entrevistada expone que “hacia las escuelas rurales pequeñas existe una idea de que tienen problemas de socialización cuando en realidad lo que hacen es vivir una socialización de manera natural” (Encuentro devolución de la información, CPI1-MAE1).

Sin embargo otros docentes, reconocen que la multigraducción no tiene por qué ser una característica inherente a la escuela rural. “La graduación o la multigraducción no es importante ni define la escuela rural, lo que define a una escuela, es su forma de trabajo y en el caso de la escuela rural, el tipo de agrupamientos” (Encuentro devolución de la información, DEP2).

Esta concepción de la multigraducción se contradice con la definición que, hasta ahora, se identifica con escuela rural, siendo esta multigraduada (Boix, 1995; Corchón, 2005; Lorenzo, Rubio y Abós, 2020). De esta manera, las percepciones de los participantes se relacionan con las aportaciones de Fargas-Malet y Bagley (2021) que vinculan la idea de escuela rural al número de alumnado y no al tipo de agrupamiento, pues esto supone, en el momento actual, una decisión pedagógica, pudiendo no ser una característica propia únicamente de la escuela rural (Alba et al., 2020; Bustos, 2014; Ruiz y Ruiz, 2017).

Otros docentes participantes, en cambio, identifican la multigraducción propia de la escuela rural como un aspecto que facilita *la innovación educativa* “Nosotros innovamos porque tenemos alumnos de diferentes edades, no nos queda otra, buscamos otra manera de hacer porque los libros no nos funcionan” (Entrevista semi-estructurada CEIP1-MAE2. Mayo 2021). De igual manera, se refleja en las percepciones de los representantes políticos participantes.

La escuela rural es innovadora porque no nos olvidemos que los docentes de escuela rural ven la necesidad como una oportunidad. Los agrupamientos internivelares hacen que los maestros tengan que buscar metodologías y estrategias para atender a esa particularidad (Entrevista semi-estructurada DEP1. Mayo 2021).

Este sentido de escuela rural vinculada con la innovación se corresponde con las aportaciones de diferentes estudios en el marco nacional e internacional, que exponen que la innovación se presenta en la escuela rural para responder a retos y los propios desafíos del territorio rural (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Morales, 2010; Raggl, 2020). Los participantes identifican “la escuela rural como un lugar idóneo para la innovación educativa” (Encuentro devolución de la información. CEIP1.MAE1). Principalmente hacen referencia a las propias características de la escuela rural. “Muchas veces es verdad que hacer innovación en la escuela rural es más fácil, las ratios son más bajas y no estás bajo la atenta mirada de la administración” (Encuentro devolución de la información. Maestro invitado I.). Otros docentes, en cambio, reconocen el lugar y el contexto como elementos claves que incitan a la innovación ya que “ofrecen otras posibilidades pedagógicas” (Entrevista semi-estructurada CRA2-MAE1). Esta idea se refuerza por parte de los representantes políticos participantes cuando identifican la escuela rural como innovadora.

Que haya menos alumnos también facilita que existan algunas prácticas innovadoras, lo que demuestra que cuando la ratio es menor pueden llevarse a cabo dichas prácticas

innovadoras. Que además con aquellas que permiten la conexión con el entorno y esa baja ratio permite diversificar esa metodología que se usa en el aula. El que la ratio sea mas baja al fin y al cabo facilita que existan algunas prácticas que mejoran las estadísticas educativas (Entrevista semi-estructurada. DEP1. Mayo 2021).

Estas mismas consideraciones se abordaron igualmente en los encuentros del Consejo Escolar de Aragón a los que se asistió. En una ocasión, se abordó de forma particular la innovación y la escuela rural, por parte de un representante del Consejo Escolar del Estado.

Se propone en dicha intervención 10 claves para la innovación en la escuela rural, entre los que se destacaron la elaboración de un currículo contextualizado, la flexibilidad de espacios y tiempo, la colaboración del alumnado, el trabajo por proyectos, el aprendizaje-servicio, el estudio del contexto, la atención a la diversidad, la introducción de nuevos recursos, la coordinación de equipos docentes y la participación de la escuela en la comunidad. Asimismo, el representante del Consejo Escolar del Estado identifica la escuela rural como garante de innovación educativa (Diario de campo. Encuentro Consejo Escolar Aragón 6/10/2021).

Este hecho pone de manifiesto que existe un binomio entre escuela rural e innovación educativa. Este sentido es reproducido a través políticas educativas y de las voces de los representantes de la administración, favoreciendo que este sentido innovador de escuela rural forma parte del imaginario social entorno a la educación en el territorio rural.

En este sentido, algunos participantes incluso hablaban de la escuela rural como “laboratorios pedagógicos” o de la innovación como “la palanca mágica para articular el cambio escolar” (Abós, 2019, p. 45). Concretamente, algunas percepciones vinculan escuela rural e innovación educativa desde un sentido de visibilidad, de reconocimiento y de desarrollo pedagógico, como estrategia para luchar contra el cierre escolar. Y al mismo tiempo, la innovación como respuesta a las presiones de administración educativa en el desarrollo de programas y proyectos. Así, algunos participantes destacan que el desarrollo metodológico y pedagógico que se lleva a cabo en escuelas rurales supone, en algunas ocasiones “una forma de demostrar de lo que es capaz la escuela rural” (Entrevista semi-estructurada CPI1-MAE1. Mayo 2022). En esta línea, la escuela desarrolla estrategias para visibilizar, retener y atraer población, pues “el mayor inconveniente de la escuela rural es la falta de alumnado (Entrevista semi-estructurada CPI1-MAE1. Mayo 2022)”.

El rol del docente hace mucho. Muchas veces cuando las cosas se hacen bien en la escuela porque hay un docente comprometido, intencionadamente o sin intención, hace que nuevas familias vengan a la escuela y vean en ésta una oportunidad pedagógica (Encuentro devolución de la información, DEP2).

Desde este enfoque se denota un sentido de la innovación vinculado con la escuela rural que tiene que ver con la influencia de políticas metro-centristas y con la necesidad de visibilizar las escuelas rurales que se presentan en oposición con los estándares urbanos (Beach y Vigo, 2021). Estas percepciones de los docentes sobre escuela rural son reforzadas por investigaciones. Muchas escuelas ubicadas en el territorio rural que están bajo la sombra del cierre escolar, el abandono (Abós, 2020) y el enfoque metro-centrista, desarrollan prácticas innovadoras y las hacen saber con el objetivo de garantizar la estabilidad y el mantenimiento del alumnado (Vigo-Arrazola y Beach, 2022). Este hecho de visibilizar la escuela rural, se interpreta desde algunas investigaciones como un riesgo pues puede convertirse en un aspecto de competitividad en contextos rurales, en donde la supervivencia escolar está en riesgo (Vigo-Arrazola y Beach, 2022).

En este sentido, se obtiene como resultado un sentido de la escuela rural vinculada con la innovación que tiene que ver con las características, en principio, propias e inherentes de estas escuelas, poniendo el foco principalmente en la multigraducción, la baja ratio y el contexto (Jiménez-Sánchez, 2020) y estableciendo una relación escuela rural e innovación.

La necesidad de definir la escuela rural desde la innovación y vincular esta relación con las características, aparentemente, propias de la escuela rural, implica comprender la escuela rural desde un sentido reduccionista. Al mismo tiempo, puede suponer el introducir estrategias pedagógicas que, en algunos casos, podrían no responder al contexto de la población o de las escuelas, generando en este sentido, prácticas descontextualizadas y performativas basadas en una innovación educativa mal entendida. Si bien es cierto, cuando en las entrevistas semi-estructuradas se les preguntó a los docentes si podían definir sus prácticas, estos las definían atendiendo a tres aspectos principalmente (i) responder a las necesidades del contexto (ii) en relación con el entorno (iii) facilitan la relación con la comunidad y las familias. En esta línea, se presenta un sentido complejo de escuela rural que convive con este sentido reduccionista vinculado con la innovación, con estándares urbanos y con características propias de la escuela rural.

9.1.2. Un sentido complejo y contextual de la escuela rural: reconociendo el valor pedagógico y en relación con su contexto

Como ya se ha introducido en el apartado anterior, frente a esta idea de escuela rural abordada desde un sentido reduccionista, se presenta igualmente como resultado del estudio a la escuela rural definida, por los participantes, bajo términos como: sostenibilidad, mantenimiento y relación con el territorio rural. En este sentido se reconoce el significado de la escuela rural más allá de la propia optimización de recursos, poniendo en valor los aspectos pedagógicos. Se coincide así con las aportaciones de Roberts y Fuqua (2021), quienes ponen de manifiesto que la

educación en el territorio rural se aborda desde la comprensión de su contexto, del lugar y del espacio.

En este sentido, muchos de los docentes participantes, especialmente en el caso de los docentes que ejercen en escuelas rurales pequeñas o sedes pequeñas de Centros Rurales Agrupados, destacan tres aspectos clave para definir escuela rural: (i) el aprendizaje contextualizado, (ii) las familias o la comunidad, y (iii) el rol de la escuela para el mantenimiento de la localidad, adquiriendo la escuela rural un significado desde la oportunidad (Vigo-Arazola y Beach, 2022).

La escuela rural como vertebradora del territorio

Los participantes tienen un concepto de la escuela rural que va más allá de la escuela. Este sentido, coincide con el marco teórico tomado como referencia, basado en las aportaciones de la Teoría de los Espacios de Massey (2012) y la Teoría del Capital Social de Bourdieu, pues se interpreta la escuela como un producto social que está en permanente construcción a través de la acción de los agentes implicados (Aguirre et al., 2014; Gristy, 2020; Massey, 2012). Esta visión de arraigo y de mantenimiento de la escuela se acentúa en el caso de escuelas rurales de menos de 9 unidades o de sedes pequeñas de CRA. “Mis hijos el año que viene se van de la escuela porque cierran esa sede del CRA, y me da pena que no vayan a desarrollar ese sentimiento de arraigo y de pertenencia al lugar” (Encuentro devolución de la información, CPI1-MAE1).

Por otra parte, la mayoría de los docentes hacen referencia a la necesidad de relación con la comunidad, a la participación de las familias y al conocimiento del entorno en aras de evitar la despoblación y el cierre escolar, desarrollando así sentimiento de pertenencia y de arraigo, como una herramienta de lucha contra la despoblación.

La escuela rural es una escuela muy vinculada con el territorio y con un rol muy importante para su continuidad, no solo la de la escuela sino también la del pueblo. ¿Cuántas veces hemos oído lo de si se cierra una escuela se cierra el pueblo? Por ello es necesario que esta idea de arraigo se vea reflejado en prácticas que acerquen al alumnado al conocimiento de su localidad. (Encuentro devolución de la información, DEP1)

Pues mira, consideramos que el alumnado tiene que conocer su entorno porque es su localidad, es lo más cercano y siempre pensamos en la finalidad, de en un futuro, si queremos que su acción revierta en su entorno, pues para eso lo primero es conocerlo. Entonces, pues es una oportunidad de fijar población, pero para eso lo tienes que conocer y ahí entra la afectividad y el arraigo, nos damos cuenta de que conocen poco su entorno (Entrevista semi-estructurada, CEIP1-MAE1, Mayo 2021).

El papel que juega la escuela rural va más allá de los muros de la escuela, el pueblo depende de ello. Tenemos esa presión de controlar y de conocer el número de alumnos que entran y los que salen. Esto nos obliga a los docentes a hacer cambios en nuestras prácticas y a escuchar a las familias, necesitamos remar hacia una misma dirección (Conversación Informal CEIP 3-MAE1).

Esta idea de la escuela rural como vertebradora del territorio se manifiesta en cómo los docentes comprenden y definen sus propias prácticas. Concretamente, en las entrevistas semi-estructuradas incido en la idea de territorio, contexto y entorno y en cómo este recurso es empleado por los docentes en su práctica docente. Los docentes exponen que el uso del entorno en sus prácticas “supone una manera de fomentar el arraigo” (Entrevista semi-estructurada CPI1-MAE1). El comprender la escuela rural de esta manera influye en el tipo de prácticas que llevan a cabo.

Nosotros estamos todo el rato en el pueblo, no en el pueblo dando paseos, sino en el pueblo involucrándonos en lo que se hace, con las asociaciones, con el Ayuntamiento... estamos constantemente desde la escuela promoviendo actividades culturales y eso es formar parte de la vida del pueblo, que es lo que hace que finalmente puedas tener ese sentimiento de arraigo (Entrevista semi-estructurada CPI1-MAE1).

Desde el CRA estamos muy preocupados por la zona, entonces hemos creado un proyecto que se llama “El Valle Encantado” con el objetivo de generar arraigo, sentimiento de pertenencia y ese sentimiento de CRA, para dejar de ser una conferencia de centros educativos (Entrevista semi-estructurada. CRA1-MAE1).

Las percepciones de los participantes sobre sus prácticas parecen coincidir con los sentidos que atribuyen a la escuela rural, entendiendo la misma desde la vertebración y de lucha contra la despoblación. Los docentes llevan a cabo prácticas de enseñanza que permiten el conocimiento del entorno, la valoración del mismo por parte del alumnado, con el objetivo final de generar sentimiento de arraigo y pertenencia. Estas percepciones sobre las prácticas de enseñanza, y el propio sentido de la escuela rural como vertebradora del territorio, coinciden con las aportaciones de estudios que señalan la escuela rural como eje central del contexto (Kalberg-Granlund, 2019; Reading, 2020) apelando al “valor simbólico que tiene la escuela rural para las localidades en las que se encuentran pues influyen directamente en el mantenimiento y sostenibilidad del territorio” (Morales-Romo, 2019, p.23).

Al mismo tiempo se reconoce, por parte de algunos participantes, la dificultad en el desarrollo y adquisición de ese rol de sostenibilidad y de arraigo por parte de la escuela. En este sentido, el representante del Consejo Escolar índice en la idea de “no establecer generalizaciones para definir escuela rural” (Conversación Informal, DEP2, Mayo 2021). En la misma línea,

algunos docentes señalan que ese aspecto, el de la escuela como vertebradora del territorio, no siempre es propia de la escuela rural.

Parece que cuando piensas en escuela rural pues pienses en familias y comunidades, hay muchos ejemplos pero no es nuestro caso. La realidad es muy diferente, tenemos un auténtico reto con las familias y vincular escuela rural con arraigo no es posible en nuestro caso cuando tenemos fugas de alumnado que elige otras escuelas ubicadas en núcleos urbanos (Entrevista semi-estructurada CEIP 4-MAE1. Marzo 2020).

Esta percepción, no común en el marco de este estudio, coincide con las aportaciones de diferentes autores. Hargreaves (2009) afirma que la escuela rural es el centro de la localidad y que cumple un rol de vertebración puede ser una “sentencia discutible y poco contextual” (Hargreaves, 2009, p. 123). En la misma línea, se destaca que esta idea puede ser expresada como un mantra político y social que se alinea con la construcción del significado de lo rural de manera descontextualizada, sin valorar las particularidades espaciales y sociales de las escuelas y sus contextos (Roberts y Downes, 2016). Estando nuevamente ante un sentido reduccionista de lo rural.

Otros docentes, en cambio, señalan la dificultad en la adquisición de ese rol de arraigo debido principalmente a la amenaza de cierre escolar y a la inestabilidad del profesorado, aspectos que son comentados por todos de los maestros entrevistados en el estudio exploratorio. Los docentes destacan que esta inestabilidad del profesorado tiene influencia en la manera en que los docentes se involucran y se arraigan al territorio y por ende, en el desarrollo de su labor docente (Matías y Vigo, 2020).

Lo que no puede ser es que cada año cambie el 50% de la plantilla. ¿En qué empresa cambia el 50% de la plantilla y sigue funcionando como lo hace una escuela rural? Pues ninguno. Esto lo único que hace es impedir que exista una continuidad en el proyecto educativo porque el profesorado no se arraiga, entonces tenemos proyectos descontextualizados que no luchan por el mantenimiento del territorio (Conversación Informal CEIP 1-MAE1. Marzo 2022).

A través de las percepciones de los participantes la escuela rural adquiere un significado en relación con la función de mantenimiento y reconstrucción territorial y local (Bagley y Hillyard, 2015, 2014; Barley y Beesley, 2007; Hargreaves, 2009 Kilpatrick, 2007), poniendo en valor el desarrollo y la recuperación del capital social y cultural (Bourdieu, 1987) con un objetivo de arraigo (Bagley y Hillyard, 2015). Sin embargo, este valor de arraigo y mantenimiento no puede ser instaurado como una característica inherente de la escuela rural (Hargreaves, 2009), interpretándose por tanto como un sentido de la misma, pues estaríamos ante el riesgo de caer en reduccionismos,

La escuela desde el valor pedagógico y la relación con la comunidad

Independientemente de la función vertebradora del territorio que puede cumplir la escuela rural, aunque no puede caerse en generalizaciones (Bagley y Hillyard, 2015; Hargreaves, 2009), la escuela rural es definida por los participantes, atendiendo a su valor pedagógico, haciendo referencia a la participación de las familias y la comunidad (Karlberg-Grandlund, 2019) y la relación con su contexto, en aras de potenciar el desarrollo del capital social y cultural (Vigo y Soriano, 2015; Vigo y Dieste, 2017).

Desde la localidad rural, desde el pueblo y desde la sociedad que habita, se comprende la escuela como algo propio, la escuela se adapta al niño y a su localidad. Eso hace que haya una tendencia de la sociedad hacia la escuela (Conversación Informal DEP 2. Noviembre 2021).

Aquí es que hay una cercanía que es innegable, tanto entre compañeros, como con los niños, con las familias y con el ayuntamiento, además pues permite que hay un bagaje y un conocimiento cultural que a fin de cuentas se traduce en que haya un sentimiento de pertenencia (Entrevista semi-estructurada. CRA 1-MAE1).

Por un lado, la participación de las familias se comprende desde la escuela rural como un recurso natural: “Debemos entender la escuela como un ecosistema que está vivo en el que tienen lugar relaciones no solamente entre los alumnos sino con nosotros también con las familias y con personas del pueblo” (Entrevista semi-estructurada CEIP 3-MAE1).

Algunos participantes destacan que podría darse dicha participación en cualquier centro educativo, pero que existen una “cercanía natural en el caso de escuelas rurales” (Conversación Informal CEIP1-MAE4. Mayo 2022). Otros docentes, hacen referencia a cómo la participación de las familias permite que exista un “bagaje cultural que forme parte del aula” (Entrevista semi-estructurada CRA2-MAE1. Mayo 2021). En este sentido, se entiende la participación de las familias no solo desde la representatividad en los órganos institucionales, sino como una oportunidad pedagógica que facilita una “retroalimentación circular en donde tu puedas aportar desde la escuela y las familias puedan aportarte nuevos puntos de vista, es la forma de que las tradiciones entre en la escuela (Entrevista semi-estructurada, CPI1-MAE1, Febrero 2022).

La participación con las familias y la comunidad se identifica por parte de los docentes como una forma productora y mantenedora del capital social (Autti y Hyry-Beihammer, 2014; Bagley y Hillyard, 2014; Bourdieu, 1968) a través de la cual la participación, cooperación y la reconstrucción de la cultura y la historia local tienen lugar (Villa y Knutas, 2020). Así, los participantes, tanto familias como docentes, detectan como principal aspecto para definir la escuela rural la relación con el entorno natural y cultural: “Yo entiendo que la escuela rural es

aquella que está muy vinculada con el territorio desde un punto de vista de la naturaleza y el contacto cultural” (Entrevista semiestructurada CEIP3-FAM1, Mayo 2021). Los docentes se refieren al entorno “como un recurso que es una realidad que forma parte de la escuela, de la realidad y de nuestros contenidos” (Entrevista semi-estructurada CEIP3-MAE2, Mayo 2020) y por tanto, “como un espacio de aprendizaje” (Entrevista semi-estructurada, CPI1-MAE1, Febrero 2022).

Finalmente, los docentes participantes también reconocen que, la escuela rural y la relación que puede mantenerse con la comunidad facilita que exista una “inclusión educativa real que viene determinada igualmente por los agrupamientos heterogéneos propios de la multigraducción” (Conversación Informal CEIP1-MAE1. Mayo 2021).

Los docentes debemos pensar en el desarrollo de prácticas para avanzar con todo el alumnado, que se adapten a lo que ellos necesitan y en las que yo sea acompañante del proceso. La heterogeneidad y la cercanía con las familias te invita a que trabajes de esta manera, a mi parecer no hay otra opción posible. (Entrevista semi-estructurada CPI1-MAE1, Febrero 2022).

En este sentido, el modo en que los docentes comprenden la escuela rural, así como los significados que atribuyen, puede influenciar el tipo de prácticas que llevan a cabo (Autti y Bæck, 2021). Concretamente, cuando se les pregunta a los docentes participantes por las prácticas de enseñanza que llevan a cabo, aluden a un sentido de la escuela rural desde la particularidad y en relación con el contexto.

La escuela rural no es de “sies” o de “noes” sino que depende de tu rol como docente y de cómo tengas en cuenta el contexto y las realidades de tu alumnado. Yo considero que la escuela rural puede definirse desde una perspectiva humanista y en lo social, en relación con el contexto y esto determina las prácticas que lleves a cabo (Encuentro devolución de la información, DEP 2).

En este sentido, definen sus prácticas en relación con la heterogeneidad que presentan en sus aulas fruto de la multigraducción, tratando de dar respuesta y valorando la importancia del contexto social y cultural.

Desde el centro tratamos de plantear prácticas de enseñanza que den respuesta a todo el alumnado al mismo tiempo, partiendo de cada uno de los niveles e ir construyendo en base a eso el propio currículo. Es una forma de responder a sus necesidades (Conversación informal CEIP1-MAE2. Mayo 2021).

En relación con cómo definen ellos sus prácticas de enseñanza, los docentes especifican que “tratan de establecer conexiones entre el contenido curricular con el contexto del alumnado”

(Entrevista semi-estructurada CEIP1-MAE2), tratando de “escuchar a las familias y hacerles partícipes del proceso de enseñanza” (Conversación Informal CEIP2-MAE1).

La participación de las familias siempre lo hemos planteado como un objetivo de la escuela porque una vez trabajan juntos familias y escuela pues el proceso de enseñanza aprendizaje es más fácil y mucho más enriquecido. A través de ellos trabajamos muchas cosas culturales (Entrevista semi-estructurada CEIP1-MAE1-3. Mayo 2021).

La relación entre el concepto que el profesorado tiene de escuela rural y el tipo de prácticas que llevan a cabo, coincide con un estudio llevado a cabo por Autti y Baeck (2021) centrado en cómo el currículo local es experimentado e implantado por los docentes. Se destaca como resultado del estudio que el concepto que los docentes tienen de la escuela influye en el tipo de prácticas de enseñanza que llevaban a cabo. Se destaca desde el estudio que, “tener en cuenta el contexto local e integrarlo en su enseñanza parecía ser importante para los docentes que tienen como objetivo aumentar el apego de los estudiantes al lugar y a su entorno social” (Autti y Baeck, 2021, p. 9).

El significado de escuela rural entonces se expone por parte de los docentes participantes desde un enfoque que contempla la especificidad y la particularidad de los espacios (Baggley y Hillard, 2011; Cedering y Wilhlog, 2020; Tapia y Castro, 2014) y como una realidad multiforme (Hargreaves, 2009; Morales-Romo, 2019; Raggl, 2020). Por otro lado, existe un sentido de escuela rural expresado a partir de los significados en relación con la función vertebradora y de mantenimiento del territorio (Barley y Beesley, 2007; Massey, 2012; Rubio, 2020), lo que guarda una relación con el desarrollo de prácticas de enseñanza por parte de los docentes que vinculan el currículo escolar con la realidad local (Vigo y Soriano, 2015) y el contexto social cultural y natural (García-Prieto y Pozuelos, 2017).

Innovación, escuela y contexto

Frente a la relación de escuela rural e innovación, presentadas anteriormente desde un enfoque reduccionista y descontextualizado, se presenta un sentido de innovación vinculado con dar respuesta a las necesidades del alumnado y desde un enfoque contextual, poniendo en valor las idiosincrasias de los contextos y las personas que los componen. Desde este enfoque, la innovación se comprende en el marco de la escuela rural como una forma de “responder a la heterogeneidad del alumnado y poder adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a todos ellos” (Encuentro devolución de la información, Maestro Invitado II). Así como “una necesidad en el contexto de aulas que presentan una gran heterogeneidad” (Encuentro devolución de la información, CRA1-MAE1).

Debemos revisar las prácticas y adaptarlas al contexto y tener en cuenta los referentes clásicos de la Escuela Nueva y de lo que se ha generado posteriormente desde la investigación, porque si no, a través de la innovación estamos tirando por tierra mucho trabajo. En ese sentido, yo creo en la renovación teniendo en cuenta el contexto (Encuentro devolución de la información DEP1).

Se reconoce la innovación en relación con la escuela rural como una manera de poder responder a la diversidad del alumnado, haciendo referencia no únicamente a la multigraduación, sino también a la diversidad de orígenes y culturas, así como al alumnado que presenta necesidades educativas. Los y las docentes entrevistados utilizan expresiones como “reinventarse”, “buscar otras opciones de enseñar”, “conectar con la vida del alumnado” o “ver cómo podemos responder a todos”, para referirse a sus prácticas de enseñanza. En este sentido, más allá de la innovación educativa, se reconoce el principio de inclusión educativa (Berlanga, 2004; Vigo y Soriano, 2014).

La forma de trabajo que utilizamos y todas las metodologías no responden a lo que a nosotros nos gusta, sino que es una forma de responder a las necesidades del alumnado y al perfil que hay en las aulas. Las metodologías no son propias de la escuela rural, pero se adaptan al contexto y a las necesidades (Entrevista semi-estructurada, DEP 2).

Bueno yo no considero que aquí hagamos innovación educativa yo creo que simplemente hemos cogido pues algunos métodos o propuestas metodológicas que se abordaron en el momento de escuela nueva o en los movimientos de renovación pedagógica, y ese conocimiento pues lo hemos adaptado a la situación actual a la realidad del pueblo y a lo que necesitan los niños al final nosotros lo que proponemos es una educación por y para los niños pero no creo que haya innovación educativa (Entrevista semi-estructurada CEIP 1-MAE3).

En este sentido, se identifica un sentido de innovación educativa en relación con la escuela rural que tiene que ver con la respuesta a las necesidades y tomando como referencia un enfoque contextual (Boix y Roig, 2019). Así, se identifica un sentido de la innovación desde un enfoque crítico, siendo expresada por los participantes como “algo utópico y no extrapolable, pues la realidad escolar rural es compleja y las prácticas que se desarrollen en cada una de las escuelas depende del rol del docente” (Entrevista semi-estructurada DEP 2. Octubre 2021).

Ahora parece que sí que la Escuela rural es muy innovadora y a veces es un laboratorio pero creo que en muchas ocasiones siempre ha sido así. Me explico, el trabajo por rincones, proyectos, lectura compartida y demás, siempre ha existido, quizás puede cambiar el nombre o a veces, ni eso, pero ahora es como que se conoce más, pero siempre ha estado ahí. (Conversación Informal CEIP 3-MAE1).

Nos han dibujado en las prácticas que la escuela rural es innovadora y hablo con compañeros que están en otros centros rurales que funcionan con libros de texto, no vinculan la enseñanza con el contexto y muchas más cosas. Entonces creo que se está cayendo en una idea utópica de escuela rural (Conversación Informal CEIP1-AP1).

En este sentido, se presenta la innovación vinculada con la escuela rural desde una perspectiva contextualizada y construida en base a las necesidades del alumnado y de la comunidad (Chappel et al., 2017). Esta forma de comprender la innovación en base al contexto escolar y social aparece reflejada en cómo los docentes definen sus prácticas de enseñanza. Los docentes hacen referencia a los intereses del alumnado y sus necesidades para planificar su labor docente. Esta forma de definir sus prácticas en relación con la innovación en una escuela rural se relaciona con el marco teórico y conceptual construido en esta investigación sobre prácticas de enseñanza creativas (Craft, 2003b).

Yo planifico prácticas en las que el alumnado colabore que estén, que planteen como querrían que fuesen las actividades, que partan de sus intereses para que estén sobre todo interesados en lo que se hace en el aula, que estén confortables dentro de clase, cómodos, sin nervios, con confianza con las maestras. Y nosotras en esas prácticas pues acompañándolos en ese proceso (Entrevista semi-estructurada. CEIP2-MAE1. Noviembre 2021).

Pues nosotros en el colegio funcionamos a través digamos de tres prácticas. Por un lado los retos que consiste en ofrecer a los niños diferentes retos de diferentes áreas de conocimiento. Por otro lado tenemos las propuestas que están basadas y los intereses de los alumnos que son un poco pues los centros de interés y entonces investigamos y desarrollamos un proyecto. Por último, a través del juego siempre planteamos juegos y dinámicas que puedan desarrollar los niños y a través de las cuales se alcance un conocimiento (Entrevista semi-estructurada. CEIP3-MAE1. Mayo 2021).

Nosotros trabajamos principalmente por proyectos de trabajo. Sí que es verdad que como nuestro alumnado es un poco diverso y contamos con un gran porcentaje de alumnado inmigrante, pues esto requiere que a veces tengamos que pensar en cómo engancharnos a las actividades. Entonces partimos un poco de sus intereses (Entrevista semi-estructurada. CEIP4-MAE1. Marzo 2021).

Otros docentes participantes, en cambio, aluden a la relación entre innovación y escuela rural, desde una crítica a un sistema mercantilista por parte de las administraciones y de las políticas educativas. Identifican que, en ocasiones, se está estableciendo una relación de binomio entre escuela rural e innovación en base a intereses políticos y de mercado.

Hoy en día la innovación en la escuela rural es fruto de la mercantilización. Se crean nuevos productos educativos para poner a la venta y que las escuelas los desarrollen pero esa innovación no está basada en las necesidades de cada una de las escuelas sino que las escuelas se suman a ese producto que es creado no solamente por empresas privadas sino por las propias administraciones. (Conversación Informal DEP 2. Septiembre 2021).

CPI1-MAE1: Creo que es importante diferenciar entre la innovación que quiere hacer con los niños respondiendo a lo que ellos necesitan y generando un proceso real de enseñanza aprendizaje y lo que se nos vende. Es importante ver que la administración vende la innovación educativa en el contexto de escuela rural.

I: ¿A qué te refieres?

CPI1-MAE1: Hace unos años estuvo de moda los proyectos de trabajo y el aprendizaje cooperativo y se ofrecían programas en esa línea. Ahora es la robótica, y todo eso está muy bien, pero es que a lo mejor no es lo que necesitan mis alumnos. Entonces, a eso me refiero con lo de innovar.

(Encuentro devolución de la información, CPI1-MAE1).

Se hace por tanto referencia a la innovación en el contexto de escuela rural desde una perspectiva que critica y se opone a la idea de “laboratorios pedagógicos”, pues identifica a la escuela rural como una manera de avalar un trabajo que posteriormente se extrapolará a la escuela urbana, reproduciendo así categorías clásicas y relaciones comparativas entre escuela rural y escuela urbana (Boix y Roig, 2019).

A modo de conclusiones, lo que se puede comprobar, atendiendo a las percepciones e ideas de los participantes, es que existen diferentes sentidos de escuela rural y que estos guardan relación con los significados atribuidos por los participantes. Si bien es cierto, se obtiene como una de las conclusiones fuerza que el modo en que se comprende la escuela rural (sentidos) guarda relación en el tipo de prácticas que el profesorado lleva a cabo en el aula (Autti y Baeck, 2021). Atendiendo a las percepciones y vivencias del profesorado en relación con las prácticas de enseñanza, ellos las definen atendiendo a tres aspectos: contexto, participación y vertebración, que guardan relación con el sentido contextualizado que tienen de la escuela rural. En este sentido, el comprender la escuela rural en relación con el contexto social, cultural y natural, y vinculada con la innovación desde la respuesta a las necesidades, implica el desarrollo de prácticas de enseñanza contextualizadas que respondan a las necesidades y las características del entorno, la comunidad y el alumnado. Esta conclusión está presente en los resultados que se muestran en el siguiente apartado centrado en las prácticas de enseñanza con medios digitales en las escuelas rurales, lo que corresponde con la segunda fase de la investigación, el estudio etnográfico.

Se muestra a continuación, a modo de cierre de este apartado, una síntesis (Ver Tabla 30) que recoge las conclusiones de los resultados en relación con el Objetivo 1 del estudio: *Conocer cuáles son los significados y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de agentes implicados -docentes, familias y representantes políticos - en relación con las prácticas de enseñanza.* Si bien es cierto, estas conclusiones no pueden tomarse desde el cierre categorial y como una verdad incuestionable, pues como se ha destacado a lo largo de todo el documento, se deben valorar y considerar las idiosincrasias de los contextos y sus realidades educativas.

<i>Significados de escuela rural</i>	<i>Sentidos de escuela rural</i>	<i>Prácticas de enseñanza</i>
Políticas, servicios y recursos		
Organización escolar e imposición de modelos urbanos	Sentido reduccionista y metro-centrista de escuela rural	Descontextualizadas Desde el paradigma del déficit Innovación desde la performatividad
Multigraducación e innovación		
Valor del contexto		
Relación con las familias y la comunidad		Contextualizadas
Desarrollo capital social y cultural		Desarrollo capital social y cultural
Conocimiento para el arraigo	Sentido complejo y contextual de la escuela	Prácticas basadas en las necesidades del alumnado
Sostenibilidad		Comunidad educativa
Innovación como respuesta a las necesidades		

Tabla 30. Relación entre los sentidos de escuela rural y el tipo de prácticas de enseñanza.
Fuente: Elaboración propia

9.2. El uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza

En los siguientes apartados se presentan los resultados del estudio etnográfico que conforma la segunda fase de la investigación. Los resultados se presentan en relación con el segundo de los objetivos, centrado en “*Identificar cuáles son las prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en conexión con sus contextos*”. Asimismo, se abordan en este apartado los resultados del tercer objetivo focalizado en “*Conocer las percepciones de los implicados (docentes, familias y alumnado) en relación con el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza*”. Atendiendo a estos dos objetivos, se presentan distintas prácticas de enseñanza a partir de los usos que los docentes hacen de los medios digitales, partiendo de las experiencias y vivencias del profesorado, familias y alumnado de las dos escuelas participantes en esta segunda fase, el estudio etnográfico. De manera específica, se aborda el uso de los medios digitales a través de las prácticas de enseñanza desde un doble enfoque, diferenciando entre el uso de los medios digitales desde un enfoque instrumental, y un uso de los medios digitales relacionado con el contexto, es decir, un enfoque complejo y contextual.

Desde un *enfoque instrumental*, se presentan prácticas con medios digitales centradas en el propio individuo y su avance académico personal, que tienen que ver con la gestión de la tarea, el cambio de soporte, la comunicación o el desarrollo de la competencia digital. Desde este enfoque, el uso de los medios digitales centrado en el individuo se relaciona con el uso de aplicaciones digitales que permiten establecer un seguimiento del alumnado, tanto en la jornada escolar como en el hogar, además de abordar contenidos curriculares (Hernández-Miguelañez, 2011; Nichols et al., 2020; Polushkina y Tavera, 2021) con independencia del contexto (Selwyn et al., 2017). Se presentan por otra parte, el uso de los medios digitales como una herramienta de comunicación con las familias y con el alumnado (Beneyto y Collet, 2016; Macià, 2016), tanto en relación con la gestión de la tarea personal, como a modo de información utilizando plataformas web. En este sentido, el uso de los medios digitales adquiere un doble sentido, como vía para adquirir competencias digitales necesarias e imprescindibles en el momento actual (Prats y Ojando, 2015), y como elemento motivador y lúdico que influye en la predisposición y actitud del alumnado frente a la actividad (Nichols et al., 2020; Del Moral et al., 2022).

Desde un *enfoque centrado en el contexto*, se comprenden los medios digitales como una forma de acceder al conocimiento y de que este sea transmitido. Es una manera de llegar al desarrollo de un capital social y cultural lo que favorece la conexión de los aprendizajes con el entorno y con la vida del alumnado (Poveda et al., 2018; Vigo-Arazola 2021). En esta línea, los resultados muestran que el uso de los medios digitales tiene lugar en el desarrollo de prácticas de enseñanza que se orientan desde una perspectiva creativa hacia la apropiación y el control de estos

por parte del alumnado (Ochoa-Aizpurua et al., 2019). Dichas prácticas no solo se relacionan con su contexto, sino que están basadas en el uso de los medios digitales como soporte para escuchar las voces del alumnado, darles agencia, conectar con sus intereses y vivencias, estableciendo una relación directa entre el currículo escolar con la cultura local (Budnik et al., 2021).

A lo largo de la exposición de los resultados centrados en el uso de los medios digitales con prácticas de enseñanza, se busca la relación con el primer objetivo, basado en conocer los sentidos y significados atribuidos a la escuela rural. Los resultados correspondientes a la primera fase de la investigación, el estudio exploratorio, guardan relación con los resultados que se explican en esta segunda fase. Los sentidos de escuela rural, presentados en los resultados anteriores, emanan de los significados que los participantes le atribuyen. Atendiendo a esta aparente relación dialéctica entre significados, sentidos y prácticas, parece que el modo en que los docentes comprenden la escuela rural y cómo ellos la vivencian, podría influir en rol que desempeñan y en el tipo de prácticas que llevan a cabo con medios digitales (Autti y Baeck, 2021).

En este sentido, y con el objetivo de hacer presente esta relación entre significados de escuela rural y el uso de los medios digitales a través de las prácticas de enseñanza, se muestra a lo largo de los resultados, el rol del docente en relación con la selección, planificación y usos de los medios digitales. De manera específica, se presentan en los resultados las diferencias en las prácticas con medios digitales desarrolladas por los docentes, las cuales se relacionan con tres aspectos: (i) el modo en que los docentes comprenden y vivencian la escuela rural; (ii) el conocimiento y la valoración que tienen del contexto social y cultural de la escuela, y finalmente, (iii) la manera en que conciben los medios digitales y sus usos. Estas diferencias en los usos que los docentes hacen de los medios digitales se relacionan con el doble enfoque (instrumental y contextual) en torno al uso de los medios digitales en el aula.

9.2.1. Uso de los medios digitales desde un punto de vista instrumental en el aula

En ambos centros educativos participantes en donde se ha llevado a cabo el estudio etnográfico, es posible identificar el uso de los medios digitales orientado al logro escolar individual (Cantón-Mayo, 2019; Seitan et al., 2020), como herramienta de control del proceso de aprendizaje y de gestión de la tarea escolar (Polushkina y Tavera, 2021), como un cambio de soporte (Paredes, 2009) que parece desempeñar la función de aliciente motivador en el alumnado (Mahdum et al., 2019; Nichols et al., 2020) y como medios de comunicación e interacción con el alumnado y las familias (Macià, 2016).

De este modo, el uso de los medios digitales, y específicamente de plataformas online y Apps como veremos a continuación, están centrados en el seguimiento del alumnado (Hernández y Migueláñez, 2011) y son entendidos por las familias y docentes como una herramienta de gestión y de acción (Hasin y Nasir, 2021) que influye en la predisposición del alumnado a la realización de la tarea y que permite “preparar al alumnado para un futuro profesional digitalizado” (Entrevista semi-estructurada CEIP1-MAE2). Al mismo tiempo, otros participantes, especialmente familias, identifican los medios digitales como “una opción muy actualizada de llevar a cabo innovación que ahora es muy importante” (Conversación informal CEIP1-MAE2. Mayo 2022). Se deja entrever, por tanto, un uso de los medios digitales a través de prácticas diseñadas bajo un enfoque reduccionista e instrumentalista (Sancho-Gil, 2019; Selwyn, 2017).

9.2.1.1. Los medios digitales orientados al logro individual y la gestión de tareas

En ambos escenarios educativos participantes del estudio etnográfico, se llevan a cabo prácticas de enseñanza a través de los medios digitales, siendo estas *orientadas al logro y al aprendizaje individual y la gestión de la tarea escolar* (Nichols et al., 2020). En este sentido, el uso de los medios digitales en la práctica docente está centrado en el seguimiento del alumnado y en una atención individualizada. “El uso de las Apps lo que nos permite es tener un seguimiento del alumnado y tener un informe de evaluación que luego utilizamos para diseñar actividades acordes a sus necesidades y seleccionar actividades en la propia aplicación” (Conversación Informal CEIP 1-MAE 1. Febrero 2022). Los docentes aluden así, al uso de los medios digitales, y de manera específica al uso de determinadas aplicaciones, como “una oportunidad de trabajo de individual que permite el desarrollo de la autonomía por parte del alumnado” (Conversación informal CEIP1-MAE4. Abril 2022).

En el caso de *La escuela del Valle* hacen uso de diferentes aplicaciones en línea. *Picto-escritura* en el área de Lengua Castellana y Literatura e *Innovamat* y *Lego Boost* en el área de Matemáticas. La App de Lecto-escritura presenta una temporalización muy estricta y con unas tareas predeterminadas para el alumnado. A través de la propia App, la docente gestiona las tareas

para el alumnado y las manda para hacer en casa o llevar a cabo en el horario escolar. (Diario de campo Junio 2022, CEIP 1).

Los docentes exponen que el uso de estas aplicaciones online permite que exista un seguimiento de la tarea pero además se comprende por parte de los docentes como una manera de que las propias familias colaboren en las actividades y tareas de sus hijos (Conversación Informal CEIP1-MAE2, Marzo 2022). Así, los docentes proponen actividades en línea en las que de un modo u otro sea necesario el apoyo de las familias en casa, adquiriendo los medios digitales, y específicamente el uso de las Apps, un rol de control del proceso de enseñanza-aprendizaje (Polushikina y Tavera, 2021).

En el caso de *La escuela del valle* el director manifiesta que en ocasiones las Apps suponen un reto como gestoras de tarea personal, aludiendo principalmente a la formación de las familias en medios digitales. Hace referencia al momento de la pandemia y como a partir de ese momento, decidieron hacer uso de aplicaciones de seguimiento que permitiesen un trabajo en casa que fuese individualizado, pero también lúdico (Diario de campo, Conversación Informal. CEIP1-MAE1. Febrero 2022). El director del centro comenta en una conversación informal que las familias de origen extranjero utilizan menos los medios digitales debido a las dificultades de acceso (Diario de campo, Conversación Informal. CEIP1-MAE1. Marzo 2022). Al respecto, el centro educativo, tanto en el momento de la pandemia como post-pandemia, se ha coordinado con el Ayuntamiento de la localidad con el objetivo de garantizar la conectividad a internet y el acceso a medios digitales, facilitando desde el centro educativo los recursos necesarios para favorecer el acceso y el uso a todo el alumnado y de las familias (Entrevista en profundidad CEIP1-MAE3, Junio 2022). De este modo, el uso de los medios digitales se relaciona, además de con la gestión de la tarea individual, con el sentido de tenencia y disponibilidad de los medios digitales para el seguimiento escolar (Jímenes, 2018; Hasin y Nassir, 2021; Rodicio-García, 2020) incidiendo, desde el centro, en la importancia de luchar con la brecha digital aunada a la brecha social (Dube, 2020; Morales Romo, 2017).

En el caso de *La Escuela de las Montañas* ocurre de igual manera al hacer uso de herramientas online que permiten la gestión y organización de la tarea personal. Las docentes de educación primaria proponen recursos en línea para el alumnado y los organizan en bloques y por niveles, aunque como destaca la directora “Intentamos no hacer referencia a los niveles para que el alumnado no haga comparaciones entre ellos sobre los materiales que les damos” (Conversación Informal CEIP2-MAE1. Diciembre 2022). En estas aplicaciones en línea aparecen los nombres de los alumnos con las tareas que pueden hacer en cada momento, siendo una forma de gestión del trabajo individual (Diario de campo, CEIP2. Noviembre 2022).

La sesión de matemáticas se orienta a la tarea personal a partir del libro de texto y agrupando al alumnado según la edad o por ciclos. Al finalizar la sesión la docente manda tarea personal alumnado a través de una aplicación de gestión de tareas. En la App vuelca el material en forma de fichas para que lo haga el alumnado (Diario de campo. Noviembre 2022. CEIP 2).

La sesión de hoy ha comenzado con la explicación de la tarea para las Fiestas de Navidad. La maestra ha diseñado una tarea individual para cada uno, adaptándose a cada uno de los niveles. Ha impreso un material que ha diseñado por cada nivel del área de Matemáticas, siendo esta tarea obligatoria. Por otro lado, ha diseñado una actividad global para todos que consistía en la elaboración de una historia, siendo obligatoria también. Finalmente, ha mostrado en la pizarra digital unas tareas opcionales para el alumnado que ha colgado en LiveWorkSheet⁴¹. La tarea está organizada en carpetas que corresponde a cada alumno o a área de conocimiento (Diario de campo. Diciembre 2022. CEIP2).

Contenido protegido

Imagen 14. LiveWorkSheet de *La Escuela de las Montañas*

Por otra parte, en el caso de *La Escuela de las Montañas*, hacen uso del blog escolar como veremos con posterioridad. En el blog las docentes cuelgan enlaces de videos y materiales para que el alumnado pueda trabajarlo en casa.

El alumnado de *La Escuela de las Montañas* sí que muestra interés en el desarrollo de las tareas, pues se presentan en ocasiones, en forma de juegos online que la maestra pone en la web a través de un enlace. “Aparecen enlaces de un mapa de España interactivo, reglas ortográficas, partes del cuerpo (...). Uno de los alumnos expone que le gusta este tipo de juegos para hacer en casa y propone nuevos enlaces a la maestra” (Diario de campo CEIP 2. Noviembre 2022). En ocasiones, la maestra de educación primaria, cuando acaban la tarea, les da opciones de actividades antes de comenzar con otra sesión. “Hoy le ha ofrecido a un alumnado hacer la noticia

⁴¹LiveWorkSheet. es una web que ofrece una herramienta gratuita muy sencilla que permite digitalizar muchas de las actividades que diseñas para tu alumnado y convertirlas en interactivas para que puedan ser realizadas fácilmente con cualquier dispositivo electrónico.

en el blog o trabajar en el ordenador uno de los mapas interactivos. El alumno ha preferido los mapas interactivos” (Diario de campo. Diciembre 2022. CEIP 2).

Contenido protegido

Imagen 15. Propuesta de actividades y recursos en la Página Web de La Escuela de las Montañas

Imagen 16. Alumno juego interactivo Mapa de Europa. La Escuela de las Montañas

A pesar de ello, la directora y docente de educación primaria, hace referencia a la falta de uso de la plataforma online para la gestión de tareas por parte de las familias y del alumnado. La maestra argumenta que se debe principalmente por el “tipo de educación en el que creen las familias basadas en una pedagogía libre” (Conversación Informal CEIP2-MAE1. Octubre 2022). Las familias de *La Escuela de las Montañas* presentan, en su mayoría, un perfil educativo de estudios superiores, dedicándose principalmente al sector servicios. Muchas de las familias no son originarias de la Comunidad Autónoma de Aragón, sino que se han asentado en la zona por “la oportunidad vital que les ofrece vivir en un lugar con baja densidad de población y por la opción de funcionar como una comunidad” (Conversación Informal CEIP2-FAM1. Noviembre 2022).

Las familias manifiestan una preferencia por una escuela basada en la pedagogía libre, en la que los deberes y la tarea no sean una obligación y la educación se adapte a los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje (Conversación Informal CEIP2-MAE1. Septiembre 2022).

Esta diferencia de percepción respecto a la educación entre las familias y la escuela repercute en el modo en que los deberes y la tarea personal son gestionados, y por tanto, en la implicación de las familias en este tipo de tareas. Al mismo tiempo, las familias se muestran, en ocasiones, reticentes al uso de los medios digitales, tanto en la jornada escolar como fuera de la escuela, aludiendo a cuestiones como “alta exposición a las pantallas”, “problemas de

concentración” y “falta de atención” (Diario de campo CEIP2. Noviembre 2022. Charla “Pantallas Saludables” a familias).

En la línea de lo presentado, respecto al uso de aplicaciones en línea o espacios web para la gestión de tareas, ambas escuelas hacen uso de herramientas como Google Classroom, Padlet o LiveworkSheets, lo que implica el uso de los medios digitales como una herramienta gestión y de organización de las tareas (Hernández y Miguélez, 2011; Prats y Ojando, 2015) existiendo un cambio en el tipo de soporte empleado pero no en el tipo de práctica de enseñanza (Sancho-Gil et al., 2020). Supone por tanto, el uso de los medios digitales centrado en el logro y el aprendizaje individual desde un enfoque instrumental (Selwyn et al., 2017). Se identifica por tanto que estas Apps y recursos web, que están orientados al logro individual (Oguz et al., 2021; Quiñones-Negrete et al., 2021), no surgen desde las necesidades del alumnado y el contexto (Sancho-Gil et al., 2020), produciéndose un proceso de enseñanza-aprendizaje con independencia del contexto y las necesidades (Seitan et al., 2020) identificando los usos desde un punto de vista instrumental (Sancho-Gil et al., 2020).

9.2.1.2. El uso de los medios digitales como forma de atender a todo el alumnado

Un aspecto importante en relación con el uso de los medios digitales en el aula es la selección de los mismos. En el caso de las escuelas participantes, los docentes reconocen los medios digitales como una herramienta que permite responder a la heterogeneidad propia del aula multigrado.

La maestra reconoce que el uso de los medios digitales puede facilitar que todo el alumnado lleve a cabo la actividad aunque cada uno lo realice en su nivel (Diario de campo. CEIP1-MAE3. Marzo 2022)

Además que de la tecnología educativa me parece atractivo para ellos, es una forma de exponer una tarea a nivel de todo el grupo, una actividad que está viendo todo el alumnado a la vez. Es al final generar una actividad común para todos, o recibir el feedback grupal de toda la clase (Entrevista en profundidad CEIP1-MAE4).

Concretamente, el uso de las Apps y de los sitios web, nombrados en el apartado anterior, se interpretan por parte de los docentes de *La Escuela del Valle* como “una manera de adaptarse a los diferentes ritmos del alumnado y el poder hacer un seguimiento personalizado de sus aprendizajes” (Conversación Informal CEIP1-MAE1. Febrero 2022). El docente se refiere principalmente a la App utilizada en el área de matemáticas (Innovamat). En este sentido, los medios digitales ayudan al reconocimiento de la diversidad y de la heterogeneidad del alumnado (Budnyk et al., 2021) facilitando el desarrollo de prácticas que se desarrollan bajo los principios de inclusividad (Vigo, 2021).

Sin embargo, estas percepciones de los docentes sobre el uso de la App contrastan con las observaciones llevadas a cabo en el aula.

A lo largo de la sesión el alumnado está trabajando matemáticas de forma individual a través de la App. Cuando entro al aula el alumnado ya ha cogido su Tablet, facilitadas por los que han ofrecido la App al centro. Ninguno de los alumnos muestra problemas en el manejo del dispositivo. Las alumnas de prácticas ayudan a alumnos a realizar actividades que aparecen en la App. En una ocasión una alumna con desconocimiento del idioma no estaba comprendiendo la actividad. Al finalizar la sesión el docente me muestra en el ordenador, el número de fallos de algún alumno y cómo a través de la App puede diseñar actividades encaminadas hacia lo que necesita mejorar (Diario de campo CEIP1. Febrero 2022).

Este hecho denota un sentido de los medios digitales desde un punto de vista instrumental, al identificar las plataformas web o App como una herramienta al servicio de la función docente (Sancho-Gil, 2019). Al mismo tiempo, sigue suponiendo una herramienta de control y planificación del proceso de enseñanza y sobre todo, aprendizaje, al obtener datos precisos sobre cada alumno y alumna, y poder diseñar una estrategia pedagógica en base al error.

Este sentido relacionado con la respuesta a las necesidades del alumnado, se presenta cuando se le pregunta al profesorado sobre la elección de las aplicaciones, produciéndose una relación entre el sentido que los docentes tienen de los medios digitales con los motivos que guían la selección de los mismos. “En la selección de aplicaciones se prima que estas atiendan a la diversidad del alumnado y permita que se adapte a los ritmos de cada uno de ellos, respondiendo a la multigraducción y heterogeneidad” (Conversación Informal CEIP1-MAE2. Febrero 2022). Este hecho parece responder a los principios de inclusión, pero especialmente de atención a la diversidad. Al mismo tiempo, se identifica a través de la observación participante, que estas herramientas son una forma de control del proceso de aprendizaje y de seguimiento, que lejos de responder a las necesidades del alumnado, suponen el desarrollo de prácticas descontextualizadas (Diario de campo. CEIP1. Febrero 2022). En este sentido, la docente especialista de Pedagogía Terapéutica destaca:

Hay una parte del alumnado del grupo de los medianos (1º, 2º y 3º Educación Primaria) que todavía no saben leer y escribir y les estamos haciendo usar una App en matemáticas que requiere que lean. Entonces no sé si tiene mucho sentido porque al final no supone un uso adecuado de la App. Actúan por ensayo y error en el desarrollo de juegos aunque éstos sean entretenidos para ellos, porque yo sé que les encantan (Conversación informal maestra CEIP1-MAE2. Febrero 2022).

Así, el uso de aplicaciones en línea en *La escuela del Valle*, orientadas principalmente al área de matemáticas y lenguaje, no parecen adaptarse, en ocasiones, a las necesidades del alumnado, ni al ritmo de cada uno de ellos (Diario de campo, CEIP1. Febrero 2022), dejando entrever contradicciones entre lo que dicen los docentes en relación con la selección de estas Apps (necesidades del alumnado) y las implicaciones que tiene la utilización de las mismas en el aula (aprendizaje descontextualizado). En este sentido, se identifica que las Apps aunque parecen responder a la heterogeneidad y las necesidades del alumnado, parecen distar de un enfoque inclusivo que caracteriza o podría caracterizar la práctica docente en un aula multigrado, pues centra el uso de estas Apps al trabajo y el logro individual en vez de dar respuesta a todo el alumnado (Vigo y Soriano, 2015).

En las aulas de *La Escuela del Valle* cuando se lleva a cabo el trabajo por proyectos, el alumnado de infantil realiza dibujos a través de la búsqueda de internet de elementos del sistema solar, mientras los más mayores tratan de elaborar en una Tablet el texto que finalmente va a estar incluido en el Ladbook.

A través del trabajo por proyectos, el uso de los medios digitales se orienta hacia la búsqueda de información, el uso de dicha información en la elaboración de propuestas que luego son presentadas al grupo-clase. Cada uno de los grupos que colaboran en el proyecto están formados por alumnado de cada ciclo educativo (educación infantil, 1º, 2º y 3º de primaria y 4º, 5º y 6º de primarias), formando así grupos heterogéneos no solo en cuanto a la edad, sino también en cuanto a intereses, niveles y formas de aprendizaje (Diario de campo, Marzo 2022)

En este sentido, el trabajo por proyectos y el uso que se hace de los medios digitales en el mismo proyecto, supone una oportunidad para responder a la heterogeneidad del grupo multigrado, facilitando la participación de todos desempeñando labores o tareas diferentes enmarcadas en el mismo proyecto. Sin embargo, el uso de los medios digitales no se encamina necesariamente hacia la respuesta de las necesidades del alumnado y su diversidad como grupo, sino que adquiere un valor tecnológico y como herramienta, incidiendo en el uso de los medios digitales como un cambio de soporte, aspecto que se obtiene como resultado y que se expone a continuación.

Este hecho denota un sentido instrumental y descontextualizado del uso de los medios digitales, entendiendo los mismos como una herramienta capaz de facilitar el proceso de enseñanza (Gràcia y Sancho-Gil, 2021; Rensfeldt y Player-Koro, 2020) promoviendo el desarrollo de prácticas de enseñanza y un uso de los medios digitales centrado en el trabajo individual. Este hecho se corresponde con las aportaciones de Selwyn et al., (2017) quien obtiene como resultado de su estudio que, el modo que predomina en el uso de los medios digitales en el

aula es el modelo “uno a uno”. Los resultados que aquí se presentan, se corresponden con las conclusiones de este estudio, cuando señala que, los profesores consideran que el uso individual de los medios digitales supone una forma de obtener pruebas inmediatas de trabajo del alumnado, analiza los datos y proponer actividades individualizadas en base a esos resultados (Selwyn et al., 2017).

9.2.1.3. Un cambio de soporte a través de los medios digitales

En relación con el desarrollo de prácticas a través de medios digitales orientadas al logro individual, la gestión de tareas o la atención del alumnado, se presenta un uso de los medios digitales vinculado con un *cambio de soporte*. Con independencia del uso de Apps, en ambas escuelas se llevan a cabo actividades o prácticas de enseñanza que implica el visionado de videos o imágenes, así como actividades interactivas a través de la pizarra digital o de un proyector. Los docentes hacen referencia a un cambio en la labor docente desde la llegada de los medios digitales “Yo no podría vivir ahora sin tecnología y sin medios digitales, los utilizo para todo (...) planificar tarea, diseñar cartelería, mandarles actividades, organizarles los contenidos, comunicarme con las familias, para todo” (Entrevista en profundidad CEIP2-MAE1. Diciembre 2022). Los docentes, por tanto, manifiestan, en la misma línea de lo expuesto, un sentido de los medios digitales como herramienta o instrumento técnico, es decir como medios y soportes orientados a la consecución de una función (Castañeda et al., 2020; Sancho-Sil et al., 2020).

En el caso de *La Escuela del Valle*, tanto en el área de matemática como de lenguaje, se hace uso de diferentes aplicaciones, como se ha comentado anteriormente, pero también los docentes utilizan otros medios como la pizarra digital para explicar o proyectar imágenes que acompañan la explicación.

Uno de los grupos de educación primaria se divide en 3 grupos heterogéneos (mezclando las edades del aula) y cada uno de los grupos está con un docente. Cada grupo utiliza diferentes aplicaciones que hacen que el trabajo sea individualizado. El grupo 1 trabaja las fracciones a través de la pizarra digital. El docente explica las fracciones de igual manera que podría utilizar una pizarra normal. El grupo 2 realiza retos matemáticos con materiales y recursos manipulativos. Sin embargo, el resultado tiene que ponerlo en una aplicación que utilizan. El grupo 3 realiza una actividad con legos a través de una ficha que se le es dada de manera impresa y también proyectada en el proyector o en la pizarra digital del aula de creatividad (Diario de campo CEIP 1. Marzo 2022).

Contenido protegido

Imagen 17. Explicación de una actividad a partir del visionado de un video.
Escuela del Valle

Imagen 18. Actividad con Lego Boost Utilizando material impreso y en pizarra digital. *Escuela del Valle*

Estas acciones generalmente van acompañadas de explicaciones por parte de los docentes sin que exista una interacción entre el alumnado. “Nosotros utilizamos mucho la pizarra digital para proyectar videos o actividades que hemos diseñado con algún programa, pero en realidad son actividades que podríamos hacer utilizando papel” (Entrevista en profundidad CEIP1-MAE4). En este sentido, el uso de medios digitales se limita únicamente a ser un soporte que acompaña a una explicación, orientando su uso de estos al diseño de tareas, prácticas o materiales en un medio digital (Paredes, 2010).

Es muy significativo cómo se produce únicamente un cambio de soporte en el diseño de las actividades, sin incluir cambios sustanciales en el desarrollo de las prácticas (Diario de campo CEIP1. Marzo 2022). Independientemente del cambio de soporte, en el trabajo de campo realizado en *La Escuela del Valle*, se observa que, en numerosas ocasiones, el alumnado tiene que hacer uso de soportes como lápiz y papel o ábaco para resolver los problemas que aparece en la Tablet (Diario de campo, CEIP 1. Abril 2022). Este hecho coincide con lo mostrado en varios estudios (Kasperuniere y Daukilas, 2017; Prats y Ojando, 2015) que ponen de manifiesto el desarrollo de prácticas que se basan en la sustitución de libros de textos por materiales muy parecidos en línea, lo que no cambia la naturaleza del desarrollo de la sesión. Este hecho se relaciona con sentido instrumentalista en el uso de los medios digitales (Cabero, 2016; Castañeda et al., 2020; Oliver, 2016).

Las familias, por su parte, identifican el uso de los medios digitales como una oportunidad para aprender y como una necesidad, pero, en ocasiones se muestran contrarias al “uso de aplicaciones que no son imprescindibles porque puedes hacer la actividad en papel o con otros materiales” (Entrevista en profundidad CEIP1-FAM3. Junio 2022). Sin embargo, sí que valoran

el uso de los medios digitales para la búsqueda de información, la creación de presentaciones por parte del alumnado y las posibilidades que ofrecen de comunicación (Conversación Informal CEIP1-MAE1. Mayo 2022).

En el caso de *La Escuela de las Montañas* también se hace uso de los medios digitales como soporte que posibilita el desarrollo de una actividad. En este contexto escolar, se hace uso principalmente de la pizarra digital por parte de las docentes y de los ordenadores por parte del alumnado, teniendo cada uno de ellos asignado un dispositivo. Tienen lugar prácticas de enseñanza y actividades en los que existe un cambio de soporte no digital hacia un soporte digital (Paredes, 2009). Cuando le pregunto por el uso de la pizarra digital, la docente explica que “en realidad el uso que hacen de la pizarra digital es el mismo que hacen con una pizarra normal, pero que ofrece más posibilidades de escritura, de compartir (...) ahora no me imagino mi día en clase sin la pizarra digital” (Entrevista en Profundidad CEIP 2-MAE1-3. Diciembre 2022). Esto ocurre principalmente en explicaciones de las maestras hacia el alumnado sobre algún tema en concreto.

La maestra utiliza la pizarra digital en la sesión de lengua. La sesión se centra en diferentes contenidos según la edad del alumnado, agrupando a los alumnos por cursos. Con el alumnado de 1º Educación Primaria están trabajando las letras en minúscula. Haces uso de la pizarra digital para explicar el trazo de la letra y luego hace puntos simulando el trazo para que el alumnado lo repase en la pizarra digital (Diario de campo. CEIP 2. Noviembre 2022).

Si bien es cierto, en ocasiones, el cambio de soporte ocurre también en la acción que realiza el propio alumno. El alumnado hace búsquedas en Google para responder preguntas o para conocer la ortografía de las palabras (Diario de campo, CEIP 2. Octubre 2022). Cuando le pregunto al alumnado por qué no hacen uso del diccionario, hacen referencia a “es más rápido y sencillo” (Diario de campo, CEIP 2. Noviembre 2022). Este hecho se relaciona con las aportaciones de varios estudios que señalan que el uso de los medios digitales en el aula se orienta en muchas ocasiones a la economía en el tiempo y a la rapidez en la realización de la actividad (Paredes, 2010; Polushkina y Tavera, 2021). En este sentido, se produce un cambio en el soporte pero no en el objetivo, ni en el desarrollo de la propia actividad (Sancho-Gil et al., 2020).

Atendiendo a las diferentes prácticas de enseñanza, y a los usos que docentes y alumnado hace de los medios digitales, cuando le pregunto al profesorado por el uso de los medios digitales en el desarrollo de dichas prácticas, hacen referencia a aspectos como: “son medios atractivos para el alumnado” (Entrevista en profundidad CEIP1-MAE4. Junio 2022), “es una manera de que puedan seguir utilizando el material en casa” (Conversación Informal CEIP1-MAE2. Febrero 2022), “son herramientas motivadoras para el alumnado” (Conversación Informal CEIP1-MAE3. Mayo 2022), “yo creo que les gusta trabajar con tecnología y es más interesante para ellos”

(Conversación Informal CEIP2-MAE2. Octubre 2022) o “es mucho más atractivo para el alumnado, les encanta” (Entrevista en profundidad CEIP2-MAE1-3. Diciembre 2022).

La selección de recursos digitales parece, en este caso, guardar una relación con el significado que la docente atribuye a los propios medios digitales, siendo estos identificados como herramienta motivacional y que despierta interés en el alumnado. Esta idea ha sido especialmente recurrente en las entrevistas en profundidad llevadas a cabo cuando se le preguntaba al profesorado por los motivos que le llevaba a utilizar los medios digitales.

Pues por lo que te comentaba antes... porque es un elemento que es interesante para ellos, es motivador (...) les gusta mucho cuando utilizamos los medios digitales y la tecnología en general, es como que están más implicados en la tarea ya que es algo nuevo (Entrevista en profundidad CEIP2-MAE2. Diciembre 2022).

Las familias, por su parte, también identifican a los medios digitales como herramientas que inciden en la motivación del alumnado, siendo estas atractivas para ellos. “Indudablemente a ellos les encantan, podría estar todo el día con las tablets” (Entrevista en profundidad CEIP2-MAE2. Diciembre 2022). Al mismo tiempo, se muestran reticentes en cuanto a la utilización de los mismos, demandando prácticas de enseñanza “orientadas hacia cómo se usan los medios digitales por parte de nuestros hijos e hijas para que sean más críticos” (Entrevista en profundidad, CEIP1-FAM1. Junio 2022).

En este sentido, las aportaciones de docentes y familias coinciden con investigaciones que refuerzan el uso de los medios digitales como un elemento agradable, motivador y facilitador de todo tipo de actividad, generando entornos dinámicos y motivadores para el aprendizaje (Carreño et al., 2016; Robles y Zambrano, 2020).

En la misma línea, el alumnado reconoce la motivación en el uso de las apps y medios digitales “A mí me gusta porque haces mates y ganas puntos en el juego que te desbloquea otros juegos” (Alumna 3º Educación Primaria CEIP 1). Sin embargo, otros alumnos reconocen que, “aunque es divertido, yo siempre voy a necesitar papel para poder hacer las sumas” (Alumna 2º Educación Primaria, CEIP 1). En la misma línea, una alumna de *la Escuela del Valle* identifica que, el uso de las apps implica un trabajo largo en el tiempo perdiendo sentido y significado para ella la realización de la tarea final.

A mí me aburre un poco (...) a mí lo que me gusta es escribir los cuentos y eso es lo último que se hace. Hasta que lo escribimos hay que hacer actividades que no me gustan” (Conversación Informal Alumna 5º Educación Primaria CEIP1. Febrero 2022).

Por otro lado, en el momento de la investigación, ambos centros educativos están inmersos en la elaboración del *Plan Digital de Centro*⁴² que estará incluido en el Proyecto educativo de centro. Este plan, entre otras medidas, contempla promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como un medio didáctico apropiado y valioso para poder llevar a cabo tareas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se comprende desde las instrucciones de inicio de curso como un instrumento compartido con la comunidad educativa que impulsa el uso de medios digitales en procesos de enseñanza y aprendizaje, de gestión de aula y que guía el planteamiento de los usos en la comunidad educativa.

La elaboración de estos planes, especialmente en el caso *La Escuela de las Montañas*, se está centrando en el uso de los medios digitales en la práctica diaria, promoviendo principalmente un cambio de soporte. “Lo que podemos hacer si te parece bien es incluir en el momento de la asamblea la pizarra digital para que podamos apuntar ahí las ideas del alumnado” (Conversación Informal CEIP2-MAE3. Diciembre 2022). En este sentido, la elaboración de estos planes coincide con un rol de la tecnología, y específicamente de los medios digitales desde la gestión de la tarea y del aula (Polushkina y Tavera, 2021) dejando entrever un sentido instrumentalista del uso de los medios digitales (Oliver, 2016). Sin embargo, este sentido está influenciado por la presión que, desde las administraciones existe, en relación con la tecnología y el desarrollo de la competencia digital (Area y Adell, 2021). La exigencia de un plan digital implica que las escuelas tengan que incorporar los medios digitales sin reparar en sus usos. Este hecho guarda relación con las aportaciones de Lassig (2009) quien exponía, en relación con la creatividad, los dilemas a los que los docentes se tienen que enfrentar, haciendo referencia a las presiones externas y exigencias curricular que sufrían desde la administración, y su ética y moral en el desempeño de su labor docente.

9.2.1.4. Los medios digitales orientados al desarrollo de la competencia digital

En el mismo sentido del cierre del apartado anterior, se presenta un uso de los medios digitales que tienen que ver con el desarrollo de la competencia digital en una sociedad actual hiperdigitalizada y de constantes cambios. Las políticas internacionales, nacionales y autonómicas, apuntan a la necesidad del desarrollo de la competencia digital por parte del profesorado, y del alumnado, que permita dar respuestas a la cultura digital en el aula y de la sociedad (Sánchez-Antolín y Paredes, 2014).

En este sentido, cuando docentes y familias son entrevistados y se les pregunta por las potencialidades en torno al uso de los medios digitales, utilizan expresiones como “es algo con lo que van a tener que vivir y trabajar” (Entrevista en profundidad CEIP2-FAM2. Diciembre 2022)

⁴² Resolución de 26 de julio de 2022, del Director General de Innovación y Formación Profesional, por la que se dictan Instrucciones para la elaboración e implantación del Plan Digital de Centro 2022-2024.

o “no podemos ir en contra del momento que estamos viviendo en la sociedad, hay que actualizarse” (Entrevista en profundidad CEIP2-MAE1. Diciembre 2022).

Este sentido de los medios digitales como una necesidad educativa debido a los cambios acelerados del momento, se corresponde con el desarrollo de una competencia digital, y de alfabetización tecnológica (Nichols et al., 2020), que influye en el tipo de medios digitales y prácticas de enseñanza que se llevan a cabo desde los centros.

Por otra parte, se identificaron prácticas de enseñanza o la planificación de proyectos (“Proyecto de tiempos escolares CODE” Entrevista en profundidad CEIP1-MAE4) que se vinculaban con la implantación de los medios digitales con el objetivo del desarrollo de la competencia digital y para preparar al alumnado para el mundo laboral. Los y las docentes manifiestan esta necesidad de preparar en medios digitales al alumnado para el futuro. “La sociedad y el mundo laboral pues también te arrastra, hay cambios que se producen muy rápidos y desde la escuela también tenemos que dar respuesta” (Entrevista en profundidad CEIP 1-MAE3. Junio del 2022).

Hoy en día no se puede plantear una educación y un mundo en el que no haya tecnología digital o no digital porque forma parte de nuestro día a día en nuestro trabajo los trabajos se organizan en su día y ahora si luego se informatizaron ya se han digitalizado entonces pues bueno hay que saber vivir con ella y saber vivir con ello bien que creo que eso es lo más importante (Entrevista en profundidad CEIP1-FAM3. Junio 2022).

En este sentido, la elección de determinados recursos digitales parece responder, en gran medida, a cuestiones relacionadas con la motivación del alumnado, y el desarrollo de la competencia digital, sin necesidad de conectar con sus intereses (Del Moral et al., 2014; Mahdum et al., 2019). Este hecho se corresponde con un estudio llevado a cabo por Robles y Zambrano (2020) que concluye que el uso de los medios digitales y el desarrollo de prácticas con ellos fomenta la alfabetización tecnológica y la creación de conocimientos en los estudiantes.

En este sentido, *La Escuela del Valle* selecciona, a través del centro de recursos, diferentes materiales para el centro educativo, generalmente material digital o relacionado con la robótica.

Con el alumnado de educación infantil en la sesión de hoy se ha hecho uso de los *Beebot*. Son unos robots en forma de abeja que el alumnado tiene que “programar” utilizando para ello unas flechas que tienen en la parte superior. Los *Beebots* los ha pedido la maestra de educación infantil al centro de recursos de la localidad próxima. El alumnado decidía a que casilla quería enviar la abeja y tenía que pulsar las flechas para hacerla llegar al destino. La maestra cuando le he preguntado por la elección de estos robots ha hecho referencia a que es “es algo innovador y les gusta” (Diario de campo, CEIP 1. Abril 2022).

Contenido protegido

Imagen 19 y 20. Sesión de robótica con Beebots. *Escuela del Valle*

En el presente curso escolar (2022-2023) a partir de la devolución de la información con *La Escuela del Valle*, la investigadora conoció un nuevo proyecto en el que estaban inmersos que tenía que ver con la inteligencia artificial y la robótica. Este proyecto es posible gracias a la fundación Vodafone, así lo han hecho saber en sus redes sociales.

Cuando en el encuentro de devolución de la información le pregunto por las razones del proyecto, hace referencia a la necesidad de formación del alumnado en competencias que se están demandado en el momento actual. Intercambiamos opiniones sobre la intrusión de la empresa privada en la escuela pública, estamos de acuerdo. Le expongo que el mercado de las tecnologías está influyendo mucho en el tipo de medios digitales empleado y en parte, en el tipo de prácticas que se llevan a cabo, presentándose desde un enfoque descontextualizado (Encuentro devolución de la información CEIP1).

En esta línea, el uso de los medios digitales se implementa y se potencia sin reparar en la significatividad de las prácticas de enseñanza (De Pablos-Pons, et al, 2010) y justificando la elección y el planteamiento de las prácticas desde la respuesta a las demandas de un futuro mercado laboral (Sánchez-Antolín y Paredes, 2014). Se proponen, por tanto prácticas orientadas a la adquisición de competencias digitales y de alfabetización tecnológica (Nichols et al., 2020). El comprender la selección y el uso de los medios digitales de esta manera obedece a una conceptualización de estos, los medios, desde un paradigma instrumentalista centrado en el desarrollo de competencias individuales orientadas en el logro escolar (Mahdum et al., 2019).

Por otra parte, algunos participantes hacen referencia al uso de “los medios digitales en relación con la innovación educativa” (Conversación Informal. Diario de campo CEIP 1. Abril 2022), refiriéndose a estos como único modo de alcanzarla (Bower, 2019; Castañeda et al., 2010; Sánchez-Antolín y Paredes, 2014).

A parte de que sean importantes para preparar a los alumnos para el futuro, creo que son importantes para hacer innovación educativa y que los alumnos puedan conocer cosas nuevas que se están haciendo. La escuela rural al final usa metodologías activas pero también tiene que usar tecnologías (Conversación Informal CEIP1-MAE2. Abril 2022).

Otros docentes, aluden al uso de los medios digitales como “forma de acceder a una cultura de la que no disponemos en la escuela rural, esa es nuestra mayor limitación” (Conversación Informal CEIP1-MAE3). Con ello se refiere al uso de los medios digitales como herramienta que permite luchar contra el aislamiento y el estigma propio de la escuela rural (Morales-Romo, 2017). Sin embargo, este enfoque de los medios digitales no se presenta en el resto de las percepciones y experiencias de los participantes.

Estas percepciones de los docentes en relación con el uso de los medios digitales en escuelas rurales se orientan hacia un paradigma instrumental (Howlet et al., 2014; Latorre, 2033; Robert y Fuqua, 2021). Coincide con investigaciones revisadas en el estado de la cuestión que vinculan el uso de los medios digitales con el equipamiento escolar y la tenencia de dispositivos digitales, sin reparar en las prácticas de enseñanza (Budnik et al., 2021; Hasin y Nassir, 2021; Rodicio-García, 2020).

9.2.1.5. Los medios digitales como canal de información y comunicación

Los medios digitales y los sitios web, ya nombrados con anterioridad, son igualmente utilizados como *una herramienta de información y comunicación entre el alumnado y con las familias*. Ambas escuelas hacen uso de sus páginas webs y de los blogs escolares para contar acontecimientos que ocurren en las escuelas con el objetivo de que las familias conozcan lo que ocurre durante la jornada escolar. Estos blogs son gestionados prácticamente en su totalidad por los docentes de los centros educativos, quienes escriben las noticias y las ilustran con imágenes (Diario de campo. Noviembre 2022).

La Escuela de las Montañas tiene dos blogs. Uno de ellos está destinado a un proyecto que llevan a cabo sobre texto libre. Por otro lado, tienen un blog en el que cuelgan noticias del centro como por ejemplo salidas, actividades de participación de las familias o proyectos del cole. Los publican a modo de noticias (Diario de campo. CEIP2. Noviembre 2022).

Ahora la página web está en construcción pero el objetivo principal es informar sobre lo que pasa en la escuela, difundir contenidos, eventos, proporcionar información útil a las familias. Tenemos un Google calendar actualizado que compartimos con las familias para que sepan todos los eventos que tenemos cada día en la escuela y por si en cualquier momento quieren participante (Conversación Informal CEIP1-MAE 1. Marzo 2022).

Contenido protegido

Imagen 21. Entrada de Blog *Escuela de las Montañas*. Noviembre 2022.

Contenido protegido

Imagen 22. Entrada de Blog *Escuela del Valle*. Mayo 2022.

Las familias por su parte consideran positivo el uso del blog escolar pues “es una manera de conocer lo que están haciendo en la escuela y de poder tener un seguimiento” (Entrevista en profundidad CEIP 1-FAM2. Junio 2022). Además, en ocasiones, destaca una madre, “podemos hacer comentarios”. Así, el blog posibilita que las familias estén mejor informadas de la vida escolar (Beneyto y Collet, 2016; Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2019) adquiriendo los medios digitales y específicamente la plataforma webs un rol de seguimiento y control (Polushkina y Tavera, 2021).

En el caso de *La Escuela del Valle*, llevan a cabo videollamadas en el marco de diferentes proyectos como el de la Escuelas Amigas de Unicef. También realizan videollamadas entre el propio alumnado del centro cuando parte de éste están desarrollando otras actividades fuera del centro escolar. El director expone que “es una oportunidad para estrechar lazos y de usar la tecnología desde un punto de vista funcional” (Conversación Informal CEIP1-MAE1 Junio 2022).

Se ha llevado a cabo una videollamada con el alumnado de educación primaria que está de viaje de estudios en Londres. Organizan la llamada con turnos de palabra. El alumnado

tiene muchas preguntas para los que están de viaje y éstos cuentan anécdotas que les están pasando (Diario de campo, Mayo 2022. CEIP1)

En este sentido, ambos centros educativos desarrollan prácticas de enseñanza vinculadas con la comunicación con otro alumnado o con las familias a través del uso de los medios digitales, adquiriendo estos medios un rol comunicativo desde la funcionalidad (Hasin y Nasir, 2021; Macià, 2016).

En relación con el uso de los medios digitales como herramienta de comunicación, ambas escuelas hacen uso de los blogs y de vías de comunicación online, las cuales no se orientan hacia la comunicación entre familias o a favorecer la relación familia-escuela, sino que suponen una herramienta de información para las familias (Beneyto y Collet, 2016; Vigo y Dieste, 2019), produciéndose un modelo de comunicación unidireccional (Macià, 2016), desde la escuela a las familias. De este modo, no hay cambios significativos a nivel comunicativo en el contexto de las escuelas rurales, en donde la vía de comunicación “cara a cara” a través de momentos de entradas y salidas al cole, supone el principal canal de comunicación (Beneyto y Collet, 2016). Al mismo tiempo, en el caso de *la Escuela del Valle*, que presenta una gran heterogeneidad de orígenes y culturas, y a pesar de los esfuerzos del centro educativo por responder a ellos, el uso de los medios digitales puede suponer, y en ocasiones supone, una barrera comunicativa y de relación debido a la brecha digital que se une a la brecha social (Macià, 2016).

Desde los usos, se presenta un sentido de los medios digitales como una herramienta de comunicación pero también de control y de seguimiento, presentándose desde un enfoque instrumental y reducido en cuanto al uso (Oliver, 2016).

9.2.1.6. El rol del docente y su formación en medios digitales desde un enfoque descontextualizado

En relación con el rol del docente en torno al uso de los medios digitales, el análisis de los datos muestra que, el modo en que los docentes experimentan y vivencian la escuela rural, el contexto y los medios digitales, lo que guarda relación con la primera fase del estudio, influye en la selección, uso y planificación de los medios digitales en las aulas (Autti y Baeck, 2021). Los docentes participantes que tienen un sentido de la escuela rural con independencia del contexto y de los medios digitales como una herramienta o instrumento al servicio de su labor docente, presentan prácticas de enseñanza descontextualizadas. El sentido que atribuyen a los medios digitales les empuja a hacer una elección marcada, en ocasiones por el logro escolar, las exigencias de la competencia digital, o la gestión de tarea, que influye en prácticas de enseñanza que no responden necesariamente al contexto escolar y social.

En ambas escuelas participantes, se identifica, a través del trabajo de campo desarrollado, un sentido de escuela rural desvinculado del contexto, en donde el desarrollo del capital social, cultural no supone una prioridad para algunos docentes participantes. En este sentido, algunos docentes, en el marco de este estudio aquellos que no viven en la localidad o que no están vinculados con ella, creen necesario que exista una distancia con las familias y la comunidad, proponiendo prácticas basadas en la participación espontánea y de intercambio de información (Macià, 2016; Matías y Vigo, 2020).

En el contexto escolar de la *Escuela del Valle*, la participación de las familias se comprende como una de las señas de identidad del centro, de hecho los docentes participantes, especialmente aquellos de larga trayectoria en el centro, se refieren a la escuela en términos de comunidad educativa. Los docentes reconocen el valor local de la escuela como un lugar de trabajo que facilita la relación con las familias y la comunidad (Karlberg-Grandlund, 2019), estableciendo un reconocimiento de la participación de las familias (Vigo y Soriano, 2015). Sin embargo, algunos docentes se contraponen a este sentido de escuela rural en relación con el contexto, lo que influye en el tipo de prácticas que llevan a cabo.

Mientras que los docentes con mayor trayectoria presentan actividades democráticas, participativas y en relación con el contexto, otros docentes, entienden el contexto como un recurso que está presente pero no lo integran en su práctica docente, presentando un bajo interés por la introducción de contenidos locales en el currículo escolar (Diario de campo. Marzo 2022. CEIP 1).

Se observa por tanto, como los contenidos curriculares no establecen una conexión con la cultura local y los conocimientos previos del alumnado y sus vivencias. Se produce una pérdida de oportunidad para construir los aprendizajes desde la significatividad para el alumnado (Susinos et al., 2011). Se construye el conocimiento de manera vertical, desde el currículo hacia el currículo, y no desde el contexto hacia el currículo (Budnyk et al., 2021).

Esta diferencia entre docentes también existe en el modo en que integran los medios digitales y cómo hacen uso de estos. Se identifican diferentes sentidos en torno a los medios digitales por parte de los docentes que parecen guardar relación con los sentidos que tienen sobre escuela rural y el propio contexto. Los docentes que identifican la escuela rural con independencia del contexto, viendo el entorno como un recurso educativo, pero no desde el valor pedagógico, muestran prácticas con medios digitales en los que estos son utilizados como instrumentos y herramientas que facilitan la labor docente, haciendo referencia a cuestiones como “la economía del tiempo” (Entrevista en profundidad, CEIP2-MAE1-3. Diciembre 2022), “la preparación para el futuro profesional” (Entrevista en profundidad CEIP1-MAE4. Junio 2022) o “el desarrollo de la competencia digital” (Entrevista en profundidad CEIP2-MAE2. Diciembre 2022). El análisis

de los datos permite ver un sentido de los medios digitales que tiene que ver con un enfoque instrumentalista y descontextualizado (Selwyn et al., 2017). Este hecho supone comprender los medios digitales desde un enfoque instrumentista y por tanto, reducido (Sancho-Gil et al., 2019).

En el área de Ciencias Sociales están impartiendo los sectores -primario, secundario y terciario-. Las maestras que hacen co-docencia han repartido un esquema que debe completar el alumnado atendiendo a un video proyectado en la pizarra digital. Cuando se termina de visualizar el video, las maestras hacen preguntas en relación con lo que ha contado el video. El alumnado trata de poner ejemplos para explicar algunos conceptos: una de ellas hace referencia a la granja de ovejas que tiene su padre, y otro de los alumnos a las industrias de huevos que hay a la salida del pueblo. La maestra ofrece ejemplos que conectan con la ciudad de Zaragoza y que han aparecido en el video (Diario de campo. Abril 2022. CEIP1).

El desarrollo de estas prácticas con medios digitales desde un enfoque reduccionista no necesariamente tiene que ver con la formación del profesorado en medios digitales (Sancho-Gil et al., 2019). “Yo reconozco que no tengo mucha formación en medios digitales y quizás debería ser mi objetivo, pero creo que los utilizo pensando en cómo poder relacionarlos con las necesidades de mis alumnos y alumnas y con sus contextos” (Entrevista en profundidad. CEIP1-MAE3. Junio 2022).

En el caso de ambas escuelas se han identificado prácticas en este sentido (instrumentalista y descontextualizada) que han sido desarrolladas por docentes con una larga trayectoria en formación de medios digitales (Diario de campo. Mayo 2022. CEIP1). En este sentido, se pone en valor que el significado que los docentes tienen en torno a los medios digitales y la escuela supone un elemento significativo que influye en los usos que los docentes hacen de los mismos (Autti y Baeck, 2021; Selwyn et al., 2017). Cuando se les pregunta a los docentes en las entrevistas en profundidad sobre su formación en medios digitales, la mayoría de los participantes identifican esta formación como deficiente o que no responde a sus necesidades formativas. Reconocen al mismo tiempo que la formación en medios digitales influye en los usos que hacen de los mismos. Los docentes identifican la formación recibida en medios digitales que responde a una visión instrumentalista y descontextualizada del uso de los medios digitales en el aula.

En la escuela rural no hay falta de medios digitales pero sí que existe falta de formación. Ahora nos va a llegar otra oleada de medios digitales sin haberlos pedido y sin tener en cuenta lo que realmente necesitamos en la escuela. Y sin una formación en medios digitales, pues es difícil que los usos sean realmente pedagógicos (Conversación Informal. CEIP 1-MAE1).

En este sentido, el profesorado percibe una falta de formación en medios digitales que influye tanto en el significado que adquieren los medios digitales, como en el tipo de prácticas que llevan a cabo (Sancho-Gil et al., 2019) y en el desarrollo de actividades y tareas personales en el hogar (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021).

Yo personalmente participo poco en actividades de formación en tecnología o medios digitales. Pero voy aprendiendo a través de los compañeros. Si que cuando tenemos alguna App nueva pues recibimos formación específica, pero tampoco es algo muy complejo. Si que creo que si tuviese otro tipo de formación pues las prácticas que yo haría con medios digitales pues serían diferentes, y no me refiero a usar la pizarra digital o no, sino al tipo de actividad (Entrevista en profundidad CEIP1-MAE3).

Los docentes participantes de ambas escuelas manifiestan, en general, una falta de formación en medios digitales. Algunos de ellos hacen referencia a que las formaciones que han recibido no se adaptan a los medios que tienen en la escuela o que “no se centran en los propios usos, sino en el mantenimiento o el conocimiento de nuevas Apps de últimas generación” (Entrevista en profundidad CEIP1-MAE3. Junio 2022). La falta de formación supone por tanto una barrera en proceso de enseñanza con medios digitales pues la formación que se recibe está basada en la superficialidad sin tener en cuenta la significatividad de los usos (Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2018).

A la vista de lo presentado, la implantación del uso de medios digitales, y aplicaciones online en el desarrollo de estas prácticas pone en valor sus usos desde la gestión de la tarea personal y del aula (Hernández y Miguélez, 2011; Prats y Ojando, 2015), orientados al logro escolar individual (Oguz et al., 2021; Quiñones-Negrete et al., 2021) y como herramienta de control del proceso de enseñanza y aprendizaje (Polushikina y Tavera, 2021), utilizando para ello aplicaciones digitales y online que le permiten tener una comunicación continua con el alumnado y con las familias (Maciá, 2016).

En este sentido, los dispositivos forman parte de la rutina del aula y suponen una oportunidad de gestión de tarea personal, control en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de individualización de dicho proceso. Estas actividades basadas en tareas son, sin duda, elementos fundamentales del "trabajo" de ser un alumno de escuela, pero se corresponden poco con las prácticas dinámicas que, a menudo, impulsan el entusiasmo de los alumnos, basadas en el aprendizaje altamente social, colaborativo y conectado de los dispositivos digitales (Ito et al., 2013 citado en Selwyn et al., 2017). Se presenta por tanto, un sentido de los medios digitales limitado al quehacer y a la rutina de aula (Selwyn et al., 2017).

En la representación que se muestra a continuación (Ver Figura 35) se recogen los diferentes usos de los medios digitales en el aula y en relación con las prácticas de enseñanza observadas en las diferentes realidades educativas.

	<i>Aspectos</i>	<i>Prácticas de enseñanza</i>	<i>Rol del docente</i>	<i>Sentidos</i>
Uso de medios digitales desde un punto de vista instrumental	Como gestores de tarea	Tarea personal Control del proceso de aprendizaje Gestión del grupo-clase	Selección de los medios digitales desde un punto de vista instrumental y performativo	<i>Sentido instrumentalista</i>
	Como soporte	Cambio en el soporte Desarrollo de la competencia digital para el futuro profesional Como elemento motivador	Uso de los medios digitales con independencia del contexto Valoración de los medios digitales sin reparar en las necesidades del alumnado	
	Como vía de comunicación	Tarea personal Información alumnado y familias		

Figura 35. Síntesis resultados usos medios digitales centrados desde un punto de vista instrumental

A modo de síntesis, se identifica un sentido de los medios digitales vinculado con el uso de determinadas aplicaciones permite que exista un seguimiento individualizado hacia el alumnado y un control de su proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de continuar con el aprendizaje desde el hogar. En este sentido, el rol de los medios digitales en el desarrollo de este tipo de prácticas es el de soporte, gestión y control (Quiñones-Negrete et al., 2021). Su selección y su uso por parte de los docentes parece atender a una doble intención; por un lado supone un elemento motivador para el alumnado (Mahdum et al., 2019; Nichols et al., 2020) y al mismo tiempo pretende responder a las necesidades del alumnado en relación con el desarrollo de una competencia digital (Nichols et al., 2020).

9.2.2. Uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza en relación con el contexto

En un contexto social y educativo en el que los medios digitales suponen una oportunidad, pero al mismo tiempo un reto, es necesario destacar aquellas prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en relación con el contexto, partiendo de las necesidades y que se orientan hacia la mejora, alejadas de la performatividad. En este sentido, en ambas escuelas existe un reconocimiento hacia el uso de los medios digitales, entendiéndolos desde una mirada no restrictiva y no instrumentalista orientada únicamente hacia la gestión (Quiñones-Negrete et al., 2022). Los docentes ponen en valor los medios digitales como una herramienta mediadora y facilitadora de un proceso de aprendizaje que se orienta hacia la flexibilidad, la respuesta a las necesidades y la relación con el contexto, posibilitando el enriquecimiento de entornos de aprendizaje (Sancho-Gil et al., 2019). Se presentan así prácticas de enseñanza con medios digitales que tienen al alcance (Vigo-Arrazola, 2021), reconociendo el valor pedagógico que tienen en el desarrollo de situaciones de aprendizaje (Bartolomé et al., 2018; Castañeda y Selwyn, 2018).

Al mismo tiempo, se obtiene como resultado que el modo en que los docentes comprenden la escuela rural, los medios digitales y el contexto, influye en el tipo de prácticas que llevan a cabo (Autti y Baeck, 2021). El tener un sentido de escuela rural en relación con el entorno social, cultural y natural y desde un enfoque contextual, parece implicar el desarrollo de prácticas de enseñanza con medios digitales que se orientan hacia las posibilidades de acción de estos medios en relación con el contexto, favoreciendo la introducción de la cultural local en el currículo escolar a través de los medios digitales (Vigo-Arrazola 2021). Sin embargo, al mismo tiempo, se presentan tensiones y contradicciones entre los sentidos presentados en relación con los medios digitales y las prácticas de enseñanza y el tipo de prácticas que llevan a cabo en las escuelas. Estos aspectos serán tratados con posterioridad en el apartado de conclusiones.

En este apartado se presentan los resultados que muestran el uso de los medios digitales a través del desarrollo de prácticas de enseñanza en relación con el contexto y basadas en necesidades de la realidad escolar y de la comunidad. Estas prácticas con medios digitales se centran, por un lado, en el desarrollo del capital social y cultural en relación con la vida del alumnado, sus experiencias, las familias y la comunidad. Y, por otro lado, como forma de atender a todo el alumnado partiendo de sus necesidades y del contexto en que su vida tiene lugar.

9.2.2.1. Prácticas de enseñanza con medios digitales en relación con el contexto

En las dos escuelas participantes se desarrollan prácticas que tienden a construir aprendizajes que sean significativos y tengan relevancia para el alumnado, partiendo para ello de la vida del alumnado y de sus familias y valorando las oportunidades y potencialidades del entorno (Gownes y Henderson, 2021). Los docentes de ambas escuelas, pero especialmente en el caso de La Escuela del Valle, muestran un gran interés en el desarrollo de prácticas de enseñanza que permitan establecer una conexión entre el contexto y la escuela, abogando en ocasiones, por un rol de la escuela como vertebradora del territorio (Barley y Beesley, 2007).

Cuando planteamos actividades que permitan salir al entorno, conectar con aspectos culturales de la localidad o con entidades o personas del pueblo lo que buscamos es que el alumnado reconozca su entorno y se sienta parte de él” (Conversación Informal CEIP1-MAE1. Febrero 2022).

En el caso de la *Escuela del Valle*, se pone en valor el rol del alumnado como participe y responsable de las acciones que se lleven a cabo más allá de los muros de la escuela. El alumnado participa de acciones como el Consejo de Infancia, el Consejo Escolar o la Comisión de representación de la niñez en el Ayuntamiento. Estas acciones han sido promovidas por el centro educativo en colaboración con el Ayuntamiento de la localidad.

En relación con el uso de los medios digitales, el centro educativo lleva a cabo prácticas de enseñanza que permiten una conexión entre la escuela y el contexto social, cultural o natural. Se proponen así actividades que facilitan el conocimiento del entorno, pero también la acción.

En la sesión de educación física de hoy se ha proyectado en la pizarra digital la aplicación *wikiloc*⁴³ en donde el alumnado grabó los días anteriores una ruta del arte mudéjar que se vinculaba con el proyecto cultural que desarrollan en el segundo trimestre. En esta sesión están incluyendo en la ruta, las fotos que los propios alumnos habían hecho con ayuda de las tablets (...) En el momento en el que el maestro está explicando la actividad que se va a hacer, una de las alumnas expone que hace unos días su abuela le contó que en la bodega de su casa hay una zona con arcos y azulejos pero que se derrumbó hace unos años. Cuenta que hace unos días abrieron la puerta para que la alumna pudiese verlo. El docente le dice que puede grabarlo con el móvil de uno de sus padres y así lo podemos proyectar en clase. Le propone que cuente ese acontecimiento en la radio escolar a modo descubrimiento (CEIP 1. Diario de campo, Marzo 2022).

⁴³ Wikiloc es una App donde se pueden almacenar y compartir rutas al aire libre georreferenciadas y puntos de interés de todo el mundo. Las rutas pertenecen a distintas categorías según el desplazamiento, destacando senderismo, ciclismo y multitud de actividades más

Contenido protegido

Imagen 23. Creación ruta Proyecto Mudejar con wikiloc
La Escuela del Valle

En la práctica descrita el uso de los medios digitales, concretamente la pantalla digital, es utilizada de forma interactiva pues los alumnos incluyen las imágenes que se pasan a través de Google Drive desde sus tablets y además van familiarizándose con herramientas como *Wikiloc* y *Google Maps*, que, a su vez, les permite establecer una relación directa con su contexto. En este sentido, el conocimiento del alumnado sobre su contexto se localiza en el centro del aprendizaje y la temática supone un aliciente motivador (Woods, 2009) y el uso de los medios digitales adquiere una función alejada de un enfoque instrumentalista (Selwyn et al., 2017).

A través de este tipo de prácticas el alumnado reconoce su identidad, y a su entorno, adquiere un conocimiento local y fomenta su participación (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Pereira et al., 2019). En este sentido, se refuerza cómo el desarrollo de estas prácticas se orienta hacia la identificación del alumnado con la comunidad, mostrando un vínculo con su espacio y con las condiciones de vida que experimentan (Massey, 2012).

En otra situación, durante la salida al entorno de Educación Infantil, el director/maestro va contando curiosidades al alumnado. Le ha dado una Tablet a cada uno de los alumnos y tienen que hacer fotografías de aquellas cosas de la naturaleza que no conocen. Posteriormente utilizarán esas fotografías, realizadas por el alumnado, para realizar una presentación al reto del alumnado de educación primaria. “Uno de los alumnos (4 años) conoce muy bien su entorno, su padre es agricultor en la localidad y va mucho a verlo trabajar. El director le da protagonismo y cuenta todo lo que sabe (espárragos, nombre de flores, animales de la zona), los compañeros están sorprendidos y van a él a preguntarle cuando le hacen la foto a algo” (Diario de campo CEIP1. Febrero 2022).

Contenido protegido

Imagen 24. Alumnado Educación Infantil uso de Tablet como cámara fotográfica.
La Escuela del Valle

En el caso de *La Escuela de las Montañas*, el uso de los medios digitales en relación con el contexto y como facilitador del conocimiento local, se presenta como una oportunidad. Las docentes hacen uso de los medios digitales como una herramienta que facilita la construcción por parte del alumnado, favoreciendo que pueda entrar en procesos de control en sus usos. Concretamente, en la asignatura de Aragonés que se imparte en el centro, la maestra hace uso de los medios digitales como una forma de dar voz del alumnado y de potenciar la apropiación de los medios digitales.

Hemos visualizado un video de una leyenda que la propia maestra había elaborado y lo que van a hacer en la clase es contar el cuento que ha presentado la maestra en aragonés para luego poder montarlo. Los propios alumnos relatan el cuento en aragonés y lo graban a través de un móvil que les ha prestado la maestra. posteriormente Montarán el video junto con imágenes que representen lo que la historia en aragonés está contando (Diario de campo CEIP2. Octubre 2022).

Respecto al uso del teléfono móvil, le he preguntado a la maestra si no disponen de otros medios para poder realizar la grabación como grabadoras o tablets. Me ha señalado que sí, pero que es más sencilla la transferencia de los audios desde el móvil al ordenador (Diario de campo, Octubre 2022. CEIP 2). Este hecho pone de manifiesto como la maestra hace uso de los medios digitales que tiene al alcance (Vigo-Arrazola, 2021), valorando el rol que éstos tienen en el desarrollo de una práctica que facilita el desarrollo de un capital cultural, convirtiéndose en el eje pedagógico (Budnyk et al., 2021; Chapman, 2020; Freire-Contreras et al., 2021). En este sentido, el uso de los medios digitales constituye y se vincula con el conocimiento de la cultural local, en este caso a través de una leyenda en aragonés, pasando a formar parte del currículo escolar (Vigo y Soriano, 2015), fomentando así oportunidades de conocimiento y desarrollo local (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021).

El alumnado tiene un conocimiento de su contexto natural y cultural que ha adquirido a través de estas prácticas y del cual se apropia (Jeffrey y Craft, 2004; Vigo y Soriano, 2014), estableciendo conexiones entre sus conocimientos previos, su localidad y el capital cultural de la

misma. En este sentido, la apropiación no solo hace referencia al propio conocimiento, sino también en cuanto a los usos de los medios digitales (Sancho-Gil et al., 2016).

En el desarrollo de estas prácticas, el uso de los medios digitales se utiliza como un medio que posibilita el desarrollo de las actividades, las cuáles se centran en la conexión del currículo escolar con el contexto local, favoreciendo la introducción del capital social y cultural en el currículo. En este sentido, se comprueba como el uso de los medios digitales permite enriquecer un proceso de aprendizaje contextualizado en el lugar promoviendo prácticas que representen tradiciones, costumbres, creencias populares, rituales y símbolos locales (Budnyk et al., 2021), lo que tiene un impacto en el modo en que los alumnos reconocen su capital cultural y social (Budnyk et al., 2021; Chapman, 2020; Freire-Contreras et al., 2021). El desarrollo de estas prácticas con medios digitales en relación con el contexto se relaciona con un sentido de escuela rural desde un punto de vista contextual, al comprender la escuela como parte del contexto e integrarlo en la práctica, haciendo que la cultura local forma parte del currículo y de la cultura escolar (Vigo y Soriano, 2015).

9.2.2.2. Prácticas con medios digitales que conectan con la vida del alumnado y desde un enfoque posibilista y de llegada a la acción

En las aulas observadas se desarrollan prácticas a través de medios digitales que permiten la conexión con la vida del alumnado como manera de construir aprendizajes que estén cargados de significatividad (Cremin et al., 2015), valorando y reconociendo las voces del alumnado (Johansson, 2017; Ochoa-Aizpurua et al., 2019; Susinos et al., 2011; Vigo-Arazola y Beach, 2019) y conectando con sus intereses y necesidades y el contexto (Vigo-Arazola, 2021).

En el caso de *La escuela del Valle*, se presentan **prácticas que reconocen las voces** del alumnado y permiten que establezcan una conexión con la vida y sus intereses, principalmente en el área de lenguaje y de valores.

Se plantean en el área de lengua diferentes grupos de aprendizaje con los alumnos de 4º, 5º y 6º de educación primaria. Los dividen en tres grupos pero manteniendo la heterogeneidad en cuanto a la edad. Las actividades que se proponen se orientan a la creación final de un cuento. Los alumnos escriben un cuento en papel de manera libre pero siguiendo la estructura que están trabajando -introducción, nudo y desenlace-. Cada uno relaciona su cuento con sus intereses personal y muchos de ellos localizan la historia en el pueblo. Luego pasan el cuento a ordenador y lo complementan con imágenes y dibujos. Los cuentos son posteriormente leídos en voz alta ante el resto de los compañeros y compañeras (CEIP1. Diario de campo 2 de marzo del 2022).

Contenido protegido

Imagen 25 y 26. Creación de textos. *Escuela del Valle*

Este hecho se corresponde con las aportaciones de Nichols et al., (2020), quien identifica prácticas en las que el uso de los medios digitales supone una forma de que el alumnado comparta historias que expresan sus puntos de vista sobre la vida en la localidad rural y esta se integra en sus historias. Los docentes reconocen que, cuando se plantea la creación de historial de forma individual, se produce una relación entre lo que viven los alumnos y el currículo. Una maestra específica:

(...) lo que a ellos les gusta se ve perfectamente reflejado en las historias que ellos crean. Pues por ejemplo *H* hizo una historia sobre dinosaurios, *M* por ejemplo hizo una sobre un tesoro escondido, luego por ejemplo hay una alumna que se le ve que tiene mucha preocupación por el tema del Covid-19 entonces su historia fue estaba relacionada con eso y otra por ejemplo tiene mucha preocupación por lo que es el bulling entonces, y lo introdujo en una historia de aventuras de un grupo de amigos” (Entrevista en profundidad CEIP 1-MAE3. 14 de Junio 2022).

Los medios digitales también son utilizados en el caso de *La Escuela del Valle* en el desarrollo de actividades intergeneracionales. El maestro de educación primaria cuando le pregunto por el diseño de estas actividades alude a un doble sentido. Por un lado, a la importancia que, desde el centro, se da a la participación de las familias, la convivencia y el conocimiento del entorno, y por otro lado, a la posibilidad de que, a través de actividades escolares la población también adquiriera un conocimiento y una formación en el uso de medios digitales (Conversación Informal CEIP 1. Marzo 2022).

Ayer por la tarde desde el centro educativo se diseñó una actividad que consistía en la elaboración de un árbol genealógico familiar. Se planteó la actividad para desarrollarse fuera del horario escolar con el objetivo de que los familiares pudieran asistir a la actividad. Hoy me lo ha contado el alumnado. En la actividad utilizaron el ordenador por parejas un alumno junto con su familiar. A través de fotos y documentos que facilitaban las familias el alumnado y lo familiar iban realizando el árbol genealógico en el ordenador a través de un programa de creación de esquemas que utilizan en algunas asignaturas (Diario de campo, CEIP 1. Marzo 2022)

Contenido protegido

Imagen 27. Elaborando el árbol genealógico. Actividad intergeneracional
Fuente: Redes sociales *La Escuela del Valle*

En esta línea, los medios digitales hacen que la experiencia, la vida del alumnado y sus orígenes puedan ser utilizados como un recurso de aprendizaje en el aula. En estas prácticas los medios digitales tienen un rol de facilitador de aprendizaje, no suponen el eje central de la misma, aunque se reconoce su valor pedagógico a través de sus usos (Del Moral et al., 2014). Al mismo tiempo se pone en valor en sentido de la educación y de la escuela más allá de lo institucional, identificando un rol social y pedagógico con respecto a la comunidad, lo que guarda relación con los sentidos de escuela rural explorados en la primera fase de la investigación.

En *La Escuela del Valle* se lleva a cabo el desarrollo de un podcast semanal en el que participa alumnado de los diferentes niveles educativos. Este proyecto ha sido recuperado este curso escolar gracias a la participación de una alumna de prácticas.

El alumnado ha utilizado la herramienta *grabadora* de las tablets para grabar un audio sobre las actividades de la y poder mandarlo por WhatsApp a las familias. El alumno de educación primaria realiza la escaleta en la hora del recreo, el mediano ha seleccionado la música y finalmente, la pequeña hace la introducción. Deciden lo que contar y como contar y la alumna de prácticas hace de soporte técnico (Diario de campo, CEIP 1. Marzo 2022).

En estas prácticas el uso de los medios digitales se comprende como un elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, por sus dimensiones en cuanto a la toma de decisiones y la agencia del alumnado (Carrillo y Flores, 2020), entendiendo a los medios digitales no desde su visión utilitarista sino desde una perspectiva social, crítica y contextualizada (Esteve et al., 2018). En este sentido, las familias por su parte reconocen los medios digitales como una manera de potenciar el “que el alumnado sea crítico con esos medios que utilizan, con cómo son usados y las posibilidades que tienen para que puedan utilizarlas en su día a día para resolver problemas” (Entrevista en profundidad, CEIP1-FAM1. Junio 2022).

El alumnado cuando participa en actividades en donde sus voces son escuchadas sienten un reconocimiento que, a veces lo hacen saber “Yo creo que a papá le va a encantar escucharme en la radio de esta semana. Va a decir: ¡Anda si es mi hija!” (CEIP 1. Diario de campo, Abril 2022). El desarrollo del radio escolar en forma de podcast no solo permite escuchar las voces de los alumnos de una forma literal sino que se valora sus tomas de decisiones. En el desarrollo de esta práctica el uso de los medios digitales se comprende desde el control de los mismos, la apropiación para su uso (Vigo-Arrazola, 2021) y despertar motivación del alumnado (Burrítica y Saldarriaga, 2020; Susinos et al., 2011).

En el caso de *La Escuela de las Montañas*, se llevan a cabo prácticas de enseñanza que se relacionan con la escuchar de las voces del alumnado, lo que permite **conectar con sus intereses**, y adaptar el proceso de aprendizaje a los diferentes ritmos del alumnado, lo que se convierte en el eje principal en el caso de un aula multigrado. Concretamente, se lleva a cabo un proyecto de textos en libertad a través del cual el alumnado escribe textos propios los cuáles son compartidos con el reto de compañeros con el objetivo de que exista una mejora. Cada alumno elabora su texto de acuerdo con sus necesidades y en base a sus intereses.

Hoy el alumnado ha leído sus textos en voz alta, los cuáles han sido proyectados en la pizarra digital. La maestra ha dado la opción de si quería leer los textos a través de la pantalla o de su propio cuaderno (...). hoy la primera alumna ha leído un texto que está basada en su propia experiencia y sus vivencias en el viaje que realizaron el curso escolar pasado desde su país de origen Colombia hacia España. Mientras lo leía los compañeros estaban muy atentos y apuntando preguntas. Nadie conocía su historia y la ha hecho saber a través de esta práctica. al finalizar el alumnado pedía más detalles sobre su viaje y sobre los motivos por los cuales habían decidido mudarse a España (Diario de campo, CEIP2. Noviembre 2022).

Puede verse cómo los textos se relacionan con los temas de interés del alumnado y especialmente significativo cómo algunos de los alumnos y alumnas utilizan experiencias propias

para la elaboración de sus textos como las fiestas de la localidad y sus viajes familiares (Diario de campo CEIP 2. Octubre 2022).

Esta práctica se identifica como práctica de enseñanza creativa e inclusiva que permite adaptarse a los diferentes niveles del alumnado (Vigo-Arrazola, 2021), respondiendo a la heterogeneidad y desde la inclusión, facilitando la participación de todos. En la misma línea, “el uso de los medios digitales en el desarrollo de esta práctica de enseñanza facilita la participación de todo el alumnado, adaptándose a una realidad multigrado” (Diario de campo, CEIP2. Diciembre 2022).

En la sesión de hoy de textos en libertad, el alumnado estaba pasando los textos escritos en papel a ordenador. Cada uno decidía el dispositivo en donde escribir el texto, algunos elegían un ordenador de mesa, otros un portátil con pantalla táctil, y los más pequeños los ordenadores de las docentes. Los alumnos de 1º de primaria decidían si escribir el texto en mayúsculas o en minúsculas. Uno de ellos ha decidido seguir usando la mayúscula porque le parece más sencillo (CEIP 2. Diaria de campo Noviembre 2022)

Contenido protegido

Imagen 28. Proceso “Textos en Libertad” y publicación Blog “Abrir e Imaginar”.
La Escuela de las Montañas

En el desarrollo de esta práctica de enseñanza, los medios digitales se comprenden como un espacio de participación, de expresión y de reconocimiento de las voces del alumnado (Vigo-Arrazola, 2021). En este sentido, a través del uso de los medios digitales en el aula de una manera creativa, el entorno de aprendizaje generado favorece la discusión, el intercambio de información y la co-reflexión entre el alumnado en búsqueda de una solución común a un problema (Craft y

Jeffrey, 2004). Todo ello desde un entorno de aprendizaje donde la expresión libre es favorecida por los docentes y donde se invita al alumnado a la reflexión.

Se produce, por tanto, a través de estas prácticas con medios digitales una conexión entre la vida del alumnado y la escuela (Vigo-Arazola, 2020), permitiendo que la cultural local forme parte del currículo escolar. Cuando esta conexión ocurre la significatividad del aprendizaje es mayor para el alumnado (Poveda et al., 2018). Este hecho se reconoce por parte de los docentes quienes expresan “intentamos partir de lo que saben y conectarlo con su vida y luego ya con un tema” (Conversación informal, CEIP1-MAE3. Febrero 2022).

Vinculado con la escucha y el reconocimiento de las voces del alumnado, se presentan prácticas de enseñanza con medios digitales que ponen en valor *la toma de decisiones del alumnado* (Buritica y Saldarriaga, 2020) en el desarrollo de las mismas. El alumnado decide cómo hacer la actividad, en qué espacios y sobre qué soporte digital. En el caso de las asambleas, que se llevan a cabo en ambas escuelas, no solo tienen el rol de compartir experiencias sino que es una forma de toma de decisiones. Las voces del alumnado son reconocidas por los docentes y tenidas en cuenta.

En asamblea de inicio de semana es cuando surgen los proyectos que luego llevamos a cabo. Hay proyectos que sí que decidimos nosotros pero otros han surgido por los intereses del alumnado como por ejemplo el proyecto de las Gallinas. Este proyecto surgió porque uno de los alumnos sugirió tener un animal en el centro y se decidió finalmente por las gallinas. Esto nos llevó a plantear un proyecto de investigación sobre las gallinas donde estudiamos todos los cuidados, su modo de reproducción, que tipo de animal es... muchas cosas y luego colaborar con una empresa para la instalación de un gallinero domótico porque los alumnos llegaron a la conclusión que los fines de semana las gallinas deberían de seguir comiendo. Y en esas estamos (CEIP1-MAE1 Conversación Informal. Diario de campo, Febrero 2022)

En la asamblea se ha presentado el podcast que se envió a las familias el viernes de la semana pasada. Los podcasts son breves, de escasos 2-3 minutos y son grabados por el alumnado de los diferentes cursos en tiempos libres de la jornada escolar. Se crea una escaleta por parte del alumnado mayor donde deciden entre todos qué es lo que se va a contar, luego cada uno cuenta algo en relación con la semana. Deciden la música que van a utilizar y finalmente realizan el montaje con ayuda de la alumna de prácticas que está en el centro educativo (CEIP 1. Diario de campo, Febrero 2022).

Realizan individualmente un comic a través de una App. La maestra deja la temática libre pero la mayoría deciden vincularlo con el día de la mujer en la ciencia, ya que lo están trabajando en otras áreas y de manera trasversal (Diario de campo 14 febrero 2022).

En ambas escuelas, el alumnado entra en procesos de apropiación de los medios digitales a través de la elaboración de presentaciones. En el caso de la *Escuela del Valle*, llevan a cabo presentaciones de los proyectos en los que el alumnado participa, realizando transparencia en Power Point o Canva. Por su parte, en La Escuela de las Montañas, el alumnado elabora igualmente presentaciones. Concretamente, llevan a cabo un proyecto que propuso el alumnado en el que cada viernes del primer trimestre un alumno o alumna tenía que presentar a su mascota.

Hoy es viernes y como cada viernes los alumnos tienen que presentar a su mascota. Esta vez es el turno de E y M. E ha decidido hacer una presentación oral sobre su gata y posteriormente ha elaborado un Kahoot⁴⁴ que han respondido de manera individual. Por su parte, M ha preferido elaborar una presentación con ayuda de PowerPoint con fotos de su mascota. Tanto en la elaboración del Kahoot como en la elaboración de la presentación en PowerPoint el alumnado muestra un control en el uso de los medios digitales y sobre todo en la funcionalidad de cada uno de los medios empleados (Diario de campo CEIP 2. Noviembre 2022).

Hoy se finaliza la unidad sobre historia del Segundo Trimestre. El alumnado expone en pequeño grupo las conclusiones y los aprendizajes que ha obtenido. Cada grupo explica los acontecimientos más importantes de cada época. Para ello, han elaborado un Power Point que se acompaña de una exposición oral. El Power Point es posteriormente compartido al resto de alumno, utilizándose como material didáctico (Diario de campo CEIP 1. Marzo 2022).

Contenido protegido

Imagen 29. Exposición oral. Alumnado 4º, 5º y 6º Educación Primaria
La Escuela del Valle

A través de estas prácticas, el alumnado entra en un proceso significativo de aprendizaje, produciéndose una apropiación y una responsabilidad al tener su toma de decisiones implicaciones en el desarrollo de la práctica escolar (Johansson, 2017). En el desarrollo de las prácticas presentadas, el uso de los medios digitales se comprende como una forma de expresión

⁴⁴ Kahoot! es una plataforma gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación. Es una herramienta por la que el profesor crea concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje y donde los alumnos son los concursantes (Descripción App en AppStore).

y de cooperación que posibilitan la experimentación y el atender a todo el alumnado a través de prácticas de enseñanza (Vigo-Arrazola, 2021). Estas prácticas se plantean como una manera de adaptar el proceso de enseñanza a los diferentes niveles (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Budnyk, 2021) promoviendo la participación de todo el alumnado (Nichols et al., 2020). Se interpretan así, los medios digitales, como una manera de alcanzar la inclusión educativa (Ochoa-Aizpurua et al., 2019).

Por otro lado, en ambas escuelas, se llevan a cabo prácticas de enseñanza, algunas descritas con anterioridad, en las que el uso de *los medios digitales se comprende desde un enfoque posibilista* (Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido, 2022), que facilitan el entrar en un proceso en el que el alumnado está empoderado para tomar el control sobre su proceso de aprendizaje y a actuar de forma innovadora (Craft, 2002). El alumnado, reflexiona, analiza, formula hipótesis, identifica y buscar soluciones a los problemas (Craft, 2003a).

Estábamos trabajando los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* y entonces se propuso trabajar en base al objetivo de desarrollo sostenible número 4. Estuvimos buscando información en internet sobre ese objetivo. El alumnado hizo diferentes aportaciones y luego les interesó más trabajar el objetivo que se relacionaba con la contaminación y el medio ambiente. Entonces cambiamos la sesión y decidimos trabajarlo en base a ese objetivo. Se planteo por parte del alumnado hacer una actividad en la que a través de *LEGO* tenían que crear una figura dónde reflejaran un problema y también una solución. Unos crearon una nueva profesión otros crearon una máquina que ayudaba a la contaminación del medio ambiente. Luego grupo salía y explicaba cuál era el problema que habían identificado y cuál era la solución que ellos proponían. Y, salieron propuestas realmente interesantes desde un vertedero espacial para no contaminar la tierra hasta nuevas profesiones y estamos hablando de alumnos que son de 2º y 3º de primaria. (Entrevista en profundidad CEIP 1-MAE3. Junio 2022).

La maestra reconoce como a través de esta propuesta se desarrolla un pensamiento crítico que está muy relacionado con lo que está pasando en el momento actual. Reconoce que es una forma de conectar la escuela con los problemas del mundo actual dando la oportunidad al alumnado de establecer estas conexiones. En este sentido, los medios digitales, entendiendo los *LEGO*⁴⁵ como ello, se convierte en un espacio de participación y de expresión (Vigo, 2021), donde el alumnado identifica problemas, discute sobre ellos y entre en un proceso de co-construcción con los otros (Craft y Jeffrey, 2004). El aula entonces se transforma en un espacio

⁴⁵ *LEGO Education WeDo 2.0* es el kit de robótica recomendado para niñ@s a partir de 7 años. Permite construir y programar *robots* mediante el uso de motores.

en donde el aprendizaje es construido por el alumnado y se orienta hacia la significatividad y el contexto.

En el proyecto de la *Cooperativa Escolar* el alumnado muestra mucho interés en el desarrollo y el avance de la cooperativa. Son los alumnos de 6º de educación primaria los encargados este año. Esta actividad es una forma de conectar el currículo escolar con el mundo actual y los fenómenos que tienen lugar. Supone además, una forma democrática de tomar decisiones centrado únicamente en las voces del alumnado. Las decisiones son recogidas por los propios alumnos en un acta. Toman decisiones acerca del capital económico a aportar en la cooperativa, el precio de la almendra (que comparan con el mercado actual), buscan formas de recaudar dinero y organizan la campaña de marketing (Diario de campo, CEIP 1. Marzo 2022)

En las prácticas descritas, el uso de los medios digitales se orienta hacia un utilitarismo significativo para el alumnado, pues sus tomas de decisiones repercuten en los propios usos que hacen de los medios digitales. Estos son usados por el alumnado como medios de gestión de tareas a través de *Google Drive*, como diseño de la campaña de marketing, usando *Canva* o como presentación del proyecto al resto de las clases usando para ello *Power Point* o *Prezi*. Esta práctica sí es relevante para el alumnado pues permite una conexión real con la vida y con su localidad, adquiriendo un aprendizaje global y significativo (Troman y Jeffrey, 2007). Al mismo tiempo, entra en un proceso de control sobre su aprendizaje, tanto en los usos de los medios digitales como en la adquisición de un conocimiento no acumulativo, sino contextualizado (Craft y Jeffret, 2004). Y, finalmente, el alumnado entra en un proceso de transformación, pues se ha producido un cambio importante en el desarrollo de la práctica, en oposición a un aprendizaje por imposición docente, sino valorando el aprendizaje en el contexto, conectado con la vida y donde el alumnado se sitúa en el centro (Woods y O'Shannessy, 2002).

Las prácticas que se han presentado con medios digitales responden a principios que definen la creatividad y las prácticas creativas desde un enfoque humanista y contextual. Suponen prácticas relevantes para el alumnado basadas en sus intereses y necesidades, tanto del alumnado como del grupo, supone una oportunidad de apropiación del aprendizaje creativo, el cual se interioriza y de control sobre el proceso de aprendizaje. En última estancia, se crea algo nuevo, se innova, y se comparte adquiriendo el alumnado un conocimiento significativo (Jeffrey, 2006).

En el desarrollo de estas prácticas el *rol del docente cambia*, tanto en la selección de los medios digitales, como en el diseño y planificación de las prácticas de enseñanza con medios digital, al estar estas, las prácticas, orientadas hacia la autenticidad de la tarea (Woods, 1993). La selección de los medios parece responder a cuestiones que tienen que ver con el compartir con los otros, adquiriendo los medios digitales un rol lejano al instrumentalista individual (Diario de

campo, CEIP2. Octubre 2022). En este sentido, las prácticas docentes con medios digitales posibilitan un contexto de interconexiones (Vigo-Arrazola, 2021). El modo en que se comprende el rol del docente en torno al uso de los medios digitales en el desarrollo de prácticas creativas podría relacionarse con el aprovechamiento de la oportunidad y el “evento crítico”, al partir de aspectos que son próximos a la vida del alumnado y que trascienden meramente de lo formal, al entrar “lo de fuera de la escuela” en “la escuela” (Woods, 1993).

Al mismo tiempo, las prácticas de enseñanza con medios digitales y en relación con el contexto, que se han presentado en este apartado de los resultados, se identifican con un sentido de escuela rural, del contexto y de los medios digitales desde un enfoque contextualizado y enmarcado en una realidad concreta (Selwyn et al., 2017). Este hecho se relaciona con las aportaciones que Autti y Baeck (2021) hacen en relación con la función docente en el contexto.

El desarrollo de las prácticas con medios digitales descritas implica que los docentes entren en procesos de formación y reflexión de acuerdo a sus contextos escolares y su propia función. Solo de esta manera es posible el desarrollo de prácticas de enseñanza en las que los medios digitales adquieran un enfoque contextual. En este sentido, el rol del docente adquiere un rol principal.

El profesorado de *La Escuela del Valle* muestra una perspectiva del ser maestro y de la escuela rural que va más allá del ir a clase. Desde el centro, especialmente, el profesorado con una larga trayectoria en el centro educativo identifica la escuela rural en relación con la comunidad y con el contexto social y cultural, desarrollando por tanto prácticas con medios digitales desde un punto de vista contextual. El modo en que entienden la educación en general, pero particularmente la escuela rural hace que entren en procesos de reflexión y de evaluación sobre sus propias prácticas de enseñanza. “No solo es importante hacer lo que queramos hacer en el cole, sino que es importante que este justificado no solo en el currículo, que eso a veces es lo de menos, sino con lecturas que realmente justifiquen lo que hacemos” (CEIP 1. Diario de campo, Febrero 2022). En este sentido, los docentes destacan que al finalizar cada curso escolar, su práctica docente es evaluada, al igual que las prácticas que llevan a cabo, implementando cambios basados en evidencias que le lleven a la mejora.

Se presenta como principal tesis como los docentes participantes del estudio muestran un gran interés por la formación a lo largo de la vida, pues entienden dicho proceso de aprendizaje como la única vía para transformar sus realidades educativas y producir una mejora. “Los profesores tenemos que indagar en nuestra propia aula, ver lo que pasa, observar al alumnado y en base a eso, leer y formarnos para responder a nuestros alumnos y es que eso es todo (Conversación Informal CEIP 1-MAE 1. Febrero 2022).

Los docentes de *La escuela del Valle* llevan a cabo jornadas pedagógicas organizadas por ellos mismos en la escuela y también visitas pedagógicas a otros centros educativos. Exponen que estas visitas “suponen una oportunidad para ver qué hace el vecino y ver si eso que hace puede ser aplicado en el contexto de tu escuela” (Conversación Informal CEIP1-MAE1. Marzo 2022)

El viernes pasado como tenía un puente algunos docentes del centro decidieron ir a visitar a otro colegio rural. Cuando le pregunto por qué han decidido ir a visitar otras escuelas me dice que tenían mucho interés en ver cómo organizaban los espacios y los tiempos. Hace referencia a que ese centro trabaja a través de la pedagogía de *Reggio Emilia*. Concretamente el director expone como “la visita a otras escuelas es una forma de hacer formación o hacer unas jornadas pedagógicas para que se produzca intercambio de conocimientos o de prácticas a veces es lo que hace falta para cambiar algo”. En este sentido el equipo directivo está muy comprometido con la formación del profesorado pero visto desde una perspectiva reflexiva crítica y transformadora. El intercambio de conocimientos, prácticas y experiencias con otros centros facilita que pueda existir un proceso de reflexión de sus propias prácticas (CEIP 1. Diario de campo. Marzo del 2022).

En el caso del CEIP 2, *La escuela de las montañas*, la directora comenta cómo todos los martes están organizando unos seminarios junto con dos escuelas más. En estos seminarios se proponen temáticas, ahora mismo están centrado en cómo generar situaciones de aprendizaje a partir de las voces del alumnado. Los docentes que asisten a los seminarios ofrecen lecturas o bibliografía que deben leer para discutir en la siguiente sesión. Cuando le pregunto por el sentido de estos seminarios comenta “es la única forma de tener una formación continua con otros compañeros y que además, responda a las necesidades que como maestra tiene de formación y también a las de tu escuela” (Conversación informal CEIP2-MAE1. Octubre 2022).

En este sentido, los docentes participantes son observadores activos de sus propias realidades educativas, lo que les permite conocerlas, analizarlas, buscar información para proponer soluciones a retos o problemáticas pedagógicas que se pueden plantear en sus centros y/o aulas (De Oliveira et al, 2014). Se convierten así en investigadores de sus propias realidades (Soto-Arango y Molina-Pacheco, 2017).

Desde este enfoque reflexivo sobre su propia labor docente, la selección, planificación y usos de los medios digitales, y el rol que el docente desempeña en el desarrollo de las prácticas de enseñanza descritas, se identifica con el cómo los docentes, independientemente de su formación, desarrollan unas prácticas u otras en relación con el concepto y el significado que atribuyen a la escuela rural y a los medios digitales. “Yo reconozco que no tengo formación en medios digitales o tecnologías, pero trato de buscar que sean significativas para mi alumnado” (Entrevista en profundidad CEIP1-MAE4. Junio 2022).

En este sentido, a lo largo de las entrevistas en profundidad y conversaciones informales, y especialmente a través de los procesos de devolución de la información, se obtiene que, en general, los docentes que vivencian la escuela rural en relación con su contexto y desde un sentido de vertebración, dotan a los medios digitales de un sentido como facilitadores de la acción orientados a la transformación, siendo estos no vistos como instrumentos o herramientas pedagógicas, sino como oportunidades de acción en las realidades escolares (Bartolomé et al., 2018 y Castañeda y Selwyn, 2018).

En el encuentro de devolución de la información con La Escuela del Valle, uno de los docentes expone que puede ser que haya una relación entre el uso de las tecnologías en el aula y el tipo de prácticas de enseñanza con el tiempo que los docentes hayan estado en la escuela. Quizás es que nunca habíamos caído en eso y puede plantearse diseñar un programa de acogida para docente que vaya en la línea de cómo entender la escuela para que luego desarrollen prácticas en la misma línea que el resto del centro (Encuentro devolución de la información. CEIP1-MAE3. Noviembre 2022).

Desde este enfoque, los docentes comprenden los medios digitales como una forma de creatividad que se desarrolla de manera dialéctica en el marco de un contexto determinado y que responde a unas necesidades y características sociales, culturales y educativas. Se vincula el uso de los medios digitales con las bases teóricas tomadas como referencia en el presente estudios; por un lado, se refuerza la idea de alejarse de un discurso del déficit (Bourdieu, 1986) en relación con el uso de medios digitales en la escuela rural, reforzando la importancia del capital social y cultural del lugar. Por otro lado, el desarrollo de prácticas de enseñanza con medios digitales a partir del contexto responde a las bases teóricas de la creatividad (Craft, 2002) pues implica hacer uso de los medios digitales alejándose de la performatividad y la implantación de la innovación tecnológica desde un prisma descontextualizado y orientado al rendimiento académico y el logro individual (Ball, 2014).

A modo de conclusión, las prácticas de enseñanza expuesta a lo largo de este apartado de resultados, se identifican como prácticas de enseñanza creativas y con un uso de los medios digitales desde un enfoque contextualizado y significativo para el alumnado. Las prácticas de enseñanza expuestas reconocen la diversidad y heterogeneidad del alumnado, en donde el capital social y cultural de cada alumno y alumna es el eje central del desarrollo pedagógico (Beach y Vigo, 2020). Este hecho se corresponde con el modo en que los docentes comprenden la educación y la escuela. El comprender la escuela rural desde el contexto facilita el desarrollo de prácticas de enseñanza inclusivas que tengan en cuenta las necesidades del alumnado, de las familias y de la comunidad, abogando por la relación con el entorno, y la inclusión de la cultura local en el currículo escolar (Vigo y Soriano, 2015). Este sentido sobre escuela rural se relaciona

con el sentido contextual que se presenta cuando nos referimos a las prácticas de enseñanza creativas. Cuando la creatividad es concebida desde un discurso alejado de la performatividad, se promueven prácticas de enseñanza desde una perspectiva social, contextualizada y construida (Chappell et al., 2017), poniendo en valor a los agentes educativos y a la pedagogía (Craft, 2014), hecho que se corresponde con el sentido de los medios digitales desde el contexto (Sancho-Gil, 2008). Estas consideraciones se recogen en la siguiente representación (Ver Tabla 31) donde se hace una síntesis de los resultados que se han presentado en los apartados anteriores en lo relativo al uso de los medios digitales en el contexto escolar.

Usos de los medios digitales	Prácticas de enseñanza con medios digitales	Rol del docente en el uso de los medios digitales	Sentidos
<i>El uso de los medios digitales desde un punto de vista instrumental</i>	Prácticas con medios digitales centradas en el logro individual y la gestión de la tarea	Con independencia del contexto	<i>Sentido instrumentalista</i> (Bower, 2019; Casteñaeda et al., 2020; Sánchez-Andolin y Paredes, 2014)
	Prácticas con medios digitales como soporte	Un enfoque performativo y desde la innovación	
	Prácticas con medios digitales centradas en el desarrollo de la competencia digital		
	Medios digitales como canal de información y comunicación		
<i>Uso de medios digitales a través de prácticas de enseñanza en relación con el contexto y hacia la transformación</i>	Prácticas de enseñanza con medios digitales que atienden a todo el alumnado	Desde la relación con el contexto	<i>Sentido contextual del uso de los medios digitales</i> (Sancho-Gil et al., 2020; Selwyn et al., 2017)
	Prácticas con medios digitales en relación con el contexto	Como posibilitador del capital social y cultural	
	Prácticas que conectan con los intereses y vida del alumnado	Reflexión sobre su labor docente	

Tabla 31. Síntesis de los resultados. Prácticas de enseñanza con medios digitales
Fuente: elaboración propia

9.3. Entrando en procesos de cambio a partir de la investigación

De acuerdo con los resultados presentados en relación con las prácticas de enseñanza con medios digitales en relación con el contexto y orientadas al cambio, la planificación y el desarrollo de estas, implica que exista una reflexión por parte de los docentes (Sancho-Gil et al., 2019). Solo a través de la reflexividad se alcanza una transformación a través de los medios digitales que contribuya al desarrollo de modelos de enseñanza basados en el contexto, en relación con la vida del alumnado y rompiendo con prácticas performativas y homogeneizadoras (Ball, 2014). En este sentido, se muestra como resultado del estudio que los docentes entran en procesos de reflexión sobre sus propias prácticas, a veces motivados por su forma de concebir la educación y sus escuelas, como se ha mostrado en el apartado anterior, pero otras veces por la acción de la propia investigación y el desarrollo del trabajo de campo realizado durante 10 meses.

Así, en este apartado se recogen los resultados obtenidos en relación con el cuarto objetivo “*Conocer cuáles son las implicaciones y los cambios que tienen lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas*”. En este sentido, se destacan implicaciones de la propia investigación en las realidades investigadas, orientadas principalmente a la entrada en procesos de reflexión. El desarrollo de este apartado de resultados supone haber realizado un análisis crítico de la propia investigación (Fowler, 2020) incidiendo particularmente en el rol de la investigadora en las realidades en las que ha participado. Se ha analizado especialmente la acción de la investigadora, la relación con los participantes, y las posibilidades de cambio presentes, partiendo de un análisis del contexto que ha permitido el desarrollo de las etnografías (Sancho-Gil y Martínez-Pérez, 2014). De esta manera, se presentan resultados que se relacionan con (i) la relación investigadora-participantes (ii) la entrada en procesos de reflexión conjunta (iii) cambios e implicaciones en las prácticas de enseñanza con medio digitales a partir de la acción de la investigación.

El plantear la segunda fase de la investigación desde la etnografía implica la participación directa y continua del investigador en las diferentes realidades educativas participantes, valorando los lugares y los tiempos (Jeffrey y Troman, 2004), siendo parte de relaciones personales y comprendiendo las estructuras sociales (Beach y Domenack, 2009). En este sentido, se hace imprescindible el análisis sobre la relación entre el investigador y los participantes (Sancho-Gil y Martínez-Pérez, 2014). En el marco de esta investigación se expone que *la relación investigadora-participante* ha cambiado y se ha transformado a partir de la acción en las realidades investigadas. Este proceso de estancia en las escuelas participantes ha facilitado que se establecieran unas relaciones profesionales y personales profundas con los docentes y con el alumnado, lo que ha favorecido la entrada en procesos de reflexión y cambio.

En este sentido, el modo en que se han establecido las relaciones con los participantes, en el marco del estudio etnográfico, ha permitido romper con las relaciones tradicionales de jerarquía entre el investigador y los participantes (Russell y Barley, 2020; Wang, 2013).

A lo largo de los días veo la confianza que tienen conmigo. Participo de sus actividades en el aula pero también de sus vidas y escucho sus voces. Saben que vengo a investigar y lo valoran. Y eso hace que quieran enseñarme y explicar cosas. El alumnado se refiere a mí bajo la etiqueta de *profe*. (Diario de campo, 8 Febrero 2022).

Contenido protegido

Imagen 30. Post Redes Sociales *La Escuela del Valle*

En ambos escenarios, durante el proceso de la investigación, los docentes muestran cierto interés e inquietud por el estudio y por las prácticas que ellos están realizando, poniendo en valor mi rol como investigador-participante y como agente externo a la escuela.

A mí lo que más me gusta es que desde fuera me deis vuestro punto de vista, porque estamos dentro y a veces no eres conscientes de muchas cosas tanto para bien como para mal. En tu caso que has venido a observar, para mí es importante que me des tu perspectiva para que yo pueda analizar lo que hago y poder implementar cambios (Entrevista en profundidad, CEIP 1-MAE 3. Junio 2022).

La relación establecida con los participantes, y la comunicación directa mantenida, ha facilitado que los docentes hayan entrado en *procesos de reflexión* sobre su práctica docente desde la investigación (Vigo-Arrazola, 2020), siendo este uno de los principales resultados del estudio en relación con las implicaciones de la etnografía en las realidades investigadas. Concretamente, los momentos de devolución de la información a través en primer lugar de conversaciones informales y de un informe y posteriormente, discutiendo este informe en un encuentro con los docentes participantes, han supuesto momento clave de reflexión con los participantes. Dicha reflexión, influida por la propia investigación, giraba en torno a dos elementos clave: (i) la selección de los medios digitales y el análisis de cómo estos medios podían

ser introducidos en el aula de manera que fuesen significativos para el alumnado (ii) uso de medios digitales que escuchasen las voces del alumnado y basados en sus necesidades desde una aplicabilidad contextualizada.

A lo largo del trabajo de campo desarrollado durante 10 meses, las conversaciones informales han adquirido un rol principal para la devolución de información y como manera de propiciar la reflexividad en los participantes. Concretamente, un gran número de conversaciones informales se orientaban a adquirir más información sobre los motivos *de elección de los medios digitales* o cómo tenía lugar *su planificación en las prácticas de enseñanza*. A través de estas conversaciones se incidía en la idea de presentar los medios digitales y específicamente, su selección y uso, desde el valor pedagógico y en relación con el contexto. En varias ocasiones la investigadora preguntaba por la elección de determinadas Apps o medios digitales, con el objetivo de poder despertar reflexión o interés por el cambio en los docentes.

Les he preguntado el por qué han elegido los robots para educación infantil, incidiendo en cuál es el objetivo y qué finalidad didáctica tienen. Los docentes han hecho referencia a la motivación y el interés del alumnado, pero no hacen referencia a aspectos pedagógicos. Se lo hago saber. Y exponen como justificación de la elección la necesidad de desarrollo de la competencia digital (Diario de campo Abril 2022. CEIP 1).

I: ¿Por qué haces uso de la pizarra digital?

CEIP2-MAE1: Pues es mucho más sencillo, ahora no podría vivir sin ella.

I: ¿Qué es lo que te aporta?

CEIP2.MAE1: A mi me quitas ahora la pizarra digital y me matas. Pues mira por ejemplo, ayer estuvimos haciendo un esquema todos juntos, y claro yo lo pongo en el ordenador y en la pizarra se puede ir completando.

I: ¿Pero eso no es como usar un proyector?

CEIP2.MAE1: Bueno si, también. Pero es mucho más completo que un proyector, es como un ordenador que te permite explicar, corregir, a veces interactuar...

I: ¿Cómo la utilizas con el alumnado?

CEIP2-MAE1: Pues un poco en la línea de lo que te digo...

I: ¿Y no te parece que puede ser que tenga un uso un poco reducido si la pizarra solo es un proyecto interactivo? ¿Dónde está el valor pedagógico de usarla?

(La docente se queda pensando)

CEIP2-MAE1: Yo podría usar esa esa pizarra sin tener el ordenador pero me resulta más cómodo desde el ordenador porque así es más fácil manejarlo con el alumnado. Quizás si que debería pensar en qué otras utilidades pueden tener porque la verdad que la uso un montón pero a lo mejor siempre es de la misma manera, como si fuese un ordenador gigante.

(Entrevista en profundidad CEIP2-MAE1-3. Diciembre 2022)

La reflexividad que se pretende alcanzar en los participantes, a través de la acción de la investigación, puede influir en el tipo de prácticas que se presentan y llevan a cabo en las escuelas (Vigo y Beach, 2022), así como en el uso de que se hace de los medios digitales (Castañeda y Selwyn, 2018; Vigo-Arrazola, 2020). En este sentido, en ambos ejemplos a través de la acción de la investigadora en el cuestionamiento de la elección de los medios digitales, se ha propiciado la reflexión sobre la selección y uso, aunque no el cambio.

Por otro lado, en los encuentros de devolución uno de los temas principales fue los diferentes *usos de los medios digitales a través de las prácticas de enseñanza*. Particularmente, en el caso de *La Escuela del Valle* el director manifestó que algunas prácticas de enseñanza que se habían reflejado en el informe no parecían corresponderse con el sentido y el significado que, desde el centro, se daba a las tecnologías y concretamente a los medios digitales.

En el momento de devolución de la información se produjo un proceso de reflexión sobre el uso de medios digitales facilitados por entidades privadas. La investigadora destaca este hecho, haciendo referencia a la “innovación mal entendida”. El director reconoce la existencia de un mercado en torno a la tecnología realizando una crítica hacia este hecho. Al mismo tiempo reconocía que, desde el centro, de manera indirecta pero, en ocasiones, directa, se llevaban a cabo prácticas a través de dispositivos y medios digitales próximos a esta tecnología mercantilista y desde un enfoque instrumental. Es entonces cuando hablamos del uso de robótica o de inteligencia artificial que se está empezando a utilizar en el centro (Diario de campo, CEIP 1. Noviembre 2022).

A través de esta devolución de la información, el docente entra en procesos de reflexión sobre la influencia del mercado tecnológico en la escuela, sin embargo no pudo evidenciarse cambios en sus prácticas. Se identifica, como ya se ha abordado en apartados anteriores, un sentido de los medios digitales orientado a la adquisición de la competencia digital demandada en un momento actual de cambios, de avances tecnológico e hiper-digitalizado. Este modo de comprender los medios digitales influye en las prácticas que los docentes llevan a cabo estando estas centradas en el desarrollo competencial individual (Selwyn et al., 2017), como se ha puesto de manifiesto a lo largo de la presentación de los resultados.

La colaboración y el intercambio de información durante el proceso de la investigación a través de conversaciones informales y la entrega y discusión del informe final repercute en ambas partes (investigadora y participantes). Los participantes a través de los informes han podido ver cómo ha tenido lugar el proceso de la investigación y ser conscientes de las prácticas que llevan a cabo en las aulas. Para la investigación, la devolución de la información se considera una técnica de validez en la que los participantes adquieren un rol activo (Rose y Johnson, 2020) y por otro lado, un deber en cuestiones éticas, como agradecimiento a su participación y su apoyo en el desarrollo de la investigación (Russell y Barley, 2020), facilitando un proceso de reflexión que nutre a ambas partes (investigadora y participantes).

Por otro lado, con los docentes de ambos centros educativos participantes, ha tenido lugar un *intercambio de bibliografía de manera bidireccional*, es decir, tanto de los participantes hacia la investigadora, como desde la investigadora hacia los participantes. En el caso de *La Escuela del Valle*, el intercambio de bibliografía ha surgido de ambas partes, siendo abordados líneas relacionadas con la escuela rural y las prácticas de enseñanza creativas principalmente.

He recibido un correo del centro educativo (CEIP 1). En él está en copia todo el profesorado implicado en el centro e incluso las alumnas de prácticas. En el correo hay copiado un enlace que direcciona a una web. La entrada del blog es sobre el DUA y las críticas que está recibiendo en el contexto educativo. Pone el director que lo discutiremos mañana en algún momento en el centro (Diario de campo 8 de Febrero 2022).

Así mismo, en el caso de la devolución de los informes se ha realizado la recomendación de textos que se han tenido como referencia en el estudio y que han supuesto, en parte, el punto de partida de la investigación. En el encuentro de devolución de la información con la Escuela del Valle, el director valoró positivamente que apareciesen esas referencias, indicando que había conseguido algunas de ellas y que si podía facilitarle dos que no había podido conseguir debido a que son de acceso cerrado. Muestra especial interés por aquellas investigaciones centradas en el uso de los medios digitales pues, “tras leer el informe he comprobado que algunos de nuestros usos no se corresponden con los objetivos que tenemos con las tecnologías y los medios digitales” (Encuentro devolución de la información CEIP 1. Noviembre 2022).

Autti, O., & Bæck, U. D. K. (2021). Rural teachers and local curricula. Teaching should not be a bubble disconnected from the community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 71-86.

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.

Sancho-Gil, J. M. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(1), 9-22.

Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75.

Susinos, T., Rojas, S., & Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 83-99.

Villa, M., & Knutas, A. (2020). Rural communities and schools—valuing and reproducing local culture. *Journal of rural studies*, 80, 626-633.

Vigo-Arrazola, M. B. V. (2021). Desarrollo de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. In *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-144). Octaedro.

Imagen 31. Informe devolución de la información

En el caso de la *Escuela de las Montañas*, la investigadora facilitó hasta en dos ocasiones referencias bibliográficas a partir de las demandas de la docente, las cuales estaban relacionadas con aspectos como los entornos y situaciones de aprendizaje en el marco de la nueva legislación educativa. Son aspectos que resultaban de interés para docente pues lleva a cabo, junto con los docentes de otras escuelas, seminarios de formación en los cuáles se produce un intercambio de bibliografía.

En este sentido, el intercambio de información y de referencias bibliográficas ha sido de igual manera, de los participantes hacia la investigadora, permitiendo así, de un lado, conocer en profundidad el rol de los docentes en las realidades investigadas, y por otro lado, ha contribuido a que la investigación esté continuamente en un proceso crítico y reflexivo. Así, este intercambio de referencias y bibliografía se interpreta como una oportunidad de aprendizaje mutuo y de crecimiento en el propio proceso de investigación que ha propiciado el entrar en procesos de reflexión conjuntos. Al mismo tiempo supone una forma de contribuir a la formación continua del profesorado (Vigo-Arrazola, 2020).

A la vista de lo presentado sobre la acción de la investigadora, la ruptura de relaciones jerárquicas y la entrada en procesos de reflexión, se obtiene como resultado la influencia de la

investigación en el *diseño posibles cambios* (Bergman y Lindgren, 2018; Vigo-Arrazola, 2020) a partir de las discusiones e intercambios de información con los participantes.

Los docentes participantes valoran positivamente la labor de la investigación etnográfica en su práctica docente y “se observan posibles cambios en relación con las prácticas de enseñanza creativas y el uso de los medios digitales” (Diario de campo. CEIP1. Noviembre 2022). Si bien es cierto, no se evidencian transformaciones radicales en las aulas como fruto de la acción de la investigación (Selwyn et al., 2017).

En este sentido, se obtiene como resultado del estudio, cómo el concepto que los docentes tenían sobre los medios digitales, y específicamente, sobre sus usos, ha cambiado. Los docentes muestran que a través de la investigación “no es tan importante los medios que utilizas, sino cómo estos son utilizados en el aula” (Entrevista en profundidad CEIP1-MAE4), dotando a los medios digitales de un rol mediador del aprendizaje (Vigo-Arrazola, 2021) y no desde la instrumentalidad (Sancho-Gil et al., 2020).

Yo lo que creo es que muchas veces utilizamos medios digitales pues ponemos vídeos para explicar algo porque a lo mejor pensamos que lo van a entender mejor a través de un video pero luego en realidad no estamos interactuando con ese medio digital. Es decir, el medio digital se convierte por solamente en un medio. Entonces sí que es un poco lo que tú nos preguntas a veces ¿no? (...) ¿Pero cómo lo usas? o ¿Por qué lo usas? A raíz de hablarlo contigo, me parece que le damos un uso superficial, y ahí entra el desconocimiento y el formarnos a partir de esa idea (Entrevista en profundidad CEIP 1-MAE 3, 14 Junio del 2022).

Durante el proceso de la investigación, los docentes entraron en procesos de reflexión sobre sus prácticas, las cuáles analizaron y se propusieron la introducción de pequeños cambios (Beach, 2010), pendientes de perfilar para el siguiente curso escolar. En este sentido, el intercambio de bibliografía, desde la investigadora hacia los participantes, ha suscitado igualmente pequeños cambios en el caso de *La escuela del valle*. Concretamente, se intercambió bibliografía en relación con la escucha de las voces del alumnado.

A mi entrada en el centro educativo la maestra del grupo de los mayores de educación primaria me ha dicho que le ayuden la sesión de hoy. Quiere hacer una actividad de la aplicación que utilizan de *PICTO-ESCRITURA* pero librándose un poco del canon tan estricto que les ofrece dicha aplicación. Ha planteado una actividad en la que a partir de una imagen proyectada en la pizarra el alumnado debe elaborar una historia. La docente especifica que las historias no estarán ni bien ni mal que son vuestras y que por ello ya van a tener valor. Finalmente los alumnos comparten sus historias con el resto de los

compañeros. La maestra reconoce el valor de esta práctica en relación con la Escucha de las voces del alumnado (Diario de campo CEIP1. Marzo 2022)

El desarrollo de esta práctica, la cual no tuvo continuidad en el curso escolar 2021-2022, se planteó como objetivo en el 2022-2023, poniendo en valor la importancia de escuchar las voces del alumnado partiendo de sus intereses y experiencias (Vigo y Soriano, 2015) orientando el proceso de lecto-escritura, identificado como un objetivo a trabajar, en relación con la vida del alumnado, sus intereses y el contexto. Este hecho se puso de manifiesto el día en que se llevó a cabo la discusión del Informe con *La Escuela del Valle*. En la discusión participaron los docentes del centro escolar que son fijos en el centro y participaron el curso escolar anterior en la investigación. El director comentó cómo este año a raíz de lo comentado el año anterior, han realizado cambios en el trabajo del proceso escritor.

Hemos empezado a desarrollar un plan de escritura a través de la colaboración de un escritor local con el que vamos a hacer talleres semanales. El objetivo es ir poco a poco introduciendo a los alumnos en la creación de historias para ya, el curso escolar que viene, comenzar con el texto libre. Ya te avisaré para que me pases el contacto de N, y poder hacer alguna formación (Encuentro devolución de la información, CEIP 1. Noviembre 2022).

Se pone así de manifiesto cómo, los docentes llevaron a cabo un proceso de análisis y reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y el uso de los medios digitales. Este pensar y repensar sobre sus prácticas promovió la incorporación de pequeños cambios en los escenarios investigados (Tummons y Beach, 2020).

En este sentido, se muestra el rol que desempeña los investigadores en las realidades educativas a través de la investigación etnográfica, son un motor de cambio. La etnografía ha permitido en los dos escenarios, pero especialmente en La Escuela del Valle, entrar en un proceso de análisis y reflexión sobre sus prácticas, orientando su acción hacia la transformación. El proceso de reflexión en que entran ha propiciado la introducción de pequeños cambios que, debido al tiempo en la etnografía (Jeffrey y Troman, 2004), no son fácilmente observable en el transcurso de un curso escolar.

Finalmente, se evidencia que la investigación y las realidades escolares pueden ir de la mano en el desarrollo de una producción científica en educación encaminada hacia la mejora de una escuela para todos (Vigo-Arrazola, 2020). Ha permitido que realidades educativas rurales desconocidas y olvidadas hayan sido puestas en valor, mostrando el potencial que tienen, a pesar de la situación de desventaja en la que se encuentran. Se desarrolla por tanto, un pensamiento posibilista en cuanto a la acción, contextual respecto a las prácticas y el uso de los medios

digitales, y crítico en lo referido al campo, alejándose de un pensamiento deficitario de la escuela rural, descontextualizado en lo referido a las prácticas y performativo.

	Relación investigadora-participantes	Ruptura de relaciones jerárquicas Relación de confianza Co-aprendizaje
<i>Implicaciones de la investigación etnográfica</i>	Entrando en procesos de reflexión	Intercambio de bibliografía orientada a la reflexión y formación Análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza y el uso de los medios digitales Repensando el uso de los medios digitales
	Nuevas propuestas	Introducción de pequeños cambios en sus prácticas con medios digitales

Tabla 32. Entrando en procesos de transformación
Fuente: elaboración propia

Conclusiones

*Por último pero no por ello
menos importante*

El apartado final de esta Tesis Doctoral recoge las ideas principales extraídas del proceso de la investigación, fruto de un profundo análisis y reflexión sobre los objetivos de la investigación y el propio transcurrir de la investigación, lo que supone un proceso continuo de formación (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015). Se tiene en cuenta en este cierre del trabajo de investigación, el marco teórico y conceptual tomado como referencia, la revisión de las investigaciones y el trabajo de campo, así como el proceso de análisis y de validación de los resultados. La reflexión sobre el proceso de la investigación y análisis de las implicaciones, que se entrelazan con los resultados, permite obtener unas conclusiones del trabajo realizado y diseñar una posible prospectiva de futuro.

Este apartado de cierre se organiza en primer lugar atendiendo a los objetivos de la investigación, presentando las conclusiones en relación con la escuela rural, los medios digitales y las prácticas de enseñanza creativas. Posteriormente, se exponen las limitaciones del estudio que se presenta desde los tres ejes, conceptual, teórico y metodológico. La exposición de las limitaciones se ha abordado desde la autocrítica del trabajo realizado (Fowler, 2020), y supone el punto de partida de futuras líneas de investigación, exploraciones, propuestas o ejes temáticos. Esta mirada hacia el futuro se presenta atendiendo a los núcleos temáticos de la presente investigación: escuela rural, medios digitales, prácticas de enseñanza creativas y contexto. Igualmente, en este momento de prospectiva de futuro, se considera el método etnográfico como un elemento clave pues ha despertado una gran reflexión a lo largo de todo el proceso de la investigación.

Por tanto, para concluir con el proceso investigador es preciso volver de nuevo a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Como investigadora he intentado en todo momento buscar la coherencia, la pertinencia y la relación en todo el proceso de la investigación tratando de relacionar y dar respuesta a las cuestiones de investigación que impulsaron dicha Tesis Doctoral.

Sobre los sentidos de escuela rural

En relación con el primer objetivo centrado en *conocer los sentidos y significados de escuela rural a partir de las percepciones de los participantes (docentes, familias y representantes políticos) en relación con las prácticas de enseñanza*, y a la vista de los resultados obtenidos del estudio exploratorio, puede concluirse que no existe una respuesta única y conclusiva que ofrezca las claves para conceptualizar el significado de escuela rural. No obstante, el proceso de análisis de la literatura, así como el propio trabajo de campo, el devenir de la investigación, y

el proceso de validación, permiten concluir con consideraciones en torno a los sentidos y significados de escuela rural.

La escuela rural es percibida por los participantes del estudio como *una realidad multiforme y viva*, siendo este un sentido que está presente en todas las realidades educativas participantes, siendo todas ellas de naturalezas y tipologías muy diferentes. No obstante, subyacen diferentes formas en la concepción de la escuela rural en relación con los significados que los participantes atribuyen a dicha realidad rural, el tipo de prácticas que llevan a cabo y, sus experiencias y trayectorias profesionales en la escuela rural. En este sentido, dos enfoques conviven en la realidad rural, tal y como se ha mostrado en los resultados; (i) un enfoque reduccionista centrado en la comparación de la escuela rural con estándares urbanos, y (ii) un enfoque más amplio y de carácter contextual.

- Se identifica un *sentido sobre escuela rural desde una perspectiva reduccionista* a partir de las percepciones de los participantes, al definir esta, la escuela rural, en comparación con la escuela urbana, tomando los significados por contraposición. Este hecho se debe a la implantación de políticas metro-centristas que parecen influir en el desarrollo de la educación escolar en el territorio rural, y por tanto, en las prácticas que se llevan a cabo.
- Existe una tendencia en el profesorado a definir escuela rural a partir de la *relación con el contexto y la participación de la comunidad y las familias*, aunque reconocen que no son aspectos propios únicamente de la escuela rural. Estos significados de escuela rural en relación con el contexto se identifican en ambas fases de la investigación, cuando las escuelas identifican un sentido de la escuela rural en relación con el contexto, con la participación de las familias y desde la particularidad de las escuelas. Esta manera de entender la escuela, y la educación, determina el desarrollo de prácticas de enseñanza desde un punto de vista contextual alejado del enfoque performativo.
- En este doble sentido de la escuela rural se producen *contradicciones*, entre las percepciones que los docentes, familias y representantes políticos tienen de la escuela rural, y el tipo de prácticas de enseñanza que llevan a cabo. La información recogida en las entrevistas presenta, por lo general, un único sentido en torno a la escuela rural que tiene que ver con un enfoque contextual. Los participantes del estudio exploratorio cuando se les preguntaba por cómo definían la escuela rural, identificaban rasgos muy similares independientemente de la realidad educativa que estuviese viviendo, haciendo referencia al contexto y la participación. Sin embargo, en el trabajo de campo realizado en las escuelas en la segunda fase de la investigación, se identifican prácticas alejadas del contexto que parecen no responder a las necesidades y particularidades de la comunidad educativa. Estas contradicciones están presentes cuando se observa que existe un fuerte movimiento de crítica a los Centros Rurales Agrupados, al ser comprendidos por los

docentes y las familias participantes, como una forma de organización escolar que impide la conexión con el entorno y que supone una amenaza de cierre escolar. Al mismo tiempo, los docentes evidencian la necesidad de recursos, de visibilizarlos y de políticas, que favorezcan a la escuela rural, estableciendo nuevamente comparaciones con la escuela urbana. Este hecho pone de manifiesto que la escuela rural sigue estando bajo el paraguas de un discurso del déficit.

- Esta contradicción entre los sentidos de escuela rural que emanan de la Fase I, el estudio exploratorio, y las prácticas de enseñanza que llevan a cabo, observadas y analizadas en la Fase II, el estudio etnográfico, se debe, en parte, por la ***influencia de políticas educativas*** que favorecen la existencia y reproducción de un sentido de escuela rural desde un enfoque metro-centristas y reduccionista al tomar los estándares de la escuela urbana para definir la escuela rural. En esta línea, se presenta un sentido de escuela rural que no tiene en cuenta la diversidad e idiosincrasia de los contextos y de las escuelas, que parece influir en el desarrollo de prácticas definidas bajo la etiqueta de innovación.

Sobre el uso de los medios digitales en el aula

En relación con el segundo de los objetivos, abordado desde el estudio etnográfico, focalizado en el *uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativas*, se concluye que los usos se presentan de formas muy diferentes en los distintos contextos escolares participantes, identificando que no hay una fórmula única en el uso de los medios digitales (Selwyn et al., 2017). La selección de los medios digitales y la forma en que se usan en las escuelas, a partir de las prácticas de enseñanza guarda relación con el concepto que los docentes tienen de los medios digitales, de la escuela rural y del contexto, produciéndose una relación dialéctica entre ambas fases de la investigación. En este sentido, el uso de los medios digitales se presenta desde dos enfoques, que lejos de ser opuestos e independientes, tienen lugar en las realidades educativas al mismo tiempo. Se obtiene así, un uso de los medios digitales desde un enfoque instrumental y reduccionista y un enfoque complejo y contextual, que influye en el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

- De una parte, a través del trabajo de campo realizado, se identifica un uso mundano de los medios digitales en las aulas observadas motivados por el “efecto novedad” (Philip y García, 2015 citado en Selwyn et al., 2017). Esta manera de comprender los medios digitales tiene que ver con un ***enfoque reduccionista e instrumental*** en cuanto a los significados y sentidos que los docentes tienen de los medios digitales. Este enfoque influye en la selección de los medios digitales y en las prácticas que los docentes planifican y diseñan con estos. Se llevan a cabo, por tanto, prácticas de enseñanza

performativas y ajenas al contexto orientadas al desarrollo de la competencia digital, el logro individual y al control y la gestión de la tarea.

- Por otra parte, en los dos escenarios se identifican ***prácticas de enseñanza con medios digitales en relación con el contexto***, interpretando los usos desde un punto de vista contextual y desde las necesidades del alumnado y la comunidad. Esta manera de comprender los medios digitales influye en el tipo de prácticas que llevan a cabo los docentes, orientando el uso de los medios digitales hacia el grupo, como una opción de compartir y de adquirir unos usos que sean significativos para el alumnado. Se trata así de un uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza creativas, basadas en escuchar las voces del alumnado y en conectar el currículo escolar con sus experiencias, sus vivencias y su vida. El desarrollo, por tanto, de prácticas de enseñanza creativas con medios digitales es posible cuando los docentes escuchan, tienen en cuenta las experiencias y buscan un rol contextual y no instrumental en el uso de los medios digitales.
- El uso de los medios digitales se comprende como una oportunidad para poder ***desarrollar un capital social y cultural de la localidad***, al permitir que la vida y la cultural local forme parte de la vida y el currículo escolar, dotando de significatividad al uso que se hace de los medios digitales. Las escuelas rurales participantes dotan a sus prácticas de enseñanza de un carácter social y contextual, lo que influye en el uso que hacen de los medios digitales. En el desarrollo de estas prácticas se percibe un significado de la escuela rural como vertebradora del territorio, que refuerza el sentido contextual tanto en las prácticas como de escuela rural.
- El desarrollo de las prácticas de enseñanza creativas con medios digitales aunque son llevadas a cabo en ambos centros, se presentan como un hecho complejo, en el que ***el rol del docente*** supone el eje angular. Las percepciones, vivencias y experiencias del profesorado en torno a la escuela rural, los medios digitales y el contexto, determina la selección, planificación y uso de los medios digitales en su práctica docente. En esta línea, se concluye que la función del docente en torno al uso de los medios digitales parece no guardar relación con su formación en tecnologías, ni tampoco con el tipo de medios digitales que utiliza.
- Se presentan ***contradicciones entre “lo que dicen” y “lo que hacen”*** en relación con el uso de los medios digitales y las prácticas de enseñanza que llevan a cabo. Se presentan los medios digitales en las conversaciones informales y entrevistas como una oportunidad para atender a la diversidad, de escuchar sus voces y de promover un sentido crítico de los usos. Sin embargo, a través del análisis de las prácticas con medio digitales, se identifica la presencia del enfoque performativo y el contextual, presentado prácticas contextualizadas, pero también con independencia del contexto.

- La ***convivencia de este doble enfoque*** en torno al uso de los medios digitales parece responder a las presiones y dilemas a los que los docentes se enfrentan, pues se ofrece un discurso de los medios digitales desde las administraciones que refuerza un sentido descontextualizado y performativo de los mismos (Birch et al., 2020; Player-Koro et al., 2017). Desde organismos nacional e internacionales se propone un uso de los medios digitales dibujado como la piedra angular capaz de cambia la educación, de preparar al alumnado para un mundo competitivo centrando las prácticas en el rendimiento y la adquisición y desarrollo de la competencia digital, sin reparar en las prácticas (De Pablo-Pons et al., 2018; Sacho-Gil, 2008). Al mismo tiempo, los docentes dotan a los medios digitales de un sentido más contextualizado fruto de sus propias experiencias y vivencias en su labor docente. En este sentido, los docentes se encuentran en una encrucijada (Lassis, 2009) entre la influencia de las políticas de mercado de las tecnologías en la educación, las exigencias de un currículo centrado en el desarrollo de la competencia digital y una formación, que se orienta hacia este enfoque descontextualizado, y su propia ética y moral como docentes de escuela rural que identifican el contexto como elemento pedagógico clave.

Luces y sombras en el proceso de la investigación

El proceso de investigación que se lleva a cabo en el desarrollo de la Tesis Doctoral implica hacer una valoración final de todo el trabajo realizado. Es por ello por lo que se presentan a continuación, luces y sombras que hacen referencia a las potencialidades y limitaciones del proceso de investigación.

Como investigadora es posible identificar diferentes ***potencialidades en el proceso de la investigación***, las cuáles se presentan desde las dos fases del proceso de investigación. Se identifican, de una parte, potencialidades relacionadas con el planteamiento y el desarrollo del estudio exploratorio (Fase I), y de otra parte, potencialidades en relación con el estudio etnográfico (Fase II), principalmente en torno a las implicaciones y cambios que han tenido lugar a partir de la investigación etnográfica en las realidades investigadas, lo que supone el Objetivo (iv) de la presente Tesis Doctoral.

El estudio, planteado en el contexto educativo rural, me llevó inevitablemente a profundizar en el término de escuela rural, lo que se abordó en la *primera fase de la investigación*, el estudio exploratorio. La escuela rural, a veces, descrita en las propias disposiciones legales tanto a nivel nacional como internacional bajo la sombra de políticas metro-centristas, aparece reflejada en este estudio como un concepto que es difícil de definir y de comprender si no se enmarca en un contexto social, económico, político y educativo que le da significado y lo configura.

En este sentido, el desarrollo del estudio exploratorio se identifica como una potencialidad pues ha permitido poder contextualizar la presente tesis doctoral en un espacio y en un tiempo gracias a los significados y sentidos que emanaban de las percepciones de los participantes. Supuso así, la oportunidad de conocer un contexto educativo que, a veces, se encuentra al margen, tratando de dibujar esta escuela rural desde la oportunidad, alejada del paradigma del déficit y desde un enfoque complejo y contextual. El desarrollo de esta primera fase de la investigación desde un estudio exploratorio permitió que, en el contexto actual y en el marco de la investigación que se presenta, exista un reconocimiento hacia la escuela rural como una escuela de calidad que adquiere una función educativa y social en el contexto en el que se encuentra, valorando y definiendo dicha escuela desde sus características particulares y desde su propio entorno.

Por otro lado, la realidad de las escuelas participantes de la primera fase denota que todavía hoy existe una visión de la escuela rural desde el paradigma del déficit y desde la estigmatización. Concretamente en el contexto de escuelas rurales de menos de 9 unidades las familias del entorno parecen elegir otros centros existiendo una gran movilidad de alumnado y familias a localidades rurales de mayor tamaño. Esta movilidad del alumnado se debe principalmente al reconocimiento de las escuelas urbanas como de mejor calidad. En este sentido, el desarrollo del estudio exploratorio focalizado en la escuela rural invita a reflexionar sobre si las administraciones en materia de educación y la propia sociedad, están realmente interesados en el desarrollo del territorio rural y por ende de sus escuelas.

El diseño y el desarrollo de la investigación llevada a cabo en *la segunda fase* conformada por un estudio etnográfico y más concretamente desde la etnografía crítica, ha permitido un conocimiento en profundidad sobre las dos realidades educativas participantes de esta fase, comprendiendo el método etnográfico como un motor de cambio y de formación. El trabajo de campo en el marco del estudio etnográfico se identifica desde la presente investigación como una potencialidad. El estar 10 meses en las dos escuelas participantes, ha favorecido el establecimiento de relaciones de confianza con los participantes, que ha llevado a la investigadora a entrar en procesos de reflexión y crítica sobre su propio rol y el papel de la investigación en esos contextos.

A pesar de la implicación de la investigadora en las realidades educativas, pero también sociales, investigadas, el conocer los posibles cambios o implicaciones de la investigación en las realidades participantes (Objetivo IV), se ha dibujado como una tarea complicada, que ha incentivado un profundo estudio teórico. Sin embargo, se identifica como una potencialidad que, los docentes a partir de la investigación hayan podido entrar en procesos de reflexión sobre los significados que ellos mismos tienen sobre los medios digitales y cómo estos pueden ser introducidos o potenciados en su práctica docente. Este proceso de reflexión en relación con los sentidos y significados de los medios digitales se considera el punto de partida para la

implementación de pequeños cambios en las prácticas docentes. Debido a ello, como investigadora se contempla la posibilidad de volver al campo y poder analizar durante un largo periodo de tiempo las posibles implicaciones que la presente investigación ha podido tener.

En la línea de lo comentado y siguiendo con el proceso de autocrítica y reflexión iniciados, se presenta ***obstáculos y posibles limitaciones***, las cuáles se presentan desde tres ejes: conceptual, teórico y metodológico. Las limitaciones en sí mismo suponen o pueden suponer el punto de partida de líneas de investigación.

Desde un punto de vista conceptual los núcleos de interés abordados, escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza, requieren de un profundo proceso de análisis, revisión y reflexión. Específicamente, en el caso de los medios digitales, ha sido un reto el proceso de análisis y obtención de resultados pues ha habido prácticas de enseñanza creativas desarrolladas en las que se ha utilizado tecnología las cuáles no han sido consideradas al estar el estudio centrado en el uso de los medios digitales. En este sentido, tomar como referencia los medios digitales en vez de la tecnología, desde un sentido amplio, puede haber propiciado el desarrollo un estudio desde un enfoque reduccionista de la tecnología, quedándose muchos usos atrás (Sancho-Gil et al., 2020). Al mismo tiempo, se ha tratado de dotar a los medios digitales de un sentido amplio y contextualizado, alejándose de un rol instrumentalista de los medios marcado por la mercantilización y el enfoque tecnocentrista.

En relación con *el marco teórico*, la construcción de este ha supuesto un reto de gran envergadura en el desarrollo de esta tesis doctoral. La búsqueda de referentes y bases teóricas que ayudarán a justificar los tres núcleos de interés (escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas) ha sido una tarea complicada, pero al mismo tiempo, ha dotado de sentido la construcción del marco teórico. Se ha entrelazado lo teórico y lo conceptual en relación con los tres ejes, tratando de establecer relaciones constantes y dotar al trabajo de investigación de la coherencia pertinente. El establecimiento de un doble enfoque (reduccionista-performativo y complejo-contextual) en relación con la escuela rural, los medios digitales y prácticas de enseñanza, ha sido una dicotomía dialéctica que ha acompañado y ha estado presente en todo el proceso de la investigación, suponiendo el eje central en la estructuración de los resultados.

En lo referente al *eje metodológico* el proceso de investigación ha estado marcado y definido por la llegada de la pandemia a causa del Covid-19 y sus implicaciones en el desarrollo de la investigación. Como se ha señalado en ocasiones anteriores, de manera específica en la presentación del estudio y en el Capítulo 5, el Covid-19 ha influido de manera directa en el diseño de la investigación que está subdividida en dos fases. Ambas fases han sido desarrolladas bajo la sombra del cierre escolar lo que dificultó en su momento el acceso a los centros tanto en la primera como en la segunda fase de la investigación. De manera específica, en el desarrollo de la segunda

fase de la investigación, llevada a cabo a través del estudio etnográfico, el acceso a los centros educativos participantes y el desarrollo de las etnografías, supusieron un reto.

En este sentido se plantea como una de las principales limitaciones de la investigación, el hecho de que ésta haya tenido que estar necesariamente dividida en dos fases, lo cual ha influido en el tiempo invertido en el desarrollo de las etnografías y por ende, en la posibilidad de haber seleccionado una tercera escuela para el estudio etnográfico, como inicialmente se había planificado. Al mismo tiempo, el desarrollo de un estudio exploratorio previo se ha identificado como una potencialidad, pues ha permitido de una parte extraer sentidos y significados de escuela rural, y por otro lado, facilitar la selección y acceso a los centros participantes de la segunda fase, el estudio etnográfico.

Desde el punto de vista metodológico, la selección de los participantes se interpreta igualmente como una limitación, especialmente en la primera fase, el estudio exploratorio. Las dificultades de acceso en ese momento y la incertidumbre a nivel escolar a causa del Covid-19, supusieron una baja respuesta en las diferentes rondas de contactos. Este hecho conllevó que la selección se hiciese a través de la técnica *snowball*, lo que propició que las escuelas participantes en la primera fase y por tanto, igualmente en la segunda fase, fuesen escuelas con un alto grado de compromiso hacia la escuela rural, su visibilizarían y la investigación.

Mirando al futuro

Las limitaciones expuestas, así como las propias potencialidades del proceso de investigación, suponen el punto de partida de nuevas inquietudes y líneas de indagación. El proceso de desarrollo de una Tesis Doctoral y el hecho de que ésta haya finalizado incita a seguir inmersos en un proceso de reflexión y de inquietud, que permite valorar nuevos puntos de partida para iniciar o enriquecer el proceso de investigación ya iniciado.

- En el ámbito de la *escuela rural*, las implicaciones de las políticas metro-centristas en el territorio rural y cómo estas tienen repercusiones en la organización y funcionamiento de los centros educativos, supone un elemento a profundizar en el marco de la investigación, a fin de contribuir a un conocimiento y un marco conceptual sobre escuela rural. Al mismo tiempo, en el marco de estas políticas metro-centristas adquiere un interés particular conocer cómo estas están siendo desarrolladas en el contexto de los centros públicos integrados en el territorio rural, y cuáles son las implicaciones que tienen.
- En relación con las *prácticas de enseñanza creativas* supone un objeto de interés indagar en posibles prácticas de participación de las familias y de la comunidad en escuelas rurales lo que se relaciona con la línea de investigación que me trajo hasta el momento actual. En este sentido se plantea una línea de investigación centrada en conocer la participación de las familias y de la comunidad educativa en las escuelas reconociendo

sus voces y sus experiencias y e indagar en cómo esto contribuiría al desarrollo del capital social y cultural de la localidad.

- La investigación por desarrollar en relación con *el uso de los medios digitales* deberá configurarse a partir de las necesidades y características de las escuelas participantes en los estudios. En esta línea se plantea la posibilidad de ampliar la investigación y continuar indagando sobre los usos prestando especial atención a aquella tecnología educativa que facilita el aprendizaje evitando enfoques reduccionistas y orientados hacia el desarrollo de prácticas formativas. Concretamente, en la línea del estudio ya presentado, se aborda la posibilidad de llevarla a cabo desde una perspectiva crítica que permita repensar las prácticas y orientar las mismas hacia una transformación empoderando a los propios docentes. En este sentido la etnografía desarrollada en medios digitales no solamente supone un método de investigación sino también de formación continua, empoderando a partir de la investigación, a los docentes a desarrollar un rol crítico sobre sus propias prácticas de enseñanza con medios digitales.
- Vinculada con la idea que se presenta sobre el uso de la *etnografía*, y desde mi posición como investigadora, surge el interés por el desarrollo de una meta-etnografía sobre prácticas de enseñanza creativas con el objetivo de poder dar una consistencia mayor al marco teórico y conceptual que se ha presentado en la tesis doctoral. Al mismo tiempo, se valora la posibilidad de indagar la influencia de las técnicas de recogida de información, como las conversaciones informales, en el establecimiento de relaciones investigador-investigado que rompa con las estructuras clásicas.

A modo de cierre, la investigación que se presenta ofrece la posibilidad de repensar sobre el uso de los medios digitales en una sociedad hiperdigitalizada, globalizada y bajo unos estándares marcados por el mercado y políticas performativas y metro-centristas. En este sentido, se pretende con este trabajo, promover una visión de los medios digitales en las escuelas a partir de sus usos y que se ajuste a las necesidades contextuales. Al mismo tiempo, este estudio pone en valor a la escuela rural, presentándola fuera de los márgenes del paradigma del déficit, incidiendo en las oportunidades y posibilidades de acción, en este caso, a través de los medios digitales en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas.

Referencias bibliográficas

A

Åberg-Bengtsson, L. (2009) The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research* 48(2), 100–108.

Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52.

Abós, P y Lorenzo, J. (2019). El binomio educativo de los colegios rurales agrupados y los centros rurales de innovación educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España). *Revista Espaço do Currículo*, 12(1), 5-24.

Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 48-59). Morata.

Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes. ¿Pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, y A. Vázquez (Eds.), *Tendencias emergentes en Educación con TIC* (pp. 13-32). Espiral.

Aguirre, A., Sales, A., y Escobedo, P. (24 de Abril de 2014). *Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo*. XI Congreso Internacional, XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La Escuela Excluida, Universitat Jaume I, Castellón, España.

Akdeniz, N. (2019). From participant observation to participant action (-to-be): Multi-sited ethnography of displacement in Cyprus. *Ethnography*, 23(2), 294–316.

Alba, B. G., González, P. C., y Méndez, A. L. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-21.

Albert, D. J. (2020). The classroom culture of a middle school music technology class. *International Journal of Music Education*, 38(3), 383-399.

Albet, A y Benach, N. (2014). Doreen Massey. Un sentido global del lugar. *Perfiles Latinoamericanos*, 22(43), 217-221.

Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.

Álvarez Álvarez, C., y Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? *Aula Abierta* (45), 25-32.

Álvarez, C.A; García-Prieto, F y Poluezos-Estrada, F.J. (2020). Entorno, centros y comunidad de escuelas rurales del norte (Cantabria) y del sur de España (Huelva). *Contextos educativos*, 26, 177-196.

Álvarez-Álvarez, C., y García-Prieto, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educación*, 57(2), 397-411.

Alvarez-Gayou, J.L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.

Alvesson, M., y Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodologies: Interpretation and research*. Sage.

Amcoff, J. (2012). Do rural districts die when their school close? Evidence from Sweden around 2000. *Educational Planning*, 20(3), 47-60.

Anderson, J., Chung, Y. C., y Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language learning and digital technology: Findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, 32(3), 195-211.

Antúnez, S., y Sallán, J. G. (1996). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Graó.

Aquilino, L; Wise, N., y Harris, J. (2021). A sense of rurality: event, placemaking and community participation in a small Welsh town. *Journal of rural studies*, 83, 138-145.

Arcila, M. T. M., y Silva, A. R. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, 5, 24-41.

Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96.

Area, M., Alonso Cano, C., Correa Gorospe, J. M., Moral Pérez, M. E. D., Pablos-Pons, J. D., Paredes Labra, J., y Valverde Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-34.

Area, M., Miño, R., Rivera, P., y Alonso, C. (2020). Investigación sobre tecnologías educativas: Más allá de los artefactos. En J. M. Sancho (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 223-236). Octaedro.

Armesilla, S. (2019). *Breve historia de la economía*. Nowtilus.

Armesilla, S. (2021). A Marxist Transhumanism? *New Proposals: Journal of Marxism and Interdisciplinary Inquiry*, 12(1), 22-40.

Autti, O., y Bæck, U. D. K. (2021). Rural teachers and local curricula. Teaching should not be a bubble disconnected from the community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 71-86.

Autti, O., y Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17.

B

Bagga-Gupta, S., Dahlberg, G. M., y Gynne, A. (2019). Handling languaging during empirical research: Ethnography as action in and across time and physical-virtual sites. En Bagga-Gupta, S., Dahlberg, G. M., y Lindberg, Y. (Eds.) *Virtual Sites as Learning spaces* (pp. 331-382). Palgrave Macmillan.

Bagley, C., y Hillard, S. (2019). In the field with two rural primary school head teachers in England. *Journal of Educational Administration and History* 51(3), 273-289.

Bagley, C., y Hillyard, S. (2015). School choice in an English Village: Living loyalty and leaving. *Ethnography and education* 10(3), 278-292.

Baker, S. (2013). Conceptualising the use of Facebook in ethnographic research: as tool, as data and as context. *Ethnography and Education*, 8(2), 131-145.

Balanskat, A., Bannister, D., Hertz, B., Sigillk, E., y Vuorikari, R. (2013). *Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe. JRC Scientific and Policy Report*. Bocconi, S., Balanskat, A., Kampylis, P., y Punie, Y, (Eds). Publications Office of the European Union.

Recuperado en: <https://policycommons.net/artifacts/2164136/overview-and-analysis-of-11-learning-initiatives-in-europe/2919798/>

Ball, S. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative studies in Education*, 3(2),157-172.

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2012). Performativity and fragmentation in 'postmodern schooling'. En Carter, J (Ed.), *Postmodernity and the fragmentation of welfare* (pp. 189-205). Routledge.
- Ball, S. (2014). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Barba, J.J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una Escuela Unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Ediciones M.C.E.P. Cooperación Educativa.
- Barley, R. (2016). Supporting young children in multi-lingual settings. *Early Years Educator*, 18(6), 36-38.
- Barley, Z. A., y Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), 1-16.
- Barrios, C. M. A. (2022). Las redes sociales como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias científicas en secundaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(5), 105-115.
- Bartolomé, A., Castañeda, L., y Adell, J. (2018). Personalisation in educational technology: The absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-17.
- Basilaia, G., y Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARSCoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
- Bate, F. (2010). A bridge too far? Explaining beginning teachers' use of ICT in Australian schools. *Australian Journal of Educational Technology*, (1)26, 1042-1061.
- Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49-63.
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*, 69(5), 620-637.
- Beach, D. (2018). Tales of working without/against a compass: Rethinking ethical dilemmas in educational ethnography. En Beach, D., Bagley, C., y Da Silva, S.M. (Eds). *The Wiley handbook of ethnography of Education* (pp. 51-70). John Wiley & Sons.

Beach, D., Bagley, C., Eriksson, A., y Player-Koro, C. (2014). Changing teacher education in Sweden: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes. *Teaching and teacher education*, 44, 160-167.

Beach, D., y Dovemark, M. (2005). Creativity, schooling and the commodity problem. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(2), 158-183.

Beach, D., y Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. Tufnell Press.

Beach, D., y Dovemark, M. (2009). Making ‘right’ choices? An ethnographic account of creativity, performativity and personalised learning policy, concepts and practices. *Oxford Review of Education*, 35(6), 689-704.

Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M., y Per-Åke, R. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19-33.

Beach, D., y Sernhede, O. (2011). From learning to labour learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257-274.

Beach, D., y Vigo-Arazola, M.B. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199-207.

Beach, D., y Vigo-Arazola, M. B. (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 677-688.

Beneyto, M., y Collet, J. (2016). Family-teachers relationships through digital tools: analyses and proposals. *Tic revista d'innovació educativa*, 16, 1-9.

Bergman, Å., y Lindgren, M. (2018). Navigating between an emic and an etic approach in ethnographic research. Crucial aspects and strategies when communicating critical results to participants. *Ethnography and education*, 13(4), 477-489.

Bergviken Rensfeldt, A., y Player-Koro, C. (2020). “Back to the future”: Socio-technical imaginaries in 50 years of school digitalization curriculum reforms. *Seminar.net. Media, Technology and lifelong learning*, 16(2), 1-20.

Berlanga, S. (2004). Los centros rurales de innovación educativa. En la escuela rural: funcionamiento y necesidades. En Boix, R (2004). *La Escuela Rural: funcionamiento y necesidades* (pp. 81-102). Ciss Praxis.

- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.
- Bernal, J. L. (2006): *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Mira Editores.
- Bertolini, C. (2017). Theory and practice of digital storytelling in preschool. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 144-157.
- Bialakowsky, A. (2021). Sentido, definición de lo social y representaciones: una reinterpretación de las propuestas de Giddens, Bourdieu, Habermas y Luhmann. *Revista RIHUMSO* 16(8), 213-253.
- Birch, K., Chiappetta, M., y Artyushina, A. (2020). The problem of innovation in technoscientific capitalism: data rentiership and the policy implications of turning personal digital data into a private asset. *Policy Studies*, 41(5), 468-487.
- Blasco-Serrano, A.C. y Dieste, B. (2021). El reto de las TAC: un reto para atender a la diversidad. En Latorre, C y Quintas-Hijos, A (Eds.). *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje*. (pp.105-116). Octaedro.
- Bogdan, R y Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Boix, R (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Ciss Praxis.
- Boix, R., y Domingo, L. (2015). Rural school in Spain: between compensatory education and inclusive education. *Journal of Education*, 3(2), 48-57.
- Boix, R., & Roig, J. R. (2019). Modelos pedagógicos na escola rural para viver a democracia. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 41, 167-190.
- Bond, M., Zawacki-Richter, O., y Nichols, M. (2018). Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis of the British Journal of Educational Technology. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 1–52.
- Bourideu, P., y Wacqant, L.J.D. (1992). *Una invitación a la reflexividad*. Policy.
- Bower, M. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1035-1048.
- Bryman, A., y Burgess, R. G. (2002). Reflections on qualitative data analysis. In Bryman, A. y Burgess, P. (Eds), *Analyzing qualitative data* (pp. 230-240). Routledge.

Budnyk, O., Nikolaesku, I., Stepanova, N., Vovk, O., Palienko, A., y Atroshchenko, T. (2021). Organization of the educational process in the Rural School of the mountain region: a case study. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, 1-19.

Burgess, R. G. (1981). Keeping a research diary. *Cambridge Journal of Education*, 11(1), 75-83.

Buriticá, D., y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35.

Burnard, P. y White, J. (2008) Creativity and performativity: Counterpoints in British and Australian Education. *British Educational Research Journal*, 34(5), 667–682

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿Irreconciliables?. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 155-170.

Bustos, A. (2014). *La escuela rural*. Octaedro.

C

Cabello, M. (2011). Somos educadores de ciudad ¿no? Pero ¿Sabemos que también existe la escuela rural? *Pedagogía Magma*, 9, 102-110.

Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, 3, 14-25.

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.

Cabero, J., García, F., Casado, I., Gallego, Ó., Barroso, J., y Gómez, M. (2016). En Almenara, J. C., y Jiménez, F. G. (Eds.), *Realidad Aumentada. Tecnología para la formación*. (pp. 5-35) Síntesis.

Cabero-Almenara, J., y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International journal of educational research and innovation*, 9, 16-30.

Cabero-Almenara, J., y Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146.

Cabrera, L., Pérez, C. N., y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus?. *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue, 27-52.

Cachia, R., y Ferrari, A. (2010). *Creativity in schools: A survey of teachers in Europe* (No. JRC59232). Joint Research Centre.

Recuperado en: <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc59232.html>

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., y Punie, Y. (2010). *Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. JRC Scientific and Technical Reports.

Recuperado en: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC62370>

Call-Cummings, M., Beach, D., y Martinez, S. (2019). The role of researcher in participatory inquiry: Modeling intra-active reflexivity in conversational reflections. *Cultural Studies in Critical Methodologies*, 19(1), 68-76.

Camacho, A. (2017). La arquitectura escolar: estudio de percepciones. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 31-56.

Camarero, L., y Sampedro, R. (2019). Despoblación y ruralidad transnacional: crisis y arraigo rural en Castilla y León. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19, 59-82.

Cantón-Mayo, I. (2004). *Intervención educativa en la sociedad del conocimiento*. Grupo Editorial Universitario (Granada).

Carreño, F. A. F., de la Garza, L. Y. A., y Zermeño, M. G. G. (2016). Experiencias de los docentes en la implementación de las TIC en escuelas rurales multigrado. *Edmetic*, 5(1), 52-72.

Carrillo, C. y Flores, M. A. (2020). “COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices”. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.

Castañeda, L y Selwyn, N (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-10.

Castañeda, L., Salinas, J., y Adell-Segura, J. (2020). *Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa*. Digital Education.

Castells, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. *Revista de educación*, Número Extraordinario, 41-58.

Cederling, M y Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community- A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, 80, 606-617.

Celaya, L. A. A., Campión, R. S., y Eguizabal, J. M. S. (2020). ¿Estamos técnicamente preparados para el flipped classroom? Un análisis de las competencias digitales de los profesores en España. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 275-311.

Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posicoes*, 24(2), 81-93.

Cerri, C. (2010). La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica. El caso de las relaciones de valores en un espacio asociativo juvenil. *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*, 13, 1-32.

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de una escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 15(2), 53-69.

Champollion, P. (2022). *La territorialité: Un concept-clé pour contextualiser l'éducation*. ISTE Group.

Chapman, S. (2020). The significance of context: autonomy and curriculum reform in rural schools. *The Curriculum Journal*, 31(2), 231-243.

Chappell, K., y Craft, A. (2011). Creative learning conversations: producing living dialogic spaces. *Educational Research*, 53(3), 363-385.

Chappell, K., Walsh, C., Wren, H., Kenny, K., Schmoelz, A., y Stouraitis, E. (2017). Wise Humanising Creativity: changing how we create in a virtual learning environment. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 7(4), 50-72.

Chavarrías-Villanueva, A., Edo-Hernández, J.A., Hermosilla-Vicente, M.E., Martínez-Urtasun, C., y Sancho-Ansón, C. (2018). *Informe 2018. Sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso escolar 2016-2017*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación Cultura y Deporte, Consejo Escolar de Aragón. ISSN: 2340-1907.

Recuperado en:

<https://educa.aragon.es/documents/20126/0/Informe.+Curso+2016-2017+%288%29.pdf/2e11f7e0-5f77-efee-c8de-a119caf6fd69?t=1605094731628>

Ciesielska, M., Boström, K. W., y Öhlander, M. (2018). Observation methods. En Ciesielska, M., y Jemialniak, D., (Eds) *Qualitative methodologies in organization studies* (pp. 33-52). Palgrave Macmillan, Cham.

Civera, A. C., y Costa, A. C. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9-45.

- Cobo Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer*, 14(27), 295-318.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Collantes, F. (2005). Declive demográfico y cambio económico en las áreas de montaña españolas, 1860-2000. *Revista de historia económica* 3(1), 516-549.
- Collantes, F., y Pinilla, V. (2019). ¿Lugares que no importan? La despoblación de la España rural desde 1900 hasta el presente. *Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, Monografía de Historia Rural*, 15, 265-270.
- Collantes, F., y Pinilla, V. (2020). *La verdadera historia de la despoblación de la España rural y cómo puede ayudarnos a mejorar nuestras políticas*. AEHE, Asociación Española de Historia Económica.
- Collantes, F., Pinilla, V., Sáez, L. A., y Silvestre, J. (2010). El impacto demográfico de la inmigración en la España rural despoblada. *Boletín Elcano*, 128, 1-28.
- Collantes, F.; Pinillas, P.; Sáez, L.A y Silvestre, J (2014). Reducing depopulation in rural Spain: The impact on immigration. *Population, Space and Place*, 10(7), 606-621.
- Collantes, F. (2019). *¿Lugares que no importan?: la despoblación de la España rural desde 1900 hasta el presente*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Collard, P., y Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364.
- Comín, F. (2010). La segunda industrialización en el marco de la primera globalización (1870-1913). En F. Comín, M. Hernández, y E. Llopis (Eds.), *Historia económica mundial: siglos X-XX* (pp. 239-286). Educación Crítica.
- Compton, A. (2010). The rise and fall of creativity in English education. *British Education Studies Association*, 2(2), 28-41.
- Comunian, R., Chapain, C., y Clifton, N. (2014). Creative industries & creative policies: A European perspective?. *City, Culture and Society*, 5(2), 51-53.
- Consejo Económico y Social (2021). *Informe 20/2021. Un medio rural Vivo y Sostenible* aprobado en sesión extraordinaria en pleno del 7 de Julio de 2021. ISBN: 978-84-8188-402-9.

Recuperado en:

<https://www.ces.es/documents/10180/5250220/Inf0221.pdf>

Consejo Escolar de Aragón (2016). *Pacto Social por la Educación en Aragón*. Aprobado en pleno en Noviembre de 2016.

Recuperado en:

<https://fecaparagon.com/wp-content/uploads/2017/01/CEA-20161108-Pacto-social-educaci%C3%B3n-CEArag%C3%B3n.pdf>

Consejo Escolar de Aragón. (2022) *Informe 2021. El sistema educativo en el territorio rural aragonés: escuelas rurales, colegios agrupados y otros centros educativos* aprobado en el pleno el 25 Enero de 2022.

Recuperado en:

<https://educa.aragon.es/documents/20126/0/El+sistema+educativo+en+el+territorio+rural+aragon%C3%A9s+%28P%29.pdf/a2a5b9f6-c5c7-9743-95b7-b0a6e9646725?t=1643191152047>

Corbett, M y Roberts, P. (2017). A Small place: education in rural Tasmania. *Australian and International Journal of rural education*, 27(3), 1-8.

Corbett, M. (2015a). Rural education: Some sociological provocations for the field. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(3), 9–25.

Corbett, M. (2015b). Towards a rural sociological imagination: ethnography and schooling in mobile modernity. *Ethnography and education*, 19, 263-277.

Corbett, M. (2016). “Rural Futures: Development, Aspirations, Mobilities, Place and Education.” *Peabody Journal of Education*, 91(2), 270–282.

Corchón Álvarez, E., Raso Sánchez, F., y Hinojo Lucena, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza y Teaching*, 31(1), 147-179.

Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Davinci.

Corrado, A., de Castro, C., y Perrota, D. (2017). *Migration and agriculture. Mobility and change in the Mediterranean area*. Routledge.

Correa Gorospe, J. M., y Pablos-Pons, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 133-145.

- Cotán Fernández, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes*, 1(1), 83-103.
- Craft, A. (2001) *An Analysis of Research and Literature on Creativity in Education*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Craft, A. (2003a). Creative thinking in the early years of education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 143-154.
- Craft, A. (2003b). Early Years Education in England and Little c Creativity-the Third Wave?. *The International Journal of Creativity y Problem Solving*, 13(1), 49-57.
- Craft, A. (2003c). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British journal of educational studies*, 51(2), 113-127.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Craft, A. (2014). Wise Humanising Creativity: a goal for inclusive education. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 3-15.
- Craft, A., y Jeffrey, B. (2004). Learner inclusiveness for creative learning. *Education 3-13*, 32(2), 39-43
- Craft, A y Jeffrey, B (2008). Creativity and performativity in teaching and learning: tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. *British educational research journal*, 34(5), 577-584.
- Craft, A., y Hall, E. (2009). Changes in the landscape for creativity in education. En Jeffrey, N., y Woods, P. (Eds.), *Creativity in primary education*, (pp. 5-21). Routledge.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., y Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16-34.
- Cremin, T., y Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331.
- Cremin, T., Glauert, E., Craft, A., Compton, A., y Stylianidou, F. (2015). Creative little scientists: Exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in early years science. *Education 3-13*, 43(4), 404-419.
- Creswell, J. W., y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

Crossley, N. (2003). From reproduction to transformation: Social movement fields and the radical habitus. *Theory, culture y society*, 20(6), 43-68.

Cummings, S., B. Regeer, L. de Haan, M., Zweekhorst., y J. Bunders. (2018). Critical Discourse Analysis of Perspectives on Knowledge and the Knowledge Society Within the Sustainable Development Goals. *Development Policy Review*, 36, 727–742.

D

Dawson, K., Cavanaugh, C., y Ritzhaupt, A. D. (2018). Florida's EETT L averaging Laptops initiative and its impact on teaching practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(2), 143–159.

De Oliveira, J. M., i Martí, M. C., y Cervera, M. G. (2014). Exploring student and teacher perception of e-textbooks in a primary school. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 22(1), 87-95.

De Pablos Pons, J. (2001). Nuevas tecnologías, educación y entretenimiento. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 172, 25-31.

De Pablos-Pons, J., Colás Bravo, P., y González Ramírez, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de educación*, 352, 23-51.

De Vries, M. J. (2012). Philosophy of technology. En Williams, M (Ed.) *Technology education for teachers* (pp. 15-33). Brill Sense.

Decreto 182/2018, de 23 de octubre, del Gobierno de Aragón, por el que se establece el modelo de análisis, evaluación y proyección del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 212, 2 de Noviembre de 2018.

Decreto 83/2018, de 8 de Mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de Escuela Rural en Aragón y se regula su funcionamiento. Boletín Oficial de Aragón, 94, 17 de Mayo de 2018.

Del Molino, S. (2022). *La España vacía*. Alfaguara.

Del Moral Pérez, M. E., Martínez, L. V., y 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.

Del Moral Pérez, M. E. D., y Villalustre Martínez, L. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. *Profesorado*, 15(2) 109-123

Del Moral Pérez, M. E., López-Bouzas, N., Castañeda Fernández, J., y Neira-Piñeiro, M. D. R. (2022). Aprendizaje autorregulado del alumnado de Educación Infantil al narrar historias orales con una app. *Texto Livre*, 15, 1-16.

Demir, C. G., y Önal, N. (2021). The effect of technology-assisted and project-based learning approaches on students' attitudes towards mathematics and their academic achievement. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3375-3397.

Dennis, B., y Huf, C. (2020). Ethnographic research in childhood institutions: Participations and entanglements. *Ethnography and education*, 15(4), 445-461.

Dennis, D. (2009). What does it mean when an ethnographer intervenes?, *Ethnography and Education*, 4(2), 131-146.

Denzin NK (2017) Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry* 23(1), 8–16.

Domingo, L., y Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international Project. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126.

Domingo, L y Boix, R (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 496, 84-95.

Domingo-Cebrian, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA-Colegio Rural Agrupado-. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].

Recuperado en:

<https://roderic.uv.es/handle/10550/30429>

Domingo, V y Lorenzo, J. (2020). De las concentraciones escolares a la organización del modelo de centros rurales agrupados, centros rurales de innovación educativa. Una aproximación a la realidad de la escuela rural aragonesa. En Bolaños, D. J., Lacruz, J. L., Muñoz, C. N., Luna, R. S., Castro, G. W., Costa, P. A., y Niculcar, B. G. (Eds.). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 155-183). Editora Nómada.

Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2004). Características generales de la investigación cualitativa. En R. Bisquerra. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 204-219). La Muralla.

Dube, B. (2020). Rural online learning in the context of COVID 19 in South Africa: Evoking an inclusive education approach. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157.

Duch, H., y Rasmussen, A. (2021). Familiarity and distance in ethnographic fieldwork: field positions and relations in adult education. *Ethnography and Education*, 16(1), 77-91.

E

Emerson, R. M., Fretz, R. I., y Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. En Atkinson, P. (Ed.), *Handbook of ethnography* (pp. 352-368). SAGE.

Escardíbul, J. O., y Mediavilla, M. (2016). El efecto de las TIC en la adquisición de competencias. Un análisis por tipo de centro educativo. *Revista española de pedagogía*, 264(2), 317-335.

Espejo Villar, L. B., Lázaro Herrero, L., y Álvarez-López, G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 15-30.

Essonnier, N., Kynigos, C., Trgalova, J., y Daskolia, M. (2018). Role of context in social creativity for the design of digital resources. In Fan, L., Trouche, L., Qi, C., Rezat, S., y Visnovska, J. (Eds.) *Research on mathematics textbooks and teachers' resources: Advances and issues*. (pp. 215-233). Springer.

Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 91(32.1), 105-116.

F

Fargas-Malet, M., y Bagley, C. (2021). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 1-24.

Farrell, G., y Thirion, S. (2001). La competitividad de los territorios rurales a escala global. *Innovación en el medio rural. Cuaderno de la Innovación*, 6.

Fassin, D. (2013). A case for critical ethnography.: rethinking the early years of the AIDS epidemic in South Africa. *Social Science y Medicine*, 99, 119-126.

Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible [Artículo en blog].

Recuperado en:

<https://blog.enguita.info/>.

Fernández Muñoz, R. (2007). Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(2), 77-90.

Feu, J. (2004) La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.

Forsey, M. G. (2010). Ethnography as participant listening. *Ethnography*, 11(4), 558-572.

Forsey, M. G. (2020). Practicing autonomy in a local eduscape: schools, families and educational choice. *Comparative Education*, 56(3), 423-440.

Fowler, B. (2020). Pierre Bourdieu on social transformation, with particular reference to political and symbolic revolutions. *Theory and society*, 49(3), 439-463.

Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme-Hueichaleo, L. A., y Arias-Ortega, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-18.

G

Gajardo Espinoza, K., y Torrego-Egido, L. (2022). Dialogues, actions and discourses of a rural head teacher and an ethnographer in search of a fairer and more inclusive school. *Ethnography and Education*, 1-19.

García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿Enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?. *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98

García Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva, España.

García Prieto, F. J., y Pozuelos Estrada, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula abierta*, 45, 7-14.

García Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 31-42.

Gràcia, X. G., y Sancho-Gil, J. M. (2021). Artificial Intelligence in Education: Big Data, Black Boxes, and Technological Solutionism. *Seminar. Net*, 17(2), 1-19.

- García-Martín, S., y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(59), 73-81.
- Gibbs, G. R. (2012). Software and qualitative. En Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L.V. (Eds.), *Research Methods and Methodologies in Education*. (pp. 251-258). Sage.
- Gieling, J., Haartsen, T., y Vermeij, L., (2019). Village facilities and social place attachment in the rural Netherlands. *Rural Sociology*. 84(1), 66–92.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., y Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- Gill, P. E. (2017). A case study of how an Irish island school contributes to community sustainability, viability and vitality. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2), 31-45.
- Gillen, J., y Kucirkova, N. (2018). Percolating spaces: Creative ways of using digital technologies to connect young children's school and home lives. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 834-846.
- González Lira, A. L., Becerra Silva, M. E., y Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Conrado*, 17(79), 351-359.
- Gouwens, J. A., y Henderson, R. (2021). Rethinking deficit discourses in education through rural education research and the concept of querencia. *Australian and International Journal of Rural Education*, 31(3), 1-14.
- Grimaldi, E., y Ball, S. J. (2021). Paradoxes of freedom. An archaeological analysis of educational online platform interfaces. *Critical Studies in Education*, 62(1), 114-129
- Gristy, C. (2021). International Response a Peripheral Perspective. En Price-Azano, A., Eppley, K., y Biddle, C. (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of Rural Education in the United States* (pp. 304-316). Bloomsbury.
- Gristy, K; Hargreaves, L y Kucerova, S. (2020). *Educational research and schooling in rural Europe. An engagement with changing patterns of education, space and place*. Age publishing Inc.

Gros, B., Zhang-Yu, C., Ayuste, A., y Escofet, A. (2018). La apropiación de los dispositivos móviles en ciudadanos inmigrantes: el segundo nivel de división digital. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 18(3), 21-75.

Gu, Y. (2021). The Impact of Globalization on Education. *International Journal of Social Science and Education Research*, 4(3), 152-157.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.

Sanchís, A. T. G. (2020). *Evolución de las dinámicas demográficas de España y su relación con algunos indicadores económicos relevantes (1950-2017)* [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia Comillas].

Recuperado en:

<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/53331>

H

Hammersley, M., y Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge.

Hamodi Galán, C. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Revista Palobra*, 14, 44-59.

Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.

Hargreaves, L; Kvalsund, R y Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspective and cultural learning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88.

Hasin, I., y Nasir, M. K. M. (2021). The Effectiveness of the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Rural Secondary Schools in Malaysia. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(1), 59-64.

Heley, J y Jones, L. (2012). Relational rurales: some thoughts on relating things and theory in rural studies. *Journal Rural Studies*, 28(2), 208-217.

Hernández Martín, A., y Migueláñez, S. (2011). *Metodología del aprendizaje colaborativo a través de la tecnología*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Hernández, F., Sancho, J. M., y Fendler, R. (2012). When the '(Playing) Field' Has No Physical Limits: Ethnographic Research with Young People on Their Learning Experiences Outside

School. En Masques da Silva, S., y Landri, P (Eds.), *Rethinking Education Ethnography. Researching On-line Communities and Interactions*, (13-26). Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Hernández-Hernández, F., y Sancho-Gil, J. M. (2015). A learning process within an education research group: an approach to learning qualitative research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 651-667.

Hernández-Hernández, F y Sancho-Gil, J. (2018) Writing and managing multimodal field notes. En Noblit, G. W., Beach, D., Bueno, B., Fickel, L., Pillow, W., y Thapan, M. (2020). *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education*. Oxford University Press.

Recuperado:

<https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-319>

Hine, C (2015) *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied, and Everyday*. Bloomsbury Academic.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 1-12.

Recuperado en:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Howlett, M. (2021). Looking at the 'field' through a Zoom lens: Methodological reflections on conducting online research during a global pandemic. *Qualitative Research*, 22(3), 384-402

Howley, C., Howley, A., y Yahn, J. (2014). Motives for dissertation research at the intersection between rural education and curriculum and instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 29(5), 1-12.

Hsu, Y., Hung, J., y Ching, Y. (2013). Trends of educational technology research: more than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 685- 705

I

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado - INTEF. (2013). *Informe sobre Tecnologías y formación: proyectos del INTEF*.

Recuperado en:

<https://intef.es/Noticias/tecnologias-y-formacion-aplicadas-a-la-educacion/>

J

Jeffrey y Troman (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.

Jeffrey, B., y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.

Jeffrey, B. y Woods, P. (2003). *The creative school: A framework for success, quality and effectiveness*. Routledge/Falmer.

Jeffrey, B. (2003). Countering student instrumentalism: a creative response. *British Educational Research Journal*, 29(4), 489-504

Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice, *Journal of Education Policy*, 36(3), 399-414.

Jiménez-Sánchez, J. (2009). La escuela rural. La huella que se borra. *Revista Muesca*, 2, 58-87.

Jiménez-Sánchez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 33-45.

Johansson, M. (2017). " Yes, the power is in the town": An ethnographic study of student participation in a rural Swedish secondary school. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2), 61-76.

Jorgensen, D. L. (2020). *Principles, Approaches and Issues in Participant Observation*. Routledge.

K

Kalantaryan, S., Scipioni, M., Natale, F., y Alessandrini, A. (2021). Immigration and integration in rural areas and the agricultural sector: An EU perspective. *Journal of Rural Studies*, 88, 462-472.

Kasperuniene, J., y Daukilas, S. (23-24 de Noviembre de 2017). *Smart educational technology in the learning process at a rural vocational training institution-A Case study* [Conferencia].

8th International scientific conference, Conference Rural Development Aleksandras Stulginskis University.

Kaufman, J. C. (2018). Finding meaning with creativity in the past, present, and future. *Perspectives on Psychological Science*, 13(6), 734-749.

Kilpatrick, S. (2007). Building social capital in groups: Facilitating skill development for natural resource management. *Rural Society*, 17(3), 248–257

Kopciwicz, L., y Bougsiaa, H. (2021). Understanding emergent teaching and learning practices: iPad integration in Polish school. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2897-2918.

Kvalsund, R (2019). Bigger or better? Research based on the cultural deconstruction of rural schools in Norway: Metaperspectives. En Jahnke, H., Kramer, C., y Meusburger, P. (Eds.). *Geographies of schooling*. Springer International Publishing (pp. 179-217). Springer, Cham.

L

Landri, P. (2013). Mobilising ethnographers investigating technologised learning. *Ethnography and Education*, 8(2), 239-254.

Lassig, C. J. (26 de Octubre de 2009). *Promoting creativity in education--from policy to practice: an australian perspective* [Conferencia]. C&C `09: Creativity and Cognition. Berkeley, California, USA.

Latorre, A. 2003. *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lethonen, O (2021). Primary school closures and population development – is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not. *Journal of rural studies*, 82, 138-147.

Ley 14/1970 del 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, de 28 de Diciembre de 1970.

Recuperado en:

<https://www.jstor.org/stable/23762722>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de Octubre de 1990.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. Boletín Oficial del Estado, 278, de 21 de Noviembre de 1995.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 45188, de 24 de diciembre de 2022.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de Mayo de 2006.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley 45/2007, del 13 de Diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. Boletín Oficial del Estado, 299, de 14 de Diciembre de 2007.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-21493-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 304, de 30 de diciembre de 2020.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Lieberman, A., y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación de profesores y la mejora de la educación*. Octaedro.

Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative education*, 2(03), 149.

Lindon, A. (2006). Geografías de la vida cotidiana. En Hiernaux-Nicolar, D; Lindon, A (Eds). *Tratado de geografía*, (pp. 356-400) Anthropos.

Little, A. W. (2001). Multi-grade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481–497.

Llorente, M.C., Cabero, J. y Barroso, J. (2015). El papel del profesorado y el alumnado en los nuevos entornos educativos. En J. Cabero y J. Barroso (Coords), Nuevos retos en tecnología educativa (pp. 217-237). Síntesis.

Lohnes Watulak, S. (2018). Making space for preservice teacher agency through connected learning in preservice educational technology courses. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(3), 166-178.

López Blay, J.M. (2017). *Educación, desde la luz al silencio. Un recorrido por la educación durante el siglo XXI*. Instituto de Cultura del Alto Palancia.

Lorenzo, L., y Abós, P. (2021). Escuela rural y territorio: análisis de buenas prácticas educativas en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón (España). *Revista Espaço do Currículo*, 14(2),1-21.

Lorenzo, J. (2012). *El movimiento de renovación pedagógica “Aula libre” (1975-2000): Contexto, discursos y prácticas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza].

Recuperado en:

<https://zaguan.unizar.es/record/17194>

Lorenzo, J; Rubio, P y Abós, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, 59, 27-46.

Lozano Díaz, S. O. (2014). Prácticas innovadoras de enseñanza con mediación TIC que generan ambientes creativos de aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 43, 147-160.

M

Mace, R. (2020). Reformulando lo ordinario: ciberespacio y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 109–129.

Macía, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 73-83.

- Mahdum, M., Hadriana, H., y Safriyanti, M. (2019). Exploring Teacher Perceptions and Motivations to ICT Use in Learning Activities in Indonesia. *Journal of Information Technology Education, 18*, 293-317.
- Maisuria, A. (2005). The turbulent times of creativity in the national curriculum. *Policy Futures in Education, 3*(2), 141-152.
- Maisuria, A., y Beach, D. (2017) *Ethnography and Education: Ethnography and Explanatory Critique*. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Martínez-Rodríguez, S. (2013). Doreen Massey y la creación de conceptos como lugares: un punto de encuentro entre trayectorias diversas. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 18*(1023), 34-47.
- Martínez, E. R., Gisbert, F. J. G., y Martí, I. C. (2016). *Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local: demografía, coberturas del suelo y accesibilidad*. Fundacion BBVA.
- Martínez, J.B y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Revista de currículum y formación del profesorado, 15*(2), 3-12.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Polity Press.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia, 57*, 77-84.
- Massey, D. (2012). Espacio, lugar y política en la coyuntura actual/Space, Place and Politics in the Present Conjuncture. *Urban, 4*, 7-12.
- Masumoto, M. y Brown-Welty, S. (2009). Case study of leadership practices and school-community interrelationships in high-performing, high-poverty rural California high school, *Journal of Research in Rural Education, 24*(1), 1–18.
- Mateos-Rusillo, S. M., y Gifreu-Castells, A. (2014). Reconstrucción y activación del patrimonio artístico con tecnología audiovisual. Experiencia de Taüll 1123. *Profesional de la información, 23*(5), 527-533.
- Matías-Solanilla, E. M., y Vigo- Arrazola, M. B. V. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado: un estudio etnográfico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(2), 90-106.
- Mazurek, H. (2018). *Espacio y territorio: instrumentos metodológicos de investigación social*. IRD Éditions.

McQuiggan, S., McQuiggan, J., Sabourin, J., y Kosturko, L. (2015). *Mobile learning: A handbook for developers, educators, and learners*. John Wiley y Sons.

Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: A strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317.

Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Miles, M., Huberman, A. M., y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE.

Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British journal of sociology of education*, 29(1), 79-89.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Libro Blanco de Educación para la reforma del sistema educativo. ISBN: 84-369-1629-8.

Recuperado en:

https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=913_19

Miño, R., Rivera, P., y Alonso, C. (2019). Comunidades virtuales: dinámicas emergentes de participación social y aprendizaje entre los jóvenes. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-21.

Molina-Pacheco, L. E., y Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis y Saber*, 9(21), 75-98.

Molinero, F. (1990). *Los espacios rurales*. Editorial Ariel.

Molinero, F. (2019). El espacio rural de España: evolución, delimitar y clasificación. *Cuadernos Geográficos*, 58(3), 19-56.

Monteiro, A. R., y Leite, C. (2021). Digital literacies in higher education: Skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(65), 1-20.

Mora, S., López-Ruiz, J. A., y Sánchez, A. M. C. (2020). *Informe España 2020* (Vol. 27). Universidad Pontificia Comillas. ISSN 1137-6228.

Recuperado en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=780149>

Morales-Romo, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural: entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón: Revista de pedagogía*, 63(3), 41-56.

Morales-Romo, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales ¿por y para el despoblamiento? *Boletín del instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27(98), 20-23.

Morales-Romo, N. M. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(3), 41-56.

Moreira, M. A., Puigcercós, R. M., Vargas, P. R., y Cano, C. A. (2020). Investigación sobre tecnologías educativas: más allá de los artefactos. En Sancho-Gil, J.M; Fernández-Hernández, M.L; De Pablos-Pons, J; Rivas-Flores, J.I y Ocaña-Fernández, A (Eds). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 223-236). Octaedro.

Moreira, M., Alonso Cano, C., Correa Gorospe, J. M., Moral Pérez, M. E. D., Pablos Pons, J. D., Paredes Labra, J., Peirats Chacón. J., Sanabria Mesa, A.L., San Martín Alonson, A., y Valverde Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-34.

Moschetti, M. C., y Verger, A. (2020). Opting for private education: Public subsidy programs and school choice in disadvantaged contexts. *Educational Policy*, 34(1), 65-90.

Müller, J., Gil, J. M. S., Hernández, F., Giró, X., y Bosco, A. (2007). The socio-economic dimensions of ICT-driven educational change. *Computers y Education*, 49(4), 1175-1188.

Murillo-García, J. L. M. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 65-78.

N

Navarrete, E., y Farfán, M. C. (2016). *Investigación–acción de la reflexión a la práctica educativa*. Colofón.

Nelson, K. S., Nguyen, T. D., Brownstein, N. A., Garcia, D., Walker, H. C., Watson, J. T., y Xin, A. (2021). Definitions, measures, and uses of rurality: A systematic review of the empirical and quantitative literature. *Journal of Rural Studies*, 82, 351-365.

Nichols, B. H., Powers, J. R., y Musgrove, A. T. (2020). Teachers bridging the digital divide in rural schools with 1: 1 computing. *The Rural Educator*, 41(1), 61-76.

O

Ochoa-Aizpurua, A., Correa-Gorospe, J. M., y Barragán, A. G. C. (2019). Las TIC en la atención a la diversidad educativa: el caso de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61),1-21.

Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España. *Informe España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional a Largo Plazo*. Oficina Nacional de prospectiva y estrategia. ISBN: 978-84-7471-150-9.

Recuperado en:

https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf

Oguz, A; Karaham, E; Bozan, M. (2021). The effect of using technology in primary school mathematics teaching on student's academic achievement: a meta-analysis study. *Forum for international research in education*, 7(2), 1-21.

Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Oliver, M. (2016). What is Technology. En N. Rushby y D. Surry (Eds.). *Wiley Handbook of Learning Technology* (pp. 35-57). Wiley Handbooks in Education

Orden de 17 de abril de 1991 por la que se clasifican como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño determinados Centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en Centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, de 30 de Abril de 1991.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/boe/dias/1991/04/30/pdfs/A13762-13820.pdf>

Orden de 29 de Abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación educativa. Boletín Oficial del Estado, de 11 de Mayo de 1998.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/boe/dias/1996/05/11/pdfs/A16557-16559.pdf>

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, de 14 Abril de 2008.

Recuperado en:

https://lenguasdearagon.org/pdf/normativa/Orden_Infantil.pdf

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, de 20 de Junio de 2014.

Recuperado en:

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=798381820606>

Orden de 26 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, de 3 de Julio de 2014.

Recuperado en:

<https://educa.aragon.es/documents/20126/519073/125+Orden26.pdf/9f103d85-b68c-a1a8-cbf3-430ed0199f21?t=1578921358389>

Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, de

Orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, de 2 de Octubre de 2017.

Recuperado en:

<https://www.cgtaragonlarioja.org/fedens/files/2022/07/document.pdf>

Orden ECD/251/2018, de 12 de febrero, por la que se modifica la Orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecieron los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, de 2 de Octubre de 2018.

Orden ECD/169/2021, de 8 de marzo, por la que se determinan las plantillas de maestros en Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros Públicos Integrados, Institutos de Educación Secundaria, Secciones Delegadas de Educación Secundaria, en Centros Públicos de Educación de Personas Adultas y en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, para el curso 2021-2022. Boletín Oficial de Aragón, de 18 de Marzo de 2021.

Recuperado en:

<https://aragon.fe.ccoo.es/15b4c4d94f6112e5f005f757e587aefd000063.pdf>

Orden VMV/1308/2020, de 27 de noviembre, por la que se establece el Índice Sintético de Desarrollo Territorial (ISDT) de municipios y comarcas incluido en la Estrategia de Ordenación Territorial de Aragón (EOTA) para el año 2020. Boletín Oficial de Aragón, de 22 de Diciembre de 2020.

Recuperado en:

<https://www.iberley.es/legislacion/orden-vmv-1308-2020-27-noviembre-establece-indice-sintetico-desarrollo-territorial-isdt-municipios-comarcas-incluido-estrategia-ordenacion-territorial-aragon-eota-ano-2020-26735811>

Orden VMV/1789/2021, de 22 de diciembre, por la que se establece el Índice Sintético de Desarrollo Territorial (ISDT) de municipios y comarcas incluido en la Estrategia de Ordenación Territorial de Aragón (EOTA) para el año 2021. Boletín Oficial de Aragón, de 29 de Diciembre de 2021.

Recuperado en:

<http://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1200052880505&type=pdf>

Organization for Economy Cooperation and Development (2021). *PISA 2021. Creative thinking framework*.

Recuperado en:

<https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>

Ortega, M.A (1995). *La parienta pobre (significante y significados de los espacios rurales)*. Ministerio de Educación y Ciencia. ISBN: 84-369-2627-7.

Recuperado en:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/1315/19/0>

Ottestad, G. (2010). Innovative pedagogical practice with ICT in three Nordic countries – Differences and similarities. *Journal of Computer Assisted Learning* 26(6), 478-491.

P

Palacio, S. (2021). De la despoblación a la repoblación rural de las montañas. *Ecosistemas*, 30(1), 21-64.

Paredes, J. (2010). Innovadores en espacios reinstrumentalizados. Aproximaciones etnográficas y narrativas a los centros innovadores con TIC en educación secundaria. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(1), 46-62.

Paredes, J. (2013). Políticas educativas públicas sobre TIC en España. Tres décadas donde los docentes universitarios influyeron en el cambio educativo. *Revista Fuentes*, 13, 45-78.

Pereira, S., Fillol, J., y Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 27(1), 41-50.

Pérez-Castejón, D., y Vigo-Arazola, M. B. (2021). Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography. *European Journal of Teacher Education*, 1-18.

Pettersson, G., y Nasstrom, G. (2017). Rektor i kl" am mellan uppdrag och foruts " attningar- " specialpedagogisk verksamhet i svenska glesbygdsskolor. *Nordisk Tidskrift for " Allman " Didaktik* 3(1), 23–42.

Roberts, P., y Downes, N. (2016). Conflicting messages: sustainability and education for rural-regional sustainability. *Rural Society*, 25(1), 15-36.

Picasso, F., y de Gracia, D. (2021). Revisión, crítica e innovación en las clasificaciones de paradigmas en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 21(1), 7-22.

Pinilla, V., Ayuda, M. I., y Sáez, L. A. (2008). Rural depopulation and the migration turnaround in Mediterranean Western Europe: A case study in Aragon. *Journal of Rural and Community Development*, 3, 1–22.

Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A., y Selwyn, N. (2017). Selling tech to teachers: education trade shows as policy events. *Journal of Education Policy*, 33(5), 682-703.

Polushkina, T. A., y Tareva, E. G. (2021). Developing L2 prosodic competence online: Implications of the emergency remote teaching. *XLinguae*, 14(1), 38-48.

Potts, D. (2018). Urban data and definitions in sub-saharan Africa: mismatches between the pace of urbanisation and employment and livelihood change. *Urban Studies*, 55(5), 965-986.

Poveda, D., Matsumoto, M., Salgado, M. M., y García, E. A. (2018). Photographs as a research tool in child studies: some analytical metaphors and choices. *Qualitative Research in Education*, 7(2), 170-196.

Prats Fernández, M. À., y Ojando De Pablos-Pons, E. S. (2015). ¿Pueden las TIC mejorar los resultados académicos? Diseños formativos y didácticos con soporte TIC que mejoran los aprendizajes: el caso de los contenidos digitales de ortografía de Digital-Text. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 85-101.

Pride, A.R. (1995). How activists and media frame social problems: Critical events versus performance trends for schools. *Political Communication*, 12(1), 5-26.

Q

Quílez, M., y Vázquez, R. M. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-12

Quiñones-Negrete, M. M., Martín-Cuadrado, A. M., y Coloma-Manrique, C. R. (2021). Rendimiento académico y factores educativos de estudiantes del programa de educación en entorno virtual. Influencia de variables docentes. *Formación universitaria*, 14(3), 25-36.

Quintero, S. B (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.

Quintero, S. B. (2014). Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De Villar Palasí a Wert Ortega. En *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (pp. 10-16). Forum Aragón.

R

Raggl, A. (2020). Small rural primary schools in Austria: Places of innovation? En Gristy, C., y Hargreaves, L. (Eds.). *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place* (pp. 199-221). IAP.

Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland—Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 74, 127-135.

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. Boletín Oficial del Estado, de 11 de Mayo de 1983.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/boe/dias/1983/05/11/pdfs/A13109-13110.pdf>

Real Decreto 563/2020, del 14 de Marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19. Boletín Oficial del Estado de 14 de Marzo de 2020.

Recuperado en:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-3692-consolidado.pdf>

Regan, K., Evmenova, A. S., Sacco, D., Schwartz, J., Chirinos, D. S., y Hughes, M. D. (2019). Teacher perceptions of integrating technology in writing. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 1-19.

Resolución de 4 de noviembre de 2020, del Director General de Personal, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se publican los puestos y centros docentes no universitarios catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2020-2021.

Resolución de 26 de julio de 2022, del Director General de Innovación y Formación Profesional, por la que se dictan Instrucciones para la elaboración e implantación del Plan Digital de Centro 2022-2024.

Rittel, H. W., y Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4(2), 155-169

Roberts, P. (2006). *Nurturing Creativity in Young People: A report to Government to inform future policy*. Department for culture, media and sport.

Roberts, P., y Cuervo, H. (2015). What next for rural education research? *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(3), 1-8.

- Roberts, P., y Fuqua, M. (2021). Ruraling education research. En Roberts, P., y Fuqua, M (Eds) *Ruraling Education Research* (pp. 1-11). Springer.
- Roberts, P., y Green, B. (2013). Researching rural places: On social justice and rural education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 765-774.
- Roberts, P., y Guenther, J. (2021). Framing rural and remote: Key issues, debates, definitions, and positions in constructing rural and remote disadvantage. En Roberts, P y Fuqua, M (Eds) *Ruraling education research* (pp. 13-27). Springer.
- Robles Pihuave, C., y Zambrano Montes, L. (2020). Prácticas académicas basadas en las nuevas tecnologías para el desarrollo de ambientes creativos de aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(2), 55-67.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3), 103-125.
- Romano, S., Cozz, M., Viccaro, M., y Persiani, M. (2016). A geostatistical multicriteria approach to rural area classification from the European perspective to the local implementation. *Agriculture and agricultural science procedia*, 8, 499-508.
- Rose, J., y Johnson, C. W. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of Leisure Research*, 51(4), 432-451.
- Rosenfeld, S. A., y Sher, J. P. (2019). The urbanization of rural schools, 1840-1970. En Sher, J.P. (Ed). *Education in rural America* (pp. 11-42). Routledge.
- Ross, L. F., Loup, A., Nelson, R. M., Botkin, J. R., Kost, R., Smith, G. R., y Gehlert, S. (2010). Human Subjects Protections in Community-Engaged Research: A Research Ethics Framework. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 5(1), 5–17
- Rubio, P. (2020). Ruralidad, territorio y escuela. En Abós, P; Boix, R; Domingo, L; Lorenzo, J; Rubio, P (Eds) *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (12-23). Editorial Grao.
- Ruiz, N.A y Ruiz, J.R.G. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(4), 205-230.
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Russell, L., y Barley, R. (2020). Ethnography, ethics, and ownership of data. *Ethnography*, 21(1), 5-25.

S

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores.

Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.

Sampedro, R; Camarero, L. (2018). Foreign immigrant in depopulated rural areas: Local Social Services and the construction of welcoming communities. *Social Inclusion*, 6(3), 337-346.

Sánchez- Antolín, P., y Paredes, J. (2014). La concreción de las políticas educativas de integración de las TIC europeas y españolas en la Comunidad de Madrid. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 107-133.

Sancho-Gil, J. M. (2001). Hacia una visión compleja de la Sociedad de la Información y sus implicaciones para la educación. En Blázquez-Entonado, F. (Ed) *Sociedad de la información y educación*, (137-154). Junta de Extremadura, Javier Felipe Linea Editorial S.L.

Sancho-Gil, J. M. (2008). De TIC a TAC, el difícil cambio de una vocal. *Revista Investigación en la escuela*, 64, 19-30.

Sancho-Gil, J. M. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(1), 9-22.

Sancho-Gil, J. M., y C. Alonso, (2012). *La Fugacidad de las Políticas, la Inercia de las Prácticas. La Educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Octaedro.

Sancho-Gil, J. M., Hernández Hernández, F., y Rivera Vargas, P. J. (2016). Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 25-37.

Sancho-Gil, J. M., y Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56, 1-23.

Sancho-Gil, J. M., y Martínez Pérez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias pedagógicas*, 24, 225-240.

Sancho-Gil, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C., y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12, 10-22.

Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., y Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media, and Technology*, 45(1), 61-75.

Santamaría, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Revista de la Asociación De Inspectores de España*, 11(17), 1-29.

Santamaría, R. (2014). La escuela rural en las LOMCE: Oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión*, 21(33), 1-26.

Santamaría, R. (2020). La escuela rural. En Informe España 2020. En Blanco, A., Chueca, A., López-Ruiz, J.A., y Mora, S. (Eds.), *Informe España 2020* (221-282). Universidad Pontificia de Comilla, Cátedra J.M. Martín Patino.

Sanz-Barranco, E., Jiménez-Herrera, A., Andrés-Rubia, A., y Garcés-Casas, J. (2022). *Informe 2022. Sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso 2020-2021*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación Cultura y Deporte, Consejo Escolar de Aragón. ISSN: 2340-1907.

Recuperado en:

<https://educa.aragon.es/documents/20126/0/Informe++2022+21-06-22+%283%29.pdf/23506035-8929-5f0a-0779-f7b6d617786b?t=1656572800417>

Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-44.

Saura, G., Díez Gutiérrez, E. J., y Rivera Vargas, P. (2021). Innovación Tecno-Educativa 'Google'. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4) 111-124.

Segovia, B. (2017). Los movimientos de renovación pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 14, 1-19.

Seitan, W. I., Ajlouni, A. O., y Al-Shra'h, N. D. (2020). The Impact of Integrating Flipped Learning and Information and Communication Technology on the Secondary School Students' Academic Achievement and Their Attitudes towards It. *International Education Studies*, 13(2), 1-10.

Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 65-73.

Selwyn, N. (2017). Education and technology: Critical questions. En G. Ferreira, L. Da Silva Rosado, y J. Sá Carvalho (Eds.), *Education and Technology: Critical approaches* (pp. 105-122). SESES.

Selwyn, N. (2019). *Whats is Digital Sociology?* Polity Press.

Selwyn, N., Henderson, M., Finger, G., Larkin, K., Smart, V., y Chao, S-H. (2016). *What Work and Why? Understanding Successful Technology Enables Learning Within Institutional Contexts: Final Report 2016 (Part A)*. Department of Education and Training.

Recuperado en:

https://ltr.edu.au/resources/SP13_3243_Selwyn_report_2016.pdf

Selwyn, N., Nemorin, S., y Johnson, N. (2017). High-tech, hard work: An investigation of teachers' work in the digital age. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 390-405.

Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., y Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1-6.

Sepúlveda, Á. A. R., y Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24(1), 71-90.

Shucksmith, M. (2019). Rural policy after brexit. *Contemporaneal Social Science*, 14(2), 312–326.

Shumar, W., y Madison, N. (2013). Ethnography in a virtual world. *Ethnography and Education*, 8(2), 255-272.

Sigsworth, A., y Solstad, K.J. (2005): *Small Rural Schools: A Small Inquiry*. Nesna University College.

Smette, I. (2019). Ethics and access when consent must come first: Consequences of formalised research ethics for ethnographic research in schools. En Busher, H., y Fox, A (Eds). *Implementing Ethics in Educational Ethnography* (pp. 51-63). Routledge.

Solstad, K. J., y Andrews, T. (2020). From rural to urban to rural to global: 300 years of compulsory schooling in rural Norway. *Journal of Rural Studies*, 74, 294-303.

Solstad, K.J y Karlberg-Grandlund, G (2020). Rural education in a Globalized Worl: The Case of Norway and Filand. En Gristy, K; Hargreaves, L y Kucerova, S (Eds). *Educational research and schooling in rural Europe. An engagement with changing patterns of education, space and place* (46-76). Charlotte: Information Age Publishing.

Soto- Arango, D. E., y Molina- Pacheco, L. E. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, ciencia y libertad*, 13(1), 275-289.

Spector, J. M. (2016). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives*. Routledge. Taylor y Francis Group.

Stylianidou, F., Glauert, E., Rossis, D., Compton, A., Cremin, T., Craft, A., & Havu-Nuutinen, S. (2018). Fostering inquiry and creativity in early years STEM education: Policy recommendations from the Creative Little Scientists Project. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 15-30.

Susinos Rada, T., Ceballos-López, N., Saiz-Linares, Á., y Ruiz-López, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones* 49(3), 57-78.

Susinos, T., Rojas, S., y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 83-99.

Swain, J., y Spire, Z. (2020). The Role of Informal Conversations in generating data, and the ethical and methodological issues they raise. *Forum qualitative social research*, 21(1), 1-10.

T

Tapia, L. y Castro, P. (2014) Experiencia educativa. Educar desde un CRA. *Revista Tendencias pedagógicas*, 24, 415-428

Tatebe, J. (2021). The " new " rural: Small and rural schools' influence on regional urban developments. *Australian and International Journal of Rural Education*, 31(3), 15-28.

Taylor, S y Bodgan, R (1984). *Introduction to qualitative research method*. Kohn Wiley (2 edition)

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.

The Plowden Report: Children and their Primary Schools, (1967). Central Advisory Committee for England (CACE). *Research and Surveys* (London, HMSO).

Thier, M., y Beach, P. (2019). Stories we don't tell: Research's limited accounting of rural schools. *School Leadership Review*, 14(2), 13-25.

Troman, G., Jeffrey, B., y Raggl, A. (2007). Creativity and performativity policies in primary school cultures. *Journal of education policy*, 22(5), 549-572.

Tummons, J., y Beach, D. (2020) Ethnography, materiality, and the principle of symmetry: problematising anthropocentrism and interactionism in the ethnography of education. *Ethnography and education*, 15(3), 286-299.

U

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2022). *Reshaping policies for creativity: addressing culture as a global public Good*. UNESCO.

Recuperado en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380474>

Uttech, M (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía del salón multigrado y la escuela rural*. Paidós.

V

Vigo-Arrazola, B. (2020). Research feedback as a strategy for educational transformation. En Noblit, G. W., Beach, D., Bueno, B., Fickel, L., Pillow, W., y Thapan, M. (2020). *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education*. Oxford University Press.

Recuperado en:

<https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-544>

Vigo-Arrazola, M. B. V. (2021). Desarrollo de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. En Hijós, A.Q., y Cosculluela, C.L. (Eds). *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-144). Octaedro.

Vigo-Arrazola, M. B., y Beach, D. (2019). Creative teaching practices of art in education in rural schools. En Ferro, L., y Poveda, D. (Eds.) *Arts and ethnography in a contemporary world: From learning to social participation* (pp. 53-72). The Tufnell Press

Vigo-Arrazola, M. B., y Beach, D. (2021). Promoting professional growth to build a socially just school through participation in ethnographic research. *Professional Development in Education*, 47(1), 115-127.

Vigo-Arrazola, M. B., y Beach, D. (2022). Las escuelas rurales ante las políticas de mercado: un análisis meta-etnográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 30(173), 1-25.

Vigo, M. B., Dieste, B., y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14.

Vigo-Arrazola, M. B., y Dieste-Gracia, B. (2019). Building virtual interaction spaces between family and school. *Ethnography and Education*, 14(2), 206-222.

Vigo-Arrazola, M. B., y Dieste-Gracia, B. (2020). Identifying characteristics of parental involvement: aesthetic experiences and micro-politics of resistance in different schools through ethnographic investigations. *Ethnography and Education*, 15(3), 300-315.

Vigo, M. B., y Soriano, J., (2014) Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253–269.

Vigo-Arrazola, M. B., y Soriano Bozalongo, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339.

Vigo, M. B., y Soriano, J (2020). Development and research of the rural school situation in Spain. En Gristy, K; Hargreaves, L y Kucerova, S (Eds.). *Educational research and schooling in rural Europe. An engagement with changing patterns of education, space and place* (pp. 175-197). Age publishing inc: United States of America.

Vigo-Arrazola, M. B., y Beach, D. (2018). Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo XX y primeros años del siglo XXI. En Llevot, N y Sanuy, J (Eds.). *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*. (pp. 225-236). Edicions de la Universitat de Lleida.

Villa, M., Andrews, T., y Solstad, K. J. (2021). Rural schools and rural communities in times of centralization and rural–urban migration. *Journal of rural studies*, 88, 441-445.

Villa, M y Knutas, A (2020). Rural communities and schools- Valuing and reproducing local culture. *Journal of rural studies*, 80, 626-633.

W

Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282

Walia, C. (2019). A dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237-247.

Walker, M., y Clark, G. (2010). Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26(3), 241-249.

Wang, J., Tigelaar, D. E., y Admiraal, W. (2019). Connecting rural schools to quality education: Rural teachers' use of digital educational resources. *Computers in Human Behavior*, 101, 68-76.

Wang, X. (2013). The construction of researcher–researched relationships in school ethnography: doing research, participating in the field and reflecting on ethical dilemmas. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(7), 763-779.

Wineman, A., Alia, D. Y., y Anderson, C. L. (2020). Definitions of “rural” and “urban” and understandings of economic transformation: Evidence from Tanzania. *Journal of Rural Studies*, 79, 254-268.

Woods, M. (2006). Redefining the ‘rural question’: The new ‘politics of the rural’ and social policy. *Social Policy and Administration*, 40(6), 579–595.

Woods, M. (2010). Performing rurality and practising rural geography. *Progress in Human Geography*, 34(6), 835-846.

Woods, P. (1993). Critical events in education. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 355-371.

Woods, P., y O’ Shannessy, J. (2002). Reintroducing creativity: Day 10 at Hackleton School, *The Curriculum Journal*, 13(2), 163–182

Wyse, D., y Ferrari, A. (2015). Creativity and education: Comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30-47.

Z

Zhao, J., Ameratunga, S., Lee, A., Browne, M., y Exeter, D.J., (2019). Developing a new index of rurality for exploring variations in health outcomes in Auckland and northland. *Social Indicators Research*, 144, 1–26.

Zuckerman, S. (2020). The role of rural school leaders in school-community partnership. *Theory and practise in rural education*, 10(1), 73-91.

Anexos

Anexo 1. Guion de las entrevistas semi-estructuradas

Entrevista semi-estructurada docentes

Datos de identificación de la persona entrevistada

Nombre:
Edad (franjas):
Formación Académica:

Datos de identificación de la entrevista

Código
Día:
Hora:
Duración:
Lugar:

Datos del centro educativo

1. Número de alumnos
2. Ratio de alumnado
3. Características del alumnado
4. Alumnado local o de otras localidades
5. Número de profesores
6. Organización del centro educativo
7. Origen del centro educativo
8. Recursos e infraestructuras
9. ¿Qué define su centro educativo?

Comentarios adicionales:

Escuela rural

1. ¿Cuántos años lleva trabajando en la escuela rural? ¿Cuál ha sido su trayectoria?
2. ¿Decidió usted venir a la escuela o fue por el azar?
3. ¿Qué fue lo primero que pensó de la escuela rural?
4. ¿Qué es para usted la escuela rural? ¿Qué la define o cuáles son sus características?
5. ¿Cuáles son las potencialidades de la escuela rural? ¿Cuáles los retos o inconvenientes?
6. ¿Hay limitaciones en la escuela rural? ¿Cuáles podrían ser?
7. En el caso de un CRA
 - a. Qué es un CRA
 - b. Cuáles son sus ventajas
 - c. Cuáles son inconvenientes

Comentarios adicionales:

Prácticas de enseñanza

1. ¿La escuela rural es innovadora? ¿Por qué?
2. ¿Qué prácticas lleva usted a cabo con alumnos de diferentes edades?
3. ¿Cuáles son las ventajas e inconveniente del aula multigrado?
4. ¿Cómo desarrolla el currículo en el marco de su aula?
5. De qué forma se utiliza en el entorno natural, contexto social y cultural en el día a día
6. Qué papel juegan las familias en la escuela, en qué tipo de actividades participan
7. ¿Qué papel juegan las tics en su escuela?

Comentarios adicionales:

Datos de identificación de la persona entrevistada

Nombre:
Edad (franjas):
Formación Académica/Nivel educativo
Número de hijos

Datos de identificación de la entrevista

Código
Día:
Hora:
Duración:
Lugar:

Escuela rural

1. ¿Puedes definirme la escuela? ¿Podrías contarme la historia del pueblo?
2. ¿Puedes definir escuela rural?
3. ¿Qué es la escuela rural para tí?
4. ¿Conoces otros tipos de escuelas?
5. ¿Identificas alguna diferencia entre escuelas rurales?
6. ¿Qué beneficios encuentras en la educación en escuelas ubicadas en territorios rurales?
7. ¿Y qué inconvenientes o mejor dicho retos o limitaciones?

Participación y relación con las familias

1. ¿Qué papel jugáis las familias en el centro educativo?
2. ¿Cómo te sientes respecto a la escuela rural, tu participación en la escuela y la educación de tus hijos?
3. ¿Qué crees que favorece la inclusión en el centro?

Educación en tiempos de covid-19

1. ¿Cómo habéis vivido la pandemia en el colegio y en el pueblo?
2. ¿Qué hacían los docentes? ¿Qué hacíais las familias en casa?
3. ¿Qué ha sido lo mejor de la pandemia-confinamiento? ¿Lo peor?
4. ¿Habéis sentido alguna limitación en el uso de las tics durante la pandemia?
5. ¿Ha cambiado algo en el cole y en el pueblo antes y después de la pandemia?

Datos de identificación de la persona entrevistada

Nombre:
Edad (franja):
Formación académica:
Puesto:

Datos de identificación de la entrevista

Código:
Día:
Hora:
Duración:
Lugar:

1. ¿Cómo se vincula usted con la escuela rural? ¿Qué rol desempeña en relación con la educación que se oferta en el territorio rural?
2. ¿Cuál es su trayectoria dentro de la escuela rural?
3. ¿Qué políticas se están desarrollando en relación con el desarrollo del territorio rural y la escuela rural?
4. ¿Qué entiende por escuela rural? ¿Cómo la define o cuáles podría ser las características de la escuela rural?
5. ¿Cuáles son las potencialidades y las limitaciones? ¿Cuáles los retos a los que se enfrentan?
6. ¿Qué es un Centro Rural Agrupado? ¿Cuál es el Rol que juega en el ámbito rural y educativo?
7. ¿Existe diferencias entre un CRA y una escuela incompleta? ¿Cuáles serían las ventajas e inconvenientes?
8. ¿La escuela rural es innovadora?

Anexo 2. Guion de las entrevistas en profundidad

Entrevista en profundidad docentes

Datos de identificación de la persona entrevistada

Nombre:

Edad (franjas):

Formación Académica:

Datos de identificación de la entrevista

Código

Día:

Hora:

Duración:

Lugar:

Datos personales y profesionales

Franja de edad

Género

Años de docencia

- a. 0-5
- b. 6-10
- c. 11-15
- d. 16-20
- e. 21-25
- f. 26-30
- g. Mas de 30

Etapas educativas

Cursos a los que impartes docencia

Puesto fijo, interino

Vive en la localidad donde imparte docencia

- a. Si
- b. no

Escuela rural

1. ¿Cuántos años lleva trabajando en la escuela rural? ¿Cuál ha sido su trayectoria?
2. ¿Decidió usted venir a la escuela o fue por el azar?
3. ¿Qué fue lo primero que pensó de la escuela rural?
4. ¿Qué es para usted la escuela rural? ¿Qué la define o cuáles son sus características?
5. ¿Cuáles son las potencialidades de la escuela rural? ¿Cuáles los retos o inconvenientes?
6. ¿Hay limitaciones en la escuela rural? ¿Cuáles podrían ser?

Comentarios adicionales:

Prácticas creativas

1. ¿Cómo describirías el modo de trabajo que lleváis a cabo en la escuela?

2. ¿Qué aspectos definen vuestra práctica educativa?
3. ¿Por qué incidís en la relación de la escuela con el entorno?
4. ¿Qué rol tiene el alumnado en el desarrollo de las actividades? En muchas ocasiones habláis de escuchar las voces y de sus opiniones sobre todo en relación a los proyectos de trabajo.

Tecnología educativa

1. Que entiende por dispositivos digitales o tecnologías
2. Cuáles son los recursos digitales existentes en tu centro
3. Cómo han sido adquiridos
4. Cómo consideras que están los dispositivos digitales en relación con el estado de los mismos
5. Participas en actividades de formación
6. Donde te has formado
7. Como estaba enfocada esta formación
8. Cómo de importantes consideras que son los recursos digitales en tu que hacer en el aula
9. Que medios utilizas
10. Que usos haces de los dispositivos digitales en el aula
11. Que tipos de actividades llevas a cabo
 - a. Que actividades desarrollas para responder a las necesidades del alumnado y que conecten con sus intereses y sus realidades
12. Por qué haces uso de los medios digitales
13. Que potencialidades y limitaciones ves en el uso de medios digitales

Comentarios adicionales:

Datos de identificación de la persona entrevistada

Nombre:
Edad (franjas):
Formación Académica:

Datos de identificación de la entrevista

Código
Día:
Hora:
Duración:
Lugar:

Datos personales y profesionales

Franja de edad

Género

Etapas educativas hijo/a

Vive en la localidad donde lleva a sus hijos a la escuela

- a. Si
- b. no

1. ¿Qué es para usted la escuela rural? ¿Qué la define o cuáles son sus características?
2. ¿Cuáles son las potencialidades de la escuela rural? ¿Cuáles los retos o inconvenientes?
3. ¿Hay limitaciones en la escuela rural? ¿Cuáles podrían ser?
4. ¿Qué es lo que destacaría del trabajo en esta escuela?
5. ¿Cómo defines el trabajo que se lleva a cabo en la escuela?
6. ¿Cómo valora el modo en que desde la escuela se tiene en cuenta a las familias?
7. ¿En qué tipo de actividades participa?
8. ¿Cómo valora su participación? ¿Cuáles serían las potencialidades de la participación de las familias en la escuela?
9. En la escuela hacen uso de los medios digitales y de las tecnologías ¿Cuál es su opinión?
10. ¿Hacen uso de los medios digitales en el hogar? ¿Cuáles? ¿Para qué?
11. ¿Cuál cree que es el valor pedagógico del uso de los medios digitales?

Comentarios adicionales:

Anexo 3. Listado de Escuelas Rurales en la Comunidad Autónoma de Aragón

CEIP: Escuelas de menos de nueve unidades

CRA: Centros Rurales Agrupados

Huesca	
CRA Vero-Alcanadre	Abiego, Adahuesca, Alquezar, Azara, Bierge, Pozán de Vero y Salas Altas
CRA Albeos	Albalate de Cinca, Belver de Cinca, Osso de Cinca
CRA Río Aragón	Santa Cilia, Hecho, Ansó, Jasa, Canal de Berdún, Salvatierra de Esca
CRA Alto Gállego	Sallent, Biescas, Panticosa, Tramacastilla de Tena
CRA Alto Ara	Boltaña, Fiscal, Torla, Broto
CRA Cinca Cinqueta	Plan, San Juan de Plan, Gistaín, Bielsa y Laspuña
CRA Alta Ribagorza	Las Paulés, Castejón de Sos, Sahún y Benasque.
CRA Baja Ribagorza	Lascuarre, Isábena, Puebla de Castro
CRA Estadilla-Fonz	Azanuy, Grado, Estada y Naval
CRA Vero-Alcanadre	Alquezar, Salas Altas, Pozán de Vero, Azahara, Abiegoy Bierge
CRA LA LLITERA	Estopiñan, Catillonroy, Alcampell y Llitera
CRA ALTORINCÓN	Altorincon, Vencillón y Tamarite de Litera
CRA El Trebol	San Esteban de Litera, Esplús y Binefar
CRA ARCO IRIS	Monzón, Pueyo de Santa Cruz, San Miguel de Cinca, Castejón del Puente, Almunia de San Juan
CRA LA SABINA	Albubierre, Frula, Montesusón, Robres
CRA A REDOLADA	Berbegal, Laluenga y Huerto
CRA MONEGROS-HOYA	Sesa y grañen
CRA MONEGROS NORTE	Albalatillo, Sariñena, Lanaja
CRA MONTESNEGROS	Candasnos, Castejon de Monrgros y Peñalba
CRA MONTEARAGÓN	Chimillas, Angues, Nueno, Siétamo y Tierz
CRA VIOLADA MONEGROS	Tardienta, Gurrea de Gállego
CRA RIBERA DEL CINCA	Velilla de Cinca, Torrent de Cinca y Fraga
CEIP Valle de Guarga	Aineto
CEIP Jpsé Manuel Blecua	Alcolea de Cinca
CEIP Arén	Arén
CEIP Galiay Sarañana	Ballobar
CEIP Virgen de la Soledad	Bolea
CEIP Virgen de los Ríos	Caldearenas
CEIP Cerbín	Campo

CEIP O chinibro	Caneto
CEIP Los arañones	Canfranc
CEIP La Litera	La litera
CEIP Ramón José Sender	Chalamera
CEIP San Ginés	Lupiñen
CEIP Miguel Servet	Villanueva de Sigena
CEIP de Paulés de Sarda	Paulés de Sardá
CEIP montanuy	Montanuy
CEIP San Gregorio	Ontiñera
CEIP La Fueva	Tierrantona
CEIP Collarada	Villanúa
CEIP Miguel Servet	Senegue
CEIP Alberto Galindo	Sena
Zaragoza	
CRA Montesnegros	Peñalba, Casdanos y Castejón de Monegros
CRA del Ebro	Gelsa, La Zaida y Velilla
CRA La Sabina	Osera, Nuez, Monegrillos, Farlete, Alcubierre, Robres y Almuniente
CRA María Moliner	Mediana de Aragón y burgo de Ebro
CRA Bajo Aragón	Leciñena, Perdiguera y Zuera
CRA Los Bañales	Castiliscas, Luesia, Uncastillo, Biota y Sádaba
CRA Monlora	Luna
CRA Huecha	Magallón, Maleján, Ambel
CRA Ínsula Barataria	Grise, Bárboles, Cañadas, Luceni, Boquiñena, Alcalá del Ebro
CRA de Lumpieque	Lumpieque, Plasencia, bardallur, Urrea, Lucena y Salinas de Jalón
CRA BECQUER	Novallas, Malón, Vera del Moncayo y San Martín del Moncayo
CRA ARANDA-ISUELA	Iluesa y Jarque de Moncayo
CRA TRES RIBERAS	Maluenda, Fuentes del Jiloca, Mara, Miedes de Aragón, Morata de Jiloca, Pracuellos del Jiloca Trrer y Villafeliche
CRA VICROT-ISUELA	Arandiga, Mesones de Isuela, Tobed y Codos
CRA RIO BIOTA	Cervera de la Cañada, Villaroya de la Sierra
CRA EL MIRADOR	Munébrega y Villalengua
CRA PUERTAS DE ARAGON	Cetina y Ariza
CRA MESA PIEDRA	Nuévalos, Jaraba
CRA LA CEPA	Paniza, Aguaron y Consuela

CRA CERRO DE SANTA CRUZ	Santa Cruz y Cubel
CEIP Arzobispo Domenech	Almonacid de la Sierra
CEIP Ramón y Cajal	Alpartir
CEIP El Pomillo	Ainzón
CEIP Belia	Belchite
CEIP Diputación provincial	Brea
CEIP Pablo de Luna	Alhama de Aragón
CEIP Virgen de la Peana	Ateca
CEIP Lucio Fabio Severo	Chiprana
CEIP Nuestra señora del Pilar	Fayón
CEIP San Javier	Escartón
CEIP Fugueruelas	Figueruelas
CEIP Diego Escolano	Longarés
CEIP Ramón y Cajal	La Joyosa
CEIP Santa Ana	Mainar
CEIP San Jorge	Herrera de los Navarros
CEIP San Nicasio	Novillas
CEIP de Tosos	Tosos
CEIP Daniel Federico	Sástago
CEIP La portalada	Pastriz
CEIP Florencio Jardiel	Peñaflor
CEIP Joaquin Costa	Pradilla de Ebro
CEIP Santa Ana	Mainar
CEIP Lucas	Motara del Jalón
CEIP Santa Engrecia	Tauste
CEIP Alfredo Muiños	Remolinos
CEP Sobradriel	Sobradriel
CEIP Isidoro Gil de Jaz	Sos del Rey Católico
CEIP Santa Engracia	Tauste
CEIP Montes del Castellar	Torres
CEIP de Tosos	Tosos
CEIP Undués de Lerda	Undués de Lerda
CEIP San Blas	Villanueva de Huerva
CEIP Fernando el Católico	Villarreal de Huerva
TERUEL	
CRA ALIFARA	Portellada, Rafales, Valjunquera
CRA OLEA	Aguaviva, Bordón, Castellote, Cuevas de Cañart, Foz, Ginebrosa
CRA MATARRANYA	Calaceite, Mazaleon y Valdetormo

CRA BELLO	Odón, Torralba de los sisones
CRA BRONCHALES	La Cerollera, Fuentespalda, Monroyo, Peñarroya de Tastavins
CRA REGALLO	Puigmoreno, Valmuel
CRA CAMPO DE BELLO	Torralba de los Siesones, Tornos, Odón y Gallocanta
CRA POYO DEL CID	Calamocha, Poyo del Cid y Báguena
CRA GOYA	Torrijo del Campo, Fuentes Claras, Blancas y Ojos Negros
CRA CUNA DEL JILOCA	Villafranca, Alba, Torrelacárcel, Santa Eulalia y Villarquemado
CRA SIERRA DE ALBARRACÍN	Albarracín, Torres, Noguera, Griegos, Guadalaviar y Frías de Albarracín
CRA TURIA	Teruel, Riudera, Villastar, Villel y Celadas
CRA JAVALAMBRE	Arcos de Salinas, San Agustín, Abentosa y Olba
CRA PORTICO DE ARAGÓN	Alcalá de la Selva, Rubielos de Mora, Mora de Rubielos, Nogueruelas, La puebla de Valverde, Camarera de la Sierra, Valbona
CRA MAESTRAZGO	Cantacieja, Fortanera, La Iglesuela, Pitarque, Villarluengo
CRA MAESTRAZGO-GUDAR	Alacón, Muniesa, Oliete
CRA PALMIRA	Allepuz, Cedrillas, El pobo, Gúdar, Villaroya de Pineres
CRA TERUEL 1	Perales de Alfambra, Alfambra Galve, Pancrudo, Visiedo, Argente, Camañas
CRA PABLO ANTONIO CRESPO	Aguilar del amfambra, aliaga, Camarillas, Cuevas de Almundén, Hinojosa de Jarque, Mezquita de Jarque y Jarque de la Val.
CRA MARTÍN DEL RIO	Martin del Río, Utrillas, Castel de Cabra
CRA SOMOTANO-BAJO ARAGÓN	La mata de los Olmos, Estercuel, Bergue, Cañizar del Olivar, Ejulve, Molinos Los Olmos
CRA TASTAVINS	Monroyo, Torre de Arcas, Peñarroya y Fuentespalda
CRA MUNIESA	Muniesa, Alacon, Oliete, Cortes de Aragón, Loscos.
CRA ARIÑO-ALLOZA	Ariño y Alloza
CRA DEL MEZQUIN	Valdegorfa, Mezquín, Codoñera, Torrevelilla, Torrecilla
CRA ALGARS	Peñarroya, Monroyo, Fuentespalda y Cebollera

CRA REGALLO	Valmuel y Puigmoreno
CRA BAJO MARTÍN	La Puebla de Híjar, Samper de Calanda, Urrea de Gaén y Vinaceite
CEIP Antonio Gargallo Moya	Escucha
CEIP Pablo Serrano	Montalbán
CEIP Valero Serrano	Mas de las Matas

Anexo 4. Listado de Centros de Especial Dificultad Comunidad Autónoma de Aragón

Criterios por los que se califican estos centros como centros de difícil desempeño atendiendo a la Orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la CCAA de Aragón.

- (i) Puestos itinerantes y puestos que comparten centros. En ambos casos se valorarán cuando la itinerancia o el centro compartido no sean dentro de la misma localidad.
- (ii) Puestos que cumplan alguno de los siguientes requisitos:
 - o (1). Centros de educación infantil y primaria de 2 y 3 unidades que se encuentren a más de 45 kilómetros de una población de 5000 habitantes.
 - o (2). Puestos en escuelas unitarias
 - o (3). Puestos ubicados en centros o secciones de centros aislados y con difícil acceso.
 - o (4) Puestos de Centros de Educación Infantil y Primaria de 2 y 3 unidades que tengan al menos 5 niveles diferentes.
 - o (5) Puestos que se hallen en Centros Rurales Agrupados, en dónde todas las localidades que lo componen tengan de 1 a 3 unidades y al menos 4 niveles

Listado extraído de Gobierno de Aragón. Departamento de Educación cultura y deporte. Listado de puestos y centros públicos docentes no universitarios catalogados de especial dificultad. Curso 2019-2020

CÓDIGO CENTRO LOCALIDAD

1. 22000056 CRA VERO-ALCANADRE ADAHUESCA
2. 22005340 CEIP VALLE DE GUARGA AINETO
3. 22005674 CRA LA LLITERA ALBELDA
4. 22010992 CEIP AREN AREN
5. 22011005 CEIP MONTANUY MONTANUY
6. 22005731 CRA ALTO GÁLLEGO BIESCAS
7. 22001191 CEIP VIRGEN DE LA SOLEDAD BOLEA
8. 22001243 CRA ALTO ARA BROTO
9. 22005054 CEIP VIRGEN DE LOS RÍOS CALDEARENAS
10. 22001358 CEIP CERBÍN CAMPO22001437 CEIP LOS ARAÑONES CANFRANC
11. 22005704 CRA BAJA RIBAGORZA CAPELLA
12. 22001656 CEIP RAMÓN J. SENDER CHALAMERA
13. 22005820 CRA ARCO IRIS CONCHEL
14. 22005868 CRA MONEGROS HOYA LALUEZA

15. 22002843 CRA MONEGROS NORTE LANAJA
16. 22001905 CEIP LITERA LITERA
17. 22003100 CEIP SAN GINÉS LUPINÉN
18. 22003343 CEIP SAN GREGORIO ONTINENA
19. 22005431 CEIP DE PAÚLES DE SARSA PAÚLES DE SARSA
20. 22005686 CRA MONTESNEGROS PEÑALBA
21. 22005698 CRA A REDOLADA PERALTA DE ALCOFEA
22. 22005856 CRA LA SABINA ROBRES
23. 22004189 CEIP ALBERTO GALINDO SENA
24. 22003926 CEIP MIGUEL SERVET SENEGUE
25. 22002016 CEIP LA FUEVA TIERRANTONA
26. 22004566 CEIP COLLARADA VILLANÚA
27. 22004578 CEIP MIGUEL SERVET VILLANUEVA DE SIGENA
28. 44004677 CRA PABLO ANTONIO CRESPO ALIAGA
29. 44004720 CRA ARIÑO-ALLOZA ARIÑO
30. 44004689 CRA GOYA CAMINREAL
31. 44004690 CRA ALTO MAESTRAZGO CANTAVIEJA
32. 44005190 CEIP O CHINIBRO CANETO LA FUEVA
33. 44004732 CRA OLEA CASTELLOTE
34. 44004719 CRA PLAMIRA PLÁ CEDRILLAS
35. 44005131 CRA ALGARS CRETAS
36. 44004744 CRA DE LA FRESNEDA FRESNEDA (LA)
37. 44004483 CRA JAVALAMBRE MANZANERA
38. 44004768 CRA DE MARTÍN DEL RÍO MARTÍN DEL RÍO
39. 44004707 CRA SOMONTANO-BAJO ARAGÓN LA MATA DE LOS OLMOS
40. 44004616 CRA MAESTRAZGO GÚDAR MOSQUERUELA
41. 44004771 CRA DE MUNIESA MUNIESA
42. 44010719 CRA BRONCHALES-ORIHUELA ORIHUELA DEL TREMEDAL
43. 44004756 CRA TASTAVÍNS PEÑARROYA DE TASTAVÍNS
44. 44002541 CRA TERUEL UNO PERALES DE ALFAMBRA
45. 44005165 CRA EL POYO DEL CID POYO DEL CID (EL)
46. 44004471 CRA REGALLO PUIGMORENO
47. 44004781 CRA PÓRTICO DE ARAGÓN RUBIELOS DE MORA
48. 50000369 CEIP ARZOBISPO DOMÉNECH ALMONACID DE LA SIERRA
49. 50000436 CEIP RAMÓN Y CAJAL ALPARTIR
50. 50011161 CRA RÍO RIBOTA ANIÑÓN
51. 50011215 CRA MONLORA ERLA

52. 50002123 CEIP NTRA. SRA. DEL PILAR FAYÓN
53. 50011367 CRA VICORT ISUELA FRASNO (EL)
54. 50011291 CRA LAS VIÑAS FUENDEJALÓN
55. 50011148 CRA ARANDA-ISUELA GOTOR
56. 50002433 CEIP SAN JORGE HERRERA DE LOS NAVARROS
57. 50011185 CRA MESA PIEDRA ALTO CAMPILLO IBDES
58. 50017667 CEIP DIEGO ESCOLANO LONGARES
59. 50010247 CEIP SANTA ANA MAINAR
60. 50003504 CEIP SAN NICASIO NOVILLAS
61. 50011392 CRA LA CEPA PANIZA
62. 50003981 CEIP JOAQUÍN COSTA PRADILLA DE EBRO
63. 50011136 CRA EL ENEBRO SABIÑÁN
64. 50008782 CEIP SANTA ENGRACIA SANTA ENGRACIA
65. 50004478 CEIP ISIDORO GIL DE JAZ SOS DEL REY CATÓLICO
66. 50004879 CEIP TOSOS TOSOS
67. 50004946 CEIP DE UNDUÉS DE LERDA UNDUÉS DE LERDA
68. 50011197 CRA CERRO DE SANTA CRUZ USED
69. 50011173 CRA EL MIRADOR VILLALENGUA
70. 50005291 CEIP SAN BLAS VILLANUEVA DE HUERVA
71. 50005331 CEIP FERNANDO EL CATÓLICO VILLAREAL DE HUERVA

Anexo 5. Presentación de la investigación

Sr/a director o docente y familias a las que me dirijo,

Mi nombre es Cristina Moreno, estudiante del programa de doctorado en la rama de Ciencias de la Educación por la Universidad de Zaragoza.

El motivo por el que me pongo en contacto con usted es porque se está llevando a cabo un estudio centrado en el uso de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza en escuelas rurales y estaría muy agradecida de poder contar con su participación. El objetivo del presente estudio es contribuir al desarrollo del conocimiento sobre el uso de los medios digitales en centros localizados en espacios rurales y que, en algunas ocasiones, pueden estar catalogados como “centros de difícil desempeño”. Este ~~dijo~~ ^{origen} emana del sentido que, desde el estudio se le da al uso de los medios digitales en el momento actual a causa del Covid-19 y el papel tan importante que juegan en nuestra sociedad actual. Concretamente, el estudio se centra en dos aspectos; por un lado, conocer e indagar en la idiosincrasia particular de la escuela rural, así como los retos y oportunidades, entendidas como prácticas que en estas escuelas tienen lugar. Y, por otro lado, indagar en prácticas educativas creativas llevadas a cabo a través de los medios digitales en el contexto escolar.

El estudio se llevará a cabo de manera online y presencial (a disposición y decisión del centro) con el objetivo de poder, de esta manera, garantizar la continuidad de los grupos burbuja y la seguridad de los participantes y se organiza en dos fases. La primera de las fases será un estudio exploratorio que es para el que actualmente se solicita su participación. La segunda fase sería llevada a cabo con posterioridad a través de un estudio etnográfico en profundidad que se ha previsto que tenga una duración de en torno a los 10 meses.

En este proceso de la investigación, y específicamente en la Fase I. Estudio exploratorio la recogida de información se lleva a cabo a través de entrevistas online, adaptando el uso de la plataforma a aquellas que sean utilizadas por los centros educativos. En cuanto a los participantes, nos gustaría poder contar con una representación de toda la comunidad educativa: docentes, alumnado y familias, ya que suponen el eje vertebrador del estudio. Se contará con todos ellos siempre y cuando sea posible y previo consentimiento informado por parte de los participantes.

Destacar que, este estudio y trabajo de investigación está tutorizado por Begoña Vigo Arrazola, profesora titular de la Universidad de Zaragoza con estudios de investigación en el ámbito de la escuela rural y escuela inclusiva en el departamento de Ciencias de la Educación. El estudio de la tesis se enmarca dentro de un proyecto de investigación nacional I+D+i centrado

enindagar prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de los medios digitales en entornos rurales.

Les agradecería si pudiesen colaborar con nosotros en esta investigación. A cambio, les facilitaré a todos los centros y personas participantes los resultados de nuestro trabajo a medida que los analicemos. No hay que decir que, tanto el centro como los participantes, quedarían en el anonimato en todo momento en nuestros resultados. Se llevaría a cabo en las fechas y el horario que fuera posible para ustedes, sin interrumpir su labor en la escuela y facilitaríamos una circular para solicitar el consentimiento de familias y tutores para que sus hijos formaran parte del estudio.

Muchas gracias de antemano y disculpen las molestias. Si finalmente deciden participar en el proyecto o tienen alguna duda sobre el mismo, no duden en ponerse en contacto conmigo en esta dirección e-mail: cristinamorenopin@gmail.com o el siguiente número 645349470.

Un cordial saludo y estoy a su entera

disposiciónAtentamente,

Cristina Moreno

Anexo 6. Informe devolución de información Fase I. Estudio exploratorio *Sentidos y significados de Escuela Rural*

Estudio: “La escuela en y vinculado con el territorio rural a través de los medios digitales. Prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico”

Autora: Cristina Moreno Pinillos (Universidad de Zaragoza)

El estudio

El estudio del que son participantes es una investigación exploratoria y etnográfica contextualizada en la Comunidad Autónoma de Aragón y lleva por título “La escuela en y vinculada al territorio rural a través de las TICs: prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico”. Dicho estudio plantea un doble objetivo; (1). Identificar cuáles son los sentidos y los significados de escuela rural, y (2). Profundizar en los usos que los y las docentes hacen de los medios digitales y de la tecnología digital en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas en escuelas rurales en relación con el contexto, partiendo de las voces y percepciones de los participantes: alumnado, familias, docentes y representantes políticos.

A pesar de este doble objetivo, el informe que se presenta recoge únicamente las primeras conclusiones del Objetivo I referido a sentidos y significados de escuela rural, pues el resto de los aspectos -uso de medios digitales, prácticas creativas y relación con el territorio- siguen en proceso de construcción. Por otro lado, aunque los participantes del estudio son docente, representantes, políticos, familias y alumnado, en esta ocasión solo se abordan las percepciones y aportaciones de 20 docentes, que ejercen en 4 CEIPs, 3 CRAs y 1 CPI, y de 2 representantes políticos, pues el estudio sigue en la fase de recogida de información.

Antes de dar comienzo con el informe, agradecer vuestra predisposición, ayuda y participación en el estudio que más que un trabajo académico supone una oportunidad de aprendizaje para una maestra.

El informe

Lo que se presenta a continuación es un informe de devolución de la información recogida a los participantes del estudio. El objetivo de este informe es presentar y difundir algunas de las conclusiones que se han extraído del análisis de la información para posteriormente poder llevar a cabo una discusión y una valoración con vosotros, los participantes. Este proceso se entiende desde la presente investigación como un proceso de enriquecimiento y aprendizaje.

Así mismo, se plantea el diseño de un encuentro online (9 de Junio 17:00-18:00) para facilitar la participación de todos cuantos quieran participar. No será un encuentro cerrado únicamente a las escuelas y comunidades educativas participantes, sino que se pretende que todo el que pueda estar

interesado pueda participar. El objetivo de este encuentro es discutir el presente informe escuchando las voces de todos los agentes que estéis implicados en la escuela rural, orientándose la discusión hacia un eje principal: sentidos y significados de escuela rural.

Primeras conclusiones para debatir

Las conclusiones que se exponen en el presente documento no son categorías ni aspectos cerrados, sino que están abiertos a reflexión y crítica por lo que no son conclusos en sí mismo. Si bien es cierto son producto de un profundo proceso de análisis de datos de un total de 20 entrevistas semi-estructuradas, que han sido complementadas con visitas a los centros y conversaciones informales.

A la hora de abordar las definiciones sobre “escuela rural” los participantes presentan percepciones e ideas muy diversas dependiendo de la realidad educativa que vivan o hayan vivido, haciendo que los sentidos y significados atribuidos sean también diferentes.

(1). Escuela rural como una realidad viva y diversa

Por parte de todos los entrevistados se reconoce la escuela rural como una realidad que forma parte de nuestro sistema educativo pero también como una necesidad. Desde la administración se plantea como una situación compleja a la que hay que dar respuesta debido a la complejidad que existe en el territorio rural en los diferentes sectores. Se reconoce, en algunas ocasiones, la escuela rural como un “servicio social básico” (Entrevista semi-estructurada DEP 1), y al mismo tiempo se parte de una idea de escuela rural que, debido a esa complejidad, es imposible de definir por sí misma, valorando la diversidad y la multiplicidad de contextos que la conforman.

Estas escuelas rurales no pueden mirarse desde la generalidad, sino que hay que tener una mirada única para cada una de ellas, porque sus realidades son muy diferentes (Entrevista semi-estructurada DEP 1).

No existe la escuela rural como un modelo monolítico y único de organización y metodología (Entrevista semi-estructurada DEP 2).

Los docentes entrevistados también hacen referencia a esa diversidad de escuela rural pero desde un punto de vista pedagógico y organizativo, destacando la necesidad de un currículo que sea “abierto y flexible para que pueda valorar la diversidad de los contextos” (Conversación Informal Maestro CEIP 2). En este sentido, el 60% de los entrevistados destaca la necesidad de reconocer las idiosincrasias de los contextos y de sus escuelas, especialmente en el caso de los Centros Rurales Agrupados, donde conviven y convergen realidades educativas diversas.

(2). Eje vertebrador del territorio

El concepto de escuela rural se vincula, por otro lado, a la idea de sostenibilidad y mantenimiento del territorio rural.

Desde la localidad rural, desde el pueblo y desde la sociedad que habita, se comprende la escuela como algo propio, la escuela se adapta al niño y a su localidad. Eso hace que haya una tendencia de la sociedad hacia la escuela. Además, ten en cuenta que en la escuela rural siempre existe el riesgo de que la escuela pueda desaparecer (Entrevista semi-estructuradas DEP 1).

En este sentido, un alto porcentaje de los docentes (70%), especialmente en el caso de los docentes que ejercen en escuelas rurales pequeñas, destacan dos aspectos: el aprendizaje contextualizado y el rol de la escuela para el mantenimiento de la localidad. Al mismo tiempo se reconoce la dificultad en el desarrollo y adquisición de ese rol.

El papel que juega la escuela rural va más allá de los muros de la escuela, el pueblo depende de ello. Tenemos esa presión de controlar y de conocer el número de alumnos que entran y los que salen. Esto nos obliga a los docentes a hacer cambios en nuestras prácticas y a escuchar a las familias, necesitamos remar hacia una misma dirección (Conversación Informal Maestra CEIP 3).

Esta visión de arraigo y de mantenimiento de la escuela se acentúa en el caso de escuelas rurales de menos de 9 unidades o de sedes pequeñas de CRA. La mayoría de los docentes hacen referencia a la necesidad de relación con la comunidad, a la participación de las familias y al conocimiento del entorno en aras de evitar la despoblación y el cierre escolar.

La escuela rural es una escuela muy vinculada con el territorio y con un rol muy importante para su continuidad, no solo la de la escuela sino también la del pueblo. ¿Cuántas veces hemos oído lo de si se cierra una escuela se cierra el pueblo? Por ello es necesario que esta idea de arraigo se vea plasmado en prácticas que acerquen al alumnado al conocimiento de su localidad. (Entrevista semi-estructurada Maestra CEIP 2).

Aquí es que hay una cercanía que es innegable, tanto entre compañeros, como con los niños, con las familias y con el ayuntamiento, además pues permite que hay un bagaje y un conocimiento cultural que a fin de cuentas se traduce en que haya un sentimiento de pertenencia (Entrevista semi-estructurada maestro CRA 1).

Solo cuando conoces tu pueblo es cuando puedes amarlo y respetarlo, por ello, es nuestra resDe Pablos-De Pablos-Ponsabilidad dar la oportunidad de que lo conozcan desde la escuela (Conversación Informal Maestro CEIP 1)

Este sentido de escuela vinculada y enraizada en el territorio parece ir un paso más allá. Algunos participantes destacan cómo el desarrollo metodológico y pedagógico que se lleva a cabo en escuelas rurales supone, en algunas ocasiones, un aliciente para que nuevas familias vean la escuela rural como una oportunidad de enseñanza para sus hijos. En esta línea, la escuela no solo juega un papel de mantenimiento de la localidad, sino que se convierte en una estrategia de repoblación y de vertebración del territorio.

Cuando las cosas se hacen bien desde la escuela y hacia la comunidad ésta se convierte en un eje vertebrador del territorio (Entrevista semi-estructurada Dep 2).

(3). Desde un punto de vista organizativo y metro-centrista

Al abordar, de manera específica, el término “escuela rural”, es muy significativo cómo al ser definida por los participantes, un alto porcentaje (75%) comienza a hacer referencia a la misma estableciendo una comparación con la escuela urbana. Esta idea se refuerza aún más cuando el alumnado expone sus ideas sobre la escuela rural. En este sentido, existe un reconocimiento de la escuela rural en contraposición con modelos urbanos aunque dichas comparaciones hagan referencia tanto a aspectos pedagógicos como de gestión y organizativos.

El tipo de prácticas que en una escuela rural se pueden llevar a cabo en una escuela urbana no puede ser así, tampoco tiene lugar la relación con el entorno o con la comunidad (Entrevista semi-estructurada Maestra CEIP 1).

Algunos participantes especifican cómo el hecho de que las políticas educativas estén orientadas a escuelas urbanas facilita que exista esa contraposición y una tendencia a querer introducir estructuras urbanas en escuelas en el territorio rural. “La administración parece que no tiene en cuenta estas realidades” (escuela rural menos de 9 unidades 2).

Se requiere de una legislación específica de escuela rural pues no podemos tratar la escuela rural desde un prisma de escuela urbana, tratando de trasladar un modelo de organizativo porque las implicaciones pedagógicas y metodológicas son enormes (Entrevista semi-estructurada Dep 2).

Esta idea de definir escuela rural desde un prisma urbano es especialmente reseñable en aquellos docentes que no viven en la localidad. Específicamente, aquellos docentes que viven en la localidad en donde ejercen docencia, destacan un significado de escuela rural vinculado con el territorio y como vertebrador del mismo, suponiendo una opción laboral y profesional. Este hecho se relaciona igualmente con el tipo de puesto que ocupan, diferenciando entre aquellos que son fijos y aquellos que están en carácter de interinidad.

(4). Escuela reconocida y su valor pedagógico

Si bien es cierto, el sentido que mayor fuerza ha tenido dentro de las percepciones recogidas es el valor pedagógico que tiene la escuela rural.

Entorno al 50% de los participantes muestran una clara definición en cuanto a la escuela rural, haciendo referencia a aquella que es única en la localidad y acoge a toda la diversidad del alumnado. “Una escuela rural es aquella que es pequeña, y única en la localidad rural” (Conversación Informal Maestro CEIP 1). Este hecho podría guardar una relación con aspectos metodológico y tener una implicación pedagógico, hablaríamos así de escuelas inclusivas y del desarrollo de equidad.

En esta línea, todos los docentes identifican la escuela rural por su ubicación en un entorno natural y con la multigraducción, incluyendo a los docentes que ejercen en CRA en los cuáles la multigraducción no tiene lugar. De manera específica, algunos docentes y representantes políticos entrevistados establecer una diferencia entre “escuela rural” y “escuelas ubicadas en el territorio rural”, tomando como criterio diferenciador la multigraducción.

Aunque puedan ser aspectos organizativos los que se han expuesto, éstos tienen unas implicaciones pedagógicas que son las que se han puesto en valor por parte de los participantes. La participación de las familias, la relación con el entorno y la multigraducción parecen ser aspectos que definen el valor pedagógico de la escuela rural.

Considero que no tiene sentido hablar de una escuela si no hablamos también de las familias en muchos casos suponen el eje principal de la vida del aula. debemos entender la escuela como un ecosistema que está vivo en el que tienen lugar relaciones no solamente entre los alumnos sino con nosotros también con las familias y con personas del pueblo (Entrevista semi-estructurada Dep 2).

Los pequeños aprenden de los mayores los mayores desarrollan muchas habilidades sociales de entendimiento y empatía con los pequeños (Entrevista semi-estructurada Maestra CEIP 3).

Pues una escuela en un territorio rural, con su naturaleza, la relación con las familias y la comunidad supongo que es clave, tener a alumnos de diferentes edades (Entrevista semi-estructurada Maestro CRA 2)

Luego creo que una escuela rural es aquella cuya ratio de alumnado no es muy grande, lo que permite que la enseñanza sea más individualizada, está ubicada en un entorno rural con acceso al entorno natural que se convierte en un espacio de aprendizaje (Conversación Informal Maestra CEIP 3)

Si bien es cierto, algunos de los participantes exponen opiniones y percepciones contrarias a esta tendencia en base a sus propias experiencias y dotando de la idiosincrasia particular a cada una de las escuelas.

Desde la escuela rural se ve la necesidad como una oportunidad, ahí es donde reside el éxito metodológico de muchas escuelas rurales, aunque no se puede generalizar (Entrevista semi-estructurada DEP 1).

Parece que cuando piensas en escuela rural pues pienses en familias y comunidades, hay muchos ejemplos pero en nuestro caso, la realidad es muy muy diferentes, tenemos un auténtico reto con las familias (Entrevista semi-estructurada CEIP 4).

(5). Innovación y escuela rural ¿Inseparables?

Un alto porcentaje de participantes (60%) al hacerles referencia al término “escuela rural” establecían una relación directa con “innovación educativa” o “creatividad”. Algunos de ellos incluso hablaban de la escuela rural como “laboratorios pedagógicos”. En esta línea, y tras el análisis de lo aportado, la relación entre escuela rural e innovación se comprende desde un doble sentido a partir de las percepciones de los participantes.

Por un lado se reconoce la innovación en relación con la escuela rural como una manera de poder responder a la diversidad del alumnado, haciendo referencia no únicamente a la multigraduación, sino también a la diversidad de orígenes y culturas, así como al alumnado que presenta necesidades educativas. Los y las docentes entrevistados utilizan expresiones como “reinventarse”, “buscar otras opciones de enseñar”, “conectar con la vida del alumnado” o “ver cómo podemos responder a todos”, para referirse a sus prácticas de enseñanza. En este sentido, más allá de la innovación educativa, se reconoce el principio de inclusión educativa.

Se vincula escuela rural con innovación porque no olvidemos que los agrupamientos internivelares hace que los maestros tengan que buscar y metodología para atender a esa particularidad (Entrevista semi-estructurada DEP 1).

La forma de trabajo que utilizamos y todas las metodologías no responden a lo que a nosotros nos gusta, sino que es una forma de responder a las necesidades del alumnado y al perfil que hay en las aulas (Conversación Informal Maestro CEIP 3).

Bueno yo no considero que aquí hagamos innovación educativa yo creo que simplemente hemos cogido pues algunos métodos o propuestas metodológicas que se abordaron en el momento de escuela nueva movimiento de renovación pedagógico, y ese conocimiento pues lo hemos adaptado a la situación actual a la realidad del pueblo y a lo que necesitan

los niños al final nosotros lo que proponemos es una educación por y para los niños pero no creo que haya innovación educativa (Entrevista semi-estructurada Maestra CEIP 1).

Por otro lado, se presenta la innovación como una manera de liberarse del estigma, que tradicionalmente se le ha asignado a la escuela rural, viendo la innovación como una oportunidad de tener un reconocimiento. Algunos docentes y representantes políticos entrevistados reconocen que el desarrollo de prácticas innovadoras, además de responder a las necesidades, es una manera de poder liberarse de esa etiqueta que, todavía hoy parece señalar a la escuela rural como de una categoría inferior. Si bien es cierto, muchos de los entrevistados destacan cómo ahora se están llevando a cabo prácticas en entornos urbanos o forma de organización como la multigraduación, que se desarrollan tradicionalmente en la escuela rural, siendo estas prácticas reconocidas como innovadoras.

Frente a esta visión de la innovación, se presenta una tendencia crítica hacia la misma por parte de los participantes como “algo utópico y no extrapolable, pues la realidad escolar rural es compleja y las prácticas que se desarrollen en cada una de las escuelas depende del rol del docente” (Entrevista semi-estructurada Dep 2).

Ahora parece que sí que la ER es muy innovadora y a veces es un laboratorio pero creo que en muchas ocasiones siempre ha sido así. Me explico, el trabajo por rincones, proyectos, lectura compartida y demás, siempre ha existido, quizás puede cambiar el nombre o a veces, ni eso, pero ahora es como que se conoce más, pero siempre ha estado ahí. La escuela rural se le trata de innovadora porque no hay libro de texto, aunque por ejemplo, nosotros a veces sí que lo usamos, pero si no se usa es porque no se puede usar (Conversación Informal Maestra CEIP 3).

El no usar libros de texto parece que es innovación, pero es que los libros de texto hoy en día no funcionan, ya no es que tengas o no un aula multigrado, es que el alumnado ha cambiado y el libro de texto ya no responde a sus necesidades (Entrevista semi-estructurada Maestra CRA 1).

A modo de conclusiones, lo que se puede comprobar, atendiendo a las percepciones e ideas de los participantes, es que existen múltiples significados y sentidos de escuela rural y que éstos pueden depender del prisma del que se mire. Si bien es cierto, se obtiene como una de las conclusiones fuerza cómo el modo en que se comprende la escuela rural (sentidos) tiene una influencia directa en el tipo de prácticas que el docente lleva a cabo en el aula. Asimismo, esta relación también es bidireccional, pues las prácticas que llevan a cabo vienen, igualmente, determinadas por cómo el o la docente puede definir (significados) la escuela rural.

Se muestra a continuación (Figura I), un mapa mental de las ideas y percepciones que se han recogido en torno a los sentidos y significados de la escuela rural.

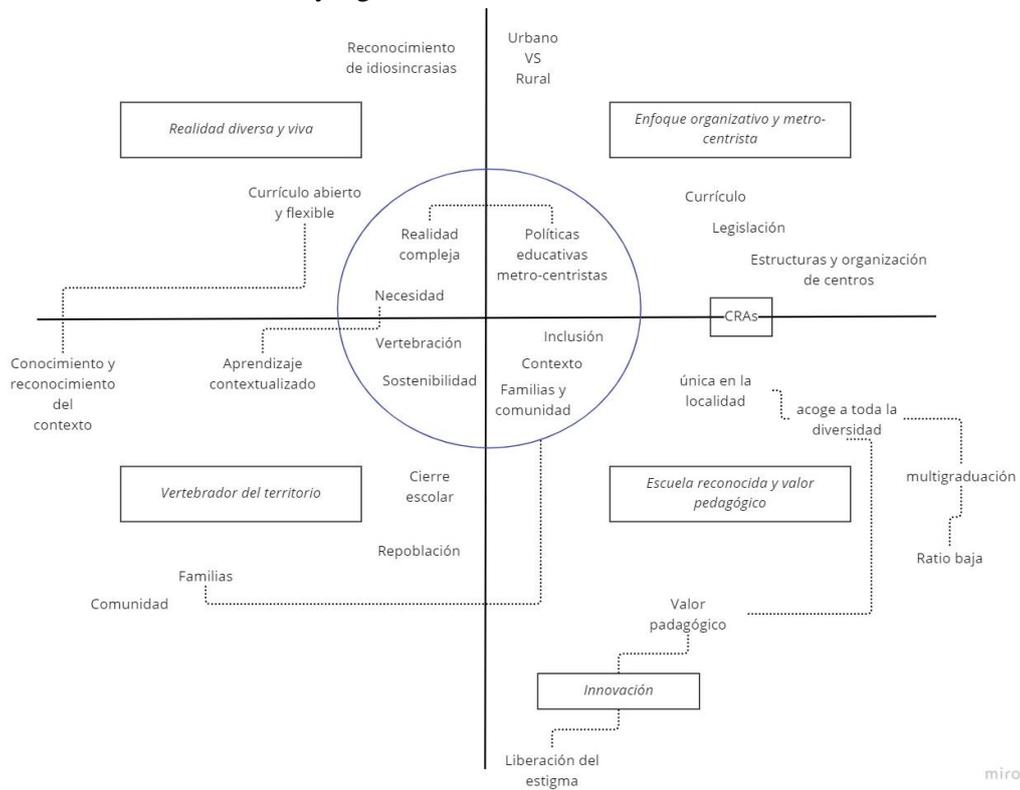


Figura I. Sentidos y significados de escuela rural. Percepciones de los participantes.

Fuente: elaboración propia

Anexo 7. Informe devolución de la información Fase II. Estudio etnográfico *La escuela del Valle*

Informe etnográfico de devolución de la información recogida

Estudio: Tesis Doctoral “La escuela en y vinculado con el territorio rural a través de medios digitales. Prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico”

Autora: Cristina Moreno Pinillos.

Institución: Universidad de Zaragoza

El estudio

El estudio del que son participantes es una investigación exploratoria y etnográfica contextualizada en la Comunidad Autónoma de Aragón y lleva por título “*La escuela en y vinculada al territorio rural a través de las TICs: prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico*”. Dicho estudio plantea un doble objetivo; (1). Identificar cuáles son los sentidos y los significados de escuela rural a partir de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo, y (2). Profundizar en los usos que los y las docentes hacen de los medios digitales y de la tecnología digital en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas en escuelas rurales en relación con el contexto, partiendo de las voces y percepciones de los participantes: alumnado, familias, docentes y representantes políticos.

A pesar de este doble objetivo, el informe que se presenta recoge únicamente las primeras conclusiones del Objetivo II referido las prácticas de enseñanza creativas a través del uso de medios digitales. Los resultados y conclusiones referidos al primer objetivo fueron recogidos en el informe anterior sobre sentidos y significados de escuela rural. Por otro lado, aunque en el estudio colaboran docentes, familias y alumnado de otros centros educativos, en este documento solo se hace referencia a la información recogida en su centro educativo.

Antes de dar comienzo con el informe, agradecer vuestra predisposición, ayuda y participación en el estudio que más que un trabajo académico supone una oportunidad de aprendizaje para una maestra.

El documento

Lo que se presenta a continuación es un informe de devolución de la información a los participantes del estudio. El objetivo de este informe es presentar algunas de las conclusiones que se han extraído del proceso de recogida de información para posteriormente poder llevar a cabo una discusión y una valoración con vosotros, los participantes. Este proceso de entiende desde la presente investigación como un proceso de enriquecimiento y aprendizaje bidireccional y horizontal.

Así mismo, sería interesante poder discutir lo que se presenta en este informe con vosotros, los participantes para poder obtener un feedback e intercambiar percepciones sobre lo leído.

Primeras conclusiones para debatir

La investigación y los primeros resultados que se presentan en este documento giran en torno a tres ejes principales: la escuela rural, los medios digitales y las prácticas de enseñanza creativas. Combinando los diferentes grupos, se extraen unas categorías que no son aspectos cerrados, sino todo lo contrario, están abiertos a reflexión y crítica por lo que no son conclusos en sí mismo. Si bien es cierto son producto de un profundo proceso de análisis de observaciones, entrevistas y conversaciones llevadas a cabo en vuestro centro a lo largo de 6 meses

Las conclusiones que se presentan en este informe se van a organizar en tres categorías diferenciadas entre sí: (a). El uso de medios digitales en el aula (b). El uso de medios digitales en relación con el contexto y las prácticas creativas (c). El rol del docente como investigador de sus propias prácticas y potenciador de prácticas de enseñanza creativas.

(a). Uso de medios digitales en el aula

El origen en el uso de los medios digitales en el centro educativo se presenta desde diferentes enfoques: por un lado, algunos docentes especifican que se presenta como una forma de responder a las exigencias del currículo y del mercado laboral. Se especifica por parte de los y las maestras cómo el uso de los medios digitales aparece recogido en el currículo como un objetivo, contenido y como competencia. Este hecho, explican hace obligatorio su uso en las aulas, aunque a veces los propios docentes comentan, no cuentan con la formación suficiente para hacer unos usos pedagógicos correctos.

En la misma línea, otros docentes hacen referencia a la necesidad de preparar al alumnado para un mundo laboral competitivo que exige el conocimiento en el manejo de los medios digitales. Hacen referencia a la imposibilidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que no esté mediado por la tecnología. Sin embargo, al mismo tiempo, los mismos docentes destacan cómo el uso de los medios digitales en el aula debería estar regulado por los propios docentes para evitar la sobreexposición a las pantallas.

Por otro lado, otros docentes hacen referencia al uso de los medios digitales como una manera de dar respuesta a las necesidades del alumnado y responder a la heterogeneidad que se presenta en las aulas multigrado. “Permite poder responder de manera individualizada a todo el alumnado y poder diseñar actividades de acuerdo a sus necesidades”.

El concepto que los docentes tienen de los medios digitales o de la tecnología educativa, así como los roles que atribuyen a la misma tiene una influencia en el tipo de prácticas que llevan a cabo.

Algunos de los docentes participantes expresan a través de las entrevistas que uno de los motivos principales por los que hacen uso de los medios digitales es porque lo consideran un elemento motivador para el alumnado. En este sentido, los docentes exponen que en muchas ocasiones los medios digitales se usan para poder darle otra visión a la actividad la cual podría llevarse a cabo a través de un soporte manual.

Se llevan a cabo sesiones de algunas áreas en las que se hace uso de la pizarra digital y del ordenador, viendo estos dispositivos desde el soporte. Es decir, se usan como proyector para enseñar videos de contenido que de otra manera sería enseñado a través de la voz del profesor. Este tipo de prácticas se llevan a cabo de manera repetida en alguna de las áreas del conocimiento. En este caso, el rol del alumnado es pasivo, no existe la bidireccionalidad. (Registro observacional)

Se pone de manifiesto por parte de los docentes cómo este tipo de usos gira en torno a despertar motivación e interés en el alumnado, tratando de hacer la actividad más dinámica. Podría esto guardar una relación con el uso de los medios digitales como medios únicamente, sin valorar la posibilidad de interacción del alumnado con la tecnología o el uso de la tecnología desde un prisma de interacción y en conexión con el proceso de aprendizaje.

En esta línea, en conversaciones informales mantenidas con el alumnado, destacan como algunas App, principalmente *Innovamat*, son divertidas, sin embargo, son actividades que “a veces hacemos con el profesor en papel”.

El alumnado necesita en ocasiones realizar la actividad lúdica en soporte físico, o bien utilizando un papel y un lápiz o buscando material tangible a través del cual pueda manipular y experimentar lo que la actividad “en digital” les está pidiendo (17 de Mayo del 2022).

En el caso del uso de esta aplicación, algunos docentes entrevistados destacan que, a pesar de permitir un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado, “muchas veces da la sensación de que se resuelven las actividades haciendo ensayo-error, sin pensar en lo que se les pide. Muchos de ellos son porque no tienen competencias de lectura adquiridas”.

(b). El uso de medios digitales en relación con el contexto y las prácticas creativas

La revisión bibliográfica sobre prácticas creativas localiza a éstas alejadas de un enfoque performativo y descontextualizado, siendo abordadas desde un paradigma crítico y contextual. Desde este enfoque se entiende la creatividad como la “pequeña C” aquella focalizada en la labor conjunta, que prima la construcción del conocimiento con los otros y en la creatividad diaria basada en la resolución de problemas (Craft, 2006). Se especifica a continuación algunas características que definen estas prácticas creativas:

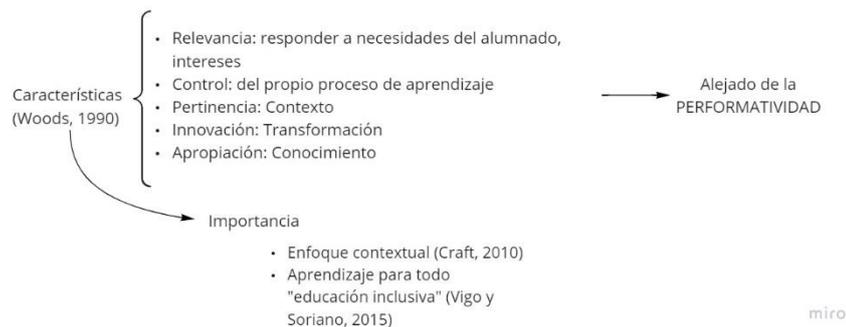
<i>Característica</i>	<i>Investigaciones</i>
Escuchar y reconocer las voces del alumnado	Craft (2006); Freinet (1973); Vigo y Beach (2019) Vigo (2021)
Rol activo del alumnado	Cremin et al., (2015); Wood y Jeffrey (1996)
Rol del docente como guía	Jeffrey (2006); Rinkevich (2011)
Resolución de conflictos	(Jeffrey, 2006); Vigo y Soriano (2014)
Co-construcción del conocimiento	Craft et al., (2014); Woods y O'shannessy (2002); Walsh et al., (2014)
Facilitan la participación de todo el alumnado	Ochoa-Aizpurua et al., (2019); Vigo y Dieste (2019)
Conectan con la vida del alumnado	Susinos-Rada et al., (2019); Collar y Looney, (2014); Vigo y Soriano (2015); Vigo y Beach (2019)

Discursos sobre la Creatividad

Jeffrey y Troman, 2006

- (1). Creatividad contextualizada independiente al currículo performativo
- (2). Creatividad como una habilidad o competencia orientada al mercado laboral
- (3). Creatividad ligada al Arte

Prácticas de Enseñanza Creativas



Partiendo de esta conceptualización, el uso de los medios digitales en la práctica escolar se orienta en el centro hacia la transformación y el pensamiento crítico, reconociendo las voces del alumnado, su rol, la relación con el entorno (Massey), el desarrollo del capital social y cultural (Bourdieu), así como la investigación-acción dentro del aula. Así, el uso de medios digitales en determinados proyectos (Cooperativa Escolar, Proyecto Arte Mudejar, Proyecto del Universo, Proyecto Viaje a Londres), se entiende como un recurso natural, funcional en sí mismo e intencional. El uso en este sentido permite conectar con la vida del alumnado no solamente a través de las temáticas de los proyectos, sino también a través del tipo de herramientas que se utilizan. En estos proyectos de trabajo, los medios digitales utilizados son en muchas ocasiones medios que no suponen una tecnología de última generación, sin embargo, el uso que se le da a dicha tecnología es lo que se reconoce y tiene valor pedagógico.

- En el *Proyecto de la Cooperativa Escolar* el uso de los medios digitales cobra diferentes funciones. Desde el uso de cámaras de fotos hasta el uso de herramientas de diseño y edición o el uso de búsquedas en Internet. Todo ellos comparten la funcionalidad y la aplicación real de los medios digitales. Se relaciona así con el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas. Al mismo tiempo, a través de los medios digitales se reconocen las voces del alumnado y se pone en valor la toma de decisiones que tienen una influencia en el proyecto. El diseño del marketing o el logo implica que el alumnado se apropie de la tecnología y al mismo tiempo, tengo un control de su propio proceso de aprendizaje. El planteamiento de este proyecto se orienta igualmente al ***desarrollo de un capital cultural de la localidad***, ya que se relaciona con aspecto de su entorno inmediato, lo que puede tener influencia en cómo el alumnado percibe su entorno. “Si no hiciésemos el proyecto de la cooperativa, no sabríamos cómo funciona una empresa de verdad y tampoco sabríamos cómo funciona el mundo de la almendra que aquí en Alpartir es muy importante” (Alumnos 6ºEP).
- En el *Proyecto de El Arte Mudejar*, el alumnado tiene una apropiación de los medios digitales sobre todo en el grupo de los mayores. Sin embargo, el agrupamiento heterogéneo, en palabras de Yiyi “heterogéneo de lo heterogéneo”, facilita que el alumnado más pequeño adquiera competencias al compartir con los mayores algunas tareas, principalmente: búsqueda de información, preparación de diapositivas... En el caso de este proyecto, la relación con el contexto social y cultural es destacable. El conocimiento del entorno cultural es un hecho que tiene influencia en el conocimiento que el alumnado adquiere de la localidad. Permite así, el desarrollo de un capital cultural y social, y es una oportunidad para que ***la cultura local forme parte del currículo escolar***. En este sentido, el currículo no se construye de forma vertical /currículo-currículo-cultura local/, sino que se construye en paralelo, primando la importancia el contexto /cultura-curriculo-cultura/. La creación de un itinerario en Google Maps es buen ejemplo de ello.
- El *Proyecto Viaje a Londres* supone una forma de vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje a la vida del alumnado y sus contextos, siendo así una práctica cargada de significatividad para el alumnado. El modo en que los medios digitales son integrados en el proceso se relaciona con la funcionalidad de los mismos (búsquedas de internet, selección de hoteles, planificación de un horario de actividad). Al mismo tiempo las voces del alumnado son reconocidas y puestas en valor al colaborar con ellos en la elaboración del horario.

Asimismo, estas prácticas descritas suponen prácticas de enseñanza creativas en las que los medios digitales adquieren un valor funcional y significativo para su desarrollo, permiten que exista una conexión con el entorno a nivel social y cultural. Estas prácticas son relevantes para el alumnado pues aborda las realidades locales y de la vida de ellos y ellas, haciéndoles partícipes de retos y problemas. La vida de fuera del aula se integra en el aula, valorando las experiencias del alumnado y sus culturas. Al mismo tiempo, existe una apropiación del conocimiento, pues es el propio alumno el que reflexiona, analice, hipotetiza y busca soluciones, adquiriendo un control en su proceso de aprendizaje. Atendiendo a esta relevancia, control y apropiación es como estas prácticas adquieren un rol innovador y transformador. Por un lado, se consideran desde la innovación entendida como la llegada a la acción de una manera contextualizada, y alejada de una idea de innovación que se relaciona con lo tecnológico desde un prisma performativo. Por otro lado, se llega a una transformación, aludiendo a cómo las prácticas permiten la entrada de lo de “fuera de la escuela” al “currículo escolar” desde un prisma inclusivo. Existe una conexión entre la escuela y la vida.

(c). Rol del docente como investigador de sus propias prácticas

El cómo los docentes hacen uso de los medios digitales tiene que ver con cómo entienden la escuela rural, su rol de docente y a la propia tecnología. Se destacan diferencias muy significativas en las prácticas desarrolladas por docentes fijos y que habitan en la localidad o en poblaciones cercanas de aquellos docentes que son interinos o que viven en la capital de provincia.

Los docentes fijos y que habitan en la localidad tienen un concepto de escuela rural que va más allá de la jornada escolar y del proceso tradicionalmente conocido, de enseñanza-aprendizaje. Ven la escuela como una oportunidad en relación con el contexto y que se relaciona con la posibilidad de arraigo y mantenimiento de la población. En cambio, el profesorado interino o que no habita en la localidad, experimenta la escuela rural como una opción laboral que requiere más esfuerzo y menos recompensa. Estos imaginarios de escuela repercuten en el tipo de prácticas que llevan a cabo; mientras que los docentes que viven en la localidad diseñan prácticas en relación con el entorno, tienen en cuenta una formación continua basada en experiencias y en estudios y ven la participación como una oportunidad, los docentes que no viven en la localidad o son interinos, no llegan a involucrarse de esa manera en la dinámica escolar, desarrollando prácticas descontextualizadas y performativas.

En estas prácticas el uso que los docentes hacen de los medios digitales también es diferente debido principalmente a ese componente contextual. Los docentes que son interinos o no viven en la localidad (o próximos) hacen uso de los medios digitales de una manera tradicional. Comprenden los mismos como un soporte y orientan sus usos a la proyección de videos, búsqueda de información o actividades centradas en el logro individual. En cambio, los docentes locales,

proponen prácticas que permiten que exista una conexión con el contexto y especialmente, son prácticas que emanan de la detección de necesidades, adaptándose al alumnado.

En este sentido, un aspecto que me gustaría destaca es cómo el profesorado (fijo o local) se convierte como investigador crítico de sus propias prácticas. Muestran un interés por la formación a lo largo de la vida, pues entienden dicho aprendizaje como única vía para transformar sus realidades educativas y producir una mejora. Este hecho indudablemente repercute en sus prácticas y en cómo ellos entran en procesos de reflexión y por tanto, de mejora.

En esta línea, los docentes participantes son observadores activos de sus realidades educativas lo que les permite conocerlas, analizarlas, buscar información para proponer una resolución al reto o la problemática pedagógica que se plantea en sus aulas y/o centro.

Muchas veces pasamos por alto el tema de la observación pero en realidad nosotros estamos todo el rato observando y analizando lo que está pasando en nuestras clases. Nosotros al final de cada curso proponemos aspectos de mejora o nuevas formas de trabajo para el curso siguiente pero todo está basado en lo que hemos percibido en las clases (Entrevista Maestra Junio 2022).

Para finalizar con el informe se muestra a continuación las categorías que han emergido del proceso de análisis de la información. Se comparten estas categorías porque se comprende este momento como una oportunidad para poder discutir sobre posibles aspectos y cuestiones.

Objetivos	Núcleos de interés	Aspectos
(1). Conocer cuáles son los significados y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y alumnado en relación con las prácticas de enseñanza	Sentidos de escuela rural	Enfoque metro-centristas
		Como innovadora y catalizadora
		Como eje vertebrador del territorio
		Desde el valor pedagógico y desarrollo del capital social y cultural
Prácticas de enseñanza		Contexto
		Organización y funcionamiento
		Recursos
(2). Identificar cuáles son las prácticas creativas a través de las tic y medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en relación con su contexto	Prácticas de enseñanza creativas a través de medios digitales en relación con el contexto	Origen de estas prácticas
		Justificación de uso de los medios digitales
		Responder a la heterogeneidad
		Voces del alumnado
		Relación con sus intereses y vida del alumnado

<i>partiendo de las vivencias y experiencias de los participantes.</i>		Vinculado al contexto
		Participación familias y comunidad
	El rol del docente en el desarrollo de estas prácticas	Contexto
		Investigación-Acción
		Evento crítico
		Pérdida de oportunidad
	Transformación	
	Relación investigador-participantes	
(3) <i>Conocer cuáles son las implicaciones de la investigación etnográfica en las realidades investigadas.</i>	El rol de la investigación etnográfica	Transformación y cambios en las realidades investigadas

Se concluye finalmente con algunos artículos de investigación que han supuesto el punto de partida, siendo algunos de ellos parte del estado de la cuestión del proceso de investigación.

Autti, O., & Bæck, U. D. K. (2021). Rural teachers and local curricula. Teaching should not be a bubble disconnected from the community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 71-86.

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.

Sancho-Gil, J. M. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(1), 9-22.

Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75.

Susinos, T., Rojas, S., & Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 83-99.

Villa, M., & Knutas, A. (2020). Rural communities and schools—valuing and reproducing local culture. *Journal of rural studies*, 80, 626-633.

Vigo-Arrazola, M. B. V. (2021). Desarrollo de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. In *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-144). Octaedro.

Finalizo así este documento agradeciendo al director, docentes, alumnado y familias su colaboración y participación en este estudio. Gracias por vuestra generosidad, ayuda, aprendizaje y por dejarme ser parte de vuestra escuela durante esos meses. Desde mi posición, como maestra, ha supuesto una gran oportunidad de formación.

Anexo 8. Informe devolución de la información Fase II. Estudio etnográfico *La escuela de las montañas*

Informe etnográfico de devolución de la información recogida

Estudio: Tesis Doctoral “La escuela en y vinculado con el territorio rural a través de medios digitales. Prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico”

Autora: Cristina Moreno Pinillos.

Institución: Universidad de Zaragoza

El estudio

El estudio del que son participantes es una investigación exploratoria y etnográfica contextualizada en la Comunidad Autónoma de Aragón y lleva por título “*La escuela en y vinculada al territorio rural a través de las TICs: prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico*”. Dicho estudio plantea un doble objetivo; (1). Identificar cuáles son los sentidos y los significados de escuela rural a partir de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo, y (2). Profundizar en los usos que los y las docentes hacen de los medios digitales y de la tecnología digital en el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas en escuelas rurales en relación con el contexto, partiendo de las voces y percepciones de los participantes: alumnado, familias, docentes y representantes políticos.

A pesar de este doble objetivo, el informe que se presenta recoge únicamente las primeras conclusiones del Objetivo II referido las prácticas de enseñanza creativas a través del uso de medios digitales. Los resultados y conclusiones referidos al primer objetivo fueron recogidos en el informe anterior sobre sentidos y significados de escuela rural. Por otro lado, aunque en el estudio colaboran docentes, familias y alumnado de otros centros educativos, en este documento solo se hace referencia a la información recogida en su centro educativo.

Antes de dar comienzo con el informe, agradecer vuestra predisposición, ayuda y participación en el estudio que más que un trabajo académico supone una oportunidad de aprendizaje para una maestra.

El documento

Lo que se presenta a continuación es un informe de devolución de la información a los participantes del estudio. El objetivo de este informe es presentar algunas de las conclusiones que se han extraído del proceso de recogida de información para posteriormente poder llevar a cabo una discusión y una valoración con vosotros, los participantes. Este proceso de entiende desde la presente investigación como un proceso de enriquecimiento y aprendizaje bidireccional y horizontal.

Así mismo, sería interesante poder discutir lo que se presenta en este informe con vosotros, los participantes para poder obtener un feedback e intercambiar percepciones sobre lo leído.

Primeras conclusiones para debatir

La investigación y los primeros resultados que se presentan en este documento giran en torno a tres ejes principales: la escuela rural, los medios digitales y las prácticas de enseñanza creativas. Combinando los diferentes grupos, se extraen unas categorías que no son aspectos cerrados, sino todo lo contrario, están abiertos a reflexión y crítica por lo que no son conclusos en sí mismo. Si bien es cierto son producto de un profundo proceso de análisis de observaciones, entrevistas y conversaciones llevadas a cabo en vuestro centro a lo largo de 6 meses

Las conclusiones que se presentan en este informe se van a organizar en tres categorías diferenciadas entre sí: (a). El uso de medios digitales en el aula (b). El uso de medios digitales en relación con el contexto y las prácticas creativas (c). El rol del docente como investigador de sus propias prácticas y potenciador de prácticas de enseñanza creativas.

(a). Uso de medios digitales en el aula

El uso de los medios digitales en el centro educativo se presenta desde diferentes enfoques. Algunos docentes identifican cómo a través de los medios digitales el alumnado puede llegar a desarrollar la competencia digital que es lo que se exige en el momento actual en el currículo. En este sentido, las docentes manifiestan y hacen referencia al Plan Digital de Centro que tienen que elaborar en el presente curso escolar. Este hecho obliga a repensar las actividades desde el centro de manera que la tecnología y los medios digitales estén integrados en la labor docente. A pesar de ello, las docentes reconocen no contar con la formación adecuada en medios digitales, haciendo referencia tanto al software como al uso que se hace en el aula de los medios digitales.

En la misma línea, los docentes identifican como a través de los medios digitales se puede preparar al alumnado para un nuevo mundo en donde los medios digitales y la tecnología desarrollan un papel principal. En este sentido, se refieren los docentes al hecho de preparar al alumnado para un futuro profesional. Al mismo tiempo, las familias manifiestan un descontento en relación con el uso de los medios digitales, no son partidarias de la sobreexposición a las pantallas y se lo hacen saber a las docentes. Esta preocupación por las familias en relación con el uso de los medios digitales, lleva a que desde el centro, se ofrezcan charlas formativas orientadas al uso de los medios digitales en el hogar haciendo referencia al tiempo de uso de pantallas, los momentos y el tipo de juegos que se recomiendan según la edad. En este sentido, se pone de manifiesto un significado de los medios digitales, y del uso de los mismos, orientado únicamente a la gestión del tiempo y de la tarea. De igual manera, se comprende el uso de los medios digitales por parte de los docentes como una forma de motivación y de entreteniendo para el alumnado. Una de las

docentes manifiesta como “muchas veces hacemos repaso de contenidos a través de juegos interactivos”. Se hace por tanto un uso de los medios digitales centrado en el individuo y en el aprendizaje individual.

Se lleva a cabo sesiones del área de Ciencias Sociales en el grupo de primaria de los mayores. Hacen uso de juegos interactivos para repasar los mapas de Europa y España. Los juegos consisten en primero estudiar los países y luego poder ponerlos en el mapa. El juego da finalmente una puntuación según el número de países acertado. En este caso, el rol del alumnado es activo pues supone un juego en si mismo, pero no se produce un aprendizaje en relación con el contexto o en colaboración con los otros (Registro observacional).

Este tipo de prácticas gira en torno a despertar motivación e interés en el alumnado, tratando de hacer la actividad más dinámica. Podría esto guardar una relación con el uso de los medios digitales como medios únicamente, sin valorar la posibilidad de interacción del alumnado con la tecnología o el uso de la tecnología desde un prisma de interacción y en conexión con el proceso de aprendizaje. Respecto al uso de estas Apps o juegos interactivos, el alumnado manifiesta interés en el uso, pues lo interpretan como un juego y una actividad lúdica.

Por otro lado, los docentes utilizan los medios digitales y Apps como una manera de gestión de la tarea individual. Desde el centro educativo se hace uso de una plataforma que permite organizar la tarea personal del alumnado, siendo esta obligatoria o voluntaria según el momento. Esta organizada por carpetas individualizadas, lo que permite un diseño de la tarea muy individualizado. En este sentido, el uso de los medios digitales se orienta hacia la gestión del trabajo y de la tarea individual que permite, como se ha destacado, el desarrollo de un trabajo individualizado, produciéndose un cambio en el tipo de soporte.

(b). El uso de medios digitales en relación con el contexto y las prácticas creativas

La revisión bibliográfica sobre prácticas creativas localiza a éstas alejadas de un enfoque performativo y descontextualizado, siendo abordadas desde un paradigma crítico y contextual. Desde este enfoque se entiende la creatividad como la “pequeña C” aquella focalizada en la labor conjunta, que prima la construcción del conocimiento con los otros y en la creatividad diaria basada en la resolución de problemas (Craft, 2006). Se especifica a continuación algunas características que definen estas prácticas creativas:

<i>Característica</i>	<i>Investigaciones</i>
Escuchar y reconocer las voces del alumnado	Craft (2006); Freinet (1973); Vigo y Beach (2019) Vigo (2021)
Rol activo del alumnado	Cremin et al., (2015); Wood y Jeffrey (1996)

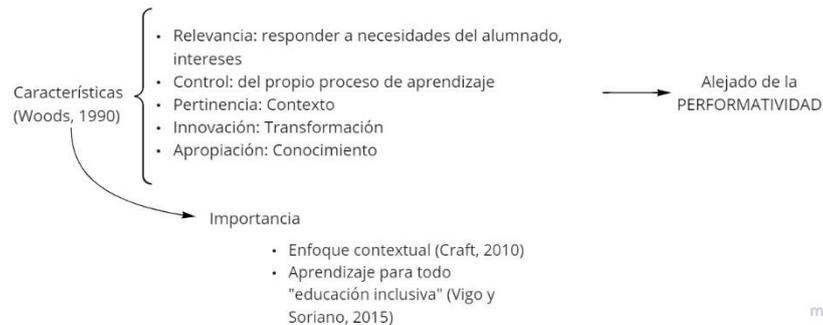
Rol del docente como guía	Jeffrey (2006); Rinkevich (2011)
Resolución de conflictos	(Jeffrey, 2006); Vigo y Soriano (2014)
Co-construcción del conocimiento	Craft et al., (2014); Woods y O'shannessy (2002); Walsh et al., (2014)
Facilitan la participación de todo el alumnado	Ochoa-Aizpurua et al., (2019); Vigo y Dieste (2019)
Conectan con la vida del alumnado	Susinos-Rada et al., (2019); Collar y Looney, (2014); Vigo y Soriano (2015); Vigo y Beach (2019)

Discursos sobre la Creatividad

Jeffrey y Troman, 2006

- (1). Creatividad contextualizada independiente al currículo performativo
- (2). Creatividad como una habilidad o competencia orientada al mercado laboral
- (3). Creatividad ligada al Arte

Prácticas de Enseñanza Creativas



Partiendo de esta conceptualización, el uso de los medios digitales en la práctica escolar se orienta en el centro hacia la transformación y el pensamiento crítico, reconociendo las voces del alumnado, su rol, la relación con el entorno (Massey), el desarrollo del capital social y cultural (Bourdieu), así como la investigación-acción dentro del aula. Así, el uso de medios digitales en determinados proyectos (Abrir e Imaginar, Aprendizaje Basado en Proyectos), se entiende como un recurso natural, funcional en sí mismo e intencional. El uso en este sentido permite conectar con la vida del alumnado no solamente a través de las temáticas de los proyectos, sino también a través del tipo de herramientas que se utilizan. En estos proyectos de trabajo, los medios digitales utilizados son en muchas ocasiones medios que no suponen una tecnología de última generación, sin embargo, el uso que se le da a dicha tecnología es lo que se reconoce y tiene valor pedagógico.

- Abrir e Imaginar. En este proyecto el uso de los medios digitales cobra diferentes funciones. En primer lugar la elaboración de textos es una oportunidad para el alumnado conecte con su vida y sus intereses y pueda al mismo tiempo, responder a las necesidades y los diferentes niveles que convergen en este caso, en un aula multigrado. Cada alumno escribe sobre lo que le gusta o lo que le interesa, muchos de ellos, conectan sus textos con

sus vivencias personales y su propia vida. Estos textos, escritos a manos, son posteriormente, escritos en un soporte digital. Algunos alumnos utilizan portátiles, otros ordenadores de mesa, y otros Tablet-ordenadores. Se produce un cambio de soporte, pero este cambio viene justificado porque supone la oportunidad posterior de compartir su texto en gran grupo, que sería la segunda fase del texto libre. El alumnado elige como proyectar su texto. Así, el uso de la pantalla digital tiene un sentido de compartir con los otros, y también interactivo pues el alumnado realiza aportaciones y preguntas al texto que se está exponiendo. Por otro lado, el alumnado trabaja en su texto, lo ilustra y le da forma en los medios digitales, para posteriormente ser publicado en el blog de “Abrir e Imaginar”. Este hecho de compartir los textos en donde el alumnado son los autores cobra especial relevancia adquiriendo un rol funcional y pedagógico.

Asimismo, esta práctica descrita supone una práctica de enseñanza creativa en la que los medios digitales adquieren un valor funcional y significativo para su desarrollo, permiten que exista una conexión con el entorno a nivel social y cultural. Estas prácticas son relevantes para el alumnado pues aborda las realidades locales y de la vida de ellos y ellas, haciéndoles partícipes de retos y problemas. La vida de fuera del aula se integra en el aula, valorando las experiencias del alumnado y sus culturas. Al mismo tiempo, existe una apropiación del conocimiento, pues es el propio alumno el que reflexiona, analice, hipotetiza y busca soluciones, adquiriendo un control en su proceso de aprendizaje. Atendiendo a esta relevancia, control y apropiación es como estas prácticas adquieren un rol innovador y transformador. Por un lado, se consideran desde la innovación entendida como la llegada a la acción de una manera contextualizada, y alejada de una idea de innovación que se relaciona con lo tecnológico desde un prisma performativo. Por otro lado, se llega a una transformación, aludiendo a cómo las prácticas permiten la entrada de lo de “fuera de la escuela” al “currículo escolar” desde un prisma inclusivo. Existe una conexión entre la escuela y la vida.

(c). Rol del docente como investigador de sus propias prácticas

El concepto que los docentes tienen sobre la escuela rural, y el uso de los medios digitales, determina o influencia el tipo de prácticas de enseñanza que llevan a cabo. Este hecho supone uno de los principales resultados de la investigación. De manera específica las diferencias en las prácticas se relacionan con tres aspectos: el modo en que los docentes comprenden la participación de las familias y la comunidad, lo que se relaciona con el sentido de escuela rural; la manera en que conciben los medios digitales y sus usos, y finalmente, el conocimiento que tienen del contexto social y cultural.

En el caso de estas escuelas, existen grandes esfuerzos por parte de las docentes por integrar a las familias en la dinámica escolar, pero las diferencias de valores y estilos de vida supone una de las

principales barreras. Estas diferencias, se manifiestan igualmente en los significados que familias, por un lado, y docentes por otro, atribuyen a los medios digitales y el uso de los mismos. A pesar de ellos, se presentan prácticas, como se han mostrado anteriormente, muy diversas que tratan de responder a las exigencias y perfiles del alumnado y de las familias.

Por otro lado, se identifica como los docentes entran en proceso de reflexión y de investigación sobre sus propias prácticas, lo que permite un cambio y una transformación de las mismas, orientadas hacia la mejora. Solo a través de la reflexividad se alcanza una transformación a través de los medios digitales que contribuya al desarrollo de modelos de enseñanza basados en el contexto, en relación con la vida del alumnado y rompiendo con prácticas performativas y homogeneizadoras (Ball, 2014). En este sentido, se muestra como resultado del estudio cómo los docentes entran en procesos de reflexión sobre sus propias prácticas, a veces motivados por la acción de la propia investigación, como veremos posteriormente, pero otras muchas por su forma de concebir la educación y sus escuelas. Los docentes, son participantes y observadores activos de sus propias realidades educativas, lo que les permite conocerlas, analizarlas, buscar información para proponer soluciones a retos o problemáticas pedagógicas. Se convierten así en investigadores de sus propias realidades (Soto-Arango y Molina-Pacheco, 2017).

Para finalizar con el informe se muestra a continuación las categorías que han emergido del proceso de análisis de la información. Se comparten estas categorías porque se comprende este momento como una oportunidad para poder discutir sobre posibles aspectos y cuestiones.

<i>Objetivos</i>	<i>Núcleos de interés</i>	<i>Aspectos</i>
<i>(1). Conocer cuáles son los significado y sentidos atribuidos a la escuela rural por parte de profesorado, familias y alumnado en relación con las prácticas de enseñanza</i>	Sentidos de escuela rural	Enfoque metro-centristas
		Como innovadora y catalizadora
		Como eje vertebrador del territorio
		Desde el valor pedagógico y desarrollo del capital social y cultural
	Prácticas de enseñanza	Contexto
		Organización y funcionamiento
		Recursos
<i>(2). Identificar cuáles son las prácticas creativas a través de las tic y medios digitales que se llevan a cabo en escuelas ubicadas en el territorio rural en relación con su contexto</i>	Prácticas de enseñanza creativas a través de medios digitales en relación con el contexto	Origen de estas prácticas
		Justificación de uso de los medios digitales
		Responder a la heterogeneidad
		Voces del alumnado
		Relación con sus intereses y vida del alumnado

<i>partiendo de las vivencias y experiencias de los participantes.</i>		Vinculado al contexto
		Participación familias y comunidad
	El rol del docente en el desarrollo de estas prácticas	Contexto
		Investigación-Acción
		Evento crítico
		Pérdida de oportunidad
	Transformación	
	Relación investigador-participantes	
(3) <i>Conocer cuáles son las implicaciones de la investigación etnográfica en las realidades investigadas.</i>	El rol de la investigación etnográfica	Transformación y cambios en las realidades investigadas

Se concluye finalmente con algunos artículos de investigación que han supuesto el punto de partida, siendo algunos de ellos parte del estado de la cuestión del proceso de investigación.

Autti, O., & Bæck, U. D. K. (2021). Rural teachers and local curricula. Teaching should not be a bubble disconnected from the community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 71-86.

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.

Sancho-Gil, J. M. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(1), 9-22.

Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75.

Susinos, T., Rojas, S., & Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 83-99.

Villa, M., & Knutas, A. (2020). Rural communities and schools—valuing and reproducing local culture. *Journal of rural studies*, 80, 626-633.

Vigo-Arrazola, M. B. V. (2021). Desarrollo de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. In *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-144). Octaedro.

Finalizo así este documento agradeciendo a la directora, las docentes, alumnado y familias su colaboración y participación en este estudio. Gracias por vuestra generosidad, ayuda, aprendizaje y por dejarme ser parte de vuestra escuela durante estos meses. Desde mi posición, como maestra, ha supuesto una gran oportunidad de formación y aprendizaje.

Anexo 9. Consentimiento Informado

Título de la investigación: Tesis doctoral “La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de los medios digitales: Prácticas de enseñanza a través de un estudio etnográfico”.

Investigador: Cristina Moreno Pinillos. Personal docente investigador predoctoral en formación (Universidad de Zaragoza).

Teléfono: 645349470

Mail: crmoreno@unizar.es

Por medio de la presente, me dirijo a usted/es para solicitar su participación en un proyecto de investigación que conforma la Tesis Doctoral “La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de los medios digitales: Prácticas de enseñanza a través de un estudio etnográfico” realizada en la Universidad de Zaragoza.

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto de Investigación Nacional I+D+I “Desafiando la estigmatización. Discursos y Prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas "de especial complejidad” centrado en indagar prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de las TICS en entornos rurales. El objetivo del presente estudio es contribuir al desarrollo del conocimiento sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en centros localizados en espacios rurales y que, en algunas ocasiones, pueden estar catalogados como “centros de difícil desempeño”. Este objetivo emana del sentido que, desde el estudio se le da al uso de los medios digitales en el momento actual a causa del Covid-19 y el papel tan importante que juegan en nuestra sociedad actual. Concretamente, el estudio se centra en dos aspectos; por un lado, conocer e indagar en la idiosincrasia particular de la escuela rural, así como los retos y oportunidades, entendidas como prácticas que en estas escuelas tienen lugar. Y, por otro lado, indagar en prácticas educativas inclusivas llevadas a cabo a través de los medios digitales.

Todos los datos y producciones de los participantes, y en el caso de que pueda haber una publicación, serán de tipo pedagógico, informativo y académico, garantizando y manteniéndose el anonimato en todo momento. Para ello se hacen uso de códigos aleatorios, con el fin de que su identidad personal quede completamente oculta durante el proceso de la investigación.

Por otro lado, el tratamiento de los datos se realizará únicamente por la persona investigadora que firma este documento, no siendo estos cedidos a terceros. Como participante, en el caso de que firme la presente autorización, podrá ejercer sus derechos de acceso, rectificación y supresión de los datos y de su tratamiento.

La participación en el estudio del aludido constará de la colaboración en entrevistas, conversaciones informales, producciones (texto, audio o imagen) y observación participante. A lo largo de la recogida de información se tratará únicamente lo relacionado con el objetivo de investigación: Prácticas de enseñanza, Escuela Rural y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Asimismo, se le entregaran informes del análisis de los datos y tiene pleno derecho al conocimiento de los resultados si así lo desea. Por este motivo en el documento de consentimiento informado, que se presenta, se le pregunta sobre qué opción prefiere. En el caso de que quiera conocer los resultados, el investigador le hará llegar dicha información.

De antemano agradezco su atención, tiempo y predisposición. No duden en ponerse en contacto conmigo ante cualquier duda o sugerencia.

Un cordial saludo.

Cristina Moreno Pinillos.

Título de la investigación: Tesis doctoral “La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de los medios digitales: Prácticas de enseñanza a través de un estudio etnográfico”.

Yo,(nombre y apellidos del participante)

- He leído la información facilitada
- Comprendo que mi participación es voluntaria y anónima
- Doy mi consentimiento para participar en este estudio
- Deseo recibir los resultados del estudio en el que participo.

Firma del participante:

Fecha

Firma del investigador:

Fecha

Los medios digitales suponen en el momento actual un reto.

La Tesis Doctoral "*La escuela en vinculada al territorio rural a través de los medios digitales. Prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico*" se centra en el análisis de los usos de los medios digitales a través de prácticas de enseñanza en relación con el contexto en el marco de la escuela rural. Se pretende contribuir al conocimiento sobre escuela rural, medios digitales y prácticas de enseñanza creativas, sin perder de vista un enfoque contextual y crítico que está presente a lo largo de todo el proceso de la investigación. Así, se presenta una investigación dividida en dos fases. La primera fase es un estudio exploratorio, centrado en conocer los sentidos y significados de escuela rural. Una segunda fase se desarrolla a través de un estudio etnográfico desde una perspectiva crítica, utilizando como técnicas de recogida de información la observación participante, las entrevistas en profundidad y conversaciones informales. Esta segunda fase se centra en conocer las prácticas de enseñanza creativas a través de los medios digitales que se llevan a cabo en escuelas rurales en relación con el contexto, así como conocer cuáles son los cambios e implicaciones de la etnografía en las realidades investigadas. El estudio concluye que los significados atribuidos a la escuela rural y los medios digitales por parte de los participantes influye en el tipo de prácticas que se llevan a cabo con medios digitales, las cuáles se presentan desde un doble enfoque; un enfoque reducido y performativo frente a un enfoque complejo y contextual.

