



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La innovación en la escuela rural de Aragón

Autora

Raquel Lobera Ruiz

Director

Santiago Ayerbe Carrera

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Campus de Huesca.

2017

Índice

JUSTIFICACIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO	5
1.1. ¿Qué es la escuela rural?	5
1.2. Orígenes	7
1.3. Tipos de escuela rural.....	11
1.4. La escuela rural en España	14
1.5. La escuela rural en Aragón.....	15
1.6. La escuela rural dentro del marco normativo	17
1.7. La escuela rural a nivel político e institucional	20
2. LA INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL.....	22
2.1. ¿Qué es la innovación?.....	22
2.2. ¿Qué es la innovación educativa?	24
2.2.1. <i>La innovación educativa en el ámbito rural de España. Algunas prácticas innovadoras</i>	26
2.2.1.1. <i>Los Centros Rurales De Innovación Educativa (CRIE)</i>	29
2.2.2. <i>Situación actual de la innovación en las escuelas rurales de España</i>	30
2.2.3. <i>Situación actual de la innovación educativa en Aragón</i>	35
3. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ACTUACIONES DE ÉXITO Y TENDENCIAS ACTUALES EN ARAGÓN. PRÁCTICAS ACTUALES.....	38
3.1. ¿A qué nos referimos con Comunidades de Aprendizaje, actuaciones de éxito y tendencias actuales?	38
3.2. Prácticas reales actuales	42
CONCLUSIONES	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
WEBGRAFÍA	56

La innovación en la escuela rural de Aragón

The innovation in Aragon's rural school

- Elaborado por Raquel Lobera Ruiz.
- Dirigido por Santiago Ayerbe Carrera.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2017
- Número de palabras: 17.406

Resumen

El presente trabajo trata de encontrar la relación entre los conceptos de escuela rural e innovación educativa. Innovar para educar es una idea comúnmente aceptada y a su vez, una demanda clara hacia los sistemas educativos. A través del presente trabajo pretendemos conocer a qué nos referimos cuando hablamos de escuela rural, su evolución en España, cuáles son los tipos de centros rurales existentes, así como la evolución a nivel normativo. Tras esto, pretendemos analizar cuál es la situación de la innovación educativa en España, centrándonos en la situación actual de los centros rurales de Aragón en cuanto a lo que innovación se refiere, conociendo actuaciones de éxito y tendencias actuales que se desarrollan con éxito actualmente en las aulas de dichos centros.

Abstract

This work tries to find out the interrelationship between the concepts of rural school and educational innovation. To innovate to educate is an idea commonly accepted and in turn, a clear demand to the educational systems. Through the present work we pretend get to knowing what we are referring to when we talk about rural school, his evolution in Spain, which are the types of current rural centres, as well as the evolution in the normative level. After that, we pretend to analyse what is the situation of the educational innovation in Spain, focusing in the actual situation of the rural centres in Aragón in respect of innovation, knowing successful proceedings and actual trends which are developing with success actually in the class of these centres.

Palabras clave

Escuela rural, escuela rural en Aragón, innovación educativa, actuaciones de éxito, tendencias metodológicas actuales.

JUSTIFICACIÓN

La elección del tema para este Trabajo de Fin de Grado se dio a través de la unión de dos factores o conceptos que son de nuestro interés: la escuela rural y la innovación educativa.

Por un lado, escogimos trabajar la escuela rural debido a que es el tipo de escuela mejor conocida por nuestra experiencia: cursamos Educación Infantil y Educación Primaria en un Colegio Rural Agrupado (CRA). Las experiencias allí vividas fueron muy positivas y cercanas a la innovación pedagógica: proyectos didácticos y solidarios, estancias en el CRIET (Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel), jornadas de socialización, hermanamientos internacionales, programa de digitalización de las aulas rurales... En definitiva, para nosotros la escuela rural es un ámbito cercano. Cuando comenzamos el Grado de Magisterio de Educación Infantil, comprobamos el desconocimiento que entre los estudiantes se tenía de la escuela rural, puesto que la mayor parte de ellos provenían de un entorno urbano. La idea de escuela rural estaba muy estereotipada y su conocimiento era muy difuso. El hecho de que futuros maestros no conozcan la realidad actual de la escuela rural y que se piense de ella que es una escuela aislada e inferior a la urbana es algo que debemos intentar trabajar. Esperamos que este trabajo ayude a quien pudiera leerlo a cambiar estas ideas estereotipadas y a conocer un poco más su historia y su realidad actual.

Intentamos relacionar la escuela rural con la innovación educativa puesto que la educación debe tener en su centro a un alumno activo y participativo y el entorno rural no debe quedarse aislado de los cambios y tendencias metodológicas más actuales. Tras cursar la asignatura del Grado: “La Innovación en la escuela Inclusiva”, aumentó el conocimiento sobre prácticas innovadoras actuales y la curiosidad sobre ellas. Por ello, el objetivo de este trabajo es conocer las prácticas innovadoras que se desarrollan en la escuela rural de Aragón: cuáles son, cómo se llevan a cabo, cuál es el conocimiento y opinión de los maestros acerca de estas y cuáles son los resultados obtenidos.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. ¿Qué es la escuela rural?

Siguiendo las ideas de Boix (2004), entendemos por escuela rural la escuela que 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. Lo que la diferencia principalmente de la escuela urbana es, entre otros aspectos, la presencia de alumnos de diferentes niveles educativos dentro de una misma aula, es decir, la multigraduación en sus aulas. Además de este aspecto, existen otros factores o características propias de esta escuela, que nos ayudan a delimitar cuando estamos y cuando no ante una escuela de carácter rural.

Como enuncia Corchón (2000), hablamos de escuela rural cuando:

- Única escuela en la localidad.
- Son escuelas unitarias o pequeñas graduadas de menos de ocho unidades, en las que coinciden niños de dos o más cursos.
- Situadas en pequeño núcleos de población con pocos habitantes (entre 500 y 600), lo que ya aparece en la Ley de Educación Primaria de 1945, en su artículo 73, en el que se ofrece, por primera y única vez, desde la Ley Moyano [Ley de Instrucción Pública] hasta hoy, una definición de escuela rural con plena vigencia en la actualidad, en la que su indicador es el número de habitantes de una localidad: *En un sentido un poco amplio, son escuelas rurales las de las localidades de censo inferior a 501 habitantes.*

Para definir mejor el concepto de escuela rural, trataremos de destacar sus características principales, siguiendo las ideas de Bernal (2009):

1. *Diversidad*: en función del contexto demográfico, físico, cultural, económico, de comunicaciones, etc. Si en el medio urbano cada escuela es un mundo, en el medio rural no solamente no hay escuelas iguales sino que tampoco existen contextos similares. Destacar el hecho diferencial rural es algo importante. Por otra parte, se puede decir que la escuela rural es la que mejor permite esta integración y relación con el medio o con su contexto.

2. *Alumnado heterogéneo*: no solamente en su composición social, económica y personal –algo normal en una escuela urbana-, sino también en cuanto a que se deben agrupar por edades diferentes. Por ello el maestro debe buscar materiales, diseñar actividades, establecer formas de agrupamiento flexible, fijar una organización del espacio de aula –trabajo por rincones, talleres, etc.- y del tiempo –horarios más flexibles y adaptados- que permiten una mejor atención a la diversidad. No obstante, como menciona Bustos (2010), el hecho de dividir a los niños en grupos según su edad no garantiza que el avance de estos sea al mismo ritmo, puesto que no todos los niños poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales. “Las agrupaciones flexibles facilitan la atención didáctica y el desarrollo del alumnado en función de niveles de competencia curriculares” (Bustos, 2010, p.375).

3. *Escasa densidad de población* y su distribución por el territorio, que provoca un servicio educativo casi en su totalidad prestado por la enseñanza pública y a su vez, el mantenimiento de este tiene un precio más elevado que la escuela urbana.

4. La *ratio*: suele ser baja, lo que supone una oportunidad para los docentes para poder desarrollar una mayor cercanía con el alumnado, un trato y atención personalizado e individualizado, muy centrado en las necesidades y características individuales, y favorable para cualquier aprendizaje impensable en el entorno urbano. En defensa de esta idea, encontramos autores como Tonucci (1996):

“La propia escuela rural representa un campo interesante de experimentación y verificación de algunos de los puntos esenciales y vanguardistas de cualquier reforma que desee partir no ya de lejanas teorías psicopedagógicas o de motivaciones sustancialmente económicas, sino de las necesidades reales de los alumnos”.

Como se puede observar, sí existen notables diferencias ente la escuela rural y la escuela urbana, a pesar de que en muchos casos la distancia geográfica ente ambas sea de escasos kilómetros. No obstante, como afirma César Bona (2016), quien se encuentra entre los 50 mejores maestros del mundo, según el Global Teacher Prize:

No debemos olvidar nunca que la diferencia entre una escuela y otra es la gente que las conforma. Cuando se habla de escuela rural, se habla también de implicación. Se habla, aunque no se nombre a menudo, de familiaridad, de

compromiso y de pureza. La escuela es el alma del medio rural, es el corazón de la comunidad. Y un maestro que elige este camino sabe que perderá algunas cosas, pero ganará muchas otras, y estas son de las que dejan huella para siempre (p. 236).

1.2. Orígenes

Para conocer mejor la escuela rural, es necesario conocer sus orígenes y su evolución y cambios a lo largo de su historia. Por ello, nos remontamos al siglo XIX, ya que entonces cuando se sientan las bases para establecer el sistema educativo español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004).

Desde comienzos del siglo XIX hasta prácticamente mediados de los años setenta del siglo XX, la de España era una sociedad eminentemente rural, cuya estructura productiva estaba basada en el sector primario, por lo que la distribución de la población otorgaba un grado muy importante a los espacios rurales, y por ello, abundaba el número de niños en las localidades rurales.

A pesar de esto, las condiciones de las escuelas rurales no eran las más idóneas: la Administración las clasificaba como “escuelas de cuarta categoría”, “escuelas de aldea o diseminado”, etc., (Feu, 2004), y por ello, las dotaba de los recursos necesarios, contaban con un currículo más reducido, no impartían todos los niveles, e incluso estaban en la cola de las necesidades educativas del país.

Muchas escuelas se encontraban emplazadas en lugares como el pórtico de una iglesia o en los bajos de un ayuntamiento, y acostumbraban, incluso las que se construyeron de nuevo, a tener poca luz, puertas y ventanas las cuales no cerraban bien, y goteras en el techo que hacían que cuando llovía, se dificultase la estancia en el centro (Feu, 2004).

Los centros solían ser unitarios, de niñas o de niños, y en el caso de de no haber bastantes alumnos para dos unitarias, se juntaban pasando a formar escuelas unitarias mixtas. Se caracterizaban porque sus aulas solían estar compuestas por 50, 60, 70 y hasta 90 alumnos, de edades y niveles diferentes y bajo la responsabilidad de un solo maestro, quién en muchos casos, no tenía el título de maestro o si lo tenía, lo honraba muy poco: se ausentaban durante largos periodos de tiempo sin motivo justificado,

comenzaban el curso más tarde de lo habitual y lo terminaban de forma precipitada o incluso abandonaban el centro (Feu, 2004).

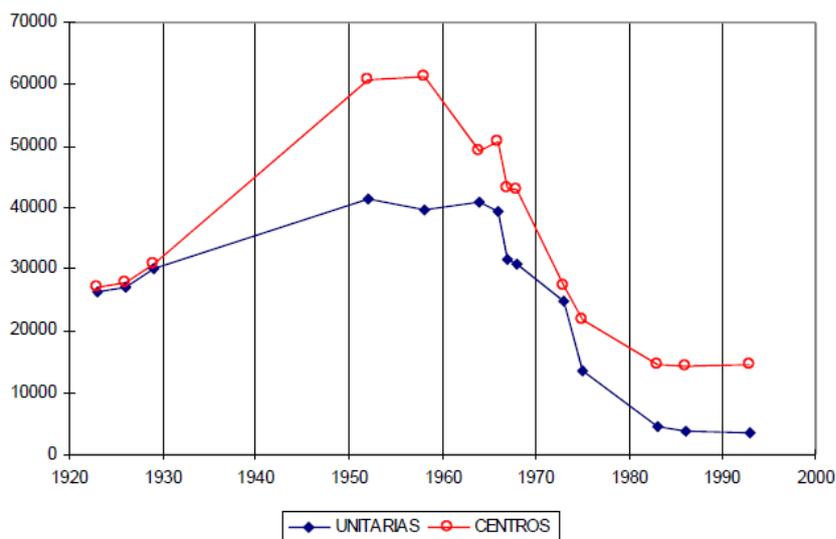
Otro de los principales problemas con los que se topaba la escuela rural, era el hecho de que la enseñanza que se impartía era muy poco estimuladora, ya que se basaba en una enseñanza enciclopédica, sin respetar la lengua específica de las comunidades históricas con lengua propia y alejada de la realidad de los alumnos (Feu, 2004).

Por suerte, existieron al margen de esto algunos maestros de escuelas rurales que no cumplían estas características: en Galicia encontramos maestros freinetistas, quienes siguieron los principios del pedagogo Freinet, vinculado al movimiento de escuela activa crítica, en Cataluña y País Vasco encontramos maestros vinculados a la renovación pedagógica (Bernal, 2009; Santamaría, 2012).

Durante los años 20 del siglo XX, el concepto de centro escolar rural estaba muy vinculado a la escuela unitaria debido a que todavía no se había extendido la graduación ni la concentración escolar (Santamaría, 2012).

A continuación mostramos una gráfica que muestra la evolución de la cantidad de escuelas unitarias y los centros urbanos entre 1923 y 1993.

Gráfico 1: Escuelas unitarias frente a centros urbanos. Recuperado de Santamaría (2012)



Un poco más adelante, con la Segunda República (1931-1939), “se realizaron políticas educativas por y para la escuela rural, donde las diferentes aportaciones fueron alabadas e incluso encumbradas por la necesidad que se encontraba en una sociedad eminentemente agraria, un proyecto educativo que llevaba la cultura a los pueblos aislados, al medio rural” (García, 2015, p.32). Asimismo, se crearon las misiones pedagógicas, cuya finalidad consistía en “llevar la cultura a los pueblos alejados y al medio rural, inspirada en la filosofía de la Institución Libre de Enseñanza. Todo ello a la vez que se crean escuelas” (García, 2015, p.33).

Fue en la década entre 1950 y 1960 cuando se produjo el máximo de centros escolares debido al aumento de las aulas unitarias y mixtas rurales. En pueblos con mayor matrícula se podía encontrar una escuela unitaria de niñas y otra de niños, donde asistían los niños entre 6 y 12 años, ya que este era el período de enseñanza obligatoria. Además de esto, si la localidad contaba con bastantes niños de 4 y 5 años, se podía autorizar una escuela de párvulos (mixta) (Santamaría, 2012).

En 1970, con la Ley General de Educación, se propone la creación de Colegios Nacionales que agrupaban a niños de la misma edad en grupos de 30, proponiéndose la supresión de todas las escuelas de menor matrícula (240 alumnos) y de plantilla (profesores especialistas y una unidad por grupo de alumnos del mismo nivel). Esto supone el cierre de muchas escuelas unitarias, además de la despersonalización y uniformización de las escuelas rurales, ya que los alumnos de estas pasan a acudir a las Concentraciones y Escuelas Hogar, descontextualizando la educación de las raíces y culturas propias de cada localidad. Por ello, la graduación en primaria produce un fuerte impacto en las escuelas unitarias y graduadas del medio rural, acostumbradas a otros agrupamientos (Santamaría, 2012).

El proceso concentrador trajo consigo el aumento sensible del gasto público en educación, con el transporte escolar, las becas de comedor, etc., lo que parece resultar una mejora de la calidad educativa en la España rural, pero esto no fue así: la calidad de la educación y la calidad de vida del medio rural no mejoraron, sino que perdieron mucho nivel, puesto que el modelo de calidad empleado era un modelo urbano-industrial no aplicable a muchas zonas rurales españolas, donde no existían cabeceras de comarca ni facilidad de comunicaciones (Bernal, 2009; Santamaría, 2012).

Una vez instaurada la democracia en España, se elaboró un Libro Blanco (1989), que cambiaba la orientación en el modo de entender la escuela rural insistiendo en la necesidad de mantener la escuela próxima al entorno de los niños y abogaba por el mantenimiento de escuelas pequeñas. En consecuencia, se producen dos actuaciones muy importantes, como son, el nacimiento de los Centros Rurales Agrupados y de los Centros Rurales de Innovación Educativa, además de la aportación de más recursos a las escuelas rurales (Bernal, 2009). Desde la promulgación de la LOGSE (1990), se tiende a definir las plantillas de los CRA en función de las necesidades de cada centro y atendiendo a la adscripción de especialistas que actúan como maestros itinerantes¹, lo que supone un gran logro, ya que además de posibilitar la atención de la población rural en las diferentes especialidades (Educación Física, idiomas, música...), con la dotación de dichos maestros se consiguió terminar con la responsabilidad de todas las materias en un único maestro. Además de todo lo anterior, con el traslado de los alumnos de ESO a institutos o secciones, aunque en algunos casos supuso poner en peligro la escuela del pueblo al perder parte de sus alumnos, supuso una contribución a elevar la cantidad de alumnos de zona rural con el título de ESO y con posibilidades de continuar con sus estudios (Santamaría, 2012).

La escuela rural ha experimentado una notable mejoría a partir de la década de los ochenta. Está lejos de ser una institución anquilosada, por tanto es otra condición más que reúne para la transformación. El cambio tiene que ver con modificar las reglas no solo administrativas, sino también de prácticas profesionales. Se considera que el cambio se da mediante el buen desarrollo de políticas educativas y el control necesario para asegurar que éstas se pongan en marcha, junto con la visión de la necesidad de cambiar la escuela, desde el punto de vista de fortalecerla, para lograr mejorarla. (García, 2015). Como afirma Schmelkes (2001), “este cambio debe venir desde abajo del sistema, desde su última expresión, la escuela. Y el sistema educativo tiene que propiciar que esto sea posible”.

¹ Los maestros itinerantes son aquellos que se desplazan por las diferentes localidades de un colegio rural, normalmente CRA o similar, para impartir su especialidad y colaborar en tareas de refuerzo en materias curriculares, en las aulas de dichas localidades (Boix, 2007).

1.3. Tipos de escuela rural

La escuela rural comprende diferentes modelos organizativos, como son:

1. Colegios Rurales Agrupados (CRA):

Se trata de una agrupación de varios centros educativos incompletos (aquellas escuelas cuyo número de unidades o aulas no alcanza a tener el mínimo de una por cada nivel educativo), y en muchas ocasiones, unitarios, que están en una misma zona geográfica o comarca, y que pasan a formar un único colegio con una sola entidad organizativa y funcional, estableciendo un proyecto educativo y curricular común (Moreno, 2006). En otras palabras, podríamos definirlo como “un centro cuyas aulas están repartidas en diferentes localidades” (Boix, 2004, citado por García, 2014).

Este tipo de organización recibe este nombre en: Aragón, Castilla La Mancha, Castilla y León, Asturias, Galicia y Madrid. En la Comunidad Valenciana, reciben el nombre de Centros Educativos Rurales (CER), en Cataluña Zonas Escolares Rurales (ZER), Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias, y finalmente, Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA) en Andalucía, entre otros (García, 2014).

La creación de este tipo de agrupaciones surge a partir de la idea de dar vía legal a las organizaciones educativas diferentes y beneficiosas para la escuela rural y su entorno, siendo en 1986, con el REAL DECRETO 2731/1.986, de 24 de diciembre en el Boletín Oficial del Estado, cuando se establece el arranque de lo hoy en día todavía conocemos como CRA. En otras comunidades, como en el caso de la Región de Murcia, se venía trabajando en este sentido desde el curso 1.981-82, o en Andalucía, que se comienzan a crear los CPRA en el año 1988 (García, 2014).

2. Escuelas graduadas o cíclicas: los CEIP o CP de la escuela rural

Se trata de aquella escuela formada por varias unidades incompletas en que se adscriben alumnos de dos o más cursos en función de los agrupamientos más adecuados (normalmente por edad), sin llegar a tener un maestro por curso. Al frente de cada unidad estará un maestro y las tareas de gestión del centro se ejercerán en función del número de profesores (Carda, Larrosa, 2004).

Aparecen en España a principios del siglo XX, pasando a sustituir a la escuela unitaria. En América y Europa comenzó a utilizarse este modelo a mediados del siglo XIX. La base principal de esta escuela es la clasificación de sus alumnos y la ordenación gradual de sus programas. Además de esto, este modelo de escuela se caracteriza por la diversificación de los espacios y la concesión de gran importancia a aquellos de uso común, como por ejemplo, la biblioteca (Espinilla, de la Fuente, 2000).

Para la elaboración del presente trabajo hemos realizado varias entrevistas. En abril de 2017, nos entrevistamos de manera telefónica con Alfonso Cortés Alegre, quién además de haber sido maestro de Educación Infantil y Primaria en entornos rurales, ha sido Director del Centro de Profesores de Ejea de los Caballeros (Zaragoza), Asesor de Formación de Profesorado y Presidente del Consejo escolar, ambos cargos también en Ejea, y miembro del Consejo Escolar de Aragón, entre otros cargos. Siguiendo sus ideas, podemos describir los Colegios Públicos (CP) y los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que se encuentran en la escuela rural de la siguiente manera:

Se trata de escuelas situadas en zonas rurales que por sus características podrían pertenecer a un CRA, pero la situación geográfica en la que se encuentran no les permite poder realizar este tipo de agrupamientos (normalmente se debe a que no cuentan con cercanía geográfica con otros colegios con estas características, o si lo hacen, son municipios que pertenecen a localidades diferentes). Por este motivo, adoptan la forma de Colegios Públicos o Colegios de Educación Infantil y Primaria, pasando a ser colegios públicos, autónomos, y con un equipo directivo independiente. Estos colegios son incompletos y el número de maestros con los que cuenta cada curso dependerá, como en cualquier colegio público, del número de alumnos y sus necesidades. A. Cortés (comunicación personal, 1 de abril de 2017)

3. Escuelas unitarias:

Este tipo de escuelas cuentan con una sola unidad escolar y en ella reciben enseñanza los alumnos de diferentes edades y niveles educativos. Son escuelas de maestro único por lo general, sobre el cual recaen todas las funciones del centro (Carda & Larrosa, 2004).

Normalmente suelen encontrarse en localidades pequeñas y como es de suponer, rurales. Las escuelas unitarias pueden pertenecer también a un CRA o tratarse de un CP

o CEIP, y se caracterizan por tener un número reducido de alumnado, además de muy heterogéneo. En una misma aula pueden convivir niños y niñas de edades muy diferentes, desde el primer año de infantil hasta el último de primaria.

Cuando el número sobrepasa los doce alumnos por profesor, es cuando se plantea la idea de aumentar a dos el número de maestros.

Con el siguiente ejemplo, pretendemos visualizar las características de una escuela unitaria, ya que estas obligan a que la organización del trabajo en esta sea muy diferente a lo habitual. Analizamos la experiencia práctica de la escuela de Sahún, perteneciente al C.R.A. Alta Ribagorza, que durante el curso escolar 2010/2011 contaba con seis alumnos, dos de Educación Infantil y cuatro de Educación Primaria. Todos los días, dedicaban los diez primeros minutos de clase a realizar una asamblea común entre todos, en la que se reparten las tareas y se actualiza la hoja del tiempo, consiguiendo así crear unas pautas de trabajo para ese día. Todos los lunes, además de tratar estos aspectos, trataban otros más específicos como son la resolución de conflictos (ocurridos la semana anterior y escritos previamente en un folio), organización de las normas, (propuestas por los mismos alumnos), organización de las clases y del trabajo del fin de semana.²

Por otro lado, en cuanto al desarrollo de las materias que requieren de maestros especialistas, cada una de estas se organiza de distinta manera: en Educación Física las clases se dan todos juntos, dedicando un tiempo a Primaria, mientras Infantil se dedica al juego libre y viceversa. Adaptar los juegos para cuatro miembros supone una gran limitación, por lo que es mejor adaptarlos para que puedan participar los alumnos de Infantil y de esta manera, todos salen beneficiados.

En el caso de francés, se dan las dos horas semanales de manera continuada, aprovechando así el desplazamiento del maestro. En la primera hora se trabaja con los alumnos de quinto y sexto curso, y en la segunda, con todos los alumnos, para que los más pequeños puedan iniciarse en el idioma. Para ello, durante esta segunda sesión, se organizan juegos en los que todos puedan participar, tales como el bingo con imágenes y palabras en francés, entre otras.

² Información recuperada de: <http://escuelarural.net/las-escuelas-unitarias>

Por otro lado, el profesor de música imparte las clases conjuntas y el de inglés, imparte sus clases dependiendo del curso, las horas que corresponden, tres a las alumnas de sexto, y a dos de estas se une el alumno de segundo y el de cuarto, las dos niñas de infantil reciben su hora semanal por separado (Cored, 2010).

4. Centros comarcales o concentraciones escolares:

Se trata de aquellos que reciben a niños y niñas de diferentes localidades de alrededor. Disponen de un profesor por aula y curso e igualmente de transporte escolar y comedor. Cuando en un pueblo no hay suficientes niños para formar una clase, los niños y niñas se desplazan a los colegios comarcales, que disponen de comedor. Pasan allí todo el día y vuelven a casa al finalizar la jornada. Normalmente se exige que el viaje de ida y vuelta no supere los 30 kilómetros (o los 30 minutos) (García, 2014). Estos centros eran más comunes en la segunda mitad del siglo XX ya que, como veremos más adelante, actualmente se procura mantener abiertas todas las escuelas de aquellos pueblos que cumplan con el número mínimo de alumnos requerido (cuatro, o tres en algunos casos).

1.4. La escuela rural en España

En el año 2009, las Comunidades con mayor índice de población urbana (municipios de diez mil o más habitantes) son Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia y País Vasco. Por otra parte, Galicia, Castilla y León, Canarias y Aragón son las que tienen mayor porcentaje de población en municipios rurales (menos de dos mil habitantes) (Bernal, 2009, p. 5).

Esto implica como es lógico, que el mayor porcentaje de alumnos en centros muy pequeños, con menos de 25 alumnos, está en Comunidades con un fuerte componente rural. En Galicia, por ejemplo, 1 de cada 3 alumnos está escolarizado en una pequeña escuela. Otro tanto sucede en las zonas rurales de Aragón, Castilla y León, Cantabria, Navarra, Canarias, Cataluña, etc. Sin embargo, en Comunidades como Madrid, Andalucía o Murcia el porcentaje de alumnos en centros pequeños es mucho menor (Bernal, 2009, p. 7).

1.5. La escuela rural en Aragón

La escuela rural se encuentra directamente condicionada por el número de habitantes del municipio en el que se encuentra. Por ello, vamos a analizar en la siguiente tabla cómo ha ido variando el número de municipios de Aragón que cuentan con entre 101 y 500 habitantes, y menos de 101, siguiendo los datos del Instituto Nacional de Estadística:

Tabla 1. Número de habitantes en los municipios de Aragón entre el año 2000 y el 2016- Datos del Instituto Nacional de Estadística. Elaboración propia.

Año	Municipios con menos de 101 habitantes	Municipios entre 101 y 500 habitantes
2000	142	386
2004	146	380
2008	148	376
2012	166	366
2016	187	345

Como se puede observar, el número de localidades que cuentan con menos de 101 habitantes, va en aumento con el paso de los años. Ocurre lo contrario en el caso de las localidades que cuentan con entre 101 y 500 habitantes.

De la misma manera, pero esta vez siguiendo los datos del Instituto Aragonés de Estadística, vamos a analizar con cuántos centros públicos cuenta Aragón (ya que dentro de estos se encuentran las escuelas rurales), y cuántos de ellos son CRA, debido a que en esta base de datos, son este tipo de colegios los que representan a la escuela rural. No obstante, no debemos olvidar que a estas últimas cifras, habría que añadirles el número del resto de escuelas rurales (en su gran mayoría Colegios Públicos y Colegios de Educación Infantil y Primaria), si quisiéramos calcular el número total de escuelas rurales. Además de esto, mostramos el porcentaje que suponen los CRA al total de centros públicos:

La innovación en la escuela rural de Aragón

Tabla 2. Número de centros públicos y CRA en Aragón. Datos del Instituto Aragonés de estadística. Elaboración propia.

Curso escolar	Centros públicos	CRA	Porcentaje
2002/2003	403	77	19'10%
2008/2009	550	75	13'63%
2012/2013	626	73	11'66%
2015/2016	635	73	11'49%

Observamos que el número de centros públicos aumenta con el paso de los años, de manera contraria a los CRA, que en apenas 12 años, ha perdido 4 colegios.

Para comprobar si la distribución de los CRA durante el curso escolar 2015/2016 por las 3 provincias aragonesas es equitativa, consultamos los datos del Instituto Aragonés de Estadística y este es el resultado: de los 73 CRA que hay en Aragón durante dicho curso escolar, 26 se encuentran en la provincia de Zaragoza, 22 en Huesca y 25 en Teruel, por lo que podemos deducimos que la distribución de los CRA por las 3 provincias aragonesas está muy equilibrada.

Si nos centramos en la actualidad, a comienzo del curso 2016/2017 y según los datos que publicó el Heraldo de Aragón el 2 de septiembre de 2016, Aragón contaba con algunas de las escuelas más pequeñas de España, con sólo tres alumnos. La ratio mínima para mantener una escuela abierta es de cuatro alumnos, y excepcionalmente se permite con tres tras acordarlo con las familias y ayuntamientos. Se bajó la ratio de seis a cuatro alumnos y en algunos casos a tres para poder mantener abiertas unas veinte escuelas rurales que estaban abocadas al cierre, ya que Aragón es un territorio muy extenso y mantener las escuelas rurales abiertas es muy importante para la cohesión territorial.

Las escuelas con menos alumnos de Aragón están en Encinacorba (Zaragoza) y Santa Engracia de Jaca (Huesca), con tres niños cada una.

Asimismo, los colegios con menos niños de la provincia de Teruel están en Forniche Alto, La Cerollera, con 4 alumnos cada uno; y Bello, Tornos, Ejulve, Los Olmos, Puertomingalvo, Allepuz, Báguena y San Agustín, que cuentan con 5 alumnos en cada colegio. En Zaragoza, las escuelas con menos alumnos están en Encinacorba, con solo 3 alumnos; Moros, que cuenta con uno más que Encinacorba; Valareña, Bureta y Letux con 5 alumnos cada una y finalmente, Arándiga que cuenta con 6. En Huesca, la escuela con menor número de alumnos es la de Santa Engracia de Jaca, con apenas 3 alumnos, le sigue Gistaín, con 5 y finalmente Villanueva de Sijena, con 6. Además, en el curso 2016/2017 se ha reabierto con seis alumnos la escuela de Nueno, que llevaba 36 años cerrada.

1.6. La escuela rural dentro del marco normativo

Para contextualizar a la escuela rural dentro del marco normativo del Sistema Educativo español³, nos retornamos al siglo XIX, con la primera ley general de Educación: Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano (1857).

Esta ley se encontraba estructurada jerárquicamente, lo que implicó una falta de autonomía pedagógica, didáctica y organizativa del profesorado. Para poder ejercer como maestro bastaba con poseer un certificado de aptitud y moralidad que era expedido por la Junta local y visado por el Gobernador de la provincia, además, hay que añadir que se cobraba en función del número de habitantes que tuviera el pueblo, como viene indicado en el artículo 191 y 193 de la citada ley. Esta falta de titulados, escasos sueldos del profesorado e incompatibilidad, la padecieron el alumnado de escuelas rurales. Esencialmente esta ley y también la Ley de Primera Enseñanza de 1838, difundían e impulsaban una escuela para la alfabetización de la población, pero no se dio al ritmo que requería, a pesar que el modelo normativo estaba en consonancia con la estructura rural (García, 2014).

Siguiendo este mismo autor, pocos años después, se dieron algunas mejoras: por un lado, con el Real Decreto de 21 de junio de 1900 se mejora la situación salarial de los maestros, ya que pasa a depender de los ayuntamientos de cada localidad, y con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: El maestro tenía que estar motivado, dignamente pagado, formado y reconocido por la administración, ya que era

³ Basándonos en las ideas de García, (2015, p. 29-44).

un agente clave de la escuela rural, decisiva en una comunidad rural, ayudando a mejorar incluso la economía y la productividad de las familias campesinas. Aunque esto no se llevó a la realidad en muchos casos.

Con la llegada de la Segunda República se realizaron políticas que supusieron grandes avances para la escuela rural, ya que por aquel entonces España era un país que contaba con que la mitad de su población era analfabeta. Con el objetivo de llevar la cultura a los pueblos aislados, se crearon las Misiones Pedagógicas, estableciendo sus objetivos principales en el Decreto de 29 de mayo de 1931 y se construyen más de 50.000 escuelas unitarias, entre otras muchas medidas (García, 2014).

En 1945, en el periodo de Dictadura, se aprobó la Ley de Educación Primaria, la cual dejaba a las escuelas rurales en un lugar poco deseado. En las localidades con menos de 500 habitantes podía ejercer de maestro cualquier persona con estudios de carácter civil o eclesiástico, y se mantendrían las escuelas unitarias en aquellos pueblos que contasen con como mínimo, 250 habitantes dentro de un radio máximo de 1 kilómetro (García, 2014).

Posteriormente, la Ley General de Educación de 1970 supone un conjunto de cambios negativos para la escuela rural ya que ignora totalmente las necesidades, características y situaciones de las escuelas rurales españolas. Se centraba en el proceso creciente de urbanización de la sociedad española, lo que traía consigo un aislamiento de las zonas urbanas, además de otros factores como la insuficiente gratuidad de la educación básica o del gasto público en educación. En consecuencia a estas intenciones, en la escuela rural comienzan a desaparecer las escuelas unitarias hacia las Concentraciones o Centros Comarcales en las cabeceras de comarca y Escuelas Hogar: se reconocían solamente los centros de 8 unidades como mínimo y el transporte escolar trasladaba a los niños de pueblos pequeños a otras localidades más grandes; se despersonalizan y uniformizan las escuelas rurales, descontextualizando la educación de las raíces y culturas propias de cada localidad; y finalmente, la graduación en primaria supone un gran impacto en las escuelas unitarias y graduadas del medio rural, acostumbradas a otros agrupamientos (Bernal, 2009).

Diez años después de la promulgación de la Ley General de Educación, se aprobó en 1980 la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de Enseñanzas no universitarias (LOECE). De nuevo, no se tuvieron en cuenta las necesidades de la escuela rural, ya que esta ley se centraba en proteger los privilegios de los directivos de los centros públicos, dejando a un lado la educación pública.

Pero esto duró poco, ya que con el Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983 se desataca la inferioridad educativa en algunas zonas de España, como eran las zonas rurales, y por ello se crean las Zonas de Actuación Educativa Preferente (ZAEP), al igual que se constituirían los Servicios de Apoyo Escolar (SAE) y los Centros de Recursos (CERE). A partir de este decreto se llevan a cabo diferentes prácticas en toda España, para tratar la situación de abandono de la escuela rural. Es entonces cuando aparecen nuevos modelos organizativos como los Colegios Rurales Agrupados (CRA) y los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) (García, 2014).

En 1985 se aprobó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que criticaba las concentraciones escolares en las zonas rurales ya que, como afirmaba el ministro Maravall (1984), citado por Berlanga (2003, p. 65) “son las escuelas las que deben ir a los alumnos, no los alumnos a donde están las escuelas”.

A la LODE le siguió la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español (LOGSE), aprobada en 1990. La citada ley trajo consigo una serie de mejoras para la escuela rural⁴ a través de 77 propuestas dirigidas a la igualdad de oportunidades y compensación de desigualdades. Además, se insiste, en la necesidad de mantener la escuela próxima al entorno de los niños y se aboca por el mantenimiento de las escuelas pequeñas y se realza la figura de los nuevos modelos organizativos como son los CRA y CRIE (Bernal, 2009; García, 2014).

Desde la aprobación de la LOGSE hasta la LOE (2006), se aprobaron 3 leyes: la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG) en 1995, la cual no supuso grandes cambios en la escuela rural ya que se centraba principalmente en los grandes centros; la Ley de Solidaridad en Educación en 1999, que sigue apostando por la igualdad de oportunidades y compensación de desigualdades en el medio rural; y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002, que ignoraba y escuela rural y solo estuvo vigente 2 años (García, 2014).

⁴ Como las citadas anteriormente en el apartado 1.2. *Orígenes*, de este documento.

Tras este período de tiempo, en el año 2006 se publica la Ley Orgánica de Educación. Esta “incide en la idea de que la educación debe esforzarse en compensar desigualdades de contextos sociales, culturales y educativos, permitiendo que todas las personas tengan las mismas oportunidades, ayudando a los alumnos y a los centros más desfavorecidos” (García, 2014, p. 44). Además, será la primera ley estatal de educación que dedica una referencia clara y explícita a la escuela rural. Dicha referencia se encuentra dentro del Título II: Equidad en la Educación; Capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:

Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural:⁵

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

Finalmente, la última ley de educación que se conoce hasta la fecha es la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013, y que a pesar de los cambios que trajo consigo, como afirma Santamaría (2014), en lo que se refiere a escuela rural, no muestra grandes variaciones respecto a la LOE.

1.7. La escuela rural a nivel político e institucional

Las escuelas públicas dependen de las Administraciones públicas en cuanto a diversos factores que les afectan directamente, entre ellos a nivel económico y a nivel legislativo. Por ello, queremos conocer cuál es la visión política acerca de la escuela rural hoy en día y cómo se tiene en cuenta todo lo que a esta le incumbe. Nos entrevistamos en abril de 2017, en primer lugar y de manera telefónica, con José Antonio Remón, actual concejal de Servicios Sociales y Derechos ciudadanos del Ayuntamiento de Ejea de los Caballeros. Esta localidad es considerada como cabecera de comarca en un territorio rural y actualmente cuenta con 17.000 habitantes. No

⁵ Ley 106, 2006, art. 82.

obstante, a esta misma pertenecen 7 municipios que se encuentran entre los 150 y 600 habitantes y en las cuales sí encontramos escuelas rurales, por ello consideramos muy relevante la opinión de dicha figura política.

Remón considera primordial el mantenimiento de los colegios rurales en todos los pueblos, ya que lo considera imprescindible para el mantenimiento de la vida en el medio rural, “un pueblo sin colegio está perdido, no va a ninguna parte” afirma.

Desde el ayuntamiento se apuesta por mantener abierta todas las escuelas acogiendo al número mínimo de alumnos, para que de esta manera, los niños no tengan que salir de sus pueblos diariamente para acudir al colegio. A. Remón (comunicación personal, 7 de abril de 2017).

Por otro lado, nos entrevistamos con María José Compaired, quien ha sido alcaldesa de El Sabinar, un municipio de casi 200 habitantes, durante 12 años. Esta localidad pertenece a Ejea de los Caballeros y su escuela forma parte de las 6 que forman el C.R.A. Luis Buñuel de Pinsoro.

Al igual que Remón, Compaired afirma que la escuela es parte fundamental en el desarrollo del pueblo, ya que, tener una escuela abierta en el pueblo supone mantener la población, muchas familias se plantearían irse o no venir si no tuviésemos colegio. “Siempre se ha dicho que un pueblo sin escuela es un pueblo muerto”. Además, resalta que el profesorado se vincula y participa de todo lo que por parte de distintas instituciones (asociaciones, ayuntamiento...) se le propone.

En cuanto al mantenimiento del edificio, el contacto con el profesorado es directo, los pequeños problemas se solucionan de forma inmediata, ya que estamos muy sensibilizados con el buen funcionamiento del mismo, esto favorece la buena relación con toda la comunidad educativa. Si los niños y niñas están bien en el colegio significa que las familias no se preocupan y por ello no se van a plantear llevar a sus hijos a otro municipio más grande.

Las edificaciones de las escuelas rurales de la zona están en unas condiciones inmejorables, recreos amplios y aulas grandes con buena iluminación y aislamiento, incluso la mala conexión informática, que ha sido una gran deficiencia, se ha conseguido mejorar a través de la fibra óptica.

Desde la alcaldía se intenta que la escuela no tenga ninguna carencia que se pueda solucionar con pequeñas dotaciones económica, también se pone a disposición de la misma el personal operativo del ayuntamiento ya que estas escuelas no tienen conserje que se encargue de distintas tareas (fontanería, controla la calefacción, mantener limpios los recreos, electricidad, colgar estanterías...) y es el alguacil del pueblo el que las realiza.

Asimismo, la alcaldía pone a disposición del centro locales adecuados para realizar educación física, obras de teatro, jornadas de socialización, etc. De esta forma se pueden realizar por parte del colegio muchas más actividades y el pueblo se llena de vida en el ir y venir de los niños y niñas.

La escuela supone un contacto directo con distintas generaciones, lo cual favorece la implicación de todos en la educación. “Como indica la filosofía Ubuntu, “la tribu educa”: todos nos conocemos y por ello participamos en el desarrollo de cualquier actividad del colegio aunque no tengamos ningún vínculo directo con él son del pueblo y hay que ir”, afirma.

Concluye con la idea de que desde las instituciones se deben favorecer estas relaciones, intentar que toda la comunidad educativa este unida y luchar para que no se cierren nuestros colegios. En la actualidad podría aumentar la ratio y por ello el número de familias que llevaran a sus hijos e hijas al colegio si tuviésemos comedor escolar o el servicio de madrugadores para facilitar la conciliación entre escuela y familia, algo por lo que debemos luchar. M.J. Compaired (comunicación personal, 6 de abril de 2017)

2. LA INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL

2.1. ¿Qué es la innovación?

Dependiendo del contexto en el que se utilice, se asignan diferentes acepciones al término “innovación”. A continuación mostramos varias:

El diccionario de la Real Academia Española define innovación como “acción y efecto de innovar”, e innovar, como “mudar o alterar algo, introduciendo novedades”.

García (2012) tomando la definición de autor desconocido y refiriéndose al ámbito empresarial, describe innovación como “la aplicación de nuevas ideas, conceptos,

productos, servicios y prácticas, con la intención de ser útiles para el incremento de la productividad y la competitividad” (p.2).

Gee (1981) define innovación como “el proceso en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio útil y es aceptado comercialmente”.

Seguidamente, Pavón y Goodman (1981), hacen referencia a la innovación como “el conjunto de actividades inscritas en un determinado periodo de tiempo y lugar que conducen a la introducción con éxito en el mercado, por primera vez, de una idea en forma de nuevos o mejores productos, servicios o técnicas de gestión y organización”.

Por otro lado, en el Libro Verde de la Innovación, la Comisión Europea (1995) considera la innovación como “sinónimo de producir, asimilar y explotar con éxito una novedad, en las esferas económica y social, de forma que aporte soluciones inéditas a los problemas y permita así responder a las necesidades de las personas y de la sociedad” (p. 4).

Finalizamos esta enumeración de definiciones con la siguiente: “la innovación es la creación o mejora de un producto, servicio o metodología y su introducción en el mercado generando valor” Winter (2017).

De este conjunto de definiciones destacamos la idea de que innovación no siempre debe suponer invención, sino que puede ser la extensión de una invención.

Tal y como afirma Steve Jobs, las personas que consiguen innovar y triunfar son aquellas que además de pensar, ponen en práctica sus ideas:

Bajo mi punto de vista, los hacedores son los mejores pensadores. Las personas que realmente crean las cosas que cambian esta industria son aquellos que son “thinker-doer” (pensadores-hacedores) en la misma persona. Si examinamos a Leonardo como alguien que miraba lo que haría en un futuro de unos 5 años, que pintaría o la tecnología que usaría para ello, por supuesto no es así.

La innovación en la escuela rural de Aragón

Leonardo fue artista, pero también mezclaba sus propias pinturas. También era un buen químico, conocía los pigmentos, conocía la anatomía humana y combinaba todas esas habilidades. El arte y la ciencia. El pensar y el hacer, fue lo que resultó ser un resultado excepcional.

Y no hay diferencia en nuestra industria, las personas que realmente contribuyen [refiriéndose a conseguir grandes logros], son los pensadores y hacedores.

Es muy fácil para el pensamiento. El hacer es más concreto, es más fácil para alguien decir: “pensé en esto hace 3 años”. Pero cuando se indaga más a fondo a las personas que lograron algo, también son los que trabajaron duro en ello. (Steve Jobs. Traducción propia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=F6Fno1YM1YA>)

2.2. ¿Qué es la innovación educativa?

Una vez definido el término de innovación, pasamos a analizar a qué nos referimos cuando hablamos de innovación educativa, para ello, analizaremos diferentes ideas:

Martínez (2008) entiende la innovación educativa como “el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejora y más amplia educación para sus alumnos y alumnas” (p.79).

Por otro lado, Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017) describen la innovación refiriéndose al ámbito educativo, como un “proceso de relación teoría-práctica, que tiene una orientación a largo plazo, que hay factores facilitadores y entorpecedores, y que requiere formación, planificación, liderazgo y colaboración” (p.26).

Además, Mc Chargin, Song y Martens (2011) afirman que la innovación educativa “apuesta por la consecución del máximo aprendizaje, aumentar la motivación del alumnado, favorecer la participación de la comunidad en las escuelas y generar contextos donde la convivencia entre todas las personas sea plenamente positiva”.

Si hacemos una comparativa del concepto de innovación en el ámbito del marketing, sería cuando un producto o servicio tiene un éxito comercial, es decir, lo compra el

mercado. Aplicando esta lógica al universo educativo, hay que llegar a la conclusión, que innovación es todo proyecto que conlleve cambio y mejora en el procedimiento de avance en la organización; que traiga consigo mejoras palpables y medibles en el proceso educativo; y por supuesto, lo compere la comunidad educativa, principalmente alumnos y familias. Por tanto, se puede asegurar que el principal actor de la innovación educativa es el docente. En resumen, el papel del profesorado en la innovación educativa, no es otro que asumir el rol de principal agente de la innovación, y por tanto, del cambio, pues de su iniciativa parten los proyectos innovadores en los centros escolares (Barrionuevo, 2014).

Como se destaca en el vídeo “Reflexiones sobre innovación educativa” (2014), los profesores, un agentes imprescindibles en cada una de las fases del proceso de innovación, además de los propios alumnos, deben tener una actitud receptiva, crítica y creativa ante los nuevos retos, y deben sentirse involucrados en la calidad educativa y demostrar una actitud de cambio favoreciendo su crecimiento personal y profesional.

La innovación en un colegio, además de darse principalmente gracias a que los maestros que hay en él están interesados en desarrollar programas o proyectos que supongan innovar, puede darse también por otro motivo: como afirma Martínez (2008), “innovación puede ser tanto un programa de cambio diseñado por la Administración para su implementación en las escuelas como el proyecto y el proceso de cambio protagonizado por un conjunto de profesores que se sienten autores y responsables del mismo” (p.79).

Como dice esta frase motivacional de autor desconocido, “toda innovación implica un cambio, pero no todo cambio implica innovación”:

Siguiendo las ideas de Fidalgo (2015), destacamos varios ejemplos de supuestos casos en los que se producirían cambios pero no innovación como tal:

- Un maestro acostumbrado a utilizar “pizarra y tiza”, usa “Power Point” para dar una clase. Para él puede suponer innovación pero para el resto del mundo no. No obstante este cambio sí supone una renovación.
- En la misma línea del ejemplo anterior, un maestro que siempre ha utilizado la técnica de resolver ejercicios en papel, decide utilizar un sistema on-line para

que los alumnos puedan descargar los ejercicios desde internet. Este cambio facilita el acceso a los recursos, pero no está innovando, sencillamente está automatizando un proceso que estaba obsoleto. Es decir, está renovando un servicio.

- Por otro lado, en una asignatura que para superarla es necesario superar un examen teórico, si el profesor introduce un cambio en la evaluación y, además del examen teórico deben realizar un trabajo en equipo, asistir a un seminario y presentarlo al resto de la clase, evidentemente ha habido cambios, pero lo que ha hecho es aumentar la dificultad para aprobar su asignatura. Realmente ha hecho trabajar más a su alumnado. Si un cambio supone que el alumnado tenga que trabajar más para conseguir lo mismo que antes de introducir el cambio, no está innovando.
- Finalmente, un profesor que habitualmente utiliza un sistema on-line (por ejemplo Moodle) para que su alumnado descargue los contenidos de su asignatura, en un momento determinado cambia Moodle por un Blog. Realmente hay un cambio en la tecnología, pero no lo hay ni en el proceso, ni en el servicio, ni en el resultado. Por tanto lo único que ha realizado es un cambio de tecnología, pero sin que se produzca ninguna innovación educativa.

Con estos ejemplos concluimos en la idea de que para innovar hay que hacer cambios, al igual que para renovarse. Por ello hay que tener claro qué es lo que se quiere hacer y conseguir, y en función de ello habrá que utilizar un tipo de cambio u otro.

2.2.1. La innovación educativa en el ámbito rural de España. Algunas prácticas innovadoras

Si nos referimos a la innovación educativa en las escuelas rurales, estamos de acuerdo con la idea de Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017), que afirman que “las escuelas rurales entienden la innovación como un reto que les permite superar sus dificultades, y aunque los procesos de cambio presentan retos, logran avanzar y tener un impacto positivo en el medio rural” (p. 25). Al hablar de dificultades podemos referirnos entre otras, como destacan Boix (2007); Amiguinho, (2011); y Vigo y Soriano (2015), al aislamiento personal: “la escuela rural sigue sumida en una situación

de aislamiento personal, de profesorado y alumnado, que precisa fórmulas de trabajo innovadoras.”

Siguiendo las ideas de Kalaoja y Pietarinen (2009), Boix (2011) y García, (2015), investigadores de la escuela rural, citados por Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017, p. 26):

Un trabajo innovador debe guiarse siempre por altas expectativas para lograr la inclusión y el éxito de todos con independencia de sus condiciones sociales, personales o psicológicas de partida, permitir el desarrollo de un proyecto educativo participativo y comunitario, potenciar la convivencia y el diálogo en el aula, y estar en conexión con el entorno educativo y social próximo y el mundo global.

Sin embargo, encontramos aspectos que dificultan la innovación y mejora escolar en las escuelas rurales, como afirman Bustos (2009), Abós (2011), Boix y Bustos (2014), Smit, Hyry-Beihammer y Raggl (2015) y García (2015), citados por Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017, p. 26), es el siguiente: “los docentes, con demasiada frecuencia, permanecen en la escuela un único curso. Suelen estar “en tránsito”, en condiciones de interinidad, y deseando acercarse a una ciudad y trabajar con un único nivel educativo en el aula.”

No obstante, Hargreaves (2009) manifiesta que “cuando esto no es así todo parece indicar que el profesorado del ámbito rural está especialmente dispuesto a la innovación y la mejora escolar, con especial énfasis en el desarrollo de relaciones con el entorno.”

Para demostrar que la innovación a pesar de ser un reto, es algo posible en las escuelas rurales de nuestro país, enumeraremos una serie de escuelas, propuestas y proyectos de prácticas de innovación que García (2014), analiza en su tesis doctoral, del pasado y del presente, por lo que se demuestra que la innovación educativa no es una tendencia únicamente actual, sino que ya en el pasado se ponían en práctica proyectos y prácticas educativas, adaptadas al contexto y necesidades concretas de cada situación:

En las del pasado, encontramos:

La innovación en la escuela rural de Aragón

- “Escuela Viva: una escuela rural al servicio del pueblo”, en Orellana (Badajoz). Un proyecto de escuela popular, entendiendo por popular que está al servicio del pueblo.
- “La empresa contra la escuela”, en Riotinto (Huelva). Una propuesta para abordar los contenidos escolares desde los intereses de los niños y sus familias, contraviniendo dinámicas previas de subordinación educativa a la preparación de obreros para el mundo empresarial.
- “Paideia: una escuela en libertad”, en Fregenal de la Sierra (Badajoz). Un proyecto para lograr que personas del pueblo salieran de la miseria, de la ignorancia y de la opresión.
- “La escuela que soñaba”, en O Pelouro (Galicia). Una escuela que presta atención neuropsicopedagógica, terapéutica y educativa a cada niño, según sus necesidades.

En las experiencias actuales, observamos:

- “Comunidades de Aprendizaje”, en Castelleir (Cataluña). Una comunidad de aprendizaje en el medio rural donde “todos enseñan, todos aprenden”. Un proyecto comunitario de transformación educativa adaptada a cada contexto en el que se desarrolla, para potenciar una educación de calidad y despertar la ilusión por aprender y enseñar.
- “Trabajo por proyectos”, en la escuela de Arrankudiaga (Bizkaia). Esta escuela ha desechado los libros de texto y los programas rígidos para que el alumnado trabaje por proyectos de ciclo desde Infantil hasta el último curso de Primaria.
- “Pueblo y Escuela: unidos para compensarse”, en Onuba (Huelva). Ha potenciado la colaboración centro-entorno para el desarrollo de tres proyectos: Apoyo a las Familias para paliar desajustes culturales, la creación de un Centro TIC para mejorar la multialfabetización digital y el Proyecto Escuela Espacio de Paz.
- “La participación nos hace críticos”, en el C.R.A. Mestra Clara Torres (Galicia). Se trata de un proyecto de participación familiar a nivel de intralocalidad y participación comunitaria a nivel de interlocalidad.

2.2.1.1. Los Centros Rurales De Innovación Educativa (CRIE)

Basándonos en las ideas de Corchón (2002), podemos definir estas instituciones como centros que acogen, varias veces al año, a niños de diferentes, pequeñas e incompletas escuelas rurales, localizadas en la misma comarca para que, aparte de convivir, realicen actividades instructivas que en su escuela sería difícil realizar (laboratorio, conocimiento directo del entorno en el que se encuentra cada CRIE,...).

Se trata de estructuras que se superponen a los CRA y desde donde se organizan actividades educativas y lúdicas, de manera complementaria a las actividades que se llevan a cabo en las escuelas rurales, para poner en contacto a los alumnos de dichos centros. Suponen otro formato de escuela rural considerado importante para la investigación e innovación en este contexto (García, 2014).

Para conocer un poco más la labor de estos centros, nos entrevistamos con dos maestros de escuelas rurales cuyos alumnos participan en estas actividades, para conocer su opinión al respecto, y este es el resultado:

Por un lado Juan Antonio Rodríguez, director del CEIP Ramón y Cajal, en Alpartir (Zaragoza), afirma que dicho centro participa todos los cursos en las actividades del CRIE, acudiendo los alumnos de quinto y sexto curso durante cinco días (ya que en estos centros siempre se trabaja así) cada curso. Considera estos centros como una gran oportunidad para sus alumnos de poder participar en todas las experiencias que este ofrece y además de esto, supone una oportunidad de socialización entre los niños con otros alumnos de centros de su mismo entorno ya que, procuran coincidir siempre en la misma semana con estos. De esta manera, los alumnos pueden conocer y socializarse con otros chicos y chicas de su misma edad, con los que posteriormente se encontrarán en el instituto, y así, restar complejidad al cambio de la escuela rural a dicho centro de Educación Secundaria. J.A. Rodríguez (comunicación personal, 19 de abril de 2017).

Por otro lado, contamos con la opinión de M^a José Compaired Compaired, maestra de tercero, cuarto, quinto y sexto en la escuela de Pinsoro, perteneciente al CRA Luis Buñuel (Zaragoza).

En este centro se optó por que el alumnado de 5^o y 6^o fuesen durante dos semanas, una en el primer trimestre y la otra en el segundo. De esta manera son 10 días de convivencia sin la supervisión de sus propias familias.

La tutora afirma por un lado, que esto supone algo fundamental para el desarrollo del alumnado ya que favorece en primer lugar la autonomía personal debido a que para la mayoría de niños, es la primera vez que salen solos de casa, y ello conlleva una responsabilidad de sus pertenencias, respeto a los compañeros, favorece el aprendizaje de tareas como poner la mesa, hacerse la cama...

En segundo lugar, tal y como Compaired nos cuenta, y al igual que en el caso anterior, favorece la socialización con los compañeros de otras localidades donde ven las semejanzas y diferencias que tienen con ellos y con los que en un futuro no muy lejano, compartirán instituto.

En tercer lugar, destaca el aspecto curricular, ya que los niños aprenden junto a profesionales y de una forma diferente y divertida, participando de actividades con mayor número de compañeros que en los colegios, ya que en algunos casos, algunos alumnos no cuentan con compañeros dentro de su mismo curso. M.J. Compaired (comunicación personal, 6 de abril de 2017).

2.2.2. Situación actual de la innovación en las escuelas rurales de España

Para analizar la situación actual de la innovación en las escuelas rurales de España nos basamos en el estudio exploratorio cualitativo a través de entrevistas, realizado por Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, publicado en 2017.⁶

Su objetivo es conocer cómo se sitúan a día de hoy las escuelas ubicadas en el medio rural ante la innovación educativa: si desarrollan innovaciones, cómo surgen, qué las facilita y las entorpece y sobre qué se hacen.

Participan escuelas de 5 comunidades autónomas diferentes de España, y se busca pluralidad entre ellas (centros multigrados y graduados, de costa y de interior, y con mayor y menor población). Además fueron entrevistados 3 directores de CRIE de Aragón, Cantabria y Castilla León.

Se realizaron las entrevistas durante los meses de enero y febrero de 2016, lo que supone que los datos de estudio sean muy recientes respecto a la fecha actual.

⁶ Álvarez-Álvarez, C., Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula abierta*, 45, 25-32.

La innovación en la escuela rural de Aragón

A continuación en la tabla mostramos la distribución de los informantes organizados por comunidades autónomas (primera y segunda columna), las características escolares, (si son CEIP, CRA o CRIE, el porcentaje de actividad rural que existe en ese espacio, y la ubicación, en la tercera columna), y por último, el código de transcripción asignado al informante para identificarlo más adelante (en la cuarta columna).

Tabla 3. Informantes del estudio. Fuente: Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz

Comunidad autónoma	Informante	Características escolares
1. Asturias	Maestra rural	-CRA (2 localidades) -100% actividades rurales -Interior. Alejado de ciudades
2. Asturias	Miembro del equipo directivo	-CEIP en el medio rural (1 línea) -50% actividades rurales -Costa. Alejado de ciudades
3. Aragón	Maestra rural	-CRA (1 localidad) -100% actividades rurales -Interior. Alejado de ciudades
4. Aragón	Miembro del equipo directivo	-CEIP en el medio rural (2 líneas) -50% actividades rurales -Interior. A 20 km de una ciudad
5. Aragón	Miembro del equipo directivo	-CRIE
6. Cantabria	Miembro del equipo directivo	-CRA (2 localidades) -50% actividades rurales -Costa. Próximo a una ciudad

La innovación en la escuela rural de Aragón

7. Cantabria	Miembro del equipo directivo	-CEIP en el medio rural (1 línea) -50% actividades rurales -Costa. Alejado de ciudades
8. Cantabria	Miembro del equipo directivo	-CEIP en el medio rural (2 líneas) -50% actividades rurales -Costa. Alejado de ciudades
9. Cantabria	Miembro del equipo directivo	-CRIE
10. Castilla León	Miembro del equipo directivo	-CRA (7 localidades) -100% actividades rurales -Interior. A 20 km de una ciudad
11. Castilla León	Maestra rural	-CEIP (1/2 línea. Alumnado agrupado por ciclos) -100% actividades rurales -Interior. A 50 km de una ciudad
12. Castilla León	Miembro del equipo directivo	-CRIE
13. Murcia	Miembro del equipo directivo	-CRA (3 localidades) -100% actividades rurales -Costa. Próximo a una ciudad
14. Murcia	Miembro del equipo directivo	-CEIP en el medio rural (2 líneas) -75% actividades rurales -Interior. A 40 km de una ciudad

En las entrevistas se preguntó sobre tres dimensiones susceptibles de innovación: identidad rural (matrículas, actividades económicas predominantes, dotación del centro, emigración/inmigración en la zona, etc.), organización escolar (instalaciones, dotación

de TIC, disposición del profesorado a la innovación, relación con las familias, etc.) y didáctica y currículum (metodologías de aula, el medio rural en el currículum, la atención a la diversidad, etc.). En relación a estas 3 dimensiones se indagó sobre los diferentes proyectos de innovación en desarrollo.

En cuanto a los resultados: estos muestran que en las escuelas situadas en el medio rural hay una notable diversidad de concepciones sobre la innovación, así como de experiencias prácticas en proceso de realización.

Se agrupan dichos resultados en 3 categorías:

1. *Surgimiento de las innovaciones*: Los proyectos innovadores que se están llevando a cabo en estos centros han surgido por diferentes vías. Una gran cantidad de estos se dan por la propuesta del profesorado o del equipo directivo. Pero además, también es frecuente contar con la colaboración entre profesorado y otros agentes, como son los padres y madres. Las AMPAS pueden suponer un impulso de diferentes proyectos de innovación. Por otro lado, muchos de estos proyectos han podido desarrollarse gracias a las subvenciones y apoyos de las diferentes Consejerías de Educación y ayuntamientos. Este tipo de ayudas son imprescindibles para los centros.

2. *Aspectos facilitadores y entorpecedores de la innovación*: como en todos los proyectos, encontramos aspectos que los facilitan y otros que los perjudican o dificultan. Los informantes coinciden en que los mayores aspectos facilitadores son:

- Los CRIE, puesto que están muy bien valorados por profesores, profesores de los propios CRIE, alumnos y familias. Aunque hay comunidades autónomas que no cuentan con CRIE.

- Los profesores, ya que son el agente más importante para que se dé la innovación, a pesar de que en muchos casos se encuentran con grandes dificultades a la hora de organizar las clases con alumnos de diferentes grados, como ocurre en los CRA, pero una vez que las superan, suelen implicarse en gran nivel.

- Las familias, ya que se confía más en las posibilidades del medio rural y se emigra menos a la ciudad en busca de formación de “más calidad”.

- La dotación de las TIC, aunque contar con dispositivos digitales no implica que se esté innovando y muchas veces la conexión a internet sea pésima o insuficiente.

Por otro lado, el aspecto que más dificulta o preocupa es la despoblación y la falta de políticas de mantenimiento de las escuelas rurales, que pueden llevar al cierre. En algunos centros se reciben alumnos de manera temporal que ayudan a remontar el número de matrículas, pero esto no ocurre siempre ni en todos los centros, por lo que se teme que se pueda llegar a tener un número insuficiente de alumnos y se deba cerrar la escuela, algo totalmente indeseado en todos los casos.

3. *Ejes de innovación*: se encontraron dos grandes ejes:

- a) *Superación del aislamiento*: se trata del eje más destacado porque constituye una preocupación “propiamente rural”. Para ello, las escuelas han iniciado colaboraciones con instituciones variadas: se colabora con ayuntamientos, museos próximos, bibliotecas públicas, ONG, centros de ancianos, fundaciones, centros de salud, organizaciones deportivas, policía local, etc. Además de esto, muchos centros han buscado colaborar con otros centros educativos, de la misma comunidad autónoma, de España o de otros países. Esto supone algo muy motivador y beneficioso para los niños. Por otro lado, las escuelas rurales tratan de promover la participación de la comunidad en la escuela, logrando relaciones muy fluidas y suele resultar algo muy beneficioso para los pueblos. Finalmente, se destaca la colaboración con los CRIE, en aquellas comunidades que cuentan con este servicio.

- b) *Mejora de la formación*: existe una gran pluralidad de formas dependiendo del agente destinatario (profesorado, alumnado, familias, etc.) y del asunto que se pretende mejorar. En cuanto a las mejoras de la formación del profesorado, suelen plantearse seminarios en los centros, tratando temas muy variados como biblioteca, TIC, ABN, tertulias literarias, convivencia positiva, inteligencias múltiples, etc. Para la mejora de la formación del alumnado hay numerosas iniciativas y muchas de ellas están relacionadas con los temas en los que se forma al profesorado. Los CRIE a su vez, ofrecen semanas intensivas de trabajo en diversos temas: cine, interculturalidad, cómic, álbumes ilustrados, literatura y patrimonio, drones con tecnología 3D,

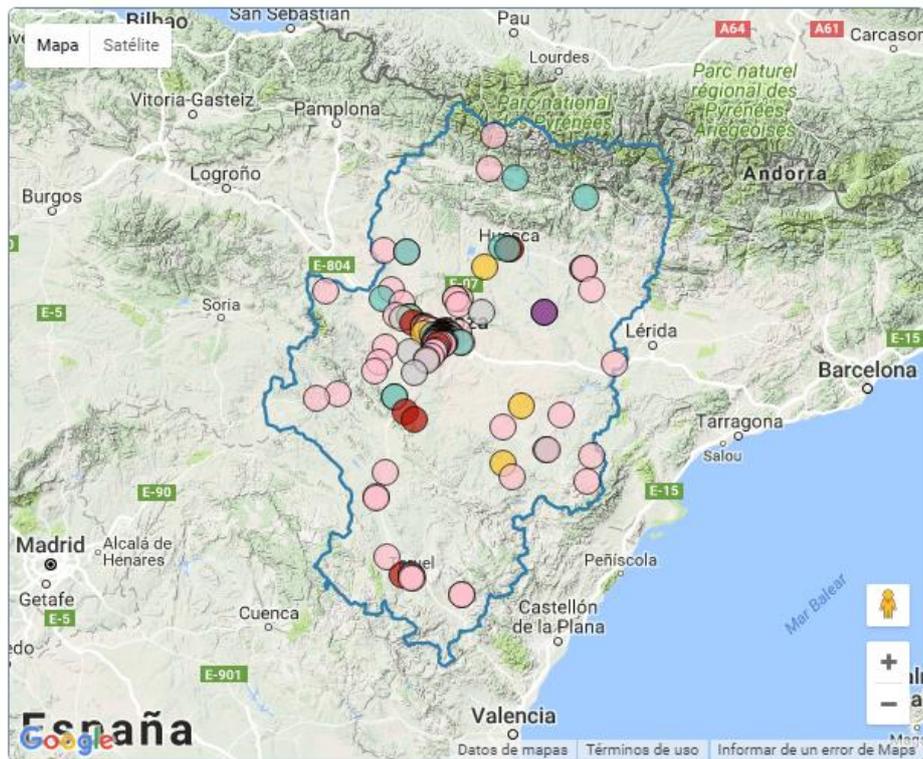
robots de Lego, etc. Esto supone grandes experiencias para los niños las cuales son imposibles de abordar en las aulas de los colegios. Finalmente, en cuanto a la mejora de la formación de las familias, se encuentran menos iniciativas pero sí algunos intentos en esta cuestión. Esto se puede deber a que teniendo en cuenta que hay pocas familias, si muchas de ellas no pueden acudir por motivos laborales, en muchos casos no es rentable invertir en estas mejoras.

Como interpretación propia de estos resultados y a modo de recapitulación de los mismos, destacaremos las siguientes ideas: los profesores son la figura principal para que se dé innovación dentro de las aulas de cualquier colegio, pero para ello, deben estar bien formados en lo que a innovación se refiere, además de contar con una predisposición a ello. Además, las escuelas rurales cuentan con la ventaja de la posibilidad de poder participar en los CRIE, algo que supone grandes experiencias principalmente para los alumnos que gozan de este servicio. Finalmente, destacamos la idea de que los proyectos innovadores dentro de la escuela rural ayudan a combatir directamente el aislamiento de estos centros, por ello, las Administraciones deberían implicarse todavía más en la dotación de medios para estos, teniéndolos siempre muy en cuenta.

2.2.3. Situación actual de la innovación educativa en Aragón

Para conocer cuál es la situación de las escuelas aragonesas en lo que a innovación se refiere, consultamos el portal web Mapa de la Innovación de Aragón. En este se muestra el mapa de Aragón de la siguiente manera:

La innovación en la escuela rural de Aragón



- Compromiso social
- Comunicación oral
- Gestión de las emociones
- Metodologías activas
- TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento)
- Varias líneas

Encontramos destacados 160 centros, clasificados de la siguiente manera: 7 Colegios Rurales Agrupados; 6 centros de Educación Especial; 1 Escuela de Arte; 4 centros de Formación Profesional; 3 centros de Infantil; 94 de Infantil y Primaria; 17 de Primaria y Secundaria; y 27 de Secundaria.

A su vez, estos centros se reparten por el territorio aragonés de la siguiente manera: 16 se encuentran en la provincia de Huesca, 19 en la de Teruel y 125 en la de Zaragoza.

Los centros destacados cuentan con al menos un proyecto llevado a cabo, y estos se clasifican según la línea estratégica a la que pertenecen. Estas líneas pueden ser: compromiso social, que cuenta con 20 proyectos; comunicación oral, que cuenta con 72; gestión de las emociones, con 29 proyectos; metodologías activas, con 54; y TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), trabajada en 43 proyectos.

Como se puede observar en el mapa, los centros están representados según las líneas de trabajo de sus proyectos, y estas a su vez, tienen asignado un color cada una. En el caso de los centros que cuentan con proyectos pertenecientes a diferentes líneas, se representan en el mapa con la siguiente indicación: varias líneas.

La innovación en la escuela rural de Aragón

Además de esto, en el portal de la innovación aragonesa también se indica qué competencias se trabajan en cada proyecto, y el resultado es el siguiente: la competencia aprender a aprender se trabaja en 103 proyectos: la competencia digital en 55; 94 proyectos trabajan la competencia en comunicación lingüística; 48 la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología; 80 trabajan las competencias sociales y cívicas; 56 la conciencia y expresiones culturales; y finalmente, 32 proyectos trabajan el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor.

Si nos centramos en la escuela rural, comprobamos que todos los colegios rurales que aparecen destacados en el mapa son Colegios Rurales Agrupados. Los clasificamos según sus diferentes características, en la siguiente tabla:

Tabla 4. Colegios rurales destacados en el mapa de la innovación educativa de Aragón. Elaboración propia:

Provincia	Centro	Línea estratégica	Proyectos
Zaragoza	C.R.A. Orba	TAC	Robótica educativa en Educación Infantil y Primaria
	C.R.A. Ínsula Barataria	TAC	Robótica educativa en Educación Infantil y Primaria
	C.R.A. Bajo Gállego	TAC	Robótica educativa en Educación Infantil y Primaria
Huesca	C.R.A. Monte Aragón	Comunicación Oral	La misión de la pajarita
Teruel	C.R.A Matarranya	Varias líneas	Innovando en el CRA Matarranya. Cantania es nuestro CRA Matarranya. Mi pueblo de cine.

Como podemos comprobar, de los 73 CRA que había durante el curso 2015/2016 y suponiendo que durante el curso escolar 2016/2017 esta cifra no ha variado, o si lo ha hecho ha sido de manera muy poco notable, en el mapa de la innovación solo aparecen 5 destacados, lo que supone una cifra muy baja.

Sí es cierto, como veremos a continuación, que algunos centros rurales aragoneses trabajan proyectos innovadores pero no se encuentran en este mapa, quizá porque no cumplan algunas de las características necesarias. No obstante, el hecho de que solo aparezcan 5 centros es un dato que debería ser alarmante para las escuelas de, en este caso, la Comunidad de Aragón.

3. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ACTUACIONES DE ÉXITO Y TENDENCIAS ACTUALES EN ARAGÓN. PRÁCTICAS ACTUALES

3.1. ¿A qué nos referimos con Comunidades de Aprendizaje, actuaciones de éxito y tendencias actuales?

Comunidades de Aprendizaje, como en su página web indica, es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

Las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. (Información recuperada de <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>)

El proyecto, que empezó en la educación obligatoria en 1995, cuenta actualmente con más de 120 Comunidades de Aprendizaje. Debido a su éxito, las Comunidades de Aprendizaje se han extendido a nivel internacional, llevándose a cabo en centros educativos de Brasil, y se han estudiado dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED como una actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011). Partiendo de los sueños de toda la comunidad educativa y a través del diálogo y la

ciencia este proyecto transformador está alcanzando un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. (Información recuperada de <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>)

En estas Comunidades de Aprendizaje se llevan a cabo actuaciones educativas de éxito. Estas actuaciones contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas y la mejora de la convivencia en el centro educativo, como ha demostrado la Comunidad Científica Internacional. Dichas actuaciones son:

1. *Grupos interactivos:*

Estos son una forma de organización del aula, que implica la creación de grupos reducidos heterogéneos de unos 4 o 5 alumnos, donde se realizan actividades durante un tiempo limitado y no muy extenso, bajo la supervisión de una persona voluntaria en cada grupo. Al terminar el tiempo establecido para una actividad, los niños van rotando, hasta pasar por todas las actividades. (Muntaner, J. J., Pinya, C., & De la Iglesia, B., 2015).

2. *Tertulias dialógicas:*

Se trata de un programa para promover el aprendizaje y la reflexión del sentido profundo del ser humano desde la lectura de textos clásicos de la literatura universal, de la observación, audición y análisis de obras de arte universales. En él participan familias y escuela, se comparte la lectura y la reflexión personal de lo trabajado.⁷

3. *Formación de familiares:*

La formación de familiares se basa en la formación en actuaciones de éxito y responde a los intereses y necesidades de las familias, abriendo así la oferta formativa de los centros educativos no solamente al alumnado y profesorado, sino también a las familias. El centro educativo ofrece espacios y programas formativos en actuaciones de éxito teniendo en cuenta las demandas y necesidades de las familias y la comunidad. En base a estas premisas, son ellos y ellas quienes deciden qué necesitan aprender y cuándo pueden hacerlo.⁸

⁷ Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). Cultura y Educación. *El aprendizaje dialógico*. 21 (2), 129-139. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/259593453/05-06-Aprendizaje-Dialogico>

⁸ Información recuperada de: <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>

4. *Participación educativa de la comunidad:*

Se trata de, además de la participación en la formación de familiares basada en actuaciones de éxito, la participación en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario escolar como fuera. A su vez, su participación en la vida escolar también se concreta en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos e hijas. A través de su participación representativa en los órganos de toma de decisión, así como su participación directa en la vida organizativa del centro, los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones. Esta participación democrática ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales.⁹

5. *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos:*

Se trata de un modelo de prevención y resolución de conflictos se fundamenta en el diálogo como herramienta que permite superar las desigualdades. En el tratamiento del conflicto toma protagonismo el consenso entre todas las partes implicadas, especialmente el alumnado, sobre las normas de convivencia, generando un diálogo compartido por toda la comunidad en todo el proceso normativo (ética procedimental).¹⁰

6. *Formación dialógica del profesorado:*

Consiste en la formación del profesorado en las bases científicas, teóricas y evidencias avaladas por la comunidad científica internacional, para poder desarrollar las actuaciones educativas de éxito en los centros educativos.¹¹

Por otro lado, las tendencias actuales, son también prácticas educativas que se llevan a cabo en diferentes contextos educativos pero que no está demostrado científicamente que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los alumnos y la convivencia en el centro educativo.

⁹ Información recuperada de: <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>

¹⁰ Información recuperada de: <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>

¹¹ Información recuperada de: <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>

Como tendencias actuales encontramos:

1. *Aprendizaje y servicio:*

Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Batle, 2011).

2. *Aprendizaje basado en problemas o problem-based learning:*

Podemos definirlo, basándonos en las ideas de Finucane, P. Johnson, M., & Prideaux, D. (1998), como una metodología de aprendizaje en la que los alumnos son participes de su propio aprendizaje a través de la investigación, reflexión y resolución de un problema, previamente planteado.

3. *Aprendizaje por proyectos:*

El aprendizaje por proyectos consiste en la realización de un proyecto basado en la realización de una serie de tareas, para resolver una cuestión o problema. (Álvarez, V., Herrejón, V. C., Morelos, M., & Rubio, M. T., 2010).

4. *Entornos virtuales de aprendizaje. Realidad aumentada:*

Se trata de la combinación de recursos, interactividad, apoyo y actividades de aprendizaje estructuradas en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). Es un espacio con accesos restringidos, concebido y diseñado para que las personas que acceden a él desarrollen procesos de incorporación de habilidades y saberes, mediante sistemas telemáticos. Son accesibles desde cualquier sitio y dispositivo y no están delimitados a la formación online o a distancia, ya que pueden ser complementarios a la formación presencial (Belloch, 2012).

5. *Clase invertida o flipped classroom:*

Se trata de un modelo pedagógico en el que se explican las clases a través de vídeos creados por el profesor. De esta manera, los alumnos pueden ver las explicaciones fuera del aula y una vez en esta, se invierte el tiempo en otras actividades como resolver dudas, debatir, realizar actividades prácticas, etc. (Tucker, 2012)

6. *Gamificación:*

Es el empleo de mecánicas de juego como recurso para potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo; además de otros valores positivos comunes en los juegos en el aula (González, C., Mora, A., 2015).

7. *Mooc:*

Los MOOCs (Masive on line open courses) son recursos educativos digitales ofertados en abierto, es decir, una experiencia de formación online que ha sido presentada como una revolución para la Educación Superior y, de hecho, ha tenido una importante influencia en el discurso y la práctica educativa universitaria durante los últimos años.¹²

8. *Mobile learning:*

Es el método de enseñanza y aprendizaje que necesita de dispositivos móviles: teléfonos inteligentes, tabletas digitales, etc., para el proceso didáctico, permitiendo de esta manera la conectividad a las personas. El papel principal de estos dispositivos es la de organizar toda información y acomodarla a las necesidades del usuario, y que, al mantenerse conectado en cualquier lugar y momento, aumente su potencialidad de aprendizaje.¹³

3.2. Prácticas reales actuales

Para conocer las prácticas que se llevan a cabo hoy en día en algunos colegios rurales de Aragón, se ha llevado a cabo una recogida de información, bien por medio de las páginas web de los colegios, o bien mediante entrevistas realizadas a maestros o directores de dichos centros.

A continuación destacamos 4 centros en los que actualmente se desarrollan o están en proyecto de desarrollo algunas actuaciones de éxito o tendencias actuales.

¹² Valverde, J. (2014). Profesorado. *Moocs: una visión crítica desde las Ciencias de la Educación*, 18 (1), 93-111. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262236072_MOOCs_una_vision_critica_desde_las_Ciencias_de_la_Educacion

¹³ Hernando, M. M., Arévalo, C. G., Catasús, M. G., & Mon, C. Z. (2014). Mobile learning: a collaborative experience using QR codes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 11(1), 175-191.

1. CRA MATARANYA – CALACEITE (TERUEL)

En las aulas de este centro se pone en práctica la actuación de éxito denominada grupos interactivos. Los grupos interactivos, como ya hemos definido anteriormente, son una forma de organización del aula, que implica la creación de grupos reducidos heterogéneos (en cuanto a nivel, género, cultura...), donde se establecen relaciones entre los y las alumnas que lo forman por medio del diálogo igualitario, con un número máximo de 4 o 5 componentes cada uno. Cada grupo está supervisado por una persona voluntaria (siempre adulta y como padres y madres de alumnos, u otros voluntarios) cuya función será controlar el buen desarrollo de las actividades, asegurándose de que todos los miembros participen en la actividad y que esta se haga correctamente. Todos los alumnos trabajan en la misma tarea, y van rotando cada cierto periodo de tiempo hasta pasar por todos grupos grupo. De esta manera, se fomenta el aprendizaje y la convivencia entre los diferentes componentes del grupo.¹⁴

En el caso de este centro, los grupos interactivos se estructuran en sesiones semanales con grupos de 3-4 alumnos que rotan cada 20 minutos, resolviendo 3 tareas diferentes con las personas voluntarias, quienes se encargan de dinamizar las interacciones, activar el diálogo igualitario e inducir la ayuda, sobre los contenidos de las áreas del currículo de Primaria e Infantil.

La función del tutor del aula, es la de tener preparados los grupos -de manera que todos ellos sean heterogéneos-, así como de observar y anotar los comportamientos de los alumnos. También tiene que controlar el tiempo de cada actividad y decidir cuándo se cambia de tarea, nunca el tutor ésta en ningún grupo.

Antes de llevar la actividad acabo se reúnen las personas voluntarias con el tutor o tutora para ponerse de acuerdo en las qué actividades van a realizar y cómo van a llevarlas a cabo. Así mismo, después de cada sesión se reunirán para comentar y evaluar el transcurso de la actividad y cómo poder mejorar para la siguiente sesión.

Tanto el profesorado como los voluntarios mantienen unas altas expectativas hacia los alumnos. Todos los niños aprenden, incluso aquellos que tienen facilidad, porque

¹⁴ Muntaner, J. J., Pinya, C. & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141--159. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>

ayudar al otro implica un ejercicio de metacognición que contribuye a consolidar los conocimientos, hasta el punto de ser capaz de explicarlos a otras personas (Información recuperada de <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>).

2. CRA LUIS BUÑUEL – PINSORO (ZARAGOZA)

En el mes de abril de 2017, nos entrevistamos con Francho Marcén, jefe de estudios de este centro. Nos explicó que en algunas de las aulas del colegio, el modelo organizativo consiste en el aprendizaje por proyectos, dejando los libros de texto a un lado y teniéndolos solamente como material de consulta.

El aprendizaje por proyectos consiste en la realización de un proyecto basado en la realización de una serie de tareas, para resolver una cuestión o problema. Estos proyectos se realizan en grupos de trabajo determinados normalmente por el profesor, ya que todos los alumnos deben participar por igual. El profesor por su parte, debe asegurarse de que los alumnos cuenten con todo lo necesario para resolver el proyecto. Además, este trabajo por proyectos se puede desarrollar en las diferentes etapas educativas, desde la educación infantil hasta la educación post obligatoria (Álvarez, V., Herrejón, V. C., Morelos, M., & Rubio, M. T., 2010).

El desarrollo de estos proyectos comienza con una pregunta que debe ser resulta tras ejercitar el pensamiento crítico.

Para el desarrollo del mismo, se deben llevar a cabo una serie de puntos o pasos clave. En este CRA concretamente, se llevan a cabo normalmente los siguientes:

- El punto de partida (realización de una pregunta inicial y planteamiento el tema o problema principal).
- Formación de equipos (llevada a cabo por el maestro).
- La planificación (se identifica el problema o tema a desarrollar).
- La asignación de los roles y las tareas dentro de los miembros del grupo (esta tarea no se realiza siempre, depende de las preferencias del maestro).
- El análisis y puesta en común de conocimientos (intercambio de ideas, conocimientos previos e introducción de algunos nuevos conocimientos).
- Puesta en práctica de las diferentes actividades que van surgiendo.
- La comprobación (comprobamos si las soluciones propuestas tienen errores)

- La revisión final (evaluación del proceso)

Los objetivos principales de este aprendizaje son formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor, y desarrollar motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos.

Algunos maestros de este centro eligen aprendizaje por proyectos ya que este supone multitud de ventajas. La más valorada por los maestros es que ayuda a la socialización de los alumnos, a relacionarse con los compañeros de manera positiva, ya que supone para ellos una sensación muy gratificante el comprobar que juntos han logrado desarrollar el trabajo, y que se han necesitado unos a otros, implicándose en una variedad de tareas significativas. Asimismo, los niños son partícipes de debates, comparten y respetan diferentes opiniones y prestan y piden ayuda a los compañeros

Además de los beneficios comunes que supone el aprendizaje por proyectos, este modelo organizativo, como afirmó Marcén, “supone beneficios individuales, como la mejora de creatividad, del pensamiento crítico, de confianza en uno mismo, el aumento de confianza en el trabajo propio, el trabajo de habilidades de la comunicación oral y de escucha, y también, algo muy importante, son conscientes de que son capaces de descubrir nuevas ideas por sí mismos”.

Los proyectos que se desarrollan en este centro suelen centrarse en actividades prácticas, donde los niños son los protagonistas de su propio aprendizaje, elaborando materiales como un cuaderno propio de información con todo lo que van descubriendo y aprendiendo, y en el caso de que deban examinarse a través de examen teórico tradicional, es de este cuaderno de donde deben estudiar los contenidos. F. Marcén (comunicación personal, 10 de mayo de 2017).

Conocemos un proyecto que se ha llevado a cabo este curso, titulado “El cuerpo humano”, en un aula de 1º, 2º y 3º curso. Para su realización se llevaron a cabo los pasos que hemos nombrado anteriormente, y algunas de las actividades que se realizaron en la puesta en práctica fue la siguiente:

Con el objetivo de calcular la cantidad de sangre que tenemos en el cuerpo, llenaron 3 botellas de agua de 2 litros cada una y la tintaron de rojo, para poder ver físicamente lo que suponen 6 litros de sangre.

Otra de las actividades que se realizaron fue la representación con diferentes materiales del aparato digestivo, intentando aproximarlo a la realidad lo máximo posible. Para representar el intestino delgado, por ejemplo, utilizaron 7 metros de cuerda, que tuvieron que medir los alumnos, pensado y razonando ellos solos cómo podrían hacerlo, sin que la maestra les dijera desde un principio que podían utilizar un metro, y cuando los niños concluyeron que podían hacerlo con este elemento, fueron ellos mismos los que descubrieron cómo debían hacerlo para tomar la medida correctamente.

Al terminar este proyecto, al resto de alumnos del colegio (solo los del mismo pueblo), y a los padres y madres de los participantes. M.J. Compaired (comunicación personal, 6 de abril de 2017).

3. CEIP RAMÓN Y CAJAL – ALPARTIR (ZARAGOZA)

El CEIP Ramón y Cajal de Alpartir está llevando a cabo durante este curso escolar 2016/2017 un Proyecto Educativo de organización de tiempos escolares con el fin de implantar proyectos de innovación y mejorar el aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se encuentran.

Las estrategias innovadoras que presentan en su proyecto pretenden facilitar el progreso educativo y la mejora en los aprendizajes del alumnado con una propuesta de cambios organizativos, pedagógicos y metodológicos, ya que consideran que no es suficiente con que solo los docentes innoven, sino que toda la organización debe poseer la cultura, la estrategia y las características adecuadas para sustentar los procesos de innovación. Asimismo, su propuesta de innovación se recoge en un proyecto integrado y continuo (información recuperada del Proyecto Educativo de organización de tiempos escolares del CEIP Ramón y Cajal).

Para conocer más a fondo este proyecto y las prácticas que en él se llevan a cabo, nos entrevistamos también en abril de 2017, con el director de este colegio. Rodríguez nos explica que los alumnos de este centro están divididos en 3 aulas, una para los 13 alumnos de Infantil, otra para los 12 de 1º 2º y 3º, y otra para los 13 niños de 4º, 5º y 6º

curso, y las sesiones que se llevarán a cabo durante todo el curso escolar están recogidas en 3 bloques:

1. *Ámbito instrumental*: abarca las sesiones de carácter participativo en torno a las áreas en las que el protagonismo y el control de la actividad lo tiene básicamente el docente al incorporar el dominio de algunas rutinas importantes para las tecnologías, las matemáticas o las lenguas que necesitan una práctica continua de resolución y utilización con ejercicios múltiples y personalizados, planteándose también habilidades y destrezas que el alumnado debe aplicar en los talleres y en los proyectos.¹⁵

Dentro de este ámbito encontramos la lengua oral, la lengua escrita, inglés, valores o matemáticas. Para trabajar conceptos de lengua o matemáticas, se utilizan los grupos interactivos. En estos, se desarrollan juegos rápidos de unos 15 o 20 minutos, preparados por los maestros. Los adultos voluntarios, que en este caso son madres y padres, deben procurar que se desarrollen de manera correcta. Trabajan juegos para mejorar la atención, ya que con la mejora de la atención se consigue mejorar la ortografía. Para ello utilizan juegos tales el siguiente: consiste en que se muestra una tarjeta con varias imágenes y deben comprobar rápidamente si tiene alguna de esas imágenes en su tarjeta. Para trabajar conceptos matemáticos juegan a lanzar uno o dos dados y después deben decir operaciones que tengan como resultado el número obtenido en el juego. Por otro lado, para trabajar aspectos de lengua como la búsqueda de palabras en el diccionario, utilizan el juego “scrabble”. J. A. Rodríguez (comunicación personal, 19 de abril de 2017).

En estos juegos no solo se premia a los alumnos que lo dicen primero, sino que cada uno apunta lo que ha conseguido aunque no haya sido en el primero de todos, y estos resultados se tendrán en cuenta para la evaluación final. De esta manera, se evita que la mayoría de las veces solo se vea recompensado el resultado de aquel que se le dé mejor esa área.

2. Talleres de expresión: se trata de sesiones en las que se trabaja el eje emocional, sensitivo y expresivo mediante la utilización de las TAC, la escritura o el arte.¹⁶

¹⁵ Información recuperada del Proyecto Educativo de organización de tiempos escolares del CEIP Ramón y Cajal.

¹⁶ Información recuperada del Proyecto Educativo de organización de tiempos escolares del CEIP Ramón y Cajal.

3. Proyectos de investigación: comprenden las sesiones en las que el alumnado trabaja en grupos heterogéneos de manera cooperativa en un proyecto trimestral interdisciplinar distinto que tiene una parte de investigación, otra de experimentación y otra final de divulgación con la exposición oral de los equipos de trabajo.¹⁷

En estos dos últimos bloques, se trabajan tendencias actuales como el aprendizaje por proyectos o la gamificación.

La gamificación¹⁸, como ya hemos definido anteriormente, es el empleo de mecánicas de juego como recurso para potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo; además de otros valores positivos comunes en los juegos en el aula.

La gamificación trata de satisfacer deseos o necesidades humanas fundamentales como son, el reconocimiento, la recompensa, el logro, la competencia, la colaboración, la autoexpresión y el altruismo. Y para ello, se une la estética del juego con unos elementos (dinámicas, mecánicas y componentes) creando así la experiencia del juego (González & Mora 2015).

Para gamificar una actividad de manera satisfactoria hay que motivar a los alumnos y, por lo tanto, debemos conocer sus motivaciones, tanto intrínsecas (realiza una acción por su propio interés) o extrínsecas (realiza una acción para adquirir una recompensa). Únicamente cuando se combinen de forma correcta los elementos anteriores y se motive al alumno de la manera adecuada para que se divierta mientras realiza un aprendizaje se habrá gamificado de la manera correcta (González & Mora 2015).

Algunas pautas a seguir para gamificar actividades educativas son:¹⁹

- Que el jugador pueda repetir una actividad hasta alcanzar la meta.
- Proporcionar información inmediata para ayudar a mejorar las estrategias y tener más posibilidades de éxito en el siguiente intento.
- Adaptación de las tareas a los niveles de habilidad para mantener la motivación.
- Intensificación progresiva de la dificultad de las tareas para mantener la motivación y superar retos.

¹⁷ Información recuperada del Proyecto Educativo de organización de tiempos escolares del CEIP Ramón y Cajal.

¹⁸ González, C., Mora, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, 8 (1).

¹⁹ González, C., Mora, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, 8(1).

- División de tareas complejas en varias tareas más cortas y simples.
- Diseño de diferentes rutas hacia el éxito.
- Incorporación de recompensa y actividades de reconocimiento.

Entre los proyectos y actividades que se han desarrollado mediante gamificación, encontramos el proyecto histórico en el que en primer lugar, los niños debían documentarse acerca de cómo eran las ciudades romanas, las partes que tenían (castillos, casas...), su distribución, etc., y a partir de ahí, debían construirlas con el video juego para la consola “Play 3”, “maincraft”.

4. COLEGIO PÚBLICO SAN GINÉS – LUPIÑÉN (HUESCA)

Este centro cuenta con dos aulas, una para Infantil, 1^{er} y 2^o curso de Primaria, y otra para 3^o, 4^o, 5^o y 6^o.

Nos entrevistamos en el mismo colegio con su directora, Alicia Cereza, quién nos explica las diferentes actividades que se llevan a cabo relacionadas directamente con el pueblo en el que se encuentran y su entorno, como son los proyectos en los que se trabaja la propia localidad actual y en una línea del tiempo, los oficios actuales a los que se dedican los paisanos del pueblo y oficios tradicionales a los que se dedicaban antiguamente, o investigaciones del medio como la geometría en Lupiñén.

Además de estos proyectos, también se está desarrollando un periódico-mural semanal, actividades de libros colectivos, o un blog del colegio. Sin embargo, en cuanto a actuaciones de éxito y tendencias actuales, actualmente solo se está llevando a cabo el aprendizaje por proyectos en el aula de Infantil y 1^o y 2^o. Algo característico de estos proyectos que lo diferencia de otros que se pueden hacer en otros centros, es que se ambienta el aula según la temática del proyecto que se esté trabajando en cada momento. A. Cereza (comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

No obstante, durante este curso escolar, los maestros que forman el centro se han formado en algunas tendencias actuales y pretenden llevar a cabo en el próximo curso la gamificación y el aprendizaje y servicio.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

Es un método para unir el éxito escolar con el compromiso social, busca la educación integral y comprometida y que todos los alumnos tengan la posibilidad de aprender sintiéndose útiles para los demás. Es un proyecto educativo y social al mismo tiempo, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo, suponiendo una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad.

Este modelo puede ser considerado también como herramienta de desarrollo comunitario, de cohesión de la comunidad, al mismo tiempo que promueve valores como la solidaridad, otorga protagonismo a los niños, apuesta por una educación inclusiva, favorece el aprendizaje significativo y desarrolla las competencias básicas, como la competencia social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal.

Como nos afirma Cereza, su preferencia por el aprendizaje-servicio se debe a que desde el colegio se mantiene una muy buena relación con el Ayuntamiento y los diferentes servicios del pueblo, ya que siempre colaboran mutuamente en la medida de lo posible, y por ello, creen que con la puesta en práctica de esta tendencia actual puede obtener muy buenos resultados.

CONCLUSIONES

A través de la elaboración del presente trabajo hemos reflejado algunas prácticas innovadoras que se desarrollan en las escuelas rurales de Aragón. Para conocer dichas prácticas, ha sido imprescindible contar con la realización de entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa, quienes nos han trasladado directamente su opinión y experiencias personales. Por ello, consideramos las entrevistas como una herramienta clave de transmisión directa de información.

Por un lado, podemos observar que existen centros rurales en los que se trabajan prácticas educativas como las de nuestro objetivo de estudio: las actuaciones de éxito y

tendencias actuales, aunque quizá nos hubiera gustado encontrar más centros en los que se llevasen a cabo.

Como se ha visto reflejado, la experiencia que más se trabaja en estos centros es el aprendizaje por proyectos, ya que parece ser la más conocida por los docentes. No obstante, resulta reconfortante el hecho de que se estén llevando a cabo otras diferentes, y que surja el interés entre los maestros por conocerlas y ponerlas en práctica.

En relación con la idea anterior, destacamos la gran importancia que tienen los docentes en estas prácticas, ya que depende directamente, y podríamos decir que totalmente de ellos, el hecho de que se lleven o no a la práctica estas experiencias educativas. Por ello, consideramos fundamental la formación de los docentes en ellas.

Por otro lado, también hemos podido comprobar cómo se adaptan estas prácticas educativas a las aulas compuestas por alumnos de diferentes niveles educativos sin suponer esta limitación alguna, ya que el hecho de que los niños tengan la misma edad, no significa que se encuentren en el mismo nivel de competencia curricular. El hecho de que niños de diferentes edades trabajen juntos supone una gran oportunidad para aprender unos de los otros, normalmente suelen ser los pequeños de los mayores, pero también los mayores desarrollan otras habilidades como la de enseñar a los demás y respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.

En cuanto a las dificultades con las que nos hemos encontrado a la hora de elaborar este trabajo, diríamos que se resume en la dificultad para obtener datos actuales sobre la escuela rural en España, datos situados dentro del marco teórico.

Para terminar, nos gustaría destacar la idea de que la innovación en el ámbito escolar debe ser un medio educativo para que los niños aprendan más y mejor, nunca debe suponer dificultades o retos fuera del nivel de los niños, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula abierta*, 45, 25-32.

Álvarez, V., Herrejón, V. C., Morelos, M., & Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896396>

Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Profesorado*, 15(2), 25-37.

Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico, *Cultura y Educación* 21(2), 129-139. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/259593453/05-06-Aprendizaje-Dialogico>

Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, (972), 49-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3613602>

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

Bernal, J.L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escruralls.pdf

Belloch, C. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje. *Valencia: Universidad de Valencia*.

Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Las Rozas, Madrid: Praxis.

Boix, R. (2007). Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural. *Padres y Madres de alumnos y alumnas*, 93, 25-28.

Boix, R. (2007). La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro. *Aula abierta*, 35(1-2), 77-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2780960>

Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza Janés.

Bustos, A. (2010). Revista de Educación. Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. 352-378. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_16.html

Carda, R.M., & Larrosa, F. (2004). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. España: Club Universitario.

Cilleruelo, E. (2007). Compendio de definiciones del concepto «innovación» realizadas por autores relevantes: diseño híbrido actualizado del concepto. *Dirección y organización*, 34. Recuperado de <http://ww.revistadyo.org/index.php/dyo/article/view/20>

Comisión Europea. (Diciembre, 1995). *Libro Verde de la Innovación*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO11925/libroverde.pdf>

Congreso de los Diputados. (3 de mayo de 2006). Ley Orgánica de Educación. [Ley 106 de 2006].

Corchón, Á. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oik-Tau

Espinilla, M.A., & De la Fuente, M.A. (2000). La escuela de Becerril de Campos (Palencia): un ejemplo de escuela graduada o cíclica. *Revista pedagógica*, 15, [171-196]

Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. (3). Recuperado de: <http://docplayer.es/11663364-La-escuela-rural-en-espana-apuntes-sobre-las-potencialidades-pedagogicas-relacionales-y-humanas-de-la-misma.html>

Figols, P. (2 de septiembre de 2016). Veinte escuelas rurales tienen menos de 6 alumnos y se salvan del cierre. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de

<http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2016/09/02/veinte-escuelas-rurales-tienen-menos-alumnos-salvan-del-cierre-1040500-300.html>

Finucane, P. Johnson, M. y Prideaux, D. (1998). The Medical Journal of Australia. *Problem-based learning: its rationale and efficacy*, 168(9), 445-448. Recuperado de <https://www.mja.com.au/journal/1998/168/9/problem-based-learning-its-rationale-and-efficacy>

Gallardo Gil, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688154>

García González, F. (2012). *Conceptos sobre innovación. Contribución al análisis PEST (Política, Economía, Sociedad, Tecnología). “Plan Estratégico 2013-2020”*. Recuperado de http://www.acofi.edu.co/wpcontent/uploads/2013/08/DOC_PE_Conceptos_Innovacion.pdf

García Prieto, F.J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. Huelva.

Gee, S. (1981). *Technology transfer, Innovation & International Competitiveness*. Wiley and Sons. New York.

González-González, C., Mora-Carreño, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, 8(1). Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=152&path%5B%5D=290>

Hargreaves, L. (2009). Respect and responsibility: review of research on small rural schools in England. *International journal of educational research*, 48, 117-128.

Hernando, M. M., Arévalo, C. G., Catasús, M. G., & Mon, C. Z. (2014). Mobile learning: a collaborative experience using QR codes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 11(1), 175-191.

- Marco Pérez, A. (2014). *Análisis de la diversidad en el medio rural*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/5403/TESIS%20Marco%20P%C3%A9rez.pdf?sequence=1>
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, 375, 78-82.
- McCharen, B., Song, J. & Martens, J. (2011). School Innovation. The Mutual Impacts of Organizational Learning and Creativity. *Educational Management Administration & Leadership*. 39(6), 676-694.
- Moreno, M. A. (2003). Globalización y educación democrática: La escuela gueto. *Revista Electrónica escuela pública de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP)*, 3(1). Recuperado de <http://www.amydep.com/revista/numero6/v3n1a4.htm>
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141-159. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Pavon, J., & Goodman, R. (1981). Proyecto MODELTEC. La planificación del desarrollo tecnológico, CDTICSI.
- Proyecto Educativo de organización de tiempos escolares. Curso 2016/2017. C.E.I.O. Ramón y Cajal, Alpartir (Zaragoza).
- Santamaría Luna, R. (28 de junio de 2012). *Un poco de historia en la escuela rural de España*. Recuperado de: escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela
- Santamaría Luna, R. (5 de octubre de 2014). *La escuela rural en la LOMCE: Oportunidades y Amenazas*. Recuperado de: <http://escuelarural.net/la-escuela-rural-en-la-lomce>
- Schmelkes, S. (2001). Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa

para Abatir el Rezago Educativo, de Justa Ezpeleta, Eduardo Weiss, y cols. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(6). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001111>

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

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1). Recuperado de <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>

Valverde, J. (2014). Moocs: una visión crítica desde las Ciencias de la Educación. *Profesorado*. 18 (1), 93-111. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262236072_MOOCs_una_vision_critica_desde_las_Ciencias_de_la_Educacion

Vigo, B. y Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339.

WEBGRAFÍA

Alejandra Winter (17 de febrero de 2011). *Procesos de innovación*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3BOfPT4e-6I>

Cristina Menchero (11 de noviembre de 2014). *Reflexiones sobre innovación educativa*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iwYZBu7vaJM&t=5s>

Comunidades de Aprendizaje. (2017). Actuaciones de éxito. Recuperado de <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>

Cored Villacampa, A. (22 de noviembre de 2010). *Las escuelas unitarias*. Recuperado de <http://escuelarural.net/las-escuelas-unitarias>

Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=LgzBfa6>

Fidalgo, A. (5 de diciembre de 2015). Toda innovación educativa implica cambio pero no todo cambio es innovación. Recuperado de

La innovación en la escuela rural de Aragón

<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2015/12/05/toda-innovacion-educativa-implica-cambio-pero-no-todo-cambio-es-innovacion/>

Francisco Barrionuevo Canto (4 de noviembre de 2014). *Innovación educativa*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ySUyq9DjRWc>

FuturisticLab innovación y estrategia (17 de agosto de 2016). *Innovación y marketing según Steve Jobs: parte 1*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=F6Fno1YM1YA>

Instituto Aragonés de Estadística. (2017). Estadística Local. Recuperado de <http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Institutos/InstitutoAragonesEstadistica/AreasGenericas/ci.EstadisticaLocal.detalleDepartamento>

Instituto Nacional de Estadística. (2017). Demografía y población. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984

Mapa de la Innovación en Aragón. (2017). Mapa de la Innovación en Aragón. Recuperado de https://innovacion.educa.aragon.es/wiki/P%C3%A1gina_principal

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). Evolución del sistema educativo español. Recuperado de uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf