



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

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Título: “La Escuela rural: un estudio sobre la formación
inicial docente en la FCSH de Teruel”**

Alumno/a: Estrella Pérez Pastor

NIA: 740991

Director/a: Virginia Domingo Cebrián

AÑO ACADÉMICO 2019-2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3-4
2. MARCO TEÓRICO.....	4-22
2.1. BREVE RECORRIDO LEGISLATIVO SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL.....	4-7
2.2. EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL.....	7-11
2.2.1. Concepto de escuela rural.....	7-8
2.2.2. Tipología.....	9
2.2.3. Características de las escuelas rurales.....	9-11
2.3.FUNDAMENTACIÓN DE LA EXISTENCIA DE ESCUELAS RURALES.....	11-13
2.4.COLEGIO RURAL AGRUPADO.....	13-19
2.4.1. Algunos aspectos básicos.....	13-15
2.4.2. Centro Rural de Innovación Educativa.....	15-17
2.4.3. Ventajas y limitaciones de un colegio rural agrupado.....	17-19
2.5.ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO: MULTIGRADUACIÓN.....	20-22
2.5.1. Concepto de aula multigrado.....	20-21
2.5.2. Ventajas de las aulas multigrado.....	21-22
3. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE SOBRE ESCUELA RURAL EN EL TERRITORIO ESPAÑOL.....	22-31
4. MARCO EMPÍRICO	31-46
4.1. Objetivo del estudio.....	31
4.2. Muestra.....	31
4.3. Procedimiento.....	31
4.4. Análisis.....	31-32
4.5. Resultados.....	32-46
5.CONCLUSIONES.....	46-47
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47-48

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado se basa en una investigación sobre la educación en el medio rural. Se parte de la escuela en dicho contexto, realizando un breve recorrido histórico-legislativo y centrándose finalmente en el modelo organizativo-pedagógico de Colegio Rural Agrupado en Aragón. Posteriormente, se realiza una investigación con una metodología cuantitativa, utilizando un cuestionario y con el objetivo de conocer la formación que recibe el alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel en educación rural. De los resultados se desprende que no existe una formación específica en educación rural y se insta a los Entes competentes a tomar cartas sobre este asunto.

Palabras clave: Educación en el medio rural, Colegio Rural Agrupado, Investigación cuantitativa, Formación inicial.

ABSTRACT

This End of Grade work is based on research on rural education. He leaves the school in this context, taking a short historical-legislative tour and finally focusing on the organizational-pedagogical model of rural college in Aragon. Then, we are carried out with a quantitative methodology, using a questionnaire and with the aim of knowing the training received by students of the Faculty of Social and Human Sciences of Teruel in rural education. It is apparent from the results that there is no specific training in rural education and the competent bodies are urged to take action on this matter.

Key words: education in rural areas, rural college, quantitative research, initial formation.

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado nace con la necesidad de conocer con mayor profundidad la escolarización en zonas rurales, asimismo, servir a cualquier persona que tenga disposición de saber más sobre el tema.

La base de este trabajo es el estudio sobre la educación en el medio rural. Concretamente, se realiza una investigación sobre la formación que reciben los futuros maestros sobre dicho medio.

He decidido escoger esta temática, debido a que es de vital importancia ser conscientes de la educación rural que hoy en día emana en la mayoría de municipios aragoneses.

Asimismo, al ser un tema que siempre me ha llamado la atención y al ver que durante todo el grado no he tenido una formación específica al respecto, he querido investigar y cerciorarme sobre la formación inicial docente de la escuela rural a nivel nacional para poder extrapolar e investigar el tema en mi facultad de referencia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. BREVE RECORRIDO LEGISLATIVO SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL

Antes de abordar el estudio relativo a la educación en el medio rural es preciso hacer una breve referencia al marco constitucional y legislativo.

Tras la Constitución se han sucedido numerosas reformas legislativas con la finalidad de articular y configurar el Sistema Educativo.

Desde 1857 hasta el siglo XX, la educación primaria fue escasa en las zonas rurales debido al poco interés que el Estado le brindó.

La *Ley Moyano* de 1857 fue la primera referencia legislativa que permitió organizar las poblaciones rurales. Estableció que en cada pueblo de 500 habitantes debería haber dos escuelas públicas: una de niños y otra de niñas (Art.100). Los contenidos y el material didáctico eran escasos e influenciados según la ideología propia, por ejemplo, en la época de la Dictadura de Primo de Rivera. Una de las ventajas de esta ley fue la gran cantidad de escuelas rurales que se crearon en todas las regiones con escasa población.

Después de la *Ley Moyano*, España ha sufrido muchos cambios en educación, y en particular en la concepción de la escuela rural, como consecuencia de las diversas leyes educativas que se han ido aprobando (Corchon, 2000).

En primer lugar, cabe hacer referencia a la *Ley General de Educación (LGE)*¹ de 1970 y, por tanto, preconstitucional, que estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años. Esta ignoró y condenó durante varios años a la escuela rural, ya que en el artículo 59 señalaba que se debía proporcionar al menos un aula por nivel académico, por lo tanto, se produjeron un cierre masivo de escuelas unitarias (Corchon, 2000).

En segundo lugar, la *Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)*² de 1980. Es la primera ley plenamente democrática elaborada por el Gobierno

¹ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. DISPOSICIÓN DEROGADA.

² Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. DISPOSICIÓN DEROGADA.

de Adolfo Suárez (gobierno de UCD). Esta ley no tuvo en cuenta las peculiaridades de la escuela rural, solo se preocupó de proteger los centros privados en agravio de una enseñanza pública para todos (Berlanga, 2003).

Con la publicación en 1983 del *Real Decreto sobre la Educación Compensatoria* permitió manifestar y tratar las desigualdades que existían en algunos sistemas escolares ordinarios, tanto de carácter social como geográfico (Domingo, 2013). Cabe citar dos de los primeros artículos del Decreto: el artículo 1 referido al “beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente”, y en el artículo 2 se analizan unas series de actuaciones, tales como:

<<

- A. Constitución de servicios de apoyo escolar y Centros de recursos para asistir a los Centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado, con menos de tres unidades, que siendo incompletos imparten Educación General Básica completa o con otros indicadores de infradotación o baja calidad de la enseñanza.
- B. Incentivación de la continuidad del profesorado en Centros docentes cuyas vacantes resultan de difícil provisión
- C. Establecimiento de cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados
- D. Desarrollo de campañas de alfabetización para erradicar el analfabetismo
- E. Creación de modalidades específicas de ayudas al estudio.
- F. Realización de investigaciones en obras y equipamiento >>

En tercer lugar, *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*³ de 1985, presentada por el ministro Maravall regula la dualidad de centros docentes, incorporando el sistema de colegios concertados. Ha sido reformada en casi su totalidad por la LOPEG. Un año después de su implantación nacieron los Centros Rurales Agrupados⁴ (CRA), los cuales fueron creados como señala el artículo 1.1 para mejorar las condiciones y calidad de enseñanza en las zonas rurales (Berlanga, 2003).

³ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

⁴ RD 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.

En cuarto lugar, la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*⁵ de 1990, deroga la LGE de 1970, vigente desde la dictadura de Franco e introduce, entre otras medidas, la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Fue la primera ley que estableció un sistema descentralizado de enseñanza en España e introdujo la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Asimismo, adoptó una serie de medidas educativas en el medio rural: la primera de ellas se refería a la oferta de plazas a todos los niños de tres a seis años que pertenecieran a zonas socialmente empobrecidas; la segunda medida centrada en la prioridad en conceder licencias de estudios y proyectos innovadores, principalmente, en zonas rurales; la tercera medida regula la posibilidad de que los profesionales especialistas que imparten sus enseñanzas en centros de educación primaria, también las realicen en centros rurales agrupados; y por último, la cuarta medida se enfoca en establecer mecanismos compensatorios con la finalidad de que todos los centros educativos rurales posean todos los recursos necesarios para llegar a una plena enseñanza (Corchon, 2000).

En quinto lugar, la *Ley Orgánica 9/ 1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*⁶, en ella, no se destacan muchas referencias acerca de la escuela rural por lo que da pie a pensar que esta ley fue creada por y para los centros de gran extensión, es decir, colegios públicos o concentrados situados en grandes urbes (Berlangua, 2003).

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*⁷ de 2002 aprobada con la mayoría de votos del Partido Popular se centró en reducir el índice de fracaso escolar, fomentar la cultura del esfuerzo, mejorar las condiciones para el desarrollo de la función docente, entre otras. Sin embargo, en escasos artículos se nombra el término rural o escuela rural. Cabe destacar el artículo 41.1 <<recursos>> nombra la escuela rural, concretamente, señala que las Administraciones educativas deberán centrarse en la atención y garantía de igualdad de oportunidades con toda la población del mundo rural; y, el artículo 70 <<autonomía de gestión económica>> en el que se recoge el apoyo económico en zonas sociales y culturales desfavorecidas. Sin embargo, se considera que la LOCE se centra en mayor medida en la Educación Secundaria dejando de lado la Educación Infantil y Primaria (Berlangua, 2003).

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. DISPOSICIÓN DEROGADA.

⁶ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. DISPOSICIÓN DEROGADA.

⁷ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. DISPOSICIÓN DEROGADA.

Por último, las últimas leyes educativas vigentes son: la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*⁸ de 2006, donde la religión pasa a ser una asignatura voluntaria e incluye la asignatura obligatoria y evaluable de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos; y, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*⁹ de 2013.

Actualmente, los cambios legislativos no brindan a la escuela rural un gozo de visibilidad imprescindible para hacer frente a su complejidad. Aunque si es cierto que, se está produciendo una homogeneidad en el tratamiento administrativo, no solo con respecto a centros de ámbito urbano sino además atendiendo a la comparación que se detecta en las diversas escuelas rurales. Durante décadas se ha intentado trabajar en el funcionamiento de las agrupaciones escolares en diferentes Comunidades Autónomas, lo cual no ha sido suficiente (Bustos, 2011).

En el mismo sentido, diversas investigaciones e informes sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo Español desde el curso 1998/1999 hasta el 2004/2005 hacen necesario que se articule un Plan para la escuela rural en España, el cual garantice al alumnado rural las mismas oportunidades y posibilidades que aquel alumnado de centros urbanos (Bustos,2011).

A modo de cierre se puede decir que a lo largo de la historia de la educación han surgido diversas leyes educativas que han sido la guía para una práctica docente plena. Sin embargo, en algunas de ellas se ha obviado la enseñanza en las zonas rurales, lo cual ha provocado desigualdades entre una población rural y otra más urbanizada.

2.2 EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL

2.2.1. Concepto

Enlazando con el apartado anterior, la UNESCO en 1979 afirmó que la educación destinada a la población rural debe estar centrada en el medio y a su vez, debe ofrecer una igualdad de oportunidades a todos los individuos. Las finalidades de la educación rural se centran en potenciar los valores que nutren la convivencia de los individuos, los cuales forman parte de contextos, pueblos y culturas diferentes.

⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. DISPOSICIÓN DEROGADA.

⁹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Durante décadas numerosos autores han investigado sobre el concepto de escuela rural. A continuación, se muestran algunas definiciones que estos autores han elaborado a partir de sus experiencias o investigaciones previas.

Zaldívar (1954) ha definido la escuela como institución unitaria encargada de la enseñanza, que constituye un único foco cultural de una zona determinada. Teniendo como base un solo maestro.

Asimismo, Tous (1981) señala que la escuela rural es la única institución en la que acuden los hijos de todos los niveles sociales, ideológicos, religiosos o políticos, basándose más en criterios pedagógicos que de ubicación geográfica y de números de alumnos o de aulas.

Por su parte, Boix (2004) entiende la escuela unitaria como un soporte al medio rural con una estructura pedagógica - didáctica basada en la heterogeneidad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización.

De otra forma, Corchon (2000) la define como aquella que forma a niños y adolescentes y que está situada en una población cuya actividad principal es la agrícola

En el mismo sentido Berlanga (2003) apunta que <<no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de rural o urbano, sino tener una visión de conjunto con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio>>. Dicho de otro modo, no existe una definición estática, debido a que no todas las escuelas rurales son iguales. Asimismo, este tipo de escolarización está constantemente en un cambio continuado.

Por tanto, podemos afirmar que la escuela rural es una institución en constante cambio, unitaria y regida por un solo maestro con una estructura pedagógica basada en la heterogeneidad y multinivelidad de grupos de distintos niveles.

2.2.2. Tipología

Los centros escolares rurales que por sus características organizativas y funcionamiento no completan la ratio por aula provocan una diferenciación considerable con la gestión de centros escolares de zonas urbanas.

Teniendo en cuenta esta afirmación, Boix (1995) señaló que dentro de estos centros escolares existe una amplia tipología: Escuelas graduadas, Escuelas unitarias, Zonas Escolares Rurales y Centros Rurales Agrupados.

Las escuelas graduadas son aquellas escuelas que coinciden alumnos y alumnas de dos o más cursos, en función del número de unidades y de agrupaciones sin tener un maestro por curso o grado.

Las escuelas unitarias tienen, como su nombre indica, una unidad donde reciben enseñanza conjuntamente todo el alumnado de diferentes edades y niveles. Por tanto, las funciones del centro escolar recaen en un mismo maestro.

En su defecto, las zonas escolares rurales surgieron como consecuencia de las dificultades inherentes a la escuela: excesivas materias, áreas para un solo maestro; dificultades para encontrar metodologías, pero, sobre todo, una excesiva responsabilidad para un solo maestro que ha de dominar las materias para darlas en distintos niveles.

Y, por último, los Centros Rurales Agrupados conforman varias escuelas unitarias en diferentes pueblos de la comarca con una sola entidad, organizativa y funcional.

Todos estos tipos de escuelas conforman la unidad organizativa y formativa de una enseñanza ruralizada, lo cual permite llegar a todo el alumnado situado en zonas rurales con recursos limitados, teniendo en cuenta, el entorno beneficioso que cada alumno conoce.

2.2.3. Características de la escuela rural

En este apartado es necesario hacer referencia a las características no solo de una escuela rural como institución sino a los diferentes agentes que forman esa <<familia>> en un contexto rural concreto.

El tipo de vida rural y las características concretas del medio rural forman un contexto específico que puede determinar el grado de bienestar entre la población estudiantil. El mayor contacto con la naturaleza, el elevado dominio de los espacios y el contacto pleno con los iguales hacen ser características del medio que permite al alumnado vivir en un contexto ruralizado (Bustos, 2011).

Bustos (2011) distingue dos tipos de profesorado rural:

Por un lado, aquel que llega recién graduado y no ha vivenciado cómo se trabaja en un colegio rural, añadiendo que tampoco han sido formados adecuadamente para ejercer la docencia en estos contextos. Con lo que en algunos casos influye negativamente en la autoestima y la eficacia docente.

Por otro lado, el profesorado que cuenta con mayor experiencia globaliza de manera más flexible las actividades y tareas, abordando la atención integra de todos los niveles y adaptándolas al nivel concreto de cada nivel sin influenciar en su autoestima y eficacia profesional.

Sin embargo, y en concordancia a lo expuesto por Boix (1995) es conveniente que el profesorado rural este permanentemente formando. Esto fue propuesto por la Reforma del Sistema Educativo, en la cual se propone una formación adaptada a las necesidades que se derivan de la propia naturaleza. Con la finalidad de enseñar al profesorado a reflexionar sobre su práctica, llegando a adecuar las diferentes situaciones del aula y el contexto social propio, mediante instrumentos y recursos que le permitan afrontar diversas situaciones que pueden darse, en cualquier momento, en el aula rural.

Por ello, las principales bases que deben darse en una formación permanente deberían ser: contextualizar en la diversidad; actividades adaptadas a la realidad educativa y al contexto donde se van a aplicar (programaciones y proyectos comunes, elaboración de recursos materiales didácticos diversos, estrategias y técnicas para trabajar entre diferentes niveles, áreas, introducir en el uso de las nuevas tecnologías, etc.); y, horario y ubicación adecuados a las posibilidades del entorno rural (Boix,1995).

En la misma línea, Abós (2007) señaló algunas competencias que un maestro rural debe adquirir a la hora de ejercer la docencia en estos contextos: la individualización de la enseñanza, potenciando en su defecto los elementos socializadores que ofrece el aprendizaje entre iguales, debido a que se parte de lo que el alumnado sabe y se intercala con el interés por lo que otros saben; se debe considerar la heterogeneidad como clave en estos contextos; el docente debe sentir la flexibilidad curricular como un elemento intrínseco que implica la graduación y organización libre al proceso enseñanza-aprendizaje, creando e imaginando estrategias y criterios organizativos espacio-temporales que conllevan a realizar proyectos entrelazados con el medio rural; y, por último, debe dinamizar y cooperar en la vida social y cultural que emana en el proceso educativo-escolar

En cierto modo, existe un evidente feed-back entre docente y alumno debido a la reducida ratio en este tipo de escuelas, lo que permite al docente conocer con mayor detenimiento y permitiendo un mayor acercamiento a las inquietudes, dificultades del alumnado rural. No obstante, sigue ocurriendo, a día de hoy, que el alumnado rural al llegar a las

enseñanzas superiores debe adaptarse a una relación menos estrecha entre sus iguales y docentes. Este hecho, en algunos casos, puede provocar un bajo rendimiento académico (Bustos, 2011).

En definitiva, las características que destacan a una escolarización rural equidistan en las relaciones entre los diferentes agentes que conforman el contexto ruralizado (profesorado, entorno, alumnado...), los cuales permiten trabajar conjuntamente para lograr que el alumnado consiga desarrollar todas sus potencialidades.

2.3. FUNDAMENTACIÓN DE LA EXISTENCIA DE ESCUELAS RURALES

Durante décadas el futuro de la escuela rural pasaba por poner y mejorar los servicios sociales de la localidad, superar la visión restringida de a cada pueblo una escuela y aquella otra de que la unión de pequeñas escuelas forma un Colegio Rural Agrupado. Sin embargo, esto no quiere decir que sea suficiente, sino que se debe cambiar los modelos organizativos y de funcionamiento para trabajar en la construcción de un modelo educativo que evite el deterioro cultural y el abandono de la localidad (Corchón, 2000).

En esta misma línea Berlanga (2003) pone de relieve la importancia de instituciones específicas en poblaciones rurales, la situación de despoblación, envejecimiento, emigración, dispersión que provocada por políticas neoliberales por un medio geográfico hostil hacen de la provincia de Teruel; el olvido y pasividad de agentes como investigadores y legislador en estos contextos.

Cabe recalcar que la educación es un derecho fundamental que debe llegar a cada rincón del país, pudiendo recibir educación todas las personas ya se encuentren en una gran ciudad o en el municipio con menos recursos.

Durante la última década, varias conferencias de las Naciones Unidas han hecho hincapié en que la educación es un elemento fundamental, común a todos los problemas. Algunas de ellas fueron: el *Foro Mundial de la Educación* (Dakar, 2000), el cual se realizó con el objetivo de presentar la evaluación de lo realizado durante de la década de 1990 dentro de la iniciativa mundial << Educación para Todos >>; en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en el artículo III (<<Universalizar el acceso y promover la equidad >> afirman la importante tarea que debe llevarse a cabo en las poblaciones rurales para cambiar las desigualdades educativas y el acceso a las oportunidades; en la misma línea, reconocía Mr. Daniel, Subdirector General de Educación de la UNESCO, que el

programa *Educación para Todos* era imprescindible debido a que la carencia y/o falta de educación conduce al abandono y despoblación, (Berlanga,2003).

No obstante, a pesar de las mencionadas conferencias, las políticas de la Unión Europea (U.E) olvidan el ámbito rural al que ven como un refugio de agricultores que deben absorber menos recursos comunitarios.

Asimismo, la U.E no tiene una política educativa común y los sistemas educativos no contemplan la diversidad de la escuela rural, siendo a su vez, ausente la definición de ruralidad o zona rural. Las organizaciones internacionales denuncian un mundo en que las diferencias de todo tipo son cada vez más patentes y que no pueden concebirse políticas dirigidas a las mayorías sobre todo a nivel educativo y en el acceso a nuevas tecnologías como parte esencial del progreso en igualdad de oportunidades (Berlanga, 2003).

Es conveniente remarcar que la educación cada vez más debe hacer frente <<a un mundo multicultural>> que se refleja en la presencia de ciudadanos de diversos orígenes y procedencias que teniendo en cuenta la baja demográfica que caracteriza la población rural ayuda a incrementar el impulso demográfico positivo como consecuencia.

Del mismo modo, si existe una grave crisis, el núcleo poblacional peor parado sería el rural, debido a que los medios tradicionales son insuficientes para que los jóvenes sigan viviendo en sus localidades rurales, por lo tanto, el desarrollo del medio rural dependerá de la participación y la unión de esfuerzos de todos los colectivos e instituciones con intención de generar los cambios mediante decisiones coordinadas que a todos afectan (Berlanga, 2003).

En la actualidad, se detecta en los contextos rurales la existencia de nuevos colectivos humanos entre los que se encuentran: retornados, antiguos emigrantes que regresan a sus localidades; población flotante, la que llega en vacaciones con segunda residencia en este medio; neorrurales, establecen negocios y empresas atraídos por las posibilidades de actividad económica. Todos estos colectivos han supuesto en algunos casos el incremento de la natalidad en la localidad, logrando la amplitud de ratio en estas escuelas rurales.

Por todo lo mencionado anteriormente, considero imprescindible y totalmente necesario la existencia de escuelas rurales que den salida aquellas poblaciones cuyos jóvenes teniendo derecho a una educación digna puedan ejercerla en sus localidades sin tener que

desplazarse a otras más alejadas. Para ello, es vital que desde las administraciones públicas proporcionen incentivos económicos que permitan subsanar las desigualdades que existen entre un colegio rural y uno urbanizado.

2.4. COLEGIO RURAL AGRUPADO

2.4.1. Algunos aspectos básicos

Una vez detallada la existencia de escuelas rurales, su significado y características propias. Es necesario hacer hincapié en la nueva institución educativa dedicada a los contextos ruralizados: Centros Rurales Agrupados (CRA). Razón por la cual en este apartado se van a detallar unas posibles definiciones, y motivos por los que se crearon estos tipos de instituciones.

Los Centros Rurales Agrupados nacieron con *el Real Decreto 2731/1986*, de 24 de diciembre, con la constitución de *Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*, la cual ha consolidado estos centros en el mundo rural español tras la extensión y creación con la finalidad, según su artículo 1.1, de << mejorar las condiciones calidad de la enseñanza en las zonas rurales >>

Asimismo, se puede definir el Colegio Rural Agrupado como <<un modelo organizativo y pedagógico, promovido por la Administración Educativa y las Comunidades Rurales, que permite el mantenimiento de las pequeñas escuelas unitarias y de los centros incompletos en sus localidades de origen (Domingo,2013)>>. De cualquier modo, el CRA está compuesto por el conjunto de aulas que lo configuran, siendo una de ellas la cabecera¹⁰.

En la misma línea, Ponce de León, Bravo y Torroba (2000) definen el CRA como <<la organización basada en la agrupación de varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades.>>

Al mismo tiempo, diversos profesionales de la educación se plantaron los motivos por los cuales se formaron los CRA.

Bustos (2011), señaló <<Uno de los pilares en la creación de los colegios rurales agrupados fue el mantenimiento de la población en edad escolar en su localidad de origen, evitando desplazamientos a lugares de mayor población>>.

¹⁰ Referencia y sede administrativa, en la que el Equipo Directivo lleva a cabo su trabajo. Suele situarse en la localidad más céntrica, permitiendo el mínimo desplazamiento.

Siguiendo la misma línea, una de las citas que cobra importancia << la unión hace la fuerza>> de Bustos, es aplicada en contextos reducidos, ya que suele ocurrir que cuanto más grandes son los centros, más posibilidades económicas existen para su funcionamiento pleno, sin embargo, en contextos rurales, la existencia de entidades que colaboran económicamente en estos centros educativos es cada vez más escasa.

A su vez Domingo (2013) apunta que con la nueva creación de los CRAs se busca mejorar la calidad educativa en estos contextos, favoreciendo los siguientes elementos:

<<

- Continuar manteniendo en funcionamiento la escuela del medio rural, incluyendo las escuelas unitarias.
- Garantizar que los alumnos reciban la educación en su ambiente familiar y social, y que sean los maestros especialistas los que se desplazan a cada una de las localidades del CRA.
- Dotar de maestros especialistas para que impartan las materias específicas que marca la LOGSE (música, inglés, educación física).
- Asegurar una enseñanza de calidad, al mismo nivel que en el medio urbano.
- Incrementar los recursos económicos, humanos y materiales de la escuela rural.
- Solventar el aislamiento de los maestros, fomentando la creación y el desarrollo de equipos de maestros que trabajen conjuntamente.

>>

Por ende, los motivos que respaldan algunos autores para dar sentido a la creación de los CRA no son otros que responder a las propias definiciones, es decir, los CRA son instituciones que velan por la educación rural, por lo tanto, uno de los motivos de su creación es brindar la oportunidad al alumnado rural de educarse en su entorno más cercano.

2.4.2. Centro Rural de Innovación Educativa

En relación con los Colegios Rurales Agrupados se crearon unos centros innovadores que daban cabida a la socialización y formación tanto del docente como el alumnado rural.

Estos centros se llamaron Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE). Nacieron en el curso 1983-84, con el apoyo del *Real Decreto sobre Educación Compensatoria*¹¹ que el Ministerio de Educación y Ciencia apostó con el propósito de corregir las desigualdades en el contexto rural y dar respuesta al aislamiento afectivo, social y cultural del alumnado de las escuelas rurales de la provincia de Teruel, las cuales están deprimidas tanto desde el punto de vista educativo como geográfico (Boix, 2004).

Según Berlanga (2003) los CRIE se formaron con el fin de completar la formación educativa situada en el entorno rural turolense, se establecieron los Colegios Rurales de Innovación Educativa en Teruel (CRIET) de Albarracín y de Alcorisa en octubre de 1986, seguidamente en el curso 1993-1994 en Cantavieja y en Calamocha.

En esta misma línea y fruto de muchos años de investigación se ha buscado apoyos de todo tipo para emprender proyectos de cierta amplitud. Un claro ejemplo de apoyo a la experiencia pedagógica de carácter rural entorno a la innovación es el CRIET de Alcorisa: con la *Dirección General de Educación y de Consumo del Gobierno de Aragón*, con el *Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza* (prácticum, para la formación de futuros maestros), con los *Centros de Profesores y Recursos de Andorra y Alcañiz*, con el *Centro para el Desarrollo del Maestrazgo-Leader* ubicado en Molinos (Teruel), con el *CEIP El justicia de Aragón* y el IES de Alcorisa, con el *Ayuntamiento de Alcorisa*, el *Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO*, y con la *Asociación de Antiguos Alumnos*.

Con la creación de los CRIET paralelamente se creó el *Observatorio de educación rural en Aragón* que completa y supera la actividad de CRIET. Este representa un gran impacto debido a que la programación de actividades llega a profesionales educativos de todos los niveles, ya que su acción logra alcanzar el ámbito regional, estatal y europeo. Es una institución que demanda la responsabilidad de los miembros, debido a que transforma la realidad social, competitiva y cooperativa (Berlanga,2003). En definitiva, el éxito del Observatorio dependerá del reconocimiento de innovación que aporten los contextos rurales que lo conforman. Por ello, deberá estar abierto a nuevas ideas, instituciones, empresas y personas para crear un proyecto común.

¹¹ Real Decreto 1.174/83 sobre Educación Compensatoria de 27 de abril de 1983 (BOE de 11 de mayo).

Sin embargo, para que tanto los CRIET y el Observatorio funcionen es necesario trabajar de forma cooperativa entorno a los diferentes CRAs que conforman la Comunidad Aragonesa.

En este sentido, *la función coordinadora interCRAs* se centra en: la organización y gestión de recursos; planificar y poner en práctica modalidades de formación permanente; conseguir la creación de departamentos de Orientación a los CRAs con 12 o más unidades; mejorar las condiciones de itinerancia; construir espacios que permitan reflejar la vida escolar -revistas de cada CRA-. Este tipo de coordinación es necesaria no solo para su funcionamiento y supervivencia, sino también para socializar y convivir entre CRAs, mediante la organización de convivencias realizadas una o dos veces durante el año académico. (Boix,2004)

Uno de los papeles importantes en el surgimiento de los CRIE son el desarrollo y potencialidad de la innovación educativa. Dentro de lo cual, los CRIE presentan dos ejes diferenciados: el primero, separación del aislamiento; y el segundo, mejora de la formación (Álvarez y Viejo, 2017).

La separación del aislamiento constituye la lucha vital en el medio rural. Las escuelas que existen en los pequeños núcleos rurales, proporcionan una influencia positiva para el alumnado. La dinámica que posibilita el reducido número de alumnos y la elevada atención que el docente conoce originan un mayor conocimiento del alumnado y un clima de convivencia adecuado.

La mejora de la formación tiene dos vertientes: la primera centrada en la formación que las escuelas están dispuestas a plantear a los docentes mediante una formación continuada en centros formadores; y la segunda concentrada en la formación del alumnado mediante la creación de numerosas iniciativas relacionadas con los temas en los que se forma al profesorado.

Los CRIE, además, dedican varias semanas intensivas de trabajo abordando varios temas diferentes: cine, interculturalidad, bilingüismo, comic, álbumes ilustrados, patrimonio, tecnología, entre otros.

Por consiguiente, se puede decir que los CRIE fueron creados con el objetivo de paliar el aislamiento característico en el medio rural, además de potenciar el aprendizaje en el

alumnado y profesorado mediante una plena socialización y desarrollo competencial. Esto se pone en práctica en las semanas de convivencia realizadas una vez al trimestre.

2.4.3. Ventajas y limitaciones de un Colegio Rural Agrupado

En todo tipo de institución se pueden encontrar ventajas y limitaciones que hacen enriquecer el desarrollo de la misma. En este sentido, a lo largo de los últimos años varios autores han destacado los aspectos positivos y negativos que tiene un Colegio Rural Agrupado (CRA).

En primer lugar, la baja ratio que predomina en las escuelas rurales permite un mayor acercamiento y unión sobre inquietudes, dificultades, virtudes que un alumnado y docente pueda padecer en este tipo de contextos, es decir, las relaciones entre alumno y docente se ve afianzada al aumentar la atención individualizada, lo cual se ve altamente alterado cuando el alumnado rural debe seguir estudiando en un instituto, ya que le suele costar adaptarse a la escasa cercanía que se detecta entre el nuevo grupo de compañeros y los profesionales educativos del instituto (Bustos, 2011).

Siguiendo en la misma línea, teniendo en cuenta el reducido volumen de alumnado por aula, el conocimiento próximo al contexto y /o las relaciones interpersonales configuran rasgos de la clase y de las dinámicas escolares que pueden ser estímulos para una enseñanza de calidad. Asimismo, es de interés mencionar que según algunos docentes que trabajan en estos centros consideran el clima del aula óptimo, con espacios de << más paz>>, en comparación con otros contextos escolares (Bustos, 2011).

En segundo lugar, el docente de la escuela rural no ha sido formado para realizar su trabajo en un aula multinivel, ya que durante la carrera no se da hincapié en las necesidades y dificultades que se pueden encontrar al impartir docencia en estos tipos de centros y aulas multigrado. En algunos casos el maestro que ha pertenecido a una cultura urbana suele enseñar a partir de sus experiencias en el entorno urbano, provocando diferencias considerables con los agentes implicados en los pueblos. Además, a medida que las redes de comunicación han ido aumentando se ha disminuido los docentes que residen en los pueblos donde se encuentra su lugar de trabajo. Cabe añadir que, los profesionales educativos experimentan un cambio sustancial al trabajar en un contexto rural contemplando y asumiendo las limitaciones que aparecen en estos entornos (Bustos,2011).

De cualquier modo, como señala Rosas en 2003 <<el maestro rural va conformando con el paso del tiempo su “forma de trabajo” que se consolida a medida que va teniendo experiencias en cada localidad>>, es decir, el docente rural va a construir su forma de trabajar a medida que gane experiencia al trabajar en estos centros rurales.

En algunos casos las escuelas rurales se convierten en instituciones destinadas a la innovación y la experimentación que mediante la heterogeneidad del alumnado conlleva un factor de enriquecimiento para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Algunos autores como Corchon (2000) afirman que en el estudio de la escuela rural se pueden encontrar ventajas e inconvenientes tanto de carácter formativo como social:

En cuanto al carácter formativo cabe destacar varias ventajas de gran interés: existe un mayor contacto y relación entre profesores, alumnos y padres; mayor autonomía administrativa y profesional; son más fáciles las actividades extraescolares; existe un acercamiento pleno con la naturaleza que puede usarse como un principal recurso didáctico; al ser una escolarización más individualizada se consigue trabajar con el alumnado de una forma más cercana permitiendo, por lo tanto, una evaluación continua que permite conocer tanto a nivel formativo como individual y grupal a todo el alumnado; al haber varios niveles en una misma aula se mejora el proceso de socialización del alumnado, ya que este tipo de escuelas facilitan actividades socializadoras que permiten fortalecer dicho proceso; asimismo, al tener varios alumnos de diferentes niveles provoca que parte de la jornada escolar tengan que trabajar de forma autónoma aumentando el sentido de responsabilidad y de iniciativa.

Sin embargo, se encuentran diversos inconvenientes que provocan un malestar a nivel formativo en estos tipos de centros: hay una inadecuada formación inicial del docente que enlazado con una descontextualización de programas, libros de texto no adecuados y la existencia de varios niveles en una misma aula provocan que la enseñanza en estos centros se vea, en algunos casos, gravemente alterada; al tener que movilizarse el profesorado por falta de profesional, implica la nula formación de equipos estables conduciendo su desgaste profesional; a su vez, los edificios escolares presentan deficiencias de instalación, de materiales (espacios para deportes...); la existencia de pocos alumnos en un mismo nivel, hace que se vean desfavorecidas las relaciones con otros compañeros de la misma edad.

A nivel social se encuentran ventajas como: no se quedan sin niños los pueblos durante el día favoreciendo la integración en el medio; las escuelas rurales contribuyen y son un foco de cultura en las localidades.

No obstante, se detectan diversas desventajas a nivel social: en algunos contextos rurales escasean servicios sociales como un limitado uso del transporte escolar; puede incentivar el absentismo escolar debido a un ambiente familiar-cultural muy pobre (analfabetismo, escaso vocabulario) que provoca en la mayoría de los casos, al terminar los estudios obligatorios, trabajar en la agricultura y otros, por el contrario, seguir con su formación académica.

En conclusión, refiriéndose a lo expuesto anteriormente, existen diversas ventajas y limitaciones sobre los CRA teniendo en cuenta la ratio, la enseñanza y formación del profesorado, la socialización y cooperación del alumnado, lo cual provocan dos vertientes: aquellos que dan por ventaja la baja ratio que permite la enseñanza individualizada, la socialización, trabajo cooperativo entre el alumnado, y la formación adecuada del profesorado rural. Mientras que otros ven en desventaja la baja ratio que puede provocar la dificultad del proceso enseñanza-aprendizaje, además de limitar la formación del profesorado al situarse en zonas con recursos limitados.

2.5 ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO: MULTIGRADUACIÓN

2.5.1. Concepto de aula multigrado

El agrupamiento del alumnado en los centros rurales es un tema de gran transcendencia. No se puede hablar de un mismo agrupamiento en un grupo-clase de un centro rural que en otro. Por ello, Bustos (2011) afirma que el agrupamiento del alumnado en estos centros se dirige hacia dos vías: la vertical y la horizontal.

La vertical centrada en organizar al alumnado y crear normas que guíen todo el proceso educativo desde que se incorporan hasta que finalizan la escolarización. Mientras que la horizontal se aplica para asignar al alumnado entre el profesorado disponible cuando es necesario crear más de un grupo por curso.

Dicho lo anterior, un ejemplo de agrupamiento vertical sería la multigraduación. Ésta aparece como impuesta debido a las condiciones organizativas de las escuelas para crear una mayor heterogeneidad en ellas (Bustos,2011). Sin embargo, Veenman (1995) la define como la existencia de alumnado de dos o más grados y en los que un docente

enseña al mismo tiempo. Debido a circunstancias demográficas el bajo nivel de matriculación del alumnado a cursos de Educación Infantil y Primaria provoca su existencia en escuelas rurales.

Este tipo de organización escolar ha situado al alumnado junto en una misma aula permitiendo el progreso a través de un currículum uniforme dejando a un lado las diferentes edades del alumnado presentes en una misma aula (Bustos, 2011). Asimismo, el origen de estas aulas tiene que ver en parte por la idea de explicar los mismos contenidos a todos los estudiantes en un mismo espacio y tiempo con la finalidad de lograr y mostrar igualdad. Esta afirmación es considerada errónea debido a que se consideraba que los alumnos y alumnas poseían las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (Uttech,2001).

Para subsanar esta afirmación errónea se crearon agrupamientos flexibles, fruto de decisiones estimadas en los claustros de profesores que trabajando con las aulas multigrado permiten una enseñanza plena en contextos rurales concretos.

Los agrupamientos flexibles consisten en cambiar el grupo-clase fragmentándolo en unidades más pequeñas o uniéndolos en otros grupos-clase, según momentos y necesidades específicas. Esto en ocasiones puede provocar al alumnado una pérdida de identidad social llevando a no sentirse miembros de ningún grupo. Algunos de estos tipos de agrupamiento de alumnado son: filas por grados, grupal en forma de U, por grados, grupales grados mezclados, entre otros (Bustos,2011).

En síntesis, el aula multigrado es un tipo de agrupamiento vertical en el que conviven alumnos de dos o más grados junto a un solo docente, el cual enseña al mismo tiempo contenidos que se encuentran en un mismo currículum uniforme. Ligado a éste se encuentra el agrupamiento flexible, el cual combina el grupo-clase distribuido en unidades más pequeñas según momentos y necesidades concretas. Ambos agrupamientos se complementan para mejorar y conseguir desarrollar un correcto aprendizaje al alumnado de centros rurales.

2.5.2. Ventajas de las aulas multigrado

Las aulas multigrado como cualquier agrupamiento propiamente dicho presenta ventajas debido a su utilización en un contexto determinado. Por lo que a continuación se va a

detallar algunas ventajas que tanto para el alumnado, docente y contexto ayudan a que las aulas multigrado sean consideradas una agrupación imprescindible en la escuela rural.

En primer lugar, el alumnado al estar en contacto directo con contenidos de niveles curriculares inferiores y superiores a su curso (Bustos, 2011), les permite afianzar contenidos a aquellos alumnos de cursos superiores, mientras a la inversa, los alumnos de cursos inferiores conocen y amplían los conocimientos que serán vistos en cursos próximos, de ahí el dicho de <<aprender en cabeza ajena>>. Razón por la cual se realizan actividades en equipos multinivel permitiendo adquirir y/o profundizar conocimientos diversos (Quilez y Vázquez,2012).

Al gozar de menor ratio se logra una mayor enseñanza personalizada, lo cual permite que el alumnado se vea favorecido eficazmente respecto a otros grupos graduados. Por consiguiente, su autoestima personal y académica tiende a ser más positiva, lo cual provoca un descenso progresivo de problemas de conducta (Quilez y Vázquez,2012).

En segundo lugar, el docente rural conoce el contexto rural, así como las características específicas de las escuelas de los núcleos rurales con el fin de construir su propia pedagogía (Bustos,2007). Para lo cual, suelen integrar áreas curriculares o interdisciplinarias que les permitan desarrollar actitudes positivas tanto en el trabajo escolar como entre compañeros (Quilez y Vázquez,2012).

Por último, el entorno de aprendizaje que favorece a estas aulas se caracteriza por: una mayor flexibilidad de horarios académicos, es decir, la finalidad de estos horarios no es cumplimentarlos estrictamente, sino que se puede y se debe hacer variaciones en el momento que sea necesario; existe una conexión destacable entre el aprendizaje escolar y la vida externa del centro educativo; además de una estrecha relación entre las culturas de los estudiantes y la de los adultos con respecto a la propia de la localidad (Quilez y Vázquez,2012).

Finalmente, se puede asegurar que este tipo de aulas ponen en práctica dinámicas que posibilita el reducido número de alumnado, logrando un clima de convivencia óptimo. La mayor libertad de movimiento en el medio rural, el alumnado diverso que aprende conjuntamente y las potencialidades que nacen en los docentes al poner en práctica sus

conocimientos en estos entornos, facilitan el progreso y logro de las capacidades básicas para el alumnado¹².

3. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE SOBRE ESCUELA RURAL EN EL TERRITORIO ESPAÑOL

En este apartado se va a profundizar en la formación inicial que los futuros docentes del Grado de Infantil y de Primaria reciben sobre Escuela Rural en algunas de las Universidades del territorio.

La despoblación está de actualidad. A lo largo del s.XXI se ha intensificado este proceso, siendo considerablemente acelerado en la última década. Cuatro CC.AA. pierden población a lo largo del siglo XXI (Extremadura, Galicia, Castilla y León y Asturias); pero ya son 9 las que pierden en la última década (2010-2019). Además de las 4 anteriores, también pierden Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y La Rioja. Véase dicha caída poblacional en la tabla 1.

Tabla 1.

Datos de despoblación obtenidos del INE en algunas CCAA

Comunidad Autónoma	2009	2019
Aragón	1.345.473	1.319.291
Asturias	1.085.289	1.022.800
Cantabria	589.235	581.078
Castilla y León	2.563.521	2.399.548
Castilla La Mancha	2.081.313	2.032.863
Comunidad Valenciana	5.094.675	5.003.769
Extremadura	1.102.410	1.067.710
Rioja	321.702	316.798

Fuente: INE 2019

Por todo lo anterior, y teniendo en cuenta la parte empírica de este estudio. Se hace necesario realizar una breve búsqueda sobre los planes de estudio de aquellos grados en Educación Infantil y Primaria situados en esas Comunidades Autónomas con un alto índice de despoblación.

¹² Dato significativo: investigaciones realizadas por Mulryan-Kyne (2005) señalan que no existe una diferencia importante entre los resultados académicos de los alumnos de aulas multigrado de aquellos que solo forman parte de un aula de un solo grado.

Después de haber indagado en los planes de estudio de las Universidades pública y privadas de dichas Comunidades Autónomas, se recogen una serie de afirmaciones que darían respuesta a la pregunta principal: ¿Existe una formación profesional específica de Escuela Rural en las facultades de educación del territorio español?

En general, en estas Comunidades Autónomas existen tanto diferencias como semejanzas entre los planes de estudios de las Universidades públicas y de las privadas.

Tanto en las Universidades públicas como en las privadas podemos observar una carencia de planes de estudios referidos a la Escuela Rural.

Sin embargo, es excepcional nombrar la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia), la Universidad de León, de Valladolid (Castilla y León), y la Universidad de Extremadura (Extremadura) en cuyos planes de estudio se encuentran asignaturas específicas de Escuela Rural, donde se estudia con mayor profundidad el tema tratado (tabla 2).

Tabla 2.

Universidades públicas con asignaturas específicas de Escuela Rural cursadas en ambos grados.

Universidades públicas	Infantil	Primaria
Universidad de Santiago de Compostela (Galicia)	1 asignatura en 3º “Educación en contextos rurales.”	1 asignatura en 4º “Educación en contextos rurales.”
Universidad de León (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización escolar.”	
Universidad de Valladolid (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar”	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar”
Universidad de Extremadura (Extremadura)	1 asignatura en 2º “Organización de centros, aulas y recursos en educación infantil.”	1 asignatura en 1º “Organización del centro escolar.”

Fuente: Elaboración propia

Conforme a la tabla expuesta anteriormente, se puede ver que todas las asignaturas específicas de Escuela Rural, son descritas y nombradas con dos sustantivos significativos “Organización” y “contextos”, lo cual aventura a pensar que los contenidos de estas asignaturas se van a centrar, principalmente, en cómo se organiza la educación rural y en qué contextos se trabaja.

Por otro lado, en las Universidades privadas de Oviedo (Asturias), Isabel I (Castilla y León), y Universidad Cardenal Herrera (C. Valenciana), se ofrecen varias asignaturas en las cuales aparecen contenidos relacionados con el medio rural (tabla 3).

Tabla 3.

Universidades privadas estudiadas con asignaturas que pueden contener el estudio del medio rural.

Universidades privadas	Infantil	Primaria
Universidad de Oviedo (Asturias)	1 asignatura en 2º “Organización y gestión de la escuela infantil” 1 asignatura en 4º “Innovación proyectos educativos en la educación infantil”	1 asignaturas en 1º “Organización y gestión de centros”
Universidad Isabel I (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Contextos de la Intervención educativa en Educación Infantil”	1 asignatura en 1º “Contextos de la Intervención Educativa en Educación Primaria”
Universidad Cardenal Herrera (C. Valenciana)	1 asignatura en 3º “La escuela de Educación Infantil y su Dimensión Europea”	

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, cabe destacar la Universidad privada y pública de Asturias en la que en ambos grados se estudia alguna asignatura en la que se ofrece contenido sobre la educación en el medio rural.

De lo contrario, en la mayoría de Universidades públicas se observa una carencia en los planes de estudio de ambos grados sobre la enseñanza en el medio rural, por lo que en varias facultades podemos ver alguna/s asignatura/s que puede/en contener el estudio del medio rural (tabla 4).

Tabla 4.

Universidades públicas estudiadas con asignaturas que pueden contener el estudio del medio rural.

Universidades públicas	Infantil	Primaria
Universidad da Coruña (Galicia)		2 asignaturas en 1º “Sociología” “Historia de la educación” 1 asignatura en 2º “Organización y evaluación de instituciones educativas”
Universidad de Santiago de Compostela (Galicia)	2 asignaturas en 2º “Organización y gestión del centro escolar”	1 asignatura en 4º “Educación en contextos rurales”

	“Características de los centros de Educación Infantil según los ciclos que integren”	
	1 asignatura en 3º “Educación en contextos rurales”	
Universidad de Vigo (Galicia)	2 asignaturas en 1º “Sociología de la educación” “Teoría e instituciones contemporáneas de la educación”	1 asignatura en 1º “Sociología de la educación”
Universidad de Oviedo (Asturias)	1 asignatura en 2º “Organización y gestión de la escuela infantil” 1 asignatura en 4º “Innovación y proyectos educativos en la educación infantil”	2 asignaturas en 1º “Organización y gestión de centros” “Teoría de la educación e historia de la escuela”
Universidad da Burgos (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar”	2 asignaturas en 1º “Organización y gestión de centros” “Teoría e historia de la educación”
Universidad de León (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización escolar”	1 asignatura en 1º “Teorías e instituciones contemporáneas de la educación” 1 asignatura en 2º “Organización escolar”
Universidad de Salamanca (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización del centro escolar” 1 asignatura en 3º “Teoría e historia de la educación”	2 asignaturas en 1º “Procesos e instituciones educativas” “Organización del centro escolar”
Universidad de Valladolid (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar” 1 asignatura en 2º “Didáctica general en educación infantil”	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar”
Universidad de Extremadura (Extremadura)	1 asignatura en 1º “Fundamentos teóricos y perspectiva histórica de la educación” 1 asignatura en 2º	2 asignaturas en 1º “Fundamentos teóricos y perspectiva histórica de la educación” “Organización del centro escolar”

	“Organización de centros, aulas y recursos en educación infantil”	
Universidad de Zaragoza (Aragón)	1 asignatura de 3º “La escuela de educación infantil”	2 asignaturas en 1º “La escuela como espacio educativo” “Currículo en contextos diversos”
Universidad de Cantabria (Cantabria)	1 asignatura de 2º “El centro escolar como comunidad educativa”	1 asignatura de 2º “El centro escolar como comunidad educativa”
Universidad de Castilla La Mancha (Castilla La Mancha)	1 asignatura en 2º “Gestión e innovación de los contextos educativos”	2 asignaturas en 2º “Gestión e innovación de los contextos educativos” “Tendencias contemporáneas de educación”
Universidad de Alicante (C. Valenciana)		1 asignatura en 1º “Gestión e innovación en contextos educativos”
Universidad de Valencia (C. Valenciana)	2 asignatura en 1º “Didáctica general” “Organización y dirección de centros”	2 asignatura en 1º “Didáctica general” “Organización y dirección de centros”
	1 asignaturas en 2º “Historia de la educación”	1 asignaturas en 2º “Historia de la educación”
Universidad de Jaume I (C. Valenciana)	1 asignatura en 1º “Organización educativa”	1 asignatura en 1º “Organización educativa”
Universidad de la Rioja (Rioja)	1 asignatura en 2º “Organización educativa de la escuela infantil”	1 asignatura en 2º “Organización educativa de la escuela primaria”

Fuente: Elaboración propia

Sí bien, en las Universidades privadas también se observa una carencia en los planes de estudio referidos a la enseñanza rural, ejemplo de ello son las Universidades privadas UNIR (La Rioja), Universidad de San Jorge (Aragón), y Universidad de San Vicente Mártir (Valenciana).

Asimismo, se destaca que en varias Universidades tales como, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Extremadura, la Universidad de Valencia, Universidad de Jaume I, la Universidad de Valladolid, y la Universidad de la Rioja contienen en ambos

grados asignaturas idénticas en cuanto al posible contenido referido al medio rural asegurando una igualdad entre planes y grados (tabla 5).

Tabla 5

Asignaturas idénticas cursadas en ambos grados.

Universidades públicas	Infantil	Primaria
Universidad de Santiago de Compostela (Galicia)	1 asignatura en 3º: “Educación en contextos rurales.”	1 asignatura en 4º: “Educación en contextos rurales.”
Universidad de Extremadura (Extremadura)	1 asignatura en 1º “Fundamentos teóricos y perspectiva histórica de la educación.”	1 asignaturas en 1º “Fundamentos teóricos y perspectiva histórica de la educación.”
	1 asignatura en 2º “Organización de centros, aulas y recursos en educación infantil.”	1 asignatura en 2º “Organización del centro escolar.”
Universidad de Valencia (C. Valenciana)	1 asignatura en 2º “Historia de la escuela.”	1 asignatura en 2º “Historia de la escuela.”
	1 asignaturas en 1º “Didáctica general.”	1 asignaturas en 1º “Didáctica general.”
Universidad de Jaume I (C. Valenciana)	1 asignatura en 1º “Organización educativa.”	1 asignatura en 1º “Organización educativa.”
la Universidad de Valladolid (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar.”	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar.”
la Universidad de la Rioja (Rioja)	1 asignatura en 2º “Organización educativa de la escuela infantil.”	1 asignatura en 2º “Organización educativa de la escuela primaria.”

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, se afirma que en las Universidades públicas encontramos mayor porcentaje de asignaturas que pueden contener el estudio de la temática tratada que en las Universidades privadas.

Haciendo una búsqueda más exhaustiva se puede decir que no existen diferencias significativas entre los planes de estudio del grado de maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil.

En líneas generales, se observa que se puede encontrar una o dos asignaturas sobre la temática de escuela rural. Aunque, la Universidad da Coruña, y la Universidad de Alicante tienen un desequilibrio entre sus grados de Maestro. En Educación Primaria

podemos encontrar entre dos y tres asignaturas que se refieren a la escuela rural y en Educación Infantil no hay ninguna asignatura sobre la temática.

En ambos planes de estudio de estas Universidades públicas, los estudiantes se forman en estas ramas a lo largo de cuatro cursos, en los que se reparten las distintas asignaturas a cursar.

Por consiguiente, se puede decir que existe mayor número de asignaturas cursadas en el primer curso de ambos grados, concretamente veintinueve asignaturas (tabla 6) con respecto a las dieciséis asignaturas del segundo curso (tabla 7).

Tabla 6.

Asignaturas cursadas en el primer curso de ambos grados.

Universidades públicas	Infantil	Primaria
Universidad da Coruña (Galicia)		2 asignaturas en 1º “Sociología” “Historia de la educación”
Universidad de Vigo (Galicia)	2 asignaturas en 1º “Sociología de la educación” “Teoría e instituciones contemporáneas de la educación”	1 asignatura en 1º “Sociología de la educación”
Universidad de Oviedo (Asturias)		2 asignaturas en 1º “Organización y gestión de centros” “Teoría de la educación e historia de la escuela”
Universidad da Burgos (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar”	2 asignaturas en 1º “Organización y gestión de centros” “Teoría e historia de la educación”
Universidad de León (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización escolar”	1 asignatura en 1º “Teorías e instituciones contemporáneas de la educación”
Universidad de Salamanca (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización del centro escolar”	2 asignaturas en 1º “Procesos e instituciones educativas” “Organización del centro escolar”
Universidad de Valladolid (Castilla y León)	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar”	1 asignatura en 1º “Organización y planificación escolar”
Universidad de Extremadura (Extremadura)	1 asignatura en 1º	2 asignaturas en 1º

	“Fundamentos teóricos y perspectiva histórica de la educación”	“Fundamentos teóricos y perspectiva histórica de la educación” “Organización del centro escolar”
Universidad de Zaragoza (Aragón)		2 asignaturas en 1º “La escuela como espacio educativo” “Currículo en contextos diversos”
Universidad de Alicante (C.Valenciana)		1 asignatura en 1º “Gestión e innovación en contextos educativos”
Universidad de Valencia (C.Valenciana)	2 asignaturas en 1º “Didáctica general” “Organización y dirección de centros”	2 asignaturas en 1º “Didáctica general” “Organización y dirección de centros”
Universidad de Jaume I (C.Valenciana)	1 asignatura en 1º “Organización educativa”	1 asignatura en 1º “Organización educativa”

Fuente: Elaboración propia

Con menor prevalencia están los cursos de tercero y cuarto de ambos grados. Por un lado, se estudian en tercer curso tres asignaturas. Y, por el otro lado, sólo se cursan en el último curso dos asignaturas (tabla 8).

Tabla 7.

Asignaturas cursadas en el segundo curso de ambos grados.

Universidades públicas	Infantil	Primaria
Universidad da Coruña (Galicia)		1 asignatura en 2º “Organización y evaluación de instituciones educativas”
Universidad de Santiago de Compostela (Galicia)	2 asignaturas en 2º “Organización y gestión del centro escolar” “Características de los centros de Educación Infantil según los ciclos que integren”	
Universidad de Oviedo (Asturias)	1 asignatura en 2º “Organización y gestión de la escuela infantil”	
Universidad de León (Castilla y León)		1 asignatura en 2º “Organización escolar”
Universidad de Valladolid (Castilla y León)	1 asignatura en 2º “Didáctica general en educación infantil”	
Universidad de Extremadura (Extremadura)	1 asignatura en 2º	

	“Organización de centros, aulas y recursos en educación infantil”	
Universidad de Cantabria (Cantabria)	1 asignatura de 2º “El centro escolar como comunidad educativa”	1 asignatura de 2º “El centro escolar como comunidad educativa”
Universidad de Castilla La Mancha (Castilla La Mancha)	1 asignatura en 2º “Gestión e innovación de los contextos educativos”	2 asignaturas en 2º “Gestión e innovación de los contextos educativos” “Tendencias contemporáneas de educación”
Universidad de Valencia (C. Valencia)	1 asignatura en 2º “Historia de la escuela”	1 asignatura en 2º “Historia de la escuela”
Universidad de la Rioja (Rioja)	1 asignatura en 2º “Organización educativa de la escuela infantil”	1 asignatura en 2º “Organización educativa de la escuela primaria”

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8.

Asignaturas cursadas en tercero y cuarto curso de ambos grados.

Universidades públicas	Infantil	Primaria
Universidad de Santiago de Compostela (Galicia)	1 asignatura en 3º “Educación en contextos rurales”	1 asignatura en 4º “Educación en contextos rurales”
Universidad de Oviedo (Asturias)	1 asignatura en 4º “Innovación y proyectos educativos en la educación infantil”	
Universidad de Salamanca (Castilla y León)	1 asignatura en 3º “Teoría e historia de la educación”	
Universidad de Zaragoza (Aragón)	1 asignatura de 3º “La escuela de educación infantil”	

Fuente: Elaboración propia

Para concluir decir que es excepcional que una Universidad pública contenga una asignatura específica de Escuela Rural; existe mayor prevalencia de estudiar una asignatura en cuyo contenido puede aparecer la Escuela Rural en una Universidad pública que en la privada; asimismo, se evidencia en algunas facultades el estudio de asignaturas idénticas lo cual permite crear una igualdad entre planes y estudios; por último, existe mayor índice de estudio del medio rural en los primeros cursos de ambos grados que en cursos más avanzados.

4. MARCO EMPÍRICO

4.1 Objetivo del estudio

Conocer la formación inicial docente sobre la escuela rural en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel.

4.2 Muestra

El estudio ha sido realizado con la colaboración de 80 participantes, de los cuales 46 están estudiando el Grado de maestro en Educación primaria y 34 el Grado de maestro en Educación infantil. Ambos grupos cursan sus estudios en la Universidad de Zaragoza (Aragón) en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel.

4.3 Procedimiento

Este estudio se ha realizado a través de un cuestionario elaborado con 28 preguntas y afirmaciones, de las cuales 27 son cerradas, con uso de escala Likert y la última es abierta para que el participante pueda expresar su opinión sobre la temática o realizar alguna sugerencia. El cuestionario se ha elaborado con la plataforma Google cuestionario, por lo que las respuestas se han recogido automáticamente en el drive de Google.

La difusión del cuestionario se ha hecho de dos formas. Por un lado, a través de correo electrónico y por otro, por medio de grupos de WhatsApp. De este modo, se ha intentado conseguir un mayor número de respuestas.

4.4 Análisis

Para el análisis de las respuestas obtenidas, se han agrupado en las siguientes dimensiones:

- Datos identificativos
- Formación universitaria
- Creencias de sí mismo
- Perspectivas de la formación y sugerencias

A partir de estas dimensiones, se han obtenido frecuencias y porcentajes de las opciones ofrecidas por la escala Likert.

Con relación a la pregunta abierta, se han transcrito las respuestas de manera literal.

4.5. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos. Para ello, se va a seguir el esquema de las dimensiones propuesto en el propio cuestionario

-Datos identificativos:

La primera pregunta identificativa: *Género*. Existe en ambos grados un alto índice de estudiantes con género femenino, lo cual se ve reflejado en este ítem, siendo un 87,5% género femenino, y solo un 12'5% género masculino (figura 1)

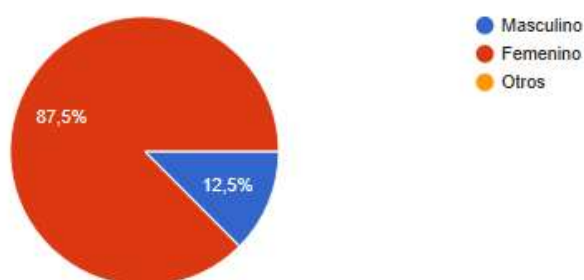


Figura 1. Gráfico circular correspondiente a la pregunta 1

La segunda pregunta: *Edad*, podemos ver en la figura 2 que los participantes de este estudio tienen una franja de edad que oscila desde los 19 años hasta los 38 años. Siéndola edad de 21,22 y 23 la más destacada.

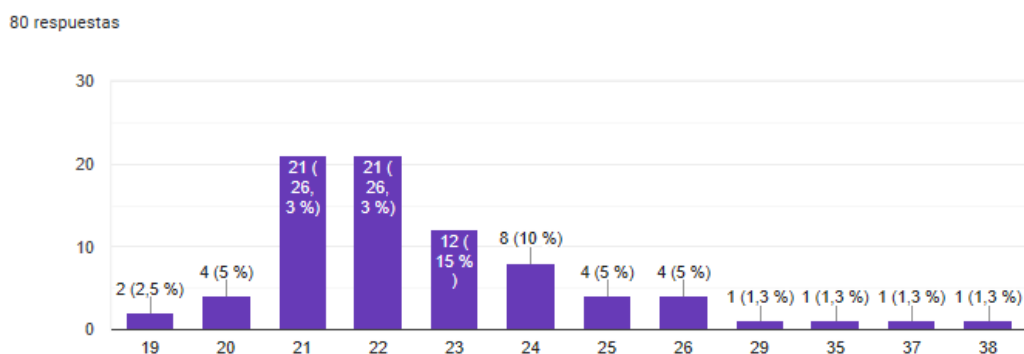


Figura 2. Gráfico de barras correspondiente a la pregunta 2

Respecto a la pregunta tercera: *Grado estudiado*, se puede observar que el 57,5% de los participantes están estudiando el Grado de Maestro de Educación Primaria, mientras que el 42,5% el Grado de Maestro de Educación Infantil (figura 3).

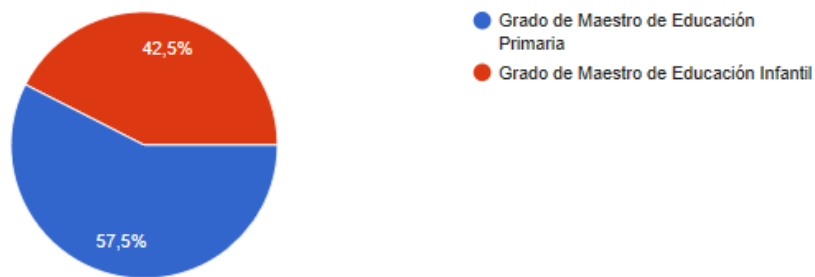


Figura 3. Gráfico circular correspondiente a la pregunta 3

La cuarta pregunta: *¿Has realizado algún prácticum en CRA?* se evidencia un alto porcentaje (76,3%) de participantes que NO ha realizado un prácticum en este tipo de centro, con respecto al 23,8% que SÍ lo ha realizado (figura 4).

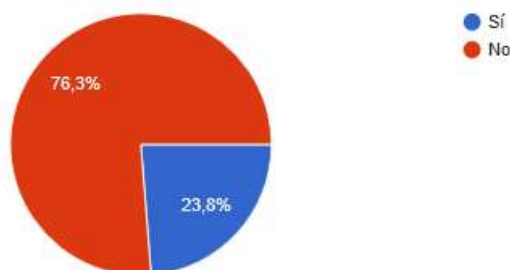


Figura 4. Gráfico circular correspondiente a la pregunta 4.

La quinta pregunta: *¿Has sido alumno rural?*, se contempla la respuesta NO en un 71,3% mientras que la respuesta de SÍ es alumno rural solo con 28,7% (figura 5).

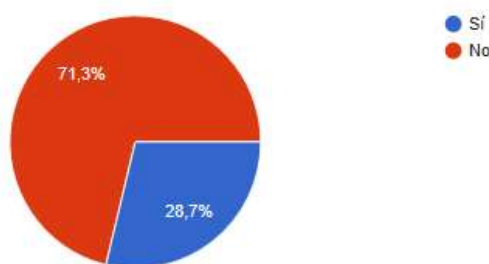


Figura 5. Gráfico circular correspondiente a la pregunta 5.

Con relación a la sexta pregunta: *¿Vives en el medio rural?*, se observa un porcentaje mayor de respuesta negativa (62,5%), con respecto a la respuesta afirmativa (37,5 %) (figura 6).

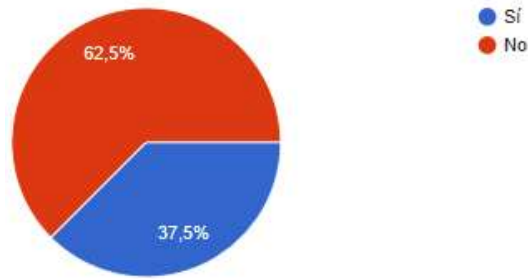


Figura 6. Gráfico circular correspondiente a la pregunta 6.

Teniendo en cuenta la pregunta séptima: *¿Piensas trabajar en el medio rural?*, existe un alto índice de respuesta afirmativa (75%), aunque se observa un 25% con respuesta negativa (figura 7).

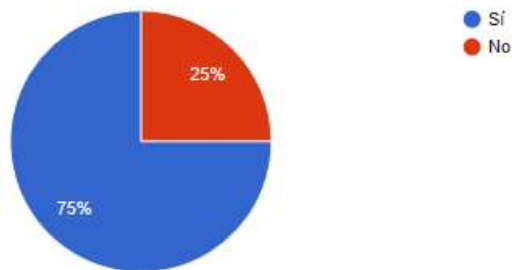


Figura 7. Gráfico circular correspondiente a la pregunta 7.

La última pregunta de esta dimensión: *¿Quieres trabajar en el medio rural?* Se evidencia con un 78,8% los participantes que SÍ quieren trabajar en el medio rural, mientras que solo un 21,3% NO quieren trabajar en esas zonas (figura 8).

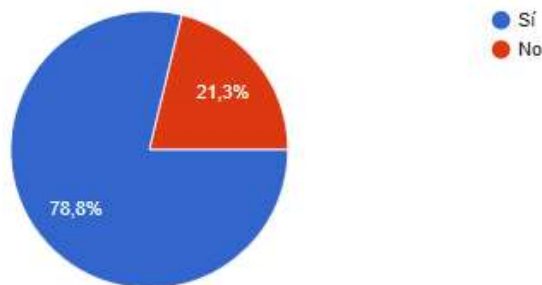


Figura 8. Gráfico circular correspondiente a la pregunta 8.

En esta primera dimensión es destacable decir que la mayoría de participantes que han respondido a la pregunta: *¿Has sido alumno rural?* Con un SÍ, han seguido manteniendo su afirmación a las preguntas siguientes: *¿Vives en el medio rural?* *¿Piensas trabajar en*

el medio rural? ¿Quieres trabajar en el medio rural?, es decir, estos participantes habiendo sido alumnos rurales, siguen apostando por vivir y trabajar en el medio rural.

Si bien, hay alguna excepción, el participante 38 ha contestado a casi todas las preguntas de la dimensión, con un SÍ, excepto la pregunta última: *¿Quieres trabajar en el medio rural?*, es llamativo que este participante siendo que ha sido alumno rural, haya hecho prácticas en CRAs, este viviendo en el medio rural, y, sobre todo, piensa trabajar en el medio rural, en la pregunta expuesta haya contestado con un NO (tabla 9).

Lo mismo ocurre con el participante 39, aunque este solo ha dicho que SÍ a estas preguntas: *¿Has sido alumno rural? ¿Vives en el medio rural?*, negando, por el contrario, haber hecho prácticas en un CRA, y pensar y/o querer trabajar en el medio rural. Dicho lo cual es destacable, ya que, si esa persona vive en un medio rural, lo más razonable es intentar trabajar cerca de tu hogar (tabla 9).

Tabla 9.

Excepciones de la pregunta ¿Has sido alumno rural?

Participante	Pregunta 5: ¿Has sido alumno rural?	Pregunta 6 ¿Vives en el medio rural?	Pregunta 7 ¿Piensas trabajar en el medio rural?	Pregunta 8 ¿Quieres trabajar en el medio rural?
38	NO	SÍ	SÍ	SÍ
39	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Fuente: elaboración propia

La otra pregunta clave de esta dimensión es *¿Has realizado algún prácticum en CRA?*, la gran mayoría de participantes han respondido con un NO, exactamente un 76,3% del total. Muchos de estos participantes no han sido alumnos rurales ni tampoco han vivido en el medio rural. Razón por la cual, puede ser beneficioso para ellos experimentar un prácticum en estos centros, para así vivenciar un tipo de enseñanza totalmente diferente a la que ellos están acostumbrados.

- Formación Universitaria:

La primera afirmación: *Durante mis años de Grado he sido formado en escuela rural*, el 36,3% está en desacuerdo, el 26,2% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 22,5% de acuerdo, el 13,8% muy en desacuerdo, y, por último, el 1,2% muy de acuerdo (figura 9).

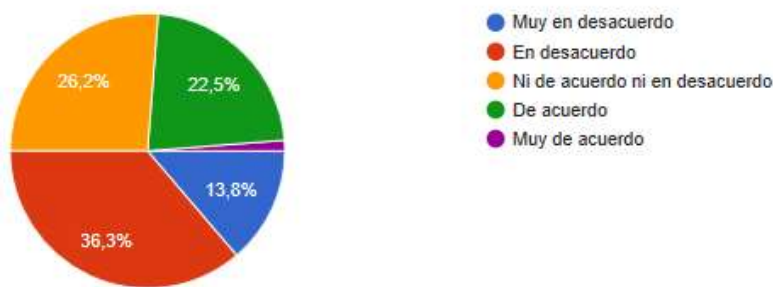


Figura 9. Gráfico circular correspondiente a la primera afirmación.

Con respecto a la segunda afirmación: *Considero que he recibido la suficiente formación en escuela rural durante el grado de magisterio.* un 57,5% está en desacuerdo, un 18,8% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 13,8% muy en desacuerdo, y un 10% de acuerdo. Es necesario destacar que la opción “muy de acuerdo” no ha sido escogida por ningún participante (figura 10).

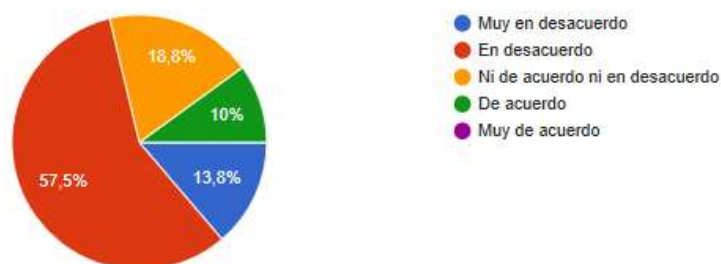


Figura 10. Gráfico circular correspondiente a la segunda afirmación.

Con relación a la tercera afirmación: *Durante el Grado la formación recibida sobre escuela rural formaba parte de una asignatura.* El 31,3% está de acuerdo, el 28,7% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 17,5% en desacuerdo, el 13,8% muy en desacuerdo, y, por último, el 8,8% muy de acuerdo (figura 11).

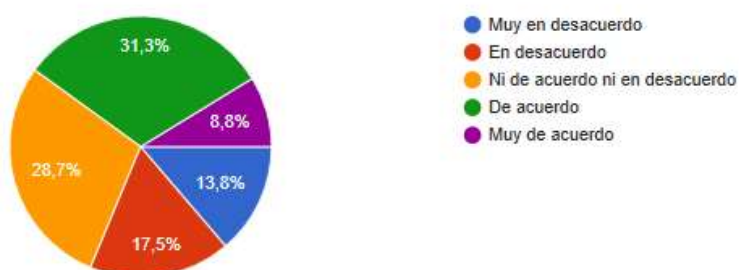


Figura 11. Gráfico circular correspondiente a la tercera afirmación.

Respecto a la cuarta afirmación: *Durante el Grado la formación recibida sobre la escuela rural era una asignatura específica sobre la escuela rural*. Un 48,8% está muy en desacuerdo, un 32,5% en desacuerdo, un 10% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 7,5 de acuerdo, y un 1,2% muy de acuerdo (figura 12).

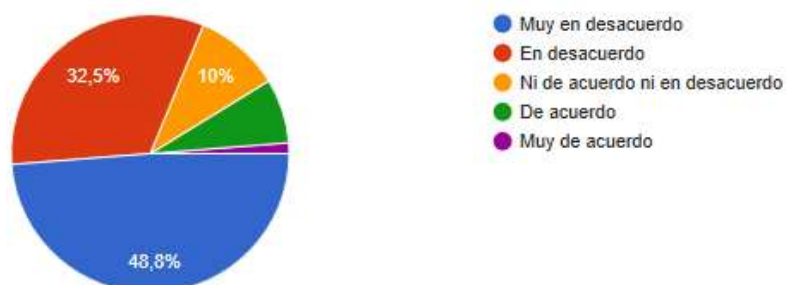


Figura 12. Gráfico circular correspondiente a la cuarta afirmación.

La afirmación última de esta dimensión: *Durante el Grado he recibido una formación inicial adaptada a las necesidades didácticas y organizativas del medio rural*. el 47,5% está en desacuerdo, el 21,3% muy en desacuerdo, el 17,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo, y el 13,7% de acuerdo. Es preciso destacar que ningún participante ha escogido la opción “muy de acuerdo” (figura 13).

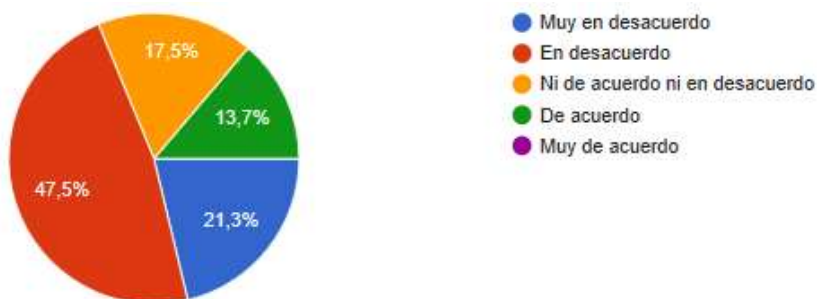


Figura 13. Gráfico circular correspondiente a la quinta afirmación.

De esta dimensión decir que se puede ver en las respuestas de estas afirmaciones: *“Durante mis años de Grado he sido formado en escuela rural”*, *“Considero que he recibido la suficiente formación en escuela rural durante el grado de magisterio”*, *“Durante el Grado la formación recibida sobre la escuela rural era una asignatura específica sobre la escuela rural”* y, *“Durante el Grado he recibido una formación inicial adaptada a las necesidades didácticas y organizativas del medio rural”* que la mayoría de participantes han elegido la opción en desacuerdo, porque son conscientes de que en los planes de estudio de sus grados no existe una asignatura específica sobre el medio rural (vid. figuras 9,10,12,13).

Por el contrario, un 31'3% de los participantes aseguran la afirmación, “*Durante el Grado la formación recibida sobre la escuela rural era una asignatura específica sobre la escuela rural*” al contestar “de acuerdo” a la afirmación “*Durante el Grado la formación recibida sobre escuela rural formaba parte de una asignatura.*” (vid. figura 11), debido a que en los planes de estudio de ambos grados se cursan asignaturas que pueden incluir el medio rural en sus contenidos, pero no son asignaturas específicas de la escuela rural (vid.tabla 4).

- Creencias de sí mismo:

La sexta afirmación: *Siento que tengo suficientes habilidades para abordar la enseñanza en a la escuela rural, con alumnado de distintas edades.* Un 35% está en desacuerdo, un 30% de acuerdo, un 17,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 11,3% muy en desacuerdo, y un 6,3% muy de acuerdo (figura 14).

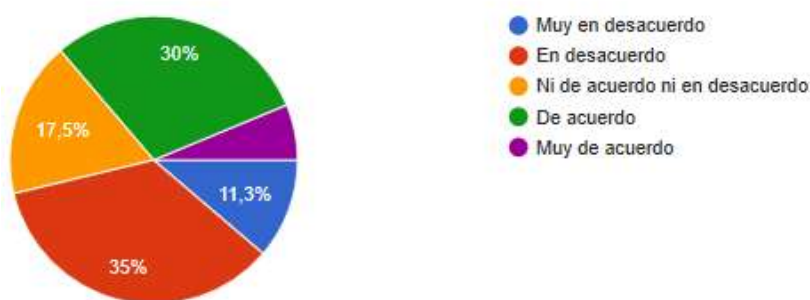


Figura 14. Gráfico circular correspondiente a la afirmación sexta.

Respecto a la séptima afirmación: *Tengo la convicción de que puedo afrontar cualquier situación en una escuela rural.* El 31,3% está de acuerdo, el 30% en desacuerdo, el 25% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 7,5% muy en desacuerdo, y el 6,3% muy de acuerdo (figura 15).

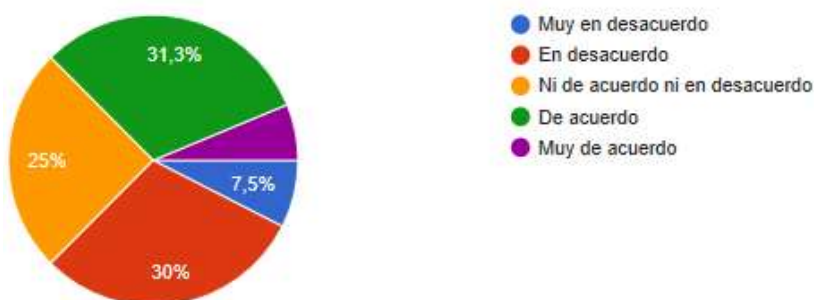


Figura 15. Gráfico circular correspondiente a la afirmación séptima.

Con relación a la afirmación octava: *Creo que soy una persona bastante capacitada y competente para trabajar en una escuela rural*. Un 47,5% está de acuerdo, un 36,2% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 7,5% muy de acuerdo, un 6,2% en desacuerdo, y un 2,5% muy en desacuerdo (figura 16).

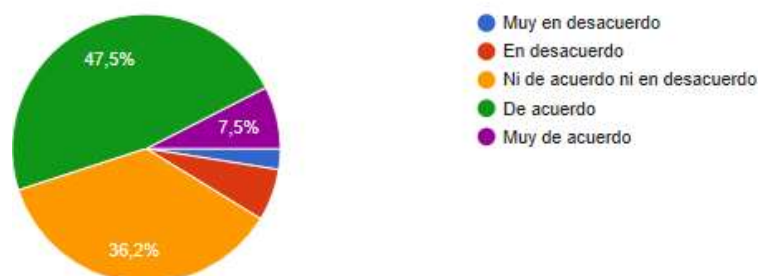


Figura 16. Gráfico circular correspondiente a la afirmación octava.

La última afirmación de esta dimensión: *Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para desenvolverme correctamente como maestro en una escuela rural*. El 35% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 31,3% de acuerdo, el 23,8% en desacuerdo, el 7,5% muy de acuerdo, y, por último, el 2,5% muy en desacuerdo (figura 17).

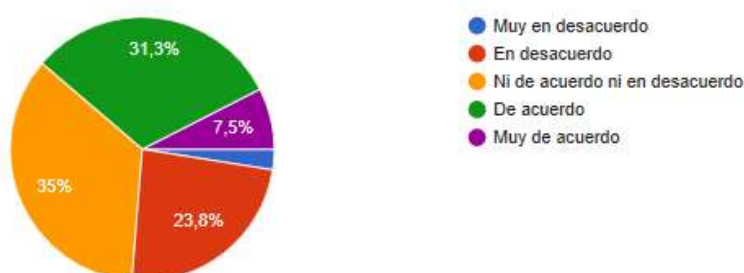


Figura 17. Gráfico circular correspondiente a la afirmación novena.

En esta tercera dimensión se destaca el optimismo y entereza que los participantes reflejan al responder a las diferentes afirmaciones, sobre todo, a estas: *“Siento que tengo suficientes habilidades para abordar la enseñanza en a la escuela rural, con alumnado de distintas edades”*, *“Tengo la convicción de que puedo afrontar cualquier situación en una escuela rural.”*, en ambas afirmaciones se observan dos polos opuestos, los que están de acuerdo y los que están en desacuerdo (vid. figuras 14,15,16).

En la primera pregunta el 35% están en desacuerdo al sentir que no tienen la suficiente habilidad para enseñar en este tipo de centros, con alumnado de distintas edades, con respecto al 30% que si lo ven factible.

Sin embargo, en la segunda pregunta un 31,3% está de acuerdo en que puede afrontar cualquier situación en la escuela rural, frente al 31,3% que sigue en desacuerdo.

De otro modo, se puede ver en la afirmación “*Creo que soy una persona bastante capacitada y competente para trabajar en una escuela rural*”, que los participantes están más indecisos al contestar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con un 35% del total, esto se contrarresta al observar que un 31,3% están de acuerdo en que son capacitados y competentes para trabajar en estos centros, dejando de lado solo un 23,3% los que están en desacuerdo.

- Perspectivas de la formación y sugerencias:

La décima afirmación: *Para ser maestro/a de escuela rural, considero importante hacer algún periodo de prácticas escolares del Grado en escuelas ubicadas en este medio*. Un 46,3% está muy de acuerdo, un 41,3% de acuerdo, un 11,3% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 1,3 en desacuerdo. Destacar que la opción “muy en desacuerdo” no ha sido elegida por ningún participante (figura 18).

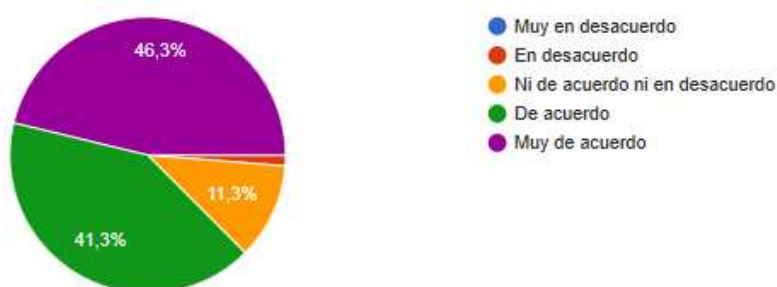


Figura 18. Gráfico circular correspondiente a la afirmación décima.

Teniendo en cuenta la décimo primera afirmación: *Me supondría algunos inconvenientes que me asignasen trabajar en una escuela rural*. El 35% está en desacuerdo, el 27,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 27,5% muy en desacuerdo, el 6,3% de acuerdo, y el 3,7% muy de acuerdo (figura 19).

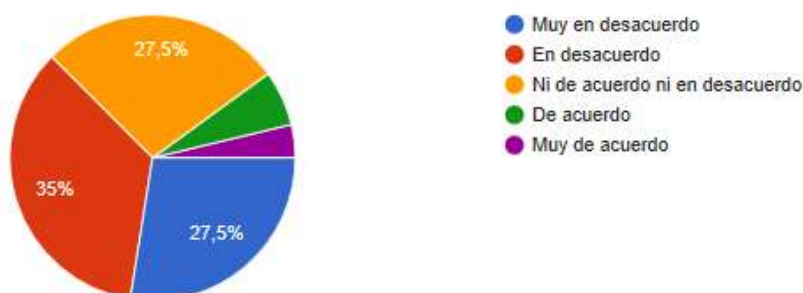


Figura 19. Gráfico circular correspondiente a la afirmación décimo primera.

La décimo segunda afirmación: *Creo que es necesaria una formación teórica extra sobre estos centros rurales*. Un 45% está muy de acuerdo, un 38,8% de acuerdo, un 12,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 3,8% en desacuerdo. Cabe destacar que la opción “muy en desacuerdo” no ha sido seleccionada por ningún participante (figura 20).

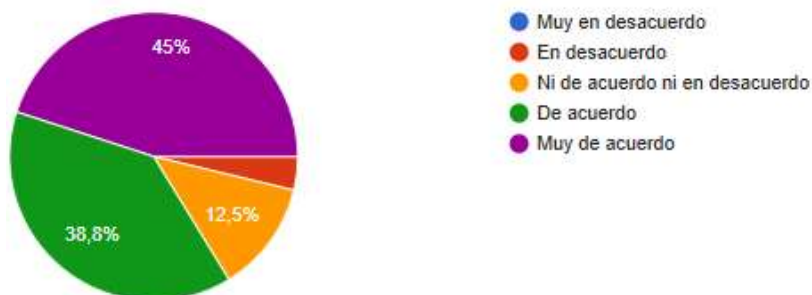


Figura 20. Gráfico circular correspondiente a la afirmación décimo tercera.

La décimo tercera afirmación: *Vería conveniente que se impartiera en la Universidad alguna clase práctica de escuela rural para ver las diferencias respecto a las escuelas urbanas*. Un 62,5% está muy de acuerdo, un 35% de acuerdo, un 1,3% muy en desacuerdo, y un 1,3% ni de acuerdo ni en desacuerdo. La opción “en desacuerdo” no ha sido seleccionada por ningún participante (figura 21).

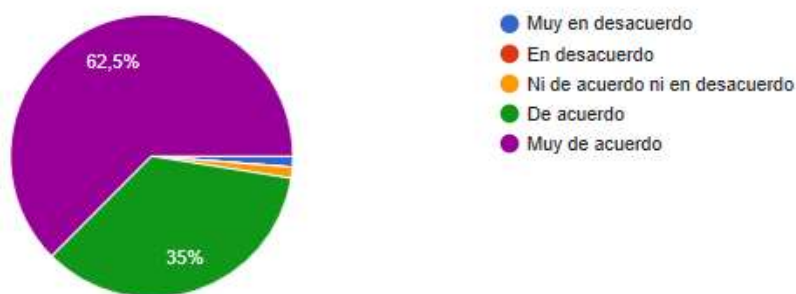


Figura 21. Gráfico circular correspondiente a la afirmación décimo cuarta.

Siendo la afirmación décimo cuarta: *Vería conveniente que se impartiera en la Universidad alguna clase práctica de escuela rural para ver las diferencias respecto a las escuelas urbanas*. El 55% está muy de acuerdo, el 41,3% de acuerdo, el 2,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 1,3% en desacuerdo. Es destacable que la opción “muy en desacuerdo” no ha sido elegida por ningún participante (figura 22).

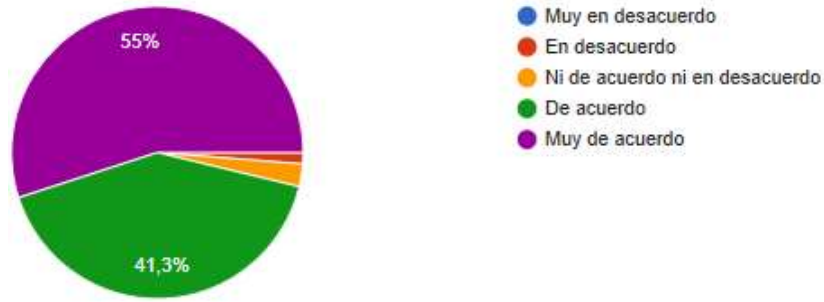


Figura 22. Gráfico circular correspondiente a la afirmación décimo cuarta.

La afirmación décimo quinta: *Sugeriría que la Universidad facilite más información sobre las escuelas rurales en el Grado*. Un 48,8% está de acuerdo, un 47,5% muy de acuerdo, un 3,8% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Sin embargo, las opciones “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” no han sido seleccionadas por ningún participante (figura 23).

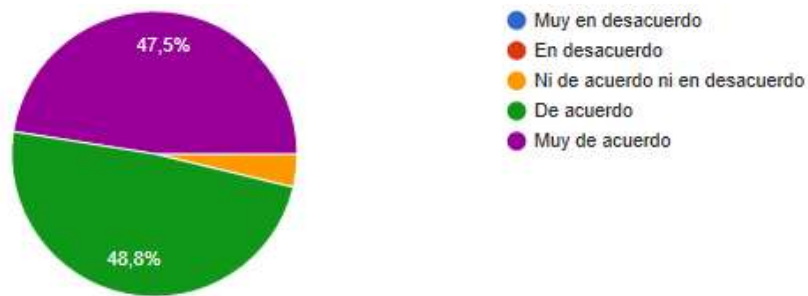


Figura 23. Gráfico circular correspondiente a la afirmación décimo quinta.

Respecto a la décimo sexta afirmación: *Sugeriría que la Universidad hiciese obligatorio un periodo de prácticas en escuela rural*. El 37,5% está de acuerdo, el 23,8% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 20% muy de acuerdo, el 15% en desacuerdo, y el 3,8% muy en desacuerdo (figura 24).

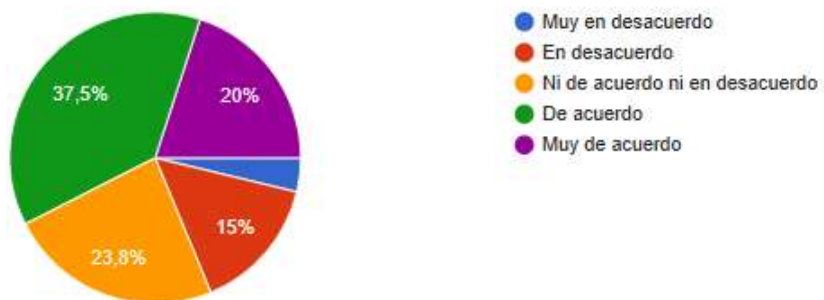


Figura 24. Gráfico circular correspondiente a la afirmación décimo sexta.

Relacionado a la afirmación décimo octava: *Sugeriría realizar trabajos relacionados con las escuelas rurales en alguna asignatura que contemple una parte teórica sobre estos centros.* Un 61,3% está de acuerdo, un 30% muy de acuerdo, un 7,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 1,3% muy en desacuerdo. La opción “en desacuerdo” no ha sido seleccionada (figura 25).

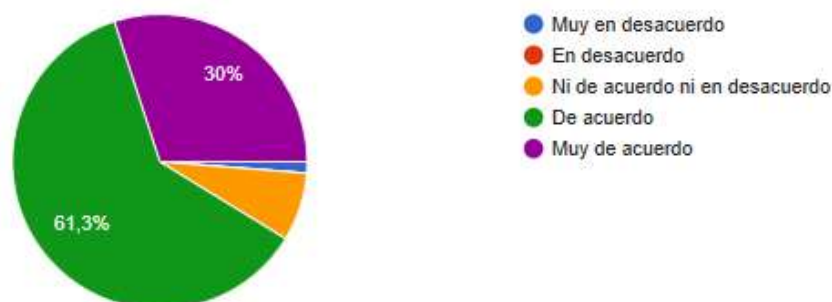


Figura 25. Gráfico circular correspondiente a la afirmación décimo octava.

En cuanto a la afirmación décimo novena: *Sugeriría visitar alguna escuela rural para conocer su funcionamiento de forma directa.* El 62,5% está muy de acuerdo, el 33,8% de acuerdo, el 2,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 1,3% en desacuerdo. Destacar que la opción “muy en desacuerdo” no ha sido seleccionada por ninguna persona (figura 26).

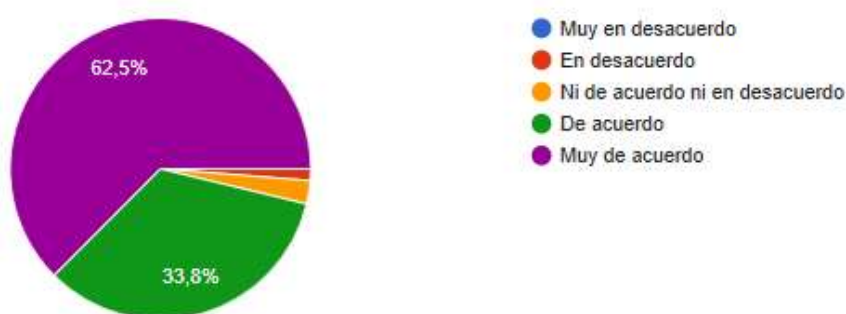


Figura 26. Gráfico circular correspondiente a la afirmación décimo novena.

La última afirmación: *Me interesa formarme en escuela rural para poder dar las respuestas adecuadas a los alumnos y a los agentes implicados en el entorno rural de esa escuela.* Un 50% está muy de acuerdo, un 38,8% de acuerdo, un 8,8% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 1,3% muy en desacuerdo, y un 1,3% en desacuerdo (figura 27).

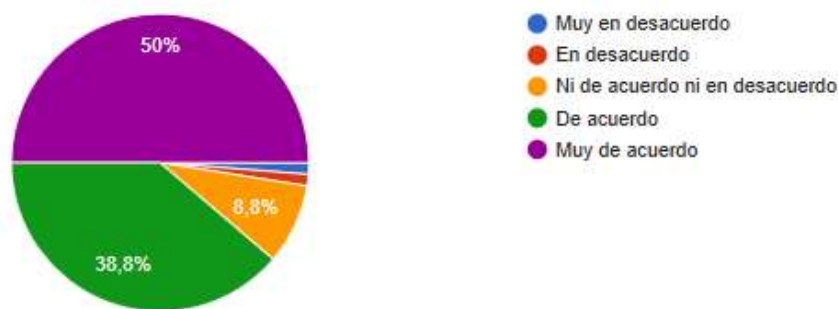


Figura 27. Gráfico circular correspondiente a la afirmación vigésima.

En la afirmación vigésimo primera: *Si crees conveniente comentar algo que no se ha tratado en los ítems anteriores o necesitas ampliar alguna información, hazlo aquí.*

Solo hubo 7 participantes que dieron su opinión sobre el tema tratado:

- “Creo que sería más útil plantear programaciones o actividades donde se viese reflejada la realidad de las diferencias de edad en estos centros. Una actividad o trabajo de cómo se impartiría en el aula el tema de ... para las diferentes edades o cómo compaginar asignaturas y niveles complicados. Solo se da normativa e historia de estos lugares, por no hablar de que se destaca siempre lo malo. Es más práctico poder realizar actividades que te ayuden a desenvolverte en la vida real de estos centros.”
- “Creo que en la Universidad no nos hablan lo suficiente de las aulas multigrado y de cómo trabajar con ellas y creo que es un punto muy importante para la formación por las características de Teruel ya que hay muchos CRAs. Y también creo que la Universidad debería de obligar unas prácticas en CRA.”
- “Aunque he dicho de alguna forma que no he recibido información o formación suficiente sobre la escuela rural, sí que he dicho que si me veo capacitado. Esta aparente incoherencia se debe a que sí he trabajado con alumnos de diferentes edades en una misma aula dando extraescolares y me he desenvuelto bien. En mi caso la experiencia laboral creo que es importante.”
- “Yo considero que estamos capacitados para dar clase en colegios ordinarios de pueblos. Sin embargo, no tenemos tanta capacitación para trabajar en un CRA o CRIE, porque hemos recibido poca información y educación específica para trabajar en esos centros.”
- “Creo que la realización de las prácticas escolares en algún centro rural es la mejor manera de comprobar por nosotros mismo cómo se trabaja y cuál es el

funcionamiento en este tipo de centro, sin embargo, no creo que debieran ponerse como obligatorias ya que supone un gasto extra en cuanto a desplazamiento u hospedaje que muchos alumnos no pueden afrontar.”

- “También nos deberían informar más sobre los CRIET’s otro centro rural característico de Aragón.”
- “Creo que en la escuela rural se trabaja de una forma distinta y debemos saber cómo hacer frente a ello.”

En esta última dimensión, las respuestas mayoritariamente han oscilado entre “ muy de acuerdo” y “ de acuerdo”, en afirmaciones como: *“Para ser maestro/a de escuela rural, considero importante hacer algún periodo de prácticas escolares del Grado en escuelas ubicadas en este medio.”*, *“Creo que es necesaria una formación teórica extra sobre estos centros rurales.”*, *“Vería conveniente que se impartiera en la Universidad alguna clase práctica de escuela rural para ver las diferencias respecto a las escuelas urbanas.”*, *“Vería conveniente que se impartiera en la Universidad alguna clase práctica de escuela rural para ver las diferencias respecto a las escuelas urbanas.”*, *“Sugeriría que la Universidad facilite más información sobre las escuelas rurales en el Grado.”* entre otras. Es decir, los participantes consideraron importante hacer periodo de prácticas en escuelas rurales, además de formarse en estos tipos de escuelas, ya sea asistiendo a clases teórico-prácticas en la Universidad y/o visitando alguna escuela rural.

Del mismo modo en la afirmación *“Me supondría algunos inconvenientes que me asignasen trabajar en una escuela rural.”* se detecta un mayor porcentaje de respuesta “en desacuerdo” (35%) con respecto al “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con 6,3% y 3,7%, respectivamente (vid. figura 19).

Por último, respecto a la afirmación cualitativa planteada *“Si crees conveniente comentar algo que no se ha tratado en los ítems anteriores o necesitas ampliar alguna información, hazlo aquí.”*, podemos distinguir dos aspectos que resumirían estas aportaciones. Por un lado, los participantes coinciden en que no han recibido la suficiente formación en la Facultad sobre los CRAs, aulas multigrado y CRIET. Y por otro, abogan por realizar prácticum en centros rurales para así poder comprobar cómo trabajan en estos centros, debido a que como bien afirma uno de los encuestados “en la escuela rural se trabaja de forma distinta y debemos saber cómo hacer frente a ello”.

Para terminar, solo decir que estoy totalmente de acuerdo con todas las respuestas, ya que muchas de estas respuestas son reflexiones que transmiten la inquietud que tenemos los estudiantes de ambos grados con respecto al tema estudiado.

5.CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo es conocer por un lado las características, tipologías y aspectos más relevantes de la educación rural, y, por otro lado, investigar a través de un estudio la formación inicial docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel.

En un primer momento se resaltó que la escuela rural es una institución en constante cambio, unitaria y regida por un solo maestro con una estructura pedagógica basada en la heterogeneidad y multinivelidad de grupos de distintos niveles.

A su vez, este tipo de escuelas produjeron diversas ventajas y limitaciones relacionadas con la ratio, la enseñanza, y formación del profesorado, la socialización y cooperación del alumnado lo cual provocan dos vertientes: aquellos que dan por ventaja la baja ratio que permite la enseñanza individualizada, la socialización, trabajo cooperativo entre el alumnado, y la formación adecuada del profesorado rural. Mientras que otros ven en desventaja la baja ratio que puede provocar la dificultad del proceso enseñanza-aprendizaje, además de limitar la formación del profesorado al situarse en zonas con recursos limitados.

Es por esto que considero imprescindible y totalmente necesario la existencia de escuelas rurales que den salida aquellas poblaciones cuyos jóvenes teniendo derecho a una educación digna puedan ejercerla en sus localidades sin tener que desplazarse a otras más alejadas. Para ello, es vital que desde las administraciones públicas proporcionen incentivos económicos que permitan subsanar las desigualdades que existen entre un colegio rural y uno urbanizado.

En un segundo momento, y tras una investigación exhaustiva a nivel nacional sobre la formación inicial docente con relación a la temática estudiada, se señaló la excepcionalidad de ofertar en una Universidad pública una asignatura específica de Escuela Rural.

A raíz de esta investigación, se contextualizo en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, en la que según los resultados obtenidos se observó con claridad la falta de formación inicial docente en la temática. Sin embargo, cabe destacar el gran

optimismo y entereza del alumnado encuestado, al reflejar en las distintas respuestas la vocación y actitud que poseen, ya que la mayoría de ellos serían capaces de impartir clases en aulas rurales sin haber tenido una formación específica de Escuela Rural.

Para terminar, decir que es muy importante tener una formación inicial docente que respalde la enseñanza en estos centros rurales, ya que es muy probable que los primeros destinos sean en estas escuelas. Razón por la cual, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel debería ofertar asignaturas específicas que cubrieran las necesidades de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Rural.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P.(2007b). La escuela rural y sus condiciones ¿Tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*. pp.83-90.
- Álvarez, C., y Viejo, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula abierta*, 45. pp.25-32.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural, análisis perspectivas y propuestas*. Zaragoza, España, Mira.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona, España, Mie.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid, España, Ciss Praxis.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada, España, Mágina.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), pp. 1-26.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona, España, Oixos-Tau.
- Domingo, V. (2013). *Origen y evaluación del modelo CRA. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad Turolense* [Tesis de doctorado, Universitat de Valencia].
- Ponce de león, E.A., Bravo, S.E.y Torroba, S.M.T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*,3. p.315-347.

- Quilez, S.M, y Vázquez, R.R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Iberoamérica de Educación*,59 (2). pp.1-12.
- Rosas, L.O. (2003). Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. *Reseñas educativas*. Recuperado de <https://bit.ly/2Cn6VAr>
- Tous, J, LL. (1981). Cataluña invitación al estudio de la escuela rural. *Cuadernos de pedagogía*.pp. 1-4.
- Uttech, M. (2001). Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. *Paidós*.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best evidence synthesis. *Review of Education Research*.pp.319-381.
- Zaldívar, R. (1954). *El edificio escolar*, Organización Escolar, Tomo I, Biblioteca Clásicos y Modernos de Educación, Méjico, UTEHA.pp.1-781.
- El diario de Teruel. (2020). *Estas son las (dramáticas) cifras de la despoblación en España*. Recuperado de <https://bit.ly/3fEkQQZ>