



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

Escuela en el medio rural:

Estudio teórico de la evolución y situación actual.

Autor/es

Carlota Hosta Ángeles

Director/es

Elvira Anoro González

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2015

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Título del TFG .....  | 4  |
| Resumen .....   | 4  |
| Palabras clave .....  | 4  |
| Justificación .....   | 5  |
| Introducción .....  | 5  |
| Objetivos del trabajo .....   | 7  |
| Educación en el medio rural .....                                     | 7  |
| ¿Qué entendemos por contexto rural? .....                             | 7  |
| ¿Escuela rural o escuela en el medio rural? .....                     | 9  |
| ¿Qué entendemos por escuela en el medio rural? .....                  | 10 |
| La escuela en el medio rural desde la Ley Moyano hasta la LOMCE ..... | 11 |
| Comunidad educativa en el medio rural .....                           | 18 |
| El maestro .....  | 18 |
| La formación inicial del maestro .....                                | 21 |
| La inestabilidad en los claustros del medio rural .....               | 24 |
| El aislamiento del profesorado .....                                  | 25 |
| Los alumnos .....   | 26 |
| La multigraduación .....  | 26 |
| Las metodologías de trabajo .....                                     | 27 |
| El rendimiento .....  | 29 |
| La atención a la diversidad en la escuela rural .....                 | 31 |
| La etapa de educación infantil (0-6 años) en el medio rural .....     | 33 |
| Las familias en el medio rural .....                                  | 34 |
| Recursos y materiales .....   | 35 |
| Digitalización del medio rural .....                                  | 37 |
| Aldea digital .....   | 38 |
| Escuela 2.0 .....   | 39 |
| Contextualización de la escuela del medio rural en Aragón .....       | 40 |
| Los CRA en Aragón .....   | 40 |
| Los CRIET .....   | 42 |
| Consideraciones finales .....   | 46 |

|  |    |
|--|----|
| Aspectos positivos .....   | 46 |
| Aspectos negativos .....   | 48 |
| Conclusiones y valoración personal .....                               | 49 |
| Referencias bibliográficas .....                                       | 52 |
| Anexos .....   | 57 |
| Anexo 1: Consulta para profesores de escuela rural .....               | 57 |
| Anexo 2: Consulta sobre escuela rural para alumnos de magisterio ..... | 60 |

## **Título del TFG**

- Elaborado por Carlota Hosta Ángeles.
- Dirigido por Elvira Anoro González.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2015

## **Resumen**

El propósito de este trabajo de fin de grado, es exponer mediante una revisión teórica, el proceso evolutivo de la escuela rural desde la ley Moyano de 1857 hasta la actual LOMCE, incluyendo también una profundización en la situación presente en las aulas del medio rural.

La escuela rural actual supone un lugar de aprendizaje, innovación y atención a la diversidad, donde la vocación de maestros, en su mayoría recién graduados, ha de amortiguar las divergencias que la separan de los modelos de referencia urbanos.

Por otra parte, se ha estudiado la vida de la comunidad educativa circundante a esa escuela, analizando las características de este diverso alumnado, poniendo especial énfasis a la situación educativa de las aulas multigraduadas<sup>1</sup>, de las familias y del profesorado, haciendo hincapié en las particularidades de los profesores itinerantes.

Algunas partes del trabajo están contextualizadas en la comunidad autónoma de Aragón, de este modo se expone cómo ha evolucionado la matrícula en los CRA de esta comunidad y cómo funcionan los CRIET.

## **Palabras clave**

Escuela rural, contexto rural, CRA, CRIE, docentes itinerantes, multigraduación.

---

<sup>1</sup> El término *aulas multigraduadas* (o multigraduación) será el utilizado a lo largo del trabajo para referirme a aquellas aulas en las que coinciden niños y niñas de distintos niveles o cursos, debido a que es la terminología más común en la bibliografía consultada.

## **Justificación**

En principio, la elección del tema sobre la escuela en el medio rural, visto desde una perspectiva de personas con experiencia dentro del ámbito educativo y de la enseñanza, puede parecer poco atrayente y con pocas oportunidades de ofrecer contenido novedoso, pero teniendo en cuenta la visión de estudiante, del Grado de maestro de Educación Infantil, que finaliza sus estudios y pretende incorporarse al mercado laboral lo antes posible, considero que la temática sobre la que versa este trabajo de fin de grado es muy interesante.

Con el tema elegido para este trabajo tendré la oportunidad de conocer más a fondo y analizar la realidad actual y pasada de la escuela del medio rural y de la comunidad educativa que la envuelve, con sus características y particularidades. Oportunidad que, por otra parte, no he tenido durante los cuatro años de formación del Grado de Maestro de Educación Infantil, más dos de Técnico Superior de Educación Infantil, en los que apenas se ha pasado por encima del tema sin profundizar en todo lo relacionado con la misma.

Además este interés por la educación en el medio rural, de alguna forma, se ha visto acrecentado por la posibilidad tan grande de que en un futuro no muy lejano mi puesto de trabajo se encuentre en la pequeña escuela de algún pueblo.

## **Introducción**

La escuela del medio rural merece ser protagonista de estudios o trabajos como el que a continuación se presenta, salir de la sombra de la escuela grande del contexto urbano. Como dicen Clarí, Granell, Polo, Ramos y Zurro<sup>2</sup> (2001, p. 165) hay que “desmitificar la concepción tan injustamente extendida de la escuela rural como un medio educativo poco desarrollado y con muy poco futuro.”

Para entender la escuela que encontramos actualmente en el medio rural tenemos que analizar cómo fue la del pasado y cómo ha ido evolucionando. El contexto en el que encontramos estas escuelas particulares ha ido cambiando a lo largo del tiempo pues durante décadas el entorno rural fue un ámbito con buenas oportunidades de trabajo en

---

<sup>2</sup> Comunicación “La escuela rural y atención a la diversidad” (p.165-169), incluida en: Actas del 1<sup>er</sup> Congreso de Escuela Rural de Aragón.

la agricultura y la ganadería. La globalización y las nuevas tecnologías han causado cambios considerables en la forma de vida y los ideales de la población, haciendo que las ciudades pasen a ser el principal foco de crecimiento cultural y económico, y ocasionando la despoblación del medio rural.

La figura del maestro que trabaja en el medio rural también ha evolucionado. Antiguamente los docentes de la escuela rural eran vistos como personas importantes que ofrecían cultura al pueblo, aunque muchas veces no tenían titulación puesto que no se les exigía, por tanto los maestros tenían un rango significativo dentro de la sociedad. Actualmente los maestros que llegan al medio rural, en más ocasiones de las que se desearía por obligación y no por elección, no viven en el pueblo, suelen ser jóvenes con poca experiencia, van cambiando de un año a otro, etc. Circunstancias que hacen que las familias de las poblaciones tarden un tiempo hasta que empiezan a confiar en ellos.

En cuanto al alumnado, cuando se elabora un trabajo teórico acerca de la educación rural no debemos buscar tanto las diferencias entre los niños y niñas del medio urbano, con los niños y niñas de entornos rurales, como si comprender que los niños son niños estén donde estén, y que por tanto las diferencias hay que buscarlas en el contexto que les rodea. De igual manera no podemos entender la igualdad de oportunidades desde el punto de vista de ofrecer a todos lo mismo, sino de facilitar a cada uno lo que necesita para que pueda llegar a lograr su máximo desarrollo.

Con el fin de relacionar la información bibliográfica recogida en el presente trabajo, con la realidad que se vive en la actualidad en las aulas de la escuela rural, he realizado un cuestionario a algunos maestros de CRA. El cuestionario<sup>3</sup> consta de 19 preguntas, algunas de ellas de opción múltiple y otras de respuesta cerrada. Las preguntas y las respuestas obtenidas se irán mencionando a lo largo del trabajo. También con la colaboración de algunos de mis compañeros y compañeras del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, conseguí información acerca de la repercusión que tiene la escuela rural en los actuales planes de estudio del grado.

---

<sup>3</sup> Anexo 1: Consulta para profesores de escuela rural.

### **Objetivos del trabajo**

- Realizar una revisión histórica de la escuela del medio rural en España, desde la Ley Moyano hasta la actual LOMCE.
- Profundizar en los diferentes aspectos organizativos y didácticos referentes a las escuelas rurales.
- Revisar cómo influye la escuela rural en la comunidad educativa que tiene alrededor.
- Analizar los aspectos positivos y negativos que se le atribuyen a la escuela rural.
- Contextualizar el tema de la escuela rural en la comunidad autónoma de Aragón.
- Enriquecer mi formación como docente a través del análisis teórico de la escuela rural.

### **EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL.**

#### **¿Qué entendemos por contexto rural?**

Para centrar este trabajo empezaremos por definir qué es el contexto rural, tarea nada fácil dada la diversidad de acepciones que ha supuesto el término a lo largo del tiempo.

El contexto rural se ha definido, de forma muy sencilla, como: “lo perteneciente o relativo al campo y a las labores de él” (Casares 744; Larousse -20-, 9646. Citado por Corchón 2005, p. 73).

Bustos (2011b, p.38) recoge la definición que hacen Ashley y Maxwell (2001), estos autores describen los espacios rurales como “espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan solo una pequeña parte del paisaje; un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas o desiertos; un asentamiento de baja densidad; un lugar donde la mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas; y la disponibilidad de tierra tiene un coste relativamente bajo”.

Amando Melon Ruiz de Gordejuela<sup>4</sup> (1964, p.10) basándose en la actividad principal de la población, define el contexto rural como “aquel en el que la mayoría absoluta de habitantes se dedican a una ocupación, o se perfilan por un determinado género de vida. Tales sean éstos, así será la calidad y hasta la fisonomía distinta del pueblo. Los hay pesqueros, forestales, ganaderos, industriales, mineros, etc., y sobre todos... rurales y agrícolas”

Utilizar el umbral de población para determinar un núcleo rural, no sería un criterio valido ya que cada país establece sus propios techos de población para identificar las áreas rurales. Solo en España, y siguiendo las palabras recogidas por Bustos (2011b, p.38), podemos encontrar dos criterios distintos, según el Instituto Nacional de Estadística se considera municipios rurales los de menos de 2000 habitantes, mientras que para el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente se consideran espacios rurales los de menos de 10000 habitantes.

Según las acepciones anteriores para definir correctamente un contexto rural no se puede tener solo en cuenta los criterios demográficos, si no que nos basaremos también en la ocupación de los habitantes, la disponibilidad y coste de la tierra, el acceso a servicios (sanitarios, administrativos, etc.) e infraestructuras que tiene la población a su alcance, añadiendo además la tipología mayoritaria de las familias y las relaciones con la comunidad.

Tomando en consideración las ideas anteriores podría definir el contexto rural como aquel en el que hay bajo índice de natalidad y de densidad de población, las familias son extensas y abundan en ellas los lazos de relación con el resto de la comunidad. La mayoría de la población se dedica a oficios derivados de las oportunidades que les ofrece el entorno, ya sea agricultura, ganadería, pesca, minería, etc. La disponibilidad de la tierra es mayor y a un coste más bajo y el acceso a los servicios e infraestructuras es menor que en las ciudades.

---

<sup>4</sup> “Algo sobre el ritmo de la población de España (1951-1960)”, incluido en: CSIC. (1964) Aportación española al X Congreso geográfico internacional. Madrid: CSIC Press.



Los contextos rurales no son siempre iguales, podemos distinguir, según la cuádruple tipología de Ortega<sup>5</sup> (2004, p. 108), cuatro paisajes rurales distintos:

- Espacios rurales próximos a grandes aglomeraciones y fuertemente influidos por las dinámicas urbanas. Son zonas muy urbanizadas, con fácil acceso a servicios e infraestructuras de transporte y comunicación, en ellas conviven nuevas actividades con agricultura intensiva.
- Espacios rurales diversificados, vinculados por lo general a redes de ciudades medias. Son áreas en las que además de la agricultura, se han desarrollado otras actividades como la industria o los servicios.
- Espacios rurales agrarios, cuyo desarrollo se mantiene fuertemente ligado a esta actividad.
- Espacios rurales profundos marcados por el enclavamiento. Zonas aisladas debido a las dificultades de accesibilidad que presenta el lugar en el que se encuentran.

### **¿Escuela rural o escuela en el medio rural?**

Cuando hablamos de una escuela ubicada en un pueblo, ¿cómo debemos llamarla? ¿tenemos que ponerle algún nombre específico? ¿acaso cuando nos referimos a una escuela ubicada en una ciudad, la llamamos escuela urbana?

En palabras de José Manuel del Barrio Aliste (1996: 85 a 89) citado por Eudaldo (2005, p.73): “No se puede seguir hablando de escuela rural porque sencillamente no existe... y no se puede seguir hablando de escuela rural porque la sociedad de finales de siglo no es la misma de la de décadas anteriores, por lo que es más preciso hablar de escuela en el medio rural... si los modelos que siguen inspirando la labor docente en la escuela rural son los mismo que los que inspiran a la escuela en el medio urbano, ¿por qué ha de mantenerse una reflexión específica sobre la escuela rural? Hoy resulta difícil encontrar diferencias entre la escuela en el medio urbano y la escuela en el medio rural, siempre que no se consideren elementos sustanciales de la escuela rural aspectos como

---

<sup>5</sup> Ortega (2004, p.108) Citado por Bustos Jiménez, A. (2011). La escuela rural. Granada: Editorial Octaedro Andalucía (Ediciones Mágina S.L.)

el desplazamiento, la multigraduación, infraestructura deficiente o el déficit de recursos...”

Considerando el término escuela rural hacemos hincapié en una diferenciación de la escuela de ciudad que no existe legislativamente hablando, ya que con las leyes en la mano ambas escuelas están basadas en un mismo sistema de educación formal. Lo que sí que existe son diferencias derivadas del contexto urbano o del contexto rural, diferencias que influidas por la población, la cultura, las tradiciones, las costumbres, etc.

### **¿Qué entendemos por escuela en el medio rural?**

Eudaldo Corchón Álvarez (2005, p.74-75) recoge algunas de las definiciones que han hecho diversos autores sobre el concepto escuela en el medio rural, podemos ver como Tous (1981, p.19) dice que la “escuela rural es aquella que es la única de la población.” Pedro Roche (1993, p.38) delimita la escuela 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.”

Corchón también recoge las palabras de Jesús Jiménez (1983, p.13) quien se adentra en las características propias de la escuela y dice “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...”

Según la legislación andaluza citada por Corchón (2005, p. 75) “Aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadra dentro de esta definición las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población que, en general, no superan los quinientos habitantes”.<sup>6</sup>

Por su parte Roser Boix (2004, p. 13) delimita la escuela en el contexto rural de la siguiente manera: “entendemos como escuela rural la escuela unitaria y/o cíclica que

---

<sup>6</sup> ORDEN de 15 de abril de 1988, por la que se desarrolla el Decreto sobre constitución de colegios públicos rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza y otras medidas del Plan de Actuación para la escuela rural en Andalucía. Citado por Corchón (2005, p.75)

tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.”

Según definiciones de varios autores podemos extraer una idea común de lo que se entiende por escuela en contexto rural:

- Escuela con menos de 6 unidades, es decir no hay una unidad por curso escolar.
- Aulas multigraduadas.
- Alumnado heterogéneo.
- Escuela única en la localidad.
- Ubicadas en localidades de baja densidad de población.

Siguiendo los criterios anteriores, aportados por diversos autores, puedo definir la escuela rural como aquella escuela pequeña, con menos de seis unidades, situada en una localidad con baja densidad de población, en la que además es la única, cuyo alumnado es heterogéneo no solos en edad, formando aulas multigraduadas, sino también en capacidades, ritmos de aprendizaje o culturas.

## **LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL DESDE LA LEY MOYANO HASTA LA LOMCE.**

En la época de la Ley Moyano (1857) Los contenidos que se transmitían en aquella época eran en general pobres, el material didáctico escaso y en mal estado. En cuanto a las escuelas de contexto rural se determinaba:

- “En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario.” (Art. 100).
- “Los pueblos que no lleguen a 500 habitantes deberán reunirse a otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca Escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita a los niños concurrir a

ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una Escuela incompleta, y si aún esto no fuera posible, la tendrá por temporada.” (Art. 102).

“Las Escuelas incompletas y las de temporadas se desempeñarán por adjuntos o pasantes, bajo la dirección y vigilancia del Maestro de la Escuela completa más próxima.”

- “Únicamente en las Escuelas Incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida.” (Art. 103).

En cuanto al profesorado esta ley contempla:

- “Para ejercer el Profesorado en todas las enseñanzas se requiere: Primero. Ser español, circunstancia que puede dispensarse a los Profesores de Lenguas vivas y a los de Música vocal a instrumental. Segundo. Justificar buena conducta religiosa y moral.” (Art. 167).
- “Además de los requisitos generales, se necesita para aspirar al Magisterio en las Escuelas públicas: Primero. Tener veinte años cumplidos. Segundo. Tener el título correspondiente.” (Art. 180).

Pero en escuelas del medio rural:

- “Quedan exceptuados de este último requisito los que regenten Escuelas elementales incompletas; los cuales, como igualmente los Maestros de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad, expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia, en la forma y términos que determine el reglamento.” (Art. 181.)
- “En los pueblos que tengan menos de 500 almas el Gobernador fijará oyendo al Ayuntamiento la dotación que éste ha de dar al Maestro, o la cantidad con que ha de contribuir para dotar al del distrito que se forme, según lo prevenido en el art. 102.” (Art. 193.)

A raíz de la publicación del Real decreto de 21 de julio de 1900 la mensualidad de los maestros deja de estar en manos de los ayuntamientos para pasar a estar a cargo del Estado.<sup>7</sup>

En los años de 1923 hasta 1929 se impulsó la construcción de escuelas, pero en 1924 durante la Dictadura de Primo de Rivera hubo un fuerte control ideológico tanto de los contenidos educativos, como del personal docente, prohibiéndose la enseñanza de cualquier lengua que no fuese la española.

Con la República, en 1931 el número de escuelas había aumentado notablemente, aunque según Corchón (2005, p. 26) citando a Fernández (1976, p.22):

“las escuelas rurales eran escasas, los maestros pocos, mal pagados y mal preparados. Los niños dejaban la escuela para trabajar y ayudar a sus familias. Los locales de las escuelas rurales seguían siendo como en el siglo XIX: sin material escolar, lúgubres, tenían poca higiene, ventilación e iluminación...”

El proyecto educativo de la República se preocupó de llevar la cultura al medio rural, para ello creó las Misiones Pedagógicas, cuyo objetivo principal era difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.

Durante la época republicana se construyeron más de 50000 escuelas unitarias, cuya explicación puede recaer en un menor coste que construir escuelas graduadas, o bien por la dispersión de la población en el territorio.

En la Ley de Educación Primaria de 1945 se delimita la escuela rural, así en su artículo 21 dice:

“Los periodos de graduación escolar deberán cursarse bajo la dirección de uno o varios maestros, según lo cual la escuela se clasificará en unitaria o graduada. Serán unitarias las escuelas enclavadas en núcleos escolares cuya densidad de población, dentro de un radio máximo de un kilómetro, no supere la cifra de censo mínimo

---

<sup>7</sup> Citado por: Corchón Álvarez, E. (2005). La escuela en el medio rural: modelos organizativos. Barcelona: Davinci Continental, S.L.

determinado para la existencia de una escuela en el artículo 17 (El Estado estimulará la creación de escuelas y las creará por sí mismo si fuese necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada 250 habitantes). Si la diseminación del poblado fuera tal que dentro de este radio aun no diera un número mínimo de treinta escolares, el radio deberá extenderse hasta dos o más kilómetros, obligándose las autoridades de los lugares lejanos a facilitar a los alumnos los transportes gratuitos para su asistencia a la Escuela, de forma que ningún alumno que se halle a distancia superior a un kilómetro carezca de este servicio. Este sistema podrá ser suplido por la creación de Escuelas-Hogares o por el procedimiento establecido en el artículo 73. Cuando el coeficiente de población por kilómetro de radio diese un número de dos o más escuelas del mismo sexo, éstas se organizarán necesariamente en régimen graduado...”

En cuanto al maestro en esta ley también se indica que para ejercer su función en núcleos rurales no necesita titulación de maestro:

“Las escuelas masculinas de localidades de censo inferior a 501 habitantes podrán ser desempeñadas por personas del lugar que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico... Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada inferiores a 500 habitantes, podrán ser encargadas de la enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la escuela rural de la localidad.” (Art. 73)

Durante el franquismo la educación estaba muy ideologizada, con grandes diferencias cuantitativas y cualitativas y falta de igualdad de oportunidades.

El 1970 con la Ley General de Educación se produjeron grandes cambios, uno de los acontecimientos más importantes fue la llegada de la Democracia. Las escuelas del medio rural también sufrieron cambios, puesto que según el artículo 59 de la LGE:

“Los Centros de Educación General Básica, que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integra, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo quince, y tendrán al menos una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen”.

Y por tanto se cerraron todos aquellos centros que no tuviesen una unidad para cada curso, para ubicar a todos los niños de zonas rurales se creó un nuevo tipo de centro, llamado Centro Comarcal, situado en las cabeceras de comarca. Esto a su vez, en palabras de Víctor M. Juan Borroy<sup>8</sup> “aceleró la despoblación de gran parte del territorio porque las familias enteras se trasladaron a la localidad en las que los niños estaban escolarizados.”

En esa misma época se crearon las Escuelas Hogar, que funcionaban como internado para aquellos niños que por distancia no podían hacer a diario el viaje desde sus casas a Centro Comarcal. Había Escuelas Hogar en Sos, Daroca, Barbastro, Jaca, Boltaña, Benabarre, Teruel y Cantavieja, algunas de ellas atendían a niños de un solo pueblo, otras como la de Barbastro o la de Teruel acogían a niños de más de 50 pueblos.

En 1983 se promulga el Real Decreto de Educación Compensatoria, por el que las zonas educativamente marginales, por razones económicas, sociales o de lugar de residencia, van a recibir una adecuada atención. La atención a estas zonas marginales se llevó a cabo mediante la constitución de servicios de apoyo escolar, centros de recursos, inversión en obras y equipamientos, estimulación de la permanencia del profesorado, campañas de alfabetización, cursos especiales para jóvenes no escolarizados y creación de modalidades de ayuda al estudio.

A partir del Real Decreto de Educación Compensatoria (1983), se empezaron a desarrollar en toda España nuevas experiencias, como por ejemplo los Centros Rurales de Innovación Educativa o la Experiencia del Valle-Amblés (Ávila).

La Experiencia del Valle-Amblés, fue impulsada por los padres de los alumnos a partir de tres líneas de acción<sup>9</sup>:

- Cambiar la estructura organizativa que suponía una escuela unitaria ligada a un pueblo. Proponen agrupar varias unitarias de diferentes pueblos de una comarca para formar un solo colegio público completo.

---

<sup>8</sup> Web: Museo Pedagógico de Aragón.

<sup>9</sup> Colectivo Campos de Castilla (1987): Escuela Rural: Una propuesta educativa en marcha. Narcea. Madrid. Citado por Corchón Álvarez, E. (p. 46)

- Utilizar una pedagogía adecuada al medio, que dé respuesta a las demandas culturales.
- Y por último establecer medidas para la participación y formación de padres, para dar respuesta a las inquietudes de los mismos y colaborar en el desarrollo de la comarca.

Esta experiencia dio lugar al desarrollo, en 1986, del Real Decreto, de 24 de diciembre, por el que se crean los Colegios Rurales Agrupados (CRA). Los puntos clave de este Real Decreto son:

- Se agrupan unidades escolares pasando a formar un solo centro docente, denominado Colegio Rural Agrupado de Educación General Básica, con plena capacidad académica y de gestión.
- Los alumnos del CRA podrán cursar: educación preescolar, y los ciclos: inicial y medio de la Educación General Básica.
- Los recursos humanos y materiales de las unidades agrupadas, pasaran a formar parte del CRA. Las instalaciones del CRA podrán estar ubicadas en distintas localidades.
- La plantilla de profesores estará compuesta por el mismo número de unidades que comprenda el CRA, además del profesorado de apoyo. Los profesores desarrollaran su labor docente en una o varias unidades del CRA.

Algunos de los objetivos planteados en la creación de los colegios rurales agrupados son:

- Responder de forma adecuada a las necesidades socioculturales de las zonas rurales.
- Superar el aislamiento de los docentes.
- Evitar la separación del alumnado de su medio, proporcionándole una educación en su entorno más próximo.
- Superar carencias de interrelación y convivencia de los alumnos.



- Favorecer las relaciones sociales de los alumnos y alumnas.
- Evitar que los alumnos se desplacen a diario, pero sin que eso interfiera en la calidad de la educación.

En 1990 aparece la LOGSE, en ella encontramos el título quinto de la compensación de las desigualdades en la educación, por lo que podemos decir que esta ley ya incluye algunas de las ideas del Real Decreto de 1983 de Educación Compensatoria. En esta ley de educación encontramos una especificación en cuanto al alumnado del medio rural, ya que en su artículo 65.1 indica que "...garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio..." y en el 65.2 dice que "excepcionalmente en la educación primaria, y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia..."

La LOCE (2002), que será nombrada en el presente trabajo, aunque no llegó a aplicarse. Pasa muy de puntillas por la educación compensatoria que afecta a las zonas rurales, solo hace alguna mención, sin aportar nada novedoso, respecto a la anterior ley, en su capítulo séptimo de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con la LOE de 2006 vemos que no se introducen tampoco novedades respecto al alumnado de zonas rurales, así encontramos en el capítulo dos (Compensación de las desigualdades en educación) de esta ley orgánica:

- Los principios de la compensación (Art. 80) por los que se llevarán a cabo acciones de carácter compensatorio para hacer efectivo el principio de igualdad en la educación, evitando desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.
- En el artículo 81 garantiza un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.
- El artículo 82, dirigido directamente a los alumnos del mundo rural y llamado "Igualdad de oportunidades en el mundo rural" dice que la Administración tendrá en cuenta el carácter particular de estos centros proporcionando los

medios y sistemas necesarios para atender a las necesidades específicas que presenten favoreciendo la igualdad de oportunidades. En el apartado 2 vuelve a insistir en la posibilidad de escolarizar a niños en municipios próximos a su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza, lo que nos hace pensar que volvemos a las concentraciones escolares.

En la LOMCE se añade en el Capítulo III, Currículo, en el artículo 9 sobre Programas de cooperación territorial un tercer apartado en el que se expone que como criterio para la distribución de recursos económicos, de dichos programas, se tendrá en cuenta la despoblación de un territorio, la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas de escolarización del alumnado de zonas rurales.

## **COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL.**

### **El maestro.**

Si pensamos en los maestros que trabajan en colegios rurales agrupados, muchas son las preguntas que nos pueden venir a la cabeza sobre cómo es su trabajo ¿cuál ha sido su preparación? ¿Trabaja de la misma forma que un maestro de zona urbana? ¿Es lo mismo trabajar en un aula multigrado que en un aula de un solo curso? ¿La formación enfocada hacia el trabajo en aulas homogéneas, en cuanto a edad de los niños, es adecuada para trabajar en el entorno rural? ¿Reciben los maestros de escuelas rurales algún tipo de incentivo, por las especiales características de estas escuelas?

Los maestros de escuelas situadas en el medio rural, antes, trabajaban de manera individual, de forma bastante independiente, ya que estaban o bien en escuelas incompletas, con algún compañero con el que se tenían que coordinar de forma puntual; o bien en solitario en aulas unitarias. Con el Real Decreto de 1986<sup>10</sup> y la nueva organización escolar en forma de colegios rurales agrupados, estos maestros que habían trabajado de forma independiente tuvieron que aprender a coordinarse con compañeros de otras unidades y a trabajar en equipo siguiendo un mismo proyecto curricular y educativo.

---

<sup>10</sup> Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos, BOE, I. Disposiciones generales (1986)

Además se tuvo que crear un equipo directivo formado, en la mayoría de los casos, por director, jefe de estudios y secretario. El director suele ser un profesor ubicado en la cabecera o sede del CRA, pero al no haber nada legislado al respecto puede trabajar en cualquier unidad de las que componen el colegio o incluso ser itinerante. La elección del director se hace como en todos los centros, por eso cualquier profesor que cumpla los requisitos<sup>11</sup> puede ser nombrado director.

Las funciones del director son las mismas que puede tener en cualquier otro centro, pero teniendo en cuenta que las aulas de su centro, tal como dicen de la Fuente y Santamaría<sup>12</sup>, tiene una “separación geográfica”. Además las competencias que tiene el director son amplias y de gran responsabilidad, pero en el caso de un CRA estas competencias se complican debido a la dispersión geográfica de profesores, alumnos, padres, varios ayuntamientos, asociaciones de padres y madres, etc.

En los colegios rurales agrupados encontramos una variada tipología de maestros como los que están fijos en la localidad que son los que ejercen de tutores de los distintos grupos de alumnos e imparten la mayoría de las asignaturas; los itinerantes, son los especialistas de lengua extranjera, educación física, música, pedagogía terapéutica o audición y lenguaje; o los docentes compartidos con otros centros, como puede ser el caso de los maestros de religión.

Esta amalgama de profesores, unida a la distancia entre las diferentes unidades, que forman el colegio rural agrupado, hace que sea especialmente difícil la confección de los horarios de clases a principio de curso. La confección de los horarios se hace siguiendo unos principios como son atender adecuadamente al alumnado, aprovechar al máximo los recursos y atender a las necesidades de organización de los centros. El cómputo total de la jornada lectiva está determinada por el horario destinado a la docencia directa, el tiempo destinado a otras funciones asignadas, el tiempo de recreo, y si es el caso, los tiempos de reducción horaria. En caso de que haya reducción horaria, ésta se aplica sobre las horas de horario lectivo, al principio o final de la jornada y en

---

<sup>11</sup> Requisitos para ser director: 5 años de antigüedad y de docencia, superar el curso de función directiva, concurso de méritos entre profesores, tener un proyecto de dirección y valoración especial de experiencia, docente y en acciones de calidad.

<sup>12</sup> Comunicación “La dirección en la escuela rural. Problemas que plantea” (Universidad de Burgos).

los periodos de reducción horaria no se tiene obligación de realizar ninguna actividad docente.

Existe un acuerdo<sup>13</sup> de 29 de junio de 2006, que establece medidas que afectan a profesores itinerantes y profesores compartidos con otro centro, ya que debido a las especiales características de su puesto de trabajo tienen compensaciones económicas y horarias. Dentro de este acuerdo cabe destacar algunas medidas como:

- Los desplazamientos se reducen lo máximo posible.
- Las rutas de itinerancia se realizan de la localidad más lejana a la más cercana, buscando la racionalidad en los desplazamientos.
- Los desplazamientos se realizan, siempre que sea posible por sesiones completas de mañana o tarde.
- En general, los profesores que se desplacen, no harán más de 200 kilómetros por semana.
- Los profesores que itineren, atenderán como máximo tres localidades diarias.
- Cuando los maestros se desplacen para reuniones o actividades complementarias, ese tiempo se contabilizará dentro del horario complementario de obligada permanencia en el centro.
- Las áreas impartidas por profesorado especialista itinerante o compartido se podrán agrupar en dos periodos lectivos no superiores a 90 minutos, debido a razones de desplazamiento o distancia.
- Los maestros itinerantes no realizarán tutorías cuando éstas les impida desempeñar el resto del profesorado.
- Los maestros que itineren tendrán derecho a media dieta, para evitar desplazamientos innecesarios, cuando terminen la jornada de mañana a una distancia superior a 30 km o un tiempo de regreso superior a 25 minutos.

---

<sup>13</sup> Acuerdo de 29 de junio de 2006, de la mesa sectorial de educación, por el que se establecen determinadas medidas en relación con el profesorado singular itinerante y el profesorado que comparte centro, en el ámbito del personal docente no universitario de la comunidad autónoma de Aragón.

Una particularidad importante a la hora de ejercer de maestro en el entorno rural es tener en cuenta las tradiciones y costumbres propias de la localidad en la que se ubica la escuela. En palabras de Roser Boix (2004, p. 14) “El maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias...” así podrán introducir en las actividades a desarrollar en el aula características significativas del pueblo, favoreciendo “el mantenimiento de costumbres, lenguas, tradiciones o fiestas” (Bustos, 2011b, p.66) para mantener la identidad única e individual de cada localidad.

#### *La formación inicial del maestro.*

En la bibliografía analizada son claras las referencias a la escasa dedicación que se da en las facultades de magisterio al estudio de la escuela de contexto rural y la especial forma de trabajar en ella y por tanto a la poca formación inicial de los maestros de cara a trabajar en escuelas del entorno rural. Por poner algunos ejemplos podríamos citar a:

Bustos (2011b, p. 99) “los estudios realizados sobre su figura (docente de escuela rural) generalmente muestran lo que se piensa desde hace tiempo y que sigue manifestándose: que no ha sido formado adecuadamente para desempeñar su trabajo en aulas multigrado y para el que, por aludir a la formación práctica, las prácticas de enseñanza en los colegios de ciudad sirven de poco”.

Joan Soler Mata (1998, p. 26) dice “La reflexión sobre el proceso de implantación de los actuales planes de estudios de la diplomatura de Magisterio detectó en ellos la poca o casi nula presencia de todo lo relacionado con la Escuela Rural... de esta forma, el currículum de la formación inicial del profesorado reproducía la situación de abandono que padecen este tipo de escuelas dentro del sistema escolar”.

Francisco Raso Sánchez y María Angustias Hinojo Lucena (2010, p. 19) añaden que “...casi la totalidad del profesorado del mundo rural considera esencial, no sólo la realización de las prácticas de carrera en este medio para entrar en contacto con las peculiaridades del ejercicio de la profesión dentro de sus escuelas, sino también la adecuación de la formación inicial teórica recibida en la universidad para que se contemple ampliamente la realidad subyacente a la práctica profesional en este entorno...”

Josefa Jiménez Fernández (2009, p. 4) considera que “El docente en la fase del primer contacto con la escuela se encuentra con un modelo formativo que no ha conocido, dentro de una realidad a su vez desconocida. Se enseña al docente para enseñar grupos homogéneos. Es el momento de tirar de la experiencia de los otros compañeros, ya que el intento de poner en práctica modelos descontextualizados supone un fracaso de antemano”.

José Luis Bernal (2009, p. 13) dictamina que se trata de “Profesorado poco preparado para las especiales circunstancias de procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes... ya que su formación va dirigida siempre al ámbito urbano de colegios grandes, cierta homogeneidad del alumnado, etc.”.

Según estudios realizados sobre el profesorado andaluz Eudaldo Corchón (2005, p. 126) añade que “El 95% del profesorado, prácticamente su totalidad, no realizó las Prácticas de Enseñanza en uno de estos centros (refiriéndose a escuela rural), e igualmente, son muy pocos los profesores, el 15%, que durante sus años de docencia han tenido a alumnos de prácticas.”

Al igual que en las opiniones de diversos autores, mediante la consulta de profesores de CRA, he podido corroborar que entre maestros con varios años de experiencia en escuelas rurales también existe la opinión de que la formación inicial, en cuanto a estos ámbitos, es insuficiente.

Como puede apreciarse en las citas, la mayoría de ellas aluden a la formación práctica de los estudiantes de magisterio y muy pocos tienen en cuenta la formación teórica.

Debido a esta característica común de la literatura sobre escuela rural, he querido saber qué opinión general hay entre mis compañeros y compañeras del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, acerca de la repercusión que tiene la escuela rural en los actuales planes de estudio del grado. Para ello elabore un cuestionario<sup>14</sup> de 6 preguntas, algunas de ellas de opción múltiple y otras cerradas. Los resultados que obtuve, de un total de 32 cuestionarios respondidos, fueron los siguientes:

---

<sup>14</sup> Anexo: Consulta sobre escuela rural para alumnos de magisterio.

- Una mayoría aplastante de alumnos y alumnas (31 respuestas afirmativas frente a solo una negativa) creen que la escuela rural podría ser su primer destino profesional
- Solo la octava parte de los alumnos consultados responde afirmativamente a la pregunta ¿Consideras suficiente tu formación para trabajar en un aula multigrado?
- En cuanto a las horas de aprendizaje dedicadas a la escuela rural en los procesos de formación hay disparidad de opiniones, la mayoría la encontramos en que se han dedicado entre 5 y 10 horas. Llama la atención la respuesta de 3 alumnos que dicen haber tenido una formación sobre el tema de más de 10 horas, esto puede ser debido a cursos adicionales o a que se han informado por su cuenta, por ejemplo.
- A la totalidad de los alumnos del grado de maestro consultados les hubiese gustado formarse más sobre cómo se trabaja en las escuelas rurales. De igual modo todos y todas los compañeros incluirían en la formación de docentes más formación sobre la escuela rural.
- Si le tocase trabajar en una escuela rural y necesitasen ayuda para enfocar su trabajo, la mayoría recurriría a compañeros con más experiencia o búsqueda de soluciones en Internet, pero también investigarían en libros y otros.

Desde las universidades catalanas se dieron cuenta de esta carencia en los planes de formación de los maestros y se constituyó, en 1995, el Grup Interuniversitari d'Escola Rural (Grupo interuniversitario de Escuela Rural)<sup>15</sup> con los objetivos de sensibilizar y formar a los futuros docentes sobre el conocimiento de la tipología escolar.

Este mismo grupo presentó un documento, en noviembre de 1998, cuya finalidad era que la escuela del medio rural estuviese presente en los planes de estudio y garantizar que los futuros maestros tuviesen unos conocimientos mínimos sobre la escuela rural. Algunas de las ideas plantadas en este documento eran:

---

<sup>15</sup> Extraído de: Soler Mata, J. (2001) Aprender a ser maestro en la escuela rural. Reflexiones sobre la formación inicial y permanente del profesorado de escuela rural.

- Trabajar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un aula multigrado, con varios cursos, a través del uso de diferentes estrategias y recursos.
- Conocer la organización y gestión de centros educativos del medio rural.
- Analizar las características de las zonas rurales, teniendo en cuenta demografía, economía y productividad, y analizar la transformación que en esta cultura se está produciendo.
- Estudiar la historia de la educación y la evolución de la escuela rural de forma específica en la comunidad autónoma de Cataluña y en general en toda España.

También podemos ver en el escrito de Bravo, Ponce de León y Torroba (2000, p. 345) que la Coordinación de Practicas de la Universidad de la Rioja, consideró interesante dedicar en el curso 1999-2000 las primeras “Jornadas Universidad-Escuela. La escuela rural primer paso al mundo docente”, que dieran a conocer las peculiaridades que presenta la escuela rural y los colegios rurales agrupados, desde la experiencia de sus profesores, así como iniciativas educativas que se estaban llevando a cabo en esa comunidad autónoma.

#### *La inestabilidad en los claustros del medio rural.*

Como destaca José Luis Bernal Agudo (2009, p. 13) “muchos maestros no tienen más visión de la escuela rural que como un camino imprescindible para llegar a un puesto de trabajo en la ciudad”, por eso destaca como variable específica la escasa estabilidad de profesorado en la escuela rural.

Esta inestabilidad repercute en que los maestros que van cambiando cada año no conozcan adecuadamente, o no muestren interés por el folclore y las tradiciones de los núcleos rurales en los que trabajan. Además de que es difícil dar continuidad a los proyectos que se inician, cuando el claustro de profesores es cambiante.

En algunas comunidades autónomas se han propuesto incentivos para favorecer la estabilidad de estos claustros y beneficiar que los proyectos sigan adelante.

Además, en palabras del director de un centro rural gallego, Francisco Javier Souto, recogidas por McCausland (2010, p. 12) “muchas veces los equipos directivos de un



colegio rural, además de dedicarse a las tareas educativas, tienen que dedicarle mucha atención a los servicios complementarios”

*El aislamiento del profesorado.*

Siguiendo la idea expuesta por José Luis Bernal Agudo (2009, p. 13), quien dice que “El aislamiento y la soledad han sido algo connatural al maestro rural, pero no es menos cierto que el modelo CRA posibilita el trabajo en equipo, la programación conjunta, las reuniones de los maestros, el intercambio de experiencias”. Podemos llegar a la conclusión de que los docentes que ejercen su profesión en zonas rurales se sienten aislados de los compañeros, ya que muchas veces están en aulas unitarias donde, solo reciben a los maestros itinerantes y los demás compañeros están a algunos kilómetros de distancia.

En un centro en el que todo el claustro de profesores trabaja bajo un mismo techo se pueden realizar reuniones diarias, o incluso encuentros informales en lo que hablar del día a día de su trabajo. En el caso de profesores de CRA las reuniones solo pueden ser en las horas de dedicación exclusiva. En muchos centros estas horas son, las del mediodía y para reuniones del claustro una tarde a la semana, cuando los niños y niñas no tienen clase y los maestros se reúnen en la cabecera o sede del CRA.

También entre los maestros mantienen una comunicación fluida para posibilitar la coordinación de actuaciones, ya que no pueden verse a diario cara a cara, a través del uso de las nuevas tecnologías, bien a través de correos electrónicos, por ejemplo la secretaría manda correos que llegan al CRA al correo de cada profesor, o bien para cuestiones más informales o más inmediatas también usan los grupos de WhatsApp.

Los maestros consultados mediante el cuestionario anteriormente mencionado tienen una experiencia de entre 5 y 10 años y algunos más de 10 años, para la mayoría de ellos el colegio rural agrupado fue su primer destino y al empezar sentían que no habían recibido la formación suficiente para trabajar en una escuela con esas características, alguno incluso se sentía temeroso, pero todos coinciden en que tenían muchas ganas de aprender.

## **Los alumnos**

En las zonas rurales la densidad de población es baja, además suele tratarse de una población envejecida con bajo índice de natalidad. Por lo que en las escuelas rurales el número de niños y niñas matriculado es muy inferior al número de matriculaciones escolares que se producen en un entorno urbano, de hecho en las escuelas de ámbito urbano casi siempre hay falta de plazas, mientras que en zonas rurales hay más plazas escolares que niños y niñas.

### *La multigraducción.*

Una de las características principales de una escuela rural son las aulas mixtas, formadas por niños y niñas de niveles diferentes de Educación Infantil y Primaria.

En las escuelas del medio urbano, en las que hay al menos un aula para cada curso escolar, los aprendizajes se organizan en cursos en función de criterios psicoevolutivos asociados a la edad de los estudiantes, esperando de forma utópica que todos avancen al mismo ritmo.

El término multigraducción supone, según Bustos (2010, p. 356) “un tipo de agrupamiento en el que alumnado de diferentes edades comparte condiciones propias en el aula... es decir se combinan dos o más grados en la misma clase” y es el término más aceptado, aunque la terminología es variada multinivel, internivel, niveles mixtos o compartidos, etc.

En algunos casos en las escuelas rurales hay varias clases y se pueden hacer divisiones de cursos, en otros caso la división se hace entre alumnos de Infantil y alumnos de Primaria y en los casos de escuelas unitarias, todos los alumnos de infantil y de Primaria esta juntos. En el caso de los maestros de CRA consultados mediante cuestionario, la mayoría indican que en el último curso escolar han atendido aulas unitarias con todos los grados, desde infantil hasta sexto de primaria.

Por motivos de edad podrían aparecer jerarquías dentro del grupo que enturbiasen la relación y convivencia del conjunto, pero esto es muy poco frecuente, ya que vivir dentro de un modo de vida rural, tener un reducido número de compañeros, hace que no se creen estatus de superioridad del alumnado de más edad sobre el alumnado más

pequeño. Por el contrario en estos grupos se suelen crear relaciones de complicidad, dado que los mayores se sienten útiles dentro del grupo y los pequeños se sienten ayudados.

Según el estudio de diversos autores<sup>16</sup> anglosajones mencionados por Bustos (2011b, p. 78) que estudiaron las condiciones sociales del alumnado de escuelas rurales “existen menos problemas de conducta que entre alumnado urbano, mayor atención a iguales, mejor clima social y afectivo, y mayor sentimiento de eficacia”.

Respecto a la socialización del alumnado de escuela rural los docentes consultados mediante el cuestionario concluyen que la socialización de los alumnos es adecuada o que depende del niño, además indican que en el recreo suelen jugar juntos y en otros casos según los gustos de cada niño o niña.

#### *Las metodologías de trabajo.*

Estas agrupaciones de aula de número reducido de alumnos y alumnas permiten que la relación con el maestro sea más cercana y que la atención educativa recibida por el alumnado sea más personalizada. Además la heterogeneidad del alumnado obliga al maestro a adaptar la metodología y la estructura del aula por eso cada profesor tiene una forma de ubicar a los alumnos en el aula, ya que según Aragüés y Hamodi (2014, p. 54) “puede resultar complicado organizar la clase para conseguir que todos los alumnos y alumnas puedan atender correctamente las explicaciones”. Así por ejemplo dentro de los profesores de CRA consultados, algunos los colocan por grupo según el curso, otros por grupo con cursos mezclados y otros en forma de U con todos los cursos juntos.

El entorno que rodea a la escuela en el medio rural sumado a la baja ratio, son características que deben ser aprovechadas por los maestros, salir a un bosque cercano en otoño a recoger hojas, ir a ver al médico o al panadero son ejemplos de actividades realizadas en el entorno cercano que permiten que los niños y niñas interpreten el mundo que les rodea y les ayuda a entender y aprender las cosas. Podemos señalar que los maestros de escuela rural consultados indican que ésta no se ve mermada por menores posibilidades de ocio y cultura, por tanto el maestro debe aprender a valorar el entorno y reconocer sus posibilidades.

---

<sup>16</sup> Stochkard y Mayberry (1992) Gregory (1992) y Cotton (1996).

La multigraduación en el aula ofrece la posibilidad de realizar tutorías entre iguales, favoreciendo que el alumnado se ayude de forma mutua. La tutoría entre iguales está basada en el aprovechamiento de la estructura heterogénea de capacidades y edades y estimula la ayuda entre iguales.

Otra de las oportunidades que nos ofrece la multigraduación de las aulas es la posibilidad del aprendizaje por contagio. Los alumnos están en contacto permanente con contenidos de niveles superiores e inferiores por lo que realizan un repaso continuo de sus aprendizajes y conocimientos. Los alumnos menor edad escuchan lo que se explica a los mayores, por lo que reciben conocimiento de forma indirecta y los mayores consolidan sus aprendizajes.

Los docentes de escuelas rurales no suelen utilizar los libros de texto en el aula, ya que al tener niños y niñas de diversos grados en el aula, no son muy útiles las lecciones magistrales siguiendo los libros de las editoriales, en estos casos son más bien una herramienta de consulta. Entonces ¿Cómo organizan sus clases los maestros del entorno rural? ¿qué metodologías utilizan?

Según los maestros consultados las técnicas que más utilizan en el aula son: proyectos, talleres y centros de interés.

Los proyectos son un recurso pedagógico que consiste en trabajar desde los intereses del alumnado y que sea éste el que cree sus propios aprendizajes, a través de lo que ya sabe y lo que le gustaría saber. Un proyecto consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado. Algunas características de los proyectos son: el aprendizaje participativo, activo y en cooperación; la motivación y la implicación de los alumnos; la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos; la relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.

Los talleres son un recurso pedagógico que consiste en la puesta en práctica, durante un periodo limitado de tiempo, de una técnica o temática concreta, que permita a los pequeños curiosear, experimentar, explorar y buscar soluciones. Contribuyen a la adquisición de habilidades técnicas, fomentan la interacción con el entorno y los compañeros y estimulan la expresión espontánea. Los talleres son un soporte para la

programación, tienen la utilidad de, en un momento dado, focalizar más algún aspecto concreto que interese trabajar.

Los centros de interés son una práctica educativa o método de enseñanza, ideado por Decroly a partir de la unión de los conceptos de enseñanza individualizada, globalización y motivación. En los centros de interés se integran todas las áreas del currículum de forma globalizada, se trabaja en torno a un tema por el que el grupo muestra un interés real. A partir del tema se desarrollan contenidos de uso práctico, que supongan en el grupo motivación y curiosidad.

Como podemos ver en las diversas técnicas se trabaja en grupo, y el grupo puede ser diverso en cuanto a edad de sus componentes, de esta forma cada alumno o alumna realiza actividades diseñadas teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades.

Además las aulas multigraduadas favorecen el aprendizaje cooperativo ya que la composición del grupo ha de seguir criterios de heterogeneidad, debe ser un reflejo de la diversidad de la sociedad en la cual está ubicada la escuela.

El aprendizaje cooperativo es aquel en el que todos los alumnos y alumnas trabajan juntos para conseguir un fin común. Se sustenta en dos pilares fundamentales: primero es un aprendizaje que requiere la participación directa y activa del alumnado, nadie puede aprender por otro, como máximo puede ayudarlo, pero jamás suplirlo; y segundo la ayuda mutua y la cooperación, si se dan con las debidas condiciones, posibilitan el logro de cotas más altas en el aprendizaje, y permiten aprender más y mejor.

#### *El rendimiento.*

En la actualidad los líderes y responsables políticos en materia de educación de los diferentes países, se preocupan mucho por los resultados académicos de sus estudiantes a través de escalas nacionales e internacionales de evaluación de rendimiento, solo hace falta visitar la página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa<sup>17</sup>, para ver la cantidad de publicaciones que hay al respecto.

---

<sup>17</sup> Página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa:  
<http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/>

Podría parecer un atrevimiento querer comparar el rendimiento académico de alumnos de ámbito urbano, con el de alumnos de ámbito rural, pero todavía hay gente que ve a la escuela rural como la hermana pequeña de las escuelas de ciudad y que cree que porque la mayoría de profesorado sea joven, inexperto y discontinuo y las aulas sean multigraduadas, el desempeño académico de los alumnos de las mismas es menor.

Cuando uno no conoce en profundidad cómo se trabaja en la escuela rural, puede pensar que al tratarse de varios cursos en la misma clase, los alumnos no acaban sus estudios igual de preparados como los estudiantes de colegios del medio urbano.

Acerca del rendimiento del alumnado de escuelas del entorno rural hay varios estudios, la mayoría de ellos son de países del continente americano especialmente Estados Unidos y América Latina, también podemos encontrar algunos informes Europeos.

Los análisis del rendimiento tienen posturas contrapuestas, en el artículo de Bustos (2011a, p. 161-162-163) de la revista Profesorado<sup>18</sup>, podemos encontrar recogidos varios ejemplos. Podemos ver que Mulryan-Kine, basándose en las revisiones de Mason y Burns (1997) y Veenman (1995 y 1997) “establece que no existen diferencias significativas entre los resultados académicos del alumnado de aulas multigrado y el alumnado de aulas de un solo grado”. Por otra parte, McEwan (2008) “concluye que el alumnado urbano obtenía puntuaciones más altas, tanto para pruebas nacionales, como para pruebas internacionales” al realizar el seguimiento en Latinoamérica de tres reformas en Chile, Guatemala y Colombia. Finalmente Beck y Shoffstall (2005) a partir del estudio realizado en Illinois (Estado Unidos), concluyen que “los resultados del alumnado rural eran superiores a los del alumnado no rural”.

Los resultados obtenidos no son concluyentes debido a la variedad de pruebas con los que se han obtenido, las diferencias entre las poblaciones, etc. Por eso Bustos (2011, p. 93) siguiendo las recomendaciones de Kinsey (2002), Little (2001) o Veenman (1995) sugiere “ampliar los espacios evaluables con pruebas que estén contextualizadas a la realidad de cada país, además de explorar mediante técnicas cualitativas de recogida

---

<sup>18</sup> Bustos Jiménez, A. (2011a). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables?. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 15 N°2, 155-170. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART10.pdf>

de información los procesos que se producen en la escuela rural para el logro académico”.

Los alumnos están adaptados a unas relaciones cercanas tanto con los profesores como con sus iguales, por eso al hacer el cambio al instituto se produce un choque, pasan de estar como en familia a tener que adaptarse a un tipo de relación menos cercana con sus iguales, mayor número de profesores, que además no son tan cercanos porque tienen más alumnos, y tienen que acostumbrarse también a espacios de mayores dimensiones. Este fuerte cambio en sus vidas educativas, puede repercutir en cambios en su rendimiento académico.

#### *La atención a la diversidad en la escuela rural.*

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras... Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño”.<sup>19</sup>

En palabras de Antonio Bustos (2011b, p. 91) “Se ha comprobado que el porcentaje de alumnado diagnosticado por los Equipos de Orientación Educativa como de necesidades de apoyo educativo específico es también superior en estos centros (rurales)”.<sup>20</sup>

La atención a la diversidad en una escuela rural es la misma que puede darse en una escuela del entorno urbano, con la particularidad de que la multigradación del aula puede resultar beneficiosa para aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, ya que como se ha mencionado anteriormente existen metodologías y prácticas de aula que favorecen a todos los alumnos, como los talleres, centros de interés, los proyectos o el aprendizaje cooperativo, mencionados anteriormente.

---

<sup>19</sup> UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

<sup>20</sup> Bustos Jiménez, A. (2011b). La escuela rural. Granada: Editorial Octaedro Andalucía (Ediciones Mágina S.L.)

Además se intenta que los apoyos que reciben los alumnos y alumnas con necesidades se den dentro del aula, favoreciendo de esta forma la inclusión de todos.

A continuación expondré algunas de las variables que considera Pilar Sarto Fraj (2000, p.203), en su trabajo Necesidades educativas especiales y escuela unitaria<sup>21</sup>, para afirmar que “el modelo más adecuado para trabajar la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales es el modelo de ‘escuela unitaria’”.

- El trabajo y las actividades en grupos. El maestro tiene la posibilidad de crear los grupos y repartir el trabajo favoreciendo que todos puedan participar de manera acorde a sus capacidades y su estilo de aprendizaje.
- Presentación de los temas en común. Las explicaciones teóricas, planteamiento de hipótesis suelen ser en gran grupo, luego la maestra organiza el trabajo autónomo de cada alumno o alumna y finalmente se exponen los resultados en común beneficiando al alumnado con necesidades.
- Trabajo autónomo del alumno. En aulas multigraduadas las secuencias de aprendizaje suele estar muy organizadas, los alumnos saben en todo momento lo que tienen que hacer, por eso no suele haber alumno esperando indicaciones y se favorece la autonomía del alumno.
- Organización del tiempo. La organización temporal no suele seguir el concepto de hora, es más flexible, lo que permite a los alumnos con necesidades adaptar los tiempos a sus capacidades de atención y concentración.
- Menor uso de libros de texto. El uso de libros de texto graduados es muy difícil en un aula con diversidad de edades (cada una con su correspondiente libro), por lo que muchos maestros prefieren utilizar otras metodologías de enseñanza-aprendizaje, que además favorecen a los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que por su competencia curricular a veces es difícil asignarles un único libro de texto.

---

<sup>21</sup> Sarto Fraj, P. (2000) Necesidades educativas especiales y escuela unitaria.



- Ajuste entre expectativas, posibilidades y exigencia. Los alumnos son valorados por los maestros y por sus compañeros no solo por lo que tienen en común con los otros, sino también por sus características personales.

El alumnado que más se ha crecido en los últimos años en las escuelas del medio rural es la población inmigrante, que ha salido de la ciudad hacia el entorno rural. Si el alumno o alumna es de habla hispana no hay mayor problema que darle a conocer la escuela, a sus compañeros y maestro o maestra y que se adapte a la forma de trabajar en ella. Pero si el alumno no habla español, surgen los problemas propios derivados de la comunicación con el alumno y con la familia. Para estos alumnos se realizan planes de acogida con el profesor de apoyo y horas con el maestro de Audición y Lenguaje que favorecerán al nuevo alumno y a sus compañeros.

#### *La etapa de educación infantil (0-6 años) en el medio rural.*

A pesar de la situación que se vive en la mayoría de los pueblos de España de envejecimiento de la población y descenso de la natalidad, considero importante tener en cuenta cómo es tratada la etapa de Educación Infantil en esos núcleos, puesto que esta etapa es esencial para el desarrollo de capacidades de los niños y niñas de 0 a 6 años y es base fundamental de sus futuros aprendizajes.

La Educación Infantil es una etapa no obligatoria de la enseñanza y puede ser este el principal motivo por el que en el medio rural no hay oferta por parte de la Administración para el primer ciclo (0-3), el segundo ciclo (3-6) sí que es atendido dentro de la educación formal.

Centrando la atención en la comunidad autónoma de Aragón, Jesús Jiménez Sánchez<sup>22</sup> (2001, p.52) dice que “la falta de una red consolidada de escuelas infantiles (antes guarderías) hace que la etapa de Educación Infantil la comiencen la mayor parte de los niños y niñas en el segundo ciclo sin experiencia escolarizadora anterior, lo que obliga a organizar un período de adaptación o acogida, distribuir las tutorías y apoyos educativos prestando especial atención al grupo de tres años, etc.”

---

<sup>22</sup> Jiménez Sanchez, J. (2001) Bases para una planificación educativa en el medio rural.

A pesar de esta situación, en algunas comunidades autónomas se han llevado a cabo proyectos para dar respuesta educativa a la población rural de 0-3 años.

En Galicia en el año 1997 surge el Programa Preescolar na Casa<sup>23</sup>. Se trata de un programa desarrollado por Cáritas Galicia con el objetivo de atender a las necesidades educativas de los niños y niñas en edad preescolar del medio rural gallego. El programa consiste en formar a las familias para que atiendan educativamente a los hijos en casa, debido a que estos no pueden asistir a centros educativos por la gran dispersión geográfica de los núcleos rurales de esta comunidad autónoma. Las familias realizan reuniones quincenales con un orientador del programa que les explica técnicas de estimulación temprana, ejercicios de motricidad y otras prácticas beneficiosas, mientras los niños juegan juntos. Unas 30000 familias han formado parte del proyecto desde que se creó.

En Castilla y León funcionan en el medio rural un total de 184 escuelas infantiles unitarias, de las que 178 pertenecen al Programa Crecemos<sup>24</sup>. Este programa surge en 2004, fruto de la colaboración entre las Diputaciones Provinciales y la Junta de Castilla y León, creando centros infantiles de 0 a 3 años en el medio rural, con el objetivo de mejorar la atención educativa y favorecer la conciliación de la vida familiar y laboral.

En Aragón la creación de escuelas infantiles en el medio rural, va en función de las necesidades y éstas se ponen en marcha desde la comarca o los ayuntamientos, por ejemplo en el CRA Vero- Alcanadre y en el CRA Monegros-Hoya tienen escuela infantil en la cabecera. En cambio Tierz y Chimillas forman parte del mismo CRA, pero debido a la demanda las dos poblaciones tienen escuela infantil.

### **Las familias en el medio rural.**

Cuando pensamos en las familias que viven en entornos rurales tenemos que tener en cuenta que en su gran mayoría no se trata de familias nucleares, sino familias extensas en las que pueden cohabitar en la misma casa hijos, padres, abuelos e incluso tíos.

---

<sup>23</sup> Preescolar na Casa, no se ha extraído la información de la página web oficial del proyecto por estar en gallego.

<sup>24</sup> Programa “CRECEMOS” Familia, drogodependencias y mujer Junta de Castilla y León. (S.f). Consultado 28 agosto 2015. Recuperado de <http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100/1131977310644/ / />

Además todo el pueblo es como una gran familia, siempre con alguna rencilla entre vecinos, pero una gran familia en la que todos se conocen, contrariamente a lo que ocurre en las ciudades. Esta cercanía también está presente en las relaciones entre la familia y la escuela.

El asociacionismo de padres y madres de alumnos está regulado por el Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio. Los padres colaboran y participan en aspectos sobre la estructura y organización de los centros educativos.

Los CRA son peculiares en cuanto a las asociaciones de padres y madres de alumnos, ya que al tratarse de colegios formados por gente de varias localidades se pueden establecer diferentes AMPAS (asociación de madres y padres de alumnos). En caso de ser varias asociaciones en el Consejo Escolar debería haber representación por parte de todas ellas.

En el caso de pueblos que carecen de asociaciones de padres y madres de alumnos, se ve deteriorada su representación y participación.

Al preguntar a los profesores de CRA sobre su relación con las familias han respondido que ésta es buena en la mayoría de casos y en otros dos casos, uno opina que la relación es normal y otro que es en ocasiones demasiado cercana.

Otra característica a tener en cuenta en el tema de las familias es que muchas de ellas desconfían de los maestros y maestras, debido en gran parte a la discontinuidad del profesorado de ámbito rural. Cada principio de curso las familias y los alumnos tienen que conocer a nuevos maestros, a veces jóvenes e inexpertos, y pueden empezar a confiar en ellos a medida que van viendo como desarrollan su labor educativa.

## **RECURSOS Y MATERIALES.**

La escuela rural ha sido nombrada en muchas ocasiones como ejemplo de carencias de materiales y recursos, sobretodo hace unos años en lo referente a las nuevas tecnologías, pero ¿qué materiales y recursos se necesitan en una escuela rural? ¿puede adaptarse a trabajar la escuela del medio rural, con la misma dotación que reciben escuelas más grandes de ciudad?

A la hora de hablar de los materiales y recursos podemos hacer distinción entre:

- Recursos fijos: son los que están en el edificio escolar y no se mueven de un colegio a otros, en este caso podríamos hablar de pizarras digitales, ordenadores, radio-cd, etc.
- Recursos rotativos interpueblos: se trata de aquellos materiales del CRA y que son compartidos por todas las unidades que forman este colegio rural agrupado, como podrían ser los libros que forman la biblioteca de aula, las colecciones fósiles o el material de matemáticas entre otros. En el caso de estos materiales los maestros tienen coordinar su uso y planificar bien cuándo lo van a utilizar.
- Recursos locales y municipales: son las instalaciones de las poblaciones que se comparten con el colegio para el desarrollo de actividades que no se pueden hacer en los espacios del colegio, por ejemplo las zonas deportivas o pabellones polideportivos, o los centros culturales.

Según los profesores de CRA consultados, la mayoría de ellos considera que la vinculación de los ayuntamientos con la escuela rural incide en la calidad de la enseñanza.

- Recursos externos: son los que no pertenecen ni a la escuela rural, ni a los ayuntamientos de las diferentes localidades, en este caso podríamos hablar del bibliobús, el aula de naturaleza, etc.

Según la mayoría de los maestros y maestras de CRA consultados, estos centros no tienen ni la suficiente dotación de recursos humanos, ni suficiente dotación económica.

Las instalaciones de las escuelas rurales suelen ser edificios antiguos rehabilitados para este fin, aunque también hay colegios de nueva construcción. La estructura más básica de estos colegios es edificio con aula o aulas, zona de almacenaje, servicios y zona de recreo. Las actividades deportivas son realizadas o bien en el patio de recreo o bien en las instalaciones deportivas del ayuntamiento de la localidad. Del mismo modo el comedor en algunas localidades está situado fuera del edificio escolar.

Los materiales en muchas ocasiones tienen que ser transportados por los maestros itinerantes que hacen sus veces de transportistas. Pero la tendencia actual según recogen

Bravo et al. (2000 p. 337) “es ir dotando a cada colegio del CRA lo suficientemente bien como para tener que transportar la menor cantidad de materiales posible.”

Al hablar de materiales de la escuela rural es inevitable pensar en la digitalización, ya que en algunos pueblos se tardó unos años en conseguirse, quizá porque la relación coste-beneficio en la instalación de estas tecnologías parecía no ser rentable para las empresas del sector. En el siguiente punto analizare la digitalización del medio rural.

### **Digitalización del medio rural.**

En mucha de la bibliografía sobre la educación en el medio rural podemos encontrar referencias al aislamiento de este tipo de centro o de los profesores que en ellos ejercen. Estas ideas suelen ir unidas a la falta de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), o incluso línea telefónica, que hasta hace algunos años sufrían ciertas escuelas ubicadas en un contexto rural. El acceso a las nuevas tecnologías ha sido tradicionalmente más difícil en el ámbito rural que en el urbano debido, al principio, a la falta de infraestructura para que llegase la banda ancha y después a causa del desconocimiento en su uso y a la falta de personal cualificado para enseñar a usar las nuevas tecnologías.

Algunos podrían caer en la tentación de pensar que la solución era sencilla, bastaba con introducir las nuevas tecnologías en el aula y se alcanzaría el progreso y el desarrollo que impedirían estar aislados. Pero esto no era tan fácil, ya que se necesitaban maestros formados en el uso de las nuevas tecnologías, además de la creación de ambientes en los que se planifiquen y se contextualicen adecuadamente las actividades a realizar mediante el uso de las TIC. Se necesita cierta formación en su uso y en sus aplicaciones didácticas ya que las TIC forman parte de los contenidos curriculares y además tienen implicación directa en una de las siete competencias clave que se pretenden al finalizar la educación obligatoria, la Competencia Digital.

En la digitalización de la sociedad rural hay que tener en cuenta que a los alumnos y alumnas de escuelas rurales se les abre una ventana que les muestra todo, pero también existe el riesgo de homogeneizar las sociedades, haciendo que poco a poco se sientan propias ideas y características de culturas predominantes, como puede ser la urbana. Por ejemplo según maestros, de escuela rural, preguntados por Bustos (2011b, p. 51) “Un

88,6% considera que se está produciendo esta urbanización... entendiendo que están mutándose las costumbres y los estilos de vida del medio rural hacia una progresiva urbanización.” El maestro debe contribuir a que el alumnado aprenda a valorar lo que tienen, al desarrollo local y dar a conocer al mundo la cultura de los pueblos.

A finales de los 90 y principios del siglo XXI se llevaron a cabo programas para la digitalización e inclusión de las nuevas tecnologías en colegios de toda España, principalmente en escuelas rurales y CRA. Hablaremos de dos de ellos: Aldea Digital y Escuela 2.0.

### *Aldea Digital.*

El Programa Aldea Digital era una propuesta para integrar las nuevas tecnologías en la escuela rural y se inició durante el curso escolar 1997-1998 en Teruel. El programa se implantó en más de 2500 localidades y participaron más de 7000 docentes y 70000 alumnos y alumnas. El desarrollo del mismo se realizó en tres fases.

La primera fase, o fase experimental, se realizó en Teruel por su alto índice de estructura escolar rural, por el interés y entusiasmo mostrado por la Dirección Provincial de Educación y por la existencia de tres CRIET ejemplares en su funcionamiento<sup>25</sup>. Esta fase inicial sirvió como prueba piloto, para extraer conclusiones y mejorar el programa.

La segunda fase, o fase de extensión, se llevó a cabo durante el curso escolar 1998-1999 en una provincia de cada comunidad autónoma (excepto en Castilla y León que por su extensión, lo realizaron 3 provincias).

La tercera fase, o fase de generalización, desarrollada en el curso 1999-2000, se unieron las provincias que faltaban.

El programa se desarrolló con actuaciones en tres ámbitos fundamentales:

- Comunicaciones: instalación de líneas telefónicas en aquellas escuelas que no la tuviesen y conexión a Internet.

---

<sup>25</sup> Aldea Digital. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Infraestructura: dotando a las escuelas del material informático necesario como ordenadores, modem, routers impresoras y otros.
- Formación de los docentes para que se diese con éxito la docencia de los alumnos.

### *Escuela 2.0.*<sup>2627</sup>

El proyecto Escuela 2.0 es otro ejemplo del impulso digital que se pretendía para las escuelas rurales a través de proporcionar el equipamiento tecnológico para las aulas y la introducción de factores innovadores en el proceso de integración de las TIC en el sistema educativo. El proyecto estaba previsto que tuviese una permanencia de cuatro años y pretendía adaptar la escuela a las demandas tecnológicas de una sociedad sometida a continuos avances y progresos.

Las actuaciones desarrolladas mediante este proyecto han sido: dotar a alumnos, profesores y centros de los recursos tecnológicos adecuados; asegurar la conectividad a la red, tanto por cable como de forma inalámbrica; garantizar la formación del profesorado en aspectos técnicos y metodológicos, impulsar el acceso a la red de toda la comunidad escolar; e implicar a todos, alumnado y familias, en el uso y cuidado de los materiales informáticos.

En Aragón se introduce este programa, en el curso 2009-2010 transformando el proyecto propio de la comunidad autónoma que estaba en marcha en ese momento, el programa Pizarra Digital.

La inversión permitió dotar a casi 15000 aulas de material como pizarras digitales (PDI), conexión inalámbrica, cañones para proyectar y portátiles de uso en el aula,

---

<sup>26</sup> Lorente Lorente, A. Las TIC en Aragón y el programa Escuela 2.0: Implicaciones para la dirección, la organización y la gestión del centro escolar. Fórum Aragón, N°3, 9-14. Recuperado de: [http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwi57teD4NXHAhWGcROKHAp8AGQ&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3799513.pdf&ei=bi7lVbmlGobjUaP5g6AG&usq=AFOjCNHL7c\\_xBiNKslVq1pLXn1sk1UtdxA&sig2=N56AkflETWz3aDgoPU8dTQ](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwi57teD4NXHAhWGcROKHAp8AGQ&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3799513.pdf&ei=bi7lVbmlGobjUaP5g6AG&usq=AFOjCNHL7c_xBiNKslVq1pLXn1sk1UtdxA&sig2=N56AkflETWz3aDgoPU8dTQ)

<sup>27</sup> Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 15 N°2, 155-170. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART10.pdf>

además se ofrecía a cada alumno y alumna un portátil como herramienta de trabajo individual, para trabajar tanto en clase como en casa.

El profesorado implicado en el proyecto Escuela 2.0 también recibió formación con el objetivo de potenciar los usos y las aplicaciones metodológicas de las nuevas tecnologías y favorecer un adecuado uso curricular de las mismas.

La digitalización del medio rural ha permitido obtener información, de forma inmediata, a través de Internet; comunicación fluida, que permite romper con el aislamiento en el que vivía el entorno rural, mediante el correo electrónico; y apertura del centro con la creación o diseño de blogs o páginas web que se llenan de informaciones a familias, noticias destacadas, fotografías o trabajos de los alumnos.

## **CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA DEL MEDIO RURAL EN ARAGÓN.**

### **Los CRA en Aragón.**<sup>28</sup>

En palabras de Salvador Berlanga, citado por Boix (2004, p. 84), “Aragón presenta un grave desequilibrio territorial por carecer de ciudades intermedias entre la macrocefálica Zaragoza, con un 60% de la población de los 12042152 habitantes de la comunidad autónoma, y el resto despoblado y disperso. De los 730 pueblos aragoneses, concretamente 527 tienen menos de 500 habitantes (72%), 182 municipios se sitúan en el estrato intermedio entre 500 y 5000 (25%) y únicamente 20 poblaciones, incluida Zaragoza, superan los 5000 habitantes”.

En el curso escolar 2013-2014 los CRA en Aragón atendieron a un total de 9379 alumnos, en 73 centros diferentes ubicados en 309 poblaciones.

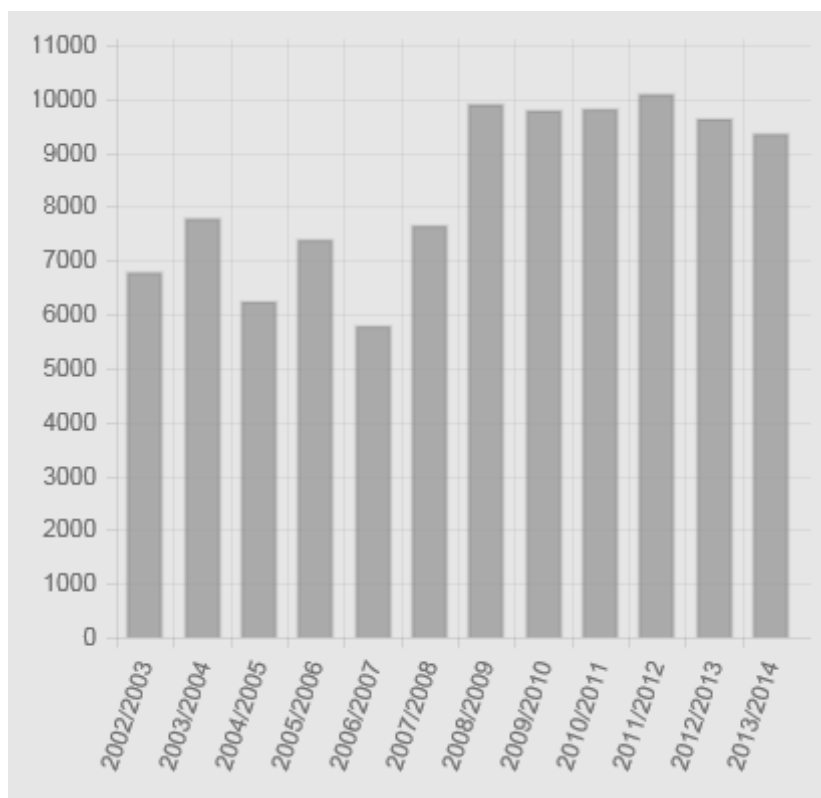
Como podemos observar en el gráfico 1, la matrícula de alumnos en el ámbito rural tuvo una gran crecida en los cursos 2007-2008 y 2008-2009, pasando de no llegar a los 6000 alumnos matriculados en el curso 2006-2007 a llegar a casi los 10000 matriculados en el curso 2008-2009. Actualmente parece que de nuevo está bajando la matrícula durante los dos cursos anteriores, aunque aún se mantiene en cifras superiores a las 9000 matrículas.

---

<sup>28</sup> CRAs Aragón. (S.f.). Consultado 22 julio 2015. Recuperado de: <http://crasaragon.com/>



Gráfico 1. Evolución de niños escolarizados en CRA en Aragón.



En una noticia reciente<sup>29</sup> de El Periódico de Aragón (Lahoz, A.) podíamos leer que se ha reducido en dos el número mínimo de alumnos por aula para mantener el colegio abierto. Con el gobierno anterior la ratio estaba en 6 alumnos, con el actual gobierno pasa a estar en 4, para evitar el cierre de 12 escuelas rurales. Y además en aquellas poblaciones que solo hay tres alumnos para escolarizar se estudiarán los casos, de forma personalizada con las familias, para saber si prefieren que sigan los niños y niñas en la localidad, aun con un número tan reducido de alumnos o prefieren llevarlos a otros centros.

Con esta medida se evita el cierre de una docena de escuelas rurales de todo Aragón, tres en la provincia de Zaragoza: Moros con 5 alumnos y Campillo de Aragón y Encinacorba con 4 alumnos cada una; en la provincia de Huesca se evitara la clausura de dos centros en Orillena y Santa Engracia de Jaca con 4 alumnos cada uno; y en

---

<sup>29</sup> Lahoz, A. (9 de Agosto 2015). La DGA evita el cierre de 12 escuelas rurales al bajar la ratio de alumnos. El Periódico de Aragón. Recuperado de [http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/dga-evita-cierre-12-escuelas-rurales-bajar-ratio-alumnos\\_1045480.html](http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/dga-evita-cierre-12-escuelas-rurales-bajar-ratio-alumnos_1045480.html)

Teruel se beneficiaran de esta medida los municipios de 5 alumnos como Castel de Cabra y Los Olmos, y los de 4 alumnos como Tornos y Cañada de Verich.

En algunas poblaciones como, la anteriormente mencionada Tornos en la provincia de Teruel, se había iniciado una campaña de búsqueda de familia, con hijos en edad escolar, para que vayan a vivir al pueblo y así no tener que cerrar la escuela. Esta iniciativa sigue adelante y el ayuntamiento está en proceso de selección, aun habiendo cambiado la ratio. Debido a la despoblación y a la falta de niños y niñas en los pueblos, desde el curso escolar 2012-2013 se han tenido que cerrar 19 escuelas.

### **Los CRIET.**

Los CRIE son los Centros Rurales de Innovación Educativa, se crearon en el curso 1983-1984, acogidos al Real Decreto de Educación Compensatoria de 13 de abril de 1983, que el Ministerio de Educación y Ciencia<sup>30</sup> puso en marcha para corregir y compensar desigualdades educativas. Aunque no se instituyen legalmente hasta 1996, con la Orden Ministerial de 29 abril de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa

En la comunidad autónoma de Aragón surgieron los primeros centros rurales de innovación educativa, concretamente en la provincia de Teruel. Hace 32 años la escuela rural en esa provincia sufría algo de abandono por parte de las distintas administraciones educativas, las infraestructuras físicas de los centros y los medios didácticos eran deficientes; el maestro estaba aislado, tenía una formación inicial insuficiente y carecía de formación permanente, etc.

El proyecto de programación, de estos CRIET (centros rurales de innovación educativa de Teruel), fue desarrollado por el Servicio de Inspección educativa de la Dirección Provincial de Teruel, contando con la colaboración de alcaldes y profesores. Por tanto debían trabajar unidas y por una meta común personas que quizás antes no hubiesen colaborado nunca, por eso los CRIET debían ser también creadores de relaciones sociales y favorecer espacios para el consenso.

---

<sup>30</sup> Actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Actualmente existen tres CRIET en la provincia de Teruel. Los de Albarracín y Alcorisa puestos en funcionamiento en el curso 83-84, fueron los primeros centros de estas características en España; y el de Calamocha, que inició su andadura en el curso 93-94. También en el año 1996 se creó un CRIE en Zaragoza, el CRIEZ Venta del Olivar.

Como comenta Berlanga, citado por Boix (2004, p. 86), estos centros contaban con dos ideas principales como objetivos: “ofrecer al alumnado una educación integral incidiendo en aspectos de socialización” y “elaborar un nuevo diseño curricular adaptado al entorno social de localidades pequeñas, adecuado a la escuela rural”. Estos objetivos iniciales, han derivado en los actuales objetivos que tienen los CRIET, en relación a:

- Socialización → Favorecer que niños y niñas de edades similares, pero de distintas localidades se conozcan y se relacionen. Conseguir pautas y hábitos de trabajo en equipo.

A este respecto añadiría que todos los maestros consultados mediante el cuestionario creado opinan que efectivamente la asistencia de los niños al CRIE beneficia su socialización.

- Formación integral → Ayudar a conseguir una educación integral de niños y niñas, superando las dificultades de un medio socio-económico no demasiado favorable como el medio rural. Favorecer la integración de los temas transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y completar aspectos instructivos que exigen especialización del profesorado.

La consulta de docentes de CRA (mediante el cuestionario nombrado anteriormente) indica que la mayoría opina que la asistencia al CRIE beneficia el rendimiento académico.

- Lugar de encuentro → Fomentar la realización de actividades de innovación curricular y de formación del profesorado, con el objetivo de mejorar la calidad educativa del medio rural. Coordinar e intercambiar actividades complementarias que lleven a cabo distintos profesores.

- Material didáctico → Facilitar actividades que exigen unos medios específicos y no poseen, en general, las pequeñas escuelas.

Los alumnos y alumnas de la escuela rural pasan tres semanas a lo largo del curso, una por trimestre, en los CRIE. La estancia en los CRIET es voluntaria y gratuita, aunque este año por ejemplo se ha pagado por primera vez (75€ por las 3 semanas) en el CRIET de Calamocha. Se forman grupos de alumnos de entre 50 y 70 niños y niñas, atendidos por un grupo de unos 6 profesores (la mayoría de ellos maestros de educación primaria), a los que se une, además, un número variable de personal no docente para tareas de cocina, limpieza o consejería.

Durante las tres semanas que pasan los alumnos en el centro rural de innovación educativa, se realizan diversidad de actividades que previamente han acordado los responsables del CRIET y los profesores del CRA. Estas actividades se desarrollan según Berlanga citado por Boix (2004, p. 94) a partir de:

- Actividades de carácter curricular. Se trata de actividades que se planifican y desarrollan en colaboración con los profesores de los CRA. Suelen ser actividades multidisciplinares e innovadoras en las que se procura el máximo uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Talleres de pequeño grupo. Estos talleres pueden ser de diversos temas como por ejemplo: radio, prensa, fotografía digital, cerámica, deporte, etc.
- Actividades complementarias. Son actividades que favorecen la socialización de los alumnos y alumnas, por ejemplo dinámicas de animación, visitas, discoteca, excursiones, etc.
- “Aula virtual”. Se trata de hacer una videoconferencia con otro CRIET, para que el alumnado experimente el mantener una videoconferencia.

Cada CRIET tiene su blog o página web en el que podemos encontrar información diversa sobre los centros, los horarios, los documentos, y las revistas de los CRIET (Dorondón en el caso de Alcorisa y Crimochin en el de Calamocha). Además podemos ver las programaciones de actividades con las temáticas que preparan para cada año, aquí expuestas en la tabla 1.

Tabla 1. Programaciones trimestrales de cada CRIET.

|                  |    | Curso                            |                         |   |                                |                                 |                            |
|------------------|----|----------------------------------|-------------------------|---|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
|                  |    | 2009-2010                        | 2010-2011               | 2011-2012                                 | 2012-2013                      | 2013-2014                       | 2014-2015                  |
| CRIET Calamocha  | 1º | Celtiberos                       | Arquitectura            | Dime lo que comes y te diré de dónde eres | Creo en el CRIET               | Carpe diem                      | Un viaje por la Edad Media |
|                  | 2º | Biodiversidad y cambio climático | Aprenderemos fotografía | Escuela de magia                          | Cuido mi planeta               | Muévete con Grease              | Pequeños científicos       |
|                  | 3º | Viaja por España                 | Mil y una historias     | Historias de la historia                  | Me gusta el deporte            | Viaja con el CRIET              | CRIET-chef                 |
| CRIET Albarracín | 1º |                                  |                         | Destino Europa                            | Alemania: aventura tecnológica | Tenemos un tesoro               | La luz                     |
|                  | 2º | -                                | -                       | Creatividad a través de la fotografía     | Suecia: ciencia y tecnología   | Patrimonio literario y cultural | El cine                    |
|                  | 3º |                                  |                         | El ocio no tiene edad                     | Turquía: ciencia y tecnología  | El circo                        | La música                  |
| CRIET Alcorisa   | 1º |                                  | Nuestra tierra          | Energías                                  | Yo como tú                     | Una semana de cine              | Escuela de arte            |
|                  | 2º | -                                | La química              | Emprendedores                             | Somos lo que comemos           | Una semana mágica               | Academia de astronautas    |
|                  | 3º |                                  | La Edad Moderna         | Edad Contemporánea                        | Edad Antigua                   | Edad Media                      | CRIET en la Edad Moderna   |

A través de los CRIET se fomenta la participación de toda la comunidad educativa, aunque la participación de los padres es escasa y se suele limitar a alguna visita durante

las semanas de convivencia o a las jornadas anuales de encuentro. Aun siendo escasa su participación, las familias tienen información detallada de las programaciones de los CRIET, proporcionada por lo tutores y también a través de las revistas de los centros y de las páginas web y blogs.

A modo de conclusión de este tema, añadiremos la cita de Berlanga y Corraliza<sup>31</sup> (2001, p. 106) en la que dicen que “los CRIET se ocupan de apoyar, reforzar y complementar la labor educativa de profesores y alumnos de los Centros Rurales Agrupados”.

## **CONSIDERACIONES FINALES.**

Para finalizar me gustaría recoger aspectos positivos y negativos que podemos encontrar en la bibliografía sobre la educación en el medio rural, con matizaciones o ideas que han podido surgir a partir de la lectura de dicha bibliografía.

### **Aspectos positivos:**

- Ratio baja. Puede ser un aspecto positivo, pero no se puede olvidar que al menor número de alumnos hay que sumarle la diversidad de grados dentro del aula. Al ser grupos pequeños los alumnos desarrollan sentimientos de pertenencia a un grupo.
- Atención personalizada a causa de la baja ratio, que favorece a todos los alumnos y alumnas, pero en especial al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Diversidad en el alumnado. Heterogeneidad debida no solo a la edad, sino también a los lugares de procedencia o a las capacidades y ritmos de aprendizaje de cada uno. Esta situación permite a los alumnos ampliar sus perspectivas.
- Aulas multigraduadas: las diferencias de edad se presentan como una oportunidad para establecer dinámicas para el apoyo mutuo, para tener mayor riqueza de ideas, para consolarse mutuamente, animarse en momentos de desánimo, etc.

---

<sup>31</sup> Berlanga, S., Corraliza, G. (2001) El CRIET: Una apuesta de innovación educativa.

- Relaciones interpersonales de mayor calidad entre los alumnos y con el profesor. Las relaciones más cercanas favorecen menos situaciones disruptivas dentro del aula, que en contextos urbanos u otros, mayor atención entre iguales, más apoyos, etc.
- Mayor grado de autonomía de los alumnos dado que el maestro tiene que atender a diferentes grados en una misma aula y el trabajo tiene que estar muy organizado, no hay lugar para la improvisación. Además viven en entornos tranquilos con menos riesgo que las ciudades por lo que pueden jugar en la calle y aprenden a buscar soluciones y recursos a las distintas situaciones que se les plantean.
- Uso del entorno como recurso. El maestro debe ser capaz de integrar las múltiples posibilidades que el entorno cercano de la escuela rural le ofrece, para eso tiene que conocer bien la localidad y sus costumbres y tradiciones.
- Seguimiento en profundidad de los avances del alumno. En los casos en los que el maestro tiene plaza fija en el centro puede hacer un seguimiento del alumno desde que entra en el colegio hasta que acaba la primaria, ya que si se trata de una escuela unitaria, estarán todos los cursos juntos.
- Aprendizaje por contagio. La mezcla de edades y niveles en el aula favorece que se produzca el aprendizaje por contagio, los pequeños aprenden de los mayores y viceversa, los pequeños interiorizan conocimientos que se dan a los mayores, lo que les ayudará en aprendizajes futuros; y los mayores hacen repaso escuchando lo que se explica a los pequeños. Aunque, esto a priori resulte positivo, los maestros deben tener también en cuenta que no solo se aprende lo bueno.
- Relaciones más cercanas con las familias. La participación de los padres y madres es más frecuente y se establecen relaciones más próximas entre éstos y el profesorado. Aunque tras las preguntas realizadas he podido comprobar que en ocasiones esas relaciones son demasiado cercanas para los maestros.

- Horarios más flexibles dentro de las jornadas de clase. Las horas de clase no suelen ser de 60 minutos, flexibilizando los horarios para adaptarlos a las necesidades de todos, incluyendo en ese todos a los alumnos y al profesorado.

**Aspectos negativos:**

- En las aulas multigraduadas no es posible improvisar. El maestro tiene que tener todo organizado para que los alumnos de los diferentes niveles sepan lo que tienen que hacer en cada momento.
- Se produce un gran cambio al pasar al instituto. En el cambio de etapa de los alumnos que terminan primaria se produce un gran cambio, puesto que pasan de estar como en familia en su pequeña escuela, a estar con mucha más gente y en espacios más grandes.
- Escasa formación del profesorado. Las ofertas formativas de las facultades de educación siguen teniendo carencias en cuanto a la enseñanza sobre la escuela rural y su funcionamiento. Aunque existen algunos programas de profundización del conocimientos de las escuela del medio rural y prácticas en la misma.
- Necesidad de adecuar los conceptos a los diferentes niveles. Puesto que el maestro tiene que atender a todos los alumnos, de los diferentes niveles, dentro del mismo horario lectivo, por tanto tiene que tener las clases perfectamente estructuradas y organizadas, para que todos los alumnos sepan lo que tienen que hacer en cada momento.
- Material didáctico y libros inadecuados para la escuela rural. Los libros de texto y materiales didácticos que ofrecen actualmente las editoriales, son poco adecuados para trabajar con ellos en el entorno rural.
- Necesidad por parte del docente de adaptar los contenidos del currículo para atender a alumnos de diferentes cursos al mismo tiempo.
- Dificultad de desplazamiento de los maestros. Los maestros itinerantes necesitan tener vehículo propio para moverse por los CRA, con todos los gastos que conlleva no solo de combustible sino de otros componentes del coche que se van desgastando.



- Bibliografía escasa sobre el tema de la educación en entornos rurales. Para los nuevos maestros de escuela rural o gente interesada en el tema, existe poca bibliografía sobre la educación en entornos rurales.
- Poca presencia en la legislación sobre la organización, las necesidades y la organización de la escuela del medio rural.
- Poca estabilidad del profesorado. Previo paso por núcleos rurales, todos buscan ir a la ciudad. Se podría solucionar haciendo una apuesta por incentivar de manera efectiva a los maestros rurales.
- Escaso material. El material puede resultar escaso debido a que tiene que ser compartido por todas las unidades de un CRA, además tiene que haber personal, como los maestros itinerantes que lo trasladen de una localidad a otra.
- Rendimiento. Lo que para algunos puede representar una desventaja no se ha demostrado que sea así, ya que los diversos estudios que se han hecho no dan resultados concluyentes al respecto.
- Al haber poco alumnado en el aula, los niños pueden ver empobrecidas sus experiencias con niños de su misma edad. Esto puede ser negativo para la socialización del niño, pero normalmente los niños de poblaciones rurales están muy socializados debido a que pasan mucho tiempo en la calle jugando rodeados de personas de todas las edades.
- Escasa atención al alumnado de educación infantil 0-6 años. Como ya he comentado existen iniciativas de algunas comunidades autónomas, para atender a este alumnado, pero todavía falta avanzar para desarrollar las capacidades y potencialidades de los más pequeños.

## **CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.**

La escuela en el medio rural ofrece una oportunidad diferente de desarrollar la actividad docente, ya que tiene aspectos y características particulares que la hacen especial. Estas particularidades las he descubierto a través del análisis bibliográfico y la relación con un CRA, cercano a mi población, que me han permitido llevar adelante este trabajo de fin de grado.

La revisión bibliográfica me ha situado en la escuela rural de distintos contextos, puesto que he leído experiencias de todo el territorio español e incluso alguna latinoamericana, y en diversas épocas por dos motivos, el primero de ellos unido a la necesidad de realizar una revisión histórica de la educación rural para entender el presente de ésta; y otro motivo unido a la escasez bibliográfica sobre el tema, por lo que he leído libros de hace 15 años a través de los cuales he podido ver lo rápido que evoluciona todo.

Al estar en contacto con las aulas de un CRA me he adentrado en la metodología de trabajo de las aulas multigraduadas. Teniendo en cuenta además las dificultades y sobre todo oportunidades que este tipo de agrupamientos ofrece para trabajar con los alumnos y alumnas, y las enormes posibilidades que tiene la comunidad educativa de atender a la diversidad presente en las aulas. Además he podido escuchar anécdotas e historias de maestros con varios años de experiencia en la escuela rural y me han transmitido sus ganas de trabajar para mejorar la educación en el medio rural. Por tanto creo que con ganas y esfuerzo trabajar en una escuela del medio rural puede resultar una experiencia muy enriquecedora tanto personal como profesionalmente.

A través de la realización de este trabajo de fin de grado, he comprobado que el trabajo en una escuela de entorno rural puede ofrecer grandes oportunidades a las personas que desarrollen su oficio en ella. Supone un gran reto para los maestros puesto que tienen que trabajar casi en solitario, lo que hace más complicado, por ejemplo, el desarrollo de proyectos, que se desarrollan de forma compartida en colegios más grandes y con más compañeros. Además al tener menos recursos materiales que en otras escuelas, también se consigue que los maestros y los alumnos y alumnas sean más ingeniosos y creativos y desarrollen nuevos materiales para las tareas de enseñanza-aprendizaje. El currículo oficial de educación primaria tampoco está diseñado para enseñar en un aula multigraduada y no es fácil para los maestros adaptar las indicaciones del mismo para atender a diferentes cursos al mismo tiempo.

Hay que tener en cuenta también el desafío que supone para aquellos maestros inexpertos que llegan a una escuela de entorno rural y que tienen que aprender a desarrollar su labor educativa en entornos diferentes para los que no han sido formados, a la vez que tienen que tener perfectamente organizado lo que harán en el aula a lo largo

del día, ya que como se ha comentado en el trabajo, en las aulas multigraduadas no hay lugar para la improvisación.

Este trabajo me ha hecho descubrir una forma diferente de trabajar en educación, puesto que en los planes de formación de muchas facultades de educación se pasa por el tema de la escuela rural sin profundizar. Considero que las personas que realizan los planes de estudios de las facultades deberían tener en cuenta los diferentes entornos en los que un docente puede trabajar, como la escuela rural o las menos frecuentes, como el aula itinerante de un circo, el aula hospitalaria, etc. y que se dé presencia a estas realidades educativas, en los planes de estudio, aunque no necesariamente al mismo nivel. Pienso que incluir más información en los planes de estudios podría revertir en una mayor permanencia del profesorado en la escuela rural, ya que quizá al estar más preparados no habría posibles retenciones a enseñar en aulas multigraduadas.

Además creo que entender la educación en los entornos rurales, nos puede hacer ver la necesidad de mantener estas pequeñas escuelas para dar vida a las poblaciones y zonas rurales. Los altos cargos responsables de la educación en España y todos los profesionales de la misma, deben ser conscientes de la situación actual de estas escuelas y deben luchar y velar por mejorar en todo lo posible la educación de las zonas rurales, haciendo que los niños y niñas que nacen en los pueblos puedan recibir una educación de calidad en su entorno más cercano.

Considero que este trabajo si puede ser revisado y ampliado en el futuro, ya que tal y como he podido comprobar con el análisis histórico de la evolución de la escuela rural desde la Ley Moyano, de 1857, hasta la actualidad la escuela y la sociedad rural en la que se inserta han ido cambiado. En el futuro me gustaría hacer una revisión de este trabajando aportando una visión personal, basada en una posible experiencia profesional como maestra de una escuela rural y analizar los puntos del trabajo teniendo en cuenta el punto de vista de profesional de la enseñanza, en vez del de estudiante.

Mediante este trabajo he pretendido situarme en el particular y complejo mundo de la educación rural, descubriendo las potencialidades que ésta nos ofrece. Si bien es cierto que cada escuela es un mundo y cada colegio rural agrupado pone de manifiesto unas peculiaridades concretas, he intentado exponer una revisión general sobre aspectos organizativos, de estructura y de funcionamiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 29 de junio de 2006, de la mesa sectorial de educación, *por el que se establecen determinadas medidas en relación con el profesorado singular itinerante y el profesorado que comparte centro, en el ámbito del personal docente no universitario de la comunidad autónoma de Aragón*, mesa sectorial, (2006)
- Aldea Digital. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General de Educación y Formación Profesional. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Recuperado de: [http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC EQFjAAahUKEwi1lfuw0\\_bHAhWLCBoKHT6iCzo&url=http%3A%2F%2Fadmi nistracionelectronica.gob.es%2Fpae\\_Home%2Fdms%2Fpae\\_Home%2Fdocument os%2FEstrategias%2Fpae\\_Tecnimap%2Fpae\\_TECNIMAP\\_2000%2Fpae\\_TECNI MAP\\_2000\\_Comunicaciones\\_Presentadas%2FPonencia\\_040.pdf&usg=AFQjCN GhyaOLommUKv7APtoiMHh3oCI\\_Ww&bvm=bv.102537793,d.d2s](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC EQFjAAahUKEwi1lfuw0_bHAhWLCBoKHT6iCzo&url=http%3A%2F%2Fadmi nistracionelectronica.gob.es%2Fpae_Home%2Fdms%2Fpae_Home%2Fdocument os%2FEstrategias%2Fpae_Tecnimap%2Fpae_TECNIMAP_2000%2Fpae_TECNI MAP_2000_Comunicaciones_Presentadas%2FPonencia_040.pdf&usg=AFQjCN GhyaOLommUKv7APtoiMHh3oCI_Ww&bvm=bv.102537793,d.d2s)
- Aragués Garde, S., Hamodí, C. (S.f.) La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*. Nº 14, 46-61. Recuperado de: <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/48>
- Baso Sánchez, F., Hinojo Lucena, M. A. (2010). La escuela rural y su profesorado: Esos grandes olvidados. *Padres y maestros*. Nº 330, 17-20. Recuperado de: <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C CEQFjAAahUKEwjbmazy29PHAhXG0xQKHUW5BW4&url=https%3A%2F%2 Frevistas.upcomillas.es%2Findex.php%2Fpadresymaestros%2Farticle%2Fdownlo ad%2F1249%2F1063&ei=p33kVZuqJsanU8XylvAG&usg=AFQjCNG6h- yADjwXJBnKW4EbkNG6Lwj84A&sig2=nwG7BeEtwxh6CUW1UTINTg>
- Berlanga, S., Corraliza, G. (2001) El CRIET: Una apuesta de innovación educativa. En *Actas del 1er Congreso de Escuela Rural de Aragón*. (p. 106-110) Zaragoza: San Francisco, Artes Gráficas.
- Bernal Agudo, J.L. (2009). Luces y sombras en la escuela rural. En Hernández Blasco, M. *Encrucijadas y respuestas: Jornadas sobre Educación en el Medio Rural* (p. 13). Recuperado de: [http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos\\_propios/pdf/01\\_escruralls.pdf](http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escruralls.pdf)
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.

- Bravo Sáinz, E., Ponce de León Elizondo, A., Torroba Santa María, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos*, N°3, 315-347. Recuperado de: <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAAahUKEwipqLTu19XHAhVD7RQKHZYeDsI&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F201057.pdf&ei=3IXIVanKE8PaU5a9uJAM&usg=AFQjCNEuDrAnTl6IyPxiVGsVFe1JJw9Emg&sig2=MFPyZ0TK2C6HAhH-rTKFuw>
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en grupos multigrado. *Revista de Educación*, N° 352, 353-378. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre352/re35216.pdf?documentId=0901e72b812342ce>
- Bustos Jiménez, A. (2011a). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 15 N°2, 155-170. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART10.pdf>
- Bustos Jiménez, A. (2011b). *La escuela rural*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía (Ediciones Mágina S.L.)
- Clarí Carreres, A., Granell León, F., Polo Ramo, A., Ramos Miguel, J.M., Zurro Negro, A.I. (2001). La escuela rural y atención a la diversidad. En *Actas del Ier Congreso de Escuela Rural de Aragón*. (p. 165-169) Zaragoza: San Francisco, Artes Gráficas.
- Corchón Álvarez, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- CRAs Aragón. (S.f.). Consultado 22 julio 2015. Recuperado de: <http://crasaragon.com/>
- CRIET Albaracín. (S.f.). Consultado 16 julio 2015. Recuperado de: <http://www.catedu.es/crietalbarracin/>
- CRIET de Alcorisa. (S.f.). Consultado 16 julio 2015. Recuperado de: [http://arablogs.catedu.es/blog.php?id\\_blog=818](http://arablogs.catedu.es/blog.php?id_blog=818)
- CRIET Calamocha. (S.f.). Consultado 16 julio 2015. Recuperado de: <http://crietcal.educa.aragon.es/>
- CSIC. (1964) *Aportación española al X Congreso geográfico internacional*. Madrid: CSIC Press.

- De la Fuente Anuncibay, R., Santamaria Conde, R. (2001) La dirección en la escuela rural. Problemas que plantea. En *Actas 1er Congreso nacional sobre liderazgo en el sistema educativo español*. (Comunicación 8) Recuperado de: <http://www.uco.es/dptos/educacion/congresolider/comunica8.htm>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (S.f.). Consultado: 11 agosto 2015. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/>
- Jiménez Sánchez, J. (2001) Bases para una planificación educativa en el medio rural. En *Actas del 1er Congreso de Escuela Rural de Aragón*. (p. 50-74) Zaragoza: San Francisco, Artes Gráficas.
- Jiménez Fernández, J. (2009). La escuela rural. *Innovación y experiencias educativas*. Nº 23, 1-10. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_23/JOSEFA\\_JIMENEZ\\_FERNANDEZ01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/JOSEFA_JIMENEZ_FERNANDEZ01.pdf)
- Lahoz, A. (9 de Agosto 2015). La DGA evita el cierre de 12 escuelas rurales al bajar la ratio de alumnos. *El Periódico de Aragón*. Recuperado de [http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/dga-evita-cierre-12-escuelas-rurales-bajar-ratio-alumnos\\_1045480.html](http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/dga-evita-cierre-12-escuelas-rurales-bajar-ratio-alumnos_1045480.html)
- Ley de 17 de julio de 1945 *sobre Educación Primaria*, BOE, (1945)
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, BOE, I. Disposiciones generales (1970)
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 *de Educación General Básica*, BOE, I. Disposiciones generales (1986)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, *de Ordenación General del Sistema Educativo*, BOE, I. Disposiciones generales (1990)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, *de Calidad de la Educación*, BOE, I. Disposiciones generales (2002)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*, BOE, I. Disposiciones generales (2006)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*, BOE, I. Disposiciones generales (2013)
- Lorente Lorente, A. Las TIC en Aragón y el programa Escuela 2.0: Implicaciones para la dirección, la organización y la gestión del centro escolar. *Fórum Aragón*, Nº3, 9-14. Recuperado de:

[http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC EQFjAAahUKEwi57teD4NXHAAhWGcRQKHAP8AGQ&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3799513.pdf&ei=bI7IVbmIGobjUaP5g6AG&usq=AFQjCNHL7c\\_xBiNKsIVq1pLXn1sk1UtdxA&sig2=N56AkfIETWz3aDgoPU8dTQ](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC EQFjAAahUKEwi57teD4NXHAAhWGcRQKHAP8AGQ&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3799513.pdf&ei=bI7IVbmIGobjUaP5g6AG&usq=AFQjCNHL7c_xBiNKsIVq1pLXn1sk1UtdxA&sig2=N56AkfIETWz3aDgoPU8dTQ)

McCausland, E. G. (2010). Pedagogía y estructura social, peticiones de un maestro rural gallego. *Profesiones*. N° 124, 12-13. Recuperado de: <http://www.profesiones.org/var/plain/storage/original/application/f7293d6b5f19474706a48a87e8db899d.pdf>

Museo Pedagógico de Aragón. (S.f.). Consultado 28 agosto 2015. Recuperado de: [http://www.museopedagogicodearagon.com/educacion\\_guerra\\_dictadura.php](http://www.museopedagogicodearagon.com/educacion_guerra_dictadura.php)

Orden de 29 de abril de 1996 de *creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa*, BOE, I. Disposiciones generales (1996)

Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (S.f.). Consultado 28 agosto 2015. Recuperado <http://www.oei.es/inicial/espanane.htm>

Programa “CRECEMOS” Familia, drogodependencias y mujer Junta de Castilla y León. (S.f.). Consultado 28 agosto 2015. Recuperado de [http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100/1131977310644/\\_/\\_/](http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100/1131977310644/_/_/)

Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, *por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos*, BOE, I. Disposiciones generales (1986)

Real Decreto 1174/1983 *sobre educación compensatoria*, BOE, I. Disposiciones generales (1983)

Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, *sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados*.

Sarto Fraj, P. (2000) Necesidades educativas especiales y escuela unitaria. En *Actas del Ier Congreso de Escuela Rural de Aragón*. (p. 203-207) Zaragoza: San Francisco, Artes Gráficas.

Soler Mata, J. (1998) Aprender a ser maestro en la escuela rural. Un proyecto de prácticas en la escuela rural. En *Actas V Symposium Internacional sobre el Practicum* (p.26) Recuperado de: [http://redaberta.usc.es/uvi/public\\_html/images/pdf1998/soler0.pdf](http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf1998/soler0.pdf)

Soler Mata, J. (2001) Aprender a ser maestro en la escuela rural. Reflexiones sobre la formación inicial y permanente del profesorado de escuela rural. En *Actas del 1er Congreso de Escuela Rural de Aragón*. (p. 75-88) Zaragoza: San Francisco, Artes Gráficas.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. Recuperado de:  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)



## ANEXOS

### Anexo 1: Consulta para profesores de escuela rural.

#### Años de experiencia trabajando en una escuela rural.

- Menos de 5 años.
- Entre 5 y 10 años.
- Más de 10 años.

#### Durante sus estudios, ¿recibió formación específica de cómo trabajar en la escuela rural?

- Sí.
- No.

#### ¿Fue la escuela rural su primer destino cuando empezó como maestro/a?

- Sí.
- No.

#### ¿Cómo se sintió cuando empezó a trabajar en la escuela rural?

Marque tantas casillas como sea necesario.

- Temeroso/a ante algo nuevo.
- Con ganas de aprender.
- Sentí que no había recibido la formación suficiente para trabajar en la escuela rural.

#### En su último curso en la escuela rural, ¿Qué cursos ha tenido en el aula?

Marque tantas casillas como sea necesario.

- Infantil 3 años.
- Infantil 4 años.
- Infantil 5 años.
- 1º Primaria.
- 2º Primaria.
- 3º Primaria.
- 4º Primaria.
- 5º Primaria.
- 6º Primaria.

#### ¿Cómo coloca a los alumnos/as en el aula?

- En filas por curso.
- En parejas del mismo curso.
- En parejas de distinto curso.
- En grupo de curso.
- En grupo de distinto curso.
- En grupo, en forma de U.
- Individual, ordenados por cursos.
- Individual, con cursos mezclados.
- Otros

**¿Qué técnicas utiliza en el aula?**

Marque tantas casillas como sea necesario.

- Lecciones según libro de texto.
- Proyectos.
- Talleres.
- Centros de interés.
- Rincones.

**¿La escuela rural se ve mermada por menores posibilidades de ocio y cultura?**

- Sí.
- No.

**¿Implica la escuela rural, un mayor uso de los recursos del entorno?**

- Sí.
- No.

**El currículum de educación obligatoria, ¿tiene en cuenta las características del ámbito rural?**

- Sí.
- No.

**¿Tienen los CRA la dotación humana suficiente?**

- Sí.
- No.

**¿Tienen los CRA la dotación económica suficiente?**

- Sí.
- No.

**La socialización de los niños/as de escuelas rurales, es:**

- Adecuada.
- Escasa.
- Depende del niño/a.

**Cuando están en el recreo, los niños/as juegan (más a menudo):**

- Todos juntos.
- Separados por sexos.
- Separados por cursos.
- Según los gustos de cada uno.

**La asistencia de los niños/as a los CRIE beneficia su socialización.**

- Sí.
- No.

**La asistencia de los niños/as a los CRIE beneficia su rendimiento académico.**

- Sí.
- No.

**El rendimiento académico de los alumnos/as de escuelas rurales, con respecto a los de escuelas urbanas es:**

- Mayor.
- Menor.
- Igual.

**En la escuela rural, la relación con las familias es:**

- Normal.
- Buena.
- En ocasiones demasiado cercana.
- Escasa.

**¿Considera que la vinculación de los ayuntamientos con la escuela rural incide en la calidad de la enseñanza?**

- Sí.
- No.

---

<https://docs.google.com/forms/d/1OWt1J1FMQULU8mVnKxCgTf5nK7AGZfD2V7NrW6bkmWM/viewform>

**Anexo 2: Consulta sobre escuela rural para alumnos de magisterio.**

**¿Crees que una escuela rural puede ser tu primer destino profesional?**

- Sí.
- No.

**¿Consideras suficiente tu formación para trabajar en un aula multigrado?**

- Sí.
- No.

**¿Cuántas horas de aprendizaje sobre escuelas rurales se han dedicado en tu formación?**

- Menos de 5.
- Entre 5 y 10.
- Más de 10.

**¿Te hubiese gustado formarte más sobre cómo se trabaja en las escuelas rurales?**

- Sí.
- No.

**Si te toca trabajar en una escuela rural y necesitas ayuda para enfocar tu trabajo, ¿dónde buscarías ayuda?**

Marca tantas casillas como sea necesario.

- En libros.
- En Internet.
- En compañeros con más experiencia.
- Otros.

**¿Incluirías en la formación de docentes más formación sobre la escuela rural?**

- Sí.
- No.

---

[https://docs.google.com/forms/d/1c59MHB9HfrTIBgH6fs3t\\_4I1gWNnCV\\_DglnnJ40dEgo/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1c59MHB9HfrTIBgH6fs3t_4I1gWNnCV_DglnnJ40dEgo/viewform)