

Trabajo Fin de Grado

Análisis de variables relevantes de la Escuela Rural:
el profesorado y la multigraduación

Analysis of relevant variables of the Rural School:
teachers and multigrading

Autor/es

Autora: Yesica Onco Valero

Director/es

Director: José Luis Bernal Agudo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año DICIEMBRE 2017

Agradecimientos

A mis padres, por darme la oportunidad de cumplir este sueño.

A las personas que me acompañan y apoyan diariamente.

Al Dr. José Luis Bernal Agudo, por ayudarme y transmitirme su entusiasmo e involucración en este campo.

Resumen

El propósito de este trabajo es profundizar en el conocimiento de la escuela en el ámbito rural: reflexionar sobre sus características, los factores que facilitan y condicionan su funcionamiento, con el fin de entender como estos repercuten en su situación. Todo esto, desde una extensa y amplia búsqueda bibliográfica en torno al concepto de la escuela rural.

En la primera parte del trabajo, a través de una revisión bibliográfica trataremos de concretar los límites conceptuales entorno a lo que hoy se entiende como escuela rural.

En la segunda parte, profundizaremos y desarrollaremos algunos de los factores que facilitan y condicionan el funcionamiento de la escuela rural; las potencialidades y “limitaciones” que nos ofrece esta clase de centros.

En la tercera parte, centraremos nuestra atención en dos de los condicionantes principales que consideramos que pueden llegar a limitar el funcionamiento en la escuela rural si no se les trata con su debido enfoque o no hay preparación para ello: el profesorado y la multigraduación. En contraposición, a lo largo del texto serán concebidos como facilitadores y potenciadores del aprendizaje.

Por último, finalizaremos el trabajo con unas conclusiones y propuestas que pretenden ayudar a no percibir estos condicionantes como limitaciones. Asimismo, creemos interesante tener conocimientos, con los que afrontar dichas limitaciones, e impulsar la escuela rural como referente al que imitar y poder trasladar al resto de centros.

Palabras clave: escuela en el medio rural, formación del profesorado, multigraduación, entorno.

Abstract

The aim of this work is to deepen our knowledge in the area of the rural school system. In order to understand how these impact on its current status, we will reflect on its main features and the factors, which facilitate and determine its commonplace operations. With that aim in mind, we will conduct an extensive bibliographical search on the concept of the rural school system.

In the first part of the dissertation, we will try to specify the conceptual limits which define the contemporary rural school.

In the second part, we will examine and develop some of the factors that facilitate and determine the functioning of rural schools, as well as, the potentialities and "limitations" which this type of institution offers us.

In the third part, we will shift our attention towards two of the main determinants which we consider as potential limitations to the functioning of the rural school, particularly when those elements, the teaching staff and the multigrade, are not properly taken into account. In contrast, throughout the text those features will be conceived as facilitators and enhancers the learning process.

Lastly, we will bring forward several proposals which aim at shifting the perception of these determinants from constraints to limitations. What is more, we believe it is interesting to have knowledge, with which to confront these limitations, and to promote the rural school as a model to imitate for the rest of teaching centres.

Key words: *school in rural areas, teacher training, multigrade, environment.*

ÍNDICE

1-INTRODUCCIÓN	6
2-JUSTIFICACIÓN	8
3-OBJETIVOS	10
4-ESCUELA RURAL: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS	11
4.1.- Concepto	12
4.2.- Características	17
5-VENTAJAS Y LIMITACIONES EN LA ESCUELA RURAL	20
5.1.- Ventajas en la escuela rural	20
5.2.- Limitaciones en la escuela rural	25
6-PROFESORADO: PERFIL, SITUACIÓN Y FORMACIÓN	28
6.1.- Perfil y situación del profesor	29
6.2.- Formación para enseñar en la escuela rural	31
6.3.- Propuestas de mejora	36
7-LA MULTIGRADUACIÓN EN LA ESCUELA RURAL	40
7.1.- La multigraduación y la didáctica multigrado	41
7.2.- Aportaciones desde la multigraduación	49
8-CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	55
8.1.- Conclusiones	56
8.2.- Propuestas	58
9-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

ANEXOS	70
Anexo I: Encuesta de formación y preparación para la escuela rural	70
Anexo II: Propuestas de mejora del profesorado	72

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Concepción de la escuela rural según distintos autores.

Tabla 2: Ventajas de las escuelas rurales desde los enfoques destacados por los distintos autores.

Tabla 3: Algunas posibilidades didácticas del aula multigrado.

Figura 1: Limitaciones de la escuela rural.

1-INTRODUCCIÓN

La escuela rural podríamos considerarla como un lugar tan conocido como desconocido hoy en día por muchas de las personas de la sociedad. Normalmente, todas las personas conocemos su existencia a grandes rasgos, lo relacionamos con entornos naturales, despoblados, pero no la conocemos en profundidad, y tampoco conocemos las causas de este olvido global. Es verdad que sabemos de su existencia desde hace mucho tiempo, y también que algunos lo relacionan con un modelo educativo algo olvidado y sin relevancia. Sin embargo, muchas de las escuelas rurales son impulsadoras de proyectos, de innovaciones que luego trasladan a otros centros que sí conocemos, sin saber que su “laboratorio” se produjo en el entorno rural, y es razón por la cual ahora se siguen dando y conociendo en el resto de lugares.

Consideramos fundamental conocer la escuela rural, por ello debemos sumergirnos en ella y profundizar. Pero, dado su desconocimiento, es necesario que primero se inicie el trabajo en conocer cómo se define realmente la escuela rural. Para ello, haremos una revisión bibliográfica, donde encontraremos que es difícil identificar una definición que englobe a todas, dado el dinamismo que caracteriza al medio en el que está insertada.

Debido a esta dificultad para encontrar una definición, deberemos delimitar el término a los distintos enfoques con los que cada autor perciba la escuela rural, clasificándolos en contextuales (según el lugar en el que esté situada), o demográficos (si destaca el número de habitantes).

A pesar de haber numerosas líneas de investigación referentes a la escuela rural desde distintos enfoques, al indagar en los aspectos caracterizadores de la escuela rural, frecuentemente nos topamos con la comparativa típica entre la escuela rural y la escuela urbana o, con una percepción de la escuela rural como olvidada y vista desde un segundo nivel. Sin embargo, aunque sea un factor común “típico” entre los autores, la comparativa entre ellas no les beneficia.

No se puede hacer una comparación exhaustiva, y bajo nuestro modo de ver, no se deben equiparar estas escuelas, puesto que el contexto es distinto en cada una de ellas y hace diferentes sus realidades. Al contrario, es necesario estudiar las causas por las

que se dan esas características en cada una de las realidades, para que, en el caso de que faciliten, buscar cómo seguir potenciándolas para que sigan dando ese resultado, y en el caso de que limiten, poder encontrar la manera de optimizarlas y mejorarlas.

Así pues, trataremos de encontrar las características que aventajan a la escuela rural, creando una clasificación según los aspectos destacables que señalan los distintos autores: cercanía (mejor relación con las familias), tamaño (mayor sentimiento de pertenencia), alumnado (mayor atención individualizada), entorno de aprendizaje (más organizado y mayor interacción)... para, posteriormente, buscar las limitaciones o factores condicionantes considerados como aspectos negativos que no dejan evolucionar a la escuela rural o, al menos, la limitan, y, así, poder encontrar la manera de optimizarlos o mejorarlos. Hay que ser conscientes de que a todas las limitaciones no se les puede dar respuesta, ya sea por su contexto o por su encuadre geográfico en el que están situadas, hasta el que es difícil acceder.

Nos centraremos por ello en las que consideramos que sí se puede hacer frente, concibiendo éstas no como limitantes, sino considerándolos como factores condicionantes ambivalentes, por poder ser éstos positivos y optimizados si reciben un enfoque adecuado. Será el caso del profesorado (veremos su perfil, su situación y su formación) y la multigraduación (su enfoque, su didáctica y su metodología utilizada), aspectos que están influidos por el entorno que les rodea.

Tras el reconocimiento de las ventajas y las limitaciones de los condicionantes que los enfocaremos como positivos, estudiaremos por qué estos se presentan continuamente como limitaciones, en el caso de que sea así, y, por qué creemos posible hacerlos positivos, presentando sus aportaciones.

Este trabajo abordará finalmente una serie de conclusiones y propuestas que intenten mejorar la situación de la escuela rural, con aras a ser un referente de centro educativo, con objeto de trasladar su praxis educativa al resto de centros, no como resultado de una comparativa, sino como un modelo de pedagogía inclusiva del que es necesario imitar en la medida que cada realidad lo permita.

2-JUSTIFICACIÓN

Los motivos por los que he elegido la escuela rural como tema de este trabajo y me han motivado a indagar en él son, principalmente, de carácter personal-sentimental, y, vinculados al desconocimiento y preparación como futura maestra.

De un lado, de carácter sentimental porque, aun sin haber tenido la oportunidad de disfrutarla, siempre he crecido y vivido en un entorno natural, en una villa que encabeza la comarca de las Cinco Villas, rodeada de pueblos de colonización, por lo que siempre me he sentido vecina a las escuelas rurales.

De otro, y, a pesar de haber convivido realmente cerca de este entorno, el desconocimiento, por creer que tengo muy poca información y formación en este ámbito y no haber podido profundizar mucho más allá de lo que las amistades me han rebelado.

Estos hechos me han llevado a encontrarme en una posición de incertidumbre por plantearse la posibilidad, en un tiempo cercano, el momento de iniciarme en el mundo laboral y por consiguiente, en esta tipología de centros en los que muy posiblemente puedo comenzar.

Ante esta desinformación con la que me encontraba, sentí la necesidad de indagar para formarme en relación a mi futuro profesional y para poder adoptar una postura crítica en este lugar tan conocido como desconocido para con mi persona. Además de no querer presentar la “carencia formativa” que Bustos (2006) mencionaba cuando no existe una buena preparación.

Cuando empecé a hacer frente a mi desinformación, iniciándome en la lectura de autores que habían trabajado con escuelas rurales, me encontré con un factor común que rodeaba a todos ellos, y es que se quejaban de las concepciones y manifestaciones de las Administraciones, Universidades, y la sociedad en general, al presentar la escuela rural como centro subestimado de segundo nivel, buscando siempre la comparativa con otros centros, normalmente, los urbanos. Esta información distaba mucho de la idea preconcebida que yo tenía hasta ese momento (centros donde se trabajaban globalmente,

donde se ayudaban los unos a los otros, con un gran sentimiento de pertenencia en su alumnado).

En la exhaustiva búsqueda de información que he llevado a cabo, en la diferencia encontrada entre la continua comparativa presentada por los autores, así como en las ideas preconcebidas que yo tenía por el desconocimiento, donde he encontrado los motivos que me han llevado a hacer este análisis, esta reflexión sobre la subestimación de las escuelas rurales, las causas de la misma, y la búsqueda de su mejora y su potencialización.

3-OBJETIVOS

Remarcando la justificación, concretamos que la referencia y la base desde la que parte este trabajo es enriquecer mi formación como futura maestra para afrontar posibles situaciones que puedan acontecer en el aula, y afrontar la carencia formativa comentada.

Ha sido, sobre todo, el carácter sentimental mencionado anteriormente el que me ha llevado a realizar una serie de reflexiones, una búsqueda de causas, y el establecimiento de una serie de objetivos claros. También, el trato que se hace a estas escuelas desde organizaciones superiores y la manera en que se superpone todo centro por encima de ellas, así como mi interés en pro de la escuela situada en el ámbito rural, han sido los aspectos que me han movido a la realización de este trabajo.

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

- 1) Conocer los términos a los que hace referencia la escuela rural, para entender los factores que contemplan sus autores, estableciendo un significado que más se acerque a la escuela rural, profundizar en dicho significado y concretarlo.
- 2) Analizar las ventajas y los inconvenientes o factores limitantes de la escuela rural señalando sus causas. De este modo, poder contemplarlos como factores positivos, dándoles el enfoque requerido.
- 3) Analizar la situación del profesorado y la multigraducción y sus repercusiones, como factores relevantes en la comprensión de las dinámicas en la escuela rural.
- 4) Buscar propuestas relacionadas con las causas analizadas, para no percibir los factores característicos como limitaciones, de tal modo que, hagan de la escuela rural un referente educativo.

4-LA ESCUELA RURAL: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Comenzaremos por hacer un recorrido por las distintas concepciones que existen sobre el concepto de rural y escuela rural, y las dificultades de definir, que subyacen de cada una, por destacar de ella, unos rasgos distintos.

En primer lugar, y basándonos en la Real Academia Española, rural significa perteneciente a la vida del campo y a sus labores. Es entonces cuando nos preguntamos, ¿es necesaria y excluyente la vida del campo, y por tanto, es necesario ese sector primario para que sea rural?

Para definir este término, Ortega (2004, p.108) caracteriza y tipifica lo rural como una variedad muy amplia de paisajes, cercanos a zonas urbanas, y con un desarrollo basado en lo agrícola:

- *Los espacios rurales próximos a grandes aglomeraciones y fuertemente influenciados por las dinámicas urbanas.*
- *Los espacios rurales diversificados, vinculados por lo general a redes de ciudades medias (localidades que mantienen su actividad agraria y han incorporado actividad industrial y de servicios).*
- *Los espacios rurales agrarios, cuyo desarrollo se mantiene fuertemente ligado a esta actividad, y con un escaso rendimiento económico.*
- *Los espacios rurales profundos, marcados por el enclavamiento (lugares de aislamiento geográfico).*

Este medio caracterizado como una variedad de paisajes que señala Ortega, y que según Bernal y Lorenzo Lacruz (2014) ha ido cambiando, ya que, según nos muestran, en la actualidad ya no es predominantemente rural; en ella destacan las siguientes características:

- Su estructura productiva ya no es eminentemente del sector primario, es decir, la sociedad está abierta a otros sectores, como es el sector de la industria y el de servicios, ligados al Estado del bienestar, el fenómeno de las funciones

recreativas y de ocio de los espacios rurales o la promoción de sus funciones ambientales.

- Existe una despoblación y éxodo rural, permaneciendo en este medio una considerable población envejecida y adulta, lo que pone en cuestión la propia supervivencia del medio rural.
- Modo de vida más globalizado y urbano.
- Cambio del concepto de lo rural, de una concepción basada en las tareas agrarias a una perspectiva más compleja y polisémica.

Vemos en estas características un medio cambiante debido a la globalización, un cambio de concepto y una contracción del término rural como una simple fundamentación agrícola. Por tanto, una escuela que esté insertada en este contexto, ¿ya no debería centrarse y direccionarse hacia ese mundo agrario? Si está situada en un contexto que va cambiando como indican, ¿será cada escuela diferente según su contexto? ¿Estará influenciada por el mismo?

Si queremos entender una escuela insertada en los diversos contextos rurales, deberemos unir los dos conceptos, tanto rural como escuela, para formar el concepto de escuela rural, ¿qué características tenemos que destacar para poder definirlo?

4.1.- Concepto

Hacemos un recorrido por los distintos autores que han investigado sobre este tema, para indagar acerca de las características que destaca cada uno de ellos, pese a la dificultad que también nos muestran, dada la múltiple y variable diversidad de escuelas y contextos, y que así ponen de manifiesto. Bustos (2006), manifiesta la complejidad de encontrar un perfil de escuela rural uniforme y homogéneo; la razón que encuentra es el dinamismo, ya que mientras que algunas zonas se mantiene una estructura rural tradicional, otras se van transformando y convirtiendo en espacios rurales modernos. Berlanga (2003, p.27) en la misma línea, señala que “no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de rural o urbano, sino tener una visión de conjunto

con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio”.

Aún así, buscaremos las características primordiales que destacan cada uno en sus respectivas definiciones.

Si atendemos a la definición de escuelas influenciadas por su medio o contexto, entendiendo este medio y contexto como aspectos fundamentales en la caracterización de la escuela rural, y teniendo que estar ésta marcada por un modelo educativo comprometido con su entorno, encontramos diversas definiciones que se exponen a continuación.

Sauras (2000) considera que la escuela rural de calidad es aquella enraizada en su realidad, una escuela abierta al medio natural, social y cultural, que tiene en cuenta las necesidades de la comunidad en que está inmersa y que contribuye, de algún modo, al desarrollo social y económico de esa zona.

López Pastor (2002) y Barba Martín (2011) hablan de escuela rural indicando que cuando la escuela rural tiene en cuenta que está ante una realidad diferente y se utilizan distintas prácticas pedagógicas e integradoras que respetan la heterogeneidad, donde se fomenta la relación con el medio natural y social, entonces estamos frente a una escuela rural.

Feu (2003) destaca la dependencia directa de su contexto según la ubicación y el medio en el que se sitúe y cómo se haya desarrollado. Así, nos muestra que mientras unas zonas se caracterizan por tener una estructura rural tradicional, otras se encuentran en un espacio rural de transición y otras en un espacio rural moderno. Existiendo de esta manera, unas escuelas rurales emplazadas en pequeños pueblos donde la mayoría de población se dedica a tareas agrícolas, otras, integradas en pueblos que todavía sufren la crisis de las décadas cincuenta y ochenta por la emigración a la ciudad; y otras escuelas ubicadas en pueblos que han superado dicha crisis y que se encuentran en resurgimiento gracias a la incorporación de la nueva tecnología.

Moliner (2010, p.35) por su parte, encuentra la necesidad en la conexión de la escuela con la vida y con el medio, así plantea “el verdadero reto está en la necesidad de conectar la escuela con la vida, con la realidad exterior, ser el vínculo, el vientre

materno que da a luz a seres tolerantes y pluralistas en las relaciones sociales e interpersonales”.

Boix (1995, p.7) ve en la escuela rural “una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico – didáctica multidimensional”. Con esta definición refleja la complejidad de la escuela rural, mostrando que no es una simple escuela sino que se trata de una institución educativa comprometida con la comunidad en la que se encuentra y donde se transmiten valores y tradiciones de una región, donde los jóvenes que viven en este medio se forman en instituciones con una organización heterogénea y singular que depende claramente de su enclave.

Sin embargo, a diferencia de la concepción de la escuela influenciada por el medio descrita hasta ahora, Martín (2002) se sitúa en una posición distinta y nos muestra que es la escuela la que influye al medio al insertar al niño en ella; afirma además, que las escuelas rurales son las que tienen que insertar al niño en su cultura y en su medio físico y social. Por tanto, las relaciones que la escuela rural potencia con otras zonas, van a permitir el desarrollo económico, social y educativo de la comunidad.

Hemos visto como algunos autores delimitan el término de escuela rural a partir de una concreción basada en el contexto; pero, como nos indicaban anteriormente Bustos (2006) o Berlanga (2003) es difícil definir este término por las características que se pueden destacar en cada una. Pasaremos ahora a una definición de escuela rural con un valor demográfico.

Sánchez (1975), teniendo en cuenta además del contexto la demografía, define la escuela rural como:

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

Esta definición refiere a que el número de habitantes debe ser inferior a 10.000 habitantes, afirmación que parece estar obsoleta; es descrita de la misma manera por Corchón (2005) indicando que hoy en día continúa y sigue en vigor una definición que apareció por primera vez en el articulado de la Ley de Instrucción Primaria del año 1945 y más concretamente en su artículo 73 donde se propone como indicador de escuela rural el número de habitantes:

- Son escuelas rurales las de localidades de censo inferior a 501 habitantes.
- Son propiamente rurales las de aldeas o lugares de población diseminada inferiores a 500 habitantes.

Corchón (2000, p.44) también continúa en la línea de la demografía considerando como escuela rural a toda situada en núcleos de población con pocos habitantes (Santos Guerra 2002). Pero además añade que este centro de educación formal tiene que ser único en su localidad, con alumnos de diferentes niveles en cada clase (haciendo referencia a la multigradación) y una escuela unitaria o pequeña graduada incompleta.

Mostramos a continuación en la Tabla 1, una síntesis de las distintas definiciones para reflejar qué aspectos destaca cada autor, y qué valor le da a cada uno de ellos para definir la escuela rural.

Tabla 1. Concepción de la escuela rural según distintos autores. Elaboración propia.

ESCUELA RURAL según la concepción y la influencia del MEDIO-CONTEXTO	
AUTOR	ENFOQUE
Sauras Jaime (2000)	La escuela rural enraizada en su realidad, abierta al medio y contribuidora a él.
López Pastor (2002) y Barba Martín (2011)	La escuela rural como identificadora del medio para adecuar su práctica pedagógica y fomentarlo.
Feu Gelis (2003)	La escuela rural dependiente de la diversidad de espacios e influencia de éstos en ella.
Moliner Bernabé (2010)	La escuela rural como vínculo con la vida y la realidad para formar seres. Conexión de la escuela con el medio.
Boix Tomás (1995)	La escuela rural sustentada por el medio y la cultura. Por ello, la escuela debe estar comprometida con el medio (dependencia de su enclave).
Martín Díaz (2002)	La escuela rural como influyente en el medio porque inserta al niño en ella. La relación que haga la escuela con el medio permitirá su desarrollo.
La escuela rural según su DEMOGRÁFIA	
AUTOR	ENFOQUE
Sánchez Jiménez (1975)	La escuela rural ubicada en el medio rural, menos de 10000 habitantes y menos de 60 habitantes/km ²
Corchón (2005)	La escuela rural con un censo menor de 501 habitantes y con su población diseminada
Corchón Álvarez (2000)	Escuela rural aquella que es única en su zona, con alumnos de distintos niveles y con un bajo número de habitantes.

4.2.- Características generales

Como vemos, es realmente difícil elegir una definición que complete y acoja todos los puntos a destacar de una escuela rural por lo que, conscientes con estas aportaciones, buscamos unos autores que concreten una serie de planteamientos generales con aras a realizar una caracterización plena y global de la escuela rural.

Díez Prieto (1989) citado en (Bustos, 2006, p.54), refleja así las características que en su opinión, son globales y acogen a todas las escuelas:

- El punto de partida que subyace es el de una escuela para la comunidad y la consideración de la escuela como un bien cultural comunitario, que interesa a toda la población local. Se pretende una escuela insertada en el medio, en contraposición a las concentraciones escolares.
- La constatación del hecho diferencial rural, tanto desde la consideración de su ambiente físico, como sobre todo de su entorno socio-cultural.
- Siendo así, necesariamente la escuela rural deberá ser distinta de la urbana en bastantes de sus características. Defienden por tanto un subsistema específico. Según esto, se deben establecer unos contenidos, métodos y modelo de organización específico para la escuela rural.
- Se incide en las críticas a la deficiente preparación inicial del profesorado, ya que las Escuelas de Profesorado ignoran en su currículo la temática de la escuela rural. Indican también la necesidad de incentivación del profesorado.
- La escuela sólo tiene razón de ser en el contexto de un desarrollo integral de la zona rural.

Feu (2004, p.8) por su parte, propone un perfil de las actuales escuelas rurales basándose en las aportaciones que los propios maestros rurales le habían revelado con motivo de su tesis doctoral; así pues, la caracterizan como:

1. Es una escuela pequeña.
2. Favorece la experimentación educativa.
3. Favorece el desarrollo de una pedagogía activa.
4. Se dota de maestros “integrales”.

5. Se dota, a veces, de maestros polivalentes.
6. Tiene alumnos mezclados.
7. Los maestros pueden impartir una enseñanza individual, pero sólo durante un período limitado.
8. Es flexible y libre.
9. En ella entran personas que no son maestros, pero que pueden enseñar cosas y, de hecho, enseñan muchas cosas.
10. Tiene un sistema de control “blando”, respetuoso y, por descontado, mucho más educativo.

Bernal (2009) en su artículo “*Luces y sombras en la escuela rural*”, amplía las distintas características a destacar de estas escuelas y que a su vez, pueda englobar a todas:

- La diversidad, en función del contexto demográfico, físico, cultural, económico, etc. Característica visiblemente diferenciada entre la escuela rural y la escuela urbana, ya que además de albergar escuelas diferentes, no existen contextos similares. A pesar de esas diferencias, es en la escuela rural dónde se produce mayor integración y relación con el contexto.
- La escasa densidad de población y su distribución por el territorio. Los diferentes tipos de escuelas rurales juegan un papel muy importante para nuestra comunidad autónoma, a la hora de gestionar los centros en cuanto a transporte, comedor, ratios de alumnos...
- El profesorado y su formación. Suele estar dirigida al tipo de aula estándar que se puede encontrar en el ámbito urbano, con un alumnado más homogéneo. Además, la inestabilidad de los docentes en los centros rurales, ya que acceden a ellas como paso previo a la escuela urbana, por lo que se crea cierta inestabilidad en las escuelas rurales.
- El alumnado heterogéneo. Dentro de las escuelas rurales, los alumnos están agrupados por edades diferentes, lo cual obliga a llevar a cabo una mejor planificación y organización de las estrategias metodológicas por parte del

docente, una coordinación con todos los docentes y un orden más preciso del tiempo y del espacio.

- La ratio suele ser baja. Esto supone un coste alto para las administraciones, aunque, supone una cercanía con el alumnado más personal. Además es característica la escasez de niños y un cierto aislamiento por el déficit en las comunicaciones. Esto último va cambiando por la llegada de inmigrantes y la implantación de las nuevas tecnologías.
- Las infraestructuras y los recursos disponibles. Siguen siendo el talón de Aquiles de este medio, la ausencia de servicios sociales y las deficientes vías de comunicación, exige mayor apoyo en los recursos humanos y materiales.
- La participación y el asociacionismo de las familias. La relación con los padres es más estrecha y cercana.
- Una organización específica. Esto provoca unas circunstancias especiales como los itinerantes, a cuyos pasillos son las carreteras, las aulas están diseminadas y las familias provienen de pueblos distintos.
- Los centros son pequeños.
- Surgen nuevas organizaciones, como los CRIE (centro rural de innovación educativa), como apoyo a la socialización de los alumnos.

A esta serie de características, además Bustos (2006), añade otras que inciden tanto en la coexistencia de dos tipos de centros: completos e incompletos (escuelas unitarias, mixtas y graduadas); como en las condiciones físicas generales y en las instalaciones complementarias (biblioteca, comedor, sala de profesores...) que son deficientes e incluso a veces inexistentes.

5. VENTAJAS Y LIMITACIONES EN LA ESCUELA RURAL

Vistas las características generales de las escuelas rurales, una vez que hemos concretado las propuestas de diversos autores, vamos a mostrar sus ventajas y limitaciones; que al igual que para la definición de la escuela rural, van a ser estructuradas desde diferentes enfoques. Señalamos en un primer momento las distintas ventajas que habitualmente se encuentran en esta tipología de centros, para posteriormente señalar las variables que también indican ciertas limitaciones, encontrándose algunas de las características en las dos situaciones, por dificultar, y, a la vez, facilitar los distintos procesos de enseñanza aprendizaje.

5.1.- Ventajas en la escuela rural

Centrándonos en las distintas ventajas, encontramos como razones principales la cercanía de las relaciones, la dimensión de las escuelas y la efectividad en ellas como consecuencia. Así, Sauras (2000) nos muestra como condición primordial positiva la cercanía, la relación con el alumnado y con las familias. Manifiesta que la relación es más fácil, fluida y puede llegar a ser muy enriquecedora, habiendo zonas en las que resulta especialmente agradable el trabajo. Martín-Moreno (2002), haciendo referencia a su amplitud y tamaño, refleja que los centros escolares situados en zonas rurales tienden a ser de tamaño pequeño y que además, según sus investigaciones son más eficaces y productivas que las grandes. Detectando del mismo modo Pittman y Haughwout (1987) y confirmándose lo anterior, que las escuelas pequeñas presentan menor índice de fracaso escolar y que su alumnado se manifiesta más satisfecho que el de centros educativos grandes. Lee y Smith (1995) constatan también que los alumnos aprenden más y mejor en centros educativos de reducido tamaño.

En la misma dimensión de escuela, Meier (1996) encuentra razones que apoyan el mayor éxito de las escuelas pequeñas. En los centros pequeños, encontramos un mayor sentimiento de pertenencia que hace que cada alumno se sienta parte de una comunidad que incluye a los adultos. También, el respeto entre alumnado y profesorado derivado de un buen conocimiento mutuo a causa de su tamaño, permite y facilita

mayor interacción. Esto, se ve reflejado del mismo modo en los padres y en su participación, siendo más frecuente al establecerse unas relaciones más próximas entre estos y el profesorado. Las pocas personas que lo componen y el reducido tamaño ayudan además a un mayor control tanto en seguridad por un lado, al conocerse en su mayoría todas las personas y padres; como en la burocracia por otro, habiendo una simplicidad en la estructura organizativa y permitiendo mayor control e individualización. Se ve beneficiado por último este tipo de organizaciones, ya que existe una fácil gobernabilidad derivada de la comunicación entre los profesionales por su bajo número.

De acuerdo con estos autores pero sin ver el tamaño como única razón, Cotton (1996) muestra que un tamaño reducido no constituye una garantía que el centro escolar reúna las características positivas expuestas, pero sí que facilita que las pueda alcanzar. Entre sus análisis, obtiene como razón básica que profesores y alumnos ven la necesidad de participar en las actividades y prestar más atención a sus compañeros que en los centros de mayor tamaño. Esto favorece el clima social y afectivo, al tiempo que desarrolla el propio sentimiento de eficacia.

Pero los centros educativos situados en zona rural, no solo constituyen establecimientos escolares de reducido tamaño, sino que paralelamente suele haber una baja ratio profesor-alumno y grupos multiedad. Martín-Moreno (2002) manifiesta que las dimensiones reducidas que se asocian al éxito de las pequeñas escuelas justifican la opinión de “menos es más”.

Así, las ventajas que le atribuye a las escuelas rurales las refiere al profesorado y alumnado, y entorno de aprendizaje, las cuales sintetiza haciendo referencia a otras fuentes.

Respecto al profesorado, se aprecia que tienden a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo (Anderson 1998), algo que mejora el trabajo de forma global, con unas relaciones interpersonales de mayor calidad (Fowler y Walberg 1991), creándose actitudes más positivas del profesorado hacia el trabajo escolar y mayor colaboración entre los docentes (Gregory 1992; Stockard y Mayberry 1992); mostrándose más tendencia a integrar áreas curriculares (Cotton 1996).

Respecto al alumnado, se entiende que recibe una atención educativa e instructiva más personalizada (Meier 1995), detectándose mayor entusiasmo en la realización de actividades escolares (Raywid 1995), a la vez que aumentando la frecuencia de actividades en equipo o enseñanza cooperativa (Cotton 1996), positivizando así el autoconcepto personal y académico (Stochkard y Mayberry 1992); y generándose además, menos problemas de conducta y menor frecuencia de conductas agresivas (Gregory 1992).

En cuanto al entorno del aprendizaje; una buena organización del mismo permite un mayor nivel de individualización de las actividades, ya que, el grupo suele ser de pequeño tamaño y con frecuencia multiedad y multinivel (Cotton 1996); lo que conlleva a unos entornos de aprendizaje más ordenados y seguros a causa del bajo número de alumnos (Meier, 1995). Aprovechando este entorno organizado con una práctica individualizada, se facilitará la conexión entre las culturas del estudiantado y de los adultos (Meier 1995) de la misma manera que la puesta en relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo facilitado también por la mayor flexibilidad en los horarios académicos (Cotton 1996).

Martín-Moreno (2002) destaca entre otras características un mayor enfoque pedagógico, una atención más especializada y una menor problemática; además de mayor facilidad de enseñanza en cuanto a la organización, a partir de una clasificación influyente en el profesorado, en el alumnado y en el entorno de aprendizaje. Corchón (2002) y Santos (2002), sin embargo, clasifican las ventajas ofrecidas por la escuela rural en la línea social y en la formativa.

Desde el punto de vista sociocultural, los autores muestran que formarse en una escuela rural favorece el arraigo social, ya que, el niño crece y se desarrolla en el medio natural que le ha visto nacer estando en contacto continuo con su familia, tanto en situaciones normales como en circunstancias especiales de enfermedad o de necesidad particular; y para las familias también es más fácil estar en contacto con los maestros y participar en la vida de la escuela potenciándose esa socialización.

La convivencia se refuerza y aumenta, al haber varios cursos en una misma aula, se enriquece el proceso de socialización del niño, es más fácil, ya que en el mismo

grupo hay alumnos de diferentes edades, capacidades y niveles, por tanto, la escuela es un factor potente de adaptación y convivencia social.

Además, el sentimiento que se genera hacia el medio donde crecen por el arraigo comentado, evita la emigración, y, evita también que los habitantes de las localidades rurales se instalen en los barrios periféricos de las localidades y formen guetos. Esto ayuda a que los niños quieran quedarse, y sigan siendo la vida de los pueblos, haciendo patente cada día su futuro, favoreciendo ese arraigo e integrándose mejor en el medio. Así, las escuelas constituyen un foco cultural para todos los habitantes, y la cultura autóctona se mantiene y se desarrolla.

Desde el punto de vista formativo, la cercanía comentada, tanto de las familias con el maestro como éste con sus alumnos, permite, por un lado, desarrollar actividades a los alumnos de forma individualizada y adaptada a las características cognitivas y actitudinales haciendo un seguimiento ajustado a su persona; por otro, esta relación con las familias hace más fácil y oportunos los procesos de orientación y, hace posible también, que se puedan organizar y desarrollar actividades complementarias, tanto por el tiempo como por la ayuda que pueden prestar los padres.

La cercanía en la relación familia-colegio-escuela, situando al colegio como parte intermediaria y conectiva posibilita el contacto con la naturaleza que, además de los beneficios intrínsecos, aporta interesantes recursos didácticos para el aprendizaje. Las salidas hacia esta naturaleza se hacen accesibles gracias a la flexibilidad organizativa por ser grupos pequeños, y al apoyo de las familias.

Además, los alumnos adquieren altos niveles y hábitos de autonomía y de responsabilidad, de iniciativa y de autogobierno, por tener que trabajar solos durante determinados momentos del tiempo dada la situación multigrada de las aulas en las escuelas rurales.

Como vemos, encontramos numerosas ventajas que ofrece la escuela rural, ya sea en una clasificación en la línea social y formativa que indican Corchón (2002) y Santos (2002) o en un enfoque que da relevancia por un lado al profesorado, por otro al alumnado y, finalmente, a la organización del entorno de aprendizaje como muestra

Martín-Moreno (2002), pudiendo conocer una visión muy positiva de esta tipología de escuelas, que señalamos a continuación en la Tabla 2.

Sin embargo, en el posterior punto, añadiremos un apunte crítico para no sobredimensionar este discurso que positiviza la escuela rural; para ello, seguiremos la línea que abordaba Feu (2008).

Tabla 2. Ventajas de las escuelas rurales desde los enfoques destacados por los distintos autores. Elaboración propia.

AUTOR	CONDICIONES POSITIVAS DE LAS ESCUELAS RURALES	CONSECUENCIAS
Sauras (2000)	Cercanía	Mejor relación con el alumnado y las familias.
Martín-Moreno (2002)	Tamaño	Más eficaces y productivas.
Pittman y Haughwout (1987)		Menor fracaso y mayor satisfacción del alumnado.
Lee y Smith (1995)		Mayor y mejor aprendizaje.
Meier (1996)		Mayor sentimiento de pertenencia, respeto y control.
Cotton (1996)		Mayores posibilidades y mayor clima socioafectivo.
Martín-Moreno (2002)	Profesorado	Trabajo de forma global, relaciones interpersonales de mayor calidad, mayor colaboración entre docentes.
	Alumnado	Mayor atención individualizada, entusiasmo en la realización de actividades y más actividades en equipo.
	Entorno de aprendizaje	Entorno más organizado y seguro, mayor conexión entre las culturas y entre el aprendizaje escolar y la vida externa.
Corchón Álvarez (2002) y Santos Guerra (2002)	Social	Arraigo social: crecimiento y desarrollo en el medio; contacto continuo maestro-familia y enriquecimiento de convivencia.
	Formativo	Actividades adaptadas a características cognitivas, procesos de orientación más cercanos a la familia, más actividades complementarias, contacto con la naturaleza y mayor autonomía, responsabilidad e iniciativa de los alumnos.

5.2.- Limitaciones en la escuela rural

Hemos conocido numerosas ventajas que sin duda nos aporta la escuela rural, pero creemos necesario añadir este apunte crítico siguiendo a Feu (2008). La razón de presentarlo es que, como es normal, no todas las escuelas rurales siguen el estándar presentado cuando se habla de las ventajas de este tipo de escuela. Ahora bien, que no todas las escuelas rurales integren todas las ventajas y las ejerciten hasta las últimas consecuencias no significa en absoluto que no lo puedan llegar a hacer. Todos los centros lo pueden incorporar en sus dinámicas educativas, en su funcionamiento, en su cotidianidad e incluso lo pueden superar abarcando hitos educativos.

Lo que todavía hay que investigar, no son tanto las oportunidades no desperdiciadas de las escuelas rurales, sino los factores que hacen que las escuelas y los maestros no expriman al máximo el potencial teórico de este tipo de centros. Hay que investigar por qué hay escuelas rurales que están por debajo de sus posibilidades objetivas. Para ello, pensamos algunas hipótesis que nos puedan abrir paso y buscamos los factores limitantes para poder hacerles frente.

Siguiendo Mutuberria (2015), nos explica que a pesar de la cantidad de ventajas que tiene la escuela rural, no se deben olvidar las limitaciones que podemos encontrar; para conseguir, como mostrábamos, que las escuelas rurales no sigan por debajo de sus posibilidades y optimicen sus recursos. Nos fijamos entonces en los factores limitantes que esta autora nos muestra, para presentar, posteriormente, una serie de propuestas a afrontarlos.

- La labor diaria como educadores se ve dificultada por la existencia de alumnos de varios niveles en una misma aula, incluso de dos etapas diferentes (infantil y primaria).
- El poco alumnado dificulta la práctica de aquellos juegos o actividades que requieren de un grupo numeroso. Esto ocurre especialmente en las áreas de música y sobre todo en educación física. En esta área en particular hay que

añadir las grandes diferencias a nivel de desarrollo físico y psicomotor que hay entre los alumnos.

- El currículo establecido no se dirige a las particularidades que presenta la escuela rural, por lo que, presenta una escasez de material curricular. El diseño y desarrollo curricular requiere más trabajo ya que es el maestro el que debe adecuarlo desde el currículo enfocado hacia una escuela urbana; así pues es necesario realizar diferentes programas en función de las características de los alumnos y la variedad de niveles que tenemos en clase.
- En muchos de los casos el material e instalaciones son insuficientes. Las instalaciones son antiguas y la escasez de material, para música y educación física concretamente, limita la realización de la actividad y en consecuencia a no impartir contenido básico del currículo.
- La insuficiente formación inicial que se da sobre el trabajo en una escuela rural del profesorado. En la mayor parte de estas, el personal es joven e inexperto, siendo este tipo de escuelas su primer destino.
- La formación para el profesorado es escasa. A pesar de las necesidades, se programan pocas actividades de formación, lo que provoca inestabilidad y falta de continuidad del profesorado. Reafirmando esto en palabras de R. Boix:

“El cambio constante, la integración de maestros nuevos cada curso, la inseguridad de si estará o no el próximo año... supone volver a empezar casi cada curso los proyectos educativos y curriculares que se habían diseñado y empezado a desarrollar, sufren retrocesos considerables; todo esto no favorece en absoluto la puesta en marcha de proyectos coherentes, sistematizados y adecuados a las necesidades reales de la escuela y a su propio funcionamiento interno” (Boix 2004, p 17-18).

- Los pocos incentivos económicos y de reducción horaria por trabajar en estas escuelas, y los gastos y riesgos de las itinerancias están cubiertos de manera insuficiente.

Otros autores como Fernández, Madera y Sabín (2001), centran las limitaciones que presentan las escuelas rurales en unos factores más contextuales, así, los resumen en una dispersión geográfica de estas escuelas, y en unas desigualdades socio-económicas, que se manifiestan en la ausencia de servicios sociales y culturales, lo que conlleva y dificulta el desarrollo y mantenimiento de la población y los problemas de desplazamiento.

Boix (2003) recalca estas limitaciones en la escasez de recursos materiales, que, a menudo, tienen que ser compartidos con otras localidades, como en el caso de los colegios rurales agrupados, siendo incluso los propios docentes quienes transportan el material.

Entre las limitaciones comentadas a través de los distintos autores, podríamos distinguir por un lado, las que dependen de su contexto y su encuadre geográfico, las cuales son difíciles por no poder hacerles frente; por otro, las que son dependientes de recursos, que se podrían paliar con un procedimiento económico; y finalmente, otras variables que son limitantes pero que ayudan también y hacen diferente la escuela rural. Hablaríamos en este caso del profesorado y de la multigraduación.

El profesorado de una parte, por ser quien se encarga de planificar, desarrollar y desenvolver todas las actividades, quien afronta las situaciones y colabora en ese proceso de enseñanza aprendizaje; y de otra, la multigraduación, por ser la especificidad que la hace diferente, por las vivencias y convivencias que aporta a todo aquel que se sumerge y por las ventajas que nos presenta el hecho de conocerla previamente como futuros docentes y de la cual tenemos que aprender.

Esta perspectiva ambivalente viene dada porque el profesorado es fundamental para hacer diferente la enseñanza en estas escuelas y, a partir del enfoque que platee cada maestro, se desarrollarán unos procesos adecuados y coherentes con la multigraduación, o se orientarán hacia objetivos que potencien la graduación, suponiendo de esta manera una ventaja o, al contrario, un factor limitante.

Mostramos en la Figura 1, un esquema de las distintas limitaciones descritas, que posteriormente desarrollaremos.

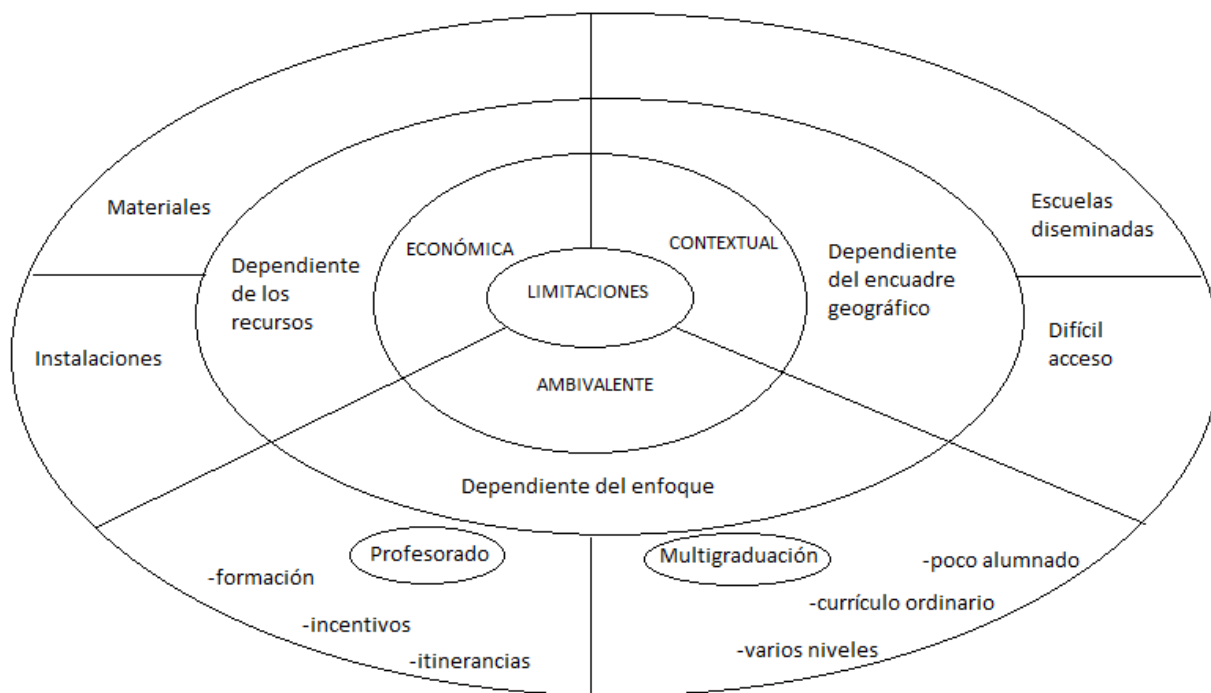


Figura I. Limitaciones de la escuela rural. Elaboración propia.

6. EL PROFESORADO EN LA ESCUELA RURAL: PERFIL, SITUACIÓN Y FORMACIÓN

Como hemos ido comentando, el profesor de la escuela rural es una de las partes más importantes y más determinantes en la escuela. Es el motor que da “movimiento” y el que organiza el camino hacia lo que se puede y quiere conseguir con los alumnos. Es la persona que, en esa sinergia con la escuela hacia un objetivo común, será propulsor de ideas, intermediario de familia-escuela-entorno y, como veremos, no suficientemente considerado por la administración, estando aislado a veces en este entorno.

Es fundamental nuestra preocupación y reflexión en este punto, por ser, en nuestra opinión, un elemento clave para su desarrollo y, por otra parte, no tenida en cuenta suficientemente por la Administración. Reflexionaremos y hablaremos entonces del perfil del profesorado y la situación en la que se encuentra, y, por último, su preparación para afrontarla.

6.1.- Perfil y situación del profesor

La condición y disposición del maestro en la escuela rural es un rasgo común que se da en un porcentaje elevado de ellos. Existen unos rasgos peculiares comunes que no se dan entre el colectivo de maestros que, a diferencia, ejercen en escuelas urbanas. Estos repercuten negativamente, por un lado en la continuidad del maestro y en la estabilidad del profesorado del mismo centro, y, por otro, y como no podría ser de otra manera, en los alumnos de dichos centros (Corchón y Lorenzo, 1996).

Además, con frecuencia, carecen de la necesaria preparación y apenas conocen el entorno sociocultural en que desarrollan su labor. Cuando tras algunos años de experiencia y práctica comienzan a trabajar a gusto comprendiendo la realidad en la que se encuentran, es normal que se vayan a vivir a las ciudades (Botkin y otros, 1985). Aproximadamente, el setenta por ciento del profesorado que imparte su docencia en la escuela rural no continúa más de dos años en el mismo centro (Roche, 1993).

Así, podríamos decir que los docentes de las escuelas rurales se caracterizan por tener como objetivo la ciudad o el centro urbano. Al ser el medio rural reducido, hace que sus aspiraciones se vayan difuminando debido al aislamiento humano y profesional, no tener con quién compartir, planificar, revisar su trabajo, ni posibilidades de renovarse, refuerza su provisionalidad y el deseo de marcharse cuanto antes (Grande, 1981; Roche, 1993).

Se caracterizan también por buscar la movilidad y provisionalidad. Esto impide la formación de equipos estables, métodos de trabajo continuados y significa un serio desgaste profesional y personal por el continuo cambio de zonas, ambientes y especialidades. Jurado (1993), aporta que a razón de ser los profesores provisionales, la escuela rural es considerada como un lugar de paso hasta conseguir alcanzar ese núcleo urbano donde puedan vivir dignamente, con las ventajas que la civilización aporta hoy día.

Todo ello, aumentado por la exigencia y la dificultad del trabajo como consecuencia de la falta de formación y la poca preparación del profesorado que no le permite desenvolverse y desarrollarse en situaciones tan diferentes a las que acostumbran y que posteriormente estudiaremos sus causas.

Además de su demanda y necesidad por ir a un centro urbano para poder aprovechar sus recursos y no estar aislado, también se pone de manifiesto que cuando los profesores desempeñan su trabajo en aulas rurales desconocen los problemas y las necesidades de las localidades donde ejercen, y simplemente limitan su labor al aula. Por ello, Martín (2002) propone la búsqueda de una integración completa de todo el profesorado que ejerce en la comunidad en la que se desarrolla, una integración tanto en la comunidad educativa como en la social, para poder beneficiar de esta manera la formación de los alumnos, como ya veíamos anteriormente.

Siguiendo en la línea de Martín (2002) en su preocupación por la integración en el medio, se trata de buscar que los profesores conozcan mejor la cultura y el medio social de los alumnos y se integren por tanto en esa comunidad, así, podrán construir una buena propuesta pedagógica a partir de los códigos y experiencias que ya posee el niño, haciendo emerger sus “fortalezas”. A lo que Durston (2004), en este sentido, propone una apertura de canales de comunicación del docente con el medio y de incorporación de las culturas rurales en el aprendizaje a través de una secuencia lógica para que finalmente, el profesorado acabe siendo culturalmente “bilingüe”. El proceso de esta secuencia comenzaría, primero estudiando el medio cultural y construyendo puentes de comunicación y colaboración; y, posteriormente, incorporando la cultura del alumno y del conocimiento local en el proceso pedagógico.

Una vez sumergidos en este medio, iríamos acercándonos al quehacer fundamental de un buen maestro rural que Díez (1989) describe como un integrador activo, que reside en la localidad porque lo considera sumamente importante para su trabajo docente, porque, de esta manera, le permite conocer las problemáticas y fortalezas de la localidad, participar en actividades no escolares en esta localidad, así como, comprender mejor a las personas. También cree importante para ser un integrador activo que actualice de forma permanente su formación, prefiera la escuela rural y

trabajar en este medio social, además de que crea necesario que la escuela deba responder a las necesidades del entorno.

Raso y Corchón (2002) describen también el perfil del profesorado como un agente con necesidad de una mejor formación inicial, que es consciente de su necesidad de reciclado, y de la importancia del aprendizaje para el uso y el fomento de las Tecnologías como herramienta de trabajo dentro y fuera del aula.

Conocida ya la situación del maestro en la que se encuentra cuando se acerca a una escuela rural y cómo sería un buen maestro rural según algunos autores, cuya característica principal la resumiríamos en una integración del maestro en el contexto del centro, a causa de un querer y no de un deber; vamos a centrarnos en cómo paliar una de las necesidades fundamentales. Para ello, hablaremos en el siguiente punto de la formación inicial que éstos reciben antes de presentarse en dicho medio. Haremos un recorrido a través de los distintos teóricos y nos basaremos en una indagación que hizo Paula Gracia Ruiz, antigua alumna de la Universidad de Zaragoza, la cual busca conocer, en su trabajo de fin de grado tutorizado por el profesor D. Juan Ramón Soler, la creencia que tienen los alumnos de primero y cuarto del grado de educación primaria, sobre su preparación para la futura actuación como docentes en las escuelas rurales a partir de unas entrevistas y encuestas.

6.2.- Formación para la escuela rural

Generalmente, los profesores en su proceso de aprendizaje pasan por diferentes etapas. De todas estas fases, una de las que resulta más importante es la que se inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela, asumiendo el papel profesional reservado a los docentes. La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Estos primeros años de docencia, representan tanto un aprendizaje del quehacer de la enseñanza como un período de socialización profesional.

Es en este momento, cuando los profesores que se inician, aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, métodos... que identifican a la cultura escolar en la que se integran.

Los programas de formación y de inserción profesional para los profesores principiantes son una verdadera alternativa para favorecer que los primeros años como docentes no sean años frustrantes; a lo que Marcelo (2009) denomina “aterriza como puedes”.

Siguiendo en la línea que nos muestra Marcelo (2009), si nos fijamos en otras profesiones que incorporan y socializan a los nuevos miembros, no es común que un médico recién egresado deba realizar una operación de trasplante, ni que un arquitecto con poca experiencia construya un edificio; como tampoco es común que un piloto con pocas horas de vuelo se le deje comandar un Airbus 340. Las profesiones intentan proteger su propio prestigio y la confianza de la sociedad asegurándose que los nuevos miembros de la profesión tienen las competencias apropiadas para ejercer el oficio.

Sin embargo, y como contribuye Bustos en su tesis (2006), en el caso del docente rural no se da este período de “acomodación”. Tras la puesta en común de actividades formativas y contenidos tratados en distintos congresos y jornadas sobre la escuela rural (Escuela Rural en Aragón, 2000; Liderazgo Educativo y Escuela Rural, 2002; Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad, 2004); se incide siempre en el mismo aspecto, existiendo prácticamente un consenso en cuanto a las necesidades formativas de futuros maestros y también a las de los docentes que se encuentran en ejercicio. Las coincidencias se encuentran en la necesidad de adecuar la formación de los futuros maestros a la singularidad de la escuela rural, que posiblemente se trate de su primer destino profesional. Se considera que en los planes de formación deberían existir contenidos sobre procedimientos de funcionamiento administrativo y de gestión de los centros rurales. Con respecto a la formación permanente, las orientaciones van en sentido a promover y posibilitar el acceso docente en tiempo lectivo a las diferentes ofertas de formación.

Con la misma forma de percibir la formación de los maestros, Santos (2002) apunta que no se hace una preparación suficiente en las Facultades de Educación sobre la realidad y las exigencias de las escuelas rurales. Sino que, se plantea un análisis de la “escuela tipo” para posteriormente, enfocarse la reflexión metodológica en los “centros

normales”. También incide sobre esto Feu (2003, p.93) cuando afirma que “es una verdadera pena que hoy en día la mayoría de las escuelas de Magisterio, los centros donde se imparte Pedagogía o Psicopedagogía, hablen de la escuela como si sólo existiera una sola tipología: los centros graduados urbanos”.

Se contempla cómo el alumnado de Educación recibe una formación académico-cultural focalizada prácticamente hacia lo urbano, olvidando que casi con toda seguridad, el futuro profesor pasará por ahí. Así, siguiendo a Bustos (2006), podemos afirmar que el futuro profesor nace con una “carencia formativa inicial”, y no podrá dar respuesta satisfactoria a los grandes problemas con los que se encontrará en los centros rurales en los que desarrollará su labor educativa durante los primeros años, y acabará por decantarse hacia otro ámbito o tipología de escuela si no se siente preparado para poder sobrellevar las situaciones que se le puedan presentar; provocando una gran movilidad reflejado en poca estabilidad de profesorado en los centros y las consecuencias respectivas en el alumnado.

Investigando sobre las causas, Boix y Marquilles (2004) reafirman esta idea y la relacionan con los planes de formación del profesorado. Según muestran, las escuelas rurales siempre han estado desprestigiadas y olvidadas..., a diferencia de las escuelas urbanas, consideradas como modelos únicamente válidos que deben conocer los estudiantes para ser maestros. En la misma línea, apuntando a una unicidad de escuela, Corchón (2002, p.77) dice que “en los centros de formación inicial no se prepara al profesorado para trabajar en un centro situado en el medio rural”.

Así, ocurre lo que se viene comentando, y el problema común aquejado en numerosas conferencias, jornadas, congresos, reuniones..., incidiendo siempre en los mismos aspectos; el profesorado que presta sus servicios en la escuela rural se enfrenta a una situación para la que no ha sido preparado, ya que habitualmente desconoce el medio, su formación profesional no ha contemplado que el trabajo deba desarrollarse con grupos de alumnado muy diferentes entre sí (además de la diversidad que siempre ocurre como característica fundamental en una escuela, diferentes ciclos en una misma aula), y los materiales didácticos estandarizados no responden a este tipo de realidades (Sauras, 2000).

Pero esta idea, no solo es percibida por los nuevos docentes que se insertan en el mundo laboral, y tienen como primer destino la escuela rural; ya que, como indica Amor (2002), todos los profesores, tanto los que tienen más experiencia docente, como los más jóvenes, indican casi en su totalidad que, la formación tanto en servicio como en preservicio tiene la misma orientación; hacia una escuela urbana.

Corchón (2005) y Berlanga (2003) señalan además de la misma necesidad comentada, la formación inicial por parte de las Universidades para que contemplen las realidades que subyacen de las prácticas profesionales en este contexto; la consideración esencial de la realización de las prácticas de la carrera en escuelas del medio rural para tener un primer acercamiento y entrar en contacto con las peculiaridades de la profesión; algo que facilitaría la posterior inserción al mundo laboral en estos contextos por haber tenido una experiencia previa como estudiante.

Para cerciorarnos si realmente existe una coincidencia entre lo que los investigadores exponen de la formación del profesorado, con la realidad que se vive en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, nos apoyamos en un estudio que hizo Paula Gracia Ruiz, sobre si los alumnos tanto de primero como de cuarto habían sido formados y si se sentían capacitados para su inserción profesional en esta tipología de escuela.

Se pasó un cuestionario a 62 estudiantes de primer curso del grado de maestro en educación primaria; de los cuales 47 habían estudiado en una escuela del medio urbano y 15 habían estudiado en una escuela del medio rural.

En cuanto a su formación universitaria, 59 de 62 alumnos consideran que saldrán preparados para afrontar la docencia; y todos ellos, consideran que no es necesaria una preparación distinta del profesorado que ejerce en el medio rural del que lo hace en el medio urbano.

En la pregunta “el currículum de la educación obligatoria tiene en cuenta las características del ámbito rural” consideran que el currículum no acoge las peculiaridades del medio rural; aunque estos alumnos encuestados acaban de iniciarse y por tanto, no poseen suficientes conocimientos acerca del tema.

Este mismo cuestionario se pasó a los alumnos de cuarto curso, participaron 42 estudiantes, de los cuales, 33 habían estudiado en una escuela del medio urbano y 9 habían estudiado en una escuela del medio rural.

En cuanto a su formación universitaria 24 de 42 encuestados consideran que saldrán preparados para afrontar la docencia y, por el contrario, 18 de 42 opinan que no. Además, todos ellos, consideran que no es necesaria una preparación distinta del profesorado que ejerce en el medio rural del que lo hace en el medio urbano.

En la pregunta “el currículum de la educación obligatoria tiene en cuenta las características del ámbito rural”, 33 de 42 encuestados considera que el currículum no tiene en cuenta las características del medio rural.

Por tanto, las respuestas del cuestionario entre los estudiantes de primero y cuarto, muestran, por un lado, coincidencia en cuanto a que no es necesaria una preparación distinta del profesorado que ejerce en el medio rural del que lo hace en el medio urbano; y por otro, hay discordancias. Así, en la pregunta de “salir preparado para afrontar la docencia”: en los estudiantes de primero existen mayores expectativas 95,16% cree que sí, frente al 47,62% de los estudiantes de cuarto que considera lo contrario.

En cuanto a la pregunta de “el currículum de la educación obligatoria tiene en cuenta las características del ámbito rural” teniendo en cuenta a los estudiantes de cuarto por estar informados y tener conocimientos sobre el tema, un 76,19% considera que no es cierta esta afirmación.

Como vemos, al igual que en las investigaciones de los distintos autores que hemos comentado, también entre los estudiantes hay coincidencia, ya que, casi la mitad de los encuestados que van a finalizar el grado, considera no estar preparado para afrontar esta docencia.

En el Anexo I se adjunta una serie de gráficos circulares que así lo reflejan.

En esta misma línea, Bernal (2009) y Abós (2011), consideran que en los planes de estudio existen pocas referencias explícitas y/o implícitas a la temática específica de la escuela en el medio rural. Por el contrario, Mulyran-Kyne (2007) afirma que es muy poco probable que la preparación inicial del maestro pueda abarcar todas las realidades con las que a lo largo de su carrera profesional se pueda encontrar, y que no es necesaria una formación específica para cada contexto, sino que hay que dotar de habilidades al profesorado para que se pueda adaptar a cualquier situación y escenario.

“It is unlikely that any initial teacher programme will succeed in preparing teachers for all the eventualities that may occur in the course of their teaching careers”.

“There are specific skills and competencies that are more particular to each context, but the differences are more in emphasis than in nature and do not justify separate teacher education programmes for multigrade and single-grade teachers. By focusing on general teaching skills and competencies in the context of initial teacher education, and supporting students in making applications of these skills and competencies to specific teaching contexts, including multigrade, teachers can be prepared to be adaptable and flexible as well as competent” (Mulyran-Kyne 2007, p.503).

Continuando con Mulyran-Kyne (2007); Villa (1988), propone un aprendizaje más global para que posteriormente sea más fácil su adaptación, así, considera que los profesores deben estar dotados de habilidades pedagógicas flexibles, las cuales, se puedan adaptar a las distintas situaciones y contextos educativos con las que el maestro se puede encontrar. Además, añade que, para poder compensar el déficit que los profesores sufren en su formación inicial, el profesorado debe complementarlo con vertientes como las socioafectivas, integrándolas en aspectos tanto metodológicos como organizativos.

6.3.- Propuestas de mejora

Como hemos visto, hay numerosas dificultades que aquejan a la escuela rural en lo que a su profesorado se refiere; por ello, vamos a proponer una serie de medidas siguiendo a distintos autores para poder hacerles frente con aras a mejorar la situación del profesorado y procurarles tanto su continuidad en este medio, basada en el querer estar y no en el deber, como su confianza y seguridad para que puedan abordar la clase a partir de unos planteamientos adecuados.

Así pues, Fraile e Iriarte (2000) ven como necesario incentivar la continuidad del profesorado en el medio rural, adoptando medidas que premien su permanencia en estos centros con reducción de jornada, incentivos... También creen necesario buscar otras alternativas para responder a factores como acceso, traslados y excesiva movilidad; buscando respuestas coherentes que no conviertan las escuelas rurales en lugares de paso, camino a la ciudad. Porque siendo así, los niños rurales sufrirían una serie de desajustes en sus procesos educativos por verse en la situación de conocer y adaptarse año tras año a los nuevos maestros.

En una línea más enfocada hacia la atracción del medio y de revaloración y evaluación de este medio por la sociedad, Grande (1993) afirma que el medio y la educación se harán más atractivos y serán revalorizados cuando sean percibidos por la población rural; será entonces cuando se cree un nuevo modelo de escuela y sociedad del que todos se podrán beneficiar.

M^a Lourdes Alcalá y José Castán (2014), inspectores de educación actualmente en Teruel, también creen que es necesario dar una respuesta a la situación que acontece a la escuela y a los maestros rurales, pero que esta, ha de ser de calidad para poder optimizar los recursos con los que la administración en los años ochenta ya dotó a dichas escuelas, con un modelo propio de maestros innovadores, implicados con el entorno, y dotados de materiales. Es por ello, que ahora se procuran tomar buenas medidas y buenas prácticas para conseguir esa optimización buscada.

Así, buscan que, para poder fijar a los profesores en los destinos del medio rural, sea necesario eliminar todas las facilidades existentes que posibiliten el traslado; y por consiguiente, suprimir las comisiones de servicio o el concursillo. Entre sus opiniones,

consta que si una persona decide ser maestro, deba ser consciente que gran parte de su carrera la pasará en el medio rural, y que es necesaria esa consciencia, porque no puede haber docentes implicados si piensan en trasladarse lo más pronto posible.

Y aún sabiendo que, a pesar de esta medida, siempre habrá interinos en las escuelas, hay que evitar que cambien cada curso, esto se conseguiría con una política adecuada en la gestión del personal que las mantenga en su destino curso tras curso, mientras que su vacante no sea ocupada por un funcionario de carrera y su renuncia suponga una exclusión de las listas de interinos.

Además, tanto en Educación Infantil como en Primaria, el tutor es el que debe impartir la mayor parte de las materias. Así, de esta manera, si mantenemos un maestro por grupo que imparta las áreas instrumentales y las especialidades para las que esté habilitado, mantendríamos las plantillas, se podrían optimizar más las horas del profesorado itinerante utilizándolas para reforzar la atención en los alumnos que tuviesen más necesidades. Por tanto, se propone una revisión del acuerdo de itinerantes, con la intención de optimizar los recursos y de esta manera, dar respuesta a esta nueva estructura de los centros.

Proponen también que se reserven plazas de las plantillas para los equipos directivos, porque así se conseguiría una mayor profesionalización y mejor formación de éstos. Porque hasta el momento, no se tiene en cuenta el cálculo del cupo, y tienen que sacar sus horas de reducción de las que no cubren los especialistas itinerantes o sus compañeros. Se apunta, además, que el nombramiento de manera forzosa a los candidatos, no es una buena manera para realizar tareas de coordinación y de liderazgo pedagógico.

Pero el éxito escolar no solo se fundamenta en plantillas fijas de sus docentes o un buen equipo directivo, sino también en una adecuada praxis, y una verdadera colaboración entre los docentes de las distintas etapas, y en especial entre las de Educación Primaria y Secundaria. Además, las condiciones entre los CRA y los Institutos son más favorables para el desarrollo y seguimiento de iniciativas comunes que den continuidad a la labor educativa y tutorial.

Además, añaden que, con un horario continuo de mañanas, se podrían facilitar dos cosas: que los niños dispusieran de actividades de ocio pero también que mediante pequeños vehículos de transporte escolar, de un máximo de doce plazas, acudan en horario de mañana a clases, no en colegios completos, pero sí en localidades de CRA distantes menos de veinte minutos, donde se podrían agrupar en tres niveles: uno de Educación Infantil y dos de Primaria. Pasaríamos así de un modelo en el que las aulas unitarias son predominantes a otro de tres unidades por localidad.

Esto no querría decir que sólo se pudiese ir por la mañana, sino que para paliar las limitaciones comentadas de estas escuelas; se podría seguir haciendo un trabajo conjunto en el horario de tardes; dedicándolo tanto a formación, como revisión de programaciones de los equipos didácticos, mayor facilidad para generar espacios de interacción donde se produzcan encuentros y planificación de actividades dirigidas por el equipo directivo. Habría también mayor tiempo para la atención de familias, esto potenciaría la relación con ellas, lo cual nos ayudaría para poder orientarles y orientar también sus necesidades, conocer más los contextos específicos de cada familia, hacerles partícipes de su educación al revisar tareas, comentar actividades, proponerles proyectos...todo ello ayudaría a mejorar el rendimiento.

Otra ventaja de un horario continuo de mañanas sería la posibilidad de realizar actividades extraescolares en el horario de tardes, que ayudarían a favorecer la sociabilidad de los niños. El colegio, podría plantear también actividades comarcales y con los ayuntamientos, colaborar con ellos en su planificación y con los padres en aconsejar aquellas que se consideren más adecuadas.

Como hemos visto, existen una serie de medidas propuestas en este último caso por inspectores de educación que podrían tener en cuenta las administraciones para mejorar la situación y el contexto del profesorado de la escuela rural. Se han expuesto entre ellas; la fijación de los docentes en sus destinos para evitar que cambien cada curso a través de distintas políticas; la optimización de las horas del profesorado siendo el tutor el que imparta las materias, en un horario de mañanas para que de esta manera se posibilite, por un lado, más tiempo de juego y de interacción a los niños y mayor tiempo de atención a las familias, y, por otro, mayor tiempo para la coordinación y planificación entre profesorado; consiguiendo así una adecuada praxis; y por último, la

fijación de plazas de las plantillas para conseguir que los equipos directivos tengan mayor profesionalización y mejor formación.

Por nuestra parte, para terminar, tomando como referencia la propuesta de uno de los grupos interuniversitarios creados en Cataluña y donde participan otras Comunidades Autónomas como Aragón, el denominado GIER; proponemos una serie de medidas centradas en el profesorado y que posteriormente desarrollaremos y complementaremos en el apartado de propuestas con otras enfocadas hacia diferentes ámbitos.

Así pues, para las propuestas comentadas respecto el profesorado, sugerimos, por un lado, un documento que marque y guíe los procesos de funcionamiento donde se lleve a cabo el desarrollo de las actuaciones; y que se muestre de manera atrayente este funcionamiento para facilitar la fijación de los docentes en sus destinos. Por otro lado, cursos de extensión y jornadas que pongan en contacto a los distintos maestros rurales, que puedan presentar e interactuar entre ellos, para plantear distintos proyectos en las escuelas, y les ayude a coordinarse y planificarse como consecuencia de una optimización de horas.

En este epígrafe se trata de dar un impulso a la figura del profesorado que le ayude a través de estas propuestas a tener seguridad, a una mejor organización horaria para transmitir conocimientos a sus alumnos, aumentar la atención con las familias y que además sienta la confianza para afrontarse al medio, y lo perciba como un facilitador en el que apoyar sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

7. LA MULTIGRADUACIÓN EN LA ESCUELA RURAL

Como mencionábamos anteriormente, entre las limitaciones comentadas, la multigraduación es un factor con una perspectiva ambivalente por ser limitante y facilitador que hace diferente la escuela rural; es un elemento caracterizador de esta tipología de centros, el cual hace de cada uno de ellos una idiosincrasia irrepetible, ya que depende directamente de sus alumnos y de la forma en que guíe esa clase el

profesor; además de tener “repercusiones” en otros ámbitos como el currículo, modelos de aprendizaje o la apertura al entorno entre otros.

Como elemento a destacar de la multigradación es la diversidad dentro de la diversidad; que por supuesto no es un elemento exclusivo de la multigradación sino de una práctica pedagógica inclusiva, orientada a dar respuestas comprensivas a la multitud de necesidades diferentes que les caracteriza; generándose así mayor confianza entre ellos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y dándose una pluralidad de ideas y percepciones de las que tienen que llegar a unas conclusiones.

7.1.- La multigradación y la didáctica multigrado

A partir de esa perspectiva ambivalente, en este apartado queremos darle un sentido positivo, y representarlo como una forma de organización y de trabajo en el aula transferible a otras escuelas. El conocimiento de la misma, previo a la profesionalización, supone una ventaja incalculable, de la cual es necesaria aprender.

Pero antes, debemos hallar las situaciones actuales en las que se puede encontrar la multigradación en las escuelas rurales, para cambiar y, como hemos mencionado, transferir hacia otras escuelas, por su sentido positivo y por sus beneficios que tanto nos aportan.

Así pues, como hemos comentado, y siguiendo la línea de Boix (2011), la falta de formación del profesorado para el trabajo con alumnado multinivel, la sensación de sentirse atrapados en una situación de enseñanza-aprendizaje para la que no están preparados, puede provocar, en consecuencia, que actúen según la formación que ellos han recibido o repitiendo lo que ellos han vivido en su época. De este modo, tendrán tendencia a utilizar unos currículos cerrados, poco flexibles, una organización individualista con metodología basada en la utilización repetitiva de libros, alejados de las realidades e intereses de los alumnos rurales; en suma, estando de espaldas a la realidad socio-cultural del territorio en el que se sitúan. Apuntando aquí Ezpeleta (1997) que el profesorado formado para el manejo de un solo grado, cuando conocen la

multigraduación parecen más inclinados a percibir los grados por separado, librando un esfuerzo, por coordinar las actividades del conjunto.

Para que esto no ocurra, tras las propuestas para intentar solucionar las limitaciones, comentadas anteriormente, con una visión optimista de que esta situación del profesorado mejorará y estará preparado para ello, nos situaremos ante una realidad en la que el profesor estará formado y capacitado, para definir y afrontar la multigraduación que caracteriza a las escuelas rurales: de dónde vienen, de qué modo se caracterizan, las aportaciones que nos da dicha multigraduación tanto a los alumnos como a los profesores y las posibilidades didácticas que conllevan.

Hemos comentado que la multigraduación era un factor ambivalente dentro de las escuelas rurales pero que en esta ocasión lo veríamos como una variante muy positiva, además hemos visto que en la multigraduación se presenta la diversidad dentro de la diversidad debido a la variedad de alumnos, edades, capacidades... pero realmente, ¿cómo podríamos definir la multigraduación? Nos ayudaremos de diferentes autores para que nos faciliten algunas definiciones.

Siguiendo a Borrel (1984), la multigraduación es la combinación en una misma aula de dos o tres grados tradicionales, cuya finalidad es atender mejor las necesidades individuales a través de una organización más flexible. Faber y Shearron (1974), también creen en la misma combinación o agrupación de diferentes cursos, y además encuentran la causa en la demografía y en el bajo número de matrículas, donde creen que los maestros sienten la obligación de impartir la enseñanza a distintos grados en el mismo espacio-tiempo, lo que conlleva a diversificar las actividades y como consecuencia, poder impartir una enseñanza individualizada.

A diferencia de ellos, Viñao (1998) le da un enfoque más evolucionista, y nos presenta la multigraduación originaria en la caracterización que establece la propia Escuela Graduada sobre los agrupamientos. Así nos manifiesta que se compartimenta el

currículum en grados a razón de criterios psicoevolutivos que están asociados a la edad del alumnado. Nos explica por tanto que siguiendo este criterio se coloca a los alumnos que tienen misma edad o parecida en el mismo grado y misma aula porque se espera de ellos que progresen de manera uniforme por tener edades parecidas; con la falsa creencia de que enseñándoles los mismos contenidos evolucionarán y se desarrollarán de la misma manera; así, habrá igualdad para todos.

Este mito está basado en la falsa creencia de que todos los niños poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (Uttech, 2001). En la graduación, habrá un progreso escolar a lo largo de la escolarización si las explicaciones, actividades, técnicas... propuestas son iguales, todos avanzarán al mismo ritmo. Además, se suma a ello, una cuestión económica, se da la posibilidad de escolarizar a un elevado número de niños, ya que es más fácil atender a todos los alumnos que más o menos se parecen en su desarrollo, en su edad..., como si de una banda de producción en serie se tratase, dándole un enfoque taylorista de la revolución industrial. Utilizando como único referente para la adscripción al grado su edad cronológica; y dando por supuesto que todos ellos, llegarán a determinadas edades en que poseerán o dominarán distintos conocimientos específicos por tener esa edad o por estar adscrito al grado en el que se le enmarca.

Pero, esta falsa convicción, no podía darse en contextos rurales, dadas sus demografías, concretadas en bajas tasas de matrículas escolares; produciéndose así un fenómeno organizativo global, al que llamamos multigradación; que ofrece un marco formal peculiar desde la perspectiva de la organización vertical del alumnado. Esta forma de organización pedagógica, no siendo exclusivamente rural y pudiéndose utilizar como respuesta alternativa en otros contextos desde el punto de vista de la libre organización, trata de rentabilizar los recursos materiales y humanos de los que se disponen.

Nos podemos referir a este término con distintos nombres (multinivel, multiedad, multicurso...). Nosotros utilizamos la expresión multigrado como la más aceptada (Faber y Shearron, 1974; McEwan, 1998; Young, 1998; Hargreaves, 2001; Berry, 2001; Little, 2001).

La multigraduación además de estar caracterizada por la existencia de varios cursos (y de varios niveles), su organización viene impuesta por un planteamiento administrativo dadas las circunstancias de su alumnado. No se produce una segregación de los cursos de referencia en cuanto a los modos de agrupar al alumnado en determinadas áreas, a diferencia de los agrupamientos flexibles, con los que se suelen confundir, que son fruto de una decisión docente en función de criterios cualitativos derivados de acuerdos entre profesores. Sin embargo, es cierto que las condiciones prácticas que caracterizan a la multigraduación, facilitan la realización de agrupamientos flexibles (Bustos, 2010).

Una vez conocido qué es el aula multigrado y su origen desde la perspectiva de distintos autores (demográficos, economicistas, organizadores...), vamos a conocer qué se necesita, cómo se puede conseguir, qué habilidades hay que poner en práctica y de qué manera, para poder llevar a cabo unos procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados en estas aulas más “peculiares” que hacen de las escuelas rurales lugares potenciales facilitadores de la enseñanza-aprendizaje.

Así pues, y lo primero que necesitamos para poder llevar a cabo este proceso de enseñanza en el contexto comentado donde cada niño es diferente cohabitando con otros diferentes, a lo que llamábamos la diversidad dentro de la diversidad, y siguiendo a Bustos (2014), se requiere para esta enseñanza, por un lado, la conjunción de habilidades, destrezas, y procedimientos para articular el currículum atendiendo a todos sus elementos para conseguir ese aprendizaje. Por otro, se necesita del conocimiento de distintos planteamientos metodológicos que den respuesta a los diferentes grados debido a la elevada carga de procesos de aplicación curricular diversos. Y es que, como comentan Antúnez y Gairín (2002), la manera en la que viene presentado el currículum, con una organización graduada, aumenta desde un primer momento las dificultades de superar el sistema de grados y señalan a los maestros de escuelas unitarias como ejemplos de organizadores del currículum en función de las necesidades personales.

Como vemos, las exigencias del contexto y la manera en que se nos presenta el currículum dificultan nuestra praxis. Se trata entonces de poner en sincronía los potenciales formativos y competenciales para llevar a cabo la enseñanza en este escenario complejo multigrado, a lo que llamamos, didáctica multigrado.

Como sabemos, la didáctica multigrado, denominada de tal manera por Bustos (2014), es calificada como en otras didácticas en función de las ciencias a las que sirve de apoyo; pero, a diferencia de las demás, la didáctica multigrado no tiene un corpus teórico propio, sino que se continúa generando e investigando y, teniéndose en cuenta en los procesos de investigación para el conocimiento de lo que llamamos multigraduación. El objeto es una mayor formación que ayude a mejorar la competencia profesional de los docentes, y con una intencionalidad de que la multigraduación pueda seguir convirtiéndose en un espacio de conocimiento, y de compromiso; para que los centros de esta manera, colaboren en la inserción y desarrollo profesional de dichos docentes en estos escenarios. Algunas aportaciones que encontramos en esta línea son en autores como Hargreaves y otros, 2001; Little, 2001 y 2006; Mulryan-Kyne, 2005 y 2007; Pridmore, 2007; Santos, 2006 y 2011.

Teniendo en cuenta que está didáctica todavía se está formando, y con el objetivo de una mejor competencia profesional deberemos tener presente como apunta Terigi (2009), que se trata de un modelo pedagógico específico, en el que, el docente debe actuar, interiorizando sus particularidades organizativas. La especificidad del aula rural hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje deban obedecer a una amplia variedad de marcos psicológicos, didácticos y sociales, ya que el estado tanto madurativo como de aprendizaje del alumnado es diferente en cada grado. A lo que Bustos (2013) nombra como didáctica particular, por requerir de conocimiento de estrategias, métodos, que rentabilicen las condiciones organizativas y estructurales de los centros rurales y además las transformen en posibilidades para el desarrollo de su alumnado. Cómo se organice y gestione cada uno de los elementos, marcará el funcionamiento para hacer emerger las fortalezas, pudiendo estar presente como referencia metodológica del colectivo docente.

Así, la didáctica multigrado, representada normalmente en un contexto rural, y con un modelo pedagógico específico que busca nuevos métodos para el desarrollo de su alumnado intentando emerger sus fortalezas, la podemos basar en una serie de principios, a los que Montero (2002, p.14) denomina “ejes de la estrategia multigrado de trabajo en aula”, reflejándose éstos en la simultaneidad de actividades de aprendizaje; los alumnos trabajan al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes;

con niveles y exigencia distintos según sus características; combinándose y alternándose de un lado, los modos de trabajo del docente, al variar de manera continua y sistemática la atención directa e indirecta a los alumnos; y de otro, los modos de trabajo del alumno, variándose sus formas de trabajo grupal e individual.

Estos principios o ejes de estrategia, ayudan a la elaboración de una serie de propuestas y posibilidades didácticas que se pueden poner en práctica en las aulas rurales multigrado. El enriquecimiento de las posibilidades se dará en función de las diferentes intencionalidades metodológicas y contextos escolares a los que los docentes atiendan. Exponemos a continuación un cuadro demostrativo de todo ello propuesto por Abós, Boix y Bustos (2014, p.17).

Tabla 3. Algunas posibilidades didácticas del aula multigrado (Abós, Boix y Bustos, 2014, 17).

Aplicación de estrategias globalizadoras	Los métodos activos, como proyectos, centros de interés o talleres, tienen un sentido contextualizado, cuando se aplican específicamente a la realidad multigrado. Con presencia de temáticas simultáneas en todos los grados y las áreas del currículum, favorecen la interdisciplinariedad.
Utilización curricular del medio	El entorno de numerosos centros rurales es fuente inagotable de conocimiento. Aglutinar tales saberes favorece la interacción con el medio, la concienciación medioambiental o iniciativas de investigación como estrategia de aprendizaje experimental.
Integración de la comunidad y la cultura local	Los saberes de las personas y las comunidades en las que se inserta el centro y el alumnado pueden ser generadores de aprendizajes y pueden integrarse en la programación escolar.
Organización de “agrupamientos multigrado” en la multigraduación	Favorecen el contacto interedad y, por tanto, que se hagan circular por contacto directo aprendizajes entre los diferentes grados. Aumentan el factor de heterogeneidad en cada grupo en relación a agrupamientos por grados.
Intercalado de tiempos-espacios comunes y tiempos-espacios graduados	Las secuencias didácticas utilizadas conjuntamente para diferentes grados suelen partir de un tiempo de tarea en común (multigrado), para realizar después ajustes didácticos (graduados) y, posteriormente, concluir en tareas conjuntas (multigrado).
Realización de monitorizaciones entre alumnado	Entre alumnado mayor-menor, o entre alumnado de diferente nivel de competencia curricular, los apoyos mutuos ayudan a potenciar aprendizajes, afectos y socializaciones.

La multitud de posibilidades expuestas (el aprendizaje interedad, el apoyo mutuo, los proyectos comunes...) no serían posibles si llevásemos a cabo una enseñanza uniforme en estos grupos, ya que la diversidad que presenta el alumnado atiende a diferentes edades y grados que hacen necesario un tratamiento individual para poder atender sus necesidades. Esta especificidad de cada uno de ellos, hace que tanto su participación como su intervención no sea igual, teniendo que dar una respuesta

diferenciada de acuerdo a su nivel, capacidad, habilidad y experiencia de cada cual (Montero, 2002); encontrando como una gran oportunidad y método de trabajo para la enseñanza en las escuelas rurales la utilización de una metodología activa.

Pero, además, en las aulas multigrado también es complicado realizar compartimentos estancos por grados con materiales graduados y de forma simultánea, en un contexto donde el número de grados en el mismo grupo de alumnos es elevado. Como menciona Terigi (2009, p.13), en el caso de realizar esos compartimentos, las prácticas educativas “parceladas” de forma continuada obviaría el potencial social y de aprendizaje que este escenario con diferentes grados ofrece. De hecho, como nos recuerda Montero (2002, p.13), los docentes tienden a la impresión de que necesitan “dividirse” para cada uno de los grados que atienden, teniendo como consecuencia, una reducción en el tiempo de atención al alumnado. Por ello, y por la relación con lo curricular que el propio medio otorga a estas escuelas, con comunidades y entornos que pueden facilitar elementos y herramientas para el trabajo escolar, las metodologías activas integradoras, que atienden a las diferencias de edad conjuntamente, pueden adquirir un sentido práctico. A lo que contribuye Ferrière (1982) con la necesidad de conectar el aprendizaje activo y colaborativo con los elementos contextuales de las escuelas rurales; poniéndose en práctica así una metodología que prepare para generar autonomía, iniciativa, creatividad y competencia, huyendo de los habituales planteamientos memorísticos y repetitivos; y todo ello, haciéndolo cotidiano en las experiencias escolares diarias.

Esta metodología activa sostendría como principales argumentos que el niño aprende bien cuando lo hace personalmente por observación, reflexión y experimentación (autoeducación e investigación); siempre y cuando la enseñanza esté a la medida del niño (educación diferenciada); dándole una preponderancia a las actividades manuales, no solo intelectuales (educación integral); relacionándolo al máximo de áreas en el trabajo escolar, buscando una globalización sociocurricular porque además, los aprendizajes deben sostenerse en las relaciones personales a través de la participación activa de todo el alumnado (socialización y participación); teniendo que estar éstos adecuados a la edad y capacidad del niño para que pueda orientar su proceso educativo (psicología de la educación) (Larroyo, 1986).

Esta metodología mencionada puede aparentar un sentido idílico de la educación, pero no es una propuesta ideada de años cercanos ni una investigación actual, sino que se ha puesto en práctica de alguna manera y en algunos contextos siguiendo a distintos teóricos que han investigado y llevado a la práctica a lo largo de la historia. Con aportaciones como las de Rousseau, Froebel, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Pestalozzi... y a los que sin duda debemos estar agradecidos.

Algunas de estas conceptualizaciones que nos han ido mostrando, y su traducción en la práctica las exponemos brevemente a continuación (Bustos, 2014).

Decroly expuso los centros de interés, en los cuales, se parte de los intereses del alumnado con la finalidad de que el alumnado se conociera a sí mismo, sus necesidades, expectativas e intereses, y que conocieran su entorno social-natural.

Dewey puso en práctica los proyectos, donde el docente ya no transmitía conocimientos, sino que asesoraba el aprendizaje, era coordinador y persona de apoyo. Iniciaba, organizaba y fomentaba las situaciones de aprendizaje; guiando al alumnado hacia el autoaprendizaje y motivándolo para su planificación, realización y evaluación de forma autónoma.

Freinet, llevo a cabo los talleres, donde se realizaban actividades relacionadas afines con la vida y las actividades del niño. Propiciaba espacios de trabajo colaborativo para fomentar la resolución de problemas y el interés por descubrir, indagar y tomar iniciativa personal, promoviendo así condiciones para su desarrollo.

Como vemos, existe numerosas técnicas, herramientas, estrategias... que pueden integrarse en los proyectos curriculares y las programaciones de aula de los centros educativos del medio rural desde una perspectiva activa y colaborativa. Además, contextualizando estas prácticas, se potenciaría la significatividad que estas metodologías pueden aportar; sus fórmulas de aplicación pueden ser muy variadas. Y aunque queda mucho por hacer, podemos darle además a la escuela rural un sentido de laboratorio para empezar a poner en práctica metodologías como la que hemos visto. Pese a que, en muchos casos, esta forma de trabajar se vea como algo utópico, también hay especificidades que todavía se conservan, siendo conscientes que es relativo y que,

depende de más factores además de los pedagógicos (políticos, sociológicos, históricos...), del territorio donde se encuentre ubicada esta escuela.

Sin embargo, la exposición anterior de estos autores y las prácticas que han llevado a cabo relacionadas con la metodología activa, pone de manifiesto esta posibilidad, pudiéndose hacer posible esta adecuada praxis alejada de la repetición y de la memorización, con una buena predisposición, preparación y reflexión continua sobre los aprendizajes de nuestros alumnos. Debemos tomar su ejemplo y seguir ampliando horizontes de comprensión acerca de las formas de enseñar y aprender en las escuelas multigrado.

Para cerciorarnos de las posibilidades reales que nos ofrece la multigraduación, exponemos, a continuación, las aportaciones que podemos conseguir.

7.2 APORTACIONES DESDE LA MULTIGRADUACIÓN

Hemos comentado como una buena manera de llevar a cabo la multigraduación que caracterizaba a las aulas rurales era la metodología activa, por hacer partícipe a los niños de su propio proceso de aprendizaje, ayudándonos de las posibilidades del entorno y con una adecuada organización. Expondremos a continuación, siguiendo a Boix (2011), las especificidades y aportaciones que nos proporciona la multigraduación, tratando la autonomía que adquiere el alumno por situarse en un contexto multigradual, los beneficios que en este contexto se producen por realizarse un intercambio de aprendizajes entre los alumnos mostrándose como tutores, con un microsistema social que aflora en forma de convivencia y respeto; y, todo ello, en un contexto rural que es una fuente potencial para ese aprendizaje del que el niño es protagonista.

a) La autonomía de aprendizaje en el aula multigrado.

En un aula multigrado, una de las prácticas pedagógicas que se producen cuando se trata con grupos de alumnado de diferente edad es la autonomía en su trabajo. En este

contexto, adquiere un nivel relevante, por encontrarse en situaciones de agrupaciones de niños de edades diferentes en un mismo espacio-tiempo, a cargo de un solo maestro, teniendo éste que responder a las múltiples y diversas demandas curriculares de sus alumnos. En esta práctica pedagógica, no exclusiva de las aulas multigrado, es el profesor quien debe tener en cuenta esta competencia que se promueve a causa de dicha cohabitación del alumnado.

Tanto la competencia desarrollada como la autonomía tienen beneficios hacia las dos partes. De una parte, permite a los alumnos crear un sentimiento de fortaleza y de creencia en sí mismo, ya que le ayuda a cerciorarse de que puede valerse por sí mismo tanto de forma individual como grupal; a la vez que se rompe la dependencia y la necesidad hacia el profesor de que éste le guíe continuamente en su trabajo. Esto le permite autogestionarse mejor, y ser consciente de su propio ritmo de aprendizaje en ese proceso de adquisición y asimilación de conocimientos. De otra parte, y conociendo cómo se autogestiona cada alumno, la autonomía de los mismos, permite al docente poder planificar su proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta además, el tiempo y los recursos. Así, la autonomía de aprendizaje permite al maestro plantear, lo que Santos (2006) denomina como un proceso cotidiano de circulación de saberes que le permiten al alumno avanzar en la adquisición de contenidos según intereses y motivaciones, más allá de su ubicación en un grado o de planteamientos con objetivos graduales que le frenen sus potencialidades y su desarrollo. Siguiendo a Santos (2006) y manifestando éste que lo deseable y necesario, es que la situación educativa en la que se encuentre el niño esté adecuada a sus posibilidades; el potencial que la autonomía de aprendizaje ofrece en el aula multigrado es muy significativo.

Pero, el interés por potenciar la autonomía en el aula no significa que se tenga como objetivo que los alumnos aprendan sin profesor. No se trata, como señalan Sinclair, McGrath y Lamb (2000) de que el maestro abandone toda iniciativa y control sino que propicie situaciones de enseñanza-aprendizaje donde el alumnado deba reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y todo lo que este proceso implique. Se trata de que los alumnos puedan continuar desarrollándose, aprendan a tomar decisiones compartidas e individuales, asuman responsabilidades de sus acciones..., siempre en un marco de trabajo conjunto y constructivo propiciado por esa heterogeneidad de aprendizajes. Este trabajo independiente del alumnado de los ciclos

más superiores, le permitirá además, poder atender, si es necesario, a los niveles inferiores, con menos autonomía de aprendizaje y que requieren más tiempo de su presencia e intervención pedagógica.

b) El alumno- tutor en el aula multigrado.

El alumno-tutor es otra característica a tener en cuenta en el aula multigrado. En una situación de tanta diversidad como la que encontramos en estos contextos rurales, ya comentada anteriormente (diversidad dentro de la diversidad, cohabitación de varios niveles en un mismo grupo...), es primordial aprovechar las capacidades y competencias que pueden tener los alumnos actuando como mediadores o facilitadores de aprendizajes, ayudando a sus compañeros en la adquisición de esos conocimientos. Se promueve así que unos aprendan “de los otros y con los otros” en el microsistema social del aula multigrado; viéndose esto facilitado por la autonomía de aprendizaje de los alumnos. Esta concepción de “instrucción mutua” no proviene de la escuela rural, sino que Lancaster ya la utilizaba en el año 1798 como una técnica pedagógica en la que los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. Como él mencionaba, no importa la edad del alumnado, un alumnado de ciclos o niveles inferiores puede “enseñar” a otro de mayor edad y/o de ciclos superiores y viceversa, y, por tanto, es una potencialidad pedagógica que en la escuela rural debemos contemplar.

Aprovechando esta potencialidad que se puede dar, haciendo a los alumnos mediadores, facilitadores y tutores, podemos llegar a conseguir que el alumno aprenda a aprender. Además, si le hacemos conocedor de las múltiples alternativas que existen, conseguiremos que posteriormente pueda compartir dichos aprendizajes ayudando a sus compañeros a adquirir los conocimientos. Para ello, debemos cerciorarnos de su aprendizaje y en el caso que se haya adquirido de forma adecuada, poder construir esas redes, de manera que todos los alumnos puedan convertirse en tutores; traduciéndose en efectos muy positivos en los alumnos.

Pero, ¿cómo se puede conseguir realmente que el alumno aprenda a aprender? Monereo (2001) lo pone de manifiesto comentando que el alumno aprende a aprender

cuando interioriza un conjunto de procedimientos para gestionar la información que empezó a utilizar en actividades conjuntas.

En la misma línea que Monereo (2001), creemos que se desarrolla un procedimiento cuando un alumno adquiere unos conocimientos y utiliza sus propias competencias para facilitárselos a sus compañeros convirtiéndose en un alumno-tutor; siendo conscientes de que es, en este momento, cuando el alumno adquiere y asimila realmente ese aprendizaje, porque ha aprendido a aprender. Desarrollamos a continuación este procedimiento.

En primer lugar, el alumno resuelve sus propias tareas y conflictos surgidos, adquiriendo una experiencia sobre los mismos. En este proceso, se da el autoconocimiento, se percata de sus métodos de resolución. Cuando ha conseguido desenvolverse en dicha situación y llegado al éxito; identifica problemas en otros compañeros que todavía no han sabido solucionarlo. En este momento se practican unas habilidades sociales y de convivencia al resolver las demandas que pueden tener sus compañeros, facilitando; por un lado, ese conocimiento al compañero, pues es más fácil integrar un conocimiento enseñado por un compañero que por un maestro, y, por otro, repercutiendo en su propia motivación y seguridad personal, y en su autoestima por sentirse útil en la resolución de esa demanda.

En este proceso propio que realiza el sujeto al enseñar y/o resolver las demandas, entra en juego además la personalización del propio aprendizaje, ya que, puede ser, que él resuelva una determinada tarea poniendo en práctica una habilidad, y no le sirva de la misma manera a su compañero, no obteniendo ese resultado. Haciéndose necesaria en esa personalización de aprendizajes del alumno-tutor, la búsqueda y el desarrollo de estrategias, metacognitivas y/o cognitivas que ayuden a alcanzar los objetivos planteados (búsqueda de técnicas interpersonales y grupales, pensamiento crítico, reflexión...). Es fundamental, por tanto, que el alumno-tutor desarrolle sistemas y planes de autorregulación que le ayuden a proveerse de estrategias alternativas para el desarrollo de su autonomía personal y auto-observación que le ayuden a adquirir múltiples alternativas que le permitan desenvolverse ante las situaciones que se puedan dar, aprendiendo de esta manera a aprender.

Clarificando que no se trata de que un alumno sea tutor todo los días y sobre la misma temática; ni tampoco que sólo sea tutor de alumnados de compañeros de su misma edad o más pequeños, sino que el alumnado tutor será aquel que en un determinado tema, procedimiento o actitud tiene más formación o información o bien una visión diferente pero suficientemente rigurosa como para poder intercambiarla con sus compañeros. Es por tanto un aprendizaje cooperativo y de ayuda mutua (Boix, 2011).

c) Microsistema social en el aula multigrado

El lugar donde se encuentran e interactúa el alumnado es el lugar más importante y significativo que podemos encontrar. Allí se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales, se asumen valores, se generan conflictos... a lo que Touraine (1987) define como “producto de acciones”, una sociedad donde confluyen conflictos y valores; y a lo que nosotros llamamos microsistema social.

Un espacio donde tiene lugar numerosas interacciones (la autonomía de aprendizaje o el alumno-tutor comentadas anteriormente), que son necesarias contemplar, para poder entender las variables que influyen en esta práctica educativa; puesto que, las prácticas sociales que operan en el aula multigrado, operan también en la sociedad en la que está sumergida.

Siguiendo a Boix (2011), en el aula multigrado se promueve y se desarrolla un buen aprendizaje convivencial, un trabajo cooperativo, se cultivan y potencian valores de respeto: saber estar y estar con los otros, compañerismo, pensamiento divergente, compromiso hacia las obligaciones contraídas a nivel grupal y personal, las normas de convivencia..., forman parte de la vida cotidiana; de su tradición, de su cultura pedagógica; y en definitiva del modelo de comunidad rural a la que representan y que va pasando de generación en generación. Y es que, los niños cuando se incorporan a la escuela rural, ya conocen de antemano muchas de las normas de convivencia y sus formas de trabajo; conocen tanto la necesidad de compartir el espacio con otros compañeros que puedan ser de distintos niveles, como la importancia de colaborar con el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje con compañeros de ciclos inferiores; es una praxis que va pasando de padres a hijos, aunque haya generaciones diferentes, o

los planteamientos educativos sean distintos y avancen, porque siempre existen componentes comunes en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas formas de trabajar, las formas de ver la praxis, en suma, todos estos valores, junto con las habilidades y actitudes básicas, conforman, el reflejo de una forma de entender el sentido de convivencia de la comunidad rural.

d) El territorio rural como fuente potencial de experiencias interdisciplinarias para el aula multigrado

El territorio rural presenta numerosas actividades y activos culturales, históricos, ecológicos... es un contenido global con múltiples posibilidades pedagógicas.

Para culminar todo lo comentado (conseguir en los alumnos una autonomía de aprendizaje, hacer de ellos mediadores que faciliten conocimientos a los demás compañeros, con un clima social basado en valores de respeto e interacción) es necesario propiciar un encuentro entre escuela y entorno del alumnado; para ello, hay que disponer de competencias para aprehender conocimiento local, valorar y respetar el marco físico y social de la escuela. Hay que diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje de manera que todos los alumnos puedan actuar y participar de forma eficaz, así se dará la interdisciplinariedad. Siendo fundamental plantear un currículo escolar integrado en el contexto rural, haciendo a cada alumno partícipe, porque cada uno de ellos puede aportar, ya que todos disponen de vivencias y experiencias sobre el espacio donde viven y conviven.

Porque como hemos comentado, es realmente relevante el potencial pedagógico que nos ofrece el territorio rural, pero es el maestro el que debe conocerlo y estar suficientemente informado; aunque dado su dinamismo natural sea difícil de planificar. No podemos olvidar que en un aula multigrado con una gran diversidad e insertada en un medio tan específico, es necesario generar espacios y situaciones didácticas que sean compatibles con todo aquello que viene de fuera y con todo aquello que facilite que los alumnos construyan aprendizajes significativos y respetuosos con sus vínculos sociales y afectivos.

En esta línea podremos abordar la escuela rural potenciándola, extendiendo esos puentes pedagógicos que Durston (2004) proponía, para poder sumergirnos en ella, y crear esa apertura necesaria de la escuela hacia la realidad rural; adoptando el currículo real que nos ofrece el contexto y no el oficial impuesto por la Administración, ya que de esta manera, podremos adaptarnos mejor a las necesidades y ritmos de nuestros alumnos, y los estimularemos en una convivencia basada en los valores con los que se trabaja en el mundo rural, con una práctica abierta a la comunidad.

Pero esta práctica no queremos que esté limitada al mundo rural, sino que queremos trasladar estas aportaciones que nos permite la multigraduación a las demás escuelas, ya que, como hemos visto, la multigraduación no es sólo exclusiva de una práctica pedagógica rural, sino que se puede utilizar como respuesta alternativa en otros contextos desde el punto de vista de la libre organización.

8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Dado el sentido positivo, que hemos reflejado a lo largo del trabajo, y los beneficios que tanto aporta la escuela rural por tener una visión inclusiva, desarrollamos unas conclusiones y unas propuestas, para transferir esta práctica pedagógica a todas las escuelas. Reflexionamos acerca del modo de hacer llegar este referente pedagógico tanto en sus dinámicas organizacionales como en su metodología, para poder ponerlo en práctica en las demás.

Buscamos trasladar todos los componentes positivos que se nos ofrecen desde la escuela rural a la escuela urbana, porque si siguiésemos en la línea en la que normalmente se nos impone desde el currículo oficial, que es extremadamente graduado por cursos, obviaríamos todas estas aportaciones descritas.

8.1.- Conclusiones

Antes de comenzar con esta revisión, la idea previa que teníamos de escuela rural era de una escuela insertada normalmente en un entorno natural, y donde se trabajaban con alumnos de distintas edades en la misma clase, por lo que era un lugar potencial de convivencia.

Conforme se fue haciendo la revisión bibliográfica, encontramos una idea que principalmente caracterizaba y tenían en común todos los autores al hablar de las escuelas rurales, y es que, era la gran olvidada, secundaria, siempre después de la escuela urbana.

Al parecer, la escuela rural, pese a sus potenciales de aprendizaje, siempre ha sido percibida como tal, un lugar donde se seguían los modelos llevados en las escuelas urbanas, ya fuere por no haber preparación docente o porque no se creyese pertinente, viéndose claramente muy perjudicada, pues, el entorno urbano viene caracterizado por una enseñanza gradual, algo muy poco característico de un centro rural.

A lo largo de este trabajo hemos querido descubrir qué era realmente la escuela rural, qué le caracterizaba y por supuesto, qué ventajas y qué limitaciones tenía para que fuera siempre olvidada, buscando comprobar si verdaderamente existía alguna causa que justificara su situación.

Durante este desarrollo, hemos ido viendo que no existen causas para olvidarse de estos centros que tantas ventajas ofrecen; hemos ido descubriendo, en cambio, las posibilidades que presentan y las limitaciones que tienen. Para estas últimas, hemos hecho una serie de propuestas con las que se pueda paliar e intenten mejorar su situación y su optimización; finalmente hemos llegado a una serie de conclusiones.

En primer lugar, existen numerosas dificultades para encontrar una definición que acoja todas las características de las escuelas rurales, ya que, cada autor, ciñe su definición a unos elementos que por tanto excluyen a los siguientes. Así, hemos encontrado distintas concepciones que responden a enfoques demográficos o contextuales, indicados en la Tabla 1.

En segundo lugar, encontramos múltiples ventajas que las escuelas rurales presentan (relación cercana con el alumnado y sus familias, relaciones interpersonales de mayor calidad, atención individualizada...) mostradas en la Tabla 2, pero también algunas limitaciones, las cuales clasificamos en función de la respuesta que se le pueden dar. Existen por tanto, de un lado, las limitaciones que resultan más difíciles de afrontar por situarse en un encuadre geográfico disperso, o, con dificultades contextuales, económicas..., a las cuales respondemos buscando la manera en que se pueden tratar los recursos para poder optimizarlas, y, de otro, las limitaciones ambivalentes, llamadas de esta manera, porque, a pesar de que en algunos momentos se vean como un inconveniente que hace más difícil la puesta en práctica, también se les pueden dar un enfoque positivo, y que resulten una ventaja, tal y como la consideramos en este caso, señaladas en Figura I.

Entre las limitaciones que percibimos como ventajas de la escuela rural, destacamos dos como son el profesorado y la multigraduación, que están interrelacionados entre sí y, además, integradas en un entorno que les configura.

El profesorado, está caracterizado con un perfil, que, aunque suele ser joven, en un período de introducción a la práctica profesional, se siente motivado y con ganas de desarrollar su labor. Sin embargo, se encuentra con numerosas dificultades por su previa y mínima formación, lo que le genera miedos y le conllevan a una movilidad continua y a una búsqueda de lo urbano, se confirma de este modo, que la escuela rural sea olvidada, por la incertidumbre causada en un primer momento, proveniente de una inadecuada formación para los contextos que se pueda encontrar.

Así, en función de la formación, de la percepción del contexto y de la buena disposición del maestro, determinará su actuación frente a la multigraduación, mostrándose la segunda limitación ambivalente. La multigraduación, al igual que el concepto de escuela rural, se puede definir de múltiples maneras, pero se entiende habitualmente como la cohabitación de alumnos de distintos niveles en el mismo aula. Esto provoca una manera peculiar de proceder en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual tienen que estar preparados (confirmamos e interrelacionamos el anterior punto comentado, formación y multigraduación, claramente dependientes), y no tenga repercusiones en el alumnado.

Pero, el profesorado y la multigraduación no tendría sentido si obviáramos el contexto, y su percepción, ya que, es otra de las características que hace diferentes a las escuelas rurales y es necesario conocer. Así, nos hemos referido a dicho contexto durante el trabajo, como parte fundamental a conocer de todas las personas que se sitúen dentro del mismo. Por un lado, como mencionaba Martín (2002), el conocimiento necesario del entorno por parte del profesorado, la profundización y la integración completa en él, tanto en la comunidad educativa como en la social, para poder beneficiar a sus alumnos y percibir como importante el aprendizaje de sus alumnos para con este medio.

Por otro lado, en la multigraduación como elemento interdisciplinar a trabajar y como herramienta diferencial e integradora de los aprendizajes, discrepando la línea seguida por Martín (2002), pensamos que es el medio el que construye al alumno, influenciándolo totalmente y no la escuela al medio. De ahí, la necesidad existente en el maestro por conocer y trabajar en ese contexto, para poder comprender las experiencias y aprendizajes de sus alumnos, y planificar y desarrollar conocimientos a partir de ellas.

Concluimos reflexionando desde un enfoque pedagógico. El ser humano no es unidimensional en su aprendizaje y desarrollo, sino que es diverso en capacidades y posibilidades, por ello, es necesario estimularle en todos los entornos posibles, para que adquiera herramientas y conocimientos con los que desenvolverse; así pues, no podemos obviar un entorno del que los alumnos se pueden impregnar con tantas posibilidades de aprendizaje como es el medio rural.

8. 2.- Propuestas

Tomando como referencia uno de los grupos interuniversitarios creados en Cataluña y que participan otras Comunidades Autónomas como Aragón, el denominado GIER, y las reflexiones realizadas en este trabajo, planteamos una serie de propuestas que creemos necesario tener en cuenta para poder solventar algunas de las limitaciones comentadas.

Como hemos ido mencionando a lo largo del trabajo, la Escuela Rural es la gran olvidada, desprestigiada y vista como una institución escolar de segundo grado después

de las urbanas, tanto por las administraciones como por las propias Universidades y sus planes de formación, siendo esta la razón por la se formó este grupo interuniversitario. Por el mismo motivo, ya que se siguen dando las mismas circunstancias, sería interesante seguir este modelo para promover un grupo en nuestra comunidad autónoma y mejorar en esas propuestas.

Nos podemos hacer las siguientes preguntas, ¿no es una contradicción que se obvie en los planes docentes una tipología de institución escolar clave para el reequilibrio territorial de nuestro territorio y fuente de importantes innovaciones pedagógicas y en la que deberán impartir docencia y gestionarla maestros que en ningún momento de sus estudios universitarios se les ha informado ni formado para ello? ¿Por qué se ignora en la mayoría de planes de formación una escuela cuya característica básica es justamente la diversidad y la inclusión por encima de la homogeneización y la inflexibilidad pedagógica?

Para ello, se propone la creación de este grupo, formado por el profesorado de las Facultades de Educación, profesores de los CIFES, maestros rurales... con el objetivo de implicar a sus instituciones en el interés educativo y social con la intencionalidad de mejora en docencia y en investigación y, la colaboración directa con la propia realidad de la escuela rural.

Se busca impulsar la escuela rural desde la universidad, optimizando y potenciando la tarea educativa; sensibilizar y formar a futuros profesionales sobre el conocimiento de esta tipología de institución educativa; e implicar a todos los maestros en activo en este proyecto, colaborando y abriendo líneas de reflexión conjunta sobre problemáticas reales de las escuelas rurales y el intercambio de experiencias e información para mejorar la educación en ellas. Además de contribuir a su preservación con la dignidad pedagógica que merece sin abandonar la realidad que la hace diferente.

Para intentar conseguir todo lo que se busca, a continuación, plantearemos una serie de actuaciones a realizar tomando como referencia el grupo GIER.

En primer lugar, sería necesario un documento que marque y guíe el tratamiento que se le va a dar a la escuela rural en asignaturas troncales y optativas en los planes de formación y en la formación a maestros en activo.

En el caso de no poder darle el tratamiento que merece en las distintas asignaturas, crear una asignatura optativa con los objetivos de caracterizar la escuela rural en el conjunto del sistema educativo, analizar la evolución en determinados contextos, explicar sus potencialidades y debilidades para generar posibles planes de actuación, sistemas de trabajo... Y si de ningún modo se pudiese crear dicha asignatura optativa, poder optar a cursos de extensión universitaria que aproximen a los estudiantes a la realidad de este modelo escolar, analizando contextos sociales y culturales, estudiando las estructuras organizativas, metodologías de trabajo en el aula, realizando reflexiones continuas sobre situaciones actuales y perspectivas de futuro; para poder dar respuesta a la insuficiente formación que caracteriza a todo maestro sobre la práctica educativa en dicha escuela; siendo sumamente necesario para su reequilibrio, y viendo necesario que este curso lo pudiesen impartir maestros, profesores rurales en activo o con experiencia en este campo.

Sería importante también, organizar jornadas sobre la escuela rural en la formación inicial de los maestros en Aragón, dirigidas a los estudiantes con la finalidad de sensibilizar y formar en este conocimiento. En estas jornadas, se podrían plantear actividades que les pusiese en contacto directo con los maestros rurales de manera que pudiesen intercambiar experiencias entre ellos, y entre los estudiantes de diferentes facultades; y para sumergirse en ellas, estas jornadas tendrían lugar en las diversas escuelas rurales de la geografía aragonesa, cada jornada en una escuela; así se les acercaría a una ruralidad diferente desde el punto de vista tanto educativo-cultural como territorial. En ellas, tendrían lugar distintas temáticas: escuela rural y territorio, nuevas tecnologías, formación de maestros, políticas educativas, aprendizajes basados en proyectos, el entorno en el currículum... En estas jornadas también se promovería que representantes de asociaciones de madres y padres de distintos colegios, provenientes o no de centros rurales, pudiesen participar para poder conocer realmente las metodologías de trabajo que diferencian a las escuelas rurales.

Una vez realizadas estas jornadas, sería necesario potenciar y trabajar la posibilidad de que los futuros maestros pudiesen realizar las prácticas en las escuelas rurales. Para ello, se podría potenciar poniéndose en contacto con los distintos colegios para que colaboren y ayuden en su ofrecimiento en la acogida de alumnos en prácticas.

Además de contemplar los planes de formación en el ámbito de la escuela rural para los estudiantes, no es menos importante ofrecer a los maestros rurales modalidades formativas que les permitan su desarrollo profesional dentro de su práctica docente y organizativa para poder avanzar en la mejora de la calidad de educación. Para ello, deberíamos conocer sus necesidades de formación y, posteriormente, diseñar y desarrollar actuaciones que permitan y mejoren el desarrollo profesional de estos maestros a través de cuestionarios, entrevistas... de esta manera, conoceríamos la formación de éstos y su repercusión de la escasa formación inicial.

Es fundamental que esta dedicación se viese también retribuida de algún modo a todos los maestros rurales que se involucran por su mejora en la docencia y en la situación educativa rural. Además, es necesario poder contar con el apoyo de las administraciones y de un apoyo mutuo entre las personas del mismo sector.

Proponemos un currículo contextualizado para las escuelas rurales, que ayude a dar respuesta a todas las escuelas situadas en este medio. Un currículo donde no se aplique los estándares y las dinámicas de las escuelas graduadas, sino que busque sobrepasar la normativización administrativa que limita las acciones educativas, que supere la rigidez de la Administración, y, por tanto, que deje de estar sometido a los parámetros del campo educativo. Crear un currículo donde se perciba el medio en el que se inserta la escuela como un lugar propicio para trabajar contenidos interdisciplinarios, donde se asocien conceptos abstractos a partir del entorno sociocultural en el que esté inmersa, con una metodología participativa activa que utilice los recursos con los que cuenta la comunidad.

Con estas propuestas queremos darle a la escuela rural el tratamiento que se merece, una escuela digna de la que aprender y expandir al resto de escuelas, queremos romper con la escuela graduada, ordinaria, urbana que sólo trata a los niños como seres iguales, por creer en la diversidad, y, más aún, en la diversidad dentro de la diversidad

de alumnos, así como, creer en los docentes como integradores activos, aprovechadores de los recursos que giran en torno a la escuela.

Clasificamos algunas de las propuestas descritas en el Anexo II según distintos autores, a partir del objetivo que persiguen, cómo pretenden conseguirlo, y la consecuencia que va a tener.

Es verdad que el gobierno debe afrontar las necesidades y características del medio rural, debe buscar el reequilibrio territorial, tener voluntad de cooperar para desarrollar actuaciones que favorezcan la convivencia entre los niños del medio rural, potenciar sus habilidades sociales así como sus capacidades, dándoles un apoyo técnico y económico. Sin embargo, no se trata de poner la responsabilidad de todas estas actuaciones en un solo organismo, sino que es responsabilidad de todos, los maestros que trabajamos en el medio rural, los ayuntamientos...

Por ello, es preciso seguir trabajando para alcanzar una escuela rural de éxito. Hay que formar e informar, empezar desde las administraciones, universidades, reuniones con estudiantes, con familias de alumnos... se necesita coordinación y colaboración, para poder ver una escuela rural digna y no un lugar bucólico con paisajes donde acuden pocos niños que acabarán en tareas agrícolas. La forma en que percibamos estas escuelas marcará nuestro quehacer educativo y las consiguientes repercusiones en nuestros alumnos.

Tanto en nuestra praxis de estudiantes como de docentes debemos poner de nuestra parte, compartir experiencias, investigar, y sobre todo, involucrarnos para poder mejorar. Es necesidad de todos, ver su importancia y encontrar las necesidades reales, para darle ese tratamiento singular, diferente, contextualizado y realista que merece, si no queremos que los alumnos se vean perjudicados de esta situación.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 39-52.
- Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*, (229), 12-16.
- Alcalá, M.L y Castán, J. (2014). ¿Hacia dónde camina la escuela rural?. *Fórum Aragón*, (11), 17-20.
- Amor, M. I. (2002). Peculiaridad de la Escuela Rural. En Delgado, L. et al. *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 1009-1014.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Barba, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.
- Bernal, J. L. (2009). Luces y sombras en las escuela rural. *Encrucijadas y respuestas*. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/index.html
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2014). La escuela rural como una característica propia de nuestro sistema educativo. En J.L. Bernal. (Coord.). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (pp. 121-137). Zaragoza: Mira.

- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21 (6), 537-552.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 14-23.
- Boix, R. y Marquilles, P. (2004). Motivos de la creación del grupo interuniversitario de Escuela Rural en Cataluña. En *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización Bibliografía 418 de Instituciones Educativas*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 20-21.
- Borrel, N. (1984). Organización de alumnos. *Revista digital educar*, (6), 135-157.
- Botkin, W.J. et al. (1985). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la Escuela*, (79), 31-41.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, (24), 119-131.
- Corchón, E. (2002). La Escuela Rural hacia la Sociedad del Conocimiento. En Delgado, L. et al. *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 71-104.

- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona, España: Davinci.
- Corchón, E., y Lorenzo, M. (1996). *Estudio evaluativo de la escuela rural andaluza* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Díez, M.P. (1989). *El profesor de EGB en el medio rural*. Informe nº 28. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Durstón, J. (2004). *La participación comunitaria en la gestión de la Escuela Rural*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 101-115.
- Faber, C y Shearron, G. (1974). *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.
- Fernández, G; Madera, M; Sabín, I. (2001). *Una investigación sobre los centros rurales agrupados de Asturias*. Publicaciones Entemu. UNED Asturias.
- Ferrière, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Feu, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, (327), 90-94.
- Feu, J. (2008). *Escuela rural y sociedad* (Tesis Doctoral). Lleida. Universidad de Lleida.
- Fraile, C. e Iriarte, J. A. (2000). La LOGSE vista desde el medio rural. *Revista de Educación*, (322), 159-164.
- Goodlad, J. I. y Anderson, R.H. (1976). *La escuela sin grados: organización y funcionamiento*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Gracia Ruiz, P. (2014). *La escuela en el medio rural: El Colegio Rural Agrupado "Las Viñas"* (Trabajo fin de grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Grande, M. (1981). *La escuela rural: situación educativa en el medio rural castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular.
- Grande, M. (1993). Chequeo a la Escuela Rural. Una mirada al futuro. *Cuadernos de Pedagogía*. (214), 88-92.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21 (6), 553-560.
- Hargreaves, E. et al. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21 (6), 499-520.
- Jurado, M. (1993). La escuela rural andaluza, hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, (218).
- Larroyo, F. (1986). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.
- Little, A. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, Países Bajos: Springer Netherlands.
- López, V. M. (2002) Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (9), 72-90.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25.
- Martín, V. (2002). De las escuelas rurales y su profesorado. En Delgado, L. et al. *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 869-873.

- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18 (6), 435-452.
- Miller, R. I. y Byerly, L. C. (1976). *La escuela no graduada. Una nueva solución educativa*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ministerio de Educación Nacional, Ley de Instrucción Primaria del año 1945, art. 73.
BOE 18/07/1945
- Moliner, M. (2010). El reto de nuestra escuela hoy: pedagogía de la diversidad y de la integración. *Revista del CFIE de Palencia*, (19), 34-37.
- Monereo, C. (Coord) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- Montero, C. (coord.) (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima: Ministerio de Educación.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, (51), 85–95.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 501-514.
- Mutuberría, A. (2015). La escuela rural: ventajas y desventajas. *Revista Arista Digital*, (54), 1-7.
- Ortega, M.A. (2004). La transición rural en España. En S. Nogués, (Coord.). El futuro de los espacios rurales (89-114). Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559 – 576.

- Raso, F.; Corchón, E. (2002). La Escuela Rural del siglo XXI: la Educación del nuevo milenio. En Delgado, L. et al. *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario. 1095-1100.
- Roche, P. (1993). *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): Respuesta de futuro a la nueva escuela rural*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Romera, M. M.; Martínez, O.; Calvo, J. y García, J. (2011). *Un proyecto educativo "por hacer": un proyecto educativo diseñado*. Granada: Asociación Pedagógica Francesco Tonucci.
- Sánchez, J. (1975). *La vida rural en la España del siglo XX*. Barcelona: Planeta.
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer educativo*, (75), 72-79.
- Santos, L. (2007). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Revista Quehacer Educativo*, (81), 22-32.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 71-91.
- Santos, M. A. (2002). Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora escolar desde un Contexto Rural. En Delgado, L. et al. *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, (322), 29-44.
- Sinclair, B., McGrath, I., Lamb, T (eds) (2000). *Learner Autonomy: Future Directions*. Londres: Logman.
- Smith, L. L. (1974). *La realidad de la escuela sin grados*. Buenos Aires: Ángel Estarad.

- Terigi, F. Z. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (Tesis doctoral). Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Touraine, A. (1987). *Actores y sistema políticos en América Latina. Programa regional de empleo para América Latina y el caribe*. Santiago de Chile: PREALC.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Mexico: Paidós Mexicana.
- Villa, A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- Young, D. J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (4), 386-418.

ANEXOS

Anexo I- Encuesta formación y preparación para la escuela rural.

En el apartado 6.2 “Formación del profesorado”, hemos desarrollado los datos sobre los alumnos encuestados, su procedencia y las tres preguntas expuestas: Si creían que estaban preparados para afrontar la escuela rural, si era necesario abordar una formación distinta por ser una tipología de centro distinto y si creían que el currículo escolar tenía en cuenta las características del ámbito rural.

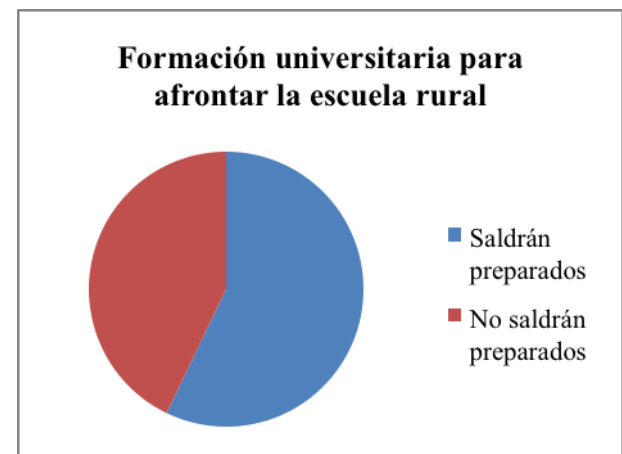
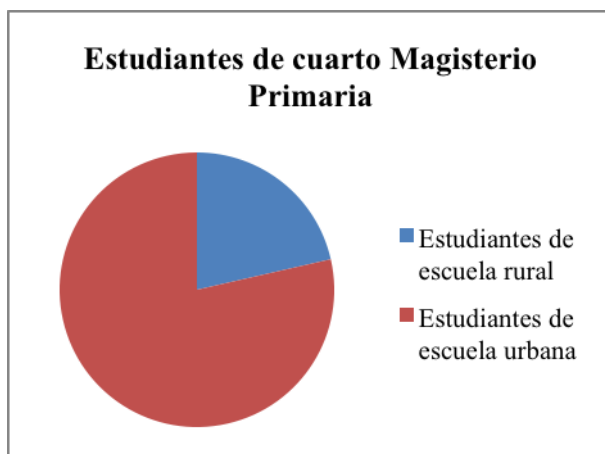
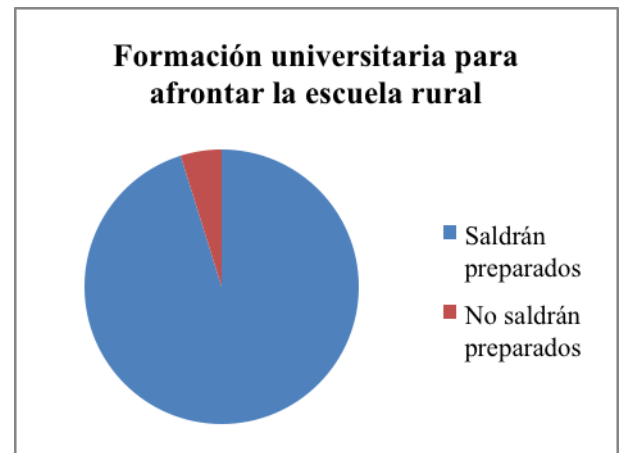
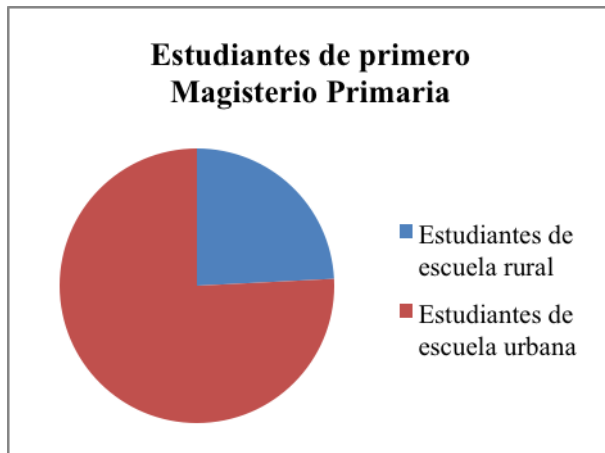
En cuanto a la pregunta de la necesidad de una formación distinta para el afrontamiento de la escuela rural, existe coincidencia entre los alumnos de primero y de cuarto en no creer necesario hacer una preparación distinta.

Referente a la pregunta de si el currículo tiene en cuenta las características del ámbito rural, también existe coincidencia, pero toma mayor relevancia las respuestas de los alumnos de cuarto por creer que están más informados y tener mayores conocimientos al haber trabajado con él durante su estancia en el grado.

Existen discordias en la pregunta de si creen que saldrán preparados del grado para afrontar la escuela rural; entre los alumnos de primero un 95,16% cree que saldrá preparado, a diferencia de un 47,62% de los alumnos de cuarto que no creen que así ocurra. Si nos fijamos, casi la mitad de los estudiantes de cuarto, a punto de finalizar, creen que no van a salir preparados, a falta de poco tiempo para iniciarse en etapa de profesionalización y con un destino de muchos de ellos hacia mundos rurales.

Exponemos a continuación unos gráficos circulares que representan el número de alumnos encuestados de primero y de cuarto del grado de Educación Primaria y la discordia expuesta en la pregunta de la formación universitaria. Creemos necesario representarlo en gráficos para que visualmente, podamos apreciar las diferencias entre la mayoría de los alumnos de primero, crédulos de la diversa formación que van a recibir, y casi la mitad de los alumnos de cuarto, cerca de iniciarse en el mundo laboral, que se muestran más escépticos con su preparación.

Exponemos gráficos circulares que muestren las distintas encuestas.



Anexo II- Propuestas de mejora del profesorado

AUTOR	OBJETIVO	CÓMO SE CONSIGUE	CONSECUENCIA
Fraile, Iriarte y Olalla (2000)	Incentivar la continuidad del profesorado	Tomando medidas que premien su permanencia (reducción de jornada, incentivos)	Continuidad
Grande (1993)	Revalorización del medio	Percibiéndolo como tal la población rural	Atracción del medio rural
M ^a Lourdes Alcalá y José Castán (2014)	Fijación del profesorado	Supresión del concursillo con una política adecuada de gestión del personal	Eliminación de facilidades de traslado
		Impartición de mayor número de horas	Mayor optimización y mantenimiento de la plantilla
		Horario continuo de mañanas, así más horas “libres” por la tarde	Mayor formación del profesorado
			Más atención a las familias
			Mayor tiempo de ocio para los niños
		Reserva de plazas a la plantilla del equipo directivo	Facilidad para la complementariedad en preparación de proyectos familia-colegio-ayuntamiento
GIER (elaboración propia)	Formación del profesorado	Documento	Tener una referencia que guíe el proceso y desarrolle actuaciones
		Cursos de extensión y jornadas	Interacción y coordinación entre estudiantes y docentes
			Planeamiento y compartir proyectos
		Planificación para futuras prácticas	

