



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza**

**TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**LA ESCUELA RURAL, PASADO Y FUTURO
PARA NUEVOS DOCENTES**

ALUMNO: Adrian Estop Abad

NIA: 774416

DIRECTORA: Virginia Domingo

CURSO ACADEMICO: 2021-2022

INDICE

RESUMEN	
ABSTRAT	
1.- INTRODUCCIÓN	3
2.- JUSTIFICACIÓN	4
3.- OBJETIVOS DEL TRABAJO	5
4.- MARCO HISTORICO	6
5.- FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA RURAL	15
6.- CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL	16
7.- MARCO PRÁCTICO	20
7.1 Contextualización del centro educativo objeto de estudio	20
7.1.1 <i>La localidad, contexto sociocultural y económico del entorno del centro</i>	20
7.1.2 <i>El C.E.IP Nuestra Señora del Pilar de Monreal del Campo</i>	22
7.1.3 <i>El alumnado del Centro</i>	24
7.1.4 <i>El profesorado del Centro</i>	24
7.1.5 <i>Las familias del Centro</i>	25
7.1.6 <i>Proyectos de innovación</i>	26
7.1.7 <i>Otras actuaciones</i>	29
7.2 Marco empírico	33
7.2.1 <i>Metodología usada.</i>	33
7.2.2 <i>Objetivos</i>	34
Los objetivos que me planteo a través de esta investigación son:	34
• <i>Visibilizar el trabajo de la escuela rural</i>	34
• <i>Conocer las limitaciones y potencialidades de la escuela rural</i>	34
• <i>Analizar los distintos factores que inciden en ella tanto a nivel educativo como organizativo</i>	35
• <i>Relacionar la formación del profesorado previa con el desarrollo del trabajo posterior</i>	35
7.2.3 <i>Técnicas e instrumentos para la recogida de la información</i>	35
7.2.4 <i>Muestra</i>	36
7.2.5 <i>Procedimiento</i>	36

7.2.6 Análisis de datos.....	37
8.- CONCLUSIONES FINALES	49
11.-REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	51
12.- ANEXOS.....	55

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) persigue dar visibilidad a las escuelas en el medio rural, este tipo de escuelas existen y además poseen un importante valor pedagógico, a pesar de que tradicionalmente se las haya infravalorado sufriendo calificativos que han arrastrado injustamente como “la escuela sin futuro”, “bajo rendimiento académico”, “la escuela de campo”, etc. u ocultar por intereses de diversa índole, principalmente, de tipo económico. Por otro lado, es una realidad que en muchos municipios se está sufriendo la emigración de jóvenes hacia las grandes urbes incrementando el denominado fenómeno de “la España vaciada” e incidiendo en la condena de sus escuelas a la marginación. Por todo ello, este TFG pretende analizar y comprender de manera contextualizada cómo ha sido la evolución de la escuela rural, y ver cuáles son sus potencialidades, limitaciones y necesidades, partiendo de la opinión del profesorado de un centro en concreto. Para tal fin partimos de una encuesta sobre todos los aspectos que puedan llegar a incidir en la práctica educativa y organizativa del centro, para posteriormente y viendo los resultados analizar su funcionamiento.

Palabras clave: escuela rural; formación del profesorado; organización escolar, grupos heterogéneos, multigraduación, escuela unitaria.

ABSTRAT

This End of Degree Project (TFG) aims to give visibility to schools in rural areas, these types of schools exist and also have an important pedagogical value, despite the fact

that they have traditionally been undervalued, suffering qualifications that have been unfairly dragged as "the school with no future", "low academic performance", "country school", etc. or hide for interests of various kinds, mainly economic. On the other hand, it is a reality that in many municipalities the emigration of young people to large cities is suffering, increasing the so-called phenomenon of "empty Spain" and influencing the condemnation of their schools to marginalization. For all these reasons, this TFG aims to analyze and understand in a contextualized way how the rural school has evolved, and to see what its potentialities, limitations and needs are, based on the opinion of the teaching staff of a specific center. For this purpose, we start from a survey on all the aspects that may affect the educational and organizational practice of the center, and later, seeing the results, analyze its operation.

KEYS WORDS

Rural school, teacher training, school organization, heterogeneous groups, sundry graduation ,unitary school

1.- INTRODUCCIÓN

Echando la vista atrás y mirando hacia el presente, podemos ver que el modelo de escuela rural, o lo que entendemos por escuela rural ha cambiado notablemente. Hasta hace no muchos años, se entendía por escuela rural, aquella que se situaba en entornos pequeños, con poca población y que se dedicaban fundamentalmente como actividades económicas principales a la agricultura y la ganadería. Hoy en día en la mayoría de los casos, y dependiendo de las zonas a las que nos refiramos, esto ha cambiado sustancialmente, ha habido un incremento de la población en muchas de las zonas rurales atraídas muchas de ellas por la forma de vida y los trabajos que se ofrecen, las actividades han cambiado pasando a ser: pequeñas industrias, artesanía, turismo, comercio..., y todos estos cambios se han acentuado más después de la pandemia, con personas que buscan la tranquilidad y que teletrabajan desde casa. Otro aspecto importante a tener en cuenta ha sido la llegada de población inmigrante a estos núcleos que en muchos casos han hecho que la población haya aumentado, y por tanto la escuela también haya aumentado de forma considerable su número de alumnos, y en muchas ocasiones han pasado de escuelas

unitarias en las que un profesor estaba con alumnos de todos los niveles, a tener dos y tres aulas de alumnos organizados por etapas.

Todas estas mejoras, unidas a otras como mejores vías de comunicación, los medios informáticos, búsqueda de calidad de vida, incremento de servicios..., han hecho que el concepto de escuela rural haya cambiado, y haya evolucionado hacia una escuela más plural. Hoy en día en el entorno rural podemos encontrarnos con varios tipos de aulas rurales, las cuales dependen de los rasgos propios de la localidad en la que se encuentren como, por ejemplo, la población activa en el pueblo, el interés escolar de las familias o la posibilidad económica y familiar de poder permitir la escolarización de los hijos o hijas. Este aspecto, en muchas ocasiones, provoca que dentro de un aula rural encontremos varios niveles y una gran heterogeneidad de alumnado, las cuales no se encuentran presentes en escuelas de núcleos urbanos, debido principalmente a la imposibilidad de organización por edades o ciclos.

Por otro lado, se tiende a creer que las escuelas rurales son centros plenamente caracterizados por la enseñanza multigrado. Sin embargo, en las escuelas rurales, fruto de la concentración escolar, predominan las escuelas graduadas, similares a grandes rasgos con las escuelas urbanas.

Este documento, se va a centrar en realizar una reflexión sobre la historia de los centros rurales, englobando sus características tanto a nivel interno o escolar, y sus características externas o las relacionadas con la localidad. Además, para apoyar dicha redacción y añadir credibilidad al documento, se va a fundamentar en un ejemplo de escuela rural.

2.- JUSTIFICACIÓN

Este trabajo pretende ser un acercamiento a la escuela rural, y servir como ayuda para los que los futuros docentes, conozcan la escuela rural desde un punto de vista histórico, didáctico, organizativo...

Pocos maestros y maestras son conscientes, durante el período de su formación universitaria, de la existencia de las escuelas del mundo rural. Por esta razón es una tarea prioritaria en la formación inicial del profesorado el desarrollar un conocimiento sobre

ellas y sobre la educación que en estas se desarrolla de cara a poder afrontar y dar respuesta a las necesidades educativas de las mismas.

En muchas ocasiones uno de los primeros destinos a los que debemos enfrentarnos la primera vez que nos presentamos a oposiciones es un colegio en el medio rural, que rompe muchas veces los esquemas que hemos aprendido durante los años de Grado, ya que en la mayoría de las ocasiones todas las enseñanzas estas referidas a colegios urbanos, y no hemos aprendido a enfrentarnos a esas situaciones que se pueden dar en la escuela rural. Según Veenman(1998), el maestro a consecuencia de esto puede sufrir el llamado “shock de la realidad”, entendido como una reacción negativa inesperada frente a la práctica. En medio del desarrollo de la práctica, el profesor se puede enfrentar a múltiples experiencias tanto positivas como negativas que contribuirán a su desarrollo profesional, de adaptación y descubrimiento de la realidad. El docente debe entrar a evaluar sus apreciaciones con respecto a las brechas encontradas entre sus perspectivas y la realidad a la que se enfrenta. Esto es un duro comienzo con sentimientos de desubicación que poco a poco con voluntad y vocación se van superando.

El desarrollo de este trabajo parte desde mi propia experiencia, primero como alumno de una escuela rural, hasta que fui a la universidad todos mis estudios los realice en un centro rural, en concreto, en el CRA Alta Ribagorza de la provincia de Huesca, y posteriormente, durante este último curso de Magisterio de Primaria, he cursado mis prácticas escolares en el centro de Monreal del Campo, CEIP Nuestra Señora del Pilar en la provincia de Teruel.

Para empezar a contextualizar el tema, considero primordial hacer un breve recorrido sobre la visibilidad de la escuela rural a nivel legislativo.

3.- OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo principal que persigue este Trabajo de Fin de Grado (TFG), es reivindicar que las escuelas en el medio rural existen, están y poseen un importante valor pedagógico, aunque tradicionalmente se las haya infravalorado sufriendo calificativos que han arrastrado injustamente como “la escuela sin futuro”, “bajo rendimiento

académico”, “la escuela de campo”, etc. y en muchas ocasiones por intereses meramente económicos se haya intentado que desaparezcan. Muchos municipios están sufriendo la emigración de jóvenes hacia las grandes urbes incrementando el denominado fenómeno de “la España vaciada” e incidiendo en la condena de sus escuelas a la marginación. Como se dice en el documental de Arturo Méndiz “*El lápiz, la nieve y la hierba*”, “un pueblo sin colegio y sin niños es un pueblo sin vida”, a través de este trabajo voy a dar visibilidad a esas escuelas teniendo como referencia y ejemplo de trabajo el centro en el que yo he desarrollado mis prácticas, el CEIP Nuestra Señora del Pilar de Monreal del Campo.

Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

1. Conocer la historia y situación actual de la escuela rural a nivel legislativo.
2. Comprender la organización de la escuela rural
3. Valorar grandes rasgos de la formación del profesorado de la escuela rural.
4. Analizar a través de un cuestionario a los profesores de un centro educativo situado en el medio rural, las potencialidades y limitaciones de este, teniendo en cuenta diferentes aspectos.

Para poder lograr los objetivos mencionados anteriormente, el desarrollo de este trabajo va a estar estructurado en dos partes. Por un lado, voy a realizar una exhaustiva revisión de la literatura pedagógica que sobre la escuela rural existe. Por otro lado, voy a llevar a cabo una investigación en un centro educativo concreto, en este caso el CEIP Nuestra Señora del Pilar de Monreal del Campo.

4.- MARCO HISTORICO

Para poder hacer un repaso a toda la legislación existente referida a la escuela rural nos vamos a remontar a la Ley Moyano (1857), es en la primera ley de Educación en la que expresamente se hace referencia a la escuela rural y acabaré con la LOMLOE, actual ley educativa en vigor y que fue aprobada en 2020.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del siglo XX, España sufrió unas dificultades económicas importantes que hicieron que se priorizase la necesidad de

aliviar el hambre y garantizar el sustento diario, frente a la educación de los más pequeños. Esto en la escuela rural se agravó todavía más e hizo que durante mucho tiempo la escuela rural en España fuese la gran olvidada, no sólo por la administración pública, que nunca le prestó demasiado interés, sino por padres, alumnos e incluso profesores. Ha sido últimamente en los albores del siglo XXI, cuando se han producido grandes cambios económicos que han repercutido en el medio rural, llegándolo a considerar como un paraíso de tranquilidad para el que huye de la ciudad, con todo tipo de servicios y condiciones puestas al servicio de los ciudadanos.

Pero para llegar hasta aquí, nos surge una pregunta:

¿Cómo ha evolucionado la enseñanza en la escuela rural?

Según redacta Santamaria (2012): ``El modelo escolarizador basado en la escuela unitaria funcionó en España desde el primer avance escolarizador con la Ley Moyano de 1858 hasta la Ley General de Educación de 1970'' (Pag 1). Esta primera Ley, supuso la primera reforma educativo oficial en España. La escuela rural de la época, carecía de los recursos materiales e infraestructurales más importantes para la impartición de la educación. Además, un elemento indispensable en el aprendizaje, como son y eran los profesores, adolecían de los conocimientos necesarios para llevar a cabo una enseñanza digna o adaptada. Los contenidos transmitidos por ellos eran escasos, teniendo en cuenta que la sociedad no respetaba ni aceptaba las lenguas autóctonas por tratarlas de incultas o inapropiadas.

La necesidad de mejora ante el escaso nivel intelectual y verbal de la población, supuso que se instaurará un sistema educativo, centrandolo al mismo tiempo en conceptos y contenidos dedicados al trabajo en el campo y al desarrollo del cuidado del hogar. Teniendo como principal objetivo el mejorar las condiciones de vida de las familias campesinas o rurales a través de la educación.

El modelo principal para desarrollar la escolarización rural fue la escuela rural unitaria mixta, practicada en pequeñas localidades y municipios. Dependiendo el numero de niñas y niños, el maestro impartía los contenidos en dos aulas unitarias, formando un aula mixta siempre y cuando no se alcanzasen los alumnos mínimos para poder dividir y organizar dos aulas divididas por el género de los integrantes de la misma. Los contenidos aplicados no se adaptaban al nivel de dichos alumnos, es decir, el maestro centraba el

aprendizaje en el nivel que él creía conveniente, o en muchos casos, en el nivel al cual podía acceder mediante sus propios conocimientos de profesor.

Desde el Real Decreto de Instrucción Primaria, de 1866, hasta 1900, la enseñanza primaria es deficitaria en las zonas rurales por la poca respuesta estatal ante la falta de demanda de instrucción, motivada ésta, a su vez, por la desastrosa situación social y económica del campo.

Con la llegada, en 1931, y tras el forzado exilio de Alfonso XIII (1886-1941), de la Segunda República, el nuevo Gobierno de España, consciente de la terrible situación de precariedad educativa y de creciente analfabetismo que golpea diariamente al pueblo, apuesta, mediante promulgación del Decreto 202 de 29 de mayo de 1931, por la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas (Canes, 1993; Boza y Sánchez, 2004), una institución que, con un fin manifiestamente compensatorio ante las dificultades de los ciudadanos para poder acceder al sistema educativo, pretendió, ante todo, y con el medio rural siempre en mente, la difusión de la cultura general, la modernización de la profesión docente y la educación ciudadana, sobre todo en las pequeñas aldeas, donde este tipo de instrucción no llegaba casi nunca (Canes, 1993; Boza y Sánchez, 2004; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983). De esta forma, aunque tan sana iniciativa promovió, efectivamente, beneficiosos cambios, tanto en la actividad cotidiana de las escuelas rurales de la época, como en el nivel cultural medio de una población mayoritariamente agrícola y analfabeta, lo cierto es que su efecto a largo plazo sobre el mundo agrario fue tristemente frugal, no sólo por lo efímera duración de la Segunda República (1931-1936), sino porque las principales bases de regulación de la actividad educativa en el país estuvieron siempre totalmente controladas por la Ley Moyano (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Feu, 2004; Casas y Luengo, 2009; Raso, 2012), vigente hasta julio de 1945 (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Ministerio de Educación Nacional, 1945; Raso, 2012), con lo cual, no se produjeron transformaciones duraderas en la situación del medio rural hasta bien pasada la dictadura franquista.

La aprobación de la Ley de Educación Primaria de 1945 instauró y reformuló que debía establecerse una escuela en zonas rurales de población superior o igual a 250 habitantes, siendo que la anterior ley, había formulado una ratio de 1/500 habitantes por localidad para poder establecer una escuela. Este aspecto supuso en España, un aumento

considerable de las escuelas unitarias. Durante los años próximos a la nueva *Ley de 1945*, el concepto de escuela unitaria y centro escolar compartía un gran número de similitudes, debido a que no se había establecido el concepto de escuela o agrupación graduada. Aquellas localidades que no superaban el número de habitantes mínimos para poder disponer de escuela o centro rural, tenían la posibilidad de participar en la escuela de la localidad más próxima, siempre y cuando se pudiesen desplazar de manera autónoma. La posibilidad o realidad de muchas familias, a la hora de participar en la escuela, oscilaba entre las propias capacidades económicas y laborales que poseían. En gran medida, los hijos se dedicaban a las labores familiares, como por ejemplo: cuidar de la limpieza del hogar, cuidado y mantenimiento de las tierras y de los animales... lo cual les impedía asistir al colegio.

Como recuerda Bayo (1976), antes de 1959, ni siquiera se podía hablar de escuela rural en España, dado no sólo lo precario de estas instituciones, sino la casi nula afluencia de alumnos a las mismas, ya que la miseria de la época en el medio, unida a todas las consecuencias socioeconómicas de la postguerra, hacía inviable la posibilidad de alejarlos del trabajo agrario para poder recibir una buena educación (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Raso, 2012). En realidad, se hacía raro poder ver a un niño de edad superior a los siete años que asistiera a clase y que no estuviera implicado en tareas artesanas o del campo (Corchón, 2005; Raso, 2012).

Según Fernández (1976), el Ministerio de Educación de la época no muestra interés siquiera por los mínimos problemas infraestructurales que presentaba la escuela rural, pese a estar concentrada en ella la mayor parte de la población española. La preocupación del Estado por la escuela rural fue nula en este período. En el año 53 se dictó la Ley de Construcciones Escolares en cuya realización se trataba de comprometer a tres organismos oficiales: el Estado, las Juntas Provinciales y los Ayuntamientos. A partir del año 56, gracias a un nuevo equipo ministerial, las escuelas rurales dispusieron de mejores locales, con nuevas construcciones (Fernández, 1976).

Un aspecto a destacar en este momento es el papel del profesor. El Ministerio de Educación consciente de la poca consideración profesional y social que sufrían los maestros de la escuela rural, exige como requisito para el ejercicio de la labor educativa el «Gozar, por su tradición docente o por su eficacia pedagógica, de público prestigio».» (Ministerio de Educación Nacional, 1945: art. 25.4).(5º)

A lo largo de la primera mitad del Siglo XX la escuela rural se instauró como el modelo principal de educación. Sin embargo, según afirma González (2003):

“En la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX, cuando la escuela encargada de la primera enseñanza y regida por un solo maestro se transforma en un centro escolar formado por distintas secciones o cursos graduados en función de la edad y los niveles de aprendizajes de los alumnos, nace la escuela rural graduada”.

Esto supuso que el modelo anterior de escuela rural unitaria fuese desapareciendo del ámbito educativo, y durante la dictadura, se comenzaron a desarrollar concentraciones a favor de la amplitud de la escuela rural graduada, situadas en aquel entonces en las capitales de provincia o en las cabeceras comarcales de las diferentes áreas rurales. Al mismo tiempo, esto implicaba de manera directa a las escuelas unitarias, de tal manera que se buscaba su supresión debido a que no cumplía con el cupo o capacidad mínima de alumnos permitidos en un colegio o clase. Nació el concepto de escuela nacional, la cual buscaba la agrupación de mínimo 30 alumnos, entre ellos, niños y niñas, con el objetivo de suprimir las escuelas rurales de los núcleos más pequeños. Al mismo tiempo, esto favorecía en gran medida a las ciudades o localidades más grandes, ya que las familias interesadas en la educación de sus hijos debían desplazarse a dichos territorios, dejando sus domicilios rurales, proceso conocido como éxodo rural.

La aparición de estas escuelas nacionales, cambió radicalmente la estructura del colegio, reorganizando el mapa escolar y creando nuevos órganos de centro, como el equipo directivo o los profesores especialistas. Hasta entonces, en las primeras escuelas rurales, el profesor ocupaba el lugar más importante del colegio, se encargaba tanto de su organización como de impartir los diferentes contenidos a los alumnos. El objetivo de la inclusión de estos nuevos organismos en los centros, se centraba en la repartición de las distintas responsabilidades del colegio, además de crear un grupo que realizase una función de apoyo al profesor principal.

La aparición de estas nuevas agrupaciones escolares, junto con los centros nacionales, supuso la creación instantánea de un gran número de escuelas dentro de todo el territorio español. En muchas zonas rurales próximas entre ellas, se tomó la decisión, de construir o traspasar el centro escolar a la localidad media o colindante con todas las demás, teniendo en cuenta de que se caracterizaba por contar con un mayor número de

población. El objetivo de este traspaso o centralización, se enfoca en posibilitar a todos los habitantes de una misma comarca rural, el derecho a una escolarización básica.

Tal y como afirman García, Pozuelos, Álvarez (2017)

“En los años sesenta, y sobre todo con la Ley General de Educación de 1970, la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) y la entrada en la Democracia fue cuando España más avanzó en la definición del modelo de escuela graduada racional-tecnológica para la etapa de Educación Primaria, dejando atrás el modelo artesanal rural”.

Esta nueva agrupación escolar graduada, que ya hemos nombrado anteriormente, se centra principalmente en la inclusión mixta de los niños, con el objetivo de mejorar la educación que anteriormente se veía afectada por la división del género de los alumnos. Además, dicha escuela, mantuvo una apuesta directa con la jornada continua, impartiendo durante sus años de expansión la organización de la misma, hacía una apuesta generalista eficientista, rompiendo con las barreras sociales y educativas que planteaba la escuela rural los años anteriores a la Ley General de Educación. Este nuevo proceso de agrupación de toda la comunidad educativa, trajo consigo el aumento del transporte escolar, la aparición de las becas o la mejora considerable de los centros escolares. Esto supuso al mismo tiempo un sensible incremento en el gasto público de la educación en España. Sin embargo, según afirma Santamaria (2012):

“La calidad de la educación y la calidad de vida en el medio rural no mejoraron, sino que perdieron mucho nivel, puesto que el modelo de calidad empleado era un modelo urbano-industrial no aplicable a muchas zonas rurales españolas, donde no existían cabeceras de comarca ni facilidad de comunicaciones”.(Pag 3)

A medida que avanzaba y progresaba la inclusión de esta nueva Ley General, el III Plan de Desarrollo, regido por la economía nacional, muestra un claro acercamiento e interés a la educación en las escuelas rurales, proporcionado a los núcleos de población, cabeceras de comarca o localidades dependientes, una serie de servicios mínimos para poder desarrollar una escolarización básica. El principal objetivo perseguido por este plan de desarrollo se basa en los siguientes apartados:

- Dotar a los alumnos de las zonas rurales, de las mismas posibilidades educativas y laborales que del resto de la población española.
- Permitir y aportar un proceso de escolarización a aquellas personas que se encuentren en localidades o situaciones desprovistas de los recursos necesarios para un proceso educativo.
- Reducir el número de centros educativos, en los que un único maestro imparta la educación y escolarización del colegio.
- Hacer posible la graduación y organización mixta escolar, en todas las regiones del territorio, tanto en zonas urbanas como rurales.

En este momento surge la necesidad de supresión de todas las escuelas unitarias, centrando y reorganizando la escolarización en los centros comarcales dotando a los mismos de los servicios o posibilidades mínimas para poner en práctica la enseñanza educativa. Este proceso de rechazo queda perfectamente reflejado en palabras de González Bueno (1980), para la cual “el cierre de la escuela es la muerte del pueblo”. Esta autora realizó una investigación durante el curso 1974-75, para mostrar el rechazo que se originó frente a las escuelas rurales unitarias durante la época de los 60-70, y la realidad a la que estaban sometidos los habitantes de una zona rural de población escasa.

1980

El interés de las escuelas grandes y de las localidades con mayor número de población, por cerrar las escuelas más pequeñas, prosperó de tal manera que muchas de las familias buscasen el apoyo de los ayuntamientos para intentar evitar el cierre de las escuelas. Sus ruegos no obtienen respuesta, y acaban cediendo a la continua presión de la localidad comarcal o urbana, buscando la mejor opción para sus hijos, que, pese a su disgusto de movilización inicial, consiguen adaptarse a la nueva realidad educativa. Sin embargo, por mucho que la localidad inicial haya cedido al cierre de la escuela, y las familias se adapten a la nueva realidad, el pueblo ha perdido la alegría del presente y la gran esperanza del futuro.

Posteriormente y dada la disconformidad por parte de las familias de la escuela rural, el Ministerio de Educación de España elaboró el Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre en el cual se recoge por primera vez la posibilidad de constituir Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica para crear una escuela rural más eficiente, pero su difusión es bastante restringida hasta que se implanta la LOGSE, Ley

Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. Los CRA se entienden como un centro cuyas aulas se encuentran en distintos municipios en el que existe una misma plantilla de docentes, equipo directivo y Consejo Escolar que se sitúan en una de las localidades y los profesores y las profesoras especialistas se desplazan por los diferentes municipios (García Prieto, 2015). Uno de los “logros” de la LOGSE fue la implantación de especialidades en primaria, con lo que se consiguió terminar con uno de los puntos fuertes tradicionales de la escuela rural: la responsabilidad del único maestro que da clase al grupo y otro la definición de las plantillas de los CRAs en función de las nuevas necesidades.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) casi no menciona a la escuela rural y no hay grandes cambios con respecto a la LOGSE únicamente en el artículo 82, se nombra de manera concreta la situación particular de las escuelas rurales y se instan a las administraciones públicas a que las tengan en cuenta y les proporcionen los medios y recursos necesarios.

La LOMCE (Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) mantuvo el mismo texto que la LOE, aunque solo añadió como novedad con respecto a la anterior un apartado del artículo 9 de Cooperación Territorial que hace referencia a “la despoblación” y “dispersión geográfica” (p. 14). Esto refleja que el gobierno en aquel entonces era consciente de los problemas demográficos de despoblación a los que se enfrentaban los municipios rurales españoles.

Por último, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) apuesta con firmeza por las escuelas en el medio rural con la finalidad de proporcionarles mayor visibilidad y tratamiento equitativo en el panorama educativo. Uno de sus objetivos es garantizar la permanencia de los y las estudiantes en sus lugares de residencia para evitar la despoblación y el abandono temprano que pueden sufrir algunas localidades rurales, aunque lo más destacado es el artículo 82.5 por el que se impulsa la realización de prácticas universitarias en contextos rurales. Esto supone un gran paso porque hace que el futuro profesorado se interese por la escuela situada en un contexto rural contribuyendo a su visibilidad.

Para finalizar este apartado me gustaría concluir con el gran problema que sufren muchas zonas, que es la despoblación y la huida de la juventud hacia las urbes, movimiento que se conoce como “la España vaciada” (Jiménez, 2020, p. 34) en el que los entornos rurales reclaman más atención por parte del Estado para frenar esta situación. Esta despoblación responde en general a los grandes cambios que se han producido en los últimos años, y que hacen que muchos jóvenes no vean a su pueblo como un espacio donde labrar su futuro.

Santamaría (2020) explica que la solución para frenar la emigración y evitar el abandono está en las escuelas:

- La implantación de una escuela próxima en el entorno rural frena el éxodo.
- Un colegio comprometido con su medio para que cuando los alumnos y las alumnas se tengan que ir por algún motivo, no pierdan ese vínculo con sus raíces.
- La administración debe transmitir datos positivos y halagüeños sobre las expectativas de futuro, ya que así se evitaría la huida a las urbes en busca de una vida mejor, lo que se conoce como “huida ilustrada” (p. 257).

La ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural, el artículo 28 sobre la educación dice que hay que proporcionar una dotación adecuada de recursos a las escuelas en el medio rural y proporcionar medidas que permitan a los y las jóvenes rurales desarrollar su futuro profesional en sus lugares de origen y en el artículo 29 garantizar la permanencia de la cultura patrimonial para que contribuyan a su mantenimiento y difusión.

Así mismo en el objetivo 11 "ciudades y comunidades sostenibles" del Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 (2018), se propone una cohesión territorial en la que se fortalezcan las relaciones bidireccionales ciudad-pueblo.

Por tanto, el colegio tiene la llave para poder frenar esa emigración y para ello, habrá que dotarla de los recursos necesarios y de un profesorado preparado para este tipo de contexto que contribuya a establecer lazos afectivos entre el alumnado y su comunidad a partir de su conocimiento del entorno desarrollando un currículo contextualizado.

Para empezar, el primer paso que se debería dar, sería un cambio de términos, en vez de hablar de escuela rural, deberíamos decir escuela en un entorno rural. El término

rural se entiende por lo general como un concepto heterogéneo y objetivo, y más si cabe si nos referimos a todo lo relacionado con la escuela rural, la escuela en sí no es rural ni urbana, sino que se sitúa en diferentes entornos con unas características económicas, sociales y socioculturales diferentes. Según Ortega (1993) “si en lugar de hablar de escuela rural lo hiciésemos de la escuela en lo rural estaríamos más cerca”.

Para entender la escuela rural y su funcionamiento en primer lugar debemos conocer cómo se organiza.

5.- FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA RURAL

La organización del alumnado puede enfocarse desde dos perspectivas: la vertical y la horizontal, que obedecen a decisiones no sólo de tipo institucional, sino también sociológico y pedagógico. Cuando hablamos de organización vertical nos referimos a un medio para clasificar al alumnado y establecer una pauta que guíe todo su proceso educativo desde que ingresan en la escuela hasta que la abandonan, mientras que la organización horizontal se emplea para distribuir al alumnado entre el profesorado disponible cuando se necesita hacer más de un grupo por curso. Para Albericio (1994), la primera se identifica con “proceso” y presenta una dimensión diacrónica, y la segunda con “situación” ofreciendo una visión sincrónica del ámbito al que se refieren. La organización vertical regirá el progreso de una promoción de alumnos y alumnas a lo largo de toda su escolaridad (Antúnez y Gairín, 2002). La organización vertical busca la mejora secuenciada a lo largo de las etapas, ciclos, grados del alumnado, persiguiendo el mayor nivel de desarrollo en la educación que recibe. Las formas de organización escolar más habituales en la escuela rural desde esta perspectiva son:

✓ **Escuelas multigrado**: Es la combinación de dos o más grados dentro de la misma clase (Faber y Shearron, 1974). Es un tipo de agrupamiento escolar que hace que dentro de la misma aula haya alumnos de diferentes cursos. El bajo nivel de matriculación del alumnado en los diferentes cursos, debido a las circunstancias demográficas de los lugares en los que se asientan, origina su existencia. Los profesores encargados de este tipo de educación se ven en la necesidad de impartir al mismo tiempo una enseñanza a varios cursos, lo que implica diversificar las actividades y llegar a ser

posible a la realización de una enseñanza individualizada. Dentro de estas escuelas multigrado encontramos las escuelas unitarias, donde todos los alumnos se encuentran en el mismo grupo-aula y las cíclicas donde alumnos de cursos o edades cercanas están en el mismo aula (Santamaría, 2015).

✓ Escuelas graduadas: Se basa en la compartimentación del currículum por grados (cursos) o ciclos en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establecen el nivel de conocimientos que el alumno puede alcanzar a una edad determinada. El criterio básico de adscripción al grado es, por tanto, la edad cronológica que responde a “una concepción idealista según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada” (Barberá, 1991). En la escuela rural es similar a la de los colegios situados en entornos urbanos, pero con una baja tasa de alumnado por aula. Tienen flexibilidad organizativa, espacial y temporal (Boix, 2004; Bustos, 2006 y Barba, 2011 citado por García et al., 2017).

A continuación y una vez vista la organización de la escuela rural, veamos qué características debe tener el profesorado y cuál es su papel en la escuela rural.

6.- CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL

Una de las mayores apuestas de la LOMLOE, pendiente en los programas de formación de maestros en las universidades españolas, es la formación específica del profesorado de la escuela rural. Se promoverá la adquisición de competencias y habilidades docentes en este contexto educativo, a través de la realización de prácticas en los centros educativos del medio rural.

El papel que desempeña el docente en la escuela rural es crucial tanto para la comunidad educativa, como para la localidad en la que se encuentre. Según afirman Abós y Lorenzo (2019), el maestr@ debería establecer vínculos entre la escuela y la comunidad local y analizar el papel que la escuela debe adoptar ante los desafíos de la sociedad globalizada, ya que no es ajena a este fenómeno, por lo que “el aislamiento del medio

rural es un tópico del siglo XX” (Soler, 2001 citado por Lorenzo y Bernal, 2014, p. 130). Todo ello, para poner en práctica una pedagogía coherente y contextualizada que convierta la institución en un espacio educativo novedoso y de cambio con el objetivo de formar estudiantes que sean “personas autónomas, creativas y competentes”.

Autores como Tahull y Montero (2018) señalaban que el profesorado rural era peor considerado al realizar su labor en centros educativos alejados de la calidad pedagógica que se asociaba a las escuelas urbanas y añadían al déficit de formación otros aspectos negativos como: vivir en localidades aisladas y desconocidas, o estar menos considerado socialmente por estar en una escuela rural.

Desde el punto de vista pedagógico, estas particularidades de la escuela rural afectan a la realidad del profesorado, ya que necesitan adaptar sus planteamientos didáctico-pedagógicos al contexto en el que están desarrollando su trabajo y a las necesidades del alumnado, lo cual generalmente dista de la formación inicial recibida (Chaparro y Santos, 2018; Morales-Romo, 2017). A juicio de Magro (2019) la capacitación y la formación de los docentes son insuficientes para “direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de este tipo de contextos escolares” (p. 115). Para Biddle y Price, 2016; Cuervo y Acquaro, 2018; Santos, 2014; García y González, 1999 es primordial defender la necesidad de recibir una formación específica para poder ejercer adecuadamente su actividad docente en la escuela rural.

En esta línea, Dewey (1910) ya destacaba varias características que debería tener un maestro rural: amar la naturaleza, apreciar la vida en un entorno rural y comprender los problemas de la comunidad en la que se localiza el centro educativo. Hoy en día, estas competencias del profesorado rural se han visto ampliadas ya que es primordial que se adapte a las particularidades de las familias y el alumnado, pues en múltiples ocasiones provienen de diversos países generando una gran diversidad cultural en la escuela rural lo cual hace necesario que se fomente la inclusión de todos los estudiantes.

Abós y Lorenzo (2019) organizan las competencias del profesorado rural en tres ejes:

a) Profesionales. Detectar, conocer y diseñar proyectos de innovación abordando las necesidades y la cultura del medio rural.

b) Programas curriculares. Objetivos de aprendizaje. Concienciar al alumnado sobre el desarrollo sostenible y diseñar contenidos, actividades y proyectos de

investigación que inviten al alumnado a conocer su medio rural. Metodologías educativas. Diseñar investigaciones y actividades que promuevan el uso de los recursos que ofrece el medio rural, utilizar las TIC, etc. Evaluación. Comprobar si los objetivos se han cumplido y el progreso del alumnado.

c) Relación escuela-comunidad. Incluir a la comunidad rural en la escuela, animar a las familias y a la población local a implicarse en actividades extraescolares, usar el centro educativo como espacio de encuentro, etc

Ahora bien, ¿qué necesita aprender un docente para ser competente en la escuela rural? Chaparro y Santos (2018) señalan las cinco competencias básicas que debe poseer un maestro rural:

1. Ser capaz de realizar intervenciones educativas adecuadas para ayudar a todo el estudiantado.

2. Disponer de una adecuada competencia comunicativa que le ayude a adaptarse a la heterogeneidad del aula.

3. Ser creativo y favorecer los aprendizajes en el entorno natural.

4. Disponer de ética para participar y respetar la identidad del municipio.

5. Reflexionar de forma crítica para mejorar su práctica docente y las relaciones escuela-comunidad.

Perrenaud (2004) habla sobre las competencias docentes como un saber actuar complejo, como una capacidad de responder de manera eficaz y resolutive a las diferentes situaciones profesionales, que incluye en sí misma la adaptación al contexto, así como su carácter dinámico.

Sería interesante considerar tres momentos básicos para adquirir estas competencias:

- Formación Inicial: un estudio de Ruiz y Ruiz Gallardo (2017) pone de manifiesto la escasa o nula formación y experiencia de los docentes destinados a colegios rurales agrupados, a pesar de la necesidad manifestada por la mayoría de ellos, y que implica, en una multitud de ocasiones, un alto grado de insatisfacción, de desconcierto, de frustración e incluso de desvinculación. La especificidad de la escuela rural exige un

maestro competente para abordar diferentes formas de organización curricular y metodológica que permitan la atención a la diversidad del alumnado, así como para desarrollar una conciencia crítica y reflexiva sobre la práctica docente, y por lo tanto una especialización suficiente (Berry y Little, 2006).

- Inserción/inmersión: el proceso de inmersión en una profesión tiene dos importantes facetas y/o fases, una primera, vinculada directamente con la formación inicial a través de la realización del prácticum, y otra de iniciación profesional que supone su realización en contextos prácticos tutelados con responsabilidades docentes progresivas y una evaluación rigurosa de su actuación (Martínez e Imbernon, 2016). Ambas deberán estar vinculadas a centros y profesores seleccionados y en estrecha relación con los equipos docentes de las universidades, de modo que la experiencia docente se convierta en una oportunidad de aprender (Imbernon, Gimeno, Rodríguez y Sureda, 2017). Además tal y como señalan Vigo, Dieste y Thurston (2016), la formación crítica del profesorado a partir de los contextos en los que interactúan permite avanzar en la mejora de las prácticas, y afianzar procesos de enseñanza y aprendizaje renovadores y vinculados con la transformación del territorio. Además las características específicas de las escuelas rurales de carácter multigrado permiten el desarrollo de la capacidad de innovación por parte, tanto del estudiante en prácticas, como del maestro novel (Barba, 2011), así como hacer visible las características específicas de la identidad profesional del docente (Seban, 2015), tener contacto con una mayor variedad de experiencias profesionales y la posibilidad de experimentar la docencia en la escuela rural. El contacto directo con los desafíos que representa la enseñanza en aulas rurales de carácter multigrado ayudará a visibilizar sus aspectos positivos, así como a desarrollar estrategias para minimizar los negativos. En suma, diseñar unos programas de prácticas escolares y de inmersión profesional en la docencia rural posibilitaría tener constancia de sus ventajas e inconvenientes para a partir de ahí, con una colaboración y trabajo coordinado entre la Universidad y la escuela rural, poder concretar las necesidades existentes y afinar un diseño optimizado de la formación y la inclusión profesional. Si los futuros maestros rurales desarrollan su prácticum en entornos alejados de lo que va a ser su destino profesional no es de extrañar que las carencias formativas se prolonguen en el tiempo y acarreen contradicciones a la hora de desarrollar su labor docente en las especificidades de la escuela rural.

- Formación permanente: En una profesión como la docente uno de los elementos básicos de la formación continua debe ser el aprendizaje reflexivo y colaborativo sobre la práctica docente que permita el análisis del progreso tanto personal como profesionales de la docencia. En el caso de la escuela rural la aportación de las TIC como recurso para la creación de espacios colaborativos de trabajo y reflexión ocupa un importante lugar y permite mitigar el aislamiento del docente rural además de proporcionarle el acceso a unos conocimientos y recursos que de otro modo les estarían siendo vetados.

Por tanto, la adquisición de estas competencias debe verse impulsada con la mejora de la formación inicial para educar docentes competentes en el ámbito rural y también, con la inversión en actividades de formación continua específica para este profesorado (Magro, 2019).

7.- MARCO PRÁCTICO

A continuación, se desarrolla la parte práctica de este proyecto y que va a tratar de hacer un análisis sobre la situación actual de la escuela rural (en mi caso la escuela rural en la que he desarrollado mis prácticas), teniendo en cuenta todos los agentes implicados en ella y analizando del mismo todos los aspectos que puedan incidir en el desarrollo normal de la educación. Me interesa conocer cuál es la percepción que los profesores tienen a distinto nivel: formación, alumnos, educación, familias..., para ello voy a pasar a todo el profesorado un cuestionario y a partir de él, pretendo sacar unas conclusiones que sirvan de ayuda para apoyar y justificar toda mi exposición teórica, en relación a la escuela rural y el profesorado.

Voy a dividir el punto en dos partes, una primera parte donde voy a exponer el centro y sus particularidades, que lo hacen diferente a cualquier otro centro, y un segundo punto donde pasaré a la investigación propiamente dicha.

7.1 Contextualización del centro educativo objeto de estudio

7.1.1 La localidad, contexto sociocultural y económico del entorno del centro

Monreal del Campo es una localidad y municipio español perteneciente a la comarca del Jiloca, situado al noroeste de la provincia de Teruel, comunidad autónoma de Aragón. Tiene un área de 89,05 km² y una población aproximada de 2486 habitantes (INE 2020).

Situada a 58 km de Teruel, su término municipal está atravesado por la Autovía Mudéjar A-23, que conecta Zaragoza con Teruel, además de por la carretera nacional N-234, que permite la comunicación con Daroca y Teruel y por la carretera N-211.

Monreal del Campo está situado en la depresión longitudinal ibérica Calamocha-Teruel, junto al río Jiloca, que desciende de sur a norte. Hay que destacar la presencia de una serie de manantiales en el cauce actual del río, los denominados «Ojos del Jiloca».³ La altitud del municipio oscila entre los 1213 metros en Sierra de Lidón, al sureste, y los 929 metros a orillas del río Jiloca. El pueblo se alza a 939 metros sobre el nivel del mar.

En cuanto a su demografía podemos ver como a lo largo de los siglos XIV y XV los recuentos de población otorgan a Monreal entre 24 y 38 hogares, lo que equivale a unos 120 - 160 habitantes. En 1857, su centro es de 1687, pero es a mediados del siglo XX entre 1940 y 1950 cuando alcanza su techo demográfico, con más de 3500 habitantes. Desde entonces, ha experimentado un descenso poblacional hasta los 2487 habitantes de 2020. En la actualidad sigue habiendo un aumento de población debido a la llegada a la población de población inmigrante sobre todo de origen musulmán, lo que ha repercutido en todos los sectores. Muchas de estas familias, se dedican a la agricultura o trabajo en el campo, o, por otro lado, a las industrias cárnicas, como por ejemplo los secaderos de jamones, muy característicos de la zona.

Monreal del Campo, cuya economía tradicional se basaba en la agricultura y ganadería, ha experimentado en los últimos años una fuerte industrialización, lo que ha conllevado a su vez el desarrollo del sector terciario.

En la localidad existen cultivos de regadío y de secano, si bien predomina el cultivo de este último sobre el primero. El terreno de Monreal es apto para el cultivo de cereales y leguminosas, no así para los frutícolas en general, al ser muy frecuentes las heladas. Entre los cultivos de secano predominan el trigo y la cebada. En cuanto a la ganadería, esta actividad se centra en la cría y explotación de ganado porcino y bovino.

No se puede dejar de mencionar el cultivo del azafrán, de tanta importancia histórica en la comarca. Todo el valle del Jiloca fue durante muchos años cuna del azafrán,

siendo Monreal el centro neurálgico de este cultivo. Las condiciones de la zona a 700 - 900 m de altitud, con fríos inviernos y veranos cortos pero calurosos, confieren a la región las características idóneas para cultivar esta preciada planta.

Aunque desde hace tiempo Monreal ha sido sede de industrias, fundamentalmente cárnica, actualmente, la industria de la localidad se centra, además de en el sector cárnico, en el metalúrgico.

En cuanto al patrimonio, Monreal posee un rico patrimonio tanto arquitectónico como cultural destacando los restos del castillo, el templo de la Natividad de Nuestra Señora, la Ermita del Carmen, etc.

7.1.2 El C.E.IP Nuestra Señora del Pilar de Monreal del Campo

¿Cómo es el colegio de Monreal del Campo? ¿Qué rasgos de identidad lo definen?, estas y otras preguntas, vamos a tratar de ir resolviendo para contextualizar la intervención. En primer lugar veremos su estética y disposición de los diferentes espacios educativos, con el objetivo de que aquella persona que no haya visitado el centro pueda comprender la organización que mantiene y concluiremos, con las características propias de la educación o aprendizaje en el centro.

El colegio se encuentra a las afueras del pueblo, junto a las piscinas municipales, el pabellón polideportivo y el campo de fútbol. El centro destaca por su gran amplitud de espacio, tanto en los exteriores como en los interiores, dimensiones que se alejan en gran medida a las características principales de tamaño y disposición de un centro rural. El centro educativo de Monreal del Campo ha conseguido unificar un espacio predispuesto de todo lo necesario para dedicarse exclusivamente a los patios o recreos del centro educativo, sin tener que compartir espacios con otros edificios o espacios del pueblo. Cabe destacar una excepción a esto y es que el CEIP Nuestras Señora del Pilar junto con el Ayuntamiento de Monreal del Campo, han acordado que el espacio ocupado durante el curso como patio o recreo, se utilizó durante el verano, para la disposición o ubicación de las zonas feriantes del pueblo, ya que dentro de la localidad, este mismo espacio es el único que dispone de la capacidad y tamaño necesario para albergar a los feriantes.

ANEXO 1: Fotos del centro.

Destacamos en el exterior la amplitud de espacio para distribuir distintas zonas para diversas actividades: dos mini campos de futbol hierba, una zona con columpios y areneros, dos mini campos de futbol asfaltados con canastas y una zona con mesas de picnic. Durante la semana, se van turnando los espacios para que todos los cursos pasen por todas las zonas de juego. Además como en las proximidades al centro encontramos el frontón, el polideportivo o el campo de futbol de la localidad, siempre y cuando un profesor se haga cargo de un determinado grupo de alumnos, pueden ocupar estas zonas durante el tiempo de recreo.

La zona interior del colegio, se compone de 3 plantas. Una planta inferior en la que se encuentran el comedor escolar, la recepción y los despachos de los distintos miembros del equipo directivo. En la primera planta se ubican los cursos de infantil, 1º, 2º y 3º de Educación Primaria. En la última planta, encontramos los cursos de 4º, 5º y 6º de EP, además de un aula de apoyo y un aula con ordenadores. Todo este espacio, va apoyado por una gran cantidad de recursos o materiales, que los alumnos pueden utilizar en las distintas clases.

En cuanto al tamaño del centro estamos hablando de un centro de una vía desde el primer ciclo de educación infantil a nivel administrativo, pero a nivel organizativo es un centro de dos vías ya que es posible desdoblarse todos los grupos. Es el único colegio bilingüe de la Comarca del Jiloca y está aplicando el Modelo Brit Aragón desde el curso 2017-2018, el modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística en Lenguas Extranjeras es el programa de enseñanza bilingüe que desde el curso 2017-18 se desarrolla en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón que imparten enseñanzas en las etapas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria. Se lleva a cabo desde educación infantil, y esto implica que las áreas de lengua, matemáticas y educación física se imparten en su totalidad en inglés. Es importante destacar que el aprendizaje de la lengua extranjera en el horario escolar no sólo debe centrarse en la escuela sino que desde esta se deben realizar y fomentar actividades lúdicas o extraescolares dedicadas al conocimiento y experiencia del inglés, como, por ejemplo; intercambio entre centros,

diálogos con centros europeos... Al mismo tiempo, y concluyendo con el Modelo BRIT, se busca ofrecer una igualdad de oportunidades para todo el alumnado, reforzando el aprendizaje a aquellos alumnos cuya situación social, económica o familiar no se lo permita de igual manera que el resto, con el objetivo de completar una educación inclusiva para todos los alumnos.

7.1.3 El alumnado del Centro

Al centro educativo de Monreal del Campo (CEIP Nuestra Señora del Pilar) acuden 287 niños y niñas distribuidos en la etapa de Educación Infantil 80 alumnos y en la etapa de educación Primaria 207 alumnos. Debido a las medidas implantadas por el COVID-19 durante el curso actual, las aulas cuentan con un grupo reducido de alumnos, teniendo como máximo 20 alumnos por profesor o por curso. Al mismo tiempo, dentro de la etapa educativa de infantil, los alumnos se organizan en 5 clases, divididas por la edad de los mismos, y en la etapa de educación primaria, se dividen en 12 clases, siguiendo la misma metodología de agrupación que en infantil. La gran mayoría del alumnado reside en la localidad de Monreal del Campo, aunque existe un número reducido de alumnos, exactamente 25, que son transportados desde su localidad hasta la localidad del centro.

En este punto es necesario señalar el considerable aumento de alumnado que ha recibido el centro en los últimos años, debido a la población inmigrante que atraída por las ofertas de trabajo, ha llegado a la población.

Una de las fortalezas a mencionar es la atención personalizada que el profesorado dirige a sus alumnos, siguiendo de cerca tanto sus progresos como dificultades y que han logrado que en general estos se muestren más participativos. Otra de las características es la inexistencia de problemas de convivencia en el centro. Por ejemplo, el alumnado de 6º EP se siente a gusto y dice no haber presenciado ninguna situación de acoso escolar. Por último, un aspecto a destacar es que la mayoría quiere seguir viviendo en el pueblo con sus familias y amigos o amigas.

7.1.4 El profesorado del Centro

El claustro del centro lo conforman 29 docentes. De entre ellos, destacamos a 3 maestros que forman parte del equipo directivo, 17 maestros con tutoría y 5 maestros que no ejercen tutorías, 1 profesor especializado en Filología Inglesa (FI), 2 maestros

especializados en Audición y Lenguaje (AL) y 1 maestro de Religión. Además, el conjunto que forma el equipo directivo, también desarrolla la labor de profesor dentro del colegio, es decir, tienen hora lectivas de contacto directo con el alumnado.

La mayor parte de la plantilla del equipo docente, son profesores con destino definitivo desde hace años en el centro y un pequeño porcentaje lo forman profesores interinos, aunque alguno de ellos lleva repitiendo como interino en el centro varios años.

El centro reconoce que la familia preferiría que la plantilla de profesorado fuese estable para que sus hijos e hijas no cambien con frecuencia de profesorado, aunque estos cambios tienen puntos positivos como la llegada de nuevas perspectivas educativas y además permite divulgar y hacer visible los planes y estrategias didácticas y organizativas lanzados por el centro educativo.

Desde el curso 2016/2017 en el centro está implantada la jornada continua, con el “Proyecto de Organización de Tiempos Escolares”, implantado por la consejería de Educación del Gobierno de Aragón.

El ambiente de trabajo entre el profesorado es bueno, existiendo una buena coordinación entre todos, y gran implicación en todo lo que se pone en marcha en el centro o cualquier actividad que se organiza.

7.1.5 Las familias del Centro

Las familias del centro en su mayoría son naturales de la localidad, pero como ya he mencionado a lo largo del trabajo, en los últimos años se han incorporado al centro numerosas familias inmigrantes, sobre todo de países africanos lo que ha aportado a este una gran diversidad cultural. La relación familia-escuela es adecuada, aunque no es del todo lo participativa e igualitaria en todas las familias, de lo que sería lo esperado. Hay familias que están dispuestas a colaborar siempre que desde el centro se les solicita la participación y hay un gran número de ellas que nunca se ofrecen para participar, aunque tampoco ponen ningún problema a lo que se hace. Así mismo desde el centro y para reforzar los cauces de participación de las familias se han establecido colaboraciones con el AMYPA (Asociación de Madres y Padres), para fomentar la comunicación y participación de todas las familias en la vida del centro, a través del Proyecto Orgullo Rural se ofrece a todas las familias de participar en el día a día del centro, a través de

actividades que mejoran la relación familia-escuela, tratando de este modo que la colaboración sea constante y duradera y que no se quede en algo anecdótico y puntual referido a un único momento.

7.1.6 Proyectos de innovación

Continuando con las características propias del centro, no podían faltar los procesos o proyectos de innovación, los cuales se han implantado en el CEIP Nuestra Señora del Pilar, objeto de estudio de este trabajo de cara a visualizar la escuela rural y su aproximación a la escuela urbana. Estos proyectos modernizan o reorganizan las características de centro rural, todo proyecto innovador gira en torno a la creación de nuevas ideas, productos o servicios, los cuales pueden ser aplicados bajo cualquier tipo de temática, ya sea tecnológica, cotidiana, educativa... El centro de Monreal del Campo es un centro que ha desarrollado una capacidad innovadora gracias a la implicación de todos los sectores que conforman el entramado educativo. ¿Qué proyectos de innovación destacan en el centro?

A continuación, voy a pasar a desarrollar las prácticas educativas que se llevan a cabo en el centro y que lo hacen diferente al resto de los centros dadas sus peculiaridades en cuanto a alumnos, profesores, localización, medios disponibles, etc..., pero que contribuyen al avance de sus alumnos y persiguen el logro y el éxito al igual que el resto de centros escolares Aragón.

Entre los proyectos de innovación que se han puesto en práctica cabe destacar:

- **Programa Samsung Smart School.**

Proyecto implantado en el CEIP Nuestra Señora del Pilar, durante el curso 2014-2015. Este proyecto unificado por el Ministerio de Educación, las CCAA y un gran número de profesores, han impulsado el aprendizaje a través de la tecnología en centros públicos rurales de Educación Primaria, con el objetivo de reforzar el abandono o riesgo de falta de conocimientos digitales. De esta manera, a inicios del curso 2014-2015, llegaron al centro de Monreal una Tablet o mini-Pc para cada alumno escolarizado en Educación Primaria, y con ello el centro se fue adaptando al trabajo con las nuevas tecnologías y los alumnos experimentar nuevas formas de trabajo a través de estas.

- **Salto de las TIC a las TAC en un colegio bilingüe.**

Proyecto de innovación implantado durante el curso 2016-2017 en el CEIP Nuestra Señora del Pilar. Con el objetivo de mejorar y reforzar el conocimiento que sobre las tecnologías tienen tanto alumnos como profesores, aparece un nuevo concepto llamado las TAC, es decir, tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Esta nueva metodología mantiene como objetivo, el reforzar no solo los usos tecnológicos de las TIC, sino al mismo tiempo, asegurar la utilización y el dominio de una serie de herramientas informáticas o de la comunicación.

Las TAC van más allá de aprender únicamente el funcionamiento y la puesta práctica de las TIC, ya que nos permiten el aprendizaje y la adquisición de aquellas técnicas informáticas, tecnológicas o de la comunicación, que podemos aplicar en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los objetivos que se buscaban con la implantación de este proyecto, podemos destacar:

En primer lugar, avanzar en la alfabetización digital del alumnado de educación primaria, así como la promoción de la utilización de estas tecnologías en todo el ámbito educativo. En segundo lugar y en cuanto al profesorado del centro, con la implantación de este modelo las TAC, se buscaba el aprendizaje del manejo básico de los sistemas operativos y aplicaciones de las que disponía el aula para desarrollar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Al mismo tiempo, permitir desarrollar nuevas experiencias y adquisiciones de los nuevos contenidos tecnológicos de las distintas áreas educativas y favorecer la comunicación y programación de todos los profesores del centro, en especial, aquellos que formen parte del mismo ciclo, con el objetivo de poder subir documentos a la nube o plantear actividades conjuntas mediante el uso de las tablets o mini-pcs. Se pretendía desarrollar una nueva competencia tecnológica e informática en todos los profesores, con el objetivo de mejorar sus propios conocimientos de cara a la implantación de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

- **Proyecto Educativo de Organización de Tiempos Escolares**

Durante el curso 2015/2016, el centro de Monreal del Campo, pone en marcha el proyecto educativo de Organización de tiempos escolares.

En el artículo 47 del Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de

Educación Primaria, se establece de manera expresa que los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica.

Este proyecto surge con la necesidad de mejorar el servicio que presta el colegio y la propuesta se fundamenta en:

a) Articular todos los procesos educativos del centro buscando el mayor éxito académico (fundamento pedagógico)

b) Satisfacer las necesidades de las familias (fundamento socio-familiar)

○ **Proyecto del Orgullo Rural**

Durante el curso 2021-2022 y a instancias de los padres se ha puesto en práctica un nuevo proyecto, el “proyecto del Orgullo Rural”. El objetivo inicial de este programa organizado por las familias, se centraba en que todos los alumnos, conociesen la cultura, las costumbres y las tradiciones del municipio de Monreal del Campo, de tal manera, que pudiesen comprender como ha evolucionado su pueblo, desde la época en la que vivían sus padres o abuelos. Además, el proyecto se centró en ensalzar la riqueza de vivir en una localidad rural, en la que los alumnos se encuentran desarrollando su etapa de educación escolar bajo un contexto rural, teniendo en cuenta todas las ventajas y desventajas que ello supone.

Inicialmente, las familias pensaron que para conocer a fondo la historia de Monreal, desde el colegio, se debían organizar o plantear actividades, en las cuales se visitasen los principales focos turísticos de la localidad. Para ello, se contactó de manera directa con el Ayuntamiento de Monreal del Campo, con el objetivo de que prestase sus servicios e instalaciones a las posibles actividades que se iban a organizar en el colegio.

Se plantearon visitas guiadas o rutas turísticas por la localidad de Monreal, llevadas a cabo por el alcalde del municipio o por ciertas personas que han pasado toda su vida en el pueblo, y a día de hoy, trabajan o participan desarrollando charlas y visitas por las diferentes zonas culturales y tradicionales del pueblo.

Todas estas actividades quedaron enmarcadas dentro de los distintos proyectos organizativos del centro, además para trabajar de forma interdisciplinar, se fueron organizando todo tipo de actividades en las distintas áreas que tuviesen relación con el proyecto y que sirviesen para desarrollar el mismo.

7.1.7 Otras actuaciones

En este apartado voy a tratar de resumir las principales actuaciones que se llevan a cabo en el centro referidas a las comunidades de aprendizaje y metodologías activas que constituyen todos aquellos procesos dirigidos a la transformación social y educativa mediante actuaciones de éxito, encaminados a mejorar el aprendizaje de los alumnos y los alumnos, y a contribuir con la convivencia en el centro educativo.

Comunidades de aprendizaje

El proyecto europeo de investigación INCLUD-ED identificó y analizó una serie de Actuaciones Educativas de Éxito – prácticas que comprobadamente aumentan el desempeño académico y mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas observadas. En el centro de Monreal se han empezado a trabajar de cara a favorecer la inclusión y la atención a la diversidad de todo el alumnado. Estas actuaciones que se han puesto en práctica en el centro las podemos concretar en:

➤ Grupos interactivos

Los grupos interactivos o cooperativos, es la forma de organización del aula, que aporta los mejores resultados en la actualidad, en cuanto a mejora del aprendizaje y la convivencia. Es cierto que durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022, en el CEIP Nuestra Señora del Pilar, no se ha podido poner en práctica esta metodología, ya que, debido a la situación propiciada por el COVID, no se podían agrupar a los alumnos. Sin embargo, durante los cursos anteriores sí que se llevó a cabo, de tal manera, que los alumnos se encontraban agrupados en grupos de 4 ó de 5 dentro del aula, lo cual propiciaba y mejoraba las relaciones entre ellos y aumentaba el ritmo de trabajo del aula.

La formación de grupos interactivos hace que se diversifiquen y se multipliquen las interacciones y que todo el tiempo de trabajo sea efectivo. Es, por lo tanto, una forma de agrupamiento inclusivo que mejora los resultados académicos, las relaciones interpersonales y la convivencia.

➤ Tertulias Dialógicas.

Con las Tertulias Dialógicas, se pretende la aproximación directa de los alumnos –sin distinción de edad, género, cultura o capacidad– a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo.

La Tertulia se desarrolla compartiendo –mediante un riguroso respeto del turno de palabra– aquellas ideas o tramos de la obra que los participantes previamente han seleccionado porque les han llamado la atención o les han suscitado alguna reflexión. Esto genera un intercambio muy enriquecedor, que permite una mayor profundidad en los temas y promueve la construcción de nuevos conocimientos. En las sesiones, uno de los participantes asume el papel de moderador, con la idea de favorecer la participación igualitaria de todos.

Las más experimentadas hasta el momento son las Tertulias Dialógicas Literarias, en las que las personas se reúnen para dialogar y compartir sobre un libro de la literatura clásica universal. Las Tertulias Dialógicas Literarias han demostrado que aumentan el vocabulario, mejoran la expresión oral y la comprensión lectora. Al mismo tiempo, es un ejercicio de respeto, de escucha igualitaria, que transforma el contexto de las personas y crea sentido.

En el Centro de Monreal se han llevado a cabo de dos formas. En primer lugar este año se eligió para cada curso un libro y los alumnos iban leyendo en casa cada semana, lo que el profesor les indicaba, un día de la semana cada alumno iba exponiendo lo que más le había gustado de lo que le había leído o lo que más le había llamado la atención, y el resto de alumnos respetando el turno de palabra daban su opinión. Así mismo en el centro de Monreal, durante el inicio del curso 2021-2022, se organizó un proyecto centrado en las clases de tutoría, el cual iba a tratar sobre el diálogo y el acercamiento al conocimiento de las distintas emociones que puede generar una persona. Cada semana durante la sesión de tutoría, se trataba una determinada emoción, de tal manera, que se seguía el modelo de la tertulia. La tutora introducía la emoción y el significado de la misma, y seguidamente, los alumnos, debían dar una definición propia de la emoción, contando con un ejemplo que apoyase el significado de la misma. Gracias a estas tertulias, se potencia el acercamiento directo del alumnado, sin distinción de edad, género o cultura al conocimiento de las diferentes perspectivas en las vivencias de sus compañeros.

- Formación de los familiares.

La oferta de formación de las escuelas se abre no solamente al alumnado y profesorado sino también a las familias. La formación de familiares se orienta por un lado hacia el conocimiento y la participación en las Actuaciones Educativas de Éxito y, por otro, a responder a los intereses y necesidades de formación de las propias familias.

Desde la escuela se debe dar respuesta a las necesidades inmediatas que tienen los padres y promover así una mejora de sus condiciones de vida. El resultado académico de niños y adolescentes no depende tanto del nivel educativo logrado previamente por las familias sino de que los padres también estén en un proceso de formación mientras sus hijos están en la escuela. Esto aumenta el sentido, las expectativas y el compromiso con la importancia de la educación.

Este aspecto, se lleva a cabo mediante reuniones o charlas conjuntas o individuales con las distintas familias del centro, en las cuales, se debe destacar o priorizar el aprendizaje y las metodologías de trabajo a seguir en casa para mejorar el rendimiento del alumnado. Desde el centro, se han organizado algunas charlas, para favorecer la relación familia-escuela y para lograr el avance e inclusión de todos los alumnos.

➤ Participación educativa de la comunidad.

Para garantizar el éxito educativo de todos los alumnos, se promueve que las familias y la comunidad se involucren directamente en los procesos y espacios de aprendizaje de la escuela, inclusive en el aula. Los familiares y la comunidad participan también en aquellas decisiones que se refieren a la educación de sus hijos.

En el centro la participación de la comunidad Educativa se concreta de varias maneras: lecturas de cuentos en la etapa de educación infantil, participación en los distintos proyectos y actividades que se organizan en el centro, elaboración de murales de decoración del centro para los distintos centros temáticos que se van trabajando... En general se puede decir que la participación es muy buena, y que siempre que se les solicita ayuda están dispuestos a colaborar.

➤ Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Este modelo, se centra en la prevención y resolución de conflictos mediante la aplicación del diálogo, como herramienta para superar las desigualdades y las diferencias. Formación dialógica del profesorado.

Este curso se ha empezado a trabajar la mediación con los alumnos de último curso, es algo experimental, pero que vistos los buenos resultados que está dando y la implicación por parte tanto del alumnado como de las familias, van a intentar seguir mejorando y afianzando de cara a evitar posibles conflictos y mejorar la relación entre todo el alumnado del centro.

Metodologías activas

Así mismo y referido con todos lo visto hasta este momento en el centro se utilizan metodologías activas que buscan promover una mayor participación e implicación del alumnado, generando aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitando la transferencia de los saberes adquiridos a contextos más heterogéneos. Entre las metodologías activas más usadas en el colegio de Monreal encontramos:

- La Asamblea: Sobre todo en la etapa de infantil, todos los días empiezan con una asamblea en la que los niños se dan los buenos días y pasan lista y cuentan lo más anecdótico del día anterior.
- Centros de interés: Tanto en infantil como en algunas áreas de Primaria, se trabaja por centros de interés. Algunos de los centros de interés trabajados han sido: la prehistoria, el cuerpo humano, los números, etc.
- Proyectos: Así mismo hemos llevado a cabo el proyecto Orgullo Rural, en el que ha participado toda la comunidad educativa, y que tan buen resultado ha tenido.

Las metodologías activas son procesos educativos (actividades, estrategias y técnicas) en los que:

- ✚ LA NIÑA O EL NIÑO SON LOS PROTAGONISTAS en sus aprendizajes y en los procesos educativos y participan activamente en ellos
- ✚ SE RESPETAN LOS RITMOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE.
Personalización
- ✚ Se busca la RELACIÓN ESCUELA \leftrightarrow VIDA
- ✚ Importa la PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD. ¿Cómo informamos de lo que hacemos en el aula? ¿Cómo facilitamos la participación de la comunidad?

- ✚ AYUDAN ACTIVAMENTE al desarrollo global y a los aprendizajes de las niñas y niños.

7.2 Marco empírico

7.2.1 Metodología usada.

Según Quecedo y Castaño (2002), para conocer el contexto educativo se debe partir de una situación real, ya que “permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos, éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos...”. La metodología que voy a utilizar para realizar esta investigación es una metodología mixta, ya que para realizar la investigación he utilizado diferentes instrumentos y técnicas.

Voy a partir de una situación real, analizando las opiniones del profesorado implicado en la acción educativa, esto permitirá que el estudio se ajuste más a la complejidad del contexto. Señalar que este estudio al estar basado en opiniones puede variar dependiendo de la variabilidad del profesorado.

La investigación cualitativa puede definirse como la investigación que produce datos descriptivos: palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Taylor, S.J. y Bogdan R.(1986), sintetizan los criterios definitorios de los estudios cualitativos de la siguiente manera:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos. Siguen un diseño de investigación flexible.
2. Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, es decir, las personas, contextos o grupos son considerados como un todo.
3. Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio. Interactúa con los informantes de modo natural.
4. El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

6. Todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación.
9. Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio.

Así mismo, es preciso detallar una serie de criterios éticos que como en todo estudio cualitativo es imprescindible seguir (Simons, 1987; Kemmins y Robottom, 1981 y Angulo, 1993 citado por López-Gil, 2013):

- Negociación. A la hora de realizar el trabajo, he tenido varios contactos con el director de centro, para tratar de explicarle en qué consistía el trabajo, y solicitarle la colaboración y ayuda para realizarlo.
- Colaboración. Para realizar el estudio se ha pedido la participación del equipo directivo y profesorado, realizando un cuestionario que debían rellenar de forma anónima.
- Confidencialidad. Se garantizó al director la preservación del anonimato de los y las participantes. Aunque sus opiniones, ideas y creencias sean las que fundamente esta parte del trabajo, no están relacionadas con su nombre.
- Equidad. Han participado en el estudio aquellos y aquellas que lo han deseado y se han tenido en cuenta todos los puntos de vista y opiniones expresadas voluntariamente.
- Imparcialidad. Este trabajo no ha pretendido juzgar las diferentes opiniones, puntos de vista, etc., ya que no era el objetivo del estudio calificar a nadie.
- Compromiso con el conocimiento. El objetivo que perseguía con este trabajo es: dentro del contexto de la escuela en un medio rural indagar, conocer, analizar y entender las potencialidades, retos, formación del profesorado, metodología empleada, etc. expresadas por los y las participantes.

7.2.2 Objetivos

Los objetivos que me planteo a través de esta investigación son:

- Visibilizar el trabajo de la escuela rural
- Conocer las limitaciones y potencialidades de la escuela rural

- Analizar los distintos factores que inciden en ella tanto a nivel educativo como organizativo.
- Relacionar la formación del profesorado previa con el desarrollo del trabajo posterior.

7.2.3 Técnicas e instrumentos para la recogida de la información

Se han utilizado diferentes herramientas para el proceso de indagación:

- Observación: Como ya he mencionado anteriormente, he realizado mis prácticas en este centro, por tanto, he ido recabando mucha información a medida que iban transcurriendo las jornadas escolares. Para ello en un cuaderno iba anotando todos aquellos aspectos que creía que me iban a servir posteriormente para la realización del TFG, también iba apuntando testimonios tanto del profesorado como de los alumnos, para tenerlos en cuenta a la hora de elaborar el cuestionario final, que me iba a servir para realizar la investigación.

- Revisión y análisis de los documentos facilitados por el centro. El equipo directivo puso a mi disposición todos los documentos organizativos y administrativos, de los que he podido sacar toda la información necesaria, de la que aquí se hace referencia cuando hablo del centro. El equipo directivo me facilitó el PEC (proyecto educativo de Centro), el PCC (Proyecto Curricular de Centro), el Proyecto de Convivencia, Proyecto de Biblioteca Escolar, y las Programaciones de las distintas áreas. Así mismo la tutora con la que realicé mis prácticas, puso a mi disposición la programación de aula.

- Entrevistas que han ido surgiendo a lo largo de mis prácticas, para solicitar ayuda o simplemente conocer algunas opiniones o temas referentes a este TFG. Así mismo, he mantenido contactos frecuentes con el director del centro para solicitarle ayuda y colaboración a la hora de ir realizando el trabajo. Así mismo se ha encargado de comunicar a los profesores el objeto de este trabajo y pedir ayuda y colaboración a los profesores del claustro.

- Conversaciones informales. En distintos momentos de la jornada escolar como han sido los recreos u hora de guardia, que me aportaron información adicional y que yo he ido apuntando en mi cuaderno.

- Cuestionarios. A partir de los cuales voy a sacar las principales conclusiones de mi objeto de estudio.

Para la realización del cuestionario, me he basado primeramente en aquellos aspectos que considero fundamentales para el buen desarrollo organizativo de la práctica educativa, teniendo en cuenta todos los factores que en ella puedan incidir. Partiendo de muchas dudas, o simplemente cosas que había anotado en mis prácticas, fui elaborando el cuestionario. Así mismo, se lo enseñé varias veces al director del centro para que me diese su opinión en relación a las distintas preguntas que en él se formulaban. Entre su opinión y los objetivos que yo me había marcado elaboré el cuestionario objeto de este TFG.

7.2.4 Muestra

Se toma como muestra para la realización del estudio a todos los profesores del centro, obteniendo una participación bastante significativa como para poder sacar unas conclusiones acerca de los ítems planteados en el cuestionario. De los 29 profesores del centro, han participado 17.

7.2.5 Procedimiento

El procedimiento seguido para realizar el cuestionario ha constado de 3 fases o etapas:

- **Formulación.** Esta etapa se caracteriza por explicitar y precisar qué es lo que quería investigar o conocer y por qué. Mi objetivo con el cuestionario era indagar en la percepción que los profesores tienen de la escuela rural, de su trabajo, limitaciones, alumnado, familia, etc., para de este modo tratar de corroborar mi hipótesis acerca de que la labor educativa que se lleva a cabo en un centro rural, es igual de válida que cualquier otra, y que la percepción de los profesores así lo dan a entender.
- **El diseño.** En esta etapa pretendo conocer: ¿Cómo se realizará la investigación? y ¿en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar?

Para organizar todo lo que quería conocer a través del cuestionario, me basé en 4 bloques de cara a una mejor organización de la información. Estos bloques eran:

1. Introducción profesional y personal.
2. Datos sobre la escuela rural.
3. Organización educativa del centro.
4. Alumnos, profesores y familias.

Una vez elaborado el cuestionario y dado el visto bueno por el director del centro y mi profesora de prácticas, le facilito el cuestionario al director del centro, pidiendo la colaboración de todo el profesorado de forma voluntaria. Para ello doy un margen de contestación de 15 días, una vez que el director me dice que ya lo ha facilitado a todo el profesorado.

Del total del claustro, han sido 17 profesores los que de forma voluntaria han contestado al cuestionario, y a los que desde este trabajo les quiero agradecer su colaboración.

Para entender los puntos siguientes, es necesario conocer de donde hemos partido, y es necesario saber que cuestionario se pasó a los profesores.

ANEXO 2 Cuestionario

- El cierre. En esta fase y teniendo todos los materiales que he ido recogiendo a lo largo de la investigación. Se trata de hacer un análisis de datos y una reflexión sobre los resultados obtenidos. Aspecto que voy a tratar en el siguiente apartado.

7.2.6 Análisis de datos

Para analizar la información incluida en los diferentes apartados del cuestionario, me voy a centrar en 4 puntos y de esta forma recoger todos aquellos aspectos más relevantes para el estudio y para el objetivo de este trabajo. Esto servirá para fundamentar la propuesta de intervención y extraer las conclusiones necesarias. Los 4 puntos escogidos para la resolución y organización de la información obtenida por el cuestionario son los siguientes:

- Formación docente sobre la escuela rural.
- Motivo y elección de estancia en el centro
- Crecimiento y visibilidad del centro
- Alumnado, profesorado y familia

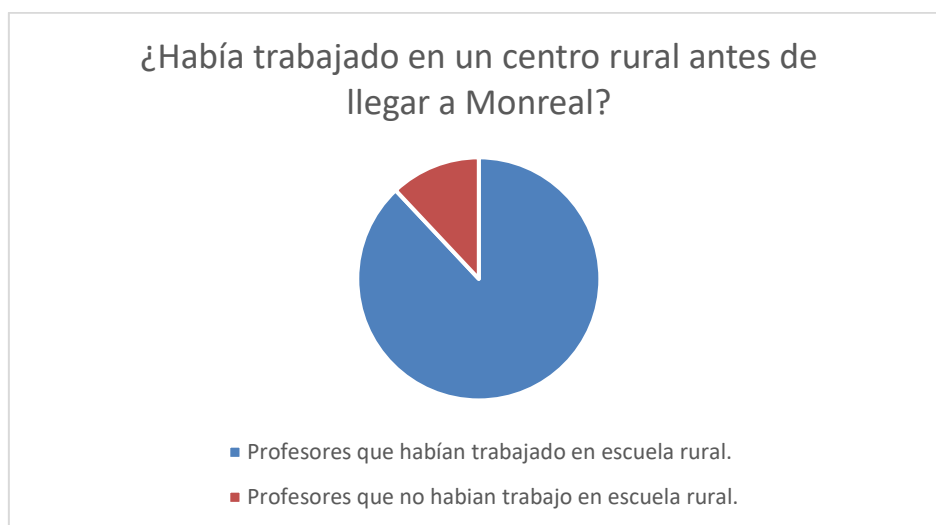
Veamos desarrollados los 4 puntos:

Formación docente sobre la escuela rural

En este primer apartado vamos a tratar de analizar la formación docente previa de los profesores de Monreal del Campo referida a la escuela rural y sus particularidades, y conocer la calidad de esta formación.

En primer lugar, para tener en cuenta la experiencia de los profesores sobre el trabajo desarrollado en una escuela rural, una de las primeras preguntas planteadas en el cuestionario, va dirigida a conocer si los profesores han trabajado previamente en un centro rural, antes de hacerlo en el CEIP Nuestra Señora del Pilar. Del total de encuestas realizadas el 88% de los profesores del centro habían trabajado anteriormente en un centro rural, y el 12% del profesorado hasta llegar al centro o no había trabajado nunca o no lo había hecho en un centro rural. Esta información nos viene bien para entender el buen funcionamiento de los proyectos que se llevan a cabo en el centro, de la buena relación escuela-familia, de la coordinación entre el profesorado, de la organización de los distintos documentos administrativos, en resumen, del buen funcionamiento del centro a todos los niveles.

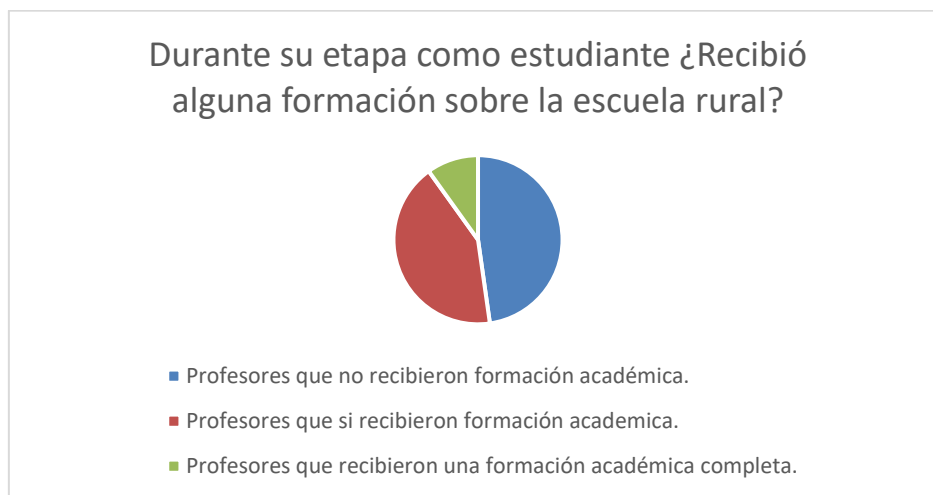
Gracias al siguiente gráfico, extraído del cuestionario realizado por los profesores del centro, podemos comprobar de una forma esquemática y visual, los profesores que habían trabajado previamente en un centro rural. Como podemos observar muchos de los profesores habían tenido contacto ya con un centro rural, el porcentaje en sí, aunque es significativo, y a pesar de que el cuestionario era anónimo, podría tener otra lectura, ya que hubiese hecho falta conocer, para su valoración los años de permanencia en el centro, si no es un profesor con destino definitivo, conocer cuántos años lleva como profesor interino, etc.

GRÁFICO 1

Otra de las cuestiones trata de indagar en la formación recibida por los docentes en su etapa universitaria o en su formación posterior. Los porcentajes obtenidos en esta pregunta son bastante llamativos del total un 53% del profesorado no recibió formación previa sobre la escuela rural, mientras que un 47% sí que recibió formación. Cabe destacar, que de ese 47% del profesorado, que, si ha recibido una formación de la escuela rural, únicamente 2 profesores han recibido una formación completa sobre la escuela rural, el resto reconoce haber recibido una pequeña información sobre el contexto educativo y particularidades de la escuela rural. Esto implica que del total del profesorado que ha contestado la encuesta únicamente 2 profesores, estén satisfechos con la formación que han recibido en torno al funcionamiento de la escuela rural. Gracias a estos resultados, podemos entender, la importancia que se le da a la escuela rural en la formación del profesorado. Asimismo, estas respuestas nos presentan el hándicap al que muchos profesores de deben enfrentar durante su primer año como docente en una escuela rural, de la cual, únicamente habían recibido una formación general, que en muchas ocasiones producía o dificultaba el proceso de adaptación al centro. Así mismo en las respuesta también se puede observar como los profesores que si afirman haber recibido información o formación sobre la escuela rural, al enfrentarse a la realidad, esta no guarda mucha relación, y al ir a enfrentarse con el desarrollo de su labor docente le ha costado organizar los conocimientos que tenían y ponerlos en práctica. En las mismas respuestas anteriores,

aquellos profesores que, si habían recibido información o formación sobre la escuela rural, afirman, que dicho aspecto no se acercaba a la realidad educativa de un centro, de tal manera, que llegado el curso en el que iban a desarrollar la función de profesor por primera vez en una escuela o centro rural, no disponían de los conocimientos necesarios para llevar a cabo dicha tarea.

GRÁFICO 2



Este gráfico nos da a entender la importancia que los profesores dan a su formación, y en este caso al conocimiento del trabajo desarrollado en un centro rural.

El necesario conocimiento para trabajar con eficacia en la escuela rural parece no contemplarse en los libros de texto ni en los métodos de enseñanza utilizados en las universidades. Si se atiende a esta particularidad didáctica, parece que tampoco existe una ayuda continuada para el perfeccionamiento de los docentes que ya se encuentran ubicados en centros rurales. Los profesores muestran su desacuerdo y su pesar así mismo con la oferta formativa de cursos de formación, que el Gobierno de Aragón o otras entidades convocan para la formación docente, no hay cursos específicos para la escuela rural, y todos están referidos de forma general a la escuela.

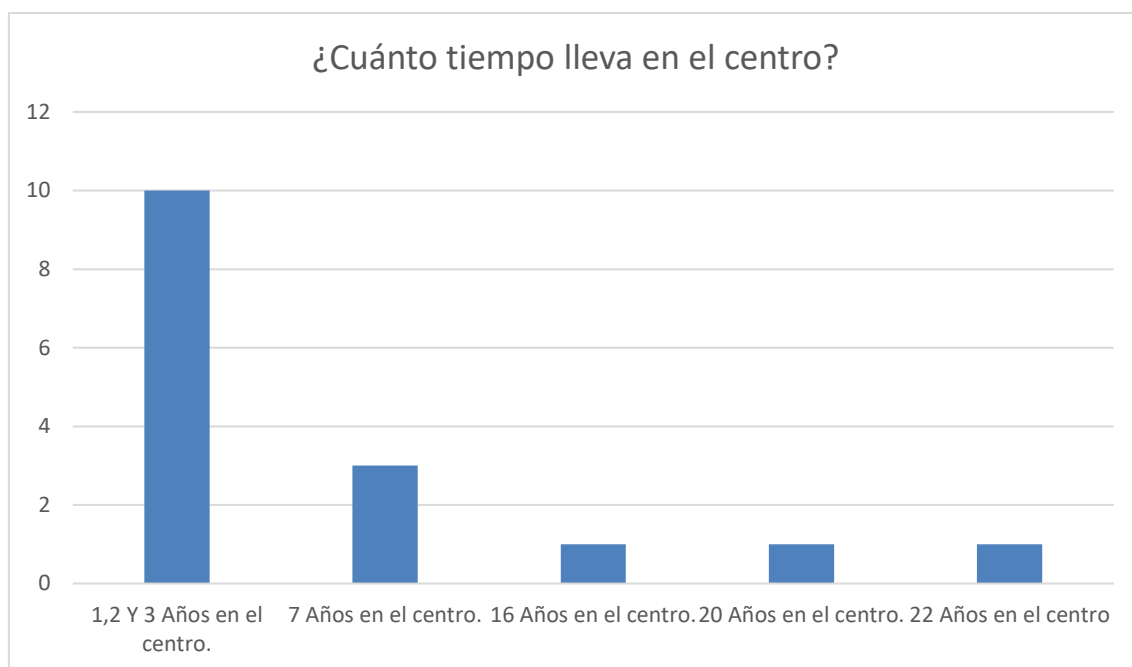
Motivo y elección de estancia en el centro

Actualmente, se tiende a entender, que una de las razones por las que un maestro entra a trabajar a un centro rural, suele ser por encontrarse en una posición baja de la lista del profesorado o porque no tiene otra opción que no sea el aceptar el cargo de docente en una escuela rural. Para salir de dudas, y comprender el motivo y el tiempo que llevan los

profesores en el centro, una de las preguntas del cuestionario se centra en conocer si los profesores están en el centro por elección o qué inquietud los ha llevado a elegir ese centro en concreto.

Dentro del CEIP Nuestra Señora del Pilar, teniendo en cuenta las respuestas obtenidas, encontramos varias situaciones que han propiciado la estancia de los profesores en el centro. En primer lugar, cabe destacar, que la mayoría de ellos, exactamente 10 profesores, llevan entre 1 y 3 años en el centro, siendo la duración mínima que encontramos en la plantilla. Cabe destacar, que los profesores recién llegados a principios de curso al centro, mantiene la intención de continuar en el mismo, ya que se encuentran muy cómodos y a gusto con el contexto y el ambiente del centro. En segundo lugar, y añadiendo duración a los cursos escolares, encontramos 4 profesores, cuya estancia en el centro es de 7 cursos. Por último, y concluyendo con los profesores más veteranos en el centro, destacamos un profesor con 16 años de experiencia y 2 profesores con 20 y 22 años de docencia en el mismo. La primera conclusión que sacamos es que el centro cuenta con una plantilla bastante estable, aspecto muy deseable para el buen transcurrir de la labor docente y sobre todo para el buen desarrollo del centro.

GRÁFICA 3

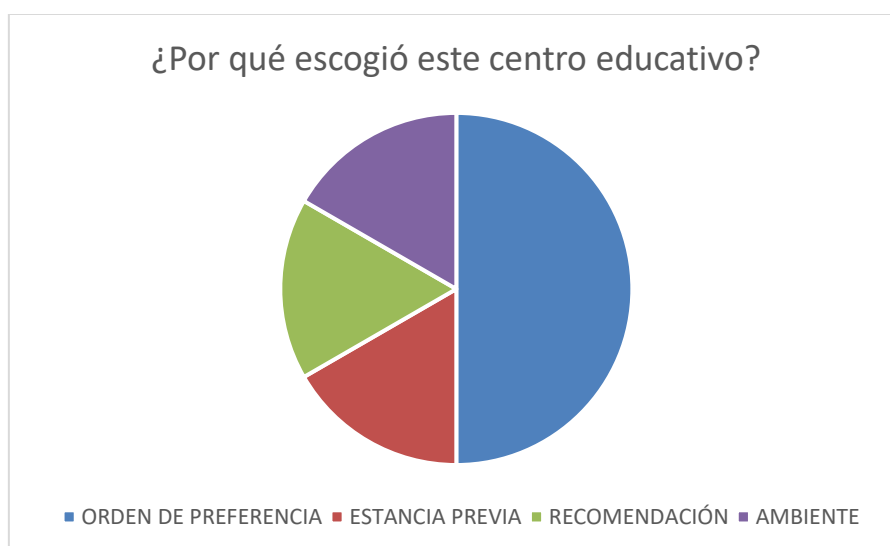


Esta pregunta ha servido para conocer que algunos cuestionarios han sido respondidos por una plantilla fija del centro, y que la mayoría que han respondido este cuestionario o llevan pocos años en el centro, o es su primer año en el centro, sin poder concretar si previamente habían tenido otras experiencias en otros centros.

A la hora de la elección de una plaza en la que desarrollar la labor de profesor, existen una gran cantidad de motivos o razones por las que escoger un centro u otro. Dentro de la plantilla del profesorado del CEIP Nuestra Señora del Pilar se pueden conocer numerosas razones o motivos, que oscilan entre recomendaciones, experiencia previa en el centro o voluntariedad. En primer lugar, cabe destacar la opción de orden de preferencias, la cual ha estado presente en 9 de los 17 profesores que han respondido el cuestionario, en principio como las plazas que salen para interinos son plazas de todo el año, algunos profesores están repitiendo por 2º año, teniendo en cuenta su experiencia del curso anterior. Otros son nuevos y si pueden repetirán el curso que viene, y alguno no tiene claro cuál será su próximo destino. A este primer aspecto, debemos sumarle la estancia previa en el centro, la cual ha ayudado en muchos casos a repetir docencia en el mismo y al final elegirlo como centro de destino definitivo, exactamente 3 profesores escogieron esta opción, dado a que ya conocían el centro y el trabajo que en él se desarrollaba. El ambiente o las características del centro, son dos de las razones por las que los maestros han escogido la estancia en el CEIP Nuestra Señora del Pilar. Otro aspecto muy a tener en cuenta ha sido el compañerismo, y la recomendación recibida por

parte de otros profesores que han estado en el centro, este motivo fue elegido por 3 profesores, además estos profesores añaden que en ningún caso se ha arrepentido de la elección realizada. Por último, el factor personal también supone un aspecto muy importante a tener en cuenta, a la hora de elección de un centro escolar, 2 profesores lo eligen por motivos personales y familiares. Algunos profesores también señalan que aunque sin ser de la localidad han establecido está como su residencia fija por el ambiente, y la buena adaptación familiar.

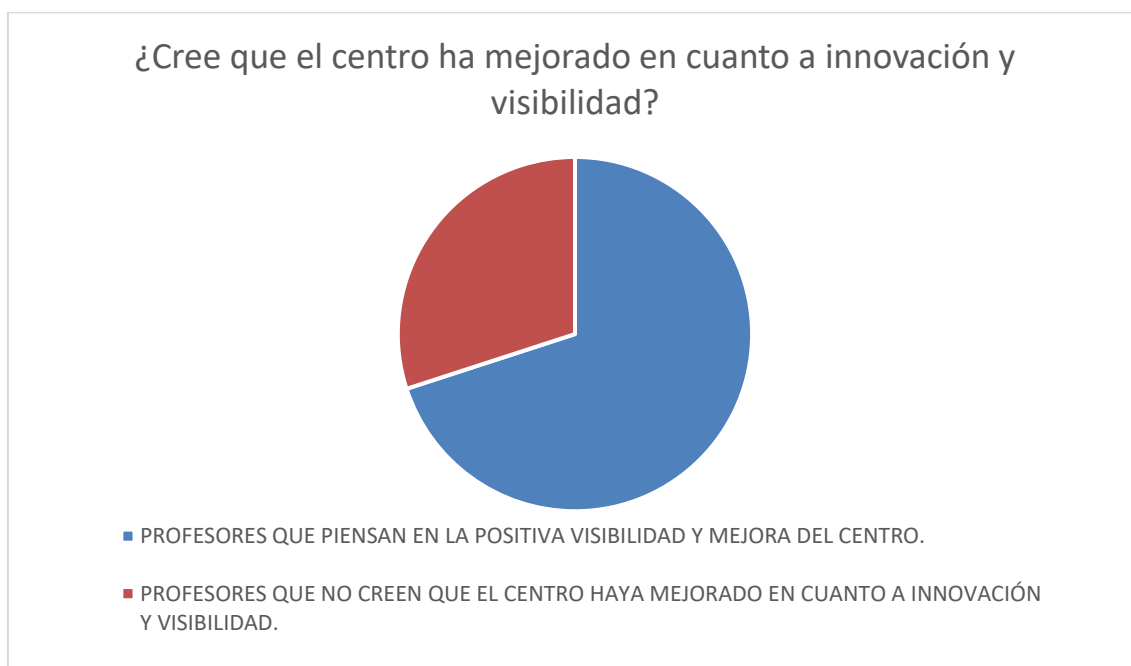
GRÁFICA 4



Como conclusión a este apartado quiero dejar claro que en todos los casos, se destaca en buen ambiente, y compañerismo. Además, teniendo en cuenta los datos revelados por la encuesta, todos los profesores, mantienen la intención o el objetivo de asegurar su plaza de cara al curso que viene, o en su caso, volver al centro como destino definitivo cuando aprueben oposiciones y tengan la posibilidad de escoger dicha plaza.

Este apartado, se ha enfocado desde la experiencia y la opinión personal de los profesores sobre el trabajo realizado y su avance en el centro desde su llegada, de tal manera que el objetivo de la pregunta formulada en el cuestionario, se centra en que los maestros, teniendo en cuenta el año en el que llegaron al centro, reflexionen sobre el crecimiento y la visibilidad que ha desarrollado el centro, desde ese mismo año hasta la actualidad. Ante de comenzar a comprobar dicha información, cabe destacar que muchos de los proyectos instaurados en el centro, con el objetivo de su crecimiento y visibilidad, se han visto afectados con la pandemia, lo que ha provocado que hayan perdido su hilo conductor, y en ocasiones no se hayan podido poner en práctica en su totalidad o de forma adecuada.

GRÁFICO 5



Está claro que en esta pregunta no es lo mismo la opinión de un profesor que lleva varios años en el centro a un profesor que lleva pocos, porque la evolución de un centro en poco tiempo puede cambiar mucho, pero también es necesario conocer todos los proyectos en innovaciones que se han llevado a cabo en los años anteriores. Así mismo debemos tener en cuenta que se han tratado de años muy convulsos debido a la pandemia y que se ha podido hacer muy poco en cuanto a proyectos y actividades, dado que ha estado todo muy restringido, quizás y teniendo valorando las anotaciones sobre

opiniones de los profesores, puedo decir que se trata de un centro muy activo en cuanto a actividades, pero que lleva 2 años prácticamente sin hacer nada, pero que desde el equipo directivo confían en que esto cambie y se vuelva otra vez a la normalidad.

Comprobando las respuestas del cuestionario y las opiniones de los profesores, podemos darnos cuenta de que esta temática, ha generado una serie de pensamientos contrapuestos entre el grupo del profesorado. En primer lugar, 9 profesores, opinan que el centro ha mejorado considerablemente desde su primera etapa en el mismo. Se ha dejado atrás la tiza para pasar a las PDIs, las nuevas tecnologías son uno de los nuevos retos desde hace años y siempre se ha desarrollado un enfoque con el que estar al día e innovar. A nivel humano sigue existiendo un gran compañerismo, el grupo de profesores y alumnos forman una gran familia de la que todo aquél o aquella que llegue forma parte. La llegada continua al centro de alumnos inmigrantes de otros países, proporciona que la diversidad de las aulas, crezca y mejore considerablemente. Además, la unión del grupo de profesores junto con el equipo directivo, con el objetivo de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en estos alumnos, se ha visto mayormente mejorada, teniendo en cuenta la falta de relaciones propiciada por el curso interferido por el COVID-19.

Por otro lado, en cuanto a la visibilidad del centro, las opiniones de los profesores, se decantan hacia un pensamiento positivo e innovador, de tal manera, que el 70% de las respuestas concluyen con opiniones positivas, en las que se resalta el carácter innovador y los proyectos que aportan visibilidad al centro. Es cierto, que según afirma el director, nunca se buscado desarrollar un factor de visibilidad en el centro, ya que, aunque hayamos planteado una gran cantidad de actividades y proyectos, no les hemos aportado demasiada o alguna difusión, en ese aspecto siempre hemos sido demasiado humildes. Sin embargo, a día de hoy, como ya he comentado anteriormente en el trabajo, son números los proyectos que se llevan a cabo en el centro, con el objetivo de mejorar su papel educativo y sus procesos de enseñanza.

Por el contrario, existen otros profesores, cuyas opiniones no coinciden con las expuestas en el párrafo anterior, ya que piensan que la evolución de la escuela ha empeorado, o en su caso, no se ha llevado a cabo ninguna mejora, ya que se ha mantenido en una línea igualatoria. Del 30% restante de las respuestas, destacamos tanto comentarios de empeoramiento, como comentarios que dan a conocer, que el

centro se ha mantenido estable. Por un lado, y teniendo en cuenta la educación que reciben los alumnos en su casa, y las situaciones que se producen en la calle o en los tiempos extraescolares al colegio, se ha generado en el centro la aparición de comportamientos disruptivos o la pérdida del esfuerzo, llegando a establecer una conducta inapropiada con los profesores. Además, la pandemia producida por el COVID-19, no ha ayudado a solucionar este aspecto, ya que, por el contrario, ha continuado produciendo estos comportamientos y originando una situación en la que el alumno no comprende ni respeta la labor o la posición del profesor. Por otro lado, el resto de los profesores, cuyas respuestas se encuentran dentro de ese 30%, reconocen que durante los años o cursos que llevan en el colegio, si se han realizado e instaurado una serie de proyectos innovadores, pero, sin embargo, dichos proyectos se han estancado y no han continuado con su desarrollo durante los siguientes cursos. Al mismo tiempo, contemplan, que el centro podría crecer considerablemente, si se organizaran de manera más adecuada y organizada, todos estos proyectos, de tal manera, que todos los profesores pudiesen aportar un pequeño granito de área a cada proceso.

En mi opinión creo que es un aspecto a tener presente de cara al futuro, considero primordial que todos los profesores remen en la misma dirección, y que en el momento en el que hay profesores que piensa que hay un estancamiento a la hora de poner en práctica algunos proyectos o realizar algunas actividades, se debe revisar, e intentar llegar a un acuerdo para avanzar, tanto en la mejora de todo lo relacionado con los aspectos educativos como en todo lo social, y relacionado con el contexto educativo.

Alumnado, profesorado y familia

Como se puede comprobar en el título de este cuarto apartado, el objetivo del mismo es comprender y conocer la relación que existe entre el profesorado, el alumno y las familias. Al mismo tiempo, se realizará una reflexión sobre las metodologías de funcionamiento que siguen los distintos agentes del centro, teniendo en cuenta las opiniones y respuestas de los propios profesores.

En gran medida, y teniendo en cuenta las opiniones de los diferentes profesores, el alumno recibe un papel activo en el aula. Hasta 14 maestros, coinciden en que el alumno debe ser el protagonista del aprendizaje y la enseñanza educativa, y entienden

que hay momentos o situaciones del aula en la que deben desarrollar un papel mas pasivo o imparcial, el cual les ayude a generar de forma sucesiva el verdadero papel activo o de protagonista. Al mismo tiempo, el alumno recibe una relación o comparación principal con el centro, en la que es el protagonista de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realice dentro del horario escolar. La destreza oral, es un factor muy importante y condicionante de este proceso. Que compartan sus rutinas, sus gustos, sus fines de semana... mediante asambleas o charlas conjuntas, favorece las relaciones y la motivación en la tarea, ya que los alumnos se sienten escuchados, y por un momento, en el que hablan para toda la clase, sienten que son el foco principal del aula y del aprendizaje. Por otro lado, y teniendo en cuenta la opinión del resto del profesorado, el rol del alumnado, se resumen en un papel de espectador o de receptor de la información. En este caso, el alumno únicamente se limita a escuchar y en ocasiones a tomar apuntes sobre lo presentado en el aula. Esto implica que no recibe un papel activo en el aula, ya que el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo marca el profesor y no el mismo alumno.

Continuando con el alumnado del centro, un factor muy importante a destacar en el aula, son las relaciones que se establecen entre ellos y los profesores, tanto con los especialistas, como con los tutores. Es cierto, que, dentro de cualquier colegio o aula, la relación que establece el tutor con los alumnos, es mucho más cercana y familiar que la que establecen con el especialista, ya que el tutor pasa más tiempo lectivo con los alumnos. Dentro del centro de Monreal del Campo, y teniendo en cuenta la información recabada, destacamos dos tipos de relaciones entre los alumnos y los profesores. En primer lugar, la relación más repetitiva en el aula, es cercana, familiar y muy buena. En este caso, el profesor le ha cogido un cariño inmenso al alumno, y se relacionan mutuamente en un tono amigable y emocional, ya que han establecido unos vínculos de amistad propiciados por la continua participación del alumno y el profesor en el aula. Por otro, y en segundo lugar, la otra relación que destacamos, es al mismo tiempo, cercana, familiar y buena, aunque sin embargo, el profesor ha decidido respetar su posición dentro del aula, evitando los comportamientos y las conversaciones de colegueo o de confianza. Este factor, no implica que el profesor no pueda establecer un vínculo cariñoso y emocional con el alumno, sino que únicamente ha decidido resaltar su figura dentro del aula, para el alumno tenga claros los límites que pueden establecer en su relación.

Establecida la relación entre los alumnos, y alumnos y profesores, debemos tener en cuenta de la misma manera y otorgar la misma importancia, a la relación que se establece entre el grupo de profesores. Todas las respuestas del cuestionario a la pregunta de ¿Cómo es el ambiente entre el grupo de profesores?, han coincidido en que las relaciones establecidas entre el grupo del profesorado son buenas. Es cierto, y de esa manera lo afirman 5 profesores, que, durante los años anteriores a la pandemia, el ambiente entre ellos era mucho mejor. Dentro del centro, se podía utilizar la sala de profesores, o las zonas comunes del mismo, para la agrupación de profesores durante recreos o guardias. Actualmente, debido a las medidas propuestas por el COVID-19, no es posible la utilización ni la agrupación de los profesores en dicha sala, de tal manera, que, en ciertas ocasiones, se han producido diferentes agrupaciones, dependiendo la comodidad o la confianza del grupo establecido. Este aspecto, ha propiciado que algunos profesores del centro no se hayan conocido adecuadamente, o, por el contrario, no hayan establecido un vínculo de amistad en el colegio. Sin embargo, el ambiente y las relaciones que se han podido establecer, a pesar de las restricciones, son buenas. Actualmente no existen tales restricciones, aunque los profesores siguen manteniendo las distancias, y la sala de profesores no es tan frecuentada por estos como anteriormente. Desde el Equipo Directivo siempre se ha intentado crear un ambiente de buen compañerismo, ayuda, escucha y resolución de cualquier problema que pudiera surgir al mismo tiempo, todos los profesores, han coincidido en que el establecer una buena relación o un buen ambiente entre el grupo en cuestión, puede ayudar a desarrollar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, que, al mismo tiempo, ayude y refuerza los resultados y las conductas de los alumnos del centro.

Por último, y concluyendo con el apartado de la relaciones internas y externas del centro, no puede faltarnos el reflexionar sobre la relación que se establece entre el colegio (profesores y equipo directivo) y las familias de los distintos alumnos, otro factor indispensable, a la hora de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje. De cara a este aspecto, encontramos una serie de opiniones contrapuestas entre los profesores, ya que como cada uno de ellos se encarga de la enseñanza de un curso diferente, puede darse la situación en la que unas familias participen mas que otras. En general, cabe destacar, que la participación de las familias en el centro no es la esperada ni la deseada por el grupo en general de profesores. Esto implica que, en muchas

ocasiones, se requiera la participación y el interés de las familias por los proyectos o las tareas que realizan sus propios hij@s. La situación de pandemia ha empeorado la relación o el interés de las familias en el centro, ya que, durante cursos anteriores, según afirma un miembro del equipo directivo del centro, la participación era mayor, de tal forma, que sin tener que requerir su interés, las familias se mostraban dispuestas ante cualquier situación escolar. Actualmente, el centro dispone de familias muy implicadas y colaboradoras, otras que se implican lo necesario y otras que no se implican nunca. Este factor no beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ya que no puede establecerse un término medio entre la participación de las mismas. Tal y como afirman el 100% de las respuestas, la participación y la comunicación familiar es un aspecto imprescindible en el aula, ya que apoya y refuerza el proceso de aprendizaje de los alumnos, de tal manera, que puedan desarrollar el mismo desde su casa, durante el horario extraescolar. Por esta misma razón, la comunicación con las familias debe ser un factor imprescindible, cuyo desarrollo debe establecerse a principio de curso, llevando un seguimiento del mismo, para no perder dicha comunicación, y favorecer el interés de las familias.

8.- CONCLUSIONES FINALES

La constante búsqueda por mejorar la calidad de la educación en el medio rural con la creación de los Centros o Colegios Rurales Agrupados (CRAS), supuso la continuidad de las escuelas rurales, cuya función era la de permitir la existencia de una educación de calidad en zonas rurales con poca población donde no había suficientes alumnos para mantener la escuela tradicional.

Es a partir de este momento cuando ya no se habla de escuelas apartadas, sino que hablamos de centros rurales que engloban aulas en diferentes pueblos pero que comparten los mismos recursos, profesorado, recursos tecnológicos, etc... de este modo se garantiza que los alumnos se eduquen en su entorno socio-familiar, además de asegurar una enseñanza de calidad al mismo nivel que la de los centros urbanos, respetando las características de cada municipio.

En los últimos años hemos vivido una transformación a todos los niveles que han posicionado a los colegios rurales del siglo XXI como un espacio potencial de innovación educativa y aprendizaje significativo. Los datos del último Informe Pisa de 2015 así lo corroboran, y sitúan a los estudiantes de la escuela rural en mejor posición comparando los resultados con aquellos que estudian en centros urbanos, teniendo en cuenta su nivel económico y cultural.

Los últimos estudios que se han realizado sobre los colegios rurales lo posicionan como una modalidad educativa y como un medio para el alcance de los objetivos nacionales e internacionales de la Educación para Todos y, más concretamente, del Objetivo 4: Educación de Calidad, de la Agenda 2030. En este sentido, la LOMLOE asume este compromiso y en su artículo 82, avanza en la concreción de medidas destinadas a la educación rural, atendiendo así, con mayor especificidad, a su propia identidad.

En las últimas modificaciones legislativas en materia de educación rural se transita hacia una concepción más innovadora e inclusiva de la educación en este ámbito: formación específica para el profesorado, así como el apoyo, la orientación y los recursos materiales y tecnológicos que necesite para atender las necesidades de los estudiantes y del entorno.

En este sentido, la LOMLOE vela por evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza y por garantizar una educación que tenga como principios básicos la igualdad de oportunidades, la calidad educativa, la innovación y la permanencia de los estudiantes.

Por otro lado, me gustaría incidir en el mero objetivo perseguido por el análisis y recaudación de los datos obtenido mediante los diferentes instrumentos de investigación. La divulgación y difusión de la realidad total de una escuela ubicada en un contexto rural, ha sido el principal objetivo del desarrollo del análisis y reflexión de los puntos adecuados al cuestionario. Como ya he comentado anteriormente, antiguamente y en acercándonos a la actualidad, un porcentaje de docentes y personas de nuestro país, no conocen los principios o la realidad educativa y social de una escuela rural. Con el análisis y apostolado de los datos anteriores, podemos comprobar y entender la situación vivida en el contexto de enseñanza-aprendizaje de todos estos

centros. Además, en mi opinión, comprendo el desarrollo del trabajo planteado como un motivo e inicio para el conocimiento y motivación personal sobre lo relacionado con la escuela rural, de tal manera, que las características y realidades propias de la misma, se acerquen a la realidad de las personas que lo lean.

Me gustaría concluir este trabajo diciendo que los centros rurales cuentan con una calidad basada en la importancia otorgada a la afectividad, el respeto y donde las relaciones personales son fundamentales pilares básicos del día a día, donde se fundamentan los aprendizajes y dónde la inter-relación con la comunidad rural enriquece ambas partes. Así mismo y como he venido señalando a lo largo de este trabajo creo fundamental dar la visibilidad que el centro merece, y el primer paso para ello debe ser incluir a los centros rurales y todo lo relacionado con ellos tanto en los planes de estudios de Grado como en la posterior formación del profesorado.

11.-REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBERICIO, J.J. (1994). *Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo*. Barcelona, PPU.

ANTÚNEZ, S. & GAIRÍN, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, Graó.

BARBA, J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Universidad de Valladolid.

BERLANGA, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.

BERRY, C.R. & LITTLE, A.W. (2006). "Multigrade teaching in London, England, en

Biddle, C., & Pricle, A. P. (2016). Constructing and reconstructing the "rural school problem" a century of rural education research". *Review of Research in Education*, 40 (1), 298-325.

BOIX, T. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona, Graó.

BOZA, M. & SÁNCHEZ, M. A. (2004). *Las bibliotecas en las misiones pedagógicas*.

Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 74, 41-51.

- BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis doctoral de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- CANES, F. (1993). “Las Misiones Pedagógicas: Educación y Tiempo Libre en la Segunda República”. *Revista Complutense de Educación*, 4 (1), 147-168.
- CHAPARRO, F. & SANTOS, M. (2018). “Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial. Análisis de resultados de un estudio multicaso”. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 2 (2), 177-191. <http://hdl.handle.net/10481/51755>
- CORCHÓN, E & RASO, F & HINOJO, M.A. (2013). *Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural en el período 1857-2012*. Universidad de Salamanca.
- CORCHÓN, E. (1997). *Estudio evaluativo de la Escuela Rural andaluza*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- CUERVO, H., & ACQUARO (2018). “Exploring metropolitan university pre-service teacher motivations and barriers to teaching in rural schools”. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46 (4), 384-398.
- FERNÁNDEZ, C. (1976). “Política educativa rural y Escuela Rural”. *Cuadernos de Pedagogía*, 2, 1-5
- GARCÍA JIMÉNEZ, A. (2020). *La despoblación: Una cuestión de estado*. Universidad de León.
- 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.
- GARCÍA PRIETO, F.J. & POZUELOS ESTRADA, F.J. & ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, CARMEN (2017). “Uso de los libros de texto en la Educación Rural en España”. *Sinéctica*, nº 49, enero-junio.
- GONZÁLEZ RUCANDIO, V. (2011). “Crónica de las misiones pedagógicas en Cantabria”. *Cabás*, nº 6, 1-22.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J. L. (1981). “Los costes de las concentraciones escolares”. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.
- GRACIA, Á., & GONZÁLEZ, M. (1999). “Procesos educativos en la escuela rural. Formación del profesorado, práctica docente y expectativas ante la reforma educativa”. *Revista española de pedagogía*, 213 (57) 309-338.

- IMBERNÓN, F & SACRISTÁN J. & RODRÍGUEZ, J. (2017). El
- IMBERNÓN, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar. *Grao*, Barcelona.
- KNIPMEYER, M & GONZÁLEZ, M & SAN ROMÁN, T (1980). *Escuelas, pueblos y barrios (antropología educativa)*. Akal, Madrid.
- Ley 45 para el desarrollo sostenible del Medio Rural. BOE núm. 299. 51339- 51349.
- Ley de Reforma de Enseñanza primaria 169/1965 de 23 de diciembre. BOE 306 (23 de diciembre de 1965); págs. 17240-17246.
- LITTLE, A.W. (Ed) *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and*
- LÓPEZ, A. (2007). “Por caminos de piedra, charcos y olvido: repertorios de la cultura universal. Las misiones pedagógicas de la II República española”. Pandora: *Revue d’Études Hispaniques*, 7, 83-98.
- MAGRO MAZO, C. (2019). “La escuela rural, fuente de esperanzas practicables e inspiraciones alcanzadas”. *Cuadernos de pedagogía.*, n. 498, p. 12-15.
- MÁRQUEZ, D. (2002). “Nuevos horizontes en el desarrollo rural. Madrid: Akal. Martín, M. (2002). Las misiones pedagógicas en Salamanca (1931-1936)”. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 14, 155-176.
- MARTÍNEZ, A. (2010). “María Moliner y las bibliotecas públicas: un compromiso con la democracia republicana y la difusión de la cultura”. *Métodos de Información*, 1 (1), 5-24.
- MORALES ROMO, N. (2017). “The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (2), 412-438.
- OLIVARES, A, & LORENZO J. (2019). “Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción”. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, Opportunities. Verlag: Springer, pp. 67-86.
- ORTEGA, M. Ángel (1994). “¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha”. *Revista de Educación*, nº 303 (1994), pp. 211-242.
- OTERO, E. M. (2009). “La recuperación de la memoria gozosa: lo que descubre el archivo fotográfico de las misiones Pedagógicas”. En M. R. BERRUEZO & S. CONEJERO (Coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo xix a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación* (vol. II). Pamplona, EUNSA; pp. 745-754.

- PERRENAUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Grao.
- RASO, F. (2001). “Propuestas para la implementación de las nuevas tecnologías dentro del ámbito de la Escuela Rural”. En M. LORENZO &al. (Coords.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- RUIZ-ARRIAGA, N & RUIZ-GALLARDO, J.R (2017). Colegios rurales agrupados y formación
- SANTAMARÍA, R (28 de junio 2012). “Un poco de historia en la escuela rural de España”. <https://escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela>.
- SANTOS, L. (2014). “Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya”. *Historia da Educacao*, 18 (43), 33-48.
- SANTOS, M. A. (2000). *Agrupamientos flexibles: un claustro investiga*. Sevilla, Diada.
- SEBAN, D (2015). “Development of preservice identities: learning from a multigrade classroom practicum context”. *Journal of Education for Teaching*, 41 (1), 19-36.
- SOLER, M. (2001). *Dialogic Reading: A new understanding of the reading event*. Harvard University. Tesis doctoral leída en junio de 2001 en la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- TAHULL, J., & MONTERO, I. (2018). “Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito”. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176.
- VEENMAN, S. (1984). “Perceived problems of beginning teachers”. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- VIGO, B. & DIESTE, B & THURSTON (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.

12.- ANEXOS

ANEXO 1

Fotos del CEIP Muestra Señora del pilar.



ANEXO 2

Cuestionario.

SECCION INTRODUCTORIA

Sexo

Hombre

Mujer

Prefiero no decirlo

¿Qué cargo mantiene en el centro? En el caso de ser tutor, ¿En que curso ejerce la tutoría?

Texto de respuesta corta

¿Cuánto tiempo lleva en el centro?

Texto de respuesta corta

¿Por qué escogió este centro educativo? ¿Lo escogió de forma voluntaria, se lo recomendó alguien o fue de manera obligatoria por las oposiciones?

Texto de respuesta larga

SECCION 2

Datos sobre la escuela rural.

¿Había trabajado en un centro rural antes de llegar a Monreal?

Texto de respuesta larga

Durante su etapa como estudiante ¿Recibió alguna formación sobre la escuela rural?.

Texto de respuesta larga

La formación que recibió sobre la escuela rural, ¿Se acerca a la realidad de las características de un centro rural?. Si no ha recibido dicha formación, conteste; no he recibido formación.

Texto de respuesta larga

¿Cree importante recibir una formación sobre la escuela rural, de cara a la formación del profesorado?

Texto de respuesta larga

¿Desde que llevo al centro, ha notado algún cambio?¿Ha mejorado o en su caso, ha empeorado?
¿Por qué?

Texto de respuesta larga

¿Desea seguir ejerciendo su labor en este centro o quiere cambiar de destino el año que viene?
¿Por qué?

Texto de respuesta larga

...

¿Cree que el centro se encuentra en plena etapa de crecimiento, en cuento al numero de alumnos, profesores, y proyectos de innovación?¿Este aspecto ha aportado visibilidad y proyección al centro?

Texto de respuesta larga

SECCION 3
Organización Educativa.

<p>¿Cómo organiza el tiempo? ¿Existe flexibilidad?</p> <p>Texto de respuesta larga</p> <hr/>
<p>¿Qué rol asume el alumnado en el aula?</p> <p>Texto de respuesta larga</p> <hr/>
<p>¿El aprendizaje del estudiantado se realiza siempre dentro del aula? En el caso de salir ¿Cuál es el motivo? ¿Cómo lo lleva a cabo?</p> <p>Texto de respuesta larga</p> <hr/>
<p>¿Dentro del aula, se tienen en cuenta los proyectos de innovación instaurados en el centro?. Si es así, ¿Qué repercusión tienen o han tenido en las aulas?</p> <p>Texto de respuesta larga</p> <hr/>

Alumnos, Familias y Profesores.

- ¿Participan mucho las familias en el colegio? ¿Le gustaría que participasen más?

Texto de respuesta larga

¿Considera importante su participación? ¿Por qué?

Texto de respuesta larga

¿Cómo categorizaría la relación con sus alumnos?

Texto de respuesta larga

...

¿Cómo es el ambiente entre el grupo de profesores? ¿Cree que este aspecto mejora el interés y la motivación de un profesor?

Texto de respuesta larga

A modo de conclusión y opinión personal. ¿Qué sintió al conocer que su destino como profesor iba a ser en un centro rural?

Texto de respuesta larga
