



**Universidad**  
Zaragoza

**Facultad de Educación**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

Maestro en Educación Primaria

**La escuela en el medio rural:  
el Colegio Rural Agrupado “Las Viñas”**

**Autora:** Paula Gracia Ruiz

**Director:** Juan Ramón Soler Santaliestra

Diciembre 2014

## **Agradecimientos**

A mis padres, por acompañarme en este sueño.

A todos aquellos que con su colaboración, implicación y testimonios  
han hecho posible este trabajo.

Al Dr. Juan Ramón Soler, por entusiasmarme con este proyecto.

*Elige por maestro aquél a quien admires,  
más por lo que en él vieres que por lo que  
escuchares de sus labios.*

Lucio Anneo Séneca

## **RESUMEN**

El propósito de este trabajo es profundizar en el conocimiento de la escuela en el ámbito rural y reflexionar sobre los factores que condicionan su funcionamiento en la actualidad. En su primera parte se ha llevado a cabo una revisión teórica sobre el concepto de ruralidad y posteriormente sobre las concepciones de la escuela en el medio rural y sus modelos organizativos, todo ello complementado con un acotado análisis de la formación inicial del profesorado y la organización de la escuela en cuanto a agrupamientos, la distribución del espacio y la planificación del tiempo se refiere.

En la segunda parte, el trabajo se centra en el estudio empírico, a través de una indagación de carácter descriptivo de las opiniones, lecturas interpretaciones... de maestros, padres y alumnos de un Colegio Rural Agrupado sobre su realidad socioevolutiva, confrontando sus aportaciones con la visión de la escuela situada en el ámbito rural

Este trabajo se cierra con unas conclusiones que integran el debate de los resultados obtenidos en el estudio empírico con las aportaciones recogidas en los referentes teóricos que configuran la primera parte del texto.

*Palabras clave:* ruralidad, escuela en el medio rural, multigraduación, formación inicial del profesorado, agrupamientos organizativos.



<b>5. ESTUDIO EMPÍRICO</b> .....	75
5.1.- Naturaleza descriptiva de esta indagación.....	75
5.2.- Descripción del contexto.....	76
5.2.1.- El centro escolar en su contexto.....	76
5.2.2.- El centro escolar como contexto.....	78
5.3.- Participantes.....	79
5.4.- Recopilación de datos: técnicas e instrumentos.....	80
5.5.- Análisis e interpretación de datos: categorías de significado.....	82
5.6.- Resultados.....	91
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	93
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	100
<b>ANEXOS</b> .....	110
Anexo I	
Borrador y versión definitiva del cuestionario dirigido a estudiantes de 1º y 4º cursos del Grado de Maestro en Educación Primaria.....	111
Anexo II	
Gráficos de población.....	117
Anexo III	
Pautas de tópicos para abordar en el grupo de discusión y en las entrevistas grupales .....	119

Anexo IV

Vaciado del cuestionario a estudiantes de 1º y 4º cursos del Grado  
de Maestro en Educación Primaria .....121

Anexo V

Discordancias en las respuestas al cuestionario entre los grupos de  
estudiantes de 1º y 4º cursos del Grado de Maestro en Educación Primaria.....137

Anexo VI

Cuestionario a maestros de escuelas del medio rural y  
vaciado de sus datos .....139

Anexo VII

Cuestionario a madres y padres de alumnos de la escuela del medio rural y  
vaciado de sus datos .....154

## **TABLA DE CUADROS Y FIGURAS:**

Cuadro núm.1: Razones de despoblamiento y causas de recuperación del medio rural.....	20
Cuadro núm.2: Criterios para la organización horizontal del alumnado.....	48
Cuadro núm.3: Ventajas agrupamiento heterogéneo.....	49
Cuadro núm.4: Modalidades y criterios de agrupación flexible.....	52
Cuadro núm.5: Características de las agrupaciones flexibles.....	54
Figura núm.1: Comunidad Autónoma de Aragón, provincia de Zaragoza.....	77
Figura núm.2: Comarcas de Aragón.....	77
Figura núm.3: Comarca Campo de Borja.....	77
Figura núm.4: Delimitación municipal de las localidades que forman el CRA.....	77

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado aborda una revisión bibliográfica acerca de la escuela en el medio rural. En primer lugar, pretenderemos acotar el concepto de ruralidad, cabe señalar que en ocasiones se ha aludido al término “rural” en contraposición a “urbano” o, dicho de otra manera, lo rural es aquello que no es urbano, entendidos ambos conceptos como un continuo en el que se podrían encontrar todas las gradaciones posibles y en el que se valoraría lo rural en función de la medición de la distancia que lo separa de lo urbano, con lo que se hace evidente el sesgo urbanocéntrico subyacente (Gallardo, 2011).

Como veremos al inicio del trabajo, la delimitación del concepto de ruralidad puede ser vista desde diferentes criterios: el demográfico, el económico u ocupacional, el geográfico o el sociocultural. Sin embargo, es importante señalar que la realidad social evoluciona, y por ello no podemos quedarnos con imágenes de las etapas por las que ha pasado el mundo rural, creando así una percepción del mismo como una realidad arcaica, anclada en el pasado, sino que es necesaria una visión más amplia, y tener en cuenta que cada territorio se caracteriza por una identidad propia; sus habitantes forman parte de un colectivo social con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros. Existe una conciencia de ciudadanía entendida como aquella a través de la cual el individuo se reconoce y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad, y acepta los derechos que como tal le corresponden y asume sus responsabilidades (Boix, 2003).

Frecuentemente se utiliza la expresión escuela rural como oposición a la escuela urbana, y al hacer esa distinción entre ambos tipos de escuela no se está aludiendo a un subsistema especial urbano y otro rural, sino a dos realidades diferentes en función de la ubicación geográfica.

Por lo tanto, es más adecuado, y a lo largo de este trabajo así lo haremos, referirse a dicha escuela con la expresión escuela en lo rural o escuela en el medio o ámbito rural o escuela en el contexto rural (Corchón, 2005). Es importante señalar que los grupos multigrado son la representación de la estructura organizativa de las escuelas de este medio. Aunque la terminología utilizada para identificar a los grupos de alumnos de centros en los que existe multigradación haya sido muy amplia según los ámbitos y colectivos que los describen (multinivel, internivel, mixto, niveles compartidos, multiedad, multicurso), se utiliza la expresión **multigrado** como la más aceptada y la más precisa por su fundamento y significado. Este tipo de organización surge por el bajo número de niños matriculados en los diferentes cursos debido a las circunstancias demográficas de los lugares en los que se asientan.

Tras el reconocimiento por parte de la Administración del error de implantar las concentraciones escolares, surgió, gracias al Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre (BOE del 9 de enero) la posibilidad de constituir Colegios Rurales Agrupados (CRA) que, aunque se basaban en la misma idea de agrupar unidades escolares que se hallaban dispersas en distintas localidades y que funcionaban como un solo centro -con un único equipo directivo, con un único claustro y consejo escolar-, harían posible que los escolares permanecieran en su lugar de residencia.

También se abordará la formación inicial del profesorado desde la perspectiva de la escuela en el ámbito rural y, de la que Ezpeleta (1997) considera que el docente formado en la representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, cuando tiene que desempeñarlo en clave de multigradación parecen tangencialmente más inclinados a percibir los grados por separado, encontrando dificultades para coordinar las actividades del conjunto. Los requisitos formativos para trabajar con eficacia en aulas con multigradación no parecen contemplarse

en los planes de estudios de universidades cuando se trata de formar al Magisterio. En las siguientes páginas se revisan contenidos que son, en definitiva, de esa formación inicial del profesorado, particularmente las agrupaciones del alumnado, que pueden enfocarse desde dos perspectivas: la horizontal y la vertical; ambas satisfacen decisiones no solo de tipo institucional, sino también pedagógico y sociológico. Téngase en cuenta que los agrupamientos que son posibles en las escuelas ubicadas en el medio rural son inseparables de sus implicaciones sobre la distribución de los espacios y la planificación de los tiempos a lo largo de toda la jornada escolar.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Los motivos por los que he elegido el tema de este trabajo son, principalmente, de carácter personal y vinculados a mi preparación como futura maestra. Mi formación en cuanto a la escuela en el medio rural es como una metáfora de una moneda: por una cara he conocido cómo es la escuela desde la perspectiva de alumna, y ahora toca por la otra, desde la posición de maestra. En este sentido, ya he tenido mi primera aproximación a este tipo de escuelas en los Prácticum III y IV, que llevé a cabo en una escuela del medio rural.

La escuela en la que estudié la Educación Primaria fue una escuela del ámbito rural; mantengo un recuerdo muy grato de ella. Siempre me ha atraído este tipo de escuelas; un factor condicionante puede ser, debo admitirlo, el hecho de haber estudiado en una ellas. Considero que los maestros que ejercen en estas aulas, si realmente viven la enseñanza, sentirán un gran deseo de continuar, porque las escuelas del medio rural, al tener una baja ratio, permiten una enseñanza más personalizada; en ellas es posible un conocimiento más profundo del alumnado y ello propicia una enseñanza muy acorde a las individualidades de cada estudiante.

Durante los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria solo recuerdo haber escuchado referencias a la escuela del medio rural en el primer año de la carrera; la formación inicial del profesorado sobre este tipo de escuelas es realmente insuficiente, motivo por el cual los estudiantes de Magisterio no se sienten preparados para afrontar la docencia en aulas multigrado. Para constatar que esta valoración no es una mera apreciación personal poco fundamentada, he optado por consultar, mediante la técnica del cuestionario, a los estudiantes de primer curso de este mismo Grado, que acaban de iniciarse en este plan de estudios, y he podido constatar que, a estas fechas, desconocen todavía esta vertiente de la realidad educativa aragonesa porque no han trabajado ningún tipo de contenidos sobre la misma; quienes muestran algún conocimiento del tema son aquellos estudiantes que cursaron su Educación

Primaria en escuelas del medio rural, es decir, saben de ellas por una vía exclusivamente empírica y vivencial. Cuando la consulta se ha hecho a los estudiantes del cuarto curso del Grado, también mediante la técnica del cuestionario<sup>1</sup>, he podido comprobar que, en estas fechas, veinte de los cuarenta y dos (20/42) encuestados manifiestan no identificar el modelo organizativo del Colegio Rural Agrupado, dato realmente significativo y preocupante por tratarse de estudiantes que ya están en su último curso del Grado.

Para profundizar en el conocimiento y la comprensión de este tipo de escuelas, además de la pertinente revisión bibliográfica, me ha parecido necesario dar voz a los maestros de las escuelas rurales; quién mejor que ellos para darnos una visión de esta realidad educativa desde la perspectiva de quienes la construyen día a día. En segundo lugar, a los estudiantes que también la llenan de vida y la construyen cotidianamente; junto con sus maestros, son los actores principales de este escenario. En tercer lugar, a las madres y padres de estos alumnos, para conocer qué perspectiva tienen ellos de estas escuelas. En cuarto y último lugar, a los escolares que han pasado a estudiar la Educación Secundaria Obligatoria en un sistema graduado, para saber cómo han vivido el cambio al mismo desde la multigradación que dejaron en sus escuelas de origen.

Mi interés por este tema de estudio se corresponde con mi posición en pro de la escuela que está situada en el ámbito rural, y por ello dejo constancia de unas palabras de Feu (2004, p.7) que suscribo totalmente: “[...] todavía hay quien piensa que se trata de una escuela de segunda, tercera o cuarta categoría, y todavía no reconocemos las potencialidades de esta

---

<sup>1</sup> Cuestionario validado por “sistema de jueces”, aunque, por imponderables, solo se haya podido disponer de las contribuciones de dos de los “jueces” consultados: el director de este TFG y otro profesor del Departamento de Ciencias de la Educación que tiene varias publicaciones sobre la escuela en el medio rural. En el Anexo 1 figuran el borrador y la versión definitiva de este cuestionario.

Los cuestionarios cumplimentados son, en total, 104: sesenta y dos (62/104) por estudiantes del primer curso de Grado de Maestro de Educación Primaria, de los cuales cuarenta y siete (47/62) dicen haber estudiado su Educación Primaria en escuelas del medio urbano y quince (15/62) del medio rural; por otro lado, cuarenta y dos (42/104) cumplimentados por estudiantes de cuarto curso del mismo Grado, de los cuales treinta y tres (33/42) dicen haber cursado su Educación Primaria en escuelas situadas en el medio urbano y nueve (9/42) en el medio rural.

escuela”. Desde la perspectiva docente, podemos afirmar que estas escuelas permiten un gran crecimiento profesional y por ello son merecedoras de un pormenorizado estudio al que este trabajo quiere hacer aportaciones tanto teóricas como empíricas.

### **3. OBJETIVOS**

El objetivo nuclear de este trabajo es enriquecer mi formación como futura maestra de Educación Primaria en un componente que recibe escasa atención en nuestro plan de estudios y que, sin embargo, resultará clave en el que, casi con total seguridad, será nuestro primer destino profesional: tendremos que asumir el reto de ser maestro en una escuela que estará situada en el ámbito rural, y nuestra formación universitaria se halla polarizada en modelos de escuelas propias del contexto urbano.

Para responder, pues, al propósito general de este trabajo antes mencionado, establezco los siguientes objetivos que guiarán el desarrollo de este estudio:

- 1) Profundizar en el conocimiento de la escuela situada en el medio rural, atendiendo a la especificidad de su contexto de ruralidad, del proceso didáctico que acontece en sus aulas y de los modelos organizativos que adopta.
- 2) Revisar los criterios organizativos que guiarán el agrupamiento del alumnado y la gestión del espacio y del tiempo en el funcionamiento de estas escuelas.
- 3) Conocer la visión de los diferentes miembros que forman la comunidad educativa del Colegio Rural Agrupado “Las Viñas”, considerado como posible escuela prototípica del medio rural aragonés.

## 4. REFERENTES TEÓRICOS

### 4.1.- Concepto de ruralidad

*Toda la realidad social evoluciona, pero incluso en una misma fecha y en un mismo lugar el grado de ruralidad será en una persona distinto del de otra.*

(Díez, 2001)

Comenzaremos por hacer un recorrido por las dificultades que conlleva delimitar el concepto de ruralidad, ya que no existe una definición universal. En primer lugar, nos apoyaremos en la Real Academia Española, que la define como “1. Adj. Perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores. 2. Adj Inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas” (RAE, 2001). Como podemos comprobar, esta definición queda, escasa ante lo que engloba realmente el término de rural debido a que se está limitando al criterio ocupacional. Desde esta perspectiva se alude a él haciendo referencia a que sus integrantes se dedican única y exclusivamente a actividades relacionadas con la agricultura, y, como veremos en líneas posteriores, eso en la actualidad ha cambiado. Por ello me apoyaré en autores que han abordado este tema desde otras perspectivas, como es, por ejemplo, el caso de Díez (1989, p.73) cuando refiere que para su definición se utilizan diversos criterios. Así, lo rural es visto desde la demografía (estadística); también lo es desde el criterio económico u ocupacional; lo mismo puede ser considerado desde el punto de vista geográfico (de ubicación); también se puede definir desde el criterio sociocultural (en contraposición con lo urbano).

Pasaré a desglosar cómo este término ha sido analizado desde cada una de las perspectivas que Díez (1989) acuña.

- a) El criterio **demográfico**. En España, la Ley 45/2007 de 13 diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR) (BOE del 14 de diciembre), aporta su propia definición de medio rural atendiendo a parámetros de densidad de población, que definen como municipios rurales los de menos de 5.000 habitantes (Publicaciones UAP, 2009). Por otro lado, la OCDE, la propia Unión Europea y el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación español consideran espacios rurales los de menos de 10.000 habitantes, según recoge Bustos (2011). Como vemos, no existe una delimitación clara de qué entendemos por ruralidad, y por ello este criterio no puede ser único en la descripción de este medio.
- b) El criterio **económico u ocupacional** ha sido popularmente utilizado para denominar al medio rural, de manera que se identifica con lo agrícola. Pero el ámbito rural no se limita con la actividad agrícola, ganadera o forestal. Los medios de transporte han permitido la posibilidad de otros tipos de economías y trabajos, terminando con la homogeneidad ocupacional de tiempos pasados (Díez, 1989).
- c) Sobre el punto de vista **geográfico**, Ortega (2004, p.108) establece una tipología en la que el medio rural ofrece una variedad muy amplia de paisajes:
- \* Los espacios rurales próximos a grandes aglomeraciones y fuertemente influenciados por las dinámicas urbanas.
  - \* Los espacios rurales diversificados, vinculados por lo general a redes de ciudades medias (localidades que mantienen su actividad agraria y han incorporado actividad industrial y de servicios).
  - \* Los espacios rurales agrarios, cuyo desarrollo se mantiene fuertemente ligado a esta actividad, y con un escaso rendimiento económico.
  - \* Los espacios rurales profundos, marcados por el enclavamiento (lugares de aislamiento geográfico).

a) Desde el criterio **sociocultural**, se asocia la dicotomía rural-urbano a la de cultura popular-modernidad, y en torno a esta asociación aparecen conceptos como tradición *versus* modernidad, popular *versus* culto. Se trata de un enfoque que atraviesa grandes fases de la historia de manera fluctuante, ocultándose unas veces, emergiendo otras, pero ocupando un innegable espacio ideológico. Buena parte de los antropólogos postulan que no existen como partes separadas, dicotómicas, lo rural y lo urbano; que no son realidades sociales inencontrables, y que el hecho de que hablemos de paisajes, de telones de fondo a modo de decoración, distintos, no significa que verdaderamente haya una diferencia sustancial entre el estilo, los modos que distinguen la vida en la ciudad de la que se da en el entorno rural. Este grupo de antropólogos hablan más bien de un *continuum* que no permite fijar dos configuraciones sociales distintas, quizá distinguibles en algunos de sus aspectos relacionales, pero no diferentes (García Jiménez, 2001). En esta línea, Díez (2001, p.131) señala 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.

Tal como apunta Gracia (2001, p.7), nuestro concepto de ruralidad se compone de una mezcla de imágenes propias de cada una de las etapas por las que el mundo rural ha pasado y pasa. La primera de ellas es la que se podría denominar “mundo rural tradicional”, que es la que se desarrolla durante todo el siglo XX en España y Europa, hasta finales de los años 50, y que se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Una dedicación prácticamente exclusiva al sector primario (agricultura, ganadería y sector forestal).
- Un enfoque de la producción a las necesidades básicas y a los mercados locales o, como mucho, regionales.

- Un papel clave de la estructura familiar, especialmente en forma de clan, y con una división de papeles muy determinada.
- Un nivel de analfabetismo casi total.
- Una estructura de poder basada en modelos oligárquicos y caciquiles que operan a escala local, con una escasa presencia de las instituciones nacionales.
- Un escaso valor añadido de la producción económica, lo que genera un bajo nivel de rentas y la búsqueda de mejores perspectivas en la emigración.
- Una explosión demográfica acompañada de una incapacidad física y tecnológica para aumentar la capacidad productiva del suelo, lo que empuja bien a la emigración, bien a la ilusión por cambiar la realidad física (es el caso de los grandes regadíos propugnados por el regeneracionismo aragonés).

Durante muchos años, la realidad del medio rural ha ido cambiando, como hemos podido comprobar; durante el siglo XX el ámbito rural ha sido considerado, en líneas generales, como un medio dedicado al sector primario, con cierto analfabetismo; sin embargo, en la actualidad, según Bernal y Lorenzo Lacruz (2014) consideran que la sociedad rural del siglo XXI ya no es predominantemente rural, y en ella destacan las siguientes características:

- Su estructura productiva ya no es eminentemente del sector primario, es decir, la sociedad está abierta a otros sectores, como es el sector de la industria y el de servicios, ligados al Estado del bienestar, el fomento de las funciones recreativas y de ocio de los espacios rurales o la promoción de sus funciones ambientales.
- Existe una despoblación y éxodo rural, permaneciendo en este medio una considerable población envejecida y adulta, lo que pone en cuestión la propia supervivencia del medio rural.

- Modo de vida más globalizado y urbano.
- Cambio del concepto de lo rural, de una concepción basada en las tareas agrarias a una perspectiva más compleja y polisémica.

Existen razones para que continúe la despoblación en los núcleos rurales pequeños, y también hay otras que propician la recuperación, tal como recoge el informe de la Fundación Encuentro (2007):

Cuadro núm.1: Razones de despoblamiento y causas de recuperación del medio rural

<b>RAZONES DE DESPOBLACIÓN</b>	<b>CAUSAS DE RECUPERACIÓN</b>
Pérdida de la competitividad agraria	<i>Retornados</i> , antiguos emigrantes que regresan a sus pueblos.
El alejamiento de grandes municipios urbanos, su escaso grado de urbanización (con pocas ciudades)	<i>Población flotante</i> , la que llega en fines de semana y vacaciones con segunda residencia en este medio
El excesivo número de pequeños municipios (que incide en la falta de servicios y equipamientos)	<i>Turistas</i> , suelen proceder de ciudades y estar desconectados de la vida rural
Una estructura productiva poco diversificada en la que el sector agrario es aún muy importante.	<i>Neorrurales</i> , establecen negocios y empresas atraídos por las posibilidades de actividad económica
	Inmigrantes, que supone un factor de rejuvenecimiento y aumento de la natalidad

Fuente: elaboración propia a partir del Informe Fundación Encuentro (2007)

Una de las causas, entre las citadas en el cuadro anterior, es la de recuperación del establecimiento de negocios y empresas. Los medios tradicionales existentes no son suficientes para motivar a las generaciones jóvenes para que creen empresas en los distritos rurales o hagan de la zona rural el contexto de su vida. Por ello es necesaria la creación de nuevos trabajos o el desarrollo e innovación de los existentes, la transformación de los diferentes espacios que forman parte de una localidad e impulsar iniciativas de competencia local basadas en las capacidades creativas y en la utilización y optimización de los recursos de su medio (Flecha y Oliver, 2000). En palabras de Moyano (2000, p.6):

En este contexto la gente redescubre “lo local”, realza el valor de sus pueblos y apuesta por permanecer en ellos procurando dotarlos de equipamientos y aprovechando las ventajas comparativas que les ofrecen ahora los avances técnicos y telemáticos propiciados precisamente por ese mismo proceso de globalización.

Así pues, la percepción del entorno rural ha cambiado notablemente: en décadas pasadas el perfil de la vida en el medio rural era arcaico y retrógrado, y en la actualidad hay una visión muy diferente, se está redescubriendo el mundo rural, y con ello un reconocimiento del espacio, valorando la existencia de una calidad de vida más tranquila, saludable, segura y sociable. Se ha producido un resurgimiento del interés por todo aquello que tiene que ver con lo rural y nuevas demandas sociales que valoran su potencial para la explotación del tiempo libre. Se ha descartado paulatinamente la identificación de lo rural con lo atrasado, con lo marginal y subdesarrollado, para aceptar que se trata de un medio que también alberga oportunidades de eficacia y rentabilidad (Bustos, 2009, p.456). Realmente, surgen discrepancias en torno a la conceptualización de “rural” en la actualidad, llegándose a dudar de la propia “existencia” de tal “ruralidad” en nuestro panorama socio-cultural del siglo XXI (Corchón, 2000).

Para cerrar este apartado, considero pertinente recurrir a unas palabras de Díez (1989, pp.15-16), que comparto en su totalidad por resumir acertadamente la idea de que no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de lo rural: “la definición de lo rural no puede ser de carácter estático, sino capaz de adecuarse a lo rural en el tiempo histórico y en el espacio geográfico y cultural concreto. Lo rural no es sólo un hecho, es un suceso”.

#### **4.2.- Modelos organizativos de la escuela en el medio rural**

*No todos los maestros rurales están preparados para enseñar en estas escuelas, no todos los ayuntamientos se han dedicado a ellas de una forma decidida, no todos los padres presionan lo suficiente para mejorarlas, todavía hay quien piensa que se trata de una escuela de segunda, de tercera o de cuarta categoría y todavía no reconocemos las potencialidades de esta escuela.*

(Feu, 2004)

Cuando se alude al término escuela, casi de manera automática viene a la mente la imagen de una escuela urbana, como si fuera esta el prototipo genérico con el que se puede representar todo tipo de escuelas. Y eso difiere mucho de la realidad: ni todas las escuelas son idénticas, ni todas las que están en zonas urbanas son similares, y por supuesto, tampoco las que se encuentran en entornos rurales son iguales. Las diferencias entre todas ellas, en una tipología y en la otra, son clarísimas (Vázquez, 2008). Tal como señala Feu (2003, pp.90-91):

Los cambios que ha experimentado el medio rural del Estado español desde la década de los sesenta hasta el día de hoy no nos permiten hablar en los mismos términos...En definitiva, tenemos escuelas rurales emplazadas en pueblecitos donde la mayoría de la población se dedica a las tareas agrícolas o ganaderas utilizando una tecnología muy poco desarrollada y valiéndose de unos valores y un universo simbólico propiamente rurales (pueblos rurales tradicionales); otras escuelas están integradas en pueblos que aún sufren la crisis que experimentó una buena parte del medio rural español entre las décadas de los cincuenta y los ochenta: desvanecimiento de los esquemas sociales, emigración desde el campo a la ciudad,

despoblamiento apresurado, ridiculización de lo rural, etc. (pueblos rurales en transición). Pero también tenemos centros ubicados en pueblos que han superado la mencionada crisis y que, además, experimentan un pequeño resurgimiento gracias a la incorporación de la tecnología – a veces tecnología punta- en las tareas agrícolas o ganaderas (pueblos rurales modernos).

Si recordamos el término rural, para así adentrarnos en la escuela en dicho medio, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define lo rural como “pertenciente o relativo a la vida del campo y a sus labores” (RAE, 2001). Desde esta perspectiva, podemos entender la escuela rural como aquella que forma a niños y se encuentra ubicada en una población cuya actividad principal reside en la agricultura y todas las labores que de ella se desprenden. No obstante, para Corchón (2005, p.73) esta definición entraña un gran peligro, pues:

[...] no delimita el tipo y características de la población donde se ubica la escuela y, por tanto, el concepto se amplía enormemente ya que incluye a municipios que, cuantitativa y cualitativamente, son diferentes aunque sean coincidentes en su actividad principal. En consecuencia, de seguir por esta línea va a ser muy difícil, cuando no imposible, delimitar conceptualmente a este tipo de centros educativos.

Parece ser que la escuela por antonomasia es la urbana, debido a que ha sido y es la escuela a la que mayor atención se le ha dado desde distintos ámbitos, -político, económico, social, etc.- Se utiliza la expresión escuela rural como oposición a la escuela urbana, y al hacer esa distinción entre ambos tipos de escuela no se está aludiendo a un subsistema especial urbano y otro rural, sino a dos realidades diferentes en función de la ubicación geográfica. Por lo tanto, como se ha comentado en la introducción de este trabajo, resulta más apropiado utilizar el término escuela en lo rural o escuela en el medio o ámbito rural o escuela en el contexto rural.

En el estudio histórico de la escuela desde la Ley Moyano hasta hoy (2005), no hay constancia de la existencia de la escuela rural como tipo de centro, como tampoco existe la escuela urbana, ni la suburbial, etc. El hecho de que la Ley del 45 la defina,

no quiere decir que la contemple como prototipo de centro, ya que se contempló en función exclusivamente del número de habitantes de la localidad (máximo de 501) (Corchón, 2005, p. 72).

En este sentido, Ortega (1995, p.45) también apoya la idea de evitar denominar la escuela en el medio rural como la escuela rural, justificando que no se alude a la tipología sino a la situación geográfica:

Si en lugar de hablar de escuela rural lo hiciésemos de la escuela en lo rural, estaríamos más cerca de caracterizar correctamente lo que aquí se pretende señalar como problema. No es que exista una categoría específica de escuela; existe un determinado emplazamiento –donde lo geográfico tampoco es lo significativo- de la escuela.

Si revisamos la bibliografía que existe sobre este tipo de escuela nos encontramos definiciones muy diferenciadas en las que cada autor hace referencia a unos criterios. Así la aportada por Boix (2004, p.13) entiende la escuela en el entorno rural como: “la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico – didáctica multidimensional”

Sin embargo, Cantón (2004, p.166), tiene un concepto de la institución muy en la línea de la anterior visión al entender que este tipo de centros reúnen un conjunto de formas de escolarización que son específicas de las zonas rurales, y tienen, entre otras cosas, las siguientes características:

- Baja o muy baja ratio alumno / profesor.
- La forma de agrupamiento no suele ser por grados.
- En algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad.

- Tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando cierto aislamiento en su alumnado.

Ambas definiciones coinciden en que son específicas del entorno rural, pero no dicen nada en verdad sobre ese entorno, es decir, caen en la falta de concreción del contexto en el cual se sitúa nuestro objeto de estudio. La Ley de Instrucción Primaria de 1945, en su artículo 73 (BOE del 18 de julio), va a definir la escuela en el medio rural atendiendo a indicadores de población: “En un sentido un poco amplio son escuelas rurales las de localidades de censo inferior a 501 habitantes”. “Son propiamente rurales la de aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a 500 habitantes”.

Es por ello que resulta muy valiosa la aportación que realiza Sauras (2000, p.31), en donde se entiende que la escuela en el medio rural es:

Aquella que está ubicada en el ámbito rural, en una población que, siendo flexible en la opinión y en las cuantificaciones, nunca supera los 10.000 habitantes, una densidad inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y donde la población dedicada a tareas agrícolas es superior al 50 por ciento.

En esta definición podemos resaltar indicadores como el número de habitantes, la densidad de población y, por último, la tasa de población dedicada a las labores agrícolas.

Del mismo modo que Sauras (2000) hace referencia al indicador del número de habitantes y que la población se dedica a labores del campo, Jiménez (1983, p.13) da su punto de vista incluyendo, entre otros, estos mismos parámetros:

Las escuelas graduadas, unitarias y mixtas tienen unas características comunes: en una misma clase conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad, suelen estar ubicadas en localidades menores de mil habitantes y dedicadas a la agricultura, ganadería, pequeño comercio o industrias familiares, y son despreciadas por la Administración, consideradas como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidadas por los teóricos y los pedagogos.

También existen aportaciones que definen la escuela como un tipo especial y carente de significaciones habituales al concepto de escuela, como la de Ortega (1995, p.41), que defiende:

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

Asimismo, tendremos en cuenta otros indicadores que van a ayudar a delimitar el concepto. Así pues, Roche (1993; cit. en Corchón, 2005, p.75) asumiendo el modelo de centro educativo de ocho unidades, producto de la Ley General de Educación de 1970, denomina escuela en el medio rural como: “las diferentes escuelas graduadas, de varias unidades, siempre menos de ocho, en las que en cada unidad coinciden niños y niñas de dos o más cursos”.

Por otro lado, Tous (1981, p.19), en una definición muy categórica, afirma que:

Escuela rural es aquella que es la única de la población; a ella acuden los hijos de todas las capas sociales y de todas las ideologías, religiones o políticas, basándose más en criterios pedagógicos y en las relaciones escuela-entorno que de ubicación geográfica y de número de alumnos o de aulas.

Merece la pena retomar a Corchón (2000, pp.59-60), quien llega a encontrar una serie de características propias de la escuela en el medio rural que sintetizan las propuestas en las definiciones revisadas hasta el momento:

Que es la única en la localidad, que tiene multigraduación en sus aulas, que son escuelas unitarias o pequeñas graduadas de menos de ocho unidades, en las que coinciden niños de dos o más cursos y que están situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes (entre 500 y 600).

Como podemos comprobar, existe gran dificultad a la hora de definir el concepto de escuela en el medio rural, y es que podemos tener en cuenta varios indicadores, entre ellos los relativos a la demografía y a la estructura organizativa. Sin embargo, respecto a este último indicador, podemos apreciar cómo Jiménez (1983), Roche (1993), Corchón (2000) y Boix (2004) están de acuerdo en que es prototípica la multigradación en las aulas de las escuelas del contexto rural.

La multigradación hace referencia a un grupo formado por alumnos de edades, capacidades y expectativas diferentes, donde se manifiesta la expresión de diversidad y heterogeneidad. Ezpeleta (1997) opina que el multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, fue el fruto de una operación administrativa que, para ofrecer el servicio, encontró la solución de aminorar el personal en relación con la cantidad de alumnos.

El sistema de grados ha colocado al alumnado en el mismo curso y aula porque siendo de edades iguales o similares se espera que evolucionen a través de un currículum uniforme. El pensamiento que se tenía en los orígenes de la graduación era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo, con el objetivo de mostrar igualdad. Se proporcionaba la misma información y así, presumiblemente, todos progresarían de la misma manera. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Este mito se basa en la falsa creencia de que todos los niños y las niñas tienen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (Uttech, 2001; Santos Casaña, 2011).

Para Quílez y Vázquez (2012), se trata de aulas que agrupan alumnado de distintos niveles, diferenciando las unitarias que tienen los alumnos de todos los niveles posibles con un único maestro y las graduadas incompletas que pueden tener varios niveles (con uno o varios ciclos) y donde hay un maestro en cada clase.

El funcionamiento de las aulas multigrado requiere, por su parte, que se tengan en cuenta los siguientes aspectos (Boix, 1995; Corchón, 2005):

- La estructura de un aula multigrada requiere maestros que han de impartir enseñanza de más de un grado simultáneamente; esto conduce a la agrupación flexible de los alumnos y a una enseñanza más personalizada e individualizada. Respecto a la individualización mencionada, Hargreaves (2001, p.554) señala que: “when the teacher recognises individual differences in learning, learning itself becomes a focus and strategies for learning may more readily be enhanced”. Así pues, este principio de la individualización es esencial en el proceso didáctico.
- Los armarios, las estanterías y, en general, el mobiliario de grandes dimensiones pueden hacer de separadores de ciclos y subgrupos.
- En función de la edad de los alumnos se opta por un trabajo más individual que social, lo que no impide que se puedan realizar actividades de carácter socializado para la mejora de los aprendizajes.
- Agrupación de los alumnos por ciclos y no por cursos; en este caso la planificación curricular, la promoción y la evaluación se ciñe estrictamente a los ciclos. La idea de trabajar por cursos o niveles ha de ser descartada porque en este tipo de aulas no existe la estructura de curso de acuerdo con la edad de los sujetos.

Así, por tanto, sintetizando ya lo expuesto, podemos decir que diversos autores han aportado varias definiciones o conceptos de escuela en el medio rural, y que coinciden en señalar algunos de los criterios, como son: el factor demográfico, la ubicación y la estructura organizativa. Con todo ello, considero muy valiosa la aportación de Bernal y Lorenzo Lacruz (2014, pp.129-132), en la que señalan las principales características que hacen referencia a la escuela en el medio rural:

- La diversidad, en función del entorno, dado que cada escuela es por sí distinta; si lo llevamos al medio rural, esta afirmación se incrementa.
- La escasa densidad de población y su distribución territorial, que provocan un servicio educativo casi en su totalidad prestado por la enseñanza pública y que sea mucho más caro y difícil de gestionar que en aquellas otras situaciones con mayor parte de la población escolar en grandes centros.
- Profesorado no solamente poco preparado para las especiales circunstancias de procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes –niños a la vez de distintos cursos, etc.–, cuya formación va dirigida siempre al ámbito urbano de colegios grandes, cierta homogeneidad del alumnado, etc., sino también con una actitud condicionada hacia este medio por su origen urbano.
- Alumnado heterogéneo, no solamente en su composición social, económica y personal –algo normal en una escuela urbana–, sino también en cuanto a la agrupación por edades y niveles distintos.
- Escasez de niños y cierto aislamiento; el número de alumnos por aula y escuela es mucho menor que en las escuelas urbanas; en este sentido, la inmigración juega un papel importante. Los déficits en las comunicaciones también provocan que exista cierta situación de aislamiento, que se está superando con el acceso a las nuevas tecnologías.
- La ratio suele ser baja, lo que origina, por un lado, un mayor coste para las Administraciones y, por otro, una mayor cercanía entre el profesor y el alumno, generando una atención más individualizada.
- La participación y el asociacionismo de las familias no suele ser significativo en estas escuelas, debido al escaso número de familias con las

que el maestro tiene relación; se mantiene un vínculo más prolongado y profundo.

- La organización-tipo difiere de las escuelas en el medio urbano, siendo los CRA (Colegios Rurales Agrupados) la referencia organizativa de los colegios en lo rural. Esto origina profesores con situaciones específicas, como son los itinerantes.
- Los centros son pequeños; el tamaño de estos centros es mucho menor que los del ámbito urbano debido al número de alumnos que podemos encontrar; en este sentido, el porcentaje de alumnos varía dependiendo de cada Comunidad Autónoma.
- Creación de nuevas organizaciones, como los CRIE (Centros Rurales de Innovación Educativa), que surgen como apoyo a la socialización de los alumnos.

Por otra parte, Feu (2004, p.8) para la elaboración de su tesis doctoral, propone una visión basada en las aportaciones que los propios maestros de escuelas en el medio rural realizaron:

“ [...] los maestros presumían de tener una escuela pequeña, de tener una escuela que favorece la experimentación educativa, que facilita el desarrollo de una pedagogía activa, de tener una escuela con maestros *integrales* y polivalentes, de tener una escuela con alumnos heterogéneos, de tener una escuela donde el maestro se puede dedicar a cada alumno, de tener un sistema de enseñanza particular, de tener un currículo –pero también un horario y un calendario– muy flexible, de tener poco espacio pero el poco que tienen es fácilmente reconvertible, de tener una escuela abierta (en el sentido más amplio del término), de aplicar un sistema de control *blando* y respetuoso, de utilizar un sistema de evaluación integral y de vincular al alumno al medio”

Corchón (2005) coincide, básicamente, con lo expuesto por los anteriores autores, y señala que cualquiera de los centros en el medio rural posee unas características inherentes que los

diferencian de cualquier otro centro educativo y que su funcionamiento interno recuerda al de un hogar familiar. El autor añade nuevos matices, que desde el punto instructivo-formativo, los centros ubicados en el medio rural adquieren las siguientes notas identificativas:

- Mayor contacto y relación más cerca entre profesores, alumnos y padres, por lo que la motivación del docente se incrementa conforme se crean dichas relaciones.
- Mayor autonomía administrativa y profesional en el proceso instructivo.
- Mayor contacto con la naturaleza, que puede utilizarse como un gran recurso didáctico.
- Permite una enseñanza más individualizada y la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares debido a una baja matriculación del alumnado.
- Mayor conocimiento a nivel individual y grupal, que favorece la formación de los estudiantes ya que existe un trabajo continuado con los mismos alumnos.
- Aumenta el sentido de responsabilidad y autogobierno y el sentido de iniciativa por el hecho de que el alumno tenga que trabajar solo durante gran parte de la jornada escolar.

Es evidente, pues, que a favor de las aportaciones recogidas de diversos autores sobre las escuelas en el medio rural, podemos constatar la complejidad que conlleva la formulación de una definición universal sobre esa realidad educativa dada su intrínseca diversidad y la variedad de criterios de análisis que puedan contemplarse al respecto. En consecuencia, no pretendo llegar a tal definición, sino que me atengo a la concreción de un perfil conceptual como el trazado a partir de las diferentes lecturas consultadas sobre la realidad de la escuela en el medio rural.

En la actualidad, existen diferentes modelos de organización escolar en el ámbito rural español, entre ellos podemos encontrar: los Colegios Rurales Agrupados (CRA), los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) y otros modelos organizativos como son la escuela unitaria, las escuelas graduadas incompletas y los centros comarcales o, también llamados, concentraciones escolares (Bustos, 2006).

#### **4.2.1.- Colegios Rurales Agrupados (CRA)**

Este tipo de centros está formado por la unión de escuelas unitarias y pequeñas incompletas que están en la misma zona o comarca. La denominación genérica de estos centros es la de Colegio Rural Agrupado (CRA), y así hacen referencia a ella las comunidades de Castilla la Mancha, Castilla y León, Asturias, Galicia y Madrid, aunque se diferencian con otras Comunidades Autónomas: Zentro Escolar Rural (ZER) en Cataluña, Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana, Colectivos Escuelas Rurales (CER) en Canarias, Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA) en Andalucía, entre otros (Boix, 2004, p.14). Todas las escuelas que integran un CRA comparten equipo directivo y maestros especialistas que se desplazan por los diferentes pueblos.

En el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre (BOE del 9 de enero), el Ministerio de Educación y Ciencia establecía por primera vez la posibilidad de constituir Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. En este texto legislativo se hacían explícitos, entre otros, los siguientes puntos:

- En las zonas rurales, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá acordar la agrupación de las unidades escolares existentes en una o varias localidades, con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en dichas zonas (Art.1.1).
- Las unidades objeto de la agrupación se considerarán extinguidas como tales a partir del momento en que se constituya el Colegio Rural Agrupado (Art.1.3).

- Los recursos humanos y materiales correspondientes a las unidades agrupadas y aquellos otros que, eventualmente se asignen, se integrarán en los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica (Art.3.1).
- Las propuestas o instancias deberán ir acompañadas de una memoria que incluirá, al menos, los aspectos siguientes: análisis de las condiciones geográficas de la zona afectada, razones o factores funcionales y pedagógicos que avalan la conveniencia de la agrupación y la relación detallada de las necesidades de profesorado, gastos de funcionamiento y, en su caso, de inversiones nuevas derivadas del proyecto (Art. 5).
- Los Profesores desarrollarán su actividad docente en una o varias de las localidades a las que atiende el Colegio Rural Agrupado, de acuerdo con la distribución geográfica de los niveles, ciclos y alumnado y las normas de ordenación académica aplicables (Art.6.3).
- Transcurridos tres cursos académicos desde la constitución del Colegio Rural Agrupado, el Ministerio de Educación y Ciencia evaluará los resultados educativos obtenidos, pudiendo modificar, si las circunstancias lo aconsejan, la composición y características del mismo. Igualmente procederá la modificación cuando la alteración de las circunstancias iniciales así lo exija (Art. 8).

Los Colegios Rurales Agrupados suponen, para Vilela (2004) y Corchón (2005), varias ventajas: se evita que los jóvenes desaparezcan de los pueblos ya que se les proporciona una educación inserta en su localidad, evita que los docentes se aíslen, se superan carencias de convivencia entre el alumnado mejorando proceso de socialización, se dan respuestas socioculturales a la sociedad del lugar, se evitan desplazamientos permanentes de los alumnos a localidades vecinas, y por último, se establecen nuevos proyectos y nuevas expectativas de futuro educativas.

Esta nueva agrupación de escuelas unitarias e incompletas supone una mejora notable en los siguientes aspectos: mejora de la calidad educativa de los alumnos que viven en estas zonas, se da una mejora en el uso de recursos materiales y personales; el trabajo en equipo por parte del profesorado se ve potenciado, el proyecto educativo se adapta a la zona y se fijarán unos criterios comunes en cuanto a la evaluación y orientación (Boix, 2004)

Tal como apuntan Bernal y Lorenzo Lacruz (2014, pp.133-134), existen grandes ventajas aportadas por el modelo CRA:

- Su institucionalización, es decir, su incorporación como modelo de escuela al sistema educativo, teniendo en cuenta su organización y funcionamiento.
- Superación del aislamiento del profesorado.
- Superación del aislamiento social de los alumnos gracias a los proyectos de convivencia propuestos por los CRIE.
- Incremento en la atención a los alumnos en algunas de las áreas curriculares debido a la aportación de profesores especialistas.
- Superación de las rivalidades locales. Se buscan lugares de encuentro y reunión para afrontar viejas rivalidades localistas a través de convivencias, excursiones y estancias en los CRIE.
- Mejoras e innovaciones metodológicas y organizativas. La autonomía y la complejidad es el marco de la organización de los CRA.
- Facilidades burocráticas. Lo que antes tenía que hacer cada maestro respecto a la cumplimentación de documentos, ahora se puede gestionar mejor y con mayor eficacia gracias al CRA, mejorando así la dedicación para el desarrollo de sus clases.
- Facilidad para las sustituciones. Anteriormente la falta de un maestro repercutía en el cierre de la escuela, ahora es posible organizar desde los CRA un sistema de sustituciones.
- Mayores recursos. Existe un presupuesto superior al tratarse de un centro mayor que una escuela unitaria. En los CRA no solo se comparte la plantilla docente sino también los recursos materiales.

- La red rompe el aislamiento abriendo una puerta todavía por explorar. La Administración ha optado por desarrollar programas de implantación de la informática e internet en todos los centros situados en zonas rurales.

Para finalizar este apartado, podemos afirmar que los Colegios Rurales Agrupados son una forma diferente de hermanar a las pequeñas escuelas en el medio rural. El objetivo es crear un único centro constituido por varias localidades vecinas; así, de esta manera, se garantiza la calidad educativa en las zonas rurales. Por otro lado, y en cierta medida, gracias a este modelo los problemas que emergían de este medio (el aislamiento del profesorado y alumnado, la escasez de recursos y las gestiones burocráticas...) pueden afrontarse con ciertas garantías manteniendo, a su vez, las ventajas que tienen las escuelas en el ámbito rural: la cercanía con el alumnado y padres, su relación con el entorno, una enseñanza más individualizada, etc.

#### **4.2.2.- Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)**

Los Centros Rurales de Innovación Educativa, a través de convivencias periódicas de alumnos de diferentes zonas y escuelas rurales, tienen como objetivos prioritarios la contribución a la mejora del proceso de evolución personal y de socialización de los alumnos, y al mismo tiempo apoyo al desarrollo del currículum escolar (Boix, 2004, p.88). Estos centros nacieron acogidos al Real Decreto de Educación Compensatoria, de 13 de abril de 1983 (BOE del 11 de mayo), que el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha con el propósito de compensar situaciones de desigualdad educativa en el que se encontraban determinados sectores de la población española. Fueron legalmente creados con la Orden Ministerial de 29 de abril de 1996 (BOE del 11 de mayo). En dicha Orden se recogen los objetivos fundamentales que se pretenden con la implantación de estos centros:

- a) Potenciar y favorecer el desarrollo personal de los alumnos, y especialmente, sus capacidades de socialización.

- b) Programar y realizar, conjuntamente con el profesorado de las escuelas rurales, actividades de desarrollo curricular complementarias a las que se llevan a cabo en estas escuelas.
- c) Colaborar en el desarrollo de actividades de innovación curricular y formación del profesorado que reviertan en una mejora de la práctica educativa de las escuelas en el medio rural
- d) Impulsar, en colaboración con las escuelas, actividades de dinamización de la comunidad educativa y de fomento de la participación de los padres.

Como hemos podido ver en líneas precedentes, los CRIE; junto a los CRA, constituyen una alternativa atractiva, válida y operativa para la educación en el medio rural. Los CRIE comportan una doble vertiente dado que permiten al alumnado desarrollarse personal y socialmente, ya que durante un tiempo conviven con más niños y niñas a la vez que se aproximan a nuevos conocimientos y desarrollan actividades de innovación curricular; y, el profesorado tiene la oportunidad de promover el intercambio de experiencias educativas fomentando así una formación continuada.

#### **4.2.3.- Otros modelos organizativos**

##### **a) Escuela unitaria.**

Estas escuelas tienen una única unidad donde niños de diferentes edades y niveles educativos reciben enseñanza de manera conjunta por un solo maestro, sobre el que recaen todas las funciones relacionadas con el centro.

**b) Escuela graduada incompleta.**

Son aquellas escuelas que están formadas por varias unidades, siempre inferior a cuatro, donde hay un docente que atiende a niños de dos o más niveles educativos.

**c) Centros comarcales o de Concentración escolar.**

Son aquellos centros que reciben a niños de diferentes localidades de alrededor y tienen un profesor por aula y curso. También disponen de transporte escolar y servicio de comedor. Con la llegada de la Ley General de Educación (1970), se estableció un modelo organizativo y de gestión de la escuela en el medio rural denominado “concentración escolar”, fundamentado en la agrupación de todos los alumnos de la comarca en un “macrocentro rural” ubicado en la localidad cabecera de la misma que, por definición, era siempre la de más fácil acceso, y a costa de cerrar definitivamente todas las pequeñas escuelas del resto de pueblos, hecho que se debía, según el Ministerio, a que estas tenían costes prohibitivos de mantenimiento y escaso rendimiento (Carmena y Regidor 1984; Corchón 2005).

La implantación de los centros de concentración, con unidades escolares graduadas como sistema de escolarización del alumnado que residía en zonas de población diseminada y en localidades que carecían de escuela, fueron los medios pretendidamente capaces de mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza según los criterios tecnológicos imperantes en esos momentos (Sauras, 1998; cit. en Berlanga, 2003, p.54). Resulta incuestionable la reflexión de Tonucci (1996, p.51): “transportar a un niño lejos de su casa, de sus lugares de exploración y de juego, significa privarlo de sus seguridades, limitarlo a una condición de dependencia que nunca podrá constituir la base de una personalidad autónoma, crítica y democrática”.

Tal como defiende Sauras (1989, p.66), las implicaciones de este sistema para los alumnos son diversas: jornada laboral más amplia, riesgo de accidentes, separación de la familia, desarraigo, problemas emocionales, retraso escolar, bajos rendimientos y problemas familiares. Pero, como señala el autor, no solamente se ciernen las consecuencias sobre el alumnado y sus familias, sino también en las comunidades de referencia: donde desaparece la escuela se acelera el proceso de abandono del pueblo, o su existencia se vuelve más precaria.

La mayoría de las concentraciones escolares fracasaron como consecuencia de su irracional planificación. Así, como señala Berlanga (2003, p.56), “aunque la Ley señalaba un radio máximo de 45 km, se dieron casos de un ámbito superior a los 400km haciendo coincidir en las aulas a escolares de horizontes y realidades socioeconómicas muy distintas”.

Cierto es que este modelo de gestión, más que simplificar y economizar, lo que hacía era entorpecer la situación de la escuela rural de manera innecesaria. Tal fue la situación creada que, a partir de 1983, y con la llegada del Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, de Educación Compensatoria (BOE 11 de mayo), el Ministerio tomó la firme decisión de retirar las concentraciones escolares para volver a reabrir las pequeñas escuelas de los pueblos, debido principalmente a las siguientes razones (Carmena y Regidor, 1984; Berlanga, 2003; Corchón, 2005):

1. La precariedad de las infraestructuras escolares, pese a que la reducción de gasto por el cierre de las pequeñas escuelas debía, teóricamente, de haber generado mayor inversión en este aspecto.
2. La carencia de profesorado especialista para los alumnos de enseñanza secundaria, lo que hizo descender las ratios de matriculación en este nivel educativo.

3. La ausencia de la supuesta mejora de la calidad de la enseñanza y del rendimiento académico del alumnado que promovía la implantación del modelo de concentraciones escolares. Las investigaciones revelaron que no existían diferencias significativas de rendimiento entre los niños de los centros en ámbitos rurales y los de contextos urbanos.
4. En la misma línea, también se promovió que, gracias a este nuevo modelo de organización escolar, los alumnos mejorarían su círculo de relaciones sociales. No obstante, los resultados de las investigaciones que se llevaron a cabo evidenciaron que la gran mayoría de los estudiantes (un 61 %) seguía teniendo su núcleo social en la localidad de la cual eran oriundos, en lugar de tenerlas en las sedes de las concentraciones.
5. El aumento del gasto respecto al modelo anterior de gestión. Se elevaron considerablemente los gastos de comedor, transporte escolar, personal, etc. Posiblemente, fue esta la razón principal por la que las concentraciones escolares fueron suprimidas.
6. Utilización de criterios tecnócratas y económicos para la construcción de las concentraciones escolares, en detrimento del factor principal que debería tenerse en cuenta: la población rural, los alumnos que cada día iban a llenar las aulas.

Como podemos apreciar, las concentraciones escolares fueron un fracaso de la Administración. El objetivo de este tipo de organización escolar era dar respuesta a problemáticas como: organizar y ubicar a los alumnos por niveles similares para responder a la escasez y a la diseminación del medio, favorecer la coordinación del profesorado y disminuir su aislamiento, y por otra parte se buscaba una rentabilidad económica gracias al

reparto de material y los sueldos de los maestros, ya que al aumentar la ratio se amortizaba mejor el sueldo. No obstante, frente a lo que se pretendía ahorrar con el argumento anterior, la concentración generó otros costes, como la gratuidad de transporte y comedor, generándose así más gastos que ahorros. Esta organización también trajo consigo cuestiones negativas tales como: contenidos escolares predominantemente de cultura urbana, pérdida de contacto familiar con los inconvenientes emocionales que podían causar al alumnado, y por otra parte, contribución al despoblamiento y peligro del transporte escolar.

En la actualidad, las ventajas que ofrecían las concentraciones escolares son paliadas con los CRA, que han logrado centralizar las tareas administrativas y las funciones de las escuelas pequeñas a través del conjunto de varias escuelas, en donde las gestiones burocráticas son centralizadas, en principio, en el pueblo más grande que compone el CRA, y apoyando la permanencia de los niños en su lugar de residencia.

### **4.3.- La organización del aula en la escuela del contexto rural**

#### **4.3.1.- Tipos de agrupamientos del alumnado**

*El agrupamiento adecuado de los estudiantes se convierte en uno de los instrumentos capitales para el tratamiento educativo de las diferencias individuales.*

(de la Orden, 1975)

En la determinación de los agrupamientos influyen las disposiciones administrativas, la dirección de la escuela, las necesidades del alumnado, las preferencias por parte de los docentes, la utilización del material didáctico y las presiones sociales y económicas. Cabe

señalar que los agrupamientos son completamente intencionados en la mayoría de las ocasiones, atendiendo a criterios de rendimiento, socialización y orden en el aula; y que, por otra parte, el factor tradición juega un papel importante debido a que muchos de los docentes utilizan agrupamientos que experimentaron y vivenciaron a lo largo de su formación académica (Bustos, 2011). Otros autores como Continente, Gol, Guijarro y Pinar (1997, p.58), señalan que los agrupamientos deben:

- Mantener en todo momento expectativas de progreso y un clima de aceptación: asegurando el respeto mutuo, promoviendo retos que favorezcan la autoestima, implicando al alumnado presentando propuestas y mostrando los contenidos de manera globalizada.
- Promover situaciones educativas en las que se garantice la interacción: trabajando en pequeños grupos, evitando la competitividad, planteando tareas que impliquen el razonamiento y la argumentación, y estimulando las comunicaciones espontáneas.
- Incluir situaciones en las que se pueda revisar lo que hacen los alumnos y el profesor para regular y ajustar el propio proceso: planificando actividades específicas para este fin con instrumentos adecuados (guías de pensamiento, pautas de autocorrección y de observación, enseñanza recíproca, etc.), comunicando a los alumnos los criterios de evaluación y valorando el error como un recurso didáctico.
- Favorecer el progreso en la autonomía del alumnado: cediendo progresivamente el control de la tarea al alumnado, evitando la dependencia excesiva del profesorado a través de clarificar y pautar las actividades y proporcionando aclaraciones y ayudas personalizadas.

- Facilitar que todos los alumnos consigan con éxito los objetivos propuestos: definiendo los objetivos que se quieren conseguir, garantizando la relación de los contenidos y proponiendo actividades diversificadas con diferentes niveles de exigencia.
- Potenciar situaciones de trabajo cooperativo: distribuyendo las tareas entre los diferentes miembros del grupo, determinando los objetivos individuales y grupales y supeditando el éxito del grupo a la consecuencia de las aportaciones individuales.

Así pues, se explicitan diversos criterios que hay que tener en cuenta para establecer el agrupamiento adecuado a las necesidades educativas definidas. La respuesta educativa ha de ser flexible y contemplar la posibilidad de agrupar a los alumnos de diferentes maneras dentro de una misma secuencia didáctica o a lo largo de la jornada escolar. Una propuesta coherente con la potenciación de las relaciones psicosociales se inclina por el agrupamiento heterogéneo en la línea del trabajo cooperativo (Ibid, 1997).

Debemos tener en cuenta que cada uno de los distintos agrupamientos que detallaremos a continuación nos muestra un gran número de posibilidades y limitaciones en función de los objetivos que se pretendan conseguir. Siguiendo a Antúnez y Gairín (1996), Bustos (2006, 2008a y 2011) y Lorenzo Delgado (2011), encontramos que la organización de los centros puede enfocarse desde dos perspectivas: la horizontal y la vertical, ambas satisfacen decisiones no solo de tipo institucional, sino también pedagógico y sociológico:

- **La organización vertical**

Según Antúnez y Gairín (1996), regirá el proceso de una promoción de alumnos a lo largo de toda su escolaridad. Persigue, a través de la secuenciación de los grados, ciclos y etapas un mayor nivel de desarrollo en la instrucción que reciben. Este tipo de organización acoge tres alternativas básicas:

- **El sistema graduado**

Se basa en la compartimentación del currículum por cursos o ciclos en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establecen el nivel de conocimientos que el alumno puede alcanzar a una edad determinada. La idea que dio origen a esta práctica de organización era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo a fin de mostrar igualdad, proporcionarles la misma información y así todos, en teoría, evolucionarían del mismo modo. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Esta organización está basada en la creencia de que todos los niños poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (Uttech, 2001; Santos Casaña, 2011). A pesar de sus limitaciones, este sistema es el más frecuente, según Antúnez y Gairín (1996) porque:

- Existe cierta rigidez en organizar la escolarización del alumnado marcada por la pauta de la edad cronológica.
- Agrupar en función de la edad facilita la planificación y el control administrativo. También se fundamenta en una cuestión económica, resulta más fácil atender a todos a la vez como si se tratase de una producción en cadena (Uttech, 2001; Bustos 2008a).
- Es el modelo por antonomasia, con el que más acostumbrados están los docentes y por ello proporciona mayor seguridad.

- Es el patrón menos complicado para distribuir un contingente de alumnos en unas determinadas aulas y entre un número determinado de profesores.

Así pues, este tipo de organización vertical, el sistema graduado, no puede funcionar en las escuelas situadas en el medio rural, puesto que dentro del mismo aula se encuentran alumnos de diferentes cursos, por lo que la maestra tiene que atender a los diferentes niveles, y dentro de estos, a las individualidades de cada uno; aspecto que no contempla el sistema graduado.

- **El sistema no graduado**

Es una manera de organizar el progreso del alumnado, de manera que se pueda garantizar una progresión constante y libre atendiendo a las particularidades y diferencias individuales y a los distintos ritmos de aprendizaje, fomentando una enseñanza más individualizada (Antúnez y Gairín, 1996). El funcionamiento de la escuela no graduada difiere notablemente del que mantiene la escuela con grados. Se suelen formar grupos de alumnos de acuerdo con el nivel de conocimientos que poseen en una determinada área y sin referencia a un grado concreto teniendo en cuenta sus posibilidades, así, cada alumno puede seguir su propio itinerario educativo y es evaluado por su progreso. Un objetivo fundamental es conseguir una actitud positiva del alumno ante el aprendizaje (Bustos, 2008a).

Según Smith (1974, p.5), los propósitos que llevan a la adopción de una enseñanza sin grados son:

- Establecer para cada niño una manera de triunfar en las experiencias escolares.
- Eliminar las barreras artificiales que suponen los grados, de modo que el niño más rápido no tenga que cumplir períodos rígidos de tiempo.
- Posibilitar que el niño más lento adelante satisfactoria y exitosamente según su propio ritmo.

- Posibilitar que a cada niño se le enseñe según su mejor nivel de aprendizaje.
- Dar a cada niño un currículo adaptado a sus pautas evolutivas.

Podemos deducir como principal diferencia entre la enseñanza graduada y la enseñanza no graduada, que la primera requiere que el alumno se ciña de manera más rigurosa al currículum y su progreso se identifica con los sucesivos escalones, mientras que la segunda, los aprendizajes son más flexibles, permiten adaptarlos a las características de cada alumno, pudiendo identificarlo con una rampa o plano inclinado en el que no existen escalones o saltos.

- **El sistema por ciclos**

La enseñanza por ciclos es una fórmula intermedia entre la graduación y la no graduación, que podemos definir como semigraduación. Pretende la búsqueda de un sistema más flexible que proporcione respuestas más adecuadas a la heterogeneidad de los estudiantes (Carda y Larrosa, 2004). Antúnez y Gairín (1996) señalan las características más relevantes:

- Fragmenta el progreso de los alumnos en unidades de tiempo superior a un año escolar por lo que el alumno tiene más tiempo para alcanzar sus objetivos. El ciclo sería como «un gran nivel o grado» que ha de cursarse en dos años escolares
- El diseño y el desarrollo del currículum está pensado para un gran grupo de alumnos de edades diferentes que son compartidos por un grupo de docentes. Consecuentemente: la secuenciación de los contenidos se ajusta progresivamente sin tener en cuenta las edades del alumnado y el material es elaborado pensando en la idea global de ciclo. Por otra parte el trabajo en equipo de los docentes y la planificación curricular son imprescindibles.

- Permite el progreso libre del alumnado en función de sus capacidades dentro de un ciclo, efectuando las adaptaciones que sean necesarias.
- Los alumnos están adscritos a un ciclo, no a un curso.
- Asegura la continuidad en los aprendizajes gracias a una organización de la enseñanza con una visión más amplia y de la mano de docentes, especialistas y personal de apoyo que intervenga en el ciclo.
- Permite una mejor organización de las actividades de recuperación y también de las dirigidas al alumnado de aprendizaje rápido.
- Favorece la adscripción del profesorado a los grupos-clase, al área y a los materiales de manera más congruente con las necesidades del alumnado.
- Se produce una mayor relación entre los docentes del mismo ciclo, evitando situaciones de aislamiento del profesorado que suele provocar el sistema de organización graduada. Por otro lado el trabajo de grupos pequeños de docentes es más productivo que el trabajo de claustro, debido a que se tratan temas más especializados y la interacción es mayor.
- El Equipo de Ciclo favorece la formación del profesorado y es una organización ideal para la formación de profesores noveles.
- Varios docentes compartan la enseñanza en el grupo-clase; para algunos estudiantes, estar más de un año escolar con el mismo profesor en un aula en régimen de monodocencia puede llegar a ser perjudicial por la incompatibilidad de caracteres o por la propia dinámica de las relaciones interpersonales.

- Ayuda a superar la idea de «posesión» del docente sobre un único grupo de alumnos ya que no «pertenecen» exclusivamente a un tutor sino que los profesores conocen y se responsabilizan de todos los alumnos del ciclo, a partir de una distribución de tareas.

Como señalan Antúnez y Gairín (1996, p.117):

La intención de esta organización es aprovechar las ventajas de los sistemas graduados (la simplicidad organizativa y administrativa) y no graduados (una mejor adaptación a las necesidades de los estudiantes), pero no se solucionan algunos de sus inconvenientes (la repetición no es eliminada, la organización interna del ciclo tiende a ser graduada en la práctica...)

Así pues, las alternativas recogidas por la organización vertical, -desde la perspectiva de las escuelas del medio rural-, consideramos la multigraduación como una alternativa al sistema graduado, debido al bajo nivel de matriculación del alumnado en los diferentes grados. Así, esta forma organizativa elimina la enseñanza tradicional donde el maestro explica el mismo contenido a todos los alumnos y facilita una agrupación más flexible dentro del aula, favoreciendo una atención más individualizada donde se tiene en cuenta la diversidad en cuanto a ritmos de aprendizaje y trabajo. También podemos encontrar en este tipo de escuelas la agrupación por ciclos.

#### • **La organización horizontal**

Esta organización es el resultado de la distribución del alumnado en clases, asignando un profesor a cada una de ellas. Esta distribución muestra la problemática de elegir entre el agrupamiento homogéneo, que se refiere a agrupar a los alumnos acorde a las mismas

características y tendiendo a igualar el trabajo, o heterogéneo, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada alumno y con una educación más personaliza (Carda y Larrosa, 2004).

Según Antúnez y Gairin (1996, pp.117-118) la solución más frecuente es tratar de formar grupos homogéneos, teniendo en cuenta alguna variable que tenga influencia en los aprendizajes, o grupos heterogéneos si se utilizan criterios aleatorios (orden alfabético de los apellidos, número de orden de matriculación, etc.), aunque tal como recoge el siguiente cuadro, pueden considerarse otras posibilidades.

Cuadro núm.2: Criterios para la organización horizontal del alumnado

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioridad al alumnado</li> </ul>	Homogeneidad Heterogeneidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioridad al programa</li> </ul>	Materias separadas Materias agrupadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioridad a la cualificación profesional del profesorado</li> </ul>	Unidades autosuficientes Semidepartamentalización Departamentalización Agrupaciones mixtas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a los alumnos, al programa y la cualificación profesional del profesorado</li> </ul>	Enseñanza en equipo

Fuente: Antúnez y Gairín (1996, p.118).

A continuación, pasaremos a analizar las alternativas que acoge la organización horizontal.

- **Agrupamiento heterogéneo/homogéneo.**

Contiente, Gol, Guijarro y Pinar (1997, p.61) encuentran en el agrupamiento heterogéneo las siguientes ventajas:

Cuadro núm.3: Ventajas agrupamiento heterogéneo

<p style="text-align: center;">NIVEL DE APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potencia la ayuda mutua mediante la «tutoría entre iguales» que posibilita una mayor participación del alumnado que «no sabe» y una mejor reelaboración del conocimiento del que «sabe más».</li> <li>• Enriquece los procesos personales de elaboración y construcción de significados.</li> <li>• Promueve en los profesores la búsqueda de estrategias y recursos para atender a la diversidad</li> </ul>
<p style="text-align: center;">ESTILO Y RITMO DE APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender del contraste entre diferentes maneras de pensar y actuar.</li> <li>• Promover distintas estrategias de comunicación y el uso de diversos lenguajes.</li> <li>• Fomentar la colaboración y el respeto a las diferencias.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">INTERESES Y MOTIVACIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve el intercambio de ideas y la confrontación de valores, procedimientos e informaciones.</li> <li>• Potencia la necesidad de consenso y permite ponerse en el punto de vista del otro para conseguir un mayor grado de objetividad.</li> <li>• Facilita la propuesta de actividades diversificadas en torno a un tema que tenga en cuenta los diferentes intereses y motivaciones de todo el alumnado.</li> </ul>

Fuente: Continente, Gol, Guijarro y Pinar (1997, p.61)

Por otro lado, Iglesias (1998; cit en Bustos 2008a, p.97) recoge una síntesis de diversos autores (Balow, Molina, Gómez Dacal y Oakes) en la que se plasman las características básicas del agrupamiento homogéneo:

- Se pueden formar grupos integrados por alumnos y alumnas muy semejantes entre sí en relación a un determinado criterio de aprendizaje (inteligencia o

rendimiento, principalmente). De este modo, quedan muy reducidas las diferencias individuales y los alumnos tendrán un progreso uniforme, pues comprenderán las explicaciones del profesor casi a un mismo tiempo y podrán realizar idénticas actividades.

- Esa homogeneidad se va a mantener durante un periodo de tiempo suficientemente largo, al menos mientras dure la aplicación del programa escolar de curso o de ciclo.
- Al trabajar con grupos homogéneos el rendimiento escolar va a ser mayor, ya que el profesor puede atender a todos al mismo tiempo sin detenerse en repeticiones de conceptos con los menos aventajados.

Gimeno y Pérez (1994, p.296), en contraposición, hacen una revisión de los agrupamientos homogéneos que, en su opinión, invalidan esta práctica:

- Es falso que técnicamente se puedan homogeneizar los grupos. Se puede elegir un criterio de diferenciación de los grupos, pero los alumnos diferirán en cualquiera otra de las múltiples variables que intervienen en el aprendizaje.
- Esta práctica tiene efectos pedagógicos y psicológicos negativos en los alumnos y en los profesores (autoconcepto, actitudes, expectativas de progreso, etc).
- Se estandarizan los métodos que tratan a todos los alumnos por igual, se empobrece el repertorio de recursos pedagógicos para abordar la diversidad y se inhibe la reflexión sobre las causas de las diferencias.
- La homogenización es una forma de darwinismo social. Se fomenta la meritocracia y se atenta contra el principio de igualdad de oportunidades.

- No existe una demostración de que estos agrupamientos produzcan una mejora de los rendimientos escolares.

Los grupos homogéneos no existen en la práctica; la supuesta homogeneidad dejaría de existir en poco tiempo, ya que la aparición de otros condicionantes, como maduración y actitudes, resaltaría otras diferencias (Bustos, 2008a, pp.136-137).

- **Agrupamiento flexible**

Surge como alternativa a la dicotomía homogeneidad-heterogeneidad. Se fundamenta en modificar el grupo-clase fragmentándolo en unidades más pequeñas, atendiendo a momentos y necesidades específicas. Conserva, por un lado, agrupamientos fijos y estables del alumnado, y por otra parte, incorpora el criterio de flexibilidad (Antúnez y Gairín, 1996).

Siguiendo a Bustos (2011, p.140), las agrupaciones flexibles se estructuran secuenciando el currículum en coherencia y continuidad con el desarrollo del aprendizaje del alumnado, permitiendo que el trabajo de cada alumno se realice en diferentes niveles, según su situación en cada una de las áreas de que se trate, pudiendo reagruparse en cualquier momento en función de los criterios adoptados por el departamento docente de cada área. En la actualidad podemos encontrar diversos modelos de agrupaciones flexibles, pero aun partiendo de un mismo modelo teórico, las situaciones, las posibilidades y limitaciones del contexto en el que se aplican favorece que, en la práctica, existan muchos modelos muy diversos. Esta maleabilidad y capacidad de adaptación es lo que lo enriquece y perfecciona (Albericio, 2000).

Por tanto, desde la perspectiva organizativa, las agrupaciones no solo afectan a los alumnos, sino que la programación curricular también se ve condicionada, así como la organización del trabajo de los docentes, y cómo no, la de los espacios y tiempos.

Albericio (1994, p.215) sostiene que, como mínimo, se tienen que cumplir las dos condiciones siguientes para que una agrupación pueda considerarse flexible:

1. Existencia de grupos diferentes al grupo tutoría, para trabajar alguna área curricular, al menos dos horas semanales.
2. Que el alumnado pueda cambiar de un grupo, así formado, a otro a lo largo del curso, en cualquier momento.

Este autor también recoge en un cuadro las variables que se pueden dar en los agrupamientos flexibles (Ibid., p.58):

Cuadro núm.4: Modalidades y criterios de agrupación flexible

CRITERIO	MODALIDAD
Características individuales	Homogéneos/Heterogéneos
Plano	Horizontal/Vertical
Número	Gran Grupo/ Grupo Medio/ Equipo trabajo/ Independiente
Procedencia	Misma clase/Mismo ciclo/Interciclo
Posibilidad cambio	Ocasionales/Continuos
Horario	Completo/Medio/Incompleto
Frecuencia del cambio	Curso/Trimestre/Evaluación/Cualquier momento
Amplitud del cambio	General/Individual
Niveles	Altos/Medios/Bajos
Ritmos	Rápidos/Normales/Lentos
Motivación	Motivados/Desmotivados
Intereses	Según intereses
Relación Social	Afines/Indiferentes
Área	Total/Parcial
Secuencia curricular	Grupo/Ciclo/Etapa
Créditos	Comunes/Variables
Dependencia	Dependiente/Independiente

Fuente: Albericio (1994, p.58)

García Suárez (1991, p.11) afirma que los grupos flexibles pueden presentar diferentes modalidades según los objetivos que se pretendan, y los clasifica atendiendo a tres tipos de criterios:

- Modalidad de concurrencia:
  - Grupo interaulas
  - Grupo internivel
  - Grupo interciclo
- Modalidad de materia:
  - Grupo de nivel de material instrumental
  - Grupo de nivel de materia cultural
  - Grupo de nivel de materia formativa
- Modalidad de participación:
  - Grupos de trabajo
  - Grupos de actividades

Todas estas modalidades son factibles de combinación, siempre que la toma de decisión tenga presente la organización del agrupamiento y una programación de los objetivos que se pretenden conseguir, ya que nada deberá dejarse a la improvisación porque puede provocar desconcierto entre el alumnado y desánimo en los profesores (Ibid., p.12)

A la hora de formar grupos flexibles conviene tener presente una serie de aspectos y cumplir unas condiciones mínimas (Antúnez y Gairín, 1996):

- El número de componentes que forma el grupo tiene que ser razonable y adecuado a la actividad que va a realizar.
- Los miembros del grupo han de tener características parecidas: intereses, capacidades, ritmos, etc.

- Favorecer una buena relación entre el grupo y con el profesorado.
- Utilizar variedad de estrategias metodológicas.

Albericio (1994, p.52) señala una serie de características que suelen estar presentes en la mayoría de los planteamientos de agrupaciones flexibles:

Cuadro núm.5: Características de las agrupaciones flexibles

Límites	Etapas, ciclo, grupo, clase
Composición	Del mismo o diferente ciclo, curso, grupo, tutoría
Áreas	Una, varias; la misma, diferente
Horario	Horario completo, parcial; fijo, variable, ocasional
Número de alumnos	Gran grupo, grupo medio, equipo, individual
Periodicidad en el cambio	Plazos fijos, establecidos, en cualquier momento
Amplitud del cambio	General, restringido
Criterio	Único, varios; fijo, estable
Adscripción profesorado	Fija, variable
Coordinación profesorado	Monodocencia, en equipo: áreas, ciclos
Currículo	Único, diverso, adaptable; continuo, por cursos, por ciclos
Metodología	Colectiva, individualizada

Fuente: Albericio (1994, p.52)

Cabe señalar que, de entre todas ellas, donde se ha de manifestar claramente la flexibilización es en la metodología con que se trata el currículum, y es que difícilmente un grupo puede ser flexible si el currículum de las áreas a las que afecta no es realmente flexible (Albericio, 1994).

Santos Guerra (1996, p.14), como resultado de su trabajo de coordinación y asesoramiento a un claustro de profesores que trabajaban sobre la reflexión de su práctica de agrupamientos flexibles, expone que las agrupaciones flexibles, no sólo favorecen la aproximación de la organización escolar hacia modelos no graduados (dimensión instrumental), sino que, por ellos mismos (dimensión final), ofrecen elementos organizativos y recursos adecuados al tratamiento de la diversidad. Sin embargo, una de las acusaciones que con más frecuencia se dirigen a las agrupaciones flexibles es la pérdida de identidad social y el sentimiento de no considerarse miembro de ningún grupo, debido al cambio frecuente de grupo y/o la pertenencia simultánea a varios de ellos. Otra acusación asidua es la posible creación de grupos homogéneos, y en consecuencia, la etiquetación de “los lentos”, “los listos”, y que ello impida la riqueza y motivación que supone trabajar con distintos alumnos (Albericio, 1997).

Recordamos que el objetivo principal de estas agrupaciones es la búsqueda del progreso de cada alumno sin estar condicionado por el resto de sus compañeros, teniendo presente la igualdad de condiciones; y en relación a nuestro objeto de estudio, -la escuela situada en el medio rural-, podemos afirmar que debido a la heterogeneidad que existe en sus aulas, es necesario utilizar los agrupamientos flexibles, eliminando así, la adscripción rígida a un curso académico.

Respecto a los agrupamientos que ofrece la escuela del medio rural, Boix (1995) nos señala dos posibilidades: por un lado, los agrupamientos de los alumnos por cursos o ciclos y, por otro, los agrupamientos por capacidades intelectuales. El primero suele ser el más frecuente

en este tipo de escuelas, pero tiene sus limitaciones, y es que puede suscitar que en el alumnado de ciclos superiores esté menos atendido que los de ciclos inferiores, al ser más autónomos y requerir menos ayuda por parte del maestro.

El agrupamiento de alumnos por capacidades intelectuales permite que quienes estén cursando un nivel puedan avanzar en su aprendizaje y encontrarse con contenidos curriculares de otro, bien sea de un nivel superior como inferior. Este tipo de agrupamiento ofrece varias ventajas: respeta los distintos ritmos de trabajo de los alumnos sin necesidad de que estos estén adscritos de manera permanente a un curso, les estimula a superar sus problemas de aprendizaje regulando sus progresos tanto individuales como grupales y constantemente se autoevalúan generando una reflexión sobre sus progresos.

En este último tipo de agrupamiento puede resultar eficaz la “monitorización”, que consiste en que un grupo pequeño lleva a cabo las funciones de monitores, los cuales son nombrados e instruidos por el docente para determinadas actividades. Su función es actuar como responsables junto a grupos de alumnos de menor edad o nivel de competencia curricular. Esta variante, basada en el aprovechamiento de la estructura heterogénea de capacidades y edades, estimula la ayuda de unos alumnos a otros. (Bustos, 2010).

También se produce lo que se conoce como “aprendizaje por contagio”, debido a la existencia de distintos grados en el aula el alumnado está en contacto directo con contenidos curriculares tanto de niveles inferiores como superiores a su curso de referencia. El alumno de menor edad puede familiarizarse con conocimientos que abordará en cursos posteriores, y, por el contrario, un alumno de cursos posteriores puede, a través de explicaciones del docente y observaciones a sus compañeros, reforzar, consolidar conocimientos de años precedentes. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, a pesar de la posible falta de actividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar (Bustos, 2008b, 2010).

“En el escenario de la multigraducción [...] se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el transcurrir de la actividad escolar originada

por la existencia en las aulas de diferentes grados. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia en forma continuada. Esto desencadena un tipo de *aprendizaje contagiado*, por impregnación mutua. El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones... al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los ‘está viendo, escuchando, tocando’. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar. [...] el alumnado de menor edad recibe indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes” (Bustos, 2010: 366).

Bustos (2011), experto en temas relacionados con la escuela en el medio rural, también nos describe una serie de agrupamientos que se emplean en las escuelas en este medio, y señala que la multigradación en las mismas es un modelo característico de agrupamiento vertical.

El agrupamiento por parejas es una modalidad en la que las referencias visuales entre docente y discente se ven beneficiadas por la situación de las mesas, sin que ello afecte cuando se genera una dinámica de atención grupal. Cuando se realiza por cursos, se tiende a imitar el modelo de escuela graduada (Uttech, 2001), corriendo el riesgo de desaprovechar las ventajas que ofrece la multigradación. Si el agrupamiento por parejas incluye la mezcla de distintos cursos, se introduce el criterio de heterogeneidad que enriquece las relaciones y favorece el rendimiento, ya que se potencia la “tutoría entre iguales” y se facilita la participación de los alumnos que “no saben” con los alumnos que “saben más” (Continente et al., 1997).

En este aspecto, Boix (1995) alude al elevado grado de autonomía que adquiere el alumnado a través de las constantes relaciones de interdependencia con compañeros de edades, niveles y grados de aprendizaje diferentes y a que en varios momentos, durante gran parte de la jornada

escolar, el alumno tiene que trabajar solo, incrementando el sentido de responsabilidad y contribuyendo a lograr una mayor iniciativa y autogobierno.

El agrupamiento individual, en el que Vinyas (1991) determina, como principales ventajas, que el alumnado trabaja por su cuenta, a su propio ritmo y conforme a su propio estilo de aprendizaje; pero aunque favorece la autonomía y la originalidad en la tarea, se produce una nula socialización por estar dificultada la interacción personal, ya que al no existir proximidad física no se producen intercambios de información. Una de las razones que parecen decantar al profesorado a llevar a cabo este tipo de agrupamiento es el mantenimiento del orden en el aula, partiendo del principio de que “si no están juntos, hablarán menos” (Bustos, 2011, p.149).

El agrupamiento colectivo o grupal se puede llevar a cabo mediante la unión de mesas y, pueden darse dos opciones: bien sea agrupar al alumnado de varios cursos, que favorece el intercambio de ideas y la necesidad de consenso, o bien sea por cursos, que facilita la explicación y la atención al docente.

El agrupamiento en forma de U produce un mayor aprovechamiento del espacio del aula y favorece el paso “mesa a mesa”. La atención del alumnado se ve incrementada en las explicaciones del docente gracias a un mayor contacto visual, que también existe entre el alumnado, ya que no hay ángulos muertos. Vinyas (1991) añade que es un tipo de agrupamiento en el que el alumnado puede ampliar y aclarar sus conocimientos e intercambiar experiencias. Hay que tener en cuenta que, si se lleva a cabo con cursos mezclados, puede tener el inconveniente para el maestro de que el alumnado está disperso y cuando las explicaciones colectivas van dirigidas a un solo curso es necesario localizar constantemente al alumnado sobre el que se centra la tarea o explicación.

El agrupamiento por filas, que tiene la contraindicación de que ocupa mucho espacio del aula y que se producen mayores distracciones del alumnado por querer interactuar con sus compañeros que están alejados.

El agrupamiento por nivel de competencia curricular, al que se le relaciona con las agrupaciones flexibles por ceñirse al criterio de competencia curricular en lugar del curso de referencia.

Faber y Shearron (1974; cit. en Albericio, 1994, p.44) veían las agrupaciones flexibles como una característica esencial en la multigradación: “la estructura de este plan requiere maestros que impartan una enseñanza de más de un curso al mismo tiempo. Esto conduce a la agrupación por clases flexibles y a la individualización de la estructuración”.

Como vemos, existen varias opciones de agrupamientos que podemos utilizar en las escuelas en el medio rural, pero no podemos olvidar que el funcionamiento de las agrupaciones se ha de caracterizar por una adaptación metodológica que esté acorde con la realidad del grupo, buscando una relación grupal óptima que permita a cada alumno obtener los mejores resultados personales. Por otro lado, la baja ratio que existe en los grupos multigrado permite una mayor libertad y variabilidad en la organización de los alumnos.

#### 4.3.2.- Distribución del espacio

*Es desolador pasear por una escuela en tiempo de vacaciones. Tiene algo de paisaje después de la batalla. Nada parece tener sentido, porque cualquier espacio adquiere su dimensión más significativa cuando existe el ser humano que lo explica, que lo modifica a la vez que se siente transformado. El ser humano actor y espectador a la vez. Moldeador del espacio y figura que el espacio concreto moldea. Criador y criatura a la vez.*  
(Cela y Palou, 1997)

*Las personas construyen los espacios y los espacios construyen personas.*  
(Santos Guerra, 1993)

Domènech y Viñas (1997, p.19) definen el espacio escolar como un lugar en el que la comunidad educativa reflexiona, con el único objetivo de conseguir un crecimiento intelectual, personal y humano del conjunto de alumnos y para saber cuáles son los conocimientos relevantes y significativos que necesitan para conseguir su integración con éxito en la sociedad actual. El modo en el que se configura el espacio escolar responde a una determinada concepción de la enseñanza, y es que el espacio puede condicionar los procesos de aprendizaje; las modificaciones de los espacios del aula pueden favorecer de manera positiva en el rendimiento y comportamiento del alumnado (Ibid., pp.54-61).

Todos los espacios de la escuela están cargados de significados en su misma configuración y, claro está, en su uso. La rigidez en la utilización del espacio ha promovido comportamientos monolíticos entre docentes y discentes, y en ocasiones discordantes con los principios didácticos (Santos Guerra, 1993). Por lo que, el diseño del espacio abierto aparece en las escuelas del medio rural como la solución espacial apropiada (Martín-Moreno, 1997); supone

estructurar el aula de manera que sea posible dar respuesta a todas y cada una de las demandas del alumnado, tanto a nivel individual como colectivo, y evitando que sufran desajustes en su formación. La organización del espacio debe ser flexible, es decir, que sea posible modificarla en función de las necesidades de los alumnos y el proceso de enseñanza, y teniendo en cuenta que las aulas de estas escuelas están compuestas por una gran heterogeneidad de alumnos, con necesidades educativas muy diversas (Boix, 1995). Esta autora propone una serie de alternativas respecto al espacio que pueden resultar de gran eficacia:

En primer lugar, plantea crear espacios para el trabajo individual, en el que los alumnos puedan realizar distintas tareas independientemente de los compañeros que formen parte de su agrupación. Estos espacios pueden resultar interesantes para el alumnado que muestre mayores dificultades a la hora de asimilar contenidos curriculares concretos y que necesite estar solo para poder llegar a comprenderlos mejor.

En segundo lugar, un aula con rincones y espacios destinados al trabajo alumnos-maestro. Estos rincones no están destinados exclusivamente a alumnos de Educación Infantil, sino también a los de Primaria, pudiendo ser los mismos o diferentes para las dos etapas; estos se pueden utilizar para trabajar de manera directa con el alumnado, un lugar para las explicaciones sobre temas novedosos, para consolidar conceptos, comprobar los progresos de los alumnos a la hora de la resolución de distintos problemas, etc.

Otra posibilidad es asignar zonas del aula al trabajo individual o colectivo, o también utilizar otros espacios, los llamados interaulas, por ejemplo los pasillos o la biblioteca, donde se realicen actividades en grupo que puedan resultar molestas para el resto de los compañeros, o también para el trabajo individual que algunos alumnos requieren con determinados especialistas y que al encontrarse dentro del aula puede resultarles incómodo.

Cela y Palou (1997a) formulan unas recomendaciones a cerca del espacio en el aula:

- Intentar que el aula sea un espacio de participación, facilitando que el alumnado lo sienta como propio.
- Procurar que el alumnado tengan voz en la distribución de los muebles y el material.
- Crear subdivisiones para usos diversos.
- Tener presente la existencia de alumnos con discapacidades.
- Tener en cuenta la existencia de zonas tanto para el trabajo individual como para el trabajo colectivo.
- Fomentar la estética para que resulte un espacio acogedor, y responsabilizar al alumnado para que esta estética se renueve.
- Utilizar frecuentemente otras zonas de la escuela para superar la escasez de espacio.

La organización del espacio puede favorecer o no el trabajo autónomo del alumnado, la interacción con los compañeros, el trabajo cooperativo, una forma de trabajo activa, dinámica y participativa, o bien pasiva y estática (Blanchard y Muzás 2005, pp.118-119). El espacio es un recurso que debe ser gestionado adecuadamente para favorecer las decisiones organizativas y curriculares más adecuadas; un uso apropiado del mismo ayuda a crear un ambiente favorable para el trabajo y para unas relaciones interpersonales óptimas. Así, como afirma el Grupo Bártulos (1989, p.44), “se convierte la disposición del aula en respaldo del proceso de aprendizaje”.

#### **4.3.2.1.- Los espacios educativos externos. El entorno escolar como recurso educativo**

La apertura de la escuela hacia el entorno tiene diversas dimensiones. Por un lado, plantea la posibilidad de un trabajo continuado con el medio próximo al centro educativo: amplía el

espacio escolar al entorno cercano beneficiándose del conjunto de recursos tanto culturales, como sociales y naturales que nos proporciona; utilizar este entorno como laboratorio de trabajo educativo, de experimentación e investigación, es decir, aprender del entorno; y por otro lado, la apertura al medio social y natural ejerce en el alumnado cierta influencia, formando parte de manera indirecta de un espacio educativo más, y es que los agentes educativos externos también forman parte de la escuela (Domènech y Viñas, 1997).

Jiménez (1991, p.27) considera que: “la relación escuela-entorno se puede ver desde dos facetas distintas y complementarias a la vez: estudio de esa realidad circundante e intercambio constante y recíproco entre el centro escolar y el medio próximo (padres, ayuntamiento,...)”.

Y señala que el estudio del entorno es sumamente importante desde:

- a) La adquisición de técnicas e instrumentos de trabajo que den capacidad de “leer” la realidad cercana al niño. [...] Resulta relativamente sencillo realizar excursiones, paseos, trabajos de campo, encuestas, estudios de archivos, recogida de leyendas, dramatizaciones,... como algo sistemático y cotidiano.
- b) Despertar una conciencia crítica ante el propio entorno.

El contacto con el medio es un aspecto clave en las escuelas en el ámbito rural; las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno son innumerables. Los alumnos de estas escuelas tienen a su alcance múltiples experiencias educativas que pueden llevarse a cabo con mayor facilidad que en las escuelas del ámbito urbano; la baja ratio de alumnos y, por consiguiente, una menor dificultad en los desplazamientos, posibilitan estas prácticas. De manera contante pueden relacionar contenidos adquiridos en el aula con las posibilidades y elementos del exterior provocando un aprendizaje más significativo y funcional. Así pues, la escuela en el medio rural favorece la implantación de una educación basada en la participación activa del alumnado y en el contacto directo con la realidad social y natural.

### 4.3.3.- Planificación del tiempo

*Si alguna afirmación une a los maestros y a las maestras, a los profesores y a las profesoras con la misma fuerza que las lianas a Tarzán es aquella que reza: “nos hace falta tiempo”*

(Cela y Palou, 1997b)

En el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje uno de los aspectos que mayor incidencia ejerce es el tiempo, considerado como uno de los componentes estructurales de la escuela en el que se expresan algunas características principales de la educación formal en su dimensión práctica, no solo porque es una categoría que materializa las concepciones y los modos de actuación, sino porque esa misma materialización constituye un discurso pedagógico y cultural. En educación, es considerado como un tiempo cultural sustentado por determinados supuestos psicoeducativos, jerarquizando los valores que asisten al currículum y que refleja los métodos y formas de gestión de la escuela (Peñafiel y Sola, 1997; Bustos 2011).

El funcionamiento de las organizaciones y, como tal, la escuela, está condicionado por el tiempo. La organización educativa se fundamenta principalmente en las interrelaciones de personas. El tiempo aparece como un recurso fundamental, constructor de estas interrelaciones que hay que administrar (Domènech y Viñas, 1997). Parece necesario reivindicar la importancia que tiene la organización del tiempo, en este sentido, Peñafiel y Sola (1997, p.285) consideran las siguientes variables que regulan el tiempo en la escuela:

- Variables personales. Aquellas que determinan el tiempo del profesor, del alumno, directivo, personal no docente del centro y padres.

- Variables centradas en las tareas. Vendrían definidas por el tiempo dedicado en los centros educativos a las actividades de tipo académico, a la burocracia administrativa, al control y gestión económica, comisiones de convivencia, etc.
- Variables de prescripción legal. Pueden ser las que determina el sistema educativo en vigor y que definen los períodos de escolaridad, ciclos, etapas y cursos, así como las normas de funcionamiento respecto a las sesiones de trabajo, horario de las distintas áreas y el calendario anual de curso.
- Variables de amplitud, en las que de alguna forma se determina el periodo educativo y las posibilidades temporales de los educandos.

Antúnez y Gairín (1996, p.143), además de estas variables, mantienen que las unidades temporales están sujetas a una serie de criterios, que ellos clasifican en:

- Criterios higiénico-biológicos. Relacionados con las posibilidades y limitaciones de las personas, las condiciones del lugar y de los medios e instrumentos utilizados.
- Criterios pedagógicos. Exigencias de los planteamientos educativos e instructivos en relación a la ejecución del trabajo escolar.
- Criterios socioculturales. Determinados por las costumbres y situaciones que una determinada sociedad hace suyos. Estos determinantes tendrían una mayor preponderancia e incluso llegan a influir en los anteriores.

Así pues, los criterios mostrados son referentes para la utilización y organización del tiempo. No obstante, dicha organización debería permitir tiempos flexibles y descentralizados que respondieran a las necesidades de cada contexto.

Los tiempos en el aula deben distribuirse atendiendo a la programación, y es importante que los alumnos conozcan las secuencias temporales que organizan su actividad educativa, potenciando así su autonomía de trabajo individual (Peñafiel y Sola, 1997).

Doménech y Viñas (1997, pp.72) nos proponen una serie de recomendaciones para el uso del tiempo que pueden resultar muy eficaces para los docentes, especialmente en las aulas multigrado:

- Principio de globalización: es necesario hacer una distribución del tiempo teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Debe, por tanto, organizarse en función del conjunto.
- Principio de prioridad y racionalización: hay que disponer de un tiempo para establecer distintas prioridades, entendidas como la consecuencia lógica de un recurso con limitaciones. Si no contamos con el tiempo suficiente para todo, hay que utilizarlo para aquello que se considere más importante. Hay que establecer prioridades
- Principio de distribución de tareas: es importante y necesario dedicar un tiempo a la especialización y distribución de las tareas, adjudicándolas a las personas o grupos que puedan hacerlo de un modo más eficaz.
- Principio de coherencia: como consecuencia de la división y diversificación del currículum, parece necesario multiplicar la actuación de los docentes sobre el alumnado.
- Principio de diversidad: la globalización precedentemente citada debe combinarse con una diversidad en el tratamiento de los tiempos, favoreciendo la posibilidad de realizar tratamientos didácticos y temporales distintos en función del alumnado. Hay que establecer una lógica interna con cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

El horario lectivo, como sabemos, depende de los centros, teniendo en cuenta el cómputo de horas obligatorias. En este sentido, en los CRA, una tarde de la semana el alumnado no acude a la escuela; el motivo de esto es que el claustro de profesores pueda tener sus reuniones; para que el alumnado no pierda ese tiempo lectivo, se distribuye en el resto de la semana.

Como vemos, el tiempo es otro de los factores organizativos que debe tenerse en cuenta, siendo uno de los instrumentos básicos que guía la acción educativa. El tiempo determina el modo de organización y la planificación docente, y también el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo necesaria una reflexión acerca de su distribución y utilización, relacionándolo con el resto de componentes del proceso educativo. Cabe señalar que la distribución del tiempo en las escuelas en el medio rural es mucho más flexible que en las urbanas, dado que las primeras cuentan con mayor libertad en cuanto a planificación, es decir, la organización del tiempo en las diferentes áreas curriculares es menos rígida, se pueden alargar o acortar la duración de las sesiones atendiendo a las necesidades que van surgiendo.

#### **4.4.- La formación inicial del profesorado desde la perspectiva de la escuela en el ámbito rural**

*Sin el sostén ni el apoyo moral de los pensadores que tanto admiraba me sentí desesperar: ninguna de las teorías leídas y escuchadas podía ser trasladada a mi escuela de pueblo.*

(Freinet, 1982)

Los primeros años de docencia representan, por un lado, un momento de aprendizaje del quehacer de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases, y por otro significan un período de socialización profesional. En este momento, los profesores que se inician, aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc. que identifican a la cultura escolar en la que se integran.

En muchos casos, los primeros destinos de los docentes son las escuelas en el contexto rural, con sentimientos, en ocasiones, de desgana y enfado por haber sido asignados a lugares de trabajo no solicitados o deseados. Pero también, tras su paso, cuando el profesorado permanece prolongadamente en estos centros, en muchos de ellos disminuyen de modo considerable las valoraciones negativas iniciales, incrementando con ello su autoestima y eficacia docente. Autores como Corchón (2005) y Berlanga (2003) señalan la necesidad de una formación inicial teórica por parte de las Universidades de Magisterio donde se contemple la realidad subyacente a la práctica profesional en este contexto; y por otro lado, consideran esencial la realización de las prácticas de la carrera en escuelas del medio rural para tener un primer acercamiento y entrar en contacto con las peculiaridades de la profesión dentro de estas escuelas.

Si indagamos en la figura del maestro que trabaja en estos centros ubicados en el medio rural, podemos encontrar la contradicción existente en su formación: realizar sus prácticas escolares en colegios de ciudades cuando los primeros destinos son en colegios de pueblos. La formación que se recibe en las universidades suele ser el comienzo del problema, ya que esta ha sido, y sigue siendo, enfocada hacia las zonas urbanas y metropolitanas (Bustos, 2011). Y es que en el marco formativo actual existen aportaciones que contribuyen a dotar de ideas y experiencias a unos centros educativos en los que no se ha tenido en cuenta suficientemente la paradoja “formación para la escuela urbana/inserción profesional en escuela rural” (Ibid., p.30). Como señalan Bernal (2009) y Abós (2011) en los planes de estudio existen pocas referencias explícitas y/o implícitas a la temática específica de la escuela en el medio rural. Por el contrario, Mulryan-Kyne (2007) afirma que es poco probable que la preparación inicial del maestro abarque todas las realidades con las que a lo largo de su carrera profesional se pueda encontrar, y que no es necesaria una formación específica para cada contexto, sino que hay que dotar de habilidades al profesorado para que se pueda adaptar a cualquier situación y escenario.

It is unlikely that any initial teacher education programme will succeed in preparing teachers for all the eventualities that may occur in the course of their teaching careers (p.507).

There are specific skills and competencies that are more particular to each context, but the differences are more in emphasis than in nature and do not justify separate teacher education programmes for multigrade and single-grade teachers. By focusing on general teaching skills and competencies in the context of initial teacher education, and supporting students in making applications of these skills and competencies to specific teaching contexts, including multigrade, teachers can be prepared to be adaptable and flexible as well as competent (p.503).

En esta línea de pensamiento (Villa, 1987, p.26), considera que los profesores deben estar dotados de habilidades pedagógicas flexibles, adaptables a las distintas situaciones y contextos educativos y, que teniendo en cuenta el tipo de formación inicial, el profesorado

debería complementar ese déficit inaugural en vertientes tan importantes como las socio-afectivas, en aspectos metodológicos y organizativos. Asimismo, el proceso descrito por Veenman (1988) sobre el inicio del ejercicio docente, lo que él llama “shock de la realidad”, trata de una difícil transición de los ideales constituidos durante la formación con la realidad de la profesión de maestro. Durante ese tiempo, se va adquiriendo un aprendizaje fundamentado en el ensayo-error, lo que puede conllevar tres problemas subyacentes en esta crisis inicial:

- Una elección equivocada de la profesión: son muchos los estudiantes que acceden al Grado de Magisterio de Educación Primaria sin ser una elección preferente, aportando motivos como: es una carrera fácil, es un trabajo cómodo en el que hay muchas vacaciones, etc.; y por otro lado, algunos de ellos, por no alcanzar la nota requerida para cursar los estudios deseados, es decir, como una segunda o tercera opción.
- Un entrenamiento profesional inadecuado: los profesores principiantes muestran quejas sobre los programas de formación; demasiada teoría, poco extrapolable para la práctica en el aula. Los profesores que ingresan en la docencia, se enfrentan a la difícil situación de la inserción profesional en una dinámica institucional que se aleja demasiado de los enfoques teóricos y abstractos de la formación inicial (Rodríguez Zidán, 2007, p.66).
- Una problemática situación de la escuela: en ocasiones, muchos de los maestros enseñan asignaturas para las que no están preparados e incluso, algunas veces, a los nuevos profesores se les asignan las clases más difíciles. Marcelo (2007, p.31) opina que se ha venido reservando a los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado.

Como vemos, la falta de interés hacia la profesión, una inadecuada formación y la asignación de tareas para las cuales no se han sido formados, repercuten en el quehacer diario de un maestro.

Otro problema es la falta de estabilidad de las plantillas del profesorado en las escuelas del medio rural, ya que el funcionamiento de los centros y el desarrollo satisfactorio de los proyectos educativos están en relación con las condiciones laborales de muchos de ellos:

El cambio constante, la integración de maestros nuevos cada curso, la inseguridad de si se estará o no el próximo año escolar, etc. Supone volver a empezar, casi seguro, cada curso; los proyectos educativos y curriculares que se habían diseñado y empezado a desarrollar sufren retrocesos considerables, o bien deben ser reestructurados en función de la nueva realidad que se va generando; todo ello no favorece en absoluto la puesta en marcha de proyectos coherentes, sistematizados y adecuados a las necesidades reales de la escuela y a su propio funcionamiento interno (Boix, 2004, pp.17-18).

El tiempo y la práctica profesional acaban forjando un modo de actuar y trabajar. La escuela en el medio rural se configura como un laboratorio de investigación, experimentación e innovación educativa, ya que el profesor necesita poner en marcha distintas ideas para poder desarrollar su labor en un medio complejo (Tonucci, 1996). Esta escuela ha sido y sigue siendo el laboratorio práctico de producción de maestros (Ortega, 1995). En las siguientes líneas, Abós y López (2000) afirman que el medio y la escuela son desconocidos para el maestro y que este se encuentra con mayores posibilidades de impartir una educación integral e individualizada; más posibilidades de contacto con el medio, tanto natural como social y cultural; más nivel de autonomía personal y la oportunidad de sentirse maestro; pero que sin embargo tiene que hacer frente a un cierto aislamiento pedagógico, dificultades para diseñar proyectos de grupo adecuados al contexto, es decir, falta de inserción en el medio, dificultades también para cumplir las expectativas de los padres y la infravaloración por parte de la

comunidad y el alumnado, una baja motivación debida a materiales curriculares no adecuados y un distanciamiento cultural debido a una predominancia de la cultura urbana. El choque cultural del docente que no conoce el medio rural ni su escuela, constituye un obstáculo que puede considerarse como importante en su futura integración en el medio rural, y es que, en el pasado, la figura del maestro estaba presente en la vida de los pueblos, este formaba parte de él, y en la actualidad cada vez es menos frecuente encontrar a maestros que residan en los pueblos donde ejercen su profesión, por lo que su estancia en ellos se reduce a las jornadas lectivas (Satué, 2000; Bustos, 2007).

Este contexto cultural en el que la mayoría de los maestros comienzan a ejercer su actividad, exige unas competencias que permitan, entre otras cosas (Abós y López, 2000, pp.130-131):

- Adaptar la enseñanza al contexto, lo cual requiere un conocimiento previo del mismo.
- Individualizar la enseñanza, potenciando los elementos socializadores que ofrece el aprendizaje entre iguales y la enseñanza mutua (actitudes cooperativas, mecanismos de autoregulación, desarrollo de la autonomía y la responsabilidad...)
- Unificar contenidos graduando la dificultad de las propuestas (un proceso más de adaptación curricular)
- Destacar la importancia de la relación entre los distintos contenidos de aprendizaje.
- Utilizar diferentes modos de tratamiento de la información (el libro de texto no es la única fuente existente).
- Desarrollar estrategias para el desarrollo de la autonomía.
- Elaborar materiales curriculares.
- Imaginar criterios de organización espacio-temporal.

- Dinamizar y cooperar en la vida social y cultural en la que desarrolla su trabajo.
- Desarrollar proyectos pedagógicos incardinados en el medio y en los que se fomente las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, es importante mencionar lo que Mulryan-Kyne (2007) indica que existe una gran dificultad en encontrar formadores de docentes que estén familiarizados con experiencia en aulas multigrado. Si los mismos no lo están, sería necesaria la colaboración de profesionales que tengan experiencia en dichas escuelas a través de seminarios, de coloquios, de charlas informativas, etc. La metodología utilizada en las aulas de las escuelas del medio rural difiere de la llevada a cabo en centros en el ámbito urbano, ya que la diversidad obliga a desarrollar un trabajo distinto (Álvarez y Jurado, 1998). En esta línea, Tonucci (1996) sostiene que estas escuelas, debido a la baja ratio, a las diversas posibilidades que ofrece el entorno y a la diversidad del alumnado, pueden convertirse en creadora de metodologías exportables al resto del sistema educativo.

Podemos concluir este apartado proponiendo una reflexión: si en muchos de los casos los primeros destinos de los maestros son las escuelas en el medio rural, con las características que estas tiene, ¿no habría que dotar a estos docentes de habilidades y competencias para poder enfrentarse con confianza y seguridad a este medio? En esta línea, me parece conveniente citar las palabras de Díez (2001, p.134):

La organización educativa lanza al profesorado en paracaídas sobre un Centro sin darle a conocer, siquiera de forma general, las posibles características de su futuro alumnado, entre las que se encuentra, por ejemplo, el grado de pertenencia a la cultura rural.

La provisionalidad del profesorado es otro aspecto a considerar en este tipo de centros; el cambio de maestros no facilita una implicación adecuada, ya que al considerarse como un

trabajo pasajero, no llegan a involucrarse por completo en el proceso educativo que acontece en sus aulas.

Como vemos, la falta de formación inicial para ejercer en escuelas del ámbito rural y el choque cultural del docente que no conoce el medio rural, puede repercutir en el quehacer de un maestro, y por consecuencia en la formación académica del alumnado.

## **5. ESTUDIO EMPÍRICO**

Este estudio empírico pretende dar respuesta, específicamente, al tercer objetivo de este trabajo que, como se recordará, planteaba: “conocer la visión de los diferentes miembros que forman la comunidad educativa en el medio rural (maestros, padres y madres, alumnos)” Es evidente, sin embargo, que el desarrollo de esta indagación se fundamenta en los referentes teóricos tratados en la primera parte de este texto, que me han proporcionado las necesarias herramientas heurísticas para orientar su realización; también he podido recurrir para ello a mi previa experiencia como estudiante en prácticas del Grado de Educación Primaria en un CRA.

### **5.1.- Naturaleza descriptiva de esta indagación**

Este estudio empírico no es, ni ha pretendido ser en ningún momento, una investigación en el sentido estricto de este término, que lo identifica con la científicidad en su metodología. Esta indagación no es, se reitera, un trabajo científico desde ninguna posición epistemológica ni metodológica; por ello, no he querido utilizar el término investigación en su presentación y he optado por una alternativa terminológica más adecuada a la intencionalidad que me guía y más ceñida a la naturaleza del estudio que ahora se presenta. No obstante, su desarrollo sí ha tenido muy en cuenta las pautas establecidas para proceder con todo rigor en la recogida de datos y en el análisis e interpretación de los mismos; es decir, en lo posible, se han cumplido los requisitos más básicos de un quehacer investigador, concretamente desde un enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1992; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

Esta indagación, pues, es una aproximación de naturaleza descriptiva al mundo de las interpretaciones, lecturas, imágenes... que los miembros de una comunidad educativa tienen sobre el objeto de estudio, a saber: la vida de una escuela situada en un medio rural e integrada en un CRA, cometido que he asumido en mi propósito de profundizar en el

conocimiento y la comprensión de la escuela aragonesa situada en ese escenario social que calificamos como rural. Los resultados de este estudio empírico solo serán, pues, significativos para esa realidad socioeducativa; serán los significados construidos en ella y sobre ella por sus miembros, por los constructores de ese contexto. Por lo tanto, no serán, en absoluto, válidos para otra realidad de la misma índole, es decir, para otro CRA; en otros términos, ni siquiera se plantea la posibilidad de transferibilidad de sus resultados dado que esta indagación no tiene entidad científica (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

## **5.2.- Descripción del contexto**

La primera fase de esta indagación es la descripción del contexto de referencia, que se contempla desde una doble perspectiva sólo a efectos de clarificar su relato: el centro escolar considerado en su contexto sociocomunitario y la propia escuela como contexto. Obviamente, el contexto de esta indagación es uno solo, que constituye su “ground” (Soler, 2009) y que incluye la totalidad del tejido social, del que forma parte y en el que emerge el objeto de estudio.

### **5.2.1.- El centro escolar en su contexto**

Para ubicar geográficamente el contexto de nuestro objeto de estudio procederemos a utilizar unos mapas que nos sitúen en él. En primer lugar, el centro se localiza en la Comunidad Autónoma de Aragón, provincia de Zaragoza, como nos muestra la figura 1 en el segundo nivel de concreción, mostramos un mapa de las comarcas de Aragón, figura 2; en el tercer nivel de concreción, mostramos la “Comarca de Campo de Borja” a la que pertenece nuestro CRA, figura 3. Y por último lugar, presentamos un mapa de la delimitación municipal de las localidades que forman dicho CRA, figura 4.



Figura 1

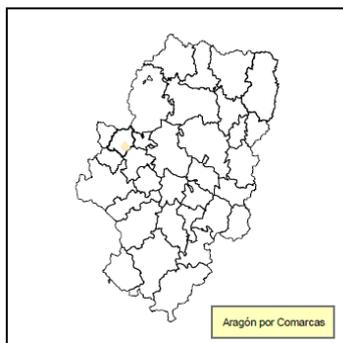


Figura 2

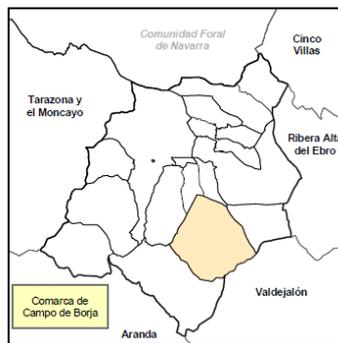


Figura 3

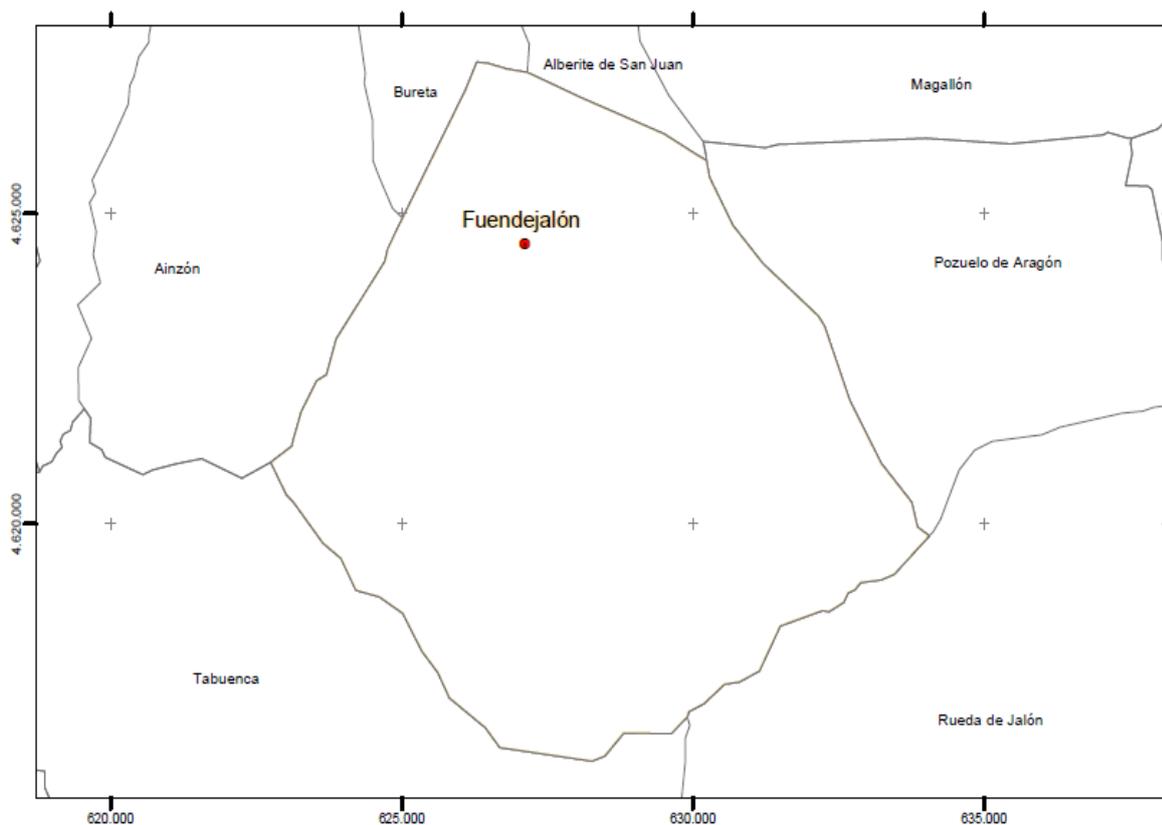


Figura 4

Escala 1:50.000

Fuente: Instituto Geográfico Nacional (IGN) (2010)

El CRA “Las Viñas” comprende las aulas que están en las localidades de:

- Bureta, población situada a 65 kilómetros de Zaragoza y a 410 metros de altitud. Su término tiene una superficie de 11.9 kilómetros cuadrados y cuenta con una población de 268 habitantes.
- Fuendejalón, a 55 kilómetros de Zaragoza y a 472 metros de altitud. Su término tiene

una superficie de 75.8 kilómetros cuadrados y cuenta con una población de 973 habitantes.

- Pozuelo de Aragón, localidad está situada a 50 kilómetros de Zaragoza y 412 metros de altitud. Su término tiene una superficie de 32.1 kilómetros cuadrados y cuenta con una población aproximada de 320 habitantes.
- Tabuenca, a 70 kilómetros de Zaragoza y a 778 metros de altitud. Su término tiene una superficie de 85.7 kilómetros cuadrados y cuenta con una población de 387 habitantes.

Todas estas localidades están en una situación de decrecimiento de su población, tal como puede observarse en los gráficos contenidos en el Anexo II.

El nivel socioeconómico de la familias es medio, siendo el sector productivo primario el predominante en todos los casos, aunque en las últimas décadas se compagina dicha actividad con el trabajo en las industrias cercanas de Borja y Figueruelas.

Las cuatro poblaciones disponen de instalaciones deportivas, bibliotecas municipales, consultorios médicos (que dependen del Centro de Salud de Borja), pequeñas tiendas que suministran productos de alimentación y una farmacia en Fuendejalón; las otras tres localidades tienen botiquín.

La Educación Secundaria Obligatoria se cursa en el IES “Juan de Lanuza” de Borja, donde es posible seguir con estudios de Formación Profesional de Técnico en Cocina y Gastronomía.

### **5.2.2.- El centro escolar como contexto**

Pasamos a presentar cada uno de los pueblos y centros que conforman el CRA “Las Viñas”, reseñándolos por orden alfabético:

- Bureta: el edificio escolar es de planta baja con dos grandes aulas. Posee acceso directo al pabellón municipal para impartir el área de Educación Física y otras

actividades de carácter deportivo.

- Fuendejalón: es la cabecera del CRA, donde se encuentra el órgano directivo y donde se llevan a cabo las reuniones del claustro con periodicidad semanal. Cuenta con un edificio de dos plantas y un total de siete aulas de 57 metros cuadrados cada una de ellas. Una de estas aulas se dedica a Biblioteca. Además, tiene despacho de Dirección, dos pequeñas salas y varios almacenes de material de Educación Infantil y del área de Educación Física. Goza de un patio exterior muy amplio dividido en varias zonas: infantil, campo de baloncesto, frontón y campo de fútbol-sala.
- Pozuelo de Aragón: el edificio escolar es de planta baja; tiene tres aulas y una sala de profesores. Posee un servicio adaptado para disminuidos físicos y una zona de recreo.
- Tabuena: la escuela está formada por dos edificios; el principal fue el último en construirse. Tiene dos plantas comunicadas entre sí por una escalera exterior. En la planta calle hay dos aulas y en la planta superior dos viviendas de profesores deshabitadas que se utilizan como almacén escolar. El otro edificio está en el lado opuesto del patio de recreo; es utilizado como biblioteca y aula de apoyo, y circunstancialmente por el Ayuntamiento para algunas actividades municipales. Las sesiones del recreo tienen lugar en las pistas anexas al colegio: pista de fútbol-sala, pista de baloncesto y zona de infantil.

### **5.3.- Participantes**

Los miembros de esta comunidad educativa que han participado en esta indagación, en condición de informantes, son los siguientes:

- Maestros en ejercicio de su labor docente en las escuelas de este CRA.
- Padres y madres de alumnos de este centro escolar.

- Alumnos del CRA.

- Alumnos que han cambiado la multigradación por aulas graduadas (1º ESO)

#### **5.4.- Recopilación de datos: técnicas e instrumentos**

La recopilación de datos de esta indagación se lleva a cabo a partir de las siguientes técnicas:

1.- Observación naturalista de carácter narrativo y no participante siguiendo los planteamientos al respecto de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), y llevada a cabo en:

- Aula de Educación Primaria de la escuela de Pozuelo de Aragón (el registro de anotaciones figura en el cuaderno de campo).

2.- Entrevista semiestructurada practicada siguiendo las orientaciones tomadas de Taylor y Bogdan (1992) y Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) y teniendo como entrevistada a:

- Maestra que ejerce la profesión durante el curso 2014 en Pozuelo de Aragón, en el aula de Educación Primaria (el registro íntegro de la misma figura en el CD que se adjunta)

3.- Entrevista grupal (Taylor y Bogdan, 1992), técnica aplicada con dos grupos diferentes de informantes:

- 14 alumnos de la escuela de Pozuelo de Aragón (Véase la pauta de tópicos para abordar en el Anexo III; el registro íntegro de esta entrevista figura en el CD que se adjunta).

- 3 alumnos que han pasado de la multigraduación a aulas graduadas (1º ESO) (Véase la pauta de tópicos para abordar en el Anexo III; su registro íntegro figura en el CD que se adjunta).

4.- Grupo de discusión, que se desarrolló conforme a la pauta proporcionada por Krueger (1991) y se mantuvo con:

- 5 madres de alumnos de la escuela de Pozuelo de Aragón (Véase la pauta de tópicos para abordar en el Anexo III; el registro íntegro de este grupo de discusión figura en el CD que se adjunta).

5- Análisis de documentos, entendido como una técnica de recogida de datos que, en este caso, se centró en un documento institucional y público (Taylor y Bogdan, 1992):

- Proyecto Educativo del CRA “Las Viñas”.

Por otra parte se ha utilizado la técnica de texto libre como soporte de narrativas que se solicitaron a varios integrantes de esa comunidad educativa, enfocando esta técnica tal como Ortega (1995) lo propone en su estudio:

- 8 maestros en ejercicio de su labor docente en el CRA, formado por las localidades de: Bureta, Fuendejalón, Pozuelo de Aragón y Tabuena.
- 15 padres y madres de alumnos de la escuela de Pozuelo de Aragón.

## 5.5.- Análisis e interpretación de datos: categorías de significado

Para guiar la lectura de los datos, mostramos las claves que utilizaremos para señalar la fuente de donde se ha extraído la información:

(E.MyP)	Encuesta madres y padres.
(E. Maest MU)	Encuesta maestros procedencia Medio Urbano
(E. Maest MR)	Encuesta maestros procedencia Medio Rural
(Entr. Maestra)	Entrevista maestra.
(Entr. Grup. Alum)	Entrevista grupal alumnos.
(Entr. Grup. 1ºESO)	Entrevista grupal alumnos que han cambiado de la multigraducción a aulas graduadas (1º ESO).
(G.D. Madr)	Grupo discusión madres.

También indicaremos, separando con una barra, el sexo y la edad. Ejemplo:

(E. Maest MU/M33)	Encuesta maestros procedencia medio Urbano. Mujer de 33 años.
-------------------	---

### **Categoría 1. Inadecuada formación del profesorado para ejercer en el medio rural.**

La percepción sobre la formación inicial que recibe el profesorado en el plan de estudios de Magisterio es considerado por la mayoría de los maestros encuestados “mala” o “muy mala”.

Así pues, seis de los ocho (6/8) maestros encuestados se posicionan en esta opinión:

No he recibido formación sobre escuelas rurales. Las carreras universitarias deberían prepararnos (E. Maest MU/M28).

Los CRA son nombrados únicamente a lo largo de la carrera, nunca se detienen en explicar qué son y cómo funcionan (E.Maestr MU/M30).

En las universidades se enseña solamente pensando en centros grandes (E.Maestr MU/H34).

Por otro lado, también se considera fundamental la práctica en estos centros:

Hasta que no vives la experiencia de enseñar en estas aulas no estás preparado para llevar a cabo una enseñanza de calidad en estas escuelas (E.Maestr MR/M33).

En relación a este relato, debemos indicar que ninguno de los encuestados realizó prácticas escolares en escuelas del medio rural; y que la mitad de los encuestados muestra indiferencia por la preferencia de ejercer la profesión en grupos multigrado o grupos de un solo grado.

Para paliar ese déficit de formación inicial para ejercer de maestro en las aulas multigrado, los maestros han señalado en las encuestas -entre las diferentes opciones- que se han informado a través de otros compañeros y con la revisión de bibliografía sobre el tema.

Los maestros han señalado los efectos que les produjo el comienzo de su experiencia en escuelas en el medio rural; las opciones más repetidas son las de: “reto profesional” y “desconcierto”. Y tras experimentar el trabajo docente en estas aulas han señalado las opciones de: “reto profesional” y “satisfacción”.

Sin embargo, es importante señalar que la información recogida en los cuestionarios a las madres y padres de los alumnos de uno de los colegios que forman el CRA “Las Viñas”, nos aportan datos como:

Todos deberían estar igualmente preparados para una enseñanza de calidad, indiferentemente de si es en un pueblo o en una ciudad (E.MyP/M41).

Yo creo que no tiene nada que ver la preparación, dependerá del maestro (E.MyP/M44).

No creo que se trate tanto de preparación como de disposición a trabajar con menos medios (E.MyP/M46).

Resumimos, tras la recopilación de estos datos, que la formación inicial para ejercer en las escuelas del medio rural -por parte de los maestros- es considerada como “insuficiente”; por su parte, los padres de alumnos de estos centros se atienen a la profesionalidad del maestro y su disposición a trabajar con menos recursos en comparación con centros del medio urbano.

## **Categoría 2. Potencialidades y limitaciones de la multigraducción**

### **Potencialidades:**

Así pues, al entender la multigraducción como un aula en la que conviven niños de diferentes edades, vemos potencialidades en la heterogeneidad de niveles:

El hecho de estar varios cursos en el mismo espacio tiene varias ventajas, por una parte, imagínate, explico el sustantivo a los de tercero y les sirve para recordarlo a los de cuarto, y a la inversa, si explico algo más sobre el sustantivo a los de cuarto, los de tercero escuchan y es algo que ya les va a sonar cuando les toque. La verdad que en este aspecto es muy útil que estén juntos (Entr. Maestra).

Al haber muchos cursos en la misma aula, los alumnos aprenden los unos de los otros (E.Maestr MU/M30).

Las profes primero explican a unos, luego a otros y luego a otros [...] mientras tanto los demás estamos escuchando en silencio o trabajando en la tarea [...] y si queremos que venga tenemos que levantar la mano [...] si escuchas explicaciones de más mayores ya sabes lo que harás cuando

seas más mayor. Por ejemplo a los de 1º la profe está explicándonos los huesos y los músculos y los pequeños ya lo están aprendiendo (Entr. Grup. Alum).

Si escuchas algo que lo diste el año pasado te viene bien porque así lo recuerdas; y si escuchas algo del curso siguiente, cuando te toque darlo ya te suena y será más fácil aprenderlo (Entr. Grup. 1ºESO).

En los cuestionarios a los maestros, también se les preguntaba qué hace el resto del alumnado mientras el maestro presta atención a uno de los cursos, y la opción más señalada ha sido “trabajando en actividades que he planteado previamente”:

La profe nos deja tarea y se va con otros compañeros (Entr. Grup. Alum).

[...] como de normal traen tareas de casa, lo que les propongo es que las pongan en común por ejemplo, los de sexto y quinto, y así mientras ellos trabajan en voz baja, yo me voy con los otros y aprovecho a explicarles algo (Entr. Maestra).

Sobre las agrupaciones que se llevan a cabo en las aulas multigrado, los maestros nos muestran su flexibilidad a la hora de agrupar al alumnado dependiendo de los objetivos propuestos y de las tareas y áreas a trabajar.

Los cuestionarios a los maestros nos han proporcionado la siguiente información: los aspectos positivos que encuentran al trabajar en aulas multigrado en relación a su labor docente son: “las relaciones interpersonales con el alumno son de mayor calidad” y existe una “mayor posibilidad para la interdisciplinariedad”. Respecto a los aspectos positivos que tienen los grupos multigrado para el alumnado se ha señalado “la mejora de las relaciones sociales”.

Nos gusta que los mayores cuando han terminado nos ayuden (Entr. Grup. Alum).

En una escuela pequeña es más fácil llevarte bien con todos (Entr. Grup. 1º ESO).

También se ha apuntado que reciben “una atención más personalizada”:

Al estar menos niños parece que tendrían que tener clases particulares (G.D. Madr).

Permite una atención más individualizada si se cuenta con los recursos suficientes (E.Maestr MR/M33).

Si el profesor se interesa en cada uno de ellos, y en ver las carencias que tiene cada uno, es más fácil ayudarles en “eso que llevan mal” (G.D. Madr).

Referente al ambiente de aprendizaje, los aspectos que se han señalado como positivos son, en primer lugar, “mayor flexibilidad en los horarios académicos”:

A ver, yo a estos chicos les doy todas las áreas excepto música y educación física, por lo tanto, si en algún momento necesito esa flexibilidad que estos centros permiten, la utilizo, me explico, si por ejemplo estamos con las tablet haciendo alguna actividad, pongamos que es de lengua, pues es que entre que te pones y no, enseguida se pasan los sesenta minutos, por lo que puedo, en ocasiones alargar o acortar las sesiones (Entr. Maestra).

Y, en segundo lugar, “mayor relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo”:

Se tiene en cuenta el contexto en la metodología y la forma de abordar los contenidos (E.Maestr MR/M33).

Desde el colegio intento dar otro enfoque a lo que ya conocen, por ejemplo, ellos conocen perfectamente el Ayuntamiento, pero fuimos y trabajamos sobre datos y cuestiones que ellos desconocían. La verdad que al estar todo tan cerca es una ventaja. También van al parque con educación física, y por lo menos cambian la rutina de estar siempre en el patio del colegio (Entr. Maestra).

Me acuerdo que un año fueron a comprar al naranjero, también entraron en las tiendas, hicieron pan, y fueron a una granja [...] también depende de cómo sea la organización, hay que dividir las horas, cuadrar los horarios...(G. D. Madr).

Así pues, las potencialidades de la multigraduación enunciadas dentro de esta categoría de significados aparecen de forma clara en las opiniones tanto de maestros y alumnos, como de padres, señalando aspectos relacionados con la flexibilidad, la interdisciplinariedad, las relaciones interpersonales, una atención más personalizada y la relación con el entorno.

## **Limitaciones:**

Una vez desarrolladas las potencialidades de la multigradación expuestas por los informantes, pasaremos a exponer las limitaciones que conlleva trabajar con diversos cursos en la misma clase.

Los cuestionarios cumplimentados por los maestros que ejercen la docencia en los colegios que componen el CRA, nos indican como aspectos negativos, respecto a su labor docente: “el elevado número de cursos a los que atender” y “los escasos recursos humanos”:

No tiene nada que ver el trabajo en aulas de un grado con 20-25 alumnos, que en aulas multigrado con 5-6 o más niveles, mayor dificultad (E. Maest MU/H35).

Porque en el medio rural tienen que repartir el tiempo para varios cursos (E.MyP/M41).

Esta siendo una experiencia positiva a la vez que difícil (E. Maest MU/M28).

En relación al elevado número de cursos a los que atender, una de las maestras consultadas apunta que con el tiempo es posible adaptarse al trabajo con grupos multigrado:

Aunque al principio puede parecer más sencillo trabajar con grupos de una sola edad, con el tiempo te acostumbras a trabajar con varias edades (E. Maest MR/M27).

Existen mayores distracciones en el trabajo individual del alumnado al encontrarse en un espacio común donde la maestra está explicando a otros cursos.

Hay veces que te distraes con las explicaciones que hace la profesora a otros cursos y no te puedes concentrar igual porque quieres escuchar. A veces te quedabas escuchando cosas que no entendías pero como tenías que estar trabajando en tu tarea no podías preguntar y te quedabas todo el rato pensando en eso (Entr. Grup. 1ºESO).

Respecto a los aspectos negativos que tienen los grupos multigrado para el alumnado, los maestros en los cuestionarios han señalado: “el escaso tiempo de atención por parte del docente” y que “el alumnado con necesidades educativas especiales está mal atendido”:

[...] Si las cuatro horas que van por la mañana, un profesor se tiene que repartir entre los cuatro cursos, a cada curso le toca una hora; sin embargo, en una escuela donde todos son del mismo curso, las cuatro horas son para todos (G.D. Madr).

Es mucho más difícil trabajar y las clases tienen que estar muy bien preparadas y organizadas, pero la recompensa y gratificación es mayor. (E. Maest MU/30).

Una de las maestras que ha señalado la opción “el alumnado con necesidades educativas especiales está mal atendido” como aspecto negativo de los grupos multigrado en relación al alumnado, ha matizado “no como deberían atenderse”.

Sobre los aspectos negativos referentes al ambiente de aprendizaje, cabe señalar que cinco de los ocho (5/8) maestros que han cumplimentado el cuestionario no han señalado ninguna de las opciones propuestas; la respuesta más seleccionada por el resto de los maestros (3/8) ha sido: “las prestaciones del aula son inadecuadas”.

Otra de las limitaciones con las que cuentan estos grupos es el escaso número de niños de la misma edad, que afecta -según nuestros informantes-, tanto al hecho de compartir experiencias, como de poder ayudarse entre ellos:

En ocasiones, los niños no tienen a otros niños de su edad para trabajar o jugar (E.Maestr MR/M27).

[...] Pero si hay pocos [...], en la escuela ya no se motivan igual que cuando hay niños de su misma edad. Además ahora tienen que pasar al instituto y estos notan más cambio que los que han estado con más niños y más profesores (E.MyP/M46).

Antes, en la escuela, los deberes se los podías preguntar solo a dos, porque no había más, ahora en el instituto puedes preguntárselos a veintitrés (Entr. Grup. 1ºESO).

Por consiguiente, podemos indicar que las limitaciones que tienen los grupos multigrado son, por un lado, a nivel de organización, ya que el hecho de tener a diferentes cursos en una misma aula condiciona la distribución del tiempo para atender al elevado número de cursos y, en consecuencia, un escaso tiempo de atención del maestro hacia el alumnado; por otro lado,

se han señalado aspectos relacionados con los escasos recursos humanos y las deficientes prestaciones de las aulas.

### **Categoría 3. Puntos débiles en el funcionamiento de los CRA**

Como ya se ha señalado en el apartado 4.2.1 del presente trabajo, los Colegios Rurales Agrupados están formado por la unión de escuelas unitarias y pequeñas escuelas incompletas que están en la misma zona o comarca. El CRA al que hacemos referencia en nuestro estudio es el formado por las localidades de: Bureta, Fuendejalón, Pozuelo de Aragón y Tabuena, pertenecientes a la comarca “Campo de Borja” y que recibe el nombre de CRA “Las Viñas”. Así pues, pasaremos a señalar los indicadores de esta categoría de significado en torno a los puntos débiles en el funcionamiento de este CRA en concreto:

La dotación humana y económica es insuficiente (E. Maest MU/M28).

Los recortes han afectado durísimamente al medio rural. Como, por ejemplo, mi caso: E. F itinerante más escuela unitaria en Tabuena con E.I y 2º,3º,4º y 5º E.P (E. Maest MU/H35).

La falta de recursos personales condiciona la calidad educativa de los CRA (E.Maestr MU/M30).

Es una pena que la falta de recursos perjudique el trabajo en el aula, teniendo que limitar los objetivos de trabajo y dejando de hacer cosas por falta de tiempo (E.Maestr MR/M33).

En una de mis estancias en la escuela, una maestra me comentó que en la organización del CRA influye mucho el equipo directivo. Como sabemos, la cabecera del CRA, donde se asienta dicho órgano, suele ser el centro más grande:

Las poblaciones grandes se aprovechan y se quedan con la mayoría de los recursos y no se tiene en cuenta a las pequeñas (E.MyP/M38).

Los cabezas de CRA se creen que tienen derecho a hacer lo que quieran con el resto de poblaciones y esto puede ir en detrimento de la educación de los niños, porque todo es para ellos y lo que sobra para el resto de pueblos (E.MyP/M38).

[...] en los CRAs salen beneficiados los pueblos grandes (E.MyP/M42).

A partir, pues, de las informaciones proporcionadas por maestros y padres, podemos extraer como balance que los puntos débiles en el funcionamiento de los CRA se centran en el aspecto económico y de gestión de recursos.

#### **Categoría 4. El contexto rural como facilitador de la participación de los padres en la vida escolar**

En primer lugar, vamos a señalar que el contexto propicia unas relaciones más cercanas e interpersonales por ser un centro de reducido tamaño que se asienta en un núcleo rural de escasa densidad de población, y por tener una baja ratio de alumnado:

Yo considero esto como una familia, todos nos conocemos y la verdad que tenemos bastante trato (Entr. Maestra).

Veo como ventajas la cercanía al colegio de nuestros hogares, un mayor contacto con el profesorado y la relación de niño pequeños con mayores. (E.MyP/M41).

La escuela en el medio rural es más cercana entre profesores, padres y alumnos (E.MyP/H43).

Como esto es un pueblo de unos cuatrocientos habitantes, pues siempre te enteras de todo lo que pasa, e intento preguntar a los familiares si algún tema importante les viene de cerca, incluso si ellas saben que a mí me ha ocurrido algo, un problema personal, o si he estado enferma, enseguida vienen a preguntar (Entr. Maestra).

[...] a mí no me gusta dejar que los problemas se hagan montañas de arena, me gusta solucionarlos cuanto antes mejor, por eso si hay algún problema, pon por ejemplo el lunes, no me voy a esperar hasta el jueves, cojo al medio día o por la tarde y lo hablo con los padres correspondientes (Entr. Maestra).

La escuela en el ámbito rural me parece cercana, el trato es más de tú a tú con los profesores. Todos los días puedes hablar con ellos si hay algún problema y no esperar a la tutoría. También a la hora de entrar o salir te pueden comentar algo (E.MyP/M45).

Debido, pues, a una relación más cercana entre maestros, padres y alumnos, favorecida por las características del contexto, se observa en las informaciones de los diferentes sectores que la participación es mayor:

Porque al conocerse todos la participación es mayor (E.MyP/H41).

Creo que los chicos tienen que ver que el colegio no está aislado, que los padres también forman parte del proceso educativo, que no solo ayudan en casa con los deberes; y vamos, a todos nos gusta que en cierto modo nos ayuden (Entr. Maestra).

Algunos padres han venido a las clases de Educación Física (Entr. Grup. Alum).

Un día fuimos a la granja de mi padre y nos la enseñó (Entr. Grup. Alum).

Asimismo, podemos constatar, gracias a estos datos y testimonios de los informantes (maestros, padres y alumnos), que la escuela situada en el medio rural propicia un trato más cercano entre los integrantes de la comunidad educativa y una mayor participación de los padres en la vida escolar.

## **5.6.- Resultados**

Los resultados de esta indagación descriptiva se concretan en torno al objetivo que inspiraba esta indagación: “Objetivo 3: Conocer la visión de los diferentes miembros que forman la comunidad educativa del Colegio Rural Agrupado “Las Viñas”, considerado como posible escuela prototípica del medio rural aragonés.

Tras el vaciado de la información recogida a través de cuestionarios, redacción de textos libres, entrevistas grupales y grupos de discusión, y a partir de las categorías de significado surgidas de los datos, paso a concretar los resultados de esta indagación en respuesta al objetivo señalado.

La formación inicial del profesorado en los planes de estudio de Magisterio respecto a su labor docente en las escuelas situadas en el medio rural, resulta deficiente para trabajar en este tipo de centros; para paliar este déficit los maestros se han informado a través de otros compañeros y de la revisión bibliográfica. Este resultado puede servir como llamada de atención sobre la conveniencia de que este contenido constituya una parte sustantiva de la formación inicial de los maestros. Por otra parte, se extraen datos que nos señalan que al inicio del ejercicio docente los maestros llegaron a estas escuelas con sentimientos de desconcierto, y tras su paso el sentimiento es de satisfacción. Todos los colaboradores que han participado en este trabajo, coinciden en que la provisionalidad de los destinos del profesorado es un elemento que condiciona negativamente la calidad educativa y que el profesorado necesita mayor planificación y organización para llevar a cabo sus clases y poder atender a todo el alumnado.

En relación con la metodología seguida en estas escuelas, tanto los maestros como los padres y alumnos consideran que el hecho de compartir el aula niños de diferentes edades tiene aspectos positivos en cuanto a la posibilidad de ascender y descender de curso tanto para reforzar conocimientos como para crear bases de cara a futuros aprendizajes; y una atención más personalizada. También se han extraído datos sobre la mayor flexibilidad que permiten estos centros en cuanto a la configuración de los horarios. No podemos olvidar que todos los integrantes de la comunidad educativa coinciden en que existe una mayor relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo y mayor participación por parte de los padres en la vida escolar debido a las características del contexto, ya que el centro es de reducido tamaño, con baja ratio de alumnado y se asienta en un núcleo rural de escasa densidad de población, lo que propicia unas relaciones interpersonales mayores y que, por otra parte, limita el hecho de poder compartir experiencias y de poder ayudarse entre ellos, ya que este tipo de centros cuentan con un escaso número de niños de la misma edad.

## 6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este TFG contemplan el conjunto de su desarrollo, es decir, su parte relativa a los referentes teóricos sobre el tema abordado y también el estudio empírico desarrollado, y en consecuencia se articulan en torno a los tres objetivos que han guiado su elaboración:

**1. Profundizar en el conocimiento de la escuela situada en el medio rural, atendiendo a la especificidad de su contexto de ruralidad, del proceso didáctico que acontece en sus aulas y de los modelos organizativos que adopta.**

A lo largo del presente trabajo hemos realizado una revisión teórica, a través de diversas fuentes bibliográficas especializadas en el objeto de estudio asumido. Gracias a estos referentes teóricos he podido tomar conciencia de la gran dificultad que conlleva delimitar el término de ruralidad por estar la sociedad en continuo cambio; y por otro lado, cómo el contexto favorece las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa y la relación existente del medio exterior con la escuela. Asimismo, he podido comprobar la diversidad de definiciones que existen en torno a la escuela situada en el medio rural, atendiendo a criterios demográficos, geográficos y de estructura organizativa.

En cuanto al proceso didáctico que acontece en sus aulas, podemos concluir que, en primer lugar, difiere de los centros grandes por existir la multigradación, lo que conlleva una organización y planificación extra por parte del profesorado para poder atender a todo el alumnado; estudiantes que se benefician del “aprendizaje contagiado”, determinado por la presencia de alumnos de mayor y menor curso académico, ya que el alumnado se encuentra inmerso en un aula donde se adelantan y repasan conocimientos de manera constante, así pues, los alumnos de menor edad se familiarizan con contenidos correspondientes a cursos próximos y, el alumnado de mayor edad consolida los aprendizajes tratados en cursos

anteriores. Podemos matizar que la libertad con la que circulan los saberes en el multigrado es una libertad pautada por la intencionalidad del docente; este no deja de enseñar los contenidos correspondientes a cada curso, por lo que propone secuencias de actividades para ir cumpliendo el propósito de aproximarse a ellos o reforzarlos.

También he podido profundizar en el conocimiento y la comprensión de los modelos organizativos de CRA y CRIE y en la valoración de cómo ambos han aportado soluciones innovadoras a estas escuelas del medio rural.

## **2. Revisar los criterios organizativos que guiarán el agrupamiento del alumnado y la gestión del espacio y del tiempo en el funcionamiento de estas escuelas.**

Desde la perspectiva organizativa, podemos observar gran flexibilidad sobre los tres aspectos que trata este objetivo: los agrupamientos, la gestión del espacio y del tiempo. En primer lugar, y en relación a los agrupamientos, podemos señalar que en la mayor parte de las ocasiones se realizan atendiendo al criterio de curso académico; no obstante, la agrupación del alumnado varía dependiendo de la actividad o área. Por ello, podemos afirmar que el contexto multigrado facilita este hecho, permitiendo obviar la rigidez de los grupos graduados como referente organizativo.

En segundo lugar, los espacios con los que cuentan este tipo de escuelas son a menudo limitados, por lo que se disponen de manera que se puedan optimizar para su mayor utilidad. De este modo, el aula tiene un espacio individualizado que cada escolar lo reconoce como propio, y otros que son generados por diferentes circunstancias, como por ejemplo, por los agrupamientos para diferentes trabajos.

Y en tercer lugar, hemos podido corroborar que la distribución del tiempo permite, en este tipo de escuelas, un amplio margen para la flexibilidad; por lo que, la organización del tiempo

en las diferentes áreas es menos rígida, se pueden alargar o acortar la duración de las sesiones atendiendo a las necesidades que van surgiendo y, así, poder desarrollar procesos coherentes de aprendizaje. Por otro lado, requiere una buena estructuración de la jornada lectiva para una buena gestión del tiempo, y con ello, conseguir los objetivos previstos, disponer de una visión global sobre actividades y proyectos, una disminución del estrés, una cierta automotivación para el trabajo y mayor control de los resultados.

### **3. Conocer la visión de los diferentes miembros que forman la comunidad educativa del Colegio Rural Agrupado “Las Viñas”, considerado como posible escuela prototípica del medio rural aragonés.**

Las conclusiones relativas a este objetivo están ya adelantadas en la formulación de los resultados del estudio empírico realizado (véase el apartado 5.6). En los mismos, he plasmado las percepciones de los integrantes de esa comunidad educativa sobre la misma; he dejado constancia del mundo de interpretaciones de su propia realidad socioeducativa y de cómo estas lecturas de la misma, de unos y de otros, de maestros, padres y alumnos, con puntos de sintonía y otros de discordancia entre ellos, nos aproximan a la cultura de ese centro escolar y, por consiguiente, a la mejor comprensión de este CRA. Evidentemente, he llevado a cabo una mera aproximación empírica, reitero, que puede considerarse como un primer paso que motive posteriores estudios de esa realidad educativa, socioeducativa, con el mayor rigor que aportaría una investigación científica.

Para concluir este apartado, me gustaría reflexionar sobre el gran propósito de este trabajo, que es el enriquecimiento de mi formación como futura maestra. Como hemos podido comprobar durante todo este TFG, se han abordado los temas referentes al modelo organizativo de un CRA. En él se han tratado temas sobre el propio contexto de ruralidad en

el que se encuentran inmersos este tipo de escuelas y, cómo este medio resulta favorable para el proceso didáctico y para un buen clima de trabajo. También nos ha permitido valorar la organización del aula en cuanto a agrupamientos y gestión del espacio y del tiempo se refiere, apreciando sus fortalezas y puntos débiles, y todo ello contrastado -gracias a la indagación empírica realizada- con la realidad educativa que acontece en un CRA. Tampoco se pretende defender que este tipo de escuelas sea la panacea; se trata de manifestar las potencialidades que tiene, ya que como se ha comentado durante el trabajo, la formación recibida en las universidades se halla polarizada en modelos de escuelas propias del contexto urbano. Así pues, este TFG me ha servido como enriquecimiento en mi formación, puesto que he consultado diversidad de referentes teóricos y estos los he contrastado con la realidad, mostrando así que los procesos de enseñanza-aprendizaje cuentan con factores contextuales que lo favorecen en este tipo de escuelas.

Como cierre de este apartado dedicado a las conclusiones de TFG, y dado que he llevado a cabo una revisión teórica y un estudio empírico, procede plantear un pequeño **debate entre: las aportaciones más relevantes de los autores consultados y los resultados obtenidos en la indagación de naturaleza descriptiva realizada**, bien entendido que no pretende situar en un mismo plano de categoría del conocimiento esos referentes teóricos, que en algunos casos son fruto de investigaciones científicas de sus autores, con los resultados de una indagación que no tiene rigor científico. Se trata de constatar posibles coincidencias, que vendrían a apoyar o reforzar los resultados de mi estudio empírico, y también los desajustes o discrepancias, que supondrían, cuando menos, un cuestionamiento de mis resultados.

La confrontación de ambas aportaciones nos permite afirmar que existe gran concordancia entre los teóricos (Abós y López, 2000; Satué, 2000; Díez, 2001; Marcelo 2007; Bernal, 2009;

Abós, 2011 y Bustos, 2011) y los maestros en ejercicio profesional en las escuelas situadas en el medio rural porque unos y otros reconocen que es pobre o escasa la formación inicial en los planes de estudio de Grado de Maestro de Educación Primaria para trabajar en dichas escuelas. Por otra parte, también coinciden en la complejidad que comporta atender a los grupos multigrado y la satisfacción profesional que ello produce. Además, todos los informantes que han participado en esta indagación, comparten que la provisionalidad es un elemento condicionante de la calidad educativa

En cuanto al inicio del ejercicio docente, los maestros llegan a estas escuelas con sentimientos de desconcierto, y tras su paso por las mismas el sentimiento es de satisfacción, dato que coincide con las conclusiones del trabajo de Bustos (2011).

Sobre la contribución de los CRIE, se detecta una coincidencia entre los maestros consultados y algunos autores (Berlanga, 2003; Boix, 2004) al considerar que estos centros contribuyen a mejorar el proceso de evolución personal y de socialización de los alumnos.

Los datos recogidos en la indagación empírica nos muestran que en los grupos multigrado se produce un ascenso y descenso de niveles de conocimiento, permitiendo a los alumnos tener contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia, de manera continuada, lo que los teóricos, por un lado, llaman “aprendizaje contagiado”, y por otro, en relación al agrupamiento, lo definen “agrupamiento vertical no graduado”. Sobre ambos matices hay también una clara coincidencia entre los estudiosos consultados y los resultados de la indagación. Aunque cabe señalar que varios autores, entre ellos, Boix (1995) y Corchón (2005), apuntan que el hecho de trabajar por cursos o niveles ha de ser descartado porque en este tipo de aulas no existe la estructura de curso de acuerdo con la edad de los sujetos; y como hemos podido comprobar mediante la indagación, la distribución y la organización de los agrupamientos y los procesos didácticos que acontecen en sus aulas se desarrollan en relación al curso de referencia, aunque en la intencionalidad del maestro está la

organización de los alumnos para decidir en qué ocasiones es conveniente un agrupamiento individual por cursos de referencia o colectivo entre diferentes cursos. En este sentido, podemos resumir que no parece tan factible llevar a cabo una enseñanza totalmente multigradual, sino que la ventaja de estar varios cursos en el mismo espacio posibilita su agrupamiento para desempeñar algunas de las tareas, pero teniendo presente el curso académico de referencia en el que se encuentra asignados.

También hemos podido resaltar las potencialidades de este tipo de escuelas, como son: un mayor contacto y relación más cercana entre alumnos, padres y profesores, -entre estos últimos, no obstante, parece aflorar el sentimiento de aislamiento a pesar de sus reuniones semanales de claustro en la cabecera de CRA-; mayor autonomía administrativa y profesional; y el aumento del sentido de la responsabilidad y de autoregulación por el hecho de que el alumnado tenga que trabajar solo durante gran parte de la jornada escolar.

No obstante, considero que todavía podría utilizarse en mayor medida el contacto con la naturaleza como recurso didáctico, pero como se ha constatado en esta indagación empírica, la implicación de los maestros juega un papel importante en este aspecto, así como la procedencia del profesorado, en el que puede haber un distanciamiento cultural debido a una predominancia de la cultura urbana; el choque cultural del docente que no conoce el medio rural ni su escuela, constituye un obstáculo que puede considerarse como importante en su futura integración en el medio rural, y en este tipo de valoraciones inciden autores como Satué (2000) y Bustos (2007).

Por otro lado, los datos recogidos tras la indagación empírica nos demuestran la falta de reivindicación del profesorado acerca de las remuneraciones o incentivos por movilidad, por el propio trabajo en aulas multigrado o en apoyo de su promoción profesional. La bibliografía revisada apunta cómo el CRA, conforme a los dictámenes de su modelo organizativo, comparte los recursos humanos y materiales entre toda la plantilla de su profesorado; por el

contrario, nuestra indagación empírica ha puesto en evidencia cómo, en el CRA estudiado, todos estos recursos no se distribuyen de forma igualitaria entre todas las escuelas, sino que la cabecera del CRA sale beneficiada, recibe un trato de favor, según valoraciones hechas por los padres de los alumnos.

Concluido ya este TFG, quiero dejar constancia de la gran satisfacción que ha supuesto para mí la realización del mismo, puesto que se ha centrado en un tema que me apasiona, que me ha permitido recordar experiencias de mi escolaridad primaria, pero con la ventaja de contemplarlas ahora a la luz de unos conocimientos sobre la escuela que contribuyen a profundizar en su razón de ser y en los valores que conlleva su existencia en el contexto rural. Cerrado ya este trabajo, entiendo que debo seguir con mi compromiso personal de ahondar mucho más en el conocimiento y la comprensión de esta, particularmente, maravillosa escuela situada en el medio rural.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abós, P. y López, A. (2000). Formación inicial del profesorado y escuela rural: perspectivas de futuro. *Anuario de pedagogía*, (2), pp. 121-135.

Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35 (1-2), 83-90.

Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 39-52.

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

Albericio, J.J. (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.

Albericio, J.J. (2000). Las agrupaciones flexibles, reflexión crítica desde la experiencia. *Aula de Innovación educativa*, (99), 54-57.

Álvarez, M.A y Jurado, M. (1998). Maestros rurales y ovejas eléctricas. *Cuadernos de Pedagogía*, (266), 86-89.

Antúnez, S. y Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Graó

Barrio, J. M del. (1996) ¿Existe la escuela rural? *Cuadernos de Pedagogía*, (251), 85-89

- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira editores.
- Bernal, J.L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. Recuperado de [http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos\\_propios/pdf/01\\_escruralls.pdf](http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escruralls.pdf)
- Bernal, J.L. y Lorenzo Lacruz, J. (2014). La escuela rural como una característica propia de nuestro sistema educativo. En J.L. Bernal. (Coord.). Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales (pp. 121-137). Zaragoza: Mira.
- Blanchard, M y Muzás, M<sup>a</sup>. D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/roserbo.htm>
- Boix, R. et al. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Bustos, A. (2006). Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- 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), 1-26.

- Bustos, A. (2008a). La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción. *Revista de currículum y formación del profesorado*, (3), 129-158.
- Busto, A. (2008b). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 485-519.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto de transformación. *Revista de Educación*, (350), 449-461.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro.
- Cantón, I. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Carda, R.M<sup>a</sup> y Larrosa, F. (2004). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Carmena, G. y Regidor, J.G. (1984). *La Escuela en el Medio Rural*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cela, J y Palou, J. (1997a). El espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, (254), 68-70.
- Cela, J y Palou, J. (1997b). El tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, (254), 72-75.

- Continente, A., Gol, R. y Guijarro, C.P. (1997). Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, (61), 57-58.
- Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Díez, M<sup>a</sup>.P. (1989). *El profesor de E.G.B en el medio rural*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Díez, M<sup>a</sup>.P. (2001). El realismo como elemento importante de la cultura rural. En *Actas del Ier Congreso de Escuela Rural de Aragón*, (pp. 131-135). Zaragoza: Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia.
- Domènech, J, y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó..
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, (101-120).
- Feu, J. (2003). La escuela rural: Apuntes para un debate. *Cuaderno de pedagogía*, 327, 90-94
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural*. Recuperado de <http://www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf>

- Flecha, R y Oliver, E (2000). Las posibilidades de la sociedad de la información: propuesta para una educación y formación en el medio rural. *Revista de Educación*, 322, 45-58.
- Freinet, C. (1982). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Laia.
- Fundación Encuentro. (2007). *Informe España, una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5)
- García Suarez, J.A. (1991). Los agrupamientos flexibles. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, (49), 9-12.
- García Jiménez, M. (2001). Habitaciones separadas (o las grietas de la modernidad). En *Gaceta de Antropología*, 17. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G17\\_19Modesto\\_Garcia\\_Jimenez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G17_19Modesto_Garcia_Jimenez.html)
- Gracia, M.A. (2001). Retos del mundo rural en la sociedad del conocimiento. En *Actas del Ier Congreso de escuela rural en Aragón*, (pp.7-11). Zaragoza: Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grupo Bártulos. (1989). El aula como espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, (174), 44-47.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, (21), 553-560.
- Jiménez, J. (1983). *La Escuela Unitaria*. Barcelona: Laia.

Jiménez, J. (1991). Propuestas de trabajo para escuelas unitarias. *Cuadernos de Pedagogía*, (79), 26-29.

Krueger, K. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia*, (33), 27-38. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021032702.pdf>

Martin-Moreno Q. (1997). La organización del espacio escolar, el equipamiento y los recursos materiales. En M. Lorenzo (Coord.). *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*, (pp. 257-278). Madrid: Universitas.

Moyano, E. (2000). *Procesos de cambio en la sociedad rural española. Pluralidad de intereses en una nueva estructura de oportunidades*. Andalucía: IESA-CSIC.

Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, (23), 501-514. Recuperado de [http://ac.els-cdn.com/S0742051X06001983/1-s2.0-S0742051X06001983-main.pdf?\\_tid=14200f62-5ab0-11e4-b593-00000aacb361&acdnat=1414067482\\_d4ad042004b6dcb7672b310bb29cb9e4](http://ac.els-cdn.com/S0742051X06001983/1-s2.0-S0742051X06001983-main.pdf?_tid=14200f62-5ab0-11e4-b593-00000aacb361&acdnat=1414067482_d4ad042004b6dcb7672b310bb29cb9e4)

- Orden, A. de la. (1975). *El agrupamiento de los alumnos: estudio crítico*. Madrid: I.C.E. de la Universidad Complutense: Instituto de Pedagogía del C.S.I.C
- Ortega, M.A. (1995). *La parienta pobre. Significante y significados de la escuela rural*. Madrid: CIDE.
- Ortega, M.A. (2004). La transición rural en España. En S. Nogués, (Coord.). El futuro de los espacios rurales (89-114). Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Peñafiel, F. y Sola, T. (1997). La organización de los recursos funcionales: el tiempo. En M. Lorenzo (Coord.). *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*, (pp. 279-296). Madrid: Universitas.
- Publicaciones de la UAP. (2009). Población y Sociedad Rural. *Serie AgrInfo*, 12. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Recuperado de [http://www.magrama.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/Agrinfo12\\_tcm7-161562.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/Agrinfo12_tcm7-161562.pdf)
- Quílez, M y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (2).
- RAE (2001). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. Madrid: RAE.
- Rodríguez Zidán E. (2007). Las instituciones también cuentan. Los docentes principiantes en educación media frente a los desafíos del desarrollo profesional. *Docencia*, (33), 64-73. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731215720.pdf>

Rodríguez Gómez, Gr.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

Santos Casaña, L. (2011) Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 71-91.

Santos Guerra, M.A. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 55-58.

Santos Guerra, M.A. (1996). *Agrupamientos flexibles. Un claustro que investiga*. Sevilla: Díada.

Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Satué, E. (2000). *Caldearenas: (un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio rural)*. Huesca: El autor.

Sauras, P. (1989). Escuelas rurales y Libro Blanco ¿una posibilidad?, *Cuadernos de Pedagogía*, (169), 66-68.

Sauras, P (2000). Escuela rural. *Revista de Educación*, (322), 29-44.

Sepúlveda, M.<sup>a</sup> P. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 141-153.

Smith, L.L. (1974). *La realidad de la escuela sin grados*. México: Estrada.

Soler, J.R. (2009). La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida. En J. Tejada Fernández (Coord.

Gral.). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 399-413).

Madrid: Tornapunta

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Barcelona: Paidós.

Tonucci, F (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, (247), 48-51.

Tous, J. L. (1981). Cataluña: Invitación al Estudio de la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, (79), 18-20

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

Vázquez, R. (2008). Las escuelas rurales. Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. Cadiz: Faculta de Ciencias de la Educación. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240860564.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860564.pdf)

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial.

En A. Villa. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función, docente*. (pp. 39-69).

Madrid: Narcea.

Vilela, P. (2004). La coordinación entre Centros Rurales Agrupados en Galicia: un modelo de organización. En R. Boix et al. (2004). *La Escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. (pp. 103-120). Barcelona: Praxis.

Villa, A. (1987). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Vinyas, J. (1991). El agrupamiento de alumnos y la reforma. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, (41), 6-8.

**Legislación:**

Ley de 17 de Julio de 1945, de Educación Primaria. (BOE de 18-7-45, núm.199).

Ley 14 / 1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE de 6-8-70, núm. 187).

Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. (BOE de 11-5 83, núm. 112).

Real Decreto 2731/86, de 24 de diciembre, sobre la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. (BOE del 9-1- 87, núm. 8).

Orden Ministerial 10498/96, de 29 de abril, de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa. En (BOE del 11-5-96, núm. 115).

## **ANEXOS**

**Anexo I:** Borrador y versión definitiva del cuestionario dirigido a estudiantes de 1º y 4º cursos del Grado de Maestro en Educación Primaria

**BORRADOR DEL CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE 1º Y 4º CURSO DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Gracias de antemano por el tiempo dedicado a este cuestionario. Es de gran ayuda contar con vuestra opinión.

Por favor, antes de comenzar, responde a las siguientes preguntas:

EDAD: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

HE ESTUDIADO EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLEGIO:

EN EL MEDIO URBANO

EN EL MEDIO RURAL

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS INDICANDO TU MAYOR O MENOR GRADO DE ACUERDO CON LAS DIFERENTES AFIRMACIONES

1. La opción de estudiar Magisterio de Primaria ha sido la elección preferente.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

2. Considero que saldré totalmente preparado para afrontar la docencia.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

3. Me gustaría que mi primer destino fuese una escuela en el medio rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

4. Conozco cómo es la vida en el medio rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

5. Existen grandes diferencias en cuanto a la enseñanza en una escuela en el medio urbano y el rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

6. Es más fácil enseñar en una escuela en el medio urbano que en el rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

7. La escuela en el contexto rural es un camino para llegar a tener una plaza en un colegio de ciudad.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

8. Conozco lo que es un C.R.A y su funcionamiento.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

9. Conozco lo que es un CRIE y su funcionamiento.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

10. Los alumnos de la escuela en el medio rural tienen menos posibilidades de establecer adecuadas relaciones personales.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

11. Los alumnos de la escuela en el medio rural tienen menos posibilidades de proseguir estudios postobligatorios, una vez finalizada su educación obligatoria.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

12. Es más fácil enseñar en una escuela en el medio urbano que en el rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

13. La escuela en el medio rural implica una mayor utilización de los recursos del entorno.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

14. El currículum de la educación obligatoria tiene en cuenta las características del ámbito rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

15. Los alumnos que han estudiado en escuelas en el medio rural acaban igual de formados que lo de un colegio en lo urbano.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

Para terminar, os planteo una pregunta de carácter abierto sobre la escuela en el medio rural

**VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE 1º Y 4º  
CURSO DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Gracias de antemano por el tiempo dedicado a este cuestionario. Es de gran ayuda contar con vuestra opinión para la elaboración de mi Trabajo Fin de Grado.

Por favor, antes de comenzar, responde a las siguientes preguntas:

EDAD: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

HE ESTUDIADO EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLEGIO:

- EN EL MEDIO URBANO
- EN EL MEDIO RURAL

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS INDICANDO TU MAYOR O MENOR GRADO DE ACUERDO CON LAS DIFERENTES AFIRMACIONES

1. La opción de estudiar Magisterio de Educación Primaria ha sido la elección preferente.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

2. Considero que saldré preparado para afrontar la docencia.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

3. Me gustaría que mi primer destino fuese una escuela en el medio rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

4. Conozco cómo es la vida en el medio rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

5. Existen grandes diferencias en cuanto a la enseñanza en una escuela en el medio urbano y el rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

6. Es más fácil enseñar en una escuela en el medio urbano que en el rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

7. El profesorado de las escuelas en el medio rural tiene que tener una preparación distinta a los que ejercen en el medio urbano.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

8. La escuela en el contexto rural es el primer destino de un maestro/a.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

9. Conozco qué es un Colegio Rural Agrupado (C.R.A) y su funcionamiento.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

10. Conozco qué es un Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE) y su funcionamiento.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

11. Los alumnos de la escuela en el medio rural tienen menos posibilidades de establecer adecuadas relaciones sociales porque están en contacto con menos niños/as.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

12. Los alumnos de la escuela en el medio rural tienen menos posibilidades de proseguir estudios postobligatorios, una vez finalizada su educación obligatoria.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

13. La escuela en el medio rural implica una mayor utilización de los recursos del entorno físico.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

14. El currículum de la educación obligatoria tiene en cuenta las características del ámbito rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

15. Los alumnos que han estudiado en escuelas del medio rural alcanzan el mismo nivel de formación que aquellos que lo han hecho en escuelas del contexto urbano.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

16. La participación de los padres es mayor en las escuelas en el ámbito rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

17. La escuela en el medio rural carece de muchos recursos materiales y tecnológicos (Pizarra Digital, tablets, acceso a Internet, etc.)

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

18. Las agrupaciones flexibles son más posibles en las escuelas en el medio rural.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

19. Las agrupaciones homogéneas favorecen un mayor rendimiento académico.

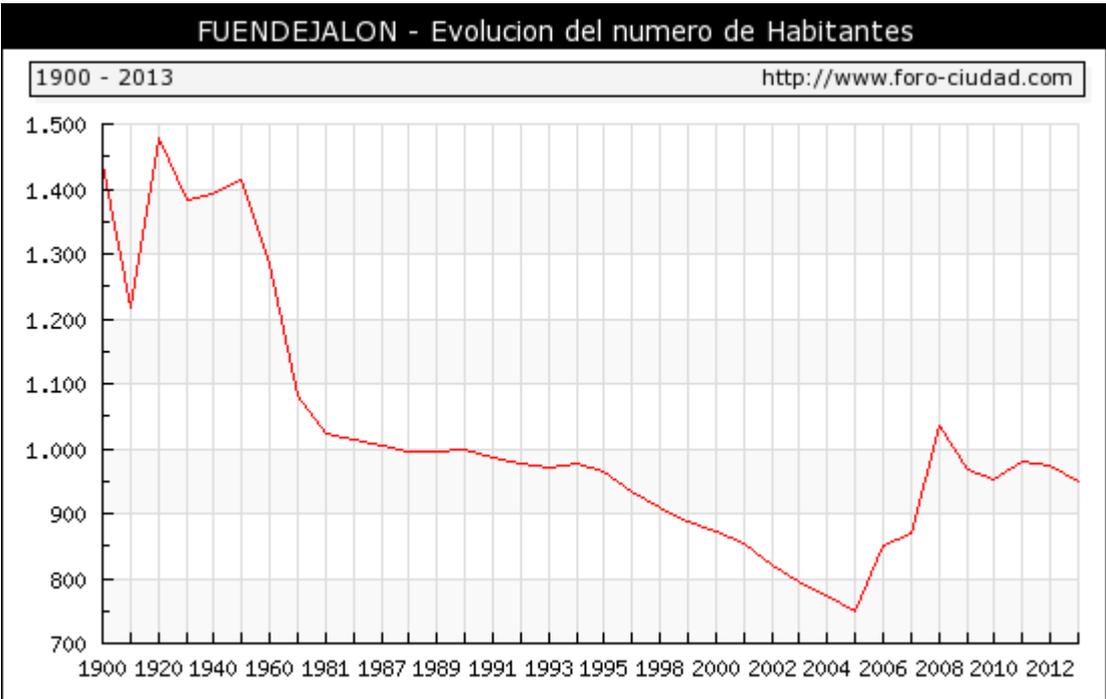
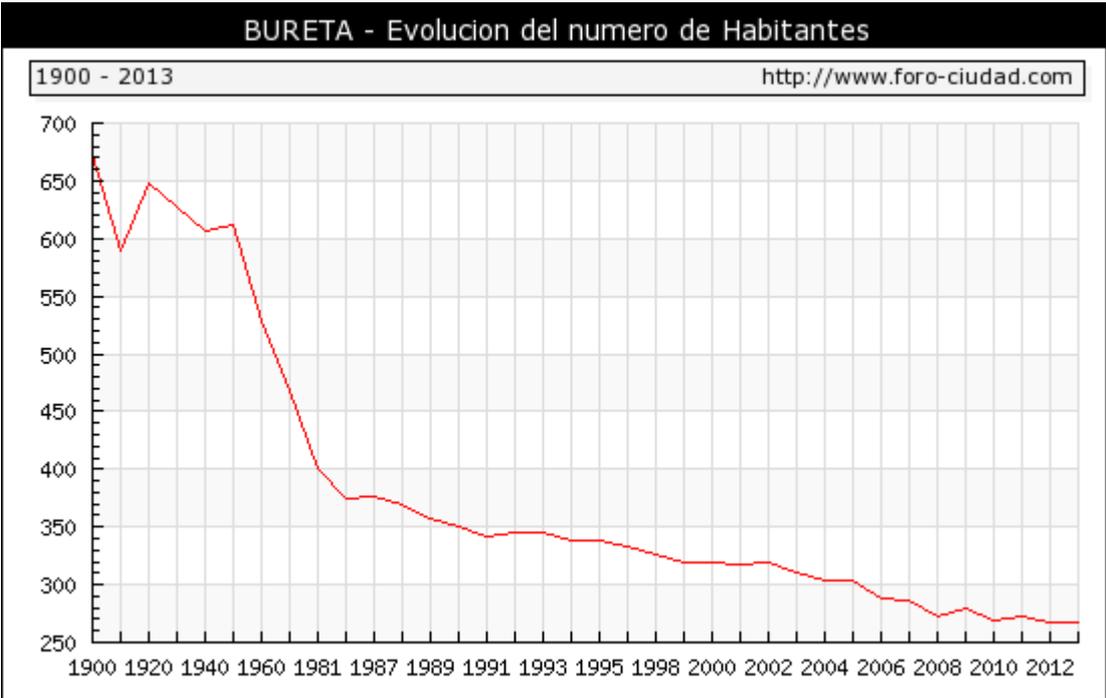
Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

20. Todos los niños/as poseen las mismas capacidades físicas, sociales y mentales.

Mucho		Bastante		Poco		Nada	
-------	--	----------	--	------	--	------	--

Para finalizar, os planteo una pregunta de carácter abierto sobre vuestra **visión de la escuela en el ámbito rural.**

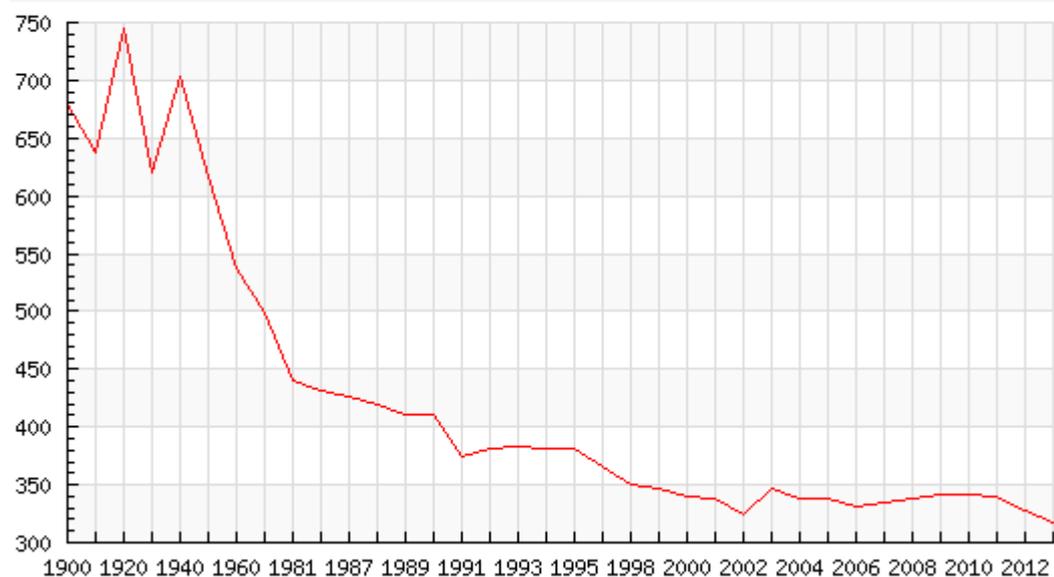
Anexo II: Gráficos de población



### POZUELO DE ARAGON - Evolucion del numero de Habitantes

1900 - 2013

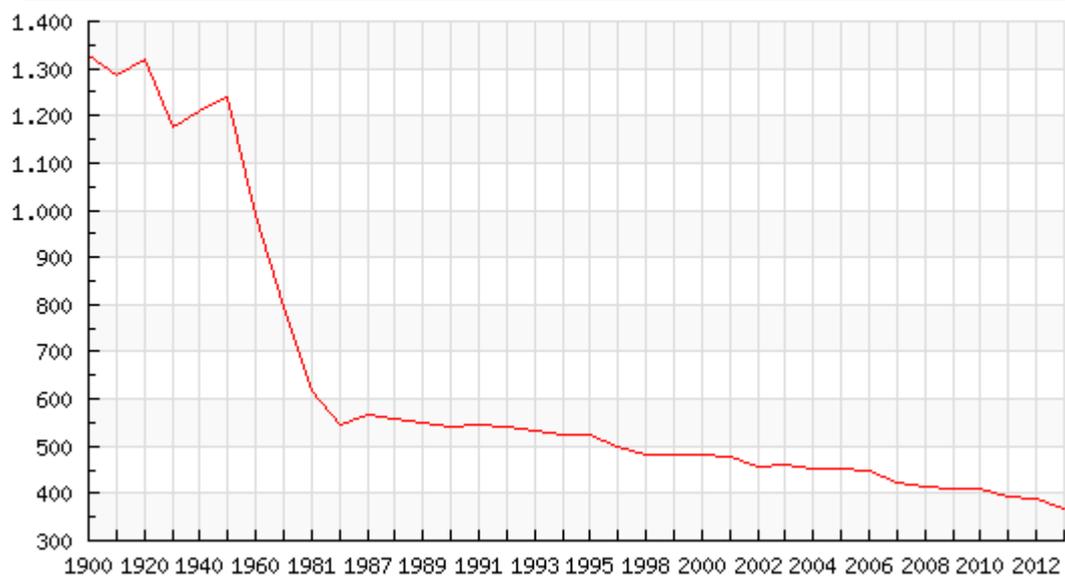
<http://www.foro-ciudad.com>



### TABUENCA - Evolucion del numero de Habitantes

1900 - 2013

<http://www.foro-ciudad.com>



### **Anexo III:** Pautas de tópicos para abordar en el grupo de discusión y en las entrevistas grupales

#### Grupo de discusión de madres:

- La provisionalidad del profesorado.
- ¿Los alumnos que estudian en el medio rural alcanzan el mismo nivel de formación que los estudiante del medio urbano?
- Potencialidades y limitaciones de los grupos multigrado.
- Funcionamiento del CRA.
- CRIEZ.
- Utilización de los recursos del contexto.
- La vida en el medio rural.
- ¿Desaparecerá la escuela?

#### Entrevista grupal alumnos del colegio:

- ¿Recordáis a todos los maestros que han estado con vosotros en la escuela?
- ¿Habéis estado alguna vez en un cole grande, por ejemplo, de Zaragoza? ¿Cómo os imagináis que es? ¿Cuántos niños creéis que habrá en cada clase?
- ¿Os gustaría que hubiese más niños de vuestra edad en el cole?
- ¿Os gusta salir de excursión por el pueblo? ¿Qué cosas habéis ido a ver con el cole?
- ¿Conocéis a muchos niños de otros coles? ¿Y cómo es que los conocéis?
- CRA y CRIEZ
- ¿Os gustaría estudiar la ESO en el cole del pueblo?
- ¿Qué hacéis cuando la profe está explicando a otros compañeros?
- ¿Os gusta hacer actividades con otros niños de diferentes edades?

- ¿Os gusta que los padres vengan a hacer actividades con vosotros al cole?
- Ventajas y desventajas de un cole pequeño.
- Ventajas y desventajas de vivir en un pueblo.

Entrevista grupal a alumnos que han cambiado de la multigraducción a aulas graduadas (1º ESO):

- ¿Lleváis diferencia de nivel en comparación a los alumnos de Borja?
- Ventajas y desventajas de la multigraducción.
- Utilización de los espacios (escuela/instituto)
- Preferencia entre la multigraducción o el sistema de grados.
- CRA.
- CRIEZ.
- Continuación de sus estudios.
- Ventajas y desventajas de vivir en un pueblo.

**Anexo IV:** Vaciado del cuestionario a estudiantes de 1º y 4º cursos del Grado de Maestro en Educación Primaria

**VACIADO DEL CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE 1º CURSO DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

- Los cuestionarios cumplimentados son 62, de los cuales 47 encuestados dicen haber estudiado la Educación Primaria en escuelas del medio urbano y 15 del medio rural. Existe un mayor número de mujeres (48) que de hombres (15).
- La media de edad de los encuestados es de 19.1 años.

Para guiar la lectura de los datos, mostramos las claves que utilizaremos para señalar la fuente de donde se ha extraído la información:

(E.EMR-1º) Encuesta a estudiantes de 1º curso que dicen haber estudiado la Educación Primaria en escuela del medio rural.

(E.EMU-1º) Encuesta a estudiantes de 1º curso que dicen haber estudiado la Educación Primaria en escuela del medio urbano.

También indicaremos, separando con una barra, el sexo y la edad. Ejemplo:

(E.EMR-1º/M18) Encuesta a estudiantes de 1º curso que dicen haber estudiado la Educación Primaria en escuela del medio rural. Mujer de 18 años.

**VACIADO (E.EMR-1°):**

Núm. PREGUNTA	RESPUESTA “MUCHO”	RESPUESTA “BASTANTE”	RESPUESTA “POCO”	RESPUESTA “NADA”	NO SABE – NO CONTESTA
<b>1</b>	<b>11</b>	<b>3</b>		<b>1</b>	
<b>2</b>	<b>2</b>	<b>13</b>			
<b>3</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
<b>4</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>		
<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>4</b>		
<b>6</b>		<b>2</b>	<b>13</b>		
<b>7</b>		<b>1</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	
<b>8</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>1</b>		
<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>		
<b>10</b>		<b>4</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>11</b>		<b>1</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>12</b>		<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>13</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>1</b>		
<b>14</b>		<b>5</b>	<b>9</b>		<b>1</b>
<b>15</b>	<b>6</b>	<b>9</b>			
<b>16</b>	<b>3</b>	<b>12</b>			
<b>17</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>18</b>		<b>9</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	
<b>19</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	
<b>20</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	

**VACIADO (E.EMU-1°):**

Núm. PREGUNTA	RESPUESTA “MUCHO”	RESPUESTA “BASTANTE”	RESPUESTA “POCO”	RESPUESTA “NADA”	NO SABE – NO CONTESTA
<b>1</b>	<b>31</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
<b>2</b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>3</b>		
<b>3</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	
<b>4</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	
<b>5</b>	<b>5</b>	<b>37</b>	<b>5</b>		
<b>6</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	
<b>7</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	
<b>8</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	
<b>9</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	
<b>10</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	
<b>11</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	
<b>12</b>		<b>12</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	
<b>13</b>	<b>9</b>	<b>32</b>	<b>6</b>		
<b>14</b>		<b>17</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>15</b>	<b>15</b>	<b>29</b>	<b>3</b>		
<b>16</b>	<b>4</b>	<b>27</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>17</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>18</b>	<b>7</b>	<b>33</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	
<b>19</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>20</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	

La información que nos ha proporcionado el cuestionario es la siguiente:

- Tanto en las E.EMU-1º como en las E.EMR-1º, la opción de estudiar Magisterio de Educación Primaria ha sido la elección preferente. Solo cuatro (4/62) de los encuestados han seleccionado la casilla “poco” o “nada”.
- Todos los encuestados, a excepción de tres (59/62), consideran que saldrán preparados para afrontar la docencia, y por lo tanto parecen estar convencidos de recibir una buena formación universitaria.
- Respecto a la preferencia por el primer destino, a las E.EMR-1º les gustaría que fuese en una escuela en el medio rural, y por el contrario, a más de la mitad de las E.EMU-1º no les agradaría. Cabe señalar que a once de las E.EMU-1º (11/15) les gustaría empezar su labor profesional en el medio rural. Como podemos ver, existe cierta relación de la preferencia con la experiencia vivida.
- Evidentemente, en la pregunta sobre el conocimiento de la vida en el medio rural, las E.EMR-1º han contestado que la conocen; sin embargo, llama mi atención las respuestas de las E.EMU-1º, ya que veintiuno de las cuarenta y siete (21/47) afirman conocer dicho medio, y solo seis (6/47) han contestado no conocer el ámbito rural. Estos datos nos reflejan que el medio rural no es, a título general, tan ajeno a las personas que viven en zonas urbanas.
- Sobre la afirmación “es más fácil enseñar en una escuela en el medio urbano que en el rural”, entre las E.EMU-1º no existe acuerdo en la respuesta, es decir, la mitad está de acuerdo en la enunciación y la otra mitad discrepa. Por el contrario, la mayor parte de las E.EMR-1º consideran estar “poco de acuerdo”. En esta pregunta del cuestionario podemos señalar que no existe una concordancia entre haber estudiado en una escuela en el medio rural y considerar como más difícil la enseñanza en ella.

- Tanto las E.EMU-1º como las E.EMR-1º consideran que no es necesaria una preparación distinta del profesorado que ejerce en el medio rural del que lo hace en el medio urbano.
- Como hemos visto en líneas precedentes, muchos de los estudiantes no prefieren como primer destino una escuela en el medio rural, pero sin embargo ambas, E.EMU-1º y E.EMR-1º, creen que se iniciarán como maestros en una escuela de contexto rural.
- Sobre el conocimiento de los CRA, más de la mitad de las E.EMU-1º manifiesta en su respuesta no conocerlos; por el contrario, las E.EMR-1º sí saben de su existencia y funcionamiento. Por otro lado, respecto a los CRIE, de igual manera las E.EMU-1º y las E.EMR-1º muestran desconocimiento. No todos los colegios del medio rural se adscriben a la experiencia de los CRIE; es por ello que se pueda justificar la falta de conocimiento de los E.EMR-1º.
- En la pregunta que plantea que en la escuela del medio rural haya menos posibilidades de establecer adecuadas relaciones sociales por estar en contacto con menos niños, tanto las E.EMU-1º como las E.EMR-1º han contestado que no están de acuerdo con la afirmación, asimismo, la mayoría afirma no estar nada de acuerdo al respecto.
- De igual manera que en la pregunta anterior, ambos grupos de encuestados consideran que no es condicionante haber estudiado en escuelas del medio rural para proseguir sus estudios superiores.
- Sobre la utilización de los recursos del entorno físico, casi el total de las E.EMU-1º consideran que la escuela del medio rural implica mayor utilización de dichos recursos, y análogamente, las E.EMR-1º muestran la misma opinión. Como podemos ver, ambos grupos de estudiantes, tanto los que han estudiado en el medio rural como los que lo han hecho en el urbano, ven como un potencial alto el aprovechamiento del medio exterior.

- En la pregunta “el currículum de la educación obligatoria tiene en cuenta las características del ámbito rural”, considero que el grupo de alumnados que ha sido encuestado acaba de iniciarse en los estudios de Magisterio de Educación Primaria y no poseen suficientes conocimientos acerca del tema. Esta pregunta ha sido planteada con el propósito de indagar sobre la opinión de los encuestados para saber qué opinan de la cuestión; siendo consciente de que no se trata de una respuesta válida debida a la falta de información. Los resultados, tanto en un grupo como en el otro, consideran que el currículum no acoge las peculiaridades del medio rural.

- El total de las E.EMR-1º opina que se alcanza el mismo nivel de formación académica al margen de cursar los estudios en una escuela del medio rural o urbano. También las E.EMU-1º se decantan por este posicionamiento, y solo tres de ellas (3/15) consideran estar “poco de acuerdo” con la afirmación.

- Existe unanimidad entre ambos grupos de encuestados en que la participación de los padres es mayor en escuelas en el ámbito rural.

- En relación a los recursos materiales y tecnológicos de los que dispone la escuela en el medio rural, las E.EMU-1º manifiestan diversidad de opiniones: aproximadamente la mitad considera que estas escuelas carecen de estos recursos, y la otra mitad no lo comparte; bien es cierto que la respuesta más seleccionada es la de estar “bastante de acuerdo” en la afirmación. Por el contrario, las E.EMR-1º están “poco de acuerdo”.

- Los cuestionarios que corresponden a la categoría de E.EMU-1º consideran que las agrupaciones flexibles son más posibles en las escuelas de contexto rural y que las agrupaciones homogéneas favorecen el rendimiento académico. De manera opuesta, las E.EMR-1º se decantan por no estar de acuerdo en que las agrupaciones homogéneas lo favorezcan; sin embargo, también consideran factibles las agrupaciones flexibles en el ámbito

rural. Podemos extraer como balance que las E.EMU-1º consideran como más adecuada las agrupaciones homogéneas por el hecho de haber pertenecido a escuelas en las que se buscaba cierta homogeneidad en la graduación, donde todos reciben a la vez la misma explicación.

- Esta última pregunta surge gracias ante la falsa creencia que cita Uttech (2001) y Santos Casaña (2011), entre otros, de que todos los niños poseen las mismas capacidades físicas, sociales y mentales. Los cuestionarios nos señalan que tanto las E.EMU-1º como las E.EMR-1º están en desacuerdo en la afirmación. Solo trece del total (13/62) está de acuerdo con la enunciación.

Esta encuesta nos ha permitido acercarnos a las opiniones que tienen los alumnos que cursan primero de Magisterio de Educación Primaria, y comprobar las discrepancias que existen entre los que han realizado los estudios primarios en un contexto rural o urbano. De todas ellas, podemos señalar las referidas a temas como: preferencia por la escuela rural como primer destino; lógicamente, el conocimiento sobre el medio rural; un mayor aprovechamiento de los recursos del entorno físico y la disconformidad con las agrupaciones homogéneas como portadoras de mayores rendimientos.

En la pregunta de carácter abierto sobre la visión de la escuela en el medio rural, podemos señalar que se ha hecho alusión a temas como:

- La multigraduación:

Al estar en una misma clase niños de diferentes cursos hay mayor relación entre ellos aunque tienen más dificultades de aprendizaje (E.EMU-1º/M18)

El número de alumnos es muy reducido y eso permite que el profesor pueda estar más pendiente de ti (E.EMR-1º/M18)

Se plantean problemas con respecto a la organización de las aulas o del profesorado, siendo más difícil su trabajo como docente (E.EMU-1º/M18)

Pienso que un maestro no puede estar enseñando a la vez a niños de 6 y 12 años, a mi modo de ver se retrasa el aprendizaje (E.EMU-1º/H18)

- Mayor relación entre los miembros de la comunidad:

Es más familiar, todo el mundo se conoce, e incluso se establecen mejores relaciones entre alumnos y profesores (E.EMR-1º/M18)

- Organización:

Las carencias son visibles tanto en el ámbito organizativo como en el ámbito del profesorado. De la poca implicación existente (E.EMU-1º/H38)

Te tienes que adaptar al poco espacio (E.EMU-1º/H18)

- Otras:

Los alumnos tienden más a trabajar que a estudiar (E.EMR-1º/H19)

[...] la carencia de niños hace que haya menor relación social (E.EMU-1º/H19)

Lo veo como una posibilidad de aprender a enseñar en ámbitos que para mí no son comunes, aunque eso me ocasiona cierto miedo, pues no sé lo que puedo encontrar [...] creo que la experiencia sería positiva y sobretodo enriquecedora (E.EMU-1º/H25)

Estas declaraciones recogen aspectos como: dificultades de aprendizaje o un aprendizaje de menor nivel por estar en la misma clase niños de diferentes edades y cursos; por el contrario, también se destaca una atención más personal e individualizada debida a la baja ratio; se menciona el tipo de relación entre docente-discente y familia, considerándolo como más cercano y, por ello, positivo; carencias de tipo organizativo, de espacio e implicación profesional y, por último, como una futura experiencia educativa gratificante.

## **VACIADO DEL CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE 4º CURSO DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

- Los cuestionarios cumplimentados son 42, de los cuales 33 encuestados dicen haber estudiado la Educación Primaria en escuelas del medio urbano y 9 del medio rural. Existe un mayor número de mujeres (41) que de hombres (1).
- La media de edad de los encuestados es de 21.8 años.

Para guiar la lectura de los datos, mostramos las claves que utilizaremos para señalar la fuente de donde se ha extraído la información:

(E.EMR-1º) Encuesta a estudiantes de 4º curso que dicen haber estudiado la Educación Primaria en escuela del medio rural.

(E.EMU-1º) Encuesta a estudiantes de 4º curso que dicen haber estudiado la Educación Primaria en escuela del medio urbano.

También indicaremos, separando con una barra, el sexo y la edad. Ejemplo:

(E.EMR-1º/H22) Encuesta a estudiantes de 1º curso que dicen haber estudiado la Educación Primaria en escuela del medio rural. Hombre de 22 años.

**VACIADO (E.EMR-4°):**

Núm. PREGUNTA	RESPUESTA “MUCHO”	RESPUESTA “BASTANTE”	RESPUESTA “POCO”	RESPUESTA “NADA”	NO SABE – NO CONTESTA
<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>			
<b>2</b>		<b>6</b>	<b>3</b>		
<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		
<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>			
<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>			
<b>6</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	
<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	
<b>8</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
<b>9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>		
<b>10</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
<b>11</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	
<b>12</b>			<b>1</b>	<b>8</b>	
<b>13</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>		
<b>14</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>		
<b>15</b>	<b>8</b>	<b>1</b>			
<b>16</b>	<b>3</b>	<b>4</b>		<b>2</b>	
<b>17</b>			<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>18</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
<b>19</b>	<b>1</b>		<b>3</b>	<b>5</b>	
<b>20</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	

**VACIADO (E.EMU-4°):**

Núm. PREGUNTA	RESPUESTA “MUCHO”	RESPUESTA “BASTANTE”	RESPUESTA “POCO”	RESPUESTA “NADA”	NO SABE – NO CONTESTA
1	24	7	1	1	
2	1	17	15		
3	4	10	14	4	1
4	4	8	19	2	
5	9	22	2		
6	1	17	12	2	1
7		13	13	6	1
8	3	25	3	2	
9	2	14	13	4	
10	1	7	17	8	
11			15	18	
12		1	14	18	
13	1	14	7	11	
14		5	26	2	
15	9	20	3		1
16	3	22	7		1
17	1	12	15	4	1
18	6	26	1		
19		8	18	6	1
20	5	1	5	21	1

La información que nos ha proporcionado la encuesta es la siguiente:

- Tanto en las E.EMU-4º como en las E.EMR-4º, la opción de estudiar Magisterio de Educación Primaria ha sido la elección preferente. Solo dos de los encuestados han seleccionado la casilla “poco” y “nada”.
- Veinticuatro (24/42) de los encuestados consideran que saldrán preparados para afrontar la docencia y, por el contrario, dieciocho (18/42) opinan que no.
- Respecto a la preferencia por el primer destino, a siete de nueve (7/9) E.EMR-4º les gustaría que fuese en una escuela en el medio rural, y por el contrario, a casi la mitad de las E.EMU-4º no les agradaría. Cabe señalar que a catorce (14/33) de las E.EMU-4º les gustaría empezar su labor profesional en el medio rural.
- Evidentemente, en la pregunta sobre el conocimiento de la vida en el medio rural, las E.EMR-4º han contestado que la conocen; por el contrario, en las E.EMU-4º solo doce de las treinta y tres (12/33) encuestas afirman conocer dicho medio, y veintiuno (21/33) han contestado no conocer el ámbito rural.
- Sobre la afirmación “es más fácil enseñar en una escuela en el medio urbano que en el rural”, en las E.EMU-4º más de la mitad está de acuerdo en la enunciación. Por el contrario, la mayor parte de las E.EMR-4º consideran estar “poco de acuerdo”. Tras los datos obtenidos, podemos señalar que existe una concordancia entre haber estudiado en una escuela en el medio rural y considerar como más fácil la enseñanza en ella.
- Tanto las E.EMU-4º como las E.EMR-4º consideran que no es necesaria una preparación distinta del profesorado que ejerce en el medio rural del que lo hace en el medio urbano.
- Ambas E.EMU-4º y E.EMR-4º creen que se iniciarán como maestros en una escuela de contexto rural.

- Sobre el conocimiento de los CRA, la mitad del total de las encuestas manifiesta en su respuesta no conocerlos. Por otro lado, respecto a los CRIE, la mayoría de las E.EMU-4º muestran desconocimiento.
- En la pregunta que trata el tema de tener menos posibilidades de establecer adecuadas relaciones sociales por estar en contacto con menos niños, cuarenta y uno de los cuarenta y dos (41/42) encuestados han contestado que no están de acuerdo en la afirmación.
- De igual manera que en la pregunta anterior, ambos grupos de encuestados consideran que no es condicionante haber estudiado en escuelas en el medio rural para proseguir sus estudios superiores.
- Sobre la utilización de los recursos del entorno físico, más de la mitad de las E.EMU-4º consideran que la escuela en el medio rural no implica una mayor utilización de dichos recursos y, sin embargo, casi el total de las E.EMR-1º muestran diferente opinión, es decir, consideran que la escuela en el medio rural implica una mayor utilización de los recursos del entorno físico.
- En la pregunta “el currículum de la educación obligatoria tiene en cuenta las características del ámbito rural”, treinta y tres de los cuarenta y dos (33/42) encuestados considera que el currículum no tiene en cuenta las características del medio rural.
- El total de las E.EMR-4º opina que se alcanza el mismo nivel de formación académica al margen de cursar los estudios en una escuela del medio rural o del urbano.
- Existe unanimidad entre ambos grupos de encuestados en que la participación de los padres es mayor en escuelas en el ámbito rural.

- En relación a los recursos materiales y tecnológicos de los que dispone la escuela en el medio rural, tanto las E.EMR-4º como las E.EMU-4º consideran que estas escuelas no carecen de estos recursos.

- Ambos grupos de encuestados consideran que las agrupaciones flexibles son más posibles en las escuelas de contexto rural y que las agrupaciones homogéneas no favorecen el rendimiento académico.

- Esta última pregunta surge ante la falsa creencia que cita Uttech (2001) y Santos Casaña (2011), entre otros, de que todos los niños poseen las mismas capacidades físicas, sociales y mentales. Los cuestionarios nos señalan que tanto las E.EMU-4º como las E.EMR-4º están en desacuerdo en la afirmación. Solo ocho (8/42) del total de la muestra está de acuerdo con la enunciación.

En la pregunta de carácter abierto sobre la visión de la escuela en el medio rural, podemos señalar que se ha hecho alusión a temas como:

- Escasa o mala formación inicial del profesorado para ejercer en las escuelas del medio rural:

Pienso que deberían formarnos más en este ámbito, debido a que en el medio rural las características que se dan a nivel escolar son muy diferentes (E.EMU-4º/M23).

La verdad es que no estoy muy familiarizada con la escuela rural (E.EMU-4º/M21).

Considero que no tengo suficiente formación o conocimientos sobre las escuelas en el ámbito rural, su organización, recursos, posibilidades, etc. (E.EMU-4º/M21).

Creo que es el primer destino al que nos enfrentamos como maestros y estamos muy poco formados al respecto (E.EMU-4º/M20).

No tengo mucho conocimiento acerca de las escuelas en el medio rural, pero me gustaría saber cómo se trabaja con niños de diferentes edades (E.EMU-4º/M21).

En la carrera no nos lo han enfocado para enseñar en escuelas en el medio rural, [...] la universidad no me lo ha ofrecido, solo he tenido una asignatura donde dieron pinceladas (E.EMU-4º/M21).

Sobre la escuela en el ámbito rural no he recibido mucha información académica sobre ellas (E.EMU-4º/M21).

Si no lo has vivido o has tenido relación directa con alguien que sí, es bastante probable que no conozcas su funcionamiento y características (E.EMU-1º/M17).

Se informa poco sobre las escuelas en el ámbito rural, y cierto es que si no tienes acceso a ellas o conoces de primera mano a alguien que haya ido, es difícil conocer cómo operan (E.EMU-1º/M18).

No sé mucho, siempre he estado en la ciudad. Tampoco tengo pueblo ni campo, por lo que no conozco a penas el ámbito rural (E.EMU-4º/M21).

- La multigraduación:

Ofrece grandes posibilidades para innovar y hacer posible un aprendizaje más activo y participativo (E.EMU-4º/M21).

La agrupaciones en las aulas son mucho más flexibles ya que al haber un número reducido de alumnos la enseñanza es más individualizada (E.EMU-4º/M20).

Considero que se necesita mucha planificación, por parte del centro y del profesor tutor, así como mucha creatividad para que haya un ambiente propicio para un aprendizaje fluido (E.EMU-4º/M20).

Considero que se le dedica mayor atención al alumnado, ya que el número de niños es menor (E.EMU-4º/M26).

El menor número de alumnos por aula favorece la interacción y la participación (E.EMU-4º/M22).

Existe un trabajo más colaborativo (E.EMU-4º/M21).

Se puede aprovechar que los alumnos pequeños y mayores aprendan unos de los otros (E.EMU-4º/M20).

- Mayor relación con el entorno físico:

Muchas escuelas están en un mayor contacto con la naturaleza, por lo que la observación directa del entorno es mayor (E.EMU-4º/M22).

Utilizan y aprovechan mucho el medio y el entorno que les rodea y es un aprendizaje experimental (E.EMU-4º/M21).

Hay muchos recursos del medio que se pueden emplear para enseñar (E.EMU-4º/M20).

Permite trabajar desde la experiencia directa con el medio y hacer actividades en el aire libre en las cuales la motivación para el alumnado y profesorado es mayor (E.EMU-4º/M25).

**Anexo V:** Discordancias en las respuestas al cuestionario entre los grupos de estudiantes de 1º y 4º cursos del Grado de Maestro en Educación Primaria

Los datos de los cuestionarios nos muestran diferentes opiniones en las siguientes preguntas:

**2. Considero que saldré preparado para afrontar la docencia.**

En los estudiantes de 1º curso existen mayores expectativas de que saldrán preparados para afrontar la docencia, y por lo tanto parecen estar convencidos de estar recibiendo una buena formación universitaria. Por el contrario, veinte de los cuarenta y dos (20/42) de los estudiantes de 4º curso no está de acuerdo en tal afirmación.

**3. Me gustaría que mi primer destino fuese una escuela del medio rural.**

Entre los estudiantes de 1º curso existen mayores respuestas en la preferencia ante el destino en una escuela en el medio rural que entre los de 4º curso.

**6. Es más fácil enseñar en una escuela del medio urbano que del rural.**

La mayoría de los estudiantes de 1º curso que han respondido el cuestionario consideran que es más fácil enseñar en una escuela situada en el medio rural; por el contrario, la mayoría de los estudiantes de 4º curso opinan que es más fácil en el medio urbano.

**9. Conozco qué es un Colegio Rural Agrupado (C.R.A) y su funcionamiento.**

Los estudiantes que acaban de iniciarse en los estudios de Magisterio no conocen lo que es un CRA y cómo funciona; sin embargo, los estudiantes de último año señalan conocerlo, aunque cabe mencionar que solo veintidós de cuarenta y dos (22/42) ha marcado esta opción, por lo que veinte (20/42) manifiestan no identificar este tipo de centros escolares cuando ya están en el último curso del grado, dato que resulta muy significativo.

**13. La escuela en el medio rural implica una mayor utilización de los recursos del entorno físico.**

Los estudiantes de 4º curso consideran que el entorno rural implica una mayor utilización de los recursos, mientras que los estudiantes de 1º curso no comparten esta valoración.

**17. La escuela en el medio rural carece de muchos recursos materiales y tecnológicos (pizarra digital, tablets, acceso a Internet, etc.)**

La mitad de los estudiantes de 1º curso opinan que la escuela en el medio rural carece de recursos; en cambio, más de la mitad de los de 4º curso se muestran en desacuerdo con tal valoración.

**19. Las agrupaciones homogéneas favorecen un mayor rendimiento académico.**

La mayoría de los estudiantes de 1º curso opina que las agrupaciones homogéneas favorecen un mayor rendimiento académico y, por el contrario, los estudiantes de 4º curso opinan que estas agrupaciones no favorecen el rendimiento académico.

**Anexo VI:** Cuestionario a maestros de escuelas del medio rural y vaciado de sus datos

**CUESTIONARIO A MAESTROS DE ESCUELAS DEL MEDIO RURAL**

Gracias de antemano por el tiempo dedicado a este cuestionario. Es de gran ayuda contar con su opinión para la elaboración de mi Trabajo Fin de Grado.

Por favor, antes de comenzar responde a las siguientes preguntas:

SEXO: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_

AÑOS DE EXPERIENCIA (incluido el actual): \_\_\_\_\_

AÑOS DE EXPERIENCIA EN ESCUELAS EN EL MEDIO RURAL (incluido el actual): \_\_\_\_\_

PROCEDENCIA:

- MEDIO URBANO
- MEDIO RURAL

SITUACIÓN ADMINISTRATIVA:

- INTERINO
- DEFINITIVO

ÁREA/S QUE IMPARTE EN EL COLEGIO: \_\_\_\_\_

1. La formación que ha recibido para desempeñar la función docente en escuelas en el medio rural ha sido:

Muy mala		Mala		Buena		Muy buena	
----------	--	------	--	-------	--	-----------	--

Razones principales: .....

2. En su formación como maestro, ¿realizó prácticas escolares en aulas multigrado?

- Sí
- No

3. Durante su experiencia en aulas multigrado, ¿alguna vez se ha informado o solicitado información para realizar su trabajo con mayor eficacia?

- Sí
- No

En caso afirmativo, indique qué recurso ha sido utilizado:

- Equipos de Orientación Educativa.
- Bibliografía (libros, revistas...)

- Otros compañeros/as.  Inspección de educación
- Centros de Profesores a través de cursos, seminarios o grupos de trabajo en colegios.
- Otros: \_\_\_\_\_

4. Considera que la experiencia en grupos multigrado es la mejor formación para llevar a cabo una enseñanza de calidad en este tipo de escuelas.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

5. Preferencia por ejercer la profesión en escuelas:

- Grupos multigrado
- Grupos de un solo grado
- Me es indiferente

Razones:.....

.....

6. El comienzo de su experiencia en escuelas en el medio rural le produjo (señale los efectos que considere oportunos):

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> No me produjo ningún efecto en especial</li> <li><input type="checkbox"/> Alegría</li> <li><input type="checkbox"/> Ansiedad</li> <li><input type="checkbox"/> Desconcierto</li> <li><input type="checkbox"/> Frustración</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Incertidumbre</li> <li><input type="checkbox"/> Reto profesional</li> <li><input type="checkbox"/> Satisfacción</li> <li><input type="checkbox"/> Sobreesfuerzo</li> </ul> |
|--|--|

7. Tras experimentar el trabajo docente en escuelas en el medio rural ¿qué efectos le produce actualmente? (señale los efectos que considere oportunos):

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> No me produjo ningún efecto en especial</li> <li><input type="checkbox"/> Alegría</li> <li><input type="checkbox"/> Ansiedad</li> <li><input type="checkbox"/> Desconcierto</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Frustración</li> <li><input type="checkbox"/> Incertidumbre</li> <li><input type="checkbox"/> Reto profesional</li> <li><input type="checkbox"/> Satisfacción</li> <li><input type="checkbox"/> Sobreesfuerzo</li> </ul> |
|--|--|

8. La provisionalidad del profesorado del ámbito rural es un elemento condicionante de la calidad educativa.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....  
.....

9. La vinculación de los agentes externos con la escuela en el medio rural incide en la calidad de la enseñanza.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....  
.....

10. La dotación humana y económica de los CRAs es suficiente.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....  
.....

11. Los CRIEs han servido para mejorar la calidad educativa en el medio rural.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....  
.....

12. El trabajo diario del alumnado de la escuela en el medio rural difiere significativamente del de la escuela en el medio urbano.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....  
.....

13. El trabajo diario del profesorado de la escuela en el medio rural difiere significativamente del de la escuela en el medio urbano.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

14. Con respecto a su labor docente, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo. <input type="checkbox"/> 2. Las relaciones interpersonales con el alumnado son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 3. Las relaciones interpersonales con el profesorado son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 4. Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 5. Hay una actitud más positiva hacia el trabajo docente. <input type="checkbox"/> 6. Mayor posibilidad para la interdisciplinariedad.	<input type="checkbox"/> 1. Elevado número de alumnos a los que atender. <input type="checkbox"/> 2. Elevado número de cursos a los que atender. <input type="checkbox"/> 3. Escasos recursos humanos en el centro. <input type="checkbox"/> 4. Escasos recursos materiales en el centro. <input type="checkbox"/> 5. El profesorado se encuentra bastante aislado. <input type="checkbox"/> 6. No hay incentivos económicos por trabajar en grupos multigrado. <input type="checkbox"/> 7. No hay incentivos para promoción profesional por trabajar en grupos multigrado. <input type="checkbox"/> 8. No hay incentivos para la movilidad geográfica (traslados).
Otros:	Otros:

15. Los alumnos de distintos cursos colaboran en actividades conjuntas

Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
-------	--	-------------	--	--------------	--	---------	--

En qué ocasiones:.....

16. El alumnado de mayor edad colabora en el desarrollo de las tareas con el alumnado de menor edad.

Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
-------	--	-------------	--	--------------	--	---------	--

En qué ocasiones:.....

17. Los grupos multigrado tienen para el alumnado como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Mejora de las relaciones sociales.</li> <li><input type="checkbox"/> 2. El aprendizaje se produce con mayor rapidez.</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Reciben una atención más personalizada.</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Se detecta un mayor entusiasmo en la realización de tareas.</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Su autoconcepto personal y académico tiende a ser más positivo.</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Ofrece menos comportamientos agresivos.</li> <li><input type="checkbox"/> 8. El alumnado con Necesidades Educativas Especiales está bien atendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Peor formación que en los grupos de un solo grado.</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Menor madurez social.</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Escaso tiempo de atención por parte del docente.</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Escasez de experiencias con el entorno.</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Su autoconcepto tiende a ser más negativo.</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Elevada dependencia del profesorado.</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Poca atención directa por parte de la orientación educativa.</li> <li><input type="checkbox"/> 8. El alumnado con necesidades educativas especiales está mal atendido.</li> </ul>
Otras:	Otras:

18. Realice un croquis del aula multigrado en el que se observe la distribución más común del mobiliario y de los alumnos/as, señalándolos/as a cada uno con números (Ed. Infantil: 3, 4, 5 años; Ed. Primaria: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º).

19. Criterio por el que se rige normalmente la distribución del alumnado:

- Sexo
  Curso de referencia
  Nivel de aprendizaje

20. A lo largo del curso académico la ubicación del alumnado (señale las opciones que considere oportunas):

- Es siempre la misma.
- Varía dependiendo del área/actividad.
- Rotan de pupitre cada cierto tiempo.
- La decide usted.
- La decide el alumnado.
- Se decide entre el profesorado y el alumnado

21. El tiempo de atención didáctica directa que dedica como docente al alumnado del grupo-clase (señale las opciones que considere oportunas):

- Es proporcional al número de cursos (aproximadamente el mismo tiempo por curso).
- Cuanto más alumnos/as hay en cada curso, más tiempo de atención.
- La enseñanza se produce a todos los cursos al mismo tiempo.
- Cuantos/as más alumnos /as con dificultades de aprendizaje hay en cada curso, más tiempo de atención.

Otros:.....

22. Mientras presta atención a la tarea que realiza uno de los cursos, el resto del alumnado está:

- Esperando a que yo termine de explicar o corregir sin realizar ninguna otra tarea.
- Trabajando en actividades que he planteado previamente.
- Ayudando a otro/s compañeros/as.
- Pintando, dibujando, haciendo puzles o tareas similares.

23. Utiliza libros de texto distintos para cada curso:

Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
-------	--	-------------	--	--------------	--	---------	--

En caso de responder las opciones nunca, pocas veces o muchas veces, señale las opciones correspondientes:

- Hay áreas en las que los libros de texto son para varios cursos.
- Utilizo materiales impresos alternativos a los libros de texto en las áreas de.....

Otros:.....

24. Referente al ambiente de aprendizaje, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Mayor nivel de individualización de las actividades. <input type="checkbox"/> 2. Mayor flexibilidad en los horarios académicos. <input type="checkbox"/> 3. Entornos de aprendizaje más ordenados. <input type="checkbox"/> 4. Mayor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos. <input type="checkbox"/> 5. Mayor relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.	<input type="checkbox"/> 1. Ambientes poco contextualizados con el medio rural. <input type="checkbox"/> 2. Menor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos. <input type="checkbox"/> 3. Las prestaciones del aula son inadecuadas. <input type="checkbox"/> 4. Escasa llegada de estímulos desde el exterior. <input type="checkbox"/> 5. Rigidez de la estructura por cursos en la distribución de los grupos-clase.
Otros:	Otros:

25. El estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> No                    | <input type="checkbox"/> Sí, a un ritmo acelerado.   |
| <input type="checkbox"/> Sí, a un ritmo lento. | <input type="checkbox"/> Sí, a un ritmo vertiginoso. |

PARA FINALIZAR, te planteo una pregunta de carácter abierto sobre tu experiencia profesional, ideas/opiniones de la escuela en el ámbito rural y por otro lado, el medio rural en sí mismo.

## VACIADO CUESTIONARIO MAESTROS DE ESCUELA EN EL MEDIO RURAL

- Los cuestionarios cumplimentados son 8, de los cuales 5 proceden del medio urbano y 3 del rural. 5 (5/8) son mujeres y 3 (3/8) hombres. Así, 7 (7/8) están en situación administrativa definitiva frente a 1 de ellos (1/9) que está como interino.
- La media de edad de los encuestados es de 32.8 años.

Para guiar la lectura de los datos, mostramos las claves que utilizaremos para señalar la fuente de donde se ha extraído la información:

(E. Maest MU)	Encuesta maestros procedencia Medio Urbano
(E. Maest MR)	Encuesta maestros procedencia Medio Rural

También indicaremos, separando con una barra, el sexo y la edad. Ejemplo:

(E. Maest MR/M38)	Encuesta maestros procedencia Medio Rural. Mujer de 38 años.
-------------------	--

## VACIADO ENCUESTA (E. Maest)

P-1.

RESPUESTA "MUY MALA"	RESPUESTA "MALA"	RESPUESTA "BUENA"	RESPUESTA "MUY BUENA"	NO SABE – NO CONTESTA
<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		

P-2.

SÍ	NO
	<b>8</b>

P-3.

SÍ	NO
<b>8</b>	

EOE	Otros compañeros	Centros de Profesores, seminarios...	Bibliografía	Inspección de educación	Otros
<b>2</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	-Formación institucional - Jornadas E.F

P-4.

RESPUESTA "En total desacuerdo"	RESPUESTA "Poco de acuerdo "	RESPUESTA "Bastante de acuerdo"	RESPUESTA "Totalmente de acuerdo"	NO SABE – NO CONTESTA
	<b>2</b>	<b>6</b>		

P-5.

Grupos multigrado	Grupos de un solo grado	Me es indiferente
<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

P-6.

No me produjo ningún efecto en especial	Alegría	Ansiedad	Desconcierto	Frustración	Incertidumbre	Reto profesional	Satisfacción	Sobreesfuerzo
	<b>2</b>		<b>5</b>		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

P-7.

No me produjo ningún efecto en especial	Alegría	Ansiedad	Desconcierto	Frustración	Incertidumbre	Reto profesional	Satisfacción	Sobreesfuerzo
	<b>3</b>	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

P-8.

RESPUESTA “En total desacuerdo”	RESPUESTA “Poco de acuerdo ”	RESPUESTA “Bastante de acuerdo”	RESPUESTA “Totalmente de acuerdo”	NO SABE – NO CONTESTA
		<b>5</b>	<b>3</b>	

P-9. -10. -11. -12. -13.

Núm. PREGUNTA	RESPUESTA “En total desacuerdo”	RESPUESTA “Poco de acuerdo ”	RESPUESTA “Bastante de acuerdo”	RESPUESTA “Totalmente de acuerdo”	NO SABE – NO CONTESTA
<b>9</b>			<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>10</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
<b>11</b>			<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>12</b>		<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
<b>13</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	

P-14.

POSITIVOS		NEGATIVOS	
1.	<b>2</b>	1.	<b>1</b>
2.	<b>7</b>	2.	<b>7</b>
3.	<b>3</b>	3.	<b>7</b>
4.	<b>5</b>	4.	<b>4</b>
5.	<b>1</b>	5.	<b>6</b>
6.	<b>7</b>	6.	<b>4</b>
		7.	<b>2</b>
		8.	<b>3</b>

P-15. -16.

Núm. PREGUNTA	RESPUESTA "NUNCA"	RESPUESTA "POCAS VECES"	RESPUESTA "MUCHAS VECES"	RESPUESTA "SIEMPRE"	NO SABE – NO CONTESTA
<b>15</b>			<b>6</b>	<b>2</b>	
<b>16</b>		<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	

P-17.

POSITIVOS		NEGATIVOS	
1.	<b>7</b>	1.	<b>1</b>
2.	<b>1</b>	2.	<b>1</b>
3.	<b>7</b>	3.	<b>2</b>
4.		4.	<b>1</b>
5.	<b>6</b>	5.	
6.	<b>1</b>	6.	<b>1</b>
7.	<b>2</b>	7.	
8.		8.	<b>2</b>

P-19.

SEXO	CURSO DE REFERENCIA	NIVEL DE APRENDIZAJE
	<b>5</b>	<b>3</b>

P-20.

Siempre la misma	Varía dependiendo del área/actividad	Rotan de pupitre cada cierto tiempo	La decide usted	La decide el alumnado	Se decide entre el profesorado y el alumnado
	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

P-21.

Es proporcional al nº de cursos	Cuantos más alumnos, más tiempo de atención	La enseñanza se produce a todos los cursos al mismo tiempo	Cuantos más alumnos con dificultades de aprendizaje, más tiempo de atención
<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

P-22.

Esperando	Trabajando en actividades planteadas previamente	Ayudando a otros compañeros	Pintando, dibujando, haciendo puzles o tareas similares
<b>1</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

P-23

RESPUESTA "NUNCA"	RESPUESTA "POCAS VECES"	RESPUESTA "MUCHAS VECES"	RESPUESTA "SIEMPRE"	NO SABE – NO CONTESTA
		<b>4</b>	<b>4</b>	

Hay áreas en las que los libros de texto son para varios cursos	Utilizo materiales impresos alternativos a los libros de texto
<b>3</b>	<b>1</b>

P-24.

POSITIVOS		NEGATIVOS	
1.	<b>5</b>	1.	<b>1</b>
2.	<b>7</b>	2.	<b>1</b>
3.		3.	<b>2</b>
4.	<b>2</b>	4.	<b>1</b>
5.	<b>7</b>	5.	

P-25.

No	Sí, a un ritmo lento	Sí, a un ritmo acelerado	Sí, a un ritmo vertiginoso	NO SABE – NO CONTESTA
	<b>5</b>	<b>2</b>		<b>1</b>

La información que nos ha proporcionado la encuesta es la siguiente:

- La mayoría de los maestros encuestados considera “mala” o “muy mala” su formación para ejercer la profesión en escuelas situadas en el medio rural.
- Ninguno de los encuestados realizó prácticas escolares en escuelas del medio rural.
- Los maestros señalan que se han informado sobre el trabajo en estas aulas. La información ha sido proporcionada a través de “otros compañeros” y “bibliografía” como preferencias en las opciones dadas.
- Casi el total de los encuestados considera que la experiencia en grupos multigrado es la mejor formación para llevar a cabo una enseñanza de calidad en este tipo de escuelas.
- La mitad de los encuestados muestra indiferencia por la preferencia de ejercer la profesión en un tipo u otro de escuelas.
- Los docentes han señalado los efectos que les produjo el comienzo de su experiencia en escuelas del medio rural; las opciones más repetidas son las de: “reto profesional” y “desconcierto”. Y tras experimentar el trabajo docente en estas aulas, han señalado las opciones de: “reto profesional” y “satisfacción”.
- Todos los que han realizado el cuestionario consideran condicionante en la calidad educativa la provisionalidad del profesorado del ámbito rural.
- La mitad de los maestros se muestran de acuerdo en que la vinculación de los agentes externos (ayuntamiento, padres...) con la escuela incide en la calidad de la enseñanza.
- Casi el total de los encuestados cree insuficiente la dotación humana y económica de los CRA, y considera que los CRIE mejoran la calidad educativa en el medio rural.

- A la pregunta sobre si difiere el trabajo diario del alumnado de escuelas del medio rural al de escuelas del ámbito urbano, cinco de los ocho (5/8) maestros responden estar poco de acuerdo con la afirmación, es decir, considera que no varía. Sin embargo, cinco encuestados (5/8) opinan que el trabajo del profesorado sí que difiere.
- Respecto a la labor docente, los encuestados han señalado los aspectos positivos: “las relaciones interpersonales con el alumno son de mayor calidad” y “existe una mayor posibilidad para la interdisciplinariedad”. Y como aspectos negativos: “el elevado número de cursos a los que atender” y “los escasos recursos humanos”.
- Seis (6/8) de los ocho maestros que han realizado la encuesta señalan que “muchas veces” los alumnos de distintos cursos colaboran en actividades conjuntas, y dos maestros (2/8) han señalado la opción de “siempre”.
- Seis de los ocho (6/8) encuestados afirma que en muchas ocasiones el alumnado de mayor edad colabora con el de menor edad. Uno de los maestros (1/8) ha señalado la opción de “siempre” y otro la opción de “pocas veces”.
- Respecto a los aspectos positivos y negativos que tienen los grupos multigrado para el alumnado, como positivos se han señalado: la mejora las relaciones sociales y que reciben una atención más personalizada. Y como aspectos negativos: el escaso tiempo de atención por parte del docente y que el alumnado con necesidades educativas especiales está mal atendido.
- En la pregunta en la que se solicita que realicen un croquis de la distribución más común del mobiliario y del alumnado, podemos ver que el criterio por el que se rige la distribución del alumnado es el curso de referencia en la mayoría de las ocasiones. El alumnado de infantil siempre está agrupado por la unión de mesas; y en los alumnos de primaria podemos ver que dos de los maestros (2/8) utilizan la agrupación individual,

otros dos (2/8) la de forma de U y el resto (4/8) utiliza agrupamientos colectivos de diferentes cursos, y que estos son los más próximos entre el curso de referencia. Cabe matizar que muchos de los maestros señalan que dentro de las agrupaciones tienen mesas libres para variar dichos agrupamientos; y que estos, a lo largo del curso, varían dependiendo del área o actividad y que son decisión del maestro.

- En la pregunta sobre el tiempo de atención didáctica directa que dedica como docente al grupo, se han señalado las opciones de: “es proporcional al número de cursos” y “la enseñanza se produce a todos los cursos al mismo tiempo”.

- En la pregunta sobre qué hace el alumnado mientras el maestro presta atención a uno de los cursos, la opción que ha tenido más respuestas es la de: “trabajando en actividades que se han planteado previamente”, y seguidamente, en número de respuestas: “ayudando a otros compañeros”.

- La mitad de los maestros encuestados utiliza siempre distinto libro de texto para cada curso, y la otra mitad en muchas ocasiones.

- Referente al ambiente de aprendizaje, los aspectos que se han señalado como positivos son: “una mayor flexibilidad en los horarios académicos” y “una mayor relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo”. Y como negativos: “las prestaciones del aula son inadecuadas”; esta opción es la más elegida y solo ha recibido dos respuestas.

- Cinco de los ocho maestros (5/8) consideran que el estilo de vida y las costumbres del medio rural se están urbanizando a un ritmo lento, y dos de los ocho (2/8) creen que a un ritmo acelerado.

**Anexo VII:** Cuestionario a madres y padres de alumnos de la escuela del medio rural y vaciado de sus datos

**CUESTIONARIO A MADRES Y PADRES ALUMNOS DE LA ESCUELA DEL MEDIO RURAL**

Gracias de antemano por el tiempo dedicado a este cuestionario. Es de gran ayuda contar con su opinión para la elaboración de mi Trabajo Fin de Grado.

Por favor, antes de comenzar responde a las siguientes preguntas:

SEXO: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_

NÚMERO DE HIJOS QUE ASISTAN A LA ESCUELA: \_\_\_\_\_ CURSOS: \_\_\_\_\_

NIVEL DE ESTUDIOS:

- PRIMARIOS
- SECUNDARIOS
- SUPERIORES

PROFESIÓN: \_\_\_\_\_

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS INDICANDO TU MAYOR O MENOR GRADO DE ACUERDO CON LAS DIFERENTES AFIRMACIONES.

1. La provisionalidad del profesorado del ámbito rural es un elemento condicionante de la calidad educativa.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

2. El profesorado de las escuelas en el medio rural tiene que tener una preparación distinta a los que ejercen en el medio urbano.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

3. Considero que es más fácil para el maestro enseñar en escuelas en el medio urbano donde todos los alumnos son del mismo curso.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

4. Existen grandes diferencias en cuanto a la enseñanza en una escuela en el medio urbano y el rural.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

5. Los alumnos de la escuela en el medio rural tienen menos posibilidades de establecer adecuadas relaciones sociales.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

6. Los alumnos que han estudiado en escuelas del medio rural alcanzan el mismo nivel de formación que aquéllos que lo han hecho en escuelas del contexto urbano.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

7. La escuela en el medio rural implica una mayor utilización de los recursos del entorno.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

8. Las posibilidades de proseguir estudios postobligatorios, una vez finalizada la educación obligatoria, están reducidas en los alumnos de las escuelas en el medio rural.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

9. La vida en el medio rural se ve condicionada por menores posibilidades de ocio y cultura.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

10. Las salidas de los alumnos para continuar sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a otra localidad incide positivamente en la calidad de aprendizaje de estos alumnos.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

11. Los CRA han mejorado las relaciones entre poblaciones cercanas.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

12. La asistencia de los alumnos a los CRIEZ mejora sus habilidades de socialización.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

13. La vinculación de los agentes externos (padres/madres, AMPA y Ayuntamiento) con la escuela en el medio rural incide en la calidad de la enseñanza.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

14. La participación de los padres/madres es mayor en las escuelas en el ámbito rural.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

15. El estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente.

En total desacuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
---------------------	--	-----------------	--	---------------------	--	-----------------------	--

Razones:.....

.....

Para finalizar, te planteo una pregunta de carácter abierto sobre tu **visión de la escuela en el ámbito rural y el propio medio rural en sí mismo.**

