



**D  
O  
C  
T  
O  
R  
A  
L**  
**T  
E  
S  
I  
S**

**La Escuela Rural en la Formación de Maestros y Maestras de Educación Primaria: una mirada desde la Educación Física**

Autora: Francisca Chaparro Aguado  
Directora: Dra. D<sup>a</sup> María Luisa Santos Pastor

Madrid 2016





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

**FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA**



**TESIS DOCTORAL**

**LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y  
MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LA  
EDUCACIÓN FÍSICA**

Presentada por Francisca Chaparro Aguado  
para optar al Grado de Doctora por la  
Universidad Autónoma de Madrid

Dirigida por: Dra. D<sup>a</sup> María Luisa Santos Pastor

Madrid, 2016





A José Juan Barba, “time to live, time to love”.  
In memoriam

A Ana Caba, una vez más y nunca serán suficientes.

A Raquel y Milow, por compartir conmigo un bucle infinito de emociones y por enseñarme a volar cometas con “vientos difíciles” de Poniente y Tramontana.

A Anto Morante, por despertar las mariposas que provocaron un tsunami en mi corazón desde Catania.

Quiero ser ese aire puro que levanta cometas, que huele a canela de ofrendas y humedece pieles que no se olvidan de sonreír. Quiero estar cerca de esos dioses y diosas para vivir eternamente en ese lugar bendecido. No creo en religiones, ni en personas que castran, dividen..., creo en la magia, en la ilusión, en la belleza. Tierra hermosa, lugar perdido que ofrece y ofrenda. Todo aquel que va a buscar... ¡encuentra!

¡Luchadora! Abandona las batallas, suelta las armas. Vive como quieras, levanta las manos y quítate las cadenas invisibles que el miedo nos construye a base de lamentos. Comprueba la fortaleza, siente la energía que, como de la misma tierra, brota dentro de ti.

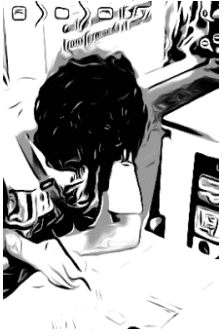
Viento que sopla en contra o a favor. Huracán que destruye, ráfagas que despejan, brisa que alivia..., pero viento. Libre, hermoso e imposible de atrapar. (Barneda, 2014, p. 11)

## AGRADECIMIENTOS



Si tuviera que mencionar uno por uno los nombres de las personas que caminaron a mi lado para elaborar este estudio, no acabaría nunca, y además, no creo que significara mucho para la mayoría de los lectores y las lectoras, pero sí deseo mencionar a algunas de estas personas porque buscaron entre sus recuerdos y abrieron huecos para mí en la historia de sus vidas.





## AGRADECIMIENTOS

*“Le prénom”* (Delaporte y Patellière, 2012)

*“Être et avoir”* (Philibert, 2002)

A Valentín, Quijano, Antonio, JJ, Jorge, Aitor, Juan, Paula y a los maestros y a las maestras de una Escuela Rural de la Sierra Norte de Madrid, coautoría de este trabajo que comparto. Pseudónimos e iniciales que esconden lo más humano.

A Higinio Francisco Arribas y a Antonio Bustos, porque en la lectura de sus trabajos de investigación, encontré la inspiración para elaborar el esqueleto que sustenta este estudio.

A José Antonio Julián Clemente, Pilar Abós y Roser Boix, por formar parte de las manos que me ayudaron a construir en los inicios.

A Jesús Valentín Ruiz Omeñaca, por quien siento una gran admiración y de quien aprendo a ser.

A Víctor López Pastor, por sus conocimientos, por su tesón y por el rooibos.

A Luís Tapia y Paloma Castro, por seguir soñando.

A Fernando y a Javier, por su ayuda y colaboración desinteresada.

A Prado, por componer canciones como: “Déjame”, “Deseo” y “Fantasía”.

A Mariví Adan, porque siempre nos quedará la “Patagonia”, y a Julia, por cruzarse en mi camino y ser madre de Daniel.

A mis compañeras y compañeros de conservatorio, un aula multigrado, un escenario donde la música es la lengua universal.

A Carmen Aparicio, porque tiene dos palabras favoritas siempre para regalar “amor” y “respeto” y porque ella sí ha estado en Suiza.

A Rafael Falcón y a Natividad Lara, dos locos (des)atados.

*“The Loneliness of the Long Distance Runner”*  
(Richardson, 1962)

A Marisa Santos, mi “magister”, que buscó caminos donde entendernos y me señaló todas las direcciones. Por darme alas, porque con ella fui capaz de soñar con mi propio álter ego “una cometa al viento” y de la que nunca soltó el hilo.





## AGRADECIMIENTOS

A toda mi familia y en especial a mi padre Francisco y a mi abuela Eva, por ser de los que ya no están. A mis padres putativos, Andrés y Chelo, por regalarme ese pedacito de San Pedro en las Lagunas de Ruidera, mi cobijo en tantas ocasiones.

### *“Tralas luces”* (Sánchez-Cachaza, 2011)

Si me detengo un momento a mirar en la trastienda de mi memoria, recuerdo, cuando apenas tenía nueve años, la manera en que todas las noches en aquel recinto con forma irregular, las atracciones cobraban vida. Historias de gigantes, cabezudos y pasacalles que daban la bienvenida. En el cielo, un intercambio de luces y fuegos artificiales donde se estrellaba la magia. No existían soldados de plomo ni corazones de hojalata, en cambio, existían almas diminutas que arropaban al son de la música. La noria se alzaba como una atalaya, modelando con algodón de azúcar y caramelo cada una de las sonrisas de la gente. Y el tren de la bruja, que casi nunca daba miedo, siempre estaba en marcha...



Una reminiscencia de mi infancia: el aula de la feria.

### *“Driving Miss Daisy”* (Beresford, 1989)

A las Lagunas de Ruidera y la noguera de San Pedro, porque forman parte de mi universo...





## AGRADECIMIENTOS

A las amigas y a los amigos que se enfrentaron en tantas ocasiones a mi peor enemigo para salvarme: “yo misma”.

---

**“E.T.: The Extra-Terrestrial”** (Spielberg, 1982)

En esto descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:

-La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o poco más desaforados gigantes con quien pienso hacer batalla, y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer: que esta es buena guerra, y es gran servicio (...) quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

-¿Qué gigantes? dijo Sancho Panza.

-Aquellos que allí ves -respondió su amo- de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

-Mire vuestra merced -respondió Sancho- que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que volteadas del viento hacen andar la piedra del molino.

-Bien parece -respondió don Quijote- que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Y diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que, sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran (...)

Y en diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo galope de Rocinante y embistió con el primer molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerlo, a todo el correr de su asno (...) (Cervantes, 1983, pp. 30-31)

---

**“Fried Green Tomatoes”** (Avnet, 1991)







# AGRADECIMIENTOS

*“When Night is Falling”* (Rozema, 1995)

*“Tomboy”* (Sciamma, 2011)









## AGRADECIMIENTOS

A todas aquellas personas que en algún momento de sus vidas se pararon a acariciar toda la superficie de mi alma y en especial a Sergio, a quien me gusta presentar como mi sobrino nieto. Gracias por todo.

*“Ma vie en rose”* (Berliner, 1997)



Decidme un argumento, sólo uno, que me convenza de que para ser feliz, para divertirse sea necesario hacer sufrir a otro ser. Si conquistáis mi pensamiento con él, dejo todo y me voy con vosotros (Bona, 2013, p. 5).





## **NOTA ACLARATORIA**

Me gustaría realizar algunas aclaraciones sobre la escritura de este estudio:

En un primer momento, señalar que si no se especifica lo contrario, emplearemos términos que se refirieran tanto al género masculino como al femenino. Procuraremos no abusar del masculino como genérico, manifestando nuestro compromiso con la Educación no sexista y sensible a la perspectiva de género. Aunque nuestra intención viene marcada por el deseo de facilitar el proceso de lectura, nos hemos decantado por seguir las pautas expresadas por George Steiner: “lo que no se nombra no existe”, por lo que decidimos emplear el término femenino y masculino cuando el texto así lo requería, aunque la lectura del mismo resulte ser más incómoda.

En segundo lugar, cabe indicar que utilizaremos la primera persona del plural porque considero que este tipo de estudios es un “proyecto común y compartido” por un grupo de personas. No obstante, a veces emplearé la primera persona del singular por considerarme responsable única de un posicionamiento, opinión o acción.

En tercer lugar, señalar que utilizaremos las notas al pie para hacer algunas aclaraciones que amplían o clarifican la información proporcionada en el texto, con el propósito de facilitar la comprensión del mismo.

Por último, señalar que los nombres que aparecen en el trabajo son ficticios con el fin de preservar la identidad de los/las protagonistas y sus instituciones.





## ÍNDICE

Índice .....	I
Índice de figuras .....	VII
Índice de gráficos .....	VIII
Índice de imágenes .....	IX
Índice de tablas .....	X
Siglas y abreviaturas usadas.....	XII
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
Mi experiencia con la Escuela Rural: evocando recuerdos para poner en antecedentes .....	2
Justificación personal de la elección del tema de investigación .....	2
Pretensiones del estudio. Reflexiones de partida.....	5
Estructura y organización de la tesis.....	9
<b>SECCIÓN I. MARCO CONCEPTUAL .....</b>	<b>13</b>
<b>I. LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA COMO OBJETO DE ESTUDIO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I. LA ESCUELA RURAL: APROXIMACIÓN AL ESCENARIO Y A LAS CARACTERÍSTICAS DE SU CONTEXTO.....</b>	<b>15</b>
Introducción.....	16
1.1 La singularidad del contexto rural .....	17
1.2 Aproximación al concepto de Escuela Rural y tipologías .....	18
1.3 Tipos de aulas en los Colegios Rurales Agrupados .....	21
1.4 La Educación Física en el contexto de la Escuela Rural.....	25
1.4.1 Singularidades de la Educación Física en la Escuela Rural.....	25
1.4.2 Limitaciones y posibilidades de la Educación Física en el contexto específico de la Escuela Rural. ....	30
1.5 El perfil del/de la maestro/a de Educación Física y su situación dentro del contexto de la Escuela Rural.....	33
1.6 La Formación docente y la Escuela Rural en la Legislación Educativa. Recorrido histórico: desde la Ley Moyano de 1857 hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 .....	38
1.6.1 La Formación docente y la Escuela Rural en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. ....	44
1.7 Exposición de ideas claves.....	46

<b>CAPÍTULO II. LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>47</b>
Introducción .....	48
2.1 La Escuela Rural y la Formación Docente desde la perspectiva internacional.....	49
2.2 La Formación Inicial del Profesorado de Educación Física para la Escuela Rural .....	53
2.2.1 Presencia de la Escuela Rural en la anterior Titulación de Maestro/a: especialidad Educación Física. ....	63
2.2.2 Presencia de la Escuela Rural en la actual titulación de Grado en Educación Primaria (Mención Educación Física). ....	67
2.3 Exposición de ideas claves sobre la presencia de la Escuela Rural en los Planes de Estudio de Maestro/a .....	84
<b>CAPÍTULO III. LA ESCUELA RURAL COMO ESCENARIO EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO Y LA MAESTRA. LOS RETOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....</b>	<b>87</b>
Introducción .....	88
3.1 La Formación Permanente del maestro y de la maestra.....	90
3. 2 Investigaciones en el escenario del objeto de estudio.....	93
3.3 Referentes y experiencias educativas encontradas vinculadas a la Escuela Rural en la Formación Inicial y en la Formación Permanente como parte del desarrollo profesional ....	99
3.4 A modo de síntesis. Ideas claves sobre la Escuela Rural y la formación docente .....	119
<b>SECCIÓN II. DISEÑO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>121</b>
<b>II. DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>122</b>
<b>CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA. DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN ....</b>	<b>123</b>
Introducción .....	124
4.1 Elección y justificación del enfoque metodológico del estudio.....	126
4.2 El Estudio de Caso como método de investigación .....	128
4.2.1 El Estudio de Casos como método de investigación.....	129
4.2.1.1 Contexto en el que se genera y desarrolla el caso.....	130
4.2.1.2 Modelo teórico del caso colectivo o multicaso.....	130
4.2.1.3 Estructura conceptual del estudio multicaso instrumental.....	131
4.2.2 Los protagonistas: criterios de selección y compromisos adoptados.....	140
4.2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información. ....	143
4.2.3.1. La entrevista. ....	144
4.2.3.2 La historia (relato) de vida.....	148
4.2.3.3 Análisis de documentos.....	150
4.2.3.4 Grupo focal (focus group). ....	150
4.2.4 Organización, análisis de la información y elaboración del informe.....	154
4.2.4.1 Organización de la información.....	154

4.2.4.2 Análisis de la información.....	155
4.2.4.3 Elaboración de informes.....	157
4.2.5 Criterios de rigor y la credibilidad del estudio.....	158
4.2.6 Consideraciones éticas.....	159
4.2.7 Cronología de la investigación: las fases del estudio.....	161
<b>SECCIÓN III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>165</b>
<b>III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN. CONOCER PARA COMPRENDER LA ESCUELA RURAL DESDE LA MIRADA DE PROTAGONISTAS VINCULADOS A LA EDUCACIÓN FÍSICA.....</b>	<b>166</b>
<b>CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. LA PRESENCIA DE LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DESDE LA MIRADA DE NUESTROS PROTAGONISTAS .....</b>	<b>167</b>
Introducción.....	168
5.1 Caso 1. Valentín: la Educación en valores como eje de la acción de la Escuela Rural .....	170
5.1.1 Relación personal y profesional con la Escuela Rural.....	170
5.1.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural.....	172
5.1.2.1 Contextos singulares. Contexto de la Escuela Rural.....	172
5.1.2.2 Dimensión pedagógica-didáctica de la Escuela Rural.....	175
5.1.2.3 Educación Física en la Escuela Rural.....	177
5.1.3 Competencias docentes para la Escuela Rural en la Formación Inicial.....	181
5.1.4 Reflexiones sobre la práctica docente en la Escuela Rural. Limitaciones y alternativas en la docencia.....	185
5.1.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre los sucesos en el escenario de la Escuela Rural.....	185
5.1.4.2 Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial.....	186
5.1.5 Replanteamientos desde la práctica docente.....	187
5.1.5.1 Nuevas líneas de proyección e investigación.....	188
5.1.5.2 Visibilizar la Escuela Rural empleando la comunicación inter-nivelar en la Formación Inicial.....	188
5.1.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de Valentín.....	190
5.1.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del maestro/a con la Escuela Rural.....	190
5.1.6.2 Perfil profesional y competencias docentes.....	191
5.1.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación Física en la Escuela Rural.....	192
5.1.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la formación de maestros y maestras de Educación Física.....	194
5.1.6.5 Retos profesionales para visibilizar la Escuela Rural en la Formación Inicial....	194
5.2 Caso 2. Los retos de un escenario docente desconocido. La Escuela Rural desde la mirada de JJ.....	196
5.2.1 Relación personal y profesional con la Escuela Rural.....	197
5.2.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural.....	202

5.2.2.1 Contextos singulares. Contexto de la Escuela Rural. ....	202
5.2.2.2 Dimensión pedagógica didáctica de la Escuela Rural. ....	204
5.2.2.3 Educación Física en la Escuela Rural. ....	204
5.2.3 Competencias adquiridas durante la Formación Inicial para el desarrollo profesional en la Escuela Rural. ....	207
5.2.4 Reflexiones sobre la práctica docente en la Escuela Rural. Limitaciones y alternativas en la docencia. ....	210
5.2.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/as docentes sobre los sucesos en el escenario de la Escuela Rural. ....	210
5.2.5 Replanteamientos desde la práctica docente. ....	216
5.2.5.1 Nuevas líneas de proyección e investigación. ....	216
5.2.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de JJ. ....	218
5.2.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del maestro/a con la Escuela Rural. ....	218
5.2.6.2 Perfil profesional y competencias docentes. ....	221
5.2.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación física en la Escuela Rural. ....	224
5.2.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la formación de maestros y maestras de Educación Física. ....	225
5.2.6.5 Retos profesionales para visibilizar la Escuela Rural en la Formación Inicial. ...	226
5.3 Caso 3. Antonio: la Escuela Rural como alternativa docente sentida. ....	228
5.3.1 Relación personal y profesional de Antonio con la Escuela Rural. ....	228
5.3.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural. ....	229
5.3.2.1 Dimensión pedagógica-didáctica de la Escuela Rural. ....	231
5.3.2.2 Educación Física en la Escuela Rural. ....	232
5.3.3 Competencias docentes para la Escuela Rural en la Formación Inicial. ....	234
5.3.4 Reflexiones sobre la práctica docente en la Escuela Rural. Limitaciones y alternativas en la docencia. ....	235
5.3.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre los sucesos en el escenario de la Escuela Rural. ....	236
5.3.4.2 Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial. ....	238
5.3.5 Replanteamientos desde la práctica docente. ....	238
5.3.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de Antonio. ....	239
5.3.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del/de la maestro/a con la Escuela Rural. ....	239
5.3.6.2 Perfil profesional y competencias docentes. ....	241
5.3.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación Física en la Escuela Rural. ....	242
5.3.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la formación de maestros y maestras de Educación Física. ....	242
5.3.6.5 Retos profesionales para visibilizar la Escuela Rural en la Formación Inicial. ...	244
5.4 Caso 4. Quijano: pensar y actuar para la formación del/de la docente de la Escuela Rural .	246
5.4.1 Relación personal y profesional con la Escuela Rural. ....	247
5.4.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural. ....	249
5.4.2.1 Dimensión pedagógica didáctica de la Escuela Rural. ....	253
5.4.2.2 Educación Física en la Escuela Rural. ....	253
5.4.3 Competencias docentes para la Escuela Rural en la Formación Inicial. ....	255

5.4.4 Reflexiones sobre la práctica docente en la Escuela Rural. Limitaciones y alternativas en la docencia.....	257
5.4.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre los sucesos en la Escuela Rural. ....	258
5.4.4.2 Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial. ....	260
5.4.5 Replanteamientos desde la práctica docente. ....	263
5.4.5.1 Nuevas líneas de proyección e investigación. ....	263
5.4.5.2 Visibilizar la Escuela Rural empleando la comunicación inter-nivelar en la Formación Inicial. ....	264
5.4.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de Quijano. ....	266
5.4.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del/de la maestro/a con la Escuela Rural. ....	266
5.4.6.2 Perfil profesional y competencias docentes. ....	267
5.4.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación física en la Escuela Rural. ....	268
5.4.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la Formación de maestros y maestras de Educación Física. ....	268
5.4.6.5 Retos profesionales para visibilizarla Escuela Rural en la Formación Inicial. ....	269

**CAPÍTULO VI. DANDO SIGNIFICADO A NUESTRA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE CASOS CRUZADOS ..... 271**

Introducción.....	272
6.1 Relación personal y profesional del docente con la Escuela Rural.....	274
6.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural.....	275
6.2.1 Contextos singulares. Contexto de la Escuela Rural.....	275
6.2.2 Dimensión pedagógica didáctica de la Escuela Rural.....	279
6.2.3 Educación Física en la Escuela Rural. ....	280
6.3 La Educación Física en la Escuela Rural durante la Formación Inicial.....	284
6.4 Reflexiones sobre la práctica docente. Limitaciones y alternativas en la docencia.....	287
6.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre los sucesos en el escenario de la Escuela Rural. ....	287
6.4.2 Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial. ....	292
6.5 Replanteamientos desde la práctica docente.....	295
6.5.1 Nuevas líneas de proyección e investigación.....	295
6.5.2 Visibilizar la Escuela Rural empleando la comunicación inter-nivelar en la Formación Inicial. ....	296
6.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de nuestros protagonistas .....	296
6.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del/de la maestro/a con la Escuela Rural. ....	297
6.6.2 Perfil profesional y competencias docentes. ....	298
6.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación Física en la Escuela Rural. ....	299
6.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la formación de maestros/as de Educación Física. ....	299
6.6.5 Retos profesionales para visibilizar la Escuela Rural en la Formación Inicial. ....	300

<b>SECCIÓN IV. CONCLUSIONES .....</b>	<b>303</b>
<b>IV. CONCLUSIONES Y REPLANTEAMIENTOS FINALES.....</b>	<b>304</b>

**CAPÍTULO VII. A MODO DE CONSIDERACIONES (CONCLUSIONES) Y  
REPLANTEAMIENTOS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE. LA SALVAGUARDIA DE  
LA PROFESIONALIZACIÓN DEL/DE LA DOCENTE EN LA ESCUELA RURAL... 305**

Introducción.....	306
7.1 A modo de consideraciones finales (conclusiones). La salvaguardia de la profesionalización del/de la docente en la Escuela Rural .....	307
7.1.1 ISSUE 1: ¿La Escuela Rural es un escenario presente en la formación de los maestros y las maestras en Educación Física? .....	307
7.1.1.1 Relación personal y profesional con la Escuela Rural. ....	307
7.1.1.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural. ....	308
7.1.1.3 La Educación Física en la Escuela Rural durante la Formación Inicial. ....	313
7.1.2 ISSUE 2: ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que tiene el maestro/a de Educación Física para desarrollar su materia en el contexto de la Escuela Rural?.....	314
7.1.3 ISSUE 3: ¿Sería posible definir algunas líneas de actuación para mejorar las competencias del docente de Educación Física en la Escuela Rural?.....	316
7.2 Contribuciones del estudio.....	317

**SECCIÓN V. PERSPECTIVAS DE FUTURO. RECOMENDACIONES..... 321**

**V. PERSPECTIVA DE FUTURO, NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y  
RECOMENDACIONES..... 322**

**CAPÍTULO VIII. PERSPECTIVA DE FUTURO, NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN  
Y RECOMENDACIONES..... 323**

Introducción.....	324
8.1 Perspectiva de futuro de nuestra investigación y vías para la reflexión .....	325
8.2 Nuevas líneas de investigación.....	328
8.3 Reflexiones sobre la fundamentación teórica realizada.....	331
8.4 Reflexiones sobre la metodología empleada.....	332
8.5 Como conclusión personal.....	333

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 337**

**ANEXOS..... 361**

Anexos disponibles en formato CD adjunto al documento.....	362
--	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fenómeno central de la investigación y conceptos de análisis vinculados.....	8
Figura 2. Puntos abordados para la estimulación del objeto de estudio.....	9
Figura 3. Planteamiento general de la tesis.....	11
Figura 4. Ejes del marco teórico.....	14
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Figura 1.1. Evolución de las Leyes Educativas desde 1970 hasta la LOMCE.....	38
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Figura 2.1. Esferas del estudio de la ER.....	57
Figura 2.2. Universidades en las que hemos revisado los Planes de Estudios y las Guías de Aprendizaje que los configuran.....	76
<b>CAPÍTULO 3</b>	
Figura 3.1. Niveles de formación permanente según García-Suárez (1988).....	91
Figura 3.2. Procesos de formación y desarrollo profesional.....	92
Figura 3.3. Focos desde donde presentaremos las experiencias educativas con nexos de retroalimentación bidireccional.....	100
Figura 3.4. Perfil que presentan los docentes de la mesa.....	101
Figura 3.5. Estamentos desde donde ofrecer una visión de la potencialidad de la ER dentro del marco de una sociedad dinámica.....	102
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Figura 4.1. Tareas implicadas en el análisis de datos.....	156
Figura 4.2. Triangulación (técnicas de recogida de datos y expertos).....	159
<b>CAPÍTULO 5</b>	
Figura 5.1. Asignaturas posibles para un tratamiento de la ER como proyecto temático.....	184
Figura 5.2. Competencias que deben adquirir los/as docentes para desarrollar su labor profesional como maestros/as de EF en la ER.....	192
Figura 5.3. Características propias de la ER consideradas en torno a tres vertientes.....	193
<b>CAPÍTULO 7</b>	
Figura 7.1. Evolución de las Leyes Educativas desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOMCE.....	311
<b>CAPÍTULO 8</b>	
Figura 8.1. Ámbitos donde la tutoría de Prácticas se convierte en un espacio para el desarrollo profesional.....	327
Figura 8.2. Etapas en las que se presentan los diferentes temas sobre los que reflexionar, vinculados a la tesis, siguiendo un orden cronológico.....	330

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### CAPÍTULO 2

Gráfico 2.1. Tipo de centro de prácticas de enseñanza durante la FI, según Bustos (2006).....	58
Gráfico 2.2. Grado de adecuación de la FI recibida para el trabajo en la ER según su profesorado. Hinojo et al. (2010), a partir de Corchón (2005) .....	59
Gráfico 2.3. Número de asignaturas vinculadas a la EF, a la configuración de la Mención y Prácticum motivo de análisis.....	80

### CAPÍTULO 4

Gráfico 4.1. Estructura conceptual genérica del estudio multicaso.....	132
Gráfico 4.2. Interrelaciones entre los cuatro casos de estudio que componen nuestra investigación .....	136
Gráfico 4.3. Número de relatos que configuran el estudio .....	149

### CAPÍTULO 5

Gráfico 5.1. Asignaturas de la Titulación de Maestro/a: especialidad de EF de la Escuela Universitaria de Segovia y el número de asignaturas con la presencia de la ER como contenido temático.....	223
---	-----

### CAPÍTULO 6

Gráfico 6.1. Análisis, interpretación y discusión de casos cruzados .....	273
---	-----



## ÍNDICE DE IMÁGENES

### CAPÍTULO 1

Imagen 1.1. “Campo de baloncesto” de uno de los pueblos donde desarrollaba su labor docente uno de nuestros protagonistas .....	29
---	----

### CAPÍTULO 3

Imagen 3.1. La máquina de la Escuela de Frato .....	89
Imagen 3.2. Escuela Rural de un pueblo de Guadalajara.....	103
Imagen 3.3. I Curso sobre la EF en contextos singulares: en la ER y en Educación Infantil (I).....	111
Imagen 3.4. I Curso sobre la EF en contextos singulares: en la ER y en Educación Infantil (II).....	111
Imagen 3.5. Seminario propuesto para el alumnado de Grado en Educación Primaria, Prácticum II, sobre ER en la UAM.....	112

### CAPÍTULO 5

Imagen 5.1. Sesión de EF en la plaza delante de la escuela. En la explanada se puede ver como pastan las ovejas (Doc. 5, caso 2, p. 1) .....	198
Imagen 5.2. Instalaciones polideportivas que utiliza nuestro informante para desarrollar sus sesiones de EF.....	233
Imagen 5.3. Imágenes ilustrativas que representan la ER y el entorno natural donde Antonio desarrolla su labor profesional .....	240

### CAPÍTULO 8

Imagen 8.1. Seminario de ER en la UAM .....	331
Imagen 8.2. Jornadas de formación de ER en comunidades de aprendizaje.....	331
Imagen 8.3. Match Point.....	334
Imagen 8.4. Ara Malikian.....	334

## ÍNDICE DE TABLAS

### CAPÍTULO 1

- Tabla 1.1. Datos de los CRAs por Comunidades Autónomas. Curso 2011-2012 (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en Informe 2013 sobre el Estado del Sistema Educativo).....21
- Tabla 1.2. Características de la ER y problemáticas que suele encontrar el profesorado de EF en el contexto educativo de la ER, según López-Pastor et al. (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008a).....26
- Tabla 1.3. Cuadro-resumen de ventajas y posibilidades que el profesorado de Educación Física en el contexto educativo de la Escuela Rural, debería identificar según López-Pastor et al. (2006, p. 41).....31

### CAPÍTULO 2

- Tabla 2.1. Objetivos y referencias implícitas a la ER en la Orden ECI/3857/2007.....67
- Tabla 2.2. Dimensiones y categorías de análisis identificadas en el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria .....69
- Tabla 2.3. Documentos de análisis centrados en la Mención de Educación Física en el Grado en Educación Primaria.....71
- Tabla 2.4. Extracto de las competencias que debe adquirir el alumnado según la orden ECI/3857/2007 y que vinculamos a la actuación educativa en el marco contextual que denota la ER.....73
- Tabla 2.5. Planes de Estudios revisados conducentes al título de Graduado/a en Magisterio en EP, centrándonos en aquellas vinculadas a la EF y a la Mención de EF.....75
- Tabla 2.6. Planes de Estudios 2012/2013 y asignaturas vinculadas a la EF y a la Mención de EF.....77
- Tabla 2.7. Resumen del análisis realizado, buscando referencias implícitas, en el Plan de Estudios 2013-2014 de la UAM.....82
- Tabla 2.8. Resumen del análisis realizado, buscando referencias implícitas, en el Plan de Estudios 2013-2014 de la UVA (Campus de Segovia).....83

### CAPÍTULO 3

- Tabla 3.1. Reporte de buscadores de internet en relación a los términos filtro utilizados. Realizado el 5-7 de julio de 2014.....94
- Tabla 3.2. Triangulación de las tesis de Bustos (2006), Barba (2010) y Pedraza (2011) estableciendo coincidencias en relación a la ER y a la FI del/de la maestro/a de Primaria .....97
- Tabla 3.3. Trabajos y estudios que reportan interés a nuestro tema de estudio por orden cronológico.....98

Tabla 3.4. Objetivos, contenidos, metodología y profesorado del máster propio de Educación y Desarrollo Rural.....	108
Tabla 3.5. Fases de una propuesta formativa para la FI (Chaparro, 2010a).....	110

#### **CAPÍTULO 4**

Tabla 4.1. Estructura del proceso de investigación cualitativa.....	125
Tabla 4.2. Las características de los estudios cualitativos elaborado a partir de Stake (1995), en Rodríguez- Gómez et al. (1996).....	127
Tabla 4.3. Carácter, rasgos de la investigación cualitativa y adaptación a la investigación .....	127
Tabla 4.4. Declaraciones temáticas y preguntas informativas comunes.....	137
Tabla 4.5. Declaraciones temáticas y preguntas informativas para el análisis cruzado de casos.....	138
Tabla 4.6. Instrumentos utilizados para la recogida de información teniendo en cuenta la técnica aplicada .....	144
Tabla 4.7. Cuadro-resumen. Diferentes tipos de entrevistas y sus características (Coller, 2000) .....	145
Tabla 4.8. Cuadro-resumen con el diseño por el que ha pasado la experiencia del grupo focal .....	152
Tabla 4.9. Breve descripción del contenido de las subcarpetas integradas en la carpeta de investigación .....	154
Tabla 4.10. Fases para el análisis de la información.....	156
Tabla 4.11. Criterios que aseguran el rigor científico .....	158
Tabla 4.12. Temporalización de la investigación.....	162
Tabla 4.13. Cronología de la investigación.....	162

#### **CAPÍTULO 6**

Tabla 6.1. Declaraciones temáticas específicas (hilos temáticos) y declaraciones temáticas aglutinadoras de la investigación.....	273
---	-----

## **SIGLAS Y ABREVIATURAS USADAS**

### **SIGLAS**

- CD: Disco Compacto
- CRA: Colegio Rural Agrupado
- CRAs: Colegios Rurales Agrupados
- CREA: Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona
- CRIE: Centro Rural de Innovación Educativa
- DEF I: Didáctica de la Educación Física I
- DEF II: Didáctica de la Educación Física II
- EC: Estudio de Caso
- EEUU: Estados Unidos
- EF: Educación Física
- EP: Educación Primaria
- ER: Escuela Rural
- EU: Escuela Urbana
- EUN: Escuela Unitaria
- FI: Formación Inicial
- GIER: Grupo Interuniversitario de Escuela Rural
- GRAF: Grupo de Investigación en Educación Física de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña
- IFIIE: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
- LGE: Ley General de Educación de 1970
- LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002
- LODE: Ley Reguladora del Derecho a la Educación de 1985
- LOE: Ley Orgánica de Educación de 2006
- LOECE: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares de 1980
- LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990
- LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 2013
- LOPEGCE: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros educativos de 1995
- NEMED: Network of Multigrade Education, o Red de Escuelas Rurales
- OBERC: Observatorio de Educación Rural de Cataluña
- TAC: Técnicas de Aprendizaje Colaborativo
- TFM: Trabajo Fin de Máster
- TGMP: Titulación de Grado de Maestro/a de Primaria
- TICs: Tecnologías de la Información y la Comunicación
- UAH: Universidad de Alcalá de Henares
- UAM: Universidad Autónoma de Madrid
- UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- UNIZAR: Universidad de Zaragoza
- USDE: Departamento de Educación
- UVA: Universidad de Valladolid

### **ABREVIATURAS**

- Cap.: capítulo
- Doc.: documento
- Entrev.: entrevista
- Relv.: relevancia

## RESUMEN

La investigación que presentamos con el título “La Escuela Rural en la Formación de maestros y maestras de Educación Primaria: una mirada desde la Educación Física” tiene por objeto conocer cuál es el protagonismo de la Escuela Rural en la formación de maestros/as de Educación Física.

Los principales propósitos que perseguimos son: (1) Conocer y comprender la consideración de la Escuela Rural en la formación del/de la maestro/a de Primaria, desde la mirada de la Educación Física. (2) Identificar los tópicos que aparecen con frecuencia en el discurso de los/las docentes, sobre las implicaciones que tiene la Educación Física en la Escuela Rural, sus limitaciones y posibilidades. (3) Conocer los escenarios formativos existentes sobre la Educación Física en la Escuela Rural, valorando sus implicaciones en el desarrollo profesional del/de la docente. (4) Identificar los aspectos claves para la mejora de las competencias del/de la docente en Educación Física en la Escuela Rural.

Se trata de una investigación de corte cualitativo, empleando el estudio de caso colectivo o multicaso instrumental, desde el modelo conceptual propuesto por Stake (1998). Los grandes temas de investigación, denominados ISSUES, se centran en 1: ¿La ER es un escenario presente en la formación de los maestros y las maestras en Educación Física? 2: ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que tiene el maestro/a de EF para desarrollar su materia en el contexto de la Escuela Rural? 3: ¿Sería posible definir algunas líneas de actuación para mejorar las competencias del/de la docente de Educación Física en la Escuela Rural?

Estos tres issues nos han llevado hasta el “QUINTAIN”, o el fin último de la investigación, planteado en forma de interrogante: ¿Podríamos hacer algunas recomendaciones para la consideración y el tratamiento de la Educación Física en la Escuela Rural en los Planes de Formación del maestro/a?

Desde este modelo, también se ha formulado el “ASERTO”, que a modo de hipótesis, ha sido corroborado a lo largo del estudio y que ha requerido de una respuesta guiada por las declaraciones temáticas y las preguntas informativas. Este aserto se ha centrado en: “Consideramos que la Escuela Rural debe ser un escenario (contexto) incluido en la formación de maestros/as de Educación Física, de modo que es preciso formular algunas consideraciones para el desarrollo de las competencias de los/as maestros/as de Educación Física en relación con la Escuela Rural”. Para ello se han utilizado diferentes técnicas para la recogida de información (entrevistas, grupos focales, análisis de documentos), la cual que se ha organizado, analizado e interpretado, buscando el rigor científico del estudio, teniendo en cuenta la consideración ética.

## **ABSTRACT**

The research entitled “The Rural School in Primary Education teachers’ training: a look from Physical Education” aims to determine which is the role of Rural School in Physical Education teachers’ training.

The aims of this research are: (1) Understand the role of Rural School in Primary Education teachers’ training, from Physical Education perspective. (2) Identify the topics that frequently appear in teachers’ discourse about the implications, limitations and possibilities of Physical Education in Rural School. (3) Know the existing training scenarios on Physical Education in Rural School, assessing their implications on teachers’ professional development. (4) Identify key aspects to improve the competences of Physical Education teachers in Rural School.

This is a qualitative research, employing a collective case study or instrumental multicase, from Stake’s (1998) conceptual model. The major research topics, called ISSUES, are focused on 1: Is Rural School a current scenario in Physical Education teachers’ training? 2: What are the possibilities and limitations of Physical Education teachers to develop their subject in the Rural School landscape? 3: Would it be possible to define some lines of action to improve the competences of Physical Education teachers in Rural School?

These three issues have led us to the “QUINTAIN”, or the final aim of the research, proposed as a question: Could we make some recommendations for the consideration and treatment of Physical Education in Rural School in teachers’ Training Plans?

From this model, the “ASERTO” has also been formulated. As a hypothesis, it has been corroborated throughout the study and has required a guided response to thematic declarations and informational questions. This aserto has been focused on: “We consider that Rural School should be a scenario (context) included in Physical Education teachers’ training, in such a way that some considerations should be formulated for the development of Physical Education teachers’ competences related with Rural School”. To this purpose, different techniques to collect information have been used (interviews, focus group, document analysis). They have been organized, analyzed and interpreted; seeking the scientific rigor of the study and taking into account ethical considerations.

# **INTRODUCCIÓN**

## **Mi experiencia con la Escuela Rural: evocando recuerdos para poner en antecedentes**

Con nuestras prisas por reformar la Educación, hemos olvidado una sencilla verdad: la reforma no se logrará nunca renovando asignaciones, poniendo límites a las Escuelas, reformulando currículos y revisando textos, si seguimos degradando y desalentando al recurso humano que llamamos maestro, de quien tanto depende...si no conseguimos valorar-y desafiar a- el corazón humano que es la fuente de la buena enseñanza. (Palmer, 1998, p. 3)

La investigación que presentamos pretende conocer y comprender la consideración que tiene la ER en la formación del/de la maestro/a de Primaria, desde la mirada de la EF. Además, intentamos identificar los tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre las particularidades que tiene la EF en la ER. También queremos descubrir algunas de las prácticas de éxito de la ER favorecedoras del desarrollo profesional del/de la docente.

El tema de investigación tiene una relación directa con las limitaciones y los obstáculos que se encuentran los/as maestros/as de EF cuando su primer destino profesional es la ER, percibiendo en la mayoría de las ocasiones su dificultad para desarrollar la labor docente. Consideramos que en la FI no se presta suficiente atención al desarrollo de la competencia necesaria para enfrentarse a estos destinos tan particulares y singulares. Por ello, pensamos que la formación permanente supone para muchos maestros/as una posibilidad para solventar esa carencia formativa.

La comprensión de esta realidad nos va a permitir destapar algunas alternativas para poder mejorar esta situación, así como aportar posibles líneas de investigación que inciten al/a la docente a adquirir o mejorar las competencias necesarias para afrontar su actuación profesional en la ER, ya sea desde la FI o desde la formación permanente.

Escucharemos las voces de maestros/as cuya situación profesional se contextualiza en la docencia de la EF en la ER y de aquellos/as que se dedican a la formación de maestros/as, teniendo en cuenta sus propias reflexiones y experiencias, aprendiendo desde la conversación, el diálogo y la discusión. Estas serán las pistas que nos ayudarán a trazar el rumbo de nuestras pretensiones: reforzar la necesidad de considerar la EF en el contexto de la ER en la FI de los/as maestros/as especialistas en EF.

Este proceso de investigación que culmina con la tesis doctoral, nos ha hecho enfrentarnos a situaciones diversas que nos han permitido crecer tanto en el ámbito personal como en el profesional.

La mayoría de las personas asocia la palabra “investigación” con actividades que se alejan sustancialmente de la vida cotidiana y a las que se dedican personas de una capacidad especial y con grado de entrega desacostumbrado. Evidentemente, se trata de una visión que tiene mucho de verdad, pero a nuestro juicio un objetivo de esta índole no está limitado a este tipo de persona y, desde luego, puede resultar una experiencia apasionante y satisfactoria para muchas personas de espíritu formado e inquieto. (Howard y Sharp, en Bell, 2002, p. 16)

## **Justificación personal de la elección del tema de investigación**

Para referirme a los orígenes y las causas que motivaron este trabajo de investigación, voy a hablar en primera persona, presentando los tres momentos principales que favorecieron los inicios de la misma. Para ello, he tenido que rescatar y evocar de la memoria escenas con una mirada retrospectiva de casi dos décadas. Escenas basadas en mis experiencias de vida, tanto



personales como profesionales, destacando este trabajo de investigación que he desarrollado durante más de cuatro años.

### **Los inicios...**

Los inicios de mi inserción al mundo laboral se sitúan en el año 1995 como maestra de EF de Primaria en un centro en el medio rural. Por entonces, desconocía la existencia de Escuelas Rurales y del trabajo que en ellas se realizaba. Sin embargo, un par de años más tarde me sirvió como detonante el escuchar por primera vez la palabra “ER”, para reflexionar sobre el tipo de formación recibida; al tiempo que sentía la inseguridad que me generaba el pensar que en algún momento de mi carrera profesional, tuviera que afrontar mi trabajo como docente en este contexto tan desconocido para mí. A partir de este momento la motivación y el interés por comprender las diferentes realidades educativas y sus necesidades, me invitaron a buscar diversos escenarios de formación donde crecer a nivel personal y profesional.

### **La lenta corazonada y un momento de gran entendimiento...**

La necesidad de seguir formándome, me invitó a asistir a *congresos* vinculados a las ciencias de la actividad física y el deporte; realizar *cursos* desde donde buscar estrategias metodológicas que favorecieran la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EF; formar parte de *seminarios* de documentación, satisfaciendo otras necesidades vinculadas a los derechos universales y las libertades individuales, desde donde buscar espacios, lugares y brechas de reflexión de una comunidad con los mismos intereses; asistir a encuentros de formación del profesorado y desarrollo de la innovación docente; asistir a *jornadas* durante una época de reformas del sistema educativo. Además de formar parte de *grupos de trabajo* desde donde construíamos materiales curriculares y escolares que atendían al contexto donde desarrollábamos nuestras sesiones de EF. Realizaba todo tipo de actividades formativas que despertaban en mí cierto interés, bien vinculado a la materia específica que impartía, la EF, o que tuvieran una estrecha relación con mi práctica docente. Una práctica docente que entendía como un abanico de posibilidades desde donde impartir diferentes materias, ya que no siempre impartía mi especialidad, la EF, pues a veces me enfrentaba a situaciones donde debía impartir materias vinculadas a diferentes campos específicos. Mi mayor inseguridad se centraba, casi siempre, en dar respuesta a aquellos momentos en los que la ausencia del profesorado nos hacía realizar sustituciones en Educación infantil, un contexto singular tan gratificante como desestabilizador, al menos para mí, y para el que no me sentía formada.

Esta misma necesidad de seguir en el camino de la formación, me llevó a terminar la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Opté por realizar un Máster en Innovación, Evaluación y Calidad en EF llevado a cabo durante el curso académico 2008/2009 en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

En este marco de formación, en una de las materias, surgió el tema de la ER como contexto de investigación, lo que me generó una gran expectativa. Esta circunstancia me impulsó a dar continuidad a mi formación, tratando de dirigir la investigación sobre este contexto, el de la ER, que me generaba cierto atractivo. Apareció como una lenta corazonada de continuidad, considerando que era una realidad educativa desconocida. Me lancé a realizar un proyecto (Trabajo Fin de Master) en relación con esta temática, tratando de dar respuesta, en la medida de lo posible a los propósitos que constituían la culminación del proceso de formación vinculados al máster realizado, interpretándolo como una oportunidad más para indagar en la

FI y el contexto de la ER desde la mirada de la EF. Un reto interesante que me sirvió de formación y de crecimiento personal.

Durante el proceso comprendí que era posible que durante la formación recibida por el maestro/a en esta etapa inicial requería una transformación, o quizás, de una (re)estructuración para atender a las necesidades de aquellos/as docentes que no se sienten capaces de desarrollar su labor profesional en Escuelas Rurales, ya sea por una limitada formación en este ámbito, o bien, por la dificultad que puede conllevar el desarrollo docente en este tipo de Escuelas.

Era consciente de la idea aportada por el profesor López-Pastor (2003) cuando señala que en la mayoría de los casos los/as maestros/as noveles intentan transferir los conocimientos aprendidos relativos a la Escuela Urbana (EU) a la ER, por lo que imparten una EF descontextualizada y deportiva: “se requiere de un enfoque curricular nuevo para la EF en la ER en todos sus aspectos, no sólo a nivel material, actividades o contenidos” (López-Pastor, 2003, p. 157).

Con esta idea clave me lancé a realizar mi Trabajo Fin de Máster (TFM), titulado “La (in)visibilidad de la ER en la FI de los/as maestro/as de EF (Aprendiendo a investigar)” (Chaparro, 2010).

El proceso de elaboración del TFM, desde el inicio hasta su culminación se convirtió para mí, en un reto apasionante. Me encontré con personas cuyas experiencias vinculadas a la ER, eran narradas en primera persona, con una fuerza y frescura excepcional; como si fueran “contadores/as de cuentos”, me iban “cuentaminando”. Además, sentía como mis expectativas se iban forjando y dibujando a la ER con un trazo suave, a pesar de mi desconocimiento hacia esta realidad educativa. Ésta se configuró como una inquietud que me llevó a seguir avanzando en el tema de estudio, sin dejar de realizar una mirada introspectiva, aunque en ocasiones, las dudas e incertidumbres generadas en este escenario tan particular me hayan hecho tambalearme. Sin embargo, los maestros y las maestras de la ER me han enseñado a pensar que los fantasmas y las limitaciones están en las personas (Barba, 2006a; Bustos, 2011a; Ruiz-Omeñaca, 2008a), por lo que hay que vencer al miedo, enfrentándose a él, avanzando, caminando, buscando nuestros propósitos. Este camino me ha llevado a la realización de esta tesis doctoral.

### **Siguiendo el camino...**

En lo que se refiere a lo profesional, aunque desvinculada de la Educación Primaria desde hace años y ligada a la Educación Secundaria en un centro que está ubicado en el medio rural, me surgen inquietudes desde mi quehacer cotidiano invitándome a seguir formándome.

En el año 2013 realicé el curso de adaptación a Grado de Maestro/a de Primaria, donde nuevamente, se hacía referencia a la ER como modelo organizativo emergente, capaz de romper los estereotipos construidos en torno a la ER como Escuela pobre y sin proyectos relevantes. Sin embargo, este legado chocaba de lleno con el momento de crisis económica que sacudía a nuestro País, que cuestionaba la supervivencia de muchas de las ER. Los recortes en Educación, afectaban de pleno a las Escuelas públicas, pues la falta de recursos humanos, materiales y económicos, ponían en peligro el mantenimiento de las Escuelas Unitarias (EUN), generando un fuerte enfrentamiento entre la opinión pública<sup>1</sup> y la Administración Educativa.

---

<sup>1</sup> Un ejemplo claro lo encontramos en la movilización de los/as docentes del CRA Somontano Bajo Aragón. Situación que recogemos en el anexo III, su dibujo nos permite forjar una idea aproximada a dicha situación.

El presidente de Castilla La Mancha, Emiliano García-Page, ha anunciado la reapertura de 19 escuelas rurales que fueron cerradas en la anterior legislatura. Una decisión que, según ha indicado el presidente, “no es un capricho o por llevarle la contraria al gobierno anterior” sino que “estamos obligados a atender los derechos de los ciudadanos, de igual manera, vivan donde vivan”<sup>2</sup>.

En aquél momento resultaba ser todo una contradicción y una paradoja, era incuestionable el valor educativo de la ER, pero no había inversiones que la hicieran viable. No obstante, como un acto de rebelión, como un rechazo personal a lo que estaba ocurriendo, creí en las ventajas que podría tener el mostrar que la ER tiene un importante legado pedagógico-didáctico con un carácter innovador sin igual, que requiere ser descubierto. Decidí apostar por la certeza de poder aportar conocimiento y saber práctico sobre la ER, siendo un referente para la inclusión y la justicia social, y un modelo que ejemplifica educar desde la atención a la diversidad. Un modelo, capaz de formar a personas activas, críticas, comprometidas para vivir democráticamente y en interacción con el entorno, donde el ambiente participativo y colaborativo de la comunidad educativa está latente. Intereses que coinciden con las aportaciones realizadas por varios estudios (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008b).

Otra de las claves que impulsó y asentó la necesidad de abordar este estudio fue la transformación que supuso participar en una actividad de formación docente, cuyo centro de interés se planteó en torno a la película “La Educación Prohibida”. El argumento principal pone en cuestión la estructura organizativa de la ER y a sus aulas multigrado. El proceso de debate que se originó con esta película, que fue compartido con un grupo de docentes de diversos niveles educativos, me puso en la pista de algunas de las cuestiones que abordaré en esta investigación.

### **Pretensiones del estudio. Reflexiones de partida**

El docente de la Escuela Rural viene siendo objeto de análisis en trabajos publicados en diferentes países durante los últimos años. Los estudios realizados sobre su figura generalmente muestran lo que se piensa desde hace tiempo y que sigue manifestándose: que no ha sido formado adecuadamente para desempeñar su trabajo en aulas multigrado y para el que, por aludir a la formación práctica, las prácticas de enseñanza en los colegios de ciudad sirven de poco. (Bustos, 2011a, p. 99)

La investigación que presentamos con el título “La Escuela Rural en la Formación de maestros y maestras de Educación Primaria: una mirada desde la Educación Física” tiene por objeto conocer cuál es el protagonismo de la ER en la formación de maestros/as de Educación Física, considerando que la EF se manifiesta de una forma peculiar en el contexto rural.

En este sentido, nos encontramos ante una serie de *problemas previos* que guiarán los propósitos de la investigación. Nos referimos a aquellos que tienen que ver con la presencia de la ER en la FI de los/as maestros/as. Diferentes autores se han percatado de esta realidad. Bustos (2011) realiza un análisis sobre el tratamiento de la ER en la Titulación de Maestro/a, llegando a la consideración de que su presencia es escasa o nula. Abós (2011) coincide con esta idea, afirmando que es una circunstancia preocupante, ya que en numerosas ocasiones se intentan arrastrar los conocimientos y prácticas aprendidas durante la FI desde el modelo estándar de

---

<sup>2</sup> Información que podemos corroborar en el Portal de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha (27-07-2015). En el enlace [www.educa.jccm.es](http://www.educa.jccm.es)

EU para transferirlos a la ER. Sin duda se generan, planteamientos educativos descontextualizados, pese a que como afirma López-Pastor (2003, p. 157): “se requiere de un enfoque curricular nuevo para la EF en la ER en todos sus aspectos”.

En esta línea, Bustos (2011) pone de manifiesto algunas consideraciones sobre el grado de competencia y la formación universitaria recibida para abordar la enseñanza de la EF en el contexto que ofrece la ER. Para este autor, es preciso replantearse la formación que tienen aquellos/as docentes que forman a los futuros maestros/as sobre los contextos singulares, así como las estrategias de enseñanza que se adquieren durante la FI para enseñar en la realidad de las Escuelas Rurales.

Junto a estas apreciaciones Ruiz-Omeñaca (2008) añade otras dificultades que tiene los/as maestros/as cuando llegan a la ER, y que vuelven a poner en evidencia la necesidad de una formación específica para cada uno de los contextos que pueden encontrarse.

(...) No es un hecho insólito, por lo tanto, que percibamos, en nuestra llegada a la ER, que poco de lo anterior nos sirve: ni una parte importante de nuestra FI como docentes, ni nuestra práctica en otros contextos, ni los materiales curriculares ya elaborados... En parte, nada extraño puesto que, aunque los educadores hemos de tomar conciencia de nuestro papel como transformadores de la realidad, también tenemos mucho de seres adaptativos y, una vez adaptados, de amantes de la estabilidad. (Ruiz-Omeñaca, 2008a, p. 32)

En este marco de reflexión nos surgen diversas cuestiones para poder acercarnos a la realidad y que orientarán nuestra indagación:

- ¿Los formadores de los/as maestros/as conocen la realidad educativa singular de la ER? ¿Desarrollan metodologías y planteamientos de enseñanza que se puedan adaptar a la realidad de la ER?
- ¿Es una contante la juventud y la inexperiencia de los/as maestros/as que acceden por primera vez a la ER? ¿El grado de satisfacción del docente es el mismo al comienzo de su experiencia en centros rurales que una vez transcurrido este tiempo?
- ¿Desde la Administración se proponen políticas orientadas a que el profesorado de estos centros rurales accedan a programas de investigación e innovación docente, a la configuración de *grupos de trabajo* para el intercambio de experiencias?
- ¿Existen ejemplos de buenas prácticas de ER que puedan servir a las Escuelas y/o Comunidades Rurales?

Estas ideas previas expuestas nos inducen a conocer y comprender la presencia de la ER en las Facultades de Formación del Profesorado, tratando de valorar las causas que lo producen, las cuales podrían situarse en una diversidad de factores. Ya sea por el desconocimiento de su estructura organizativa, de su funcionamiento; así como por sus singularidades, referidas a las aulas multigrado, o por la complejidad para atender a la diversidad desde la EF, entre otros. Sin perder de vista que los maestros y maestras, en la mayoría de los casos, y dependiendo de la situación geográfica, tendrán como primer destino docente, la ER (Abós, 2011; Barba, 2011; Bustos 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a). Estos son algunos de los planteamientos que nos han llevado a indagar sobre la formación del/de la maestro/a de EF para desarrollar su tarea en la ER.

Por tanto, a partir de los problemas previos que acabamos de trazar, nos planteamos tratar de: (1) Conocer y comprender la consideración de la ER en la formación del/de la maestro/a de Primaria, desde la mirada de la EF. Para ello, nos basaremos en el análisis descriptivo del

nivel macro de la planificación-los Planes de Estudio de Maestro<sup>3</sup> hasta el nivel micro, recogiendo los Programas Docentes o las Guías de Aprendizaje de los estudios de maestro/a de EF (antigua diplomatura especialidad en EF o actual Grado de Maestro/a de Primaria-mención en EF). (2) Identificar los tópicos que aparecen con frecuencia en el discurso de los/las docentes, sobre las implicaciones que tiene la EF en la ER, sus limitaciones y posibilidades. Para ello, haremos una revisión bibliográfica de las principales referencias existentes sobre el tema, además de recoger la opinión de los protagonistas, los/as maestros/as que desarrollan su labor en la ER. (3) Conocer los escenarios formativos existentes sobre la EF en la ER, valorando sus implicaciones en el desarrollo profesional del/de la docente. (4) Identificar los aspectos claves para la mejora de las competencias del/de la docente en EF en la ER.

En la figura que mostramos a continuación tratamos de exponer las ideas principales que queremos abordar en nuestra investigación, cuyo foco de interés es la presencia de la ER en la formación de los/as maestros/as de Primaria, centrandó nuestro análisis en la EF.

---

<sup>3</sup> La terminología más clásica ha denominado Plan de Estudios a lo que en la actualidad se le conoce como Programa Formativo, Guía Docente, Guía del estudiante o proyecto (términos ligados a orientaciones europeas, ANECA), nosotras utilizaremos los términos indistintamente a lo largo de todo el estudio, al igual que ocurrirá con la denominación clásica de Programa y que últimamente se conoce como Guía de Aprendizaje o Plan docente de la asignatura (Margalef, 2008).

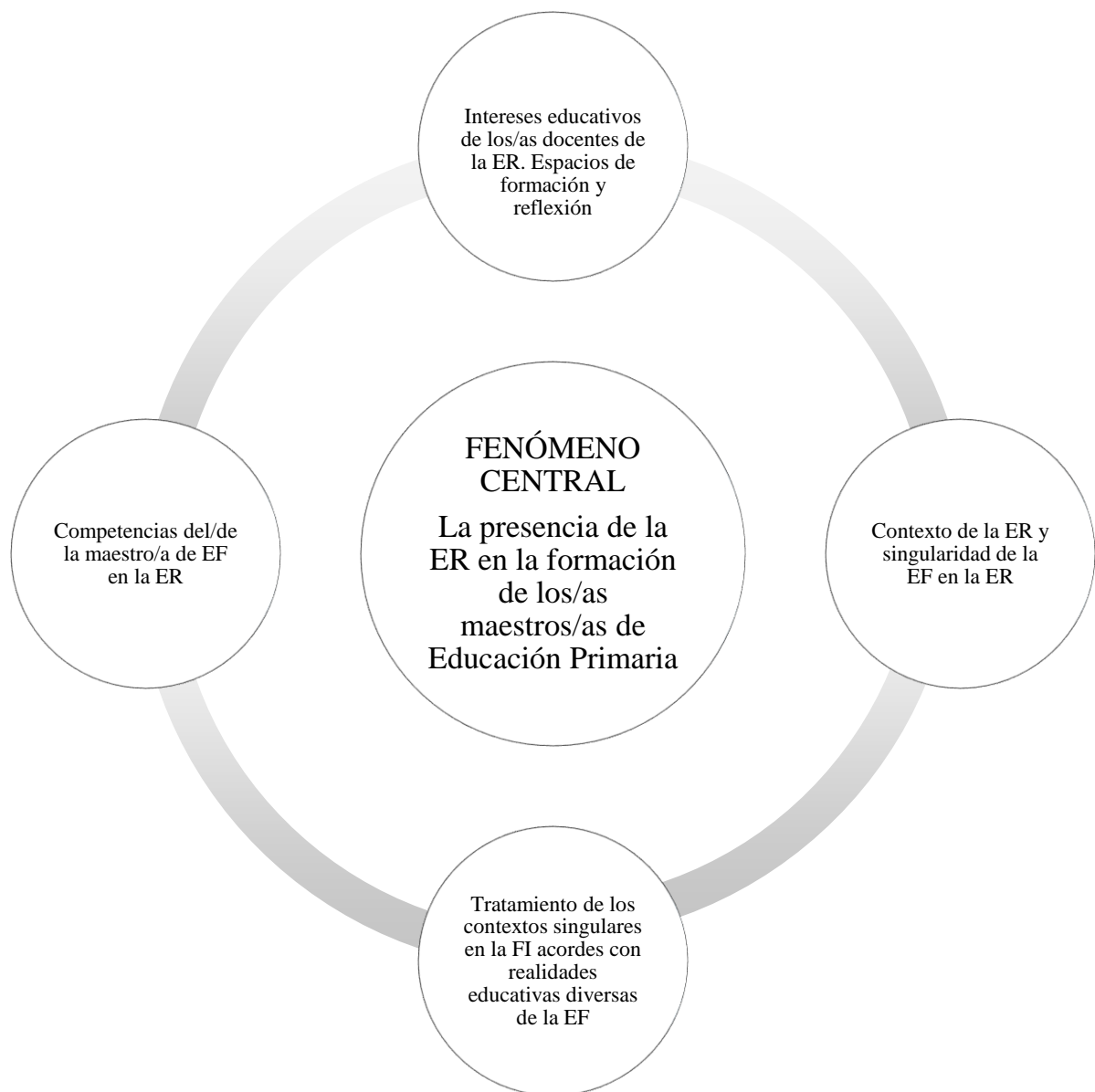


Figura 1. Fenómeno central de la investigación y conceptos de análisis vinculados

Nos parece importante resaltar que para *estimular el tema de investigación* (información que queda recogida en el anexo adjunto que presentamos en formato CD y en el apartado 2.3) hemos seguido los siguientes pasos:

- *En primer lugar, indagar en algunas bases de datos* (Teseo, Dialnet y Redinet) para detectar la relevancia y el carácter innovador de nuestro tema.
- *En segundo lugar, el análisis realizado, en lo que se refiere a nuestro objeto de estudio, realizando una verificación cruzada de las referencias consultadas.*

- *En tercer lugar*, la argumentación del tema desde la perspectiva de varios/as informantes consultados, los cuales que han impulsado inicialmente el tema a investigar, cuyas consideraciones trataremos de presentar.
- *Por último*, el análisis de tres tesis vinculadas a nuestro objeto de estudio, donde construir líneas que nos inviten a abrir un espacio de reflexión, entendiendo que nunca se puede dar por cerrada una investigación. Además aportaremos nuevas vías de aproximación al problema que quizás requiera de múltiples miradas, aunque no de soluciones únicas.



Figura 2. Puntos abordados para la estimulación del objeto de estudio

## Estructura y organización de la tesis

Esta tesis se estructura en diferentes capítulos, los cuales se agrupan en varios apartados para que quede claramente expuesto.

En la *primera parte* abordamos el *Marco Teórico*, para conocer la realidad de la ER. Planteamos tres capítulos. En el *capítulo primero*, “La ER: aproximación al escenario y a las características de su contexto, presentamos la singularidad del contexto rural, realizando una aproximación al concepto de ER y la tipología que nos podemos encontrar. Veremos los rasgos de las aulas multigrado por entenderlas como una de las señas de identidad de la ER que posiblemente condicione la enseñanza de la EF. Hemos indagado en el perfil del/de la maestro/a y su situación dentro del contexto de la ER, centrándonos en el/la maestro/a de EF. En segundo lugar, los antecedentes y los estudios realizados sobre la presencia de la ER en la FI del/de la



maestro/a Titulación de maestro/a: especialidad de EF, así como las consideraciones extraídas del análisis realizado a la Titulación de Grado de Maestro/a en Primaria, Mención en EF, como situación actual en torno a la presencia de la ER en la FI. Analizamos, la formación docente, la ER y la atención a la diversidad en la Legislación Educativa desde la Ley Moyano de 1857 hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Presentamos también una reseña del panorama internacional sobre la ER y la formación docente. El *capítulo segundo*, titulado “La ER en la Formación Docente”, estará centrado en encontrar indicios sobre la presencia de la ER en la formación docente. Para ello, hemos analizado los Planes de Estudios de la TGMP, y los Programas de las Guías de Aprendizaje que conforman la Mención en EF. El análisis realizado se ha llevado a cabo en aquellas Universidades vinculadas a nuestros participantes, buscando indicios sobre el tratamiento de la ER como contexto singular con una mirada desde la atención a la diversidad. En el *capítulo tercero*, denominado “Escenarios para la formación de maestros/as de la ER”, presentamos algunos referentes y experiencias educativas encontradas vinculadas a la ER en la FI y en la formación permanente como parte del desarrollo profesional. Además de las investigaciones encontradas en el escenario del objeto de estudio.

En la *segunda parte* recoge en el *capítulo cuarto*, la *Metodología de la investigación*, incluyendo los siguientes capítulos: el *capítulo cuarto* destinado al diseño y proceso de la investigación, donde hacemos explícitos el enfoque y el método de investigación adoptado, los rasgos fundamentales de la investigación cualitativa; las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la recogida de la información, así como la organización, el análisis de ésta y la elaboración del informe; la búsqueda del rigor y la credibilidad del estudio, además de las consideraciones éticas y las fases del mismo.

En la *tercera parte*, mostraremos en dos capítulos los *Resultados de la investigación*, centrándonos en descripción y el análisis de cada uno de los casos estudiados. En el *capítulo quinto* “Descripción y análisis de los Estudios de Casos seleccionados” en el que mostraremos el análisis de los resultados de cada uno de los casos seleccionados. En el *capítulo sexto*, “Discusión e interpretación de los Casos cruzados”, abordaremos la discusión e interpretación cruzada de los casos expuestos, tratando de comprender la realidad estudiada desde la aproximación a los grandes temas de la investigación.

En la *cuarta parte*, en el *capítulo siete*, se presentan las *Conclusiones* de la investigación y las *Contribuciones* del estudio. En el *capítulo séptimo* presentamos las conclusiones que dan respuesta a los interrogantes del estudio.

En la *quinta parte*, *capítulo ocho*, presentaremos las *Consideraciones y reflexiones finales*, las *limitaciones del estudio* y las *perspectivas de futuro de nuestra investigación*. En el *capítulo ocho*, a partir de las principales evidencias obtenidas en nuestra investigación presentaremos la perspectiva de futuro de nuestro estudio. Pensando en su proyección, trataremos de apuntar qué investigaciones podrían complementar y dar continuidad a la nuestra para profundizar en los datos y evidencias obtenidas, así como servir de punto de partida y referencia para futuros estudios. Y recogeremos las primeras reflexiones sobre la fundamentación teórica, la metodología que hemos empleado para su realización, atendiendo a su funcionalidad y rentabilidad, así como los procedimientos utilizados a lo largo del proceso de investigación. Por último, daremos paso a la conclusión personal del estudio.

En último lugar, queda recogida la *Bibliografía utilizada*, así como *los anexos* que acompañan a la investigación (en formato CD) constituyéndose así como una evidencia de la investigación realizada.

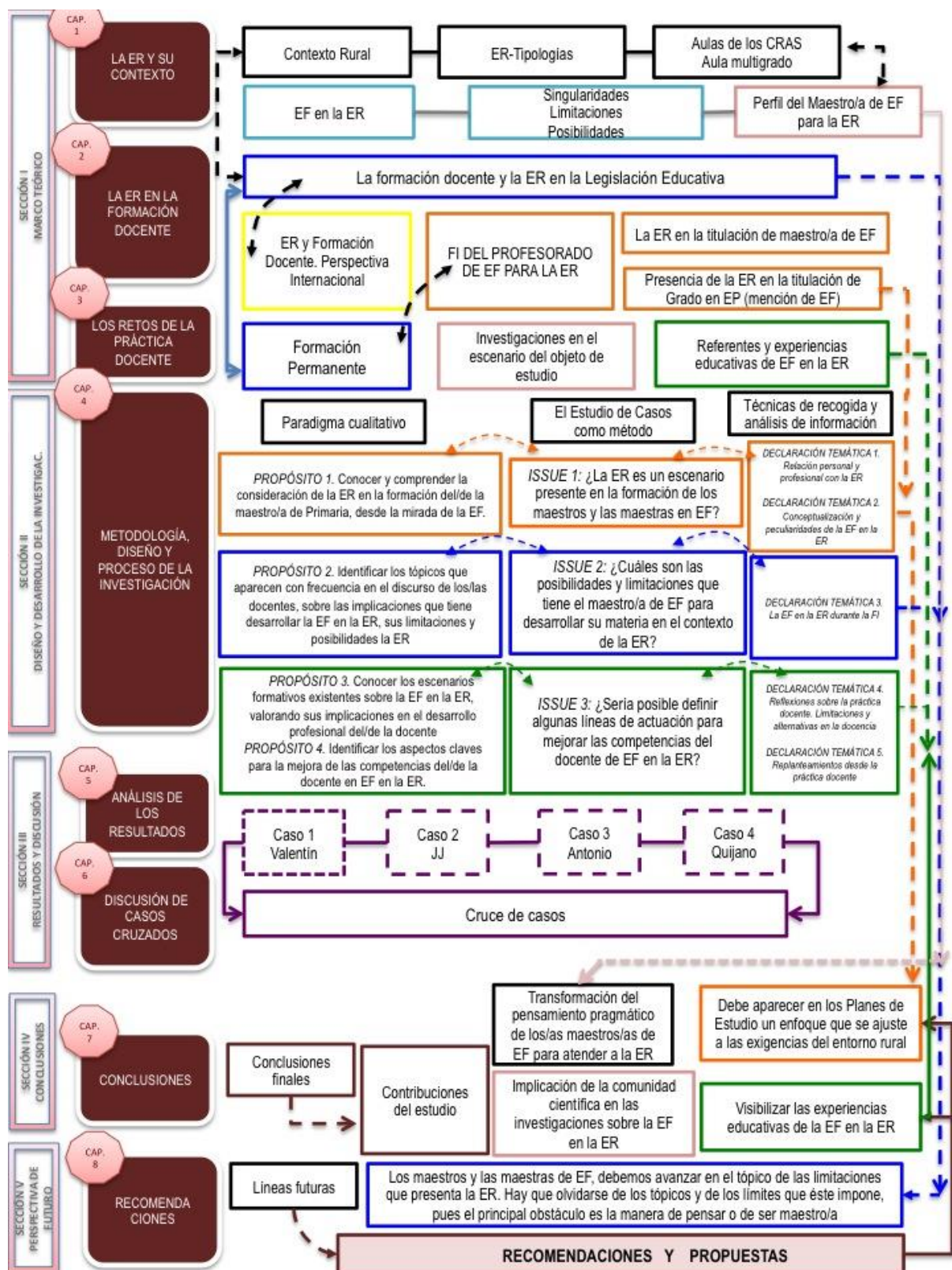


Figura 3. Planteamiento general de la tesis



## **SECCIÓN I. MARCO CONCEPTUAL**

## I. LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA COMO OBJETO DE ESTUDIO

El marco teórico de la tesis se construye a partir de la revisión bibliográfica realizada, considerando los tres ejes fundamentales: (1) la ER en la Legislación Educativa<sup>4</sup>; (2) la ER y las singularidades de su EF; (3) la formación del/de la maestro/a de ER, centrándonos en la FI del especialista en EF<sup>5</sup>.

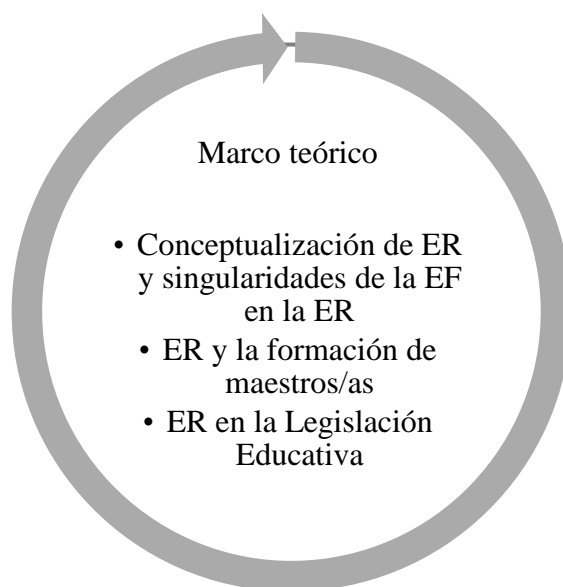


Figura 4. Ejes del marco teórico

Hemos realizado una aproximación al escenario de la ER, tratando de rescatar sus señas de identidad, así como la valoración de sus particularidades sobre el desarrollo de su EF y la comprensión del perfil profesional del docente en este entorno educativo. En este sentido, trataremos de destapar los indicios sobre la Formación del/de la maestro/a en la ER, rastreando en las titulaciones de maestro/a especialidad de EF.

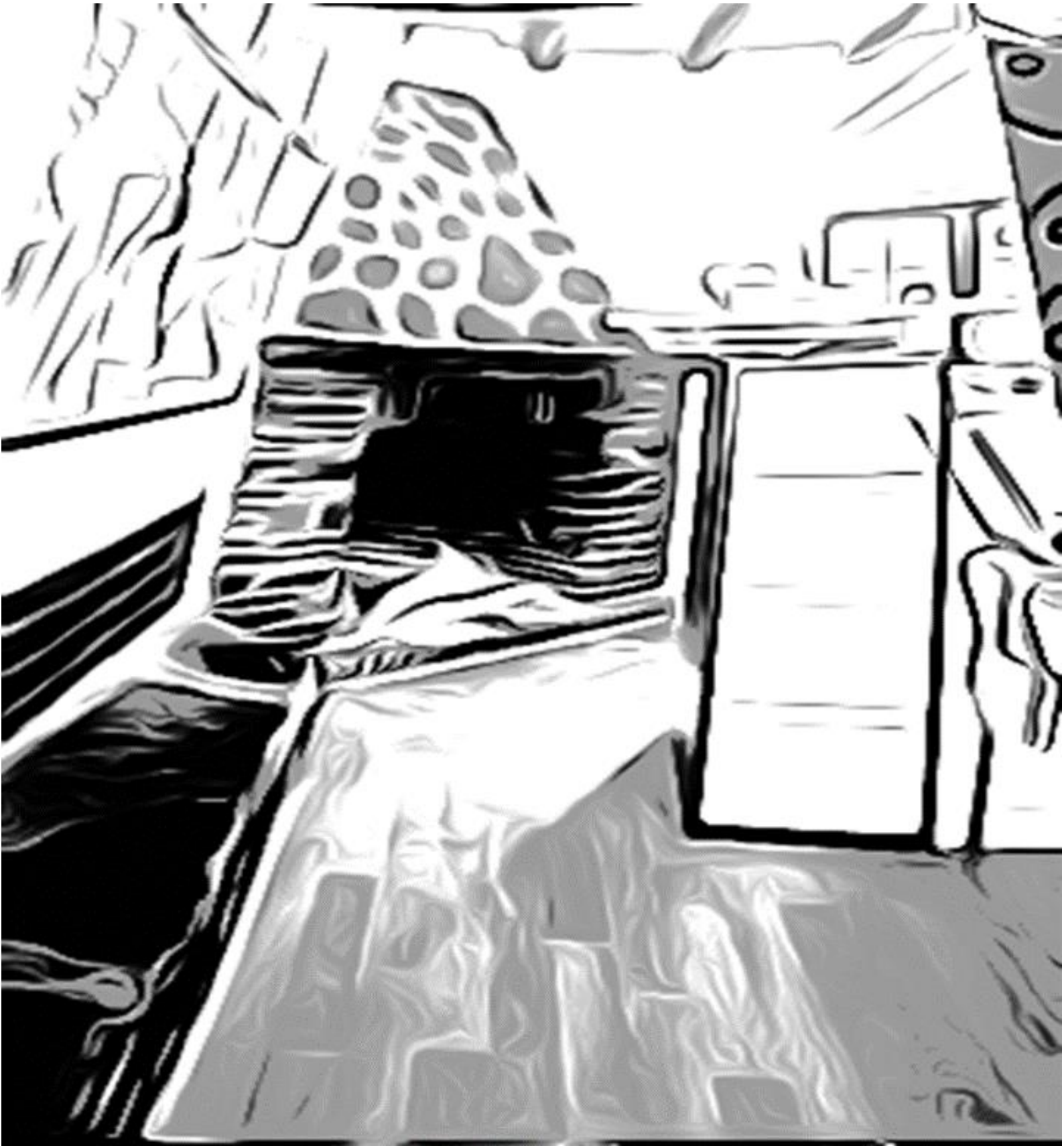
Hemos ampliado este capítulo con la consideración de aportaciones y reseñas internacionales sobre la ER y de su formación docente, sin ninguna pretensión más que la de completar el conocimiento y la comprensión hacia la ER y hacia su labor docente. No tenemos pretensión de comparar ER de diferentes lugares, puesto que pensamos que cada una de las Escuelas Rurales tiene su propia idiosincrasia anclada al propio entorno donde está emplazada. También nos hemos centrado en las investigaciones que se han llevado a cabo en el escenario de nuestro objeto de estudio, además de presentar algunos referentes y experiencias educativas vinculadas a la ER en la formación del/de la maestro/a como parte de su desarrollo profesional.

---

<sup>4</sup> La Legislación Educativa que hemos revisado para darle forma a la sección I, referente a la Formación de Maestros/as y al Currículo de Primaria, la hemos recogido en el anexo 1.1

<sup>5</sup> Hay que reseñar que el cambio en los Planes de Estudio del/de la maestro/a de Educación Física, entre la antigua especialidad de 3 años de duración (Real Decreto 1440/1991), y el actual Grado de Primaria, con posibilidad de hacer una mención de EF, con un año de duración (Orden Ministerial ECI/3857/2007)





**CAPÍTULO I. LA ESCUELA RURAL: APROXIMACIÓN AL ESCENARIO Y A LAS CARACTERÍSTICAS DE SU CONTEXTO**

## **Introducción**

En este capítulo abordamos la singularidad del contexto rural, realizando una revisión conceptual sobre la ER, sus características, tipologías y estructuras que presenta. También trataremos de concretar cómo es la EF dentro de este contexto educativo de las Escuelas Rurales, sus posibilidades y limitaciones. Además profundizamos sobre el protagonismo y rol del/de la maestro/a, valorando las dificultades que tiene cuando desarrolla su tarea docente en este escenario. Nos acercaremos a su perfil y al significado de ser maestro/a de EF en la ER. Para completar este capítulo, realizaremos un recorrido histórico por las Leyes Educativas, desde la Ley Moyano de 1857 hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013, buscando los indicios sobre la consideración de la ER. Finalmente exponemos las ideas clave de este capítulo.

## 1.1 La singularidad del contexto rural

La ER es diferente, tiene identidad propia, se aleja de la Escuela “normalizada-urbana” y, además, es desconocida. Sin embargo, en los últimos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han contribuido no sólo a urbanizar la ER, si no a salvarla del riesgo de quedarse aislada (Bustos, 2009; Raso y Corchón, 2002; Soler, 2001). La problemática de la ER es diversa. Boix (2003) señala la elevada probabilidad de que el mundo rural se “desruralice”, surgiendo la preocupación porque muchas zonas geográficas rurales pierdan su identidad. Por su parte, Bustos (2006, 2011) destaca la probabilidad de que las zonas rurales sufran una despoblación, lo que podría suponer una reducción en el número de alumnos/as y la incertidumbre por mantener las Escuelas abiertas, poniendo en riesgo la supervivencia de la ER. En este sentido, la relación que la ER y el medio social, cultural y natural mantienen, con cierto carácter bidireccional y simbiótico, constituyen un punto de encuentro basado en la convivencia, en la comunicación y en aprendizajes a partir de una realidad inmediata donde se concibe el entorno como un todo, desde una visión integradora. Teniendo en cuenta esta consideración, surge la idea de apoyada en que si se cierran las Escuelas, los pueblos estarían encaminados al abandono y morirían. Un tándem entorno-Escuela, que adquiere un notable valor, puesto que influirá en la organización escolar de los centros y en las consiguientes decisiones educativas (Pedraza, 2011).

Una imagen que dibujaría esta situación, la podemos encontrar en el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, donde la anterior legislatura (junio de 2011-julio de 2015, Partido Popular) instó a la Administración pública a cerrar las Escuelas Rurales que no alcanzaran un número de alumnos y alumnas equivalente a diez. Una situación rechazada por determinados municipios que han demandado la reapertura de sus Escuelas, con el compromiso para ello de la actual legislatura (julio de 2015-Partido Socialista Obrero Español).

Por otro lado, nos encontramos, con el nuevo concepto migratorio, debido al nuevo término de “proximidad geográfica”. Un término vinculado con las mejoras de los medios de transporte y vías de comunicación, que hace que las localidades próximas a núcleos urbanos mantengan e incluso amplíen sus Escuelas “urbanas”. Desde el punto de vista demográfico, se detectan en muchas zonas rurales movimientos de emigración y/o inmigración, para los que la Escuela jugaría un papel muy importante como integradora de estos colectivos al entorno rural. Por el contrario, si las generaciones de un pueblo emigran, se perderá la identidad cultural de una zona, la Escuela desperdiciaría su capacidad de transmitir dicho conocimiento, poniendo en tela de juicio su supervivencia (Bustos 2006, 2011; Martín-Pérez, 2011; Pedraza, 2011). En este sentido, el/la docente de la ER es uno de los principales referentes culturales y educativos, con un papel trascendente mayor que el que posee en otros contextos escolares (Bustos 2006, 2011; Ruiz-Omeñaca, (2008a); con una función de transmisión cultural y formativa, asumiendo la premisa de incorporar elementos para su modernización, desarrollo y transformación.

A partir de lo expuesto y apoyándonos en la idea de Ruiz-Omeñaca (2008a), sobre la necesidad de buscar una definición que acote lo rural y la labor pedagógica que en ella se desarrolla, los elementos que dotan de identidad a la ER son: demográficos, geográficos, económicos, sociales, políticos y culturales, los cuales nos permiten entender las situaciones a las que nos enfrentamos:

- Despoblación. La escasa población es el primer elemento a considerar en la definición de los núcleos rurales. Debido a los movimientos migratorios, decremento continuado de los habitantes y un envejecimiento paulatino de la población durante

décadas. Esta situación se ha visto en los últimos años debido fundamentalmente a: sucesivas crisis en el ámbito industrial que han dificultado encontrar trabajo en las ciudades, propiciando el hecho de no salir de los pueblos o volver la vista sobre ellos; personas que consideran que la vida en el ámbito rural ofrece alternativas que no proporciona el medio urbano y optan por permanecer en los pueblos; personas que desde una valoración positiva de lo que implica vivir en un pueblo, han optado por trasladarse desde las ciudades buscando un nuevo modo de vida; además del proceso de inmigración en los últimos años.

- Alejamiento. El emplazamiento geográfico del medio rural ha sido otro de los elementos definitorios. Una referencia en función a la lejanía de los núcleos de población urbanos.
- Modo de vida. La vida económica, un punto de referencia que gira en torno a la actividad agrícola, ganadera y silvícola. Aunque los pueblos han experimentado una transformación marcada por diversos factores entre los que se destaca: el cambio tecnológico, el consecuente decremento en la necesidad de mano de obra para los trabajos del campo y la diversificación de la actividad económica; además de la dedicación al sector servicios ligado al ocio y al turismo rural
- La sociedad rural. La configuración de la sociedad rural es otra de sus señas determinantes, donde los elementos a mantener o a cambiar, permanecen en constante dialéctica.
- Cultura rural. La cultura rural se revaloriza, constituyendo una seña de identidad cultural de los pueblos en la actualidad, que ya no se siente acomplejado por su singularidad, siendo un escenario dinámico con diversos aspectos como: la literatura de transmisión oral, la tradición musical, las costumbres y los ritos ligados al trabajo.

Esta caracterización habla de una nueva sociedad rural, más difícil de estereotipar, más diversa, plural, dinámica y quizás también, con más puntos de intersección con el núcleo urbano. Una visión general que precisa de un conocimiento singular propio de cada uno de los pueblos, que nos ayudará a desarrollar con coherencia nuestra labor docente.

## **1.2 Aproximación al concepto de Escuela Rural y tipologías**

Para comprender qué es la ER, vamos a revisar el discurso que diferentes autores han empleado para describirla, que en la mayoría de las ocasiones emplean unos mismos referentes para caracterizarla (Boix, 1995, 2004; Campos de Castilla, 1987; Carmena y Regidor, 1985; Del Barrio, 1996; Hervás, 1995; Jiménez-Sánchez, 1983; López-Pastor, 2003, 2006; Ortega, 1995; Sauras, 1998). A continuación presentamos los resultados más relevantes.

Destaca la aportación de Boix (1995) cuando establece una radiografía de lo que es la ER, definiéndola como: “(...) una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la Escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional” (Ib., p. 7). Resulta evidente que se trata de una Escuela con una estructura diferente y que admite planteamientos pedagógicos propios.

En la misma línea, Cantón (2004) entiende que este tipo de centros educativos mantienen una forma de escolarización que son específicas de las zonas rurales, presentando una serie de características que las hace singulares, entre las que destacan:

- Baja o muy baja ratio alumno/a-maestro/a.
- La forma de las agrupaciones no suele ser por grados.
- En algunos casos, es el último servicio público que queda en la localidad.
- Las dificultades de acceder a los bienes culturales, provoca cierto aislamiento en el alumnado.

Por su parte, Ortega (1995) coincide en destacar a la ER como un espacio diferente a la Escuela común y urbanizada, señalando que se trata de un tipo especial de Escuela. Una Escuela que está ubicada en núcleos de población muy pequeños y suele estar desprovista de muchos de los significados que con frecuencia se suelen atribuir al concepto Escuela, como es la adjudicación de un solo docente por aula. Mientras que en las Escuelas Urbanas, es habitual que haya más de un docente impartiendo su materia en las aulas. Además, las Escuelas en zonas urbanas son más grandes y tienden a beneficiarse de mejores recursos educativos, y generalmente, pueden ejercer mayor autonomía en la asignación de dichos recursos y una oferta más amplia de maestros/as. En esta línea, se encuentran las aportaciones de Corchón (2005), quien considera que la Escuela por antonomasia es la urbana, la que ha sido y es objeto de mayor atención, a la que no solo se le dedican mayores esfuerzos político-económicos, sino también los del mundo universitario. Aunque es una idea que compartimos, no es nuestra intención utilizar la expresión ER como oposición a la EU, pues solo estaríamos atendiendo a una cuestión situacional. No obstante, sí queremos llamar la atención sobre los aspectos más obvios que caracterizan a la ER y al maestro/a de EF en la ER.

La definición de Ortega (1995) nos da a entender que el censo de población es un indicador de la ER, ya que se encuentra ubicada donde hay núcleos muy pequeños, siendo ellos los únicos habitantes (Tous, 1981). Este hecho justifica la multigraduación de sus aulas.

Las Escuelas graduadas, unitarias (...) tienen unas características comunes: en una misma clase conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad, suelen estar ubicados en localidades menores de mil habitantes (...) son despreciadas por la administración, consideradas como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidadas por teóricos y pedagogos. (Jiménez-Sánchez, 1983, p. 13)

Entre todos los indicadores que hemos encontrado y que nos ayudan a comprender el concepto de ER, encontramos la apreciación realizada por Corchón (2000), el cuál entiende la ER como un centro de Educación formal que verifica las siguientes características:

- Están situadas en pequeños núcleos de población que no superan los 500 habitantes.
- Son única en la localidad.
- Presentan multigraduación en sus aulas.
- Se diferencian en Escuelas unitarias y las pequeñas graduadas incompletas de una a cuatro unidades.

Coincidiendo con Boix, Codina y Guilera (1996) y teniendo en cuenta el conjunto de conceptualizaciones revisadas, consideramos que sus propias peculiaridades propician que sean Escuelas cuyos modelos educativos son abiertos, flexibles y tienen autonomía; comprometidas con la comunidad en la que están inmersas; ubicadas en un entorno natural,

teniendo a mano un amplio e inmejorable “laboratorio”, un “taller”, un “campo de prácticas”, un “archivo” como bien señala Contreras (1976).

Esta identidad puede concretarse si tenemos en consideración la estructura que puede tener la ER. En este sentido, Bustos (2006, pp. 57-58) recoge diferentes *tipologías* de ER, haciendo referencia a los diversos modelos de organización escolar que son propios del ámbito rural español. Entre los que destaca:

- Colegio Rural Agrupado (CRA). Está formado por la unión de Escuelas unitarias y pequeñas Escuelas incompletas que están en una misma zona o comarca, pasando a ser estas aulas del CRA. Los CRAs se caracterizan organizativamente por ser agrupaciones formales (no geográficas, ya que las aulas que los integran están situados en distintas localidades próximas) de Escuelas unitarias y pequeños centros educativos incompletos, que establecen un proyecto educativo y curricular común. La denominación genérica de estos centros es la de Colegios Rurales Agrupados (CRAs) en el territorio MEC, aunque dependiendo de determinadas zonas y comunidades, su denominación puede variar. Tienen tantos maestros-tutores como aulas tenga el colegio. Los maestros especialistas son itinerantes por sus aulas.
- Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE). Son centros que acogen varias veces al año a niños y niñas de diferentes, pequeñas e incompletas Escuelas Rurales, localizadas en la misma comarca para que, aparte de convivir, realicen actividades que en su Escuela sería difícil realizar. La acción de los CRIEs es complementaria a las actividades que se llevan a cabo en estas Escuelas, teniendo como uno de los objetivos prioritarios la socialización (Roche, 1993).
- Escuelas unitarias. Son las de un único maestro/a en un solo aula.
- Escuela Graduada Incompleta. Estas Escuelas no tienen un maestro/a por unidad o clase, sino que en cada clase hay un docente que atiende a niños/as de más de dos niveles educativos. Por ejemplo, un centro de tres unidades, tendrá a tres maestros para atender a toda la escolaridad obligatoria.
- Centros Comarcales o de concentración Escolar. Son los que reciben a niños y niñas de diferentes localidades de alrededor. Disponen de un maestro por aula y curso, así como de transporte escolar y comedor.

Para conocer en profundidad la ER y su funcionamiento, nos parece interesante resaltar el *Informe de 2013* (elaborado por el Consejo Escolar del Estado) sobre el *Estado del Sistema Educativo* del curso escolar 2011-2012 (ver tabla 1.1). En él, se muestra una relación sobre la escolarización en el ámbito rural en nuestro país, facilitándonos datos sobre CRAs por Comunidades Autónomas. Podemos apreciar que la Comunidad Autónoma de Castilla y León cuenta con 17.891 alumnos/as escolarizados, donde el 34,2% lo hacen en Centros Rurales, siendo la Comunidad que más centros alberga con estas características, seguida de Castilla La Mancha, que de 9.940 alumnos/as, el 19%, de ellos está en la ER. Sin embargo, en un lugar menos destacado está la Comunidad Autónoma de Madrid, con 1.869 alumnos/as matriculados, donde el 3,57% está en Centros Rurales. Esta información nos revela que la ER en España es importante para un número elevado de alumnado, suficiente para que este contexto sea considerado en la formación de maestros y maestras, posibilitando su capacitación para afrontar los retos que la ER impone.

Tabla 1.1. Datos de los CRAs por Comunidades Autónomas. Curso 2011-2012 (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en Informe 2013 sobre el Estado del Sistema Educativo)

Comunidad Autónoma	Centros	Localidades	Unidades	Alumnos/as
Aragón	75	349	914	9.855
Asturias, Principado de	29	117	209	1.991
Cantabria	4	7	16	172
Castilla y León	192	708	1740	17.891
Castilla La Mancha	74	307	950	9.940
Extremadura	40	147	493	4.698
Galicia	27	217	231	2.737
Madrid, Comunidad de	8	32	108	1.869
Murcia, Región de	9	40	114	1.329
Navarra, Com. Foral de	1	2	5	46
Rioja, La	11	50	148	1.754
<b>Total</b>	<b>470</b>	<b>1.976</b>	<b>4.928</b>	<b>52.282</b>

Si analizamos la tabla 1.1, podemos observar que en la Comunidad de Madrid hay ocho centros que están catalogados como CRAs. De estos Centros dependen 32 localidades para la escolarización de los niños y las niñas, contando con 108 unidades, en las acuden un total de 1869 alumnos y alumnas. Estos datos son muy reveladores, mostrándonos la importancia que tiene sostener la ER, no dejándola en un segundo plano frente a la Urbana, aunque ésta última sea mayoritaria y concentre a un mayor número de alumnos/as. Se vuelve a evidenciar la necesidad de considerar a la ER como un contexto singular, susceptible de tenerse en cuenta en la formación del/de la maestro/a, ya sea en su etapa de FI y/o Permanente.

La ER tiene un anclaje geográfico en un medio rural dominante, con un núcleo de población muy pequeño. Además mantiene una estructura organizativa heterogénea y singular, que admite planteamientos pedagógicos propios. Estas encuentran su potencial en las aulas multigrado que son el referente de la idiosincrasia de este tipo de Escuelas. Según Bustos (2006) la ratio y el “aprendizaje contagiado” por “impregnación mutua”, son algunas de las razones del éxito educativo de este tipo de centros educativos, donde los alumnos/as de menor edad están adelantando lo de los años posteriores y los mayores afianzan el conocimiento adquirido con anterioridad.

### 1.3 Tipos de aulas en los Colegios Rurales Agrupados

Las Escuelas multigrado son tierra fértil para el desarrollo de ideas en Escuelas graduadas. (Little, 2001, p. 485)

A partir del discurso del apartado anterior, la estructura organizativa de la ER y los agrupamientos del alumnado constituyen una de sus características fundamentales de la misma. La agrupación que proponen se ajusta a criterios heterogéneos, los cuales son bien diferentes a la organización que se establece en la inmensa mayoría de los centros urbanos, pues son más homogéneos y se estructuran atendiendo a la edad del alumnado. La distribución de las aulas en la ER, pretende de ofrecer una respuesta versátil a las demandas del alumnado, agrupando en un mismo espacio alumnos y alumnas de diferentes niveles curriculares (Boix, 1995).

Según Bustos (2011a, p. 135), “en el aula de la ER existen elementos que facilitan la acción del/de la docente y también singularidades que la pueden hacer compleja”. Destaca que la complejidad de la actuación educativa está marcada por el perfil del grupo-clase. Coincidimos con autores/as como Abós, (2011), Barba (2011), Boix (1995, 2004), Bustos (2006), López-

Pastor et al. (2006), Ruiz-Omeñaca (2008a) y Pedraza (2011) en que las aulas multigrado acogen a grupos naturales, poco numerosos, que hace que la práctica de la enseñanza sea individualizada, sin perder el concepto global de la clase, pero que no presenta gran dificultad. Una situación en la que las conductas disruptivas apenas son apreciadas.

Sin embargo, existen varios elementos que posiblemente pudieran dificultar el trabajo del/de la maestro/a, a pesar de que se presentan como algunas de las características de este tipo de escuelas, encontrando en la diversidad en las edades del alumnado dentro del aula, como uno de los elementos más marcados. En este sentido, Bustos (2011a) pone de manifiesto la complejidad que tiene el maestro/a para atender a todo el alumnado, puesto que de manera simultánea se encuentran alumnos/as de distintos grados, lo que aporta una dificultad que no está presente en ningún otro contexto escolar que no sea el rural. En este marco cabe afirmar que organizar las tareas a realizar del alumnado, atender a sus demandas, realizar explicaciones que se adapten a los diferentes grados y a los diferentes ritmos de aprendizaje y niveles madurativos del alumnado, van a suponer un reto para el/la docente. Un reto acrecentado por la presencia de la multigraduación, que se incrementa a medida que aumenta el número de grados en el grupo: “Se trata de uno de los esfuerzos más importantes en el aprendizaje experimental y el desarrollo profesional llevado a cabo por el colectivo docente, sobre todo el que se nutre de experiencia novel en este tipo de centros” (Bustos, 2011a, p. 135).

La experiencia del multigrado ofrece la visión de la necesidad de diversificar las propuestas de enseñanza, no en tanto propuestas de mayor o menor calidad, sino propuestas diferentes y complementarias entre sí. La diversificación de propuestas de enseñanza permite incluir a todos en el proceso, cada uno desde su posibilidad y no desde sus limitaciones. Permite que las asimetrías entre los alumnos y los diferentes saberes y procesos que acontecen Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la Escuela Rural simultáneamente, confluyan bajo la forma de circulación de saberes. En esa circulación, los saberes fluyen libremente en el aula en términos de complementariedad o de diferente nivel de profundización. (Santos-Casaña, 2011, pp. 88-89)

Bustos (2011a) señala que, el marco organizativo de la ER manifiesta unas peculiaridades que, posiblemente condicionen la enseñanza en cualquier materia, incluso la de EF. La ratio, el tamaño de las aulas y de los centros, el contexto natural y sociocultural, las infraestructuras, las instalaciones específicas y el material propio de nuestra área, son aspectos significativos que el profesorado debe tener en cuenta de estos centros.

En cuanto a la tipología de las aulas que se distinguen en los CRAs, y atendiendo a las aportaciones realizadas por Barba (2011), podemos encontrar tres tipos de organización escolar:

- *Aulas de ciclo*, donde la organización del centro estaría definida por los ciclos.
- *Aulas divididas*, estructurado el centro en dos aulas, donde una de ellas integra varios ciclos de Educación Primaria, mientras que la otra agrupa al alumnado de Educación Infantil y posiblemente primer ciclo de Primaria.
- *Aulas unitarias*, que gozan de una mayor heterogeneidad de alumnado, puesto que en un mismo espacio se encuentren todos los/as niños/as de la localidad. Aulas denominadas también Escuelas Graduadas Incompletas (Bustos, 2006, 2011a), donde la multigraduación establece su identidad.

Uno de los rasgos definitorios de la ER es la multigraduación. Según Bustos (2006, p. 31) “los grupos multigrado son la representación de la estructura organizativa del alumnado en la ER, por lo que hablar de grupos multigrado es también hablar de ER”. Aunque la terminología



utilizada para identificar a los grupos de alumnos y alumnas con multigradación, en la mayoría de las ocasiones haya sido muy amplia (multinivel, internivel, mixto, niveles compartidos, multiedad, multicurso), se utiliza la expresión multigrado como la más aceptada y la más precisa por su significado (Bustos, 2011a; Little, 2001).

Veenman (1995) entiende este tipo de aulas como aquellas donde coexiste alumnado de dos o más grados en una misma clase, siendo un único docente el que ejerce la enseñanza al mismo tiempo. “El bajo nivel de matriculación del alumnado en los diferentes grados, debido a las circunstancias demográficas de los lugares en los que se asientan, suele originar su existencia en las Escuelas Rurales” (Bustos, 2011a, p. 81).

Bustos (2011a) hace referencia a la expresión *multinivel* como rasgo común cuando se hace referencia a un agrupamiento escolar, en cuyo interior del grupo-clase, hay alumnos y alumnas de diferentes niveles. Esta aceptación condiciona su utilización en los grupos donde solo hay un grado. Se da por hecho que entre el alumnado de un mismo grado mantiene diferencias en cuanto al nivel de aprendizaje con respecto al resto compañeros/as, dependiendo entre otros factores de su madurez. Este autor distingue entre el *multigrado* y la *multigradación*. La primera hace referencia a cuando el maestro o la maestra está simultáneamente con dos o más grupos de estudiantes, mientras que la segunda representa la existencia de varios  *cursos*, más que diversos niveles.

Para aproximarnos a algunas especificidades que caracteriza al aula multigrado, vamos a considerar el estudio realizado por Boix (2011). En este estudio se evidencia el potencial pedagógico de este tipo de aulas, con criterios organizativos distintos al de las aulas graduadas aunque definidos por el propio contexto. Algunos de los planteamientos psicopedagógicos que han permitido reflexionar y mejorar la práctica pedagógica de la ER, se han basado en: *la Pedagogía rural, la Escuela inclusiva y el paradigma constructivista*. A continuación, pasamos a sintetizar algunos de los puntos recogidos en el estudio vinculados a estos enfoques, Boix (2011, pp. 15-18), y que resultan de interés para nuestra investigación:

- *El enfoque de la Pedagogía rural*
  - Un concepto más arraigado en el territorio rural latinoamericano.
  - Se aplica este principio a los diferentes procesos que tienen lugar en la Educación rural.
  - El contraste entre lo rural e indígena en la mayoría de los países también está vinculado a pobreza
  - En territorio rural europeo es diferente al latinoamericano, muchas de las poblaciones rurales cuentan con servicios de calidad y con oportunidades de empleo semejantes a los de las ciudades.
  - Se han constituido sistemas de conurbación rural, que justo han colaborado en el proceso constante de urbanización de la ER.
  
- *El enfoque teórico-práctico de la Escuela inclusiva como marco de referencia de la ER actual*
  - La diversidad dentro de la variedad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables y concretamente, la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro/a, ya sea tutor/a o especialista. Se trata de una práctica desarrollada en el marco de lo que podemos llamar “prácticas pedagógicas inclusivas”.

- La diversidad es un elemento clave en el planteamiento pedagógico del aula inclusiva, así como lo son otros componentes didácticos que han regido la ER y que posibilitan el desarrollo de prácticas inclusivas:
  - Adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
  - Asunción del modelo cooperativo, que favorece el trabajo en grupo y en coordinación.
  - Asunción de cambios metodológicos, incorporando nuevas formas de adquisición de aprendizajes centrados en el alumnado.
  - Apertura del centro al contexto inmediato.
- La visión inclusiva del aula multigrado surge de la necesidad del/de la maestro/a para poder hacer frente a la diversidad. Manifiesta la falta de FI para el trabajo con alumnados multinivel. Los/as maestros/as se encuentran atrapados en una situación de enseñanza-aprendizaje para la que, en la mayoría de las ocasiones, no han sido formados, y en consecuencia, actúan según la FI que han recibido desde las universidades o bien sus propias vivencias como estudiantes de Primaria.
- *El paradigma constructivista como referente psicogenético para la ER*
- Se ha asociado, con demasiada frecuencia, el desarrollo de metodología activa en el aula multigrado con la adquisición de altos niveles de aprendizaje significativo, hasta el punto de que han sido indisolubles.

Teniendo en cuenta los enfoques que acabamos de presentar y siguiendo con el estudio realizado por Boix (2011, pp. 18-22), nos centraremos en algunas especificidades del aula multigrado que todavía conserva la Escuela Rural, siendo conscientes, por supuesto, que es relativo y depende de variados factores, además de los pedagógicos, como son: los políticos, sociológicos e históricos del país y/o del territorio donde se encuentre ubicada esta Escuela.

- *La autonomía de aprendizaje en el aula multigrado.* No se trata de una competencia a promover única y exclusivamente en esta tipología de centros pero sí se trata de una competencia que adquiere una relevancia especial cuando estamos tratando con grupos de alumnados de diferentes edades en un mismo espacio y tiempo y con un solo maestro/a que debe responder a las múltiples y diversas demandas curriculares. Además, la autonomía de aprendizaje, le permite al maestro/a plantear una dinámica cotidiana con la circulación abierta de saberes en el aula multigrado, donde más allá de los objetivos para cada grado, el alumnado pueda avanzar en la adquisición de contenidos, según sus intereses y motivaciones, y con diferentes niveles de profundidad curricular.
- *El alumnado como- tutor en el aula multigrado.* En una situación de tanta diversidad, se aprovecha la capacidad y/o la competencia de mediador que puede tener un mismo alumnado para ayudar a sus compañeros en la adquisición de conocimiento/información.
- *Microsistema social en el aula multigrado.* Las prácticas sociales que operan en el aula multigrado operan también en la sociedad. El aula multigrado conforma lo que podríamos llamar una microsistema social. Este espacio se convierte en el lugar más significativo donde se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales, en

consecuencia, se generan conflictos, se asumen valores democráticos y se establecen niveles diferentes de integración de sus miembros.

- *El territorio rural. Fuente potencial de experiencias interdisciplinarias para el aula Multigrado.* El territorio rural presenta un conjunto de actividades económicas múltiples y activos de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico propios, junto con estilos de vida y saberes locales distintos de los de las ciudades. Estos indicadores forman parte de las señas de identidad de la Escuela y pueden (y deben) ser incorporados al currículum escolar. El uso potencial de un currículum escolar integrado en el contexto rural va más allá de la suma de contenidos y actividades relacionados con las diferentes fuentes del saber local. La interdisciplinariedad de su potencial curricular radica en el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de las cuales todos los/as alumnos/as del aula multigrado pueden actuar y participar de forma eficaz.

La ER es una Escuela abierta a la comunidad que facilita el trasvase de significados del territorio al currículum y viceversa, porque las prácticas sociales que se desarrollan en ella, interactúan de forma constante con la relación dialógica que se establece, permanentemente entre los miembros de la comunidad rural. (Boix, 2011, p. 22)

Desde esta estructura formal que presenta la ER, parece lógico pensar que la intervención educativa del/de la maestro/a deberá adaptarse a estas peculiaridades que presentan las aulas multigrado. Por lo que la situación educativa del aula multigrado va a suponer la atención a la diversidad desde lo didáctico (Santos-Casaña, 2011).

## **1.4 La Educación Física en el contexto de la Escuela Rural**

Las características expuestas sobre la ER basadas en la singularidad, tanto de su ubicación rural como en su estructura organizativa y su quehacer pedagógico, repercuten en el desarrollo de las diferentes materias, especialmente en la Educación Física. Para poder comprender cómo es la EF de la ER, vamos a tratar de conocer qué características especiales presenta esta materia, cuáles son sus potencialidades y limitaciones.

### **1.4.1 Singularidades de la Educación Física en la Escuela Rural.**

Los diferentes estudios realizados sobre la EF en la ER, muestran la particularidad con la que se desarrolla esta materia. López-Pastor (2002, 2006) expone las características, problemáticas y las posibilidades de la EF en la ER. En esta misma línea, Ruiz-Omeñaca (2008a) describe la EF de la ER, sus singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica. Diferentes autores se han centrado en analizar las particularidades que presenta la EF en la ER, las cuales nos ayudan a comprender este escenario pedagógico (Barba, 2006, 2011; Barba y Pedraza, 2003; Cortés et al., 2002; Gómez-Oviedo, 2002; Gracia, 2002; Pedraza, 2011; Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000; Santos-Pastor, 2000, Santos-Pastor y Martínez, 2011).

Para identificar las características que presenta la EF en la ER, trataremos de profundizar en las particularidades propias que presenta la materia en este contexto educativo, para ello tomaremos como referencia los siguientes indicadores: alumnado, instalaciones, material, profesorado y elementos didácticos. Los rasgos distintivos más relevantes que presenta la ER y que suele encontrar el profesorado de EF en el contexto educativo de la ER, según López-Pastor et al. (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008a), son los siguientes (tabla 1.2):

Tabla 1.2. Características de la ER y problemáticas que suele encontrar el profesorado de EF en el contexto educativo de la ER, según López-Pastor et al. (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008a)

<b>Alumnado</b>	<p>Grupos naturales. Pequeños, poco numerosos y heterogéneos. Suelen estar habituados a convivir y jugar con relativa armonía. Por lo tanto, dificultad para llevar a cabo todo tipo de tareas, actividades y juegos que requieran un grupo mínimamente numeroso de alumnos.</p> <p>La diversidad inherente a los grupos de clase, en ellos habituales las diferencias. Notable influencia en estas diferencias, la variedad de edades existentes en muchos de estos grupos. Diferencias muy amplias respecto al nivel de desarrollo físico y psicomotor; que dificultan las tareas que requieren un similar nivel de capacidad para todo el grupo.</p> <p>Los flujos migratorios producidos en la última década, nos han ubicado ante el reto educativo implícito en la coparticipación, dentro del mismo colegio y del mismo medio extraescolar, del alumnado inmigrante y del que tiene su origen en la propia localidad.</p> <p>Relación más directa con el alumnado y su entorno familiar.</p> <p>Suele existir menos problemas relacionales. Normalmente existe una mejor disposición para el aprendizaje y menos problemas de comportamiento. Además de buena disposición del alumnado de participar en actividades ludomotrices.</p> <p>La actividad física de los niños/as está especialmente ligada a su entorno.</p>
<b>Instalaciones</b>	<p>No suele haber instalaciones específicas. Algunas veces un aula vacía o un local comunitario. Al carecer de instalaciones específicas muchos de los contenidos tradicionales de la EF se ven seriamente limitados, salvo que se vayan realizando las oportunas adaptaciones y modificaciones. Posibilidad de utilizar las instalaciones municipales.</p> <p>Suele existir una gran abundancia y diversidad de entornos y espacios (más o menos naturales). La relación con un entorno natural rico en posibilidades, con el que los/as alumnos/as mantienen, habitualmente, vínculos especiales.</p> <p>Los días de mal tiempo hay que trabajar en el aula, que suele estar ocupado por el alumnado de Infantil.</p>
<b>Material</b>	<p>Muy poco material específico de EF propio de la Escuela, y normalmente en no muy buen estado (debido a las superficies existentes). Deterioro más rápido del material.</p> <p>Suele existir bastante material en el centro cabecera, que se transporta en el coche.</p> <p>Suele haber acceso al material de los centros de recursos, los servicios comarcales o el Ayuntamiento para actividades puntuales.</p> <p>El material pesado y más caro (bancos, colchoneta...) suele ser insuficiente y, por otro lado, resulta difícil de transportar de un pueblo a otros; de modo habitual los materiales ligeros se suelen compartir entre los diferentes centros del CRA.</p>
<b>Profesorado</b>	<p>Ninguna o muy escasa FI sobre cómo trabajar en la ER. Algunas actividades de formación permanente, pero escasas y puntuales para ser una realidad que afecta a un número tan alto de profesionales y de población escolar.</p> <p>Frecuente inestabilidad y falta de continuidad del profesorado.</p> <p>Las diferencias entre los que están de paso y los que han elegido este lugar de trabajo definitivo y preferible.</p>

Muchos maestros y maestras especialistas son asignados/as como maestros/as-tutores/as (generalistas) de una Escuela unitaria, lo que suele generar una problemática muy específica.

La situación es aún más grave si tenemos en cuenta que en muchos casos son los/as maestros/as recién formados y con poca experiencia los que acceden a las plazas de especialistas itinerantes.

En muchas ocasiones las experiencias previas y la FI recibida como especialistas de la EF actúan a modo de lastre, impidiendo ver otras soluciones y posibilidades, más adecuadas para este contexto.

---

**Elementos didácticos**

Las sesiones de EF largas (hora y media y dos horas) en las Escuelas incompletas.

El diseño y el desarrollo curricular, mucho más laborioso en función a las características que presenta la Escuela y sus variables (alumnado, instalaciones, material...)

Poco tiempo para coordinarse con el resto del profesorado del CRA.

Escasez de material curricular específico para la ER que pueda servir de apoyo y referencia.

Escaso reflejo y espacio en las revistas profesionales, y en los Congresos profesionales en lo referente a esta temática.

Las dudas y dificultades que puede generar inicialmente. La menor duración de las actividades con cuanto más pequeño y heterogéneo es el grupo.

Poco tiempo oficial para coordinarse con el resto del profesorado y posible desconexión de los compañeros.

---

Siguiendo a López-Pastor et al. (2006) las características presentadas con anterioridad (tabla 1.2) tienen una correspondencia más directa con las Escuelas unitarias o incompletas, ya que las características de las Escuelas cabeceras<sup>6</sup> tienen más semejanzas con un centro urbano. Las particularidades de la ER harán que la EF sea singular, condicionando la intervención docente. Esta idea puede justificar el hecho de que el profesorado busque alternativas para responder a las necesidades que presenta este contexto y que se aleja del modelo con el que se han formado en la Facultades.

En esta línea, Gil (2010) considera que las singularidades de la EF en la ER requieren de unos planteamientos pedagógicos y didácticos diferentes a la hora de cometer una intervención contextualizada en la asignatura de EF. Entre otras acciones, exige una metodología adaptada al contexto, tratando de superar las limitaciones, aprovechando las posibilidades que ofrece el entorno (Santos-Pastor, 2000). Esta circunstancia justifica la necesidad de programar actividades que se desarrollen en su entorno natural-rural, proponiendo actividades complementarias y extracurriculares como recurso para un conocimiento más profundo de su entorno rural y un acercamiento a otros entornos urbanos, al tiempo que permite superar la escasez de recursos (Santos-Pastor y Martínez, 2011).

Centrándonos en los indicadores mencionados en la tabla 1.2, en concreto sobre el alumnado, nos encontramos con grupos heterogéneos en edad, con importantes diferencias en su

---

<sup>6</sup> Las Escuelas cabeceras pertenecen a los CRAs y son las Escuelas de referencia para el resto de Escuelas que conforman el CRA, ya que desde ellas se concentran y gestionan los recursos pedagógico-didácticos, humanos, materiales, etc., que rigen los CRAs

desarrollo global, tanto intelectual, físico, psicomotor, emocional como socio-afectivo, lo que implica asumir y afrontar una intervención pedagógica inclusiva para acoger la diversidad de situaciones de aprendizaje que se plantean en el aula. Esta circunstancia se ve resuelta por desarrollarse en grupos reducidos. De lo contrario, con un número superior de alumnos/as, se haría prácticamente inviable, aunque como contrapartida, surge la problemática de que al ser tan pocos alumnos/as, se genera un problema de socialización serio (Ruiz-Omeñaca, 2008a). Aun así se buscan estrategias para solventar esta situación, generando intervenciones que favorezcan el encuentro con otros centros rurales, como los Encuentros interCRAs (Gracia, 2002). Un ejemplo de lo expuesto, lo encontramos en las experiencias llevadas a cabo por el Grupo de Trabajo del CPR de Fraga (Huesca)(2006) realizando encuentros y convivencias deportivas para centros rurales en horario lectivo. Se basaban en tres pilares fundamentales: Educación-Convivencia-Deporte, intentando construir una dinámica de relación entre las personas y los pueblos, una camaradería entre el alumnado de las distintas localidades, así como un punto de encuentro entre el profesorado, con la implicación de los municipios y de las familias del alumnado de cada una de las Escuelas con las de los centros vecinos. Una jornada matinal en el calendario escolar, donde cada centro receptor, se encarga, en colaboración con el Centro de Profesores y Recursos de Fraga y el profesorado de los centros, de acoger las *jornadas* haciéndolas coincidir con sus fiestas patronales (Ferrer y Calvo, 2006).

En la ER la organización de los tiempos destinados a las clases no responden a la división estanca de horas por materias a la semana, sino que es preciso flexibilizar los tiempos, lo que repercute de manera positiva en la organización de las actividades propias de la EF. Éstos pueden establecerse en periodos de cuarenta y cinco minutos, una hora, una hora y media e incluso dos horas, por lo que a veces la duración de las sesiones de EF es variable o aparecen agrupadas en el horario (Ruiz-Omeñaca, 2008a), donde las posibilidades de realizar actividades en el medio natural, como contenido escolar, aparecen como una alternativa aprovechable ya que requieren de más tiempo para poderlas llevar a cabo (Santos-Pastor, 2000).

En cuanto a la disponibilidad de recursos para la práctica, tanto materiales como instalaciones específicas de EF, podemos apreciar que en muchas ocasiones suelen ser deficientes, ya que la Administración Educativa realiza las dotaciones económicas a los centros educativos, teniendo en cuenta el número de alumnos/as, de tal manera que los centros urbanos salen beneficiados, en detrimento de los rurales (Ruiz-Omeñaca, 2008a).

Sobre las escuelas rurales, Marcial Marín ha resaltado que "hay que ponerlas en mayúsculas, porque son muy necesarias". A su juicio, "en una comunidad con 919 municipios, en el que el ámbito rural es casi el 85 por ciento, por lo que la escuela rural tiene que ser cuidada y mimada". "Otra cosa distinta son las aulas unitarias, con menos de 12 alumnos, con nueve niveles distintos, con escolares de 3 a 12 años, donde hay un solo profesor/a y donde tienen menos posibilidades y menos igualdad de oportunidades".

Esta situación se suele solventar con la utilización de las instalaciones municipales para la realización de las clases de EF (Santos-Pastor, 2000). En lo referente al material específico de EF, suele ser escaso y, normalmente, no está en muy buen estado (Barba, 2006), ya sea por su uso o por el sistema de distribución que se tiene, pues suele estar ubicado en el centro cabecera y se transporta cada día en el coche, de un aula a otra, por los diferentes pueblos (Santos-Pastor, 2000). Por eso, el material pesado y más caro (bancos, colchonetas, etc.) no se traslada, por lo que suele ser insuficiente. De modo habitual, los materiales ligeros se suelen compartir entre los diferentes centros del CRA y suele haber, acceso a otros materiales procedentes de los servicios comarcales o del Ayuntamiento (Barba, 2006, 2011; López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

La diversidad de espacios para la realización de las clases de EF en la ER es una limitación. Barba (2004) señala que incluso en la ER estamos dominados por los espacios propios de los deportes de masas, generando propuestas educativas descontextualizadas, ya que tratamos de proponer en espacios singulares, diferentes situaciones de aprendizaje incoherentes, buscando la transformación de espacios rurales-naturales en urbanos-deportivos y se muestra en la imagen del campo de baloncesto ubicado en una pradera.



Imagen 1.1. “Campo de baloncesto” de uno de los pueblos donde desarrollaba su labor docente uno de nuestros protagonistas

Los medios de comunicación social tienen una gran influencia en construir y potenciar estos mensajes, con un alto porcentaje de contenido enfocado a la práctica de deportes de masas, prácticas que requieren de espacios e instalaciones específicas inusuales en el medio rural o poco comprensibles (Barba, 2007; Barba y Pedraza, 2003). En este caso, la imagen que se ofrece puede llevar a distorsionar la realidad y obviar el contexto propio que ofrece la ER. En consecuencia, el alumnado entiende que la EF se debe llevar a cabo sólo en las pistas polideportivas e instalaciones específicas. Esta idea refuerza la complejidad para justificar la realización de las clases de EF en los espacios y/o lugares que ofrece el propio entorno-contexto rural, que no son para la EF. Según el profesor Barba (2007) esta idea es controvertida pues el alumnado percibe que su EF es incompleta, al no desarrollarse las actividades físicas en los espacios específicos (por ejemplo, el baloncesto en una pista deportiva de baloncesto).

Como ejemplo de ello, podemos aludir a los resultados del estudio realizado por Barba y Pedraza (2003) en un CRA salmantino, en el que señalan que el alumnado no concibe como actividades propias de la EF, propuestas que se desarrollan utilizando los espacios de su entorno rural, tales como: piragüismo, montañismo y escalada. Estos autores exponen que para el desarrollo de estas actividades se requieren espacios naturales, en los que la mayoría de las Escuelas Rurales están ubicadas, lo que provoca cierta cotidianidad para el alumnado, siendo el motivo fundamental que justifica el que se perciban como prácticas deportivas de ocio más que como propuestas de EF escolar (Santos-Pastor, 2000).

Estas circunstancias también afectan a la realidad del docente. La FI que reciben los profesores y profesoras para adaptarse a estas condiciones de la ER son limitadas, tal como se expone en los trabajos revisados (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a). Los autores citados señalan que esta situación provoca cierto desconcierto entre los docentes, pues no ven como poder adaptar las propuestas curriculares atendiendo a la particularidad que presenta la ER (por ejemplo las aulas multigrado). Es por ello, que la formación continua supone una oportunidad para responder a sus necesidades formativas generadas en un contexto para ellos desconocido (López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

Diferentes circunstancias referidas sobre todo a la organización y gestión de los CRAs, que afectan esencialmente a los/as maestros/as especialistas itinerantes por los diferentes centros,

hacen conveniente generar una organización de los tiempos lectivos y de coordinación más óptima. De ahí que la selección y organización de contenidos, la puesta en práctica de los elementos metodológicos, los procesos de evaluación, la organización, la disponibilidad y la distribución espacial y temporal del material, o la realización de actividades compartidas son susceptibles de verse influidos positivamente por la coordinación entre especialistas de EF (Ruiz-Omeñaca, 2008a). Además, las clases de EF que se desarrollan en la ER suelen agruparse en periodos de hora y media a dos horas, lo que favorece el desarrollo de actividades que requieren más tiempo para llevarse a cabo, como es el caso de propuestas que se desarrollan en entornos naturales (Santos-Pastor, 2000). Además, hay que señalar la complejidad de la intervención docente en la ER en relación al alumnado, las instalaciones y el material específico de EF. Aunque también la dificultad del docente se incrementa por la escasez de material curricular específico para la ER, que pueda servir de apoyo para superar las dificultades que le presenta este contexto de intervención (Gracia, 2002, López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

#### **1.4.2 Limitaciones y posibilidades de la Educación Física en el contexto específico de la Escuela Rural.**

Los estudios realizados sobre la EF en la ER coinciden en destacar los problemas y las limitaciones que la práctica docente supone en este escenario particular. No obstante, según López-Pastor, (2002, 2006), se trata más bien de excusas, ya que es preciso valorar el abanico de posibilidades de acción educativa que puede ofrecer el contexto rural. Esta es una de las razones que pone de manifiesto el interés y la necesidad de dar a conocer este contexto docente a los/as maestros/as de EF, potenciando la búsqueda de sus posibilidades, así como la transformación de las limitaciones en ventajas, mediante la adaptación al contexto y a su individualidad.

En esta dirección, el trabajo realizado por Gracia (2002) es bastante interesante porque hace hincapié en dichas singularidades y la necesidad de un enfoque positivo, con grandes posibilidades de acción educativa para cada una de ellas, facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como ejemplo, podríamos destacar cómo la falta de socialización del alumnado de las Escuelas Rurales con sus iguales, podría ser compensada con la programación de un número suficiente de encuentros entre Escuelas, tanto más cuanto menor sea la Escuela. El autor resalta el interés para que los encuentros sean periódicos y se conviertan en habituales, siguiendo el proceso de cualquier actividad educativa, realizando una programación adecuada, estableciendo los objetivos, la temporalización y la propuesta de evaluación de los mismos.

En la misma línea, se encuentran los estudios realizados por diversos autores (Elboj et al. 2002; Flecha y Puigvert, 2005; Freire, 1997; Velázquez-Callado y Fernández, 2002) que defienden la necesidad de transformar los obstáculos de la ER en posibilidades educativas para un contexto particular.

Las limitaciones y problemáticas que el profesorado de EF identifica como inconvenientes que obstaculizan su labor profesional, sobre todo en los primeros momentos de su inserción laboral, según López-Pastor et al. (2006), están centradas en la atención a los grupos multigrado y el planteamiento de actividades físico-deportivas que requieran para su desarrollo de la participación de un número mayor de alumnos/as que el que suele haber en estas aulas, ya que suelen ser grupos poco numerosos, además de tener niveles de aprendizaje muy heterogéneos. A esta situación, hay que sumarle la carencia de instalaciones y de material específico para la práctica de la EF, por lo que el profesorado de EF debe buscar adaptaciones de actividades en



relación al contexto y atendiendo a la diversidad de los grupos multigrado (Boix y Bustos, 2014). Sin embargo, nos encontramos con un profesorado que no ha recibido ninguna o escasa FI sobre la realidad educativa que presenta la ER, careciendo de recursos pedagógicos y didácticos para desarrollar su labor profesional en este escenario y, en ocasiones, su formación actúa como lastre y no como resolución de las nuevas circunstancias (Barba, 2011; Bustos, 2006, 2011a; López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008a). Una situación que lleva a buscar al profesorado escenarios de formación continua, donde la ER esté presente, así como material curricular específico que pueda servir de apoyo y referencia al profesorado (López-Pastor et al., 2006).

Además de las limitaciones y problemáticas identificadas por López-Pastor et al. (2006), también se observa que mientras el maestro/a de EF va reconociendo el escenario que presenta la ER, se va produciendo una transformación en su discurso, pasando a vislumbrar un abanico de ventajas y posibilidades (Barba, 2011), como veremos en las experiencias que presentamos en el capítulo III.

Tabla 1.3. Cuadro-resumen de ventajas y posibilidades que el profesorado de EF en el contexto educativo de la ER debería identificar según, López-Pastor et al. (2006, p. 41).

<b>Cuestión previa y genérica</b>	<p>La necesidad de cambiar de enfoque y de desarrollar una EF específica para la ER y adaptada a sus características.</p> <p>Convertir los presuntos problemas en ventajas y posibilidades; dejar el discurso de la queja y avanzar hacia el discurso de las posibilidades. La necesidad de un enfoque optimista y positivo (tanto para poder trabajar mejor como por la salud mental y profesional)</p>
<b>Alumnado</b>	<p>La calidad de las relaciones con el alumnado y su entorno familiar. Las posibilidades de poder llevar a cabo una Educación personalizada, y una adecuada atención al a diversidad.</p> <p>Se trata de grupos naturales, que suelen estar habituados a convivir y jugar con relativa autonomía, por lo que es fundamental contar con ellos a la hora de buscar adaptaciones y soluciones ante los problemas que surjan.</p> <p>El alumnado suele ser más receptivo y genera menos problemas de comportamiento y disciplina.</p> <p>Realizar adaptaciones para ajustarse a las diferentes edades, capacidades, motivaciones e intereses (niveles de enseñanza, alternar ejercicios, preparar para los más numerosos y luego adaptar; dar ventajas y/o desventajas en función de las características del alumnado...)</p>
<b>Instalaciones</b>	<p>Las instalaciones existentes en el pueblo suelen estar a la entera disposición de la Escuela y se suele contar con la colaboración plena de Ayuntamientos, asociaciones y familias.</p> <p>La abundancia y diversidad de parajes naturales próximos y de fácil acceso.</p>
<b>Material</b>	<p>Transportar el material más ligero en el coche; repartir el material entre las diferentes Escuelas e/o intercambiar material con otros profesores y CRAs.</p> <p>Utilizar temporalmente el material disponible en los Centros de Recursos.</p> <p>Elaborar material con el alumnado a partir del material de desecho.</p> <p>Solicitar ayuda a padres y madres, así como a otras asociaciones, instituciones y organismos.</p>
<b>Profesorado</b>	<p>La necesidad de adaptarse y aprender nuevos recursos que luego pueden ser aplicables y transferibles a otros contextos.</p> <p>La necesaria comunicación entre los profesores de la ER para la elaboración y desarrollo conjunto de un mayor número de propuestas; así como el intercambio de experiencias con otros compañeros.</p>

---

<b>Elementos didácticos</b>	<p>Consideración general: No se trata tanto (ni sólo) de buscar QUÉ se puede hacer (que “recetas” aplicar), sino más bien POR QUÉ y PARA QUÉ se hace lo que se hace.</p> <p>Se hace necesario un nuevo enfoque curricular para la EF en la ER en todos sus aspectos, no sólo a nivel de material, actividades o contenidos.</p>
-----------------------------	---

---

Como comentábamos anteriormente el profesorado una vez inmerso en la realidad educativa que manifiesta la ER, debería convertir los obstáculos en oportunidades y posibilidades, para así poder desarrollar una EF específica para la ER adaptada a sus características. Boix y Bustos (2014) señalan que las aulas multigrado le van a permitir llevar un seguimiento individualizado del alumnado buscando estrategias que atiendan a la diversidad que las caracteriza. El docente se encuentra con grupos naturales de alumnos/as, que están acostumbrados a trabajar con cierta autonomía y responsabilidad sobre uno mismo y sobre el otro, ya que en la mayoría de las ocasiones es el alumnado de más edad el que se responsabiliza de los más pequeños (Barba 2006, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a). Además de ser más receptivo ante las situaciones educativas que se les plantea, pudiendo llegar a establecer técnicas de enseñanza recíproca entre el alumnado con una diferencia de edad muy marcada. Hay que añadir también, la implicación de la comunidad educativa en la vida escolar, donde las instalaciones existentes en el pueblo suelen estar a la entera disposición de la Escuela y se suele contar con la colaboración plena de Ayuntamientos, asociaciones y familias (Marugán, 2016).

Es posible que el sentido que adquieren las actividades físicas en su entorno rural-natural, sugiere hacer propuestas basadas en un trabajo globalizado e interdisciplinar, sirviendo como ejemplo a otros contextos de práctica. Algunos ejemplos con esta metodología los encontramos en el proyecto de trabajo en la ER denominado *Tree-Athlon*, del que hablaremos más adelante. Un proyecto cuyo aprendizaje está vinculado con el cuidado de la naturaleza y el empleo del ocio de una manera activa (Julián, Estévez y Aguarales, 2013). También hay experiencias que se centran en favorecer la socialización del alumnado de la ER, así como encuentros, intercambios con otros centros, *jornadas* de agrupamiento en los centros cabecera (López-Pastor et al., 2006) y estancias en CRIEs, que resultan ser acciones complementarias a las actividades que se llevan a cabo en las Escuelas (Roche, 1993).

Coincidimos con López-Pastor et al. (2006), en que uno de los mayores problemas de la enseñanza de la EF en la ER, no es solo por sus características particulares, sino por cómo el profesorado se enfrenta a ellas. De hecho, una vez reconocida como una realidad distinta, como un contexto educativo singular, es preciso responder con planteamientos que se ajusten y se contextualicen a la realidad docente. En este sentido, es fundamental hacerlo desde un enfoque positivo y cargado de posibilidades, por lo que habrá que adaptarse al medio para transformarlo, pero sin enfrentarse a él (Gracia, 2002; López-Pastor et al., 2006).

Por lo tanto, consideramos que las propuestas curriculares deben tomar como referente el escenario que presenta cada una de las Escuelas Rurales, con unas necesidades educativas especiales a las que hay que dar una respuesta concreta. Coincidiendo con Ruiz-Omeñaca (2008a), éstas no deben ser exclusivamente actividades con arraigo en el medio natural, sino que la EF debe servir también para ampliar horizontes pedagógicos. Es decir, una ventana abierta de posibilidades al medio natural y a planteamientos alternativos, que bien enfocados, poseen un significativo valor educativo. Gil (2001) indica que debe hacerse dejando atrás el concepto de “lamento persistente” que tiende a quejarse continuamente de las situaciones y condiciones de trabajo.

En esta línea Hervás (1995) aboga por la necesidad de transformar los obstáculos en posibilidades, no sólo por adaptarnos a lo que hay, sino que desde la reflexión como maestros/as creativos e innovadores, debemos intervenir para transformar el escenario y la propia práctica docente. Debemos procurar que nuestros alumnos/as sean capaces de adquirir nuevos aprendizajes y nosotros/as capaces de enseñar en contextos diferentes, procurando dar una atención a la diversidad que manifiestan los grupos multigrado.

### **1.5 El perfil del/de la maestro/a de Educación Física y su situación dentro del contexto de la Escuela Rural**

(...) una de las dimensiones clave de la actividad profesional del profesorado y su formación debe ser la de actuar como intelectuales transformativas/os, lo cual necesita tanto crítica como apertura de posibilidades de transformación (Flecha, 1997a, p. 2)

Desde el planteamiento de Abós (2007) no debemos olvidar que una de las grandes responsabilidades de cualquier sistema educativo que se preocupa por la calidad, es la implicación del profesorado y la importancia que se dé a su formación, de ahí que al hablar de calidad, sea el profesor/a uno de los agentes comprometidos en la mejora de la Educación.

Se están formando ya en las aulas quienes van a ser profesionales de la Educación en el siglo XXI. Los cambios acelerados tanto en el conocimiento como en las formas de vida exigen a los docentes una poderosa capacidad de anticipación y una flexibilidad psicológica excepcional. (Santos-Guerra, 1997, p. 2)

Sabemos que no se aprende a ser profesor/a tan solo con los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la FI, entendemos que es un proceso de transformación marcado por el conjunto de las experiencias y vivencias que el docente tenga. También es preciso dar respuesta a las continuas transformaciones que nos impone la realidad, a las que el profesorado debe ser capaz de responder. En esta línea, Liston y Zeichner (1993) entienden que no se puede pensar en una transformación de la formación del profesorado sin plantear los cambios sociales y las exigencias que la nueva sociedad plantea a los/as ciudadanos/as.

Pensar que existe un profesor/a con un perfil ideal para cada uno de los contextos educativos singulares que se abordan sería una torpeza, pero sí podemos considerar que, tanto la FI como la formación permanente, pueden proporcionar estrategias para ayudarles a *saber* y a *saber hacer* desde un paradigma reflexivo e innovador. Se precisa de una formación orientada a dar respuestas a una sociedad que está en continuo cambio, que requiere de un profesorado capaz de conocer y adaptarse a las diferentes realidades educativas y a sus contextos singulares, con las competencias necesarias para contextualizar la enseñanza y el aprendizaje.

Lograr una Formación Inicial de profesores efectiva exige abandonar enfoques idealizados y afrontar las principales fuentes de tensión, personales, sociales, políticas e ideológicas que encontramos en el trabajo diario en la enseñanza. Frente a los enfoques formativos que pretende basarse en la inútil búsqueda del perfil del profesor ideal y que pretenden definir lo que el profesor debe ser, lo que debe hacer y lo que debe pensar, el autor propone centrar la formación del profesorado en el análisis de lo que el profesor hace. (Esteve, 2009, p. 15)

Estas aportaciones nos conducen a pensar que “Los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los estudiantes, y un buen docente necesita una excelente formación en la que cada vez se hace más necesaria la contextualización de los procesos educativos” (Abós, 2007, p. 86).

Uno de los interrogantes al que dar respuesta en este trabajo, se centra en si la ER necesita de un maestro/a con un perfil concreto que sea capaz de atender a las necesidades del contexto, tanto educativas como socio-afectivas. En este sentido, el proceso descrito por Veenman (1988) denominado “shock de la realidad”, lo describe como el periodo de transición que abarca desde las dificultades encontradas en los inicios de la práctica docente por el/la maestro/a novel, hasta el momento que adquieren ciertas competencias profesionales que podrían facilitarle el proceso de enseñanza, el cual es más débil si el alumnado tiene conocimientos previos sobre el contexto de la ER. De esta situación no se exime a los/las docentes que, por vez primera, desarrollan su labor en centros educativos rurales. Situación que se agrava, no en pocas ocasiones, cuando el maestro /a que ha pertenecido a una cultura urbana tiende a enseñar desde los modelos urbanos establecidos y transmitidos, no solamente durante la FI, sino a lo largo de sus experiencias y vivencias iniciales de escolarización. “El maestro que ha pertenecido que ha pertenecido a una cultura urbana tiende a enseñar desde lo urbano, guardando distancias frente a las gentes de los pueblos” (Bustos, 2011a, p. 103).

Diferentes autores (Barba, 2011; Bustos, 2006, 2011a; López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008a; Pedraza, 2011) señalan que la FI del/de la maestro/a condiciona notablemente las dudas sobre la competencia profesional a la que se ve sometido el profesorado, desde que toma contacto con la ER, en su etapa inicial, hasta que transcurrido un tiempo, ponen de relieve una progresión ciertamente favorable desde la óptica del desarrollo y la autoestima profesional (Bustos, 2011a).

El maestro/a de la ER suele tener un perfil profesional con unos rasgos comunes que le distingue del/de la maestro/a de la EU. Uno de los más característicos tiene que ver con la continuidad laboral en el centro. El maestro/a rural suele estar de paso, teniendo una permanencia temporal relativamente corta, afectando de forma negativa a la estabilidad del equipo de profesorado y, en consecuencia, al alumnado del propio centro. Hay estudios como los realizados por Roche (1993) y por Corchón y Lorenzo (1996) que nos indican que un porcentaje muy elevado del profesorado que imparte su docencia en la ER, no continúa más de dos años en la misma Escuela. Para muchos maestros/as la ER suele ser el primer destino docente, tras superar el proceso de oposición (Bustos, 2006).

Siguiendo a Bustos (2006), otro de los problemas que caracterizan a los/as maestros/as y que nos permite establecer su perfil, es la desvinculación con el medio rural. Así, en muchos casos se dice que son “portadores de esquemas urbanos”, aprendidos/adquiridos durante su propia escolaridad y que afianzan a lo largo de la FI, como ya hemos comentado con anterioridad. Por ello, no resulta extraño que sus preferencias se enfoquen a trabajar en colegios grandes ubicados en localidades urbanas, que nada o poco tienen que ver con las Escuelas situadas en pueblos pequeños. Estos/as maestros/as consideran que las Escuelas Urbanas gozan de mayor “calidad” y “medios” que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, presentando menores dificultades.

Un gran problema es la desvinculación de los/as maestros/as con el medio rural. Así, en muchos casos se dice que son “portadores de esquemas urbanos”. También, en ocasiones, prefieren los “colegios grandes” a la Escuela del pueblo, por una imagen de “calidad”, donde hay más medios... (Bustos, 2006, p. 74)

Muchos/as maestros/as viven en pueblos diferentes al lugar donde desempeñan su labor docente, por lo que no están integrados/as en la cotidianidad de la comunidad, desconociendo sus problemas y necesidades. Algunos/as, pocos/as, optan por implicarse en las necesidades y

problemáticas del pueblo (Amor, 2002). Si tenemos en cuenta las consideraciones realizadas por Santos-Guerra (2002) son los más jóvenes, los/as maestro/as noveles, los/as que tienen que ocuparse de estos destinos, siendo el porcentaje muy elevado de maestros/as noveles que acceden como primer destino a una ER.

A modo de resumen, encontramos en la aportación de Bustos (2006) un conjunto de aspectos que definen el perfil de los/as maestros/as de la ER, entre las que destacamos:

- Ser jóvenes, sin apenas experiencias docentes en la ER, cuyo objetivo es trabajar en una ER en un periodo de tiempo no demasiado largo.
- Estar en un ambiente de soledad y aislamiento, no sólo geográfico, también en el terreno personal en lo que se refiere a las relaciones interpersonales y socio-afectivas.
- Dificultad para tener contacto con otros profesionales con quienes compartir experiencias de vida y educativas.
- La limitación para acceder a las actividades de formación permanente.
- Poco integrados/as en la comunidad.
- Consideran que su quehacer diario en la ER es muy duro, exigente y con demasiadas dificultades.
- Presentar una nula o inadecuada FI.

En esta línea, Fernández-González, Madera y Sabín (2000) realizan un estudio en los centros rurales agrupados de Asturias, analizando cómo perciben la ER los colectivos que la integran. A las conclusiones que llegan en relación al docente de la ER, coincidiendo con otros autores/as (Beckner, 1996, Durston, 2004, Grande, 1981; Roche, 1993, entre otros) son las siguientes:

- a) Los Planes de Estudios de las Facultades de Formación del Profesorado, no contemplan la adecuada preparación para que los futuros maestros/as puedan ejercer en el mundo rural.
- b) Su formación tampoco recoge el trabajo con grupos de alumnos/as que pertenecen a diferentes niveles dentro de la misma aula, característica que presenta la ER.
- c) La mayoría acceden al mundo rural como primer destino para desarrollar su labor profesional, desconociendo el medio.
- d) Una dificultad más que añadir es la necesidad de usar el coche particular para los desplazamientos porque la mayoría de ellos/as son itinerantes.
- e) El aislamiento geográfico que en la mayoría de las ocasiones les va a impedir acceder a *cursos* de formación continua. Los/as maestros/as rurales están con frecuencia aislados/as de colegas en su campo específico y no hay oportunidades generalmente para la interacción profesional y el desarrollo (Beckner, 1996). En la misma dirección están las aportaciones de Durston (2004), Grande (1981) y Roche (1993).

Siguiendo con la revisión del perfil del/de la maestro/a de la ER (indirectamente relacionado con la EF) en el nuevo milenio, realizada por Raso y Corchón (2002) intentan establecer un perfil diferente al mencionado con anterioridad. Este nuevo perfil convierte a los/as maestros/as en agentes de su propio aprendizaje, tomando consciencia de la necesidad de reciclarse, adquiriendo las competencias necesarias para hacer un uso frecuente de las tecnologías como herramienta de trabajo dentro y fuera del aula, para lo que se necesita una mejor formación académica inicial.

Los/as docentes de las aulas multigrado deben enseñar programas diferentes de los distintos niveles y/o ciclos, de igual modo que un docente de un único nivel lo hace con un solo programa,

siendo lo nuclear, no tanto la dificultad para ello, como las estrategias que se deben utilizar para lograr un aprendizaje de calidad. (Abós, Bustos y Boix, 2010, p. 2)

Bustos (2006) manifiesta que existe un cliché establecido para el maestro/a rural caracterizado por la juventud, la inexperiencia, la deficiente formación y los prejuicios negativos hacia la ER; cuya FI no ha hecho referencia a la docencia en aulas multigrado, por lo que la actitud hacia la ER suele ser negativa o presenta altas dosis de incertidumbre.

Si nos ubicamos en el marco específico del área de EF, hay que destacar como un hecho relevante la llegada de los/as maestros/as especialistas a la ER, tras la declaración que realiza la LOGSE en el capítulo II de la Educación Primaria, en su artículo 16 (p. 28931) y la advertencia que hace en la disposición adicional duodécima, 2 (p. 28939).

El Gobierno y las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices generales y los Planes de Estudios correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de diplomado al que se refiere el artículo 30 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. En dichas directrices generales se establecerán las especialidades.

Maestros y maestras especialistas de EF que presentan una situación similar a los/as maestros/as generalistas, además de un problema añadido, que deben desplazarse desde el centro cabecera al resto de las Escuelas Rurales que lo componen, configurándose como una experiencia y vivencia negativa (Ruiz-Omeñaca, 2008a). Por lo que se ven abrumados ante esta situación, para la que no se sienten formados ni preparados que uniéndolo a la carencia de recursos, agravan sus dificultades (López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

Por lo tanto, coincidiendo con Ruiz-Omeñaca (2008a), la tarea de enseñar de los/as maestros/as de EF en una ER es una actividad incierta, multidimensional e implica hacer frente a un cúmulo muy diverso de elementos y variables. Elementos, que en nuestra opinión, requieren de un abanico de respuestas metodológicas realizadas por un profesorado crítico y reflexivo sobre la práctica docente. Respuestas que se verán favorecidas sí se adquiere un conocimiento previo del contexto educativo que presenta las Escuelas Rurales, donde con un porcentaje muy elevado de probabilidad, muchos/as de ellos/as llevarán a cabo su labor docente en algún momento de sus vidas. Del estudio realizado por Barba (2011), hemos extraído el fragmento de una entrevista realizada a uno de los protagonistas de su tesis, que bien pudiera ejemplificar lo mencionado con anterioridad y que mostramos a continuación:

Al igual que en las demás asignaturas la base era el libro de texto, pero al llegar al tema de la granja observé que lo resolvían con excesiva facilidad, incluso encontraron errores como fotografías de cereales mal identificadas. Entendí que no sólo distinguían entre gallos, vacas y cerdos, como les pedían los textos, sino también las diferentes razas de vacas, los diferentes tipos de cereales... incluso eran capaces de contar con detalle cómo inseminar a una vaca. Conocimientos que yo no tenía y que por supuesto adquirí. Esto en el aula da miedo, resultó duro reconocer que el alumnado dominaba los contenidos mejor que yo. Pero, fui humilde y decidí aprender de ellos. En clase decidí ser muy reflexivo y no actuar sin haber pensado mucho, ya que me daba mucho miedo que mi menor dominio de los contenidos me hiciera ser autoritario, totalitario y aislarme de la realidad, como en el relato de los sarmientos. (L01:34-35, en Barba, 2011, p. 317)

Podríamos pensar que ser maestro/a de EF en la ER no es tan diferente a serlo en cualquier otro contexto educativo, pero nos planteamos si las características que presenta la ER condicionan su práctica docente. Somos conscientes que en la ER se puedan dar situaciones similares a las que ocurren en la EU, pero nos encontramos con una estructura y organización

diferente marcada por las aulas multigrado. Característica que la hace singular, pudiendo llegar a condicionar la labor del/de la maestro/a de EF, sobre todo en lo referente a las programaciones de EF, a lo que hay que sumarle la ausencia de recursos y la precariedad del material específico (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

Los maestros y maestras de EF pueden llegar a impartir materias generalistas, lo que puede generar cierto estado de inquietud personal y profesional, que se acentúa aún más si se tratan de las aulas multigrado, por la singularidad que presentan. Una situación similar ocurre en los centros urbanos, aunque la atención a las aulas multigrado en las ER agravan las condiciones docentes para adaptar la programación y las metodologías a una diversidad tan amplia. El/la maestro/a de la ER debe responder al mismo tiempo al alumnado de la etapa de Infantil y de Primaria, con necesidades, experiencias y aprendizajes motrices muy diversos. En definitiva, un contexto educativo que va a requerir de una adecuada preparación pedagógica del/de la maestro/a de EF.

En esta misma línea se encuentran las aportaciones de Ruiz-Omeñaca, (2008, p. 50), quien considera que ser maestro/a de EF en la ER va a estar relacionado con la diversidad de funciones que se le suelen atribuir. En ocasiones, su labor docente estará marcada por las necesidades del propio centro y las decisiones de las Administraciones educativas que la requerirán para tareas de organización y funcionamiento del mismo. Dentro de esta gestión organizativa, se recogen los criterios de elaboración de horarios y agrupamientos del alumnado, que no siempre atienden a criterios pedagógicos y que afecta al docente. La actividad principal del maestro/s está ligada a la programación general del centro, salvo que en ocasiones se requiera su presencia en una EUN para sustituir al maestro/a de la misma, asumiendo la responsabilidad de enseñar todas las asignaturas.

En determinadas ocasiones, nos encontramos con que la labor docente del/de la maestro/a de EF está asociada a ser maestro/a-tutor/a en la EUN, además de impartir las clases de EF. O bien, tutor/a en un centro de varias unidades, que también da clases de EF. En otras ocasiones, es maestro/a itinerante que pertenece a un CRA e imparte EF en varios centros diferentes, con el esfuerzo añadido que supone desplazarse de una Escuela a otra, incluso cuando las condiciones climáticas son adversas (Santos-Pastor, 2000). Sin duda, estos desplazamientos continuos, junto con la necesidad de atender o cubrir diferentes situaciones docentes urgentes que surjan, o completar su jornada con clases de refuerzo a determinados alumnos/as constituyen importantes inconvenientes del/de la maestro/a de la ER (Ruiz-Omeñaca, 2008a).

En los apartados anteriores, hemos comentado que la ER presenta unas características que hace que la EF sea singular, presentando no solo las limitaciones que el maestro/a de EF encuentra cuando lleva a cabo su labor profesional en esta realidad educativa, que es bien distinta a la que presenta cualquier otro contexto, sino también a las posibilidades y el potencial pedagógico-didáctico que de ella se deriva. En este sentido, los/as maestros/as de EF de la ER deben prepararse para enseñar haciendo frente a un cúmulo muy diverso de elementos. Una tarea educativa que va a requerir de respuestas metodológicas basadas en la reflexión crítica sobre la propia práctica docente en las Escuelas Rurales. Por lo tanto, desde la FI, se debe favorecer el proceso por el cual el alumnado en formación sea capaz de enseñar en contextos diferentes, procurando dar una atención a la diversidad que manifiestan los grupos multigrado.

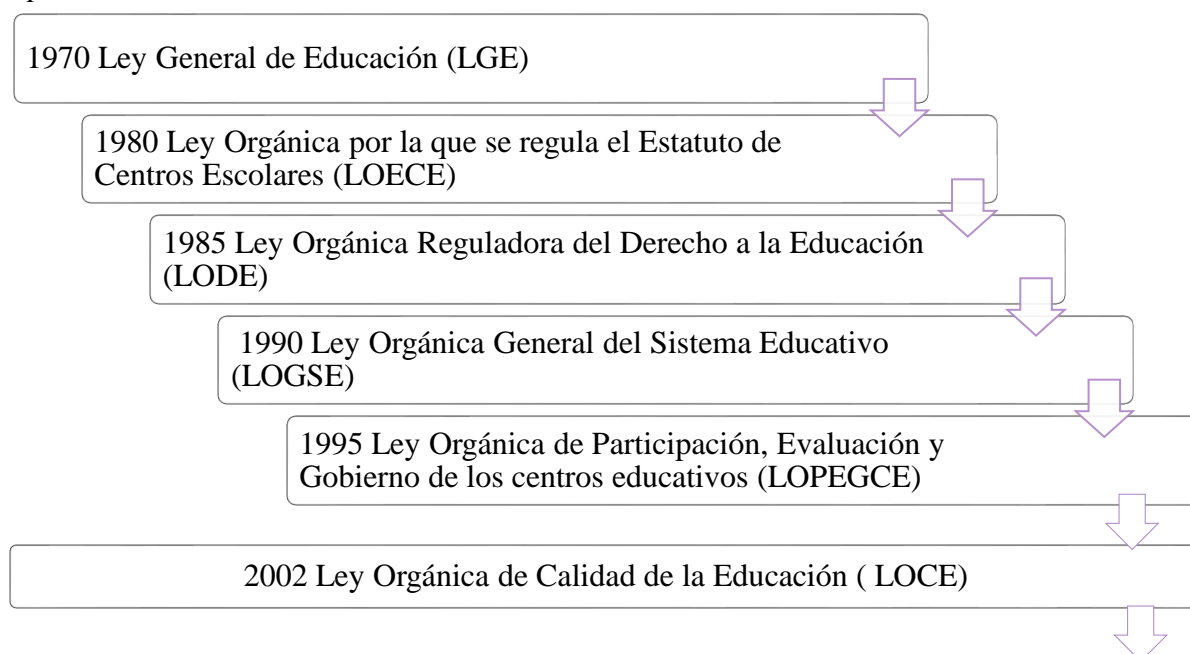
## 1.6 La Formación docente y la Escuela Rural en la Legislación Educativa. Recorrido histórico: desde la Ley Moyano de 1857 hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013

En este apartado queremos presentar un breve recorrido sobre la evolución de la formación del/de la maestro/a de la ER a través del análisis de la Legislación Educativa.

Como introducción al punto en el que nos encontramos, vamos a tomar como referencia el estudio realizado por Beas (2010) sobre *La formación del Magisterio y las reformas educativas en España desde 1960 hasta 1970*. Este autor entiende que en la FI del profesorado se perfila su identidad, pero su modelación definitiva va unida al desarrollo del ejercicio profesional, además de su propia personalidad. De ahí que los cambios que se deriven de las reformas educativas deban tener en cuenta su dimensión personal. Goodson (2004) señala que el ejercicio profesional del profesorado depende de dos dimensiones: de su formación y de su propia personalidad con las que interpreta normas, contextualiza su actividad y actúa como educador/a. Beas (2010) entiende que la democratización de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, se vio favorecida e impulsada por el contexto de transición política y cultural que afectó no sólo a la institución, sino también al currículum y de forma directa, entre otras, a la EF. Una EF hasta entonces monopolizada por un enfoque militarista en un contexto político totalitario. Dos décadas más tarde, se implantaría como una especialidad del Magisterio. La FI del Magisterio se ha ido transformando paralelamente a las reformas educativas de la Enseñanza Primaria y a la integración de las Escuelas en la Universidad.

Para comprender los referentes de la formación del/de la maestro/a de la ER haremos un sucinto análisis de la Legislación Educativa española, abarcando desde la Ley Moyano de 1857 hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, intentando averiguar las claves que se plantean sobre los contextos educativos rurales.

En la figura 1.1 presentamos la evolución cronológica de las Leyes Educativas españolas en las que nos vamos a detener.





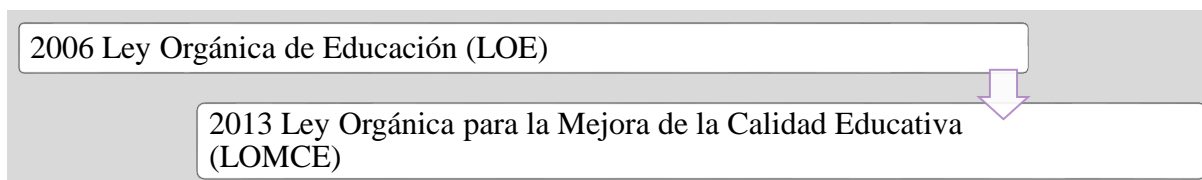


Figura 1.1. Evolución de las Leyes Educativas desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOMCE

Podríamos decir que desde que en 1857 se aprobara la Ley Moyano, la ER ha evolucionado en el sistema educativo español, recordando que ha estado postergada durante mucho tiempo (Bustos, 2011a; Pedraza, 2011). Siguiendo a Ruiz-Omeñaca (2008a), los aspectos más relevantes en las últimas décadas del pasado siglo, en lo que se refiere a la Educación en contextos rurales, se han centrado en cambios estructurales, restándole importancia a cambios significativos que representarán los modos de entender la Educación.

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, llamada Ley Moyano, “fue fruto del consenso entre progresistas y moderados, y significó la consolidación definitiva del sistema educativo liberal y el comienzo de la estabilidad del desarrollo de la instrucción pública (...) durante más de un siglo”. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004, p. 3)

Esta Ley en su TITULO PRIMERO: De los establecimientos públicos. En el Capítulo primero: De las Escuelas de primera enseñanza, recoge la siguiente información en sus artículos 100 y 102:

- Art. 100. En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas.
- Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario.
- Art. 102. Los pueblos que no lleguen a 500 habitantes deberán reunirse a otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca Escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita a los niños concurrir a ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una Escuela incompleta, y si aún esto no fuera posible, la tendrá por temporada.
- Las Escuelas incompletas y las de temporadas se desempeñarán por adjuntos o pasantes, bajo la dirección y vigilancia del Maestro de la Escuela completa más próxima.
- Art. 103. Únicamente en las Escuelas Incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida.

La Ley Moyano se convierte en un punto de inflexión para la consolidación del sistema educativo, adoptando pautas de modernización pedagógica, pero también intentando uniformizar a las Escuelas ubicadas en el medio rural, estableciendo criterios técnicos que facilitan la eliminación de unidades escolares mediante el sistema de supresiones y concentraciones. Así, nos encontramos en su art. 102, como los pueblos que no lleguen a 500 habitantes deberán unirse a otros para formar juntos un distrito donde se establezca la Escuela elemental completa, condiciones que, según Pedraza (2011), no se llevaron a cabo, siendo de nuevo la ER la gran perjudicada. Sin embargo, en el art. 102 podemos observar indicios de lo que llegaría a ser en la década de 1980, los actuales CRAs.

La Ley de 1970 adopta pautas y criterios de modernización pedagógica, sin duda, pero también uniformiza y despersonaliza miles de Escuelas ubicadas en el medio rural, y establece criterios técnicos que facilitan la supresión, la eliminación de miles de unidades escolares en todo el

territorio español mediante el sistema de supresiones y concentraciones escolares. (Hernández-Díaz, 2000, p. 130)

Siguiendo a Pedraza (2011), durante la dictadura Franquista (1939-1975), el camino de la Escuela era servir al régimen dictatorial proclamado en el país, con intenciones de acabar con lo que antes había sido creado en lo que se refiere a la formación de los maestros y las maestras hasta la forma de pensamiento. Una manera de pensar crítica impulsada por los Movimientos de Renovación Pedagógica y la Institución Libre de Enseñanza.

A partir de 1945 la Ley de Educación Primaria de 17 de julio y la Escuela del Nacional Catolicismo, que subsistió hasta el comienzo de la década de los 70, con una filosofía rígida, disciplinada, conservadora, autoritaria y con una gran presencia de la iglesia en el currículo y donde la ER seguía siendo la gran olvidada. (Pedraza, 2011, p. 32)

Centrándonos en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, observamos que ésta favoreció el nacimiento de las concentraciones escolares y como consecuencia la desaparición de Escuelas unitarias, provocando un panorama desolador en el medio rural (Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

Algunas de las mejoras, hoy gestionadas ya en la inmensa mayoría de los casos por las comunidades autónomas, una vez que la Constitución de 1978 consumó una estructura política de España como estado descentralizado y han concluido los procesos de transferencias educativas desde la administración central a las periféricas, tienen que ver (...) con la concreción normativa de una de las propuestas del movimiento en defensa de la Escuela Rural, como fue la creación a mediados de los años ochenta de los CRAs (Centros Rurales Agrupados), y su incorporación posterior en la LOGSE de 1990. (Hernández-Díaz, 2000, p. 131)

En el año 1983, se aprobó el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria, bajo el principio de equidad, aceptando en su preámbulo la desigualdad ante el sistema educativo en la que se encuentran algunas personas por diversas razones: económicas, sociales o dependiendo del lugar donde residen. Según Pedraza (2011), este Real Decreto supuso un avance en relación a la ER, ya que por primera vez se reconocían las peculiaridades de estos centros y sus necesidades.

La desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, exige que la política educativa, tenga una proyección compensatoria e integradora (...) se evitará la reproducción de la referida desigualdad si no se presta una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas respecto a las posibilidades que el sistema escolar general ofrece. (Real Decreto 1174/1983, p. 13109)

A mediados de los años ochenta, aparece un modelo cuya estructura organizativa intenta dar respuesta a las peculiaridades de la ER, una realidad educativa a la cual no se le prestaba demasiada atención, serían los llamados CRAs, centros creados por el Ministerio de Educación y Ciencia. Según Corchón, Raso e Hinojo (2013, p. 163), gracias a la fallida tentativa de las concentraciones escolares y a determinadas iniciativas pedagógicas, como la implantación de la Educación compensatoria o las experiencias del Valle Amblés y los CRIE, amparadas todas ellas bajo el marco del Real Decreto de 27 de abril de 1983, que el Ministerio entendió que no sólo no resultaba rentable cerrar las pequeñas escuelas incompletas de las aldeas, sino que, más bien, el truco consistía en mantenerlas abiertas. Constituyendo de manera coordinada, todos los centros de una misma comarca en una única institución con un proyecto educativo unificado y un conjunto común de profesionales que atendiera a las necesidades del alumnado de la zona. Un nuevo modelo de gestión de la ER, vigente en la actualidad, denominado CRA (Berlanga,

2003; Bustos, 2006; Carbonell, 1994; Caride, 1984; Corchón, 2005; Grande, 1981; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Raso, 2012; Subirats, 1983; Uttech, 2001).

Según autores como Corchón, (2005, p. 80), Vilela, (2004, p.105), Hinojo et al. (2010) y Raso (2012), este modelo institucional responde a la consecución de objetivos como:

- Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una Educación inserta en su medio.
- Superar el aislamiento de los/las docentes.
- Superar carencias de interrelación y convivencia de los/as alumnos/as.
- Favorecer la socialización del alumnado.
- Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
- Evitar desplazamientos permanentes a los/las alumnos/as sin perjuicio de la calidad educativa.

Avanzando en lo que sería el orden cronológico de las Leyes Educativas, vamos a centrar nuestra atención en aquellas más destacadas:

- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, (LOGSE).
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros educativos de 1995, (LOPEGCE).
- Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002 (LOCE).
- Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).

Si tenemos en cuenta las consideraciones de Hernández-Díaz (2000) apuntamos que, según el autor, ninguna de ellas se ha ocupado ni se ocupa de una manera específica de la ER. No obstante, entendemos que es necesario analizar aquellas que han tenido más incidencia. Estas son:

- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, (LOGSE).
- Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002 (LOCE).
- Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se presentó como una puerta de acceso a un currículo abierto y coherente con la superación de discriminaciones, con la atención a la diversidad, considerando a los propios maestros/as como constructores del currículo escolar. Todo quedó en un espejismo en base a una autonomía controlada del profesorado; obviando prácticamente la fuente social del currículo; un currículo semiabierto con contenidos culturales que no compartía por igual toda la sociedad (Ruiz-Omeñaca, 2008a).

En sentido contradictorio, haciendo alusión al párrafo anterior, hemos de destacar que en el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre que establece el currículo para la Educación Primaria, encontramos medidas que deben tomar los centros. Entre otras destacamos la que se recoge en el Art.8º. 1. (p. 30227): “Los Centros docentes concretarán y complementarán el currículo de la Educación Primaria mediante la elaboración de proyectos curriculares de etapa, cuyos objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación respondan a las necesidades de los alumnos”. Como se resalta los centros, en su concreción y complementación curricular, tendrán en cuenta, entre otras, las características que presentan las Escuelas Rurales y sus aulas multigrado para la atención del alumnado. Ello va a requerir un profesorado reflexivo y crítico,

conocedor del contexto que marca la ER y, por lo tanto, las competencias necesarias para poder efectuar dicha actuación.

Por otro lado, en la LOGSE, en su Título IV, referente a la calidad de la enseñanza (art. 56.1.2), menciona la necesidad de una FI acorde con la naturaleza propia de la función docente, que permita al maestro/a reflexionar sobre su propia práctica docente, así como adaptarse a las diferentes situaciones que se manifiestan en el aula y al contexto social donde está ubicado. Por lo tanto, un aspecto a tener en cuenta será el análisis de la realidad donde se encuentra, pero sobre todo es preciso dotarles de estrategias para intervenir en ella.

En este sentido, hemos podido comprobar que son muy pocas las actividades formativas que se ofertan relacionadas con el contexto de la ER, ya que la mayoría de ellas suelen dirigirse a las Escuelas ordinarias, en las que los/as alumnos/as tienen semejante nivel educativo, donde no aparece en ningún momento grupos multigrado. Esta situación ha provocado que los/as maestros/as de ER tengan que buscar espacios de reflexión para la formación permanente, indagando respuestas que atiendan a las características de estos grupos. Una realidad que, según Hervás (1995), sigue estando a la sombra de la política de las diferentes instituciones y administraciones públicas.

La LOGSE silenció la Escuela Rural, el problema reside en la ausencia de Legislación diferenciada. El único avance de los últimos años en la ER ha sido la creación de los CRA (Hervás, 1995, p. 81).

El análisis efectuado de las diferentes Leyes Educativas existentes, nos indica que la ER no ha sido considerada de manera específica en ninguna de ellas, siendo equiparada con la EU. Es decir, el enfoque de dichas Leyes ha estado vinculado al modelo de Escuela graduada en cuanto a estructura organizativa se refiere. Sin embargo, si atendemos a la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002 (LOCE), según Ruiz-Omeñaca (2008a, p. 23) “en su corta vida, ignoró a la ER”, aunque podemos encontrar alguna alusión en su CAPÍTULO VII, de la atención a los/as alumnos/as con necesidades educativas específicas, en la Sección 1ª de la igualdad de oportunidades para una Educación de la Calidad (LOCE, p. 45200), hay alusiones a la compensación de situaciones en desventaja social para alcanzar los propósitos de la Educación, recogido en el art. 40. También los procedimientos singulares que deberán adoptar las administraciones educativas para garantizar la igualdad de oportunidades en el mundo rural, recogido en el art.41, artículos que mostramos a continuación:

Art. 40. Principios 1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una Educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de Educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.

Art. 41. Recursos 1. Las administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa.

Art. 41. Recursos 3. Excepcionalmente, en aquellos casos en que, para garantizar la calidad de la enseñanza, los alumnos de enseñanza obligatoria hayan de estar escolarizados en un municipio próximo al de su residencia... las administraciones... prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

Por su parte, La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en el preámbulo se hace alusión a los cambios que se han producido en el sistema educativo, y en el funcionamiento de los centros docentes que obligan a revisar la FI del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Una etapa que empieza con un periodo de aclimatación, que intenta definir las competencias profesionales de las diferentes titulaciones de maestro/a. De ahí la transformación de la competencia de materia específica del/de la maestro/a, pasando de ser especialista a generalista. La especialidad de maestro/a especialista en EF, por lo tanto, desaparece y se presenta la mención en EF dentro del Grado de Maestro/a de Primaria.

Una Ley que en su TÍTULO II. Equidad en la Educación. CAPÍTULO I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (LOE, p. 17179), podemos observar que: “En el art. 71. Principios. 1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley”.

En el CAPÍTULO II. Compensación de las desigualdades en Educación (LOE, p. 17180), observamos que:

En el art. 80. Principios. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la Educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables (...) Las políticas de Educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (...)

Art. 81. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de Educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la Educación básica y para progresar en los niveles posteriores.
2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.
3. En la Educación Primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.
4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título (Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la Educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.

Destacar por lo tanto que resulta significativo ver como en la LOE, en el Capítulo II (art. 82, p. 17181) cuyo título es la Compensación de las desigualdades en Educación, se menciona a la ER:

Art. 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la Escuela Rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades
2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la Educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños/as en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de

transporte y, en su caso, comedor e internado.

En el Capítulo III de dicha Ley (p. 17181), referente a la formación del profesorado (art. 100.1), alude a la FI del profesorado señalando que se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo, así como su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. Sin embargo, podemos ver la existencia de grupos de formación permanente, poniendo en evidencia una vez más, la importancia de dar respuesta a sus limitaciones formativas en torno a la ER.

En el recorrido histórico legislativo que hemos realizado, observamos que la ER no ha tenido demasiada consideración en las diferentes Leyes Educativas. Esto evidencia la idea de que el medio rural no ha tenido la atención que se merece. Sin embargo, cabe resaltar dos acontecimientos relevantes para la ER. El primero surge durante la vigencia de la LOECE, con el proyecto de agrupación en ER, en el Valle de Amblés (provincia de Ávila); y, otro con la LODE, que supuso el nacimiento de los CRAs, recogido en el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, consolidándose como una propuesta de organización de la ER en todo el mundo rural español, con la finalidad de mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales.

Por su parte, la presencia de la ER en la Ley Educativa en vigor (LOMCE), pese al momento de incertidumbre actual sobre su supervivencia futura, merece ser analizada con mayor detalle, lo que haremos en el siguiente apartado.

### **1.6.1 La Formación docente y la Escuela Rural en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.**

Sin el sostén ni el apoyo moral de los pensadores que tanto admiraba me sentí desesperar: ninguna de las teorías leídas y escuchadas podía ser trasladada a mi Escuela de pueblo. (Freinet, 1997, p. 89)

En primer lugar, al igual que hicimos en el apartado anterior, para organizar la exposición del punto en el que nos encontramos, nos ha parecido interesante realizar un recorrido por la Legislación Educativa actual, LOMCE. Ley que deroga o modifica algunos de los puntos de la LOE, aunque mantiene otros.

Uno de los párrafos a destacar en el preámbulo apartado I, es que el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos/as los alumnos y las alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos. En definitiva, el compromiso con una Educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. En la interpretación de este párrafo queremos entender que tales condiciones han de llegar al alumnado de cualquier contexto, sin ser un compromiso excluyente.

En el art. Único (p. 97866), se modifica la LOE en los siguientes términos en:

Uno (p. 97866). En lo que se refiere a la atención a la diversidad, se modifica la redacción del párrafo b) del artículo 1 “b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de Educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la Educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Seis (p. 97870). Se añade un nuevo apartado 3 al artículo 9, con la siguiente redacción: “3. En los programas de cooperación territorial, se tendrá en cuenta como criterio para la distribución territorial de recursos económicos, la singularidad de estos programas en términos orientados a favorecer la igualdad de oportunidades. Se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, así como la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado en zonas rurales”

En el art. Único: en el término uno, art. 1, párr. b, (p. 97866) y en el seis, art. 9, apdo. 3 (p. 97870) de la LOMCE, que hacen alusión a “aspectos relacionados con la equidad, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades como elemento compensador de las desigualdades, y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado en zonas rurales, entre otras cuestiones”, encontramos indicios relacionados con la atención a la diversidad y la Educación en zonas rurales. Encruzijada que caracteriza a las Escuelas Rurales, pero no encontramos muestras relacionadas con la formación del profesorado en las nuevas redacciones de los apartados modificados o añadidos.

Nos resulta interesante mostrar las aportaciones realizadas por Santamaría (2014, pp. 9-10), las cuales presentamos a continuación:

La LOMCE que parecía que iba a modificar radicalmente la LOE, respecto de lo rural dice lo mismo que la LOE y la LOGSE. Pese a ello, es necesario estudiarla con mucho detenimiento porque:

a) las referencias a calidad y mejora son más frecuentes que en las anteriores y en las tres leyes se indica que “para garantizar la calidad de la enseñanza en el medio rural se podrá escolarizar al alumnado en municipios próximos al de su residencia”; b) se mantiene la visión negativa ya anunciada en la LOGSE porque mantiene el articulado de la LOE al respecto: como en zona rural es más difícil ofrecer “calidad” se podrá escolarizar en otros municipios; c) esta Ley contiene factores de distracción como el plurilingüismo, la garantía de escolarización en castellano o la libre elección de centros, difíciles de garantizar en algunas zonas rurales si las Administraciones educativas no se comprometen con la garantía de unas condiciones básicas... o ¿será un nuevo argumento contra la Escuela Rural porque no se pueden garantizar esos “derechos”?

Santamaría (2014, p. 23) indica que “la LOMCE ha mantenido 10 artículos de la LOE que no han sido aprovechados para mejorar la situación de la Educación rural: han sido oportunidades perdidas”, lo que implica tener en cuenta la situación y las necesidades educativas que denota la ER. Unas oportunidades desechadas que pudieran haber favorecido el proceso para ofrecer una calidad educativa adecuada al contexto que marca la ER y la garantía de respetar sus señas de identidad.

La LOMCE define el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y uno de los componentes que integra el currículo es la metodología didáctica. Un metodología que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los/as docentes, por lo que el papel de los/as docentes es fundamental. Estos/as deben ser capaces de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los/as estudiantes en diferentes contextos educativos. Es cierto que los contextos del trabajo docente son muy variados y a veces resulta imposible preparar a los/as futuros/as maestros/as para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula (Esteve, 2009).

Centrando la atención en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, hemos establecido una serie de dimensiones que nos han permitido extraer algunas referencias implícitas para comprender el protagonismo que se le da a la ER<sup>7</sup>. Permitiéndonos de esta manera, seguir verificando el hilo temático de nuestro estudio vinculadas al “Quintain”. Toda la descripción, análisis e interpretación realizada, nos indica que las peculiaridades organizativas y didácticas de la ER podrían estar recogidas, aunque no de una manera explícita, pero sí de una manera implícita, en: la presentación, las áreas específicas de Lengua Extranjera y EF, además del art. 9. 1, 9.5 y el art. 15. 2. Atenciones que, por otra parte, deberían tenerse en cuenta cuando el alumnado en FI, futuro/a maestro/a de EF, se forme en el ámbito de la intervención educativa, favoreciendo el proceso de adquisición de la competencia reflexiva y crítica, donde posiblemente la atención a la diversidad, es el elemento clave y esencial en el diseño curricular enmarcado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ER.

### 1.7 Exposición de ideas claves

La imagen que podría cerrar el capítulo en el que nos encontramos, refleja la singularidad del contexto que ofrece la ER ligado a su entorno. La ER como Escuela que intenta mantener su identidad, pero con la idea de incorporar elementos que le permitan adaptarse a una sociedad dinámica y plural, por lo que se produce un continuo diálogo entre perpetuación y cambio. Una ER cuya estructura organizativa es heterogénea y singular, y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional (Boix, 1995), encontrando que uno de los rasgos que la definen es la multigradación, donde los grupos multigrado son la representación de su estructura organizativa.

En lo referente a nuestra área específica, la EF, y coincidiendo con López-Pastor et al. (2006), uno de los mayores problemas de la enseñanza de la EF en la ER, no es tanto una cuestión de singularidad, aunque hemos de tenerlas en cuenta, sino una cuestión de enfoque de formación del profesorado. Se precisa de un cambio que desarrolle una EF específica para la ER y adaptada a sus características. Además, no en pocas ocasiones, se encuentran dificultades para programar en las aulas multigrado, a lo que hay que sumarle la precariedad del material específico (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

En cuanto a la consideración de la ER en la Legislación Educativa desde la Ley Moyano de 1857 hasta la LOMCE, interpretamos que la ER no se ha sido considerada de manera específica, entendiendo que muestra un enfoque vinculado a la Escuela graduada, en cuanto a estructura organizativa se refiere. Destaca la aprobación del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria, bajo el principio de equidad, aceptando en su preámbulo la desigualdad ante el sistema educativo en la que se encuentran algunas personas por diversas razones: económicas, sociales o dependiendo del lugar donde residen, donde por primera vez, se reconocen las peculiaridades de las Escuelas Rurales y sus necesidades.

---

<sup>7</sup> Se recoge el texto íntegro en el anexo 1.3





## **CAPÍTULO II. LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

## Introducción<sup>8</sup>

Este segundo capítulo titulado “La ER en la Formación Docente”, se estructura en tres apartados. El primero, recoge algunas de las investigaciones en relación a la ER y la formación del/de la maestro/a en el panorama internacional. El segundo apartado, se refiere a la FI del/de la maestro/a de EF para la ER, entendiendo la docencia como una profesión y como tal, que requiere de una formación para poder desarrollar la práctica docente. En este apartado, revisaremos la presencia que tiene la ER en los diferentes Planes de Estudio de Maestro/a de EF, a partir del Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro/a, en sus diversas especialidades hasta la titulación (actualmente en vigor dentro del marco EEES) del título de Grado en Magisterio de Educación Primaria, Mención de EF (Real Decreto 1393/2007), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Y por último, en el tercer apartado, mostramos las ideas claves expuestas a lo largo del capítulo.

---

<sup>8</sup> La Legislación Educativa analizada para este capítulo, la hemos recogido en el anexo 2.1, para guiar al lector/a en el seguimiento del mismo.

## 2.1 La Escuela Rural y la Formación Docente desde la perspectiva internacional

Como introducción a este punto, hemos tomado como referencia las aportaciones de autores/as como Barajas, Boix y Silvestre (2006), quienes consideran que la Unión Europea carece de una política educativa común en lo referente a la ER, pues la diversidad muestra la complejidad para tomar decisiones y actuar en consecuencia.

La situación en la que se encuentra la escuela rural en los países de la Red NEMED<sup>9</sup> nos muestra claramente esta heterogeneidad, así como diferencias organizativas, de gestión y curriculares muy considerables; incluso dentro del mismo país existen diferencias significativas según la región, zona o territorio en el que se encuentre situada la escuela rural. Ni siquiera existe una definición común en los países de la Unión Europea sobre ruralidad o espacio rural, por lo que tampoco existe cuando se trata de conceptualizar la escuela. Éste debería ser el primer paso para situar la escuela rural dentro de un contexto determinado y, sin duda alguna, poder establecer los límites de su idiosincrasia y redefinir los ámbitos propios de su identidad sociocultural. (Barajas et al., 2006, p. 1)

En este sentido, Santamaría (1996, p. 265) indica con acierto que si queremos defender el trabajo de la ER, debemos mirar hacia a otras realidades para ver qué puntos en común tienen con la nuestra y qué alternativas ofrecen. Según el autor, si se profundiza en las lecturas sobre las sociedades rurales se pueden extraer algunas conclusiones básicas:

- a. Existen muchos modelos de sociedad rural.
- b. Pese a la existencia de diversidad de realidades rurales es posible encontrar algunos elementos comunes presentes en las distintas las realidades rurales. Estos elementos en ocasiones sirven para diferenciar en cada caso lo rural de lo urbano, por tanto son elementos de comparación y la ruralidad se define por unos rasgos y lo urbano por sus opuestos o diferentes.
- c. La gradación de todos los factores que condiciones la ruralidad y de los rasgos comparados con lo urbano nos indican que entre lo rural y lo urbano existe un continuum en el que podemos encontrar sociedades en distintos grados de ruralización-urbanización
- d. Las sociedades rurales están siendo colonizadas por los modos de vida urbanos, considerados como la panacea de las sociedades modernas. Por consiguiente las sociedades rurales van perdiendo su idiosincrasia para adaptarse al modelo urbano dominante.
- e. Se manifiesta la dificultad para definir lo rural.

Algunos de los países que mostramos a continuación, con especial acento en Francia por su proximidad territorial, podrían mostrar una realidad rural con rasgos similares a la nuestra. En este caso si son realidades, en cierto modo, comparables, también lo podrían ser sus sistemas educativos. Sin olvidar que la ER tiene su propia idiosincrasia con arraigo al medio donde está ubicada, en el que los sucesos de unas regiones a otras son dispares, idea que define su propia identidad y singularidad.

Teniendo en cuenta las referencias bibliográficas encontradas, podríamos entender el aspecto de “contextualización” como un punto donde encontrar posibles similitudes y coincidencias,

---

<sup>9</sup> Proyecto NEMED (*Network of Multigrade Education, o Red de Escuelas Rurales*), una formación en red para el medio rural. Compuesta por educadores/as e investigadores/as de diferentes Universidades e institutos situados en diez países diferentes: Grecia, Austria, Chipre, Finlandia, Hungría, Italia, Portugal, España, Reino Unido y Rumania.

referentes a la relación existente entre las diversas Escuelas Rurales y los modelos de formación de maestros más pertinentes.

Según Plumelle (2012) es evidente que la Educación en el medio rural concierne a todos los países del mundo, ya que aunque las problemáticas sean diferentes dependiendo de si son países desarrollados o en vías de desarrollo, coinciden en que en todas las Escuelas Rurales se encuentran dificultades.

El mundo rural es conocedor de extensas transformaciones, donde confluyen diversas perspectivas. Por un lado, el desarrollo rural, pero al mismo tiempo el desarrollo de nuevos modelos de hábitat, de nuevos modos de valorar el espacio (turismo), la aparición de una nueva población rural “los neo-rurales”. Una realidad compleja marcada por estas cuatro tendencias que coexisten en el territorio. Así que el mundo rural continúa experimentando cambios a gran escala. En estas condiciones, las cuestiones sobre ER deben ser constantemente reconsideradas (Alpe, 2001).

Según Bustos (2011b) en la revisión de la literatura internacional que realiza, ha comprobado que las limitaciones sobre investigación en lo que se refiere a la ER no se presentan solamente en países como España, sino que el fenómeno es mucho más global.

Una de las valoraciones en las que suelen coincidir todos los estudios y revisiones es que la intervención en las políticas educativas sobre escuela rural es difícil, debido a la falta de investigación de alta calidad realizada en estas zonas. Las reflexiones apuntan a que un puñado de estudios no pueden constituir por sí solo una buena base de conocimiento. Sin la acumulación de conocimientos, la investigación sobre escuela rural no puede resultar creíble en forma práctica o política (Serwood, 2000; Coladarci, 2007) (...) en la literatura científica se reflexiona sobre la realidad de que pocos investigadores hacen de la escuela rural campo de análisis y reflexión, además de que no se cuenta con suficiente financiación para llevar a cabo investigaciones fiables en Educación en contextos específicamente rurales. (Bustos, 2011b, p. 158)

Lind y Stjernström (2015) ponen de manifiesto que la Educación Primaria y la proximidad a las instalaciones escolares son pilares esenciales de una sociedad del bienestar. En este sentido, las Escuelas Rurales se enfrentan a crecientes desafíos, debido en parte a la reducción de la población, el aislamiento y la distancia (Hannum, Irvin, Bancos, y Farmer, 2009).

Hammer, Hughes, McClure, Reeves, y Salgado (2005), investigan sobre el reclutamiento de maestros/as rurales y prácticas de retención, donde realizan una revisión de la literatura específica rural, manifestando que las Escuelas Rurales a menudo experimentan dificultades para atraer maestros/as calificados<sup>10</sup>. Añaden que el problema de la escasez de docentes varía a través de geografía, demografía y materia que imparten. Señalan que el tipo de escuelas que les resulta más difícil reclutar y retener maestros/as con una calificación elevada es para las rurales.

Siguiendo a los mismos autores/as, Hammer et al. (2005, p. 7), la literatura específica sobre la vida rural identifica cuatro retos relacionados con la contratación y retención de maestros/as en las zonas rurales:

---

<sup>10</sup> De acuerdo a la información proporcionada por el Departamento de Educación de EE.UU., un "maestro altamente calificado" es uno con certificación completa, un título de licenciatura y competencia demostrada en el conocimiento y la enseñanza del asunto.

- Un salario más bajo.
- Geográfica y el aislamiento social.
- Las condiciones de trabajo difíciles, como tener que dar clases en varias áreas temáticas.
- Los requisitos para los maestros altamente calificados (por ejemplo, necesitarán muchos maestros rurales certificación en múltiples áreas de conocimiento, y el desarrollo profesional de oportunidades puede a veces ser escasos en las comunidades rurales). En conjunto, estos retos pueden colocar rural las escuelas y distritos en una desventaja competitiva para atraer y conservar bien maestros/as calificados.

Según Arnold (2005), los niños/as y los/as jóvenes representan una minoría sustancial de los/as estudiantes de Estados Unidos y, sin embargo, las necesidades educativas que se entienden como únicas de las comunidades rurales se han ignorado en gran medida por los Estados Unidos (EE.UU) por el Departamento de Educación (USDE).

Autores como Howley, Theobald, y Howley (2005) y Howley (2009), en el análisis que realizan sobre temas referentes a la ER, consideran que hay una escasa producción científica. Además apuntan a la existencia de una tendencia a la “fusión de ciertos hallazgos” a identificarlos como “la verdad”. Justifican cómo gran parte de los/as investigadores/as han invertido su esfuerzo y parte de su tiempo en conocer las diferencias entre el alumnado rural y no rural, en la comprensión de los rendimientos escolares, desde la postura de que existen elementos diferenciadores en el contexto rural, o en encontrar fórmulas para atender escolarmente a un alumnado que se considera diferente por el hecho de ser rural. Llegando a considerar que estos trabajos han estado enfocados desde una lente marcada por el análisis de la pobreza en los contextos rurales y la carrera o progreso educativo del alumnado.

En esta línea, según Bustos (2011), han sido numerosos los estudios realizados en el escenario internacional en todos los continentes e insuficientes los llevados a cabo en España, en lo que se refiere al rendimiento académico de alumnado de la ER.

Conviene señalar que la mayor parte de las evaluaciones se centran en aspectos que son importantes, pero que olvidan otros condicionantes o elementos de vital importancia en la vida de los escolares como futuros ciudadanos. Fundamentalmente, el trabajo realizado en los centros educativos durante los últimos años en torno a los temas o ejes transversales, ligados a valores y actitudes cimentados en sociedades democráticas, suelen quedar desmarcados de estas pruebas (...) Parece que se transita hacia un peligroso espacio en el que priman los resultados por encima de las actitudes. (Bustos, 2011a, p. 92)

Bustos (2011a), considera que los estudios que se han realizado, dentro del panorama español estableciendo diferencias o similitudes entre el rendimiento académico del alumnado urbano y el alumnado rural, no han sido suficientes. Además, existe la creencia de que si el contexto sociocultural no es rico, el rendimiento académico del alumnado no será óptimo. Otra de las creencias manifiesta la idea de la gran cantidad de maestros/as noveles y jóvenes que desarrollan su práctica docente en las Escuelas Rurales. Profesorado cuya formación aún está en una fase de iniciación e inserción al mundo laboral, con pocas probabilidades de permanencia en estos centros, un profesorado inexperto cuyas posibilidades de garantizar el éxito en el rendimiento académico del alumnado, son remotas. “También está muy arraigada la creencia de que con un elevado volumen de profesorado joven, inexperto y discontinuo poco se puede lograr respecto al rendimiento del alumnado” (Bustos, 2011a, p. 97).

Si ponemos nuestra atención en la formación de maestros/as para la ER, la sensibilidad que marcan otros países con respecto a esta temática, no es muy alentadora. Los estudios realizados por Little (2001) señalan como en Asia y Oceanía en los Planes de Estudios no se menciona a la enseñanza del alumnado de Escuelas Rurales, ni planteamientos didácticos para las aulas multigrado que caracterizan a este tipo de escuelas.

Las aportaciones realizadas por Birch y Lally (1995), muestran que en algunos estados de Australia, que se ha generado el uso de los grupos multigrado en los tres primeros años de la enseñanza en Primaria considerándolo como modelo ideal de Educación para los/as niños/as.

Según Beckner (1996), la investigación internacional pone de relieve cómo en EE.UU, son pocas las instituciones que ofrecen programas especializados para la formación de un profesorado que atienda a las Escuelas Rurales.

Si nos centramos en continentes con una presencia rural más contundente, como es el caso de Sudamérica, según Bustos (2011), existen acciones coordinadas en Chile, país en el que fue pionero el Programa de Educación Rural de la Universidad de Playa Ancha. En la actualidad existe un esfuerzo articulado para la que la formación universitaria en este país se arbitre con la presencia de las Escuelas Rurales.

Siguiendo con las aportaciones de Bustos (2011), en Costa Rica, a través de la Maestría en Desarrollo Rural, la institución universitaria avanza para hacer presente Planes de Estudios adecuados a las realidades que marcan la enseñanza en el medio rural en otros lugares como México, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y la Secretaría de Educación Pública, realizan esfuerzos para articular un Plan Nacional Multigrado en el que las Universidades fortalezcan la presencia ER en sus planes formativos.

Autores como Champollion y Poirey (2003), manifiestan que en Francia, un país que ofrece una amplia red de Escuelas Rurales y Escuelas ancladas en el medio rural, por la disposición geográfica que manifiesta, cuenta con una organización pendiente de la formación y el seguimiento del profesorado rural. Una postura que nace a raíz de las deficiencias mostradas por el sistema educativo para hacer frente a esta necesidad.

Conectando con el panorama nacional, L' Observatoire de l'Ecole Rurale (Observatoire Education et Territoires) tiene entre sus objetivos el desarrollo de métodos que puedan favorecer la FI y la formación permanente del profesorado, teniendo en cuenta la singularidad de la ER y la actualización del conocimiento sobre el medio rural. Permitiendo una dinámica con otras Universidades, entre la que destacamos el trabajo realizado por el Grupo Interuniversitario de ER catalán (GIER), del que hablaremos a lo largo del estudio, por el interés que suscita para nuestro tema no sin antes adelantar algunas de sus propuestas.

El Grupo Interuniversitario de ER (2006, pp. 154-156), coincidiendo con L'Observatoire de l'Ecole Rurale, propone:

- Prácticas en la ER. El GIER con la Secretaría de la ER ha fortalecido y profundizado la capacidad de los futuros docentes a ser capaz de hacer una formación práctica en las Escuelas Rurales. Los resultados difieren de una Universidad a otra. En este momento, como la Universidad de Vic, la de Girona, o Ramón Llull de Barcelona o la Universidad Autónoma de Barcelona son pioneros en esta actividad. En la formación del profesorado de estas Universidades hay muchos estudiantes que

soliciten prácticas en Escuelas Rurales. De este modo, la Universidad de Vic está organizando un seminario sobre la ER a fin de prepararlos para la realidad del campo. Y en el caso de la Universidad de Girona, los/as estudiantes pueden elegir una opción donde de forma monográfica nos acercamos a la ER.

- Desarrollar una propuesta para el tratamiento de la ER en los Planes de Estudios de diploma de enseñanza. El GIER ha presentado las distintas propuestas a departamentos universitarios que integren aspectos relacionados con la ER en las diferentes disciplinas de los programas de estudio, como la enseñanza general y la atención a la diversidad, la organización del centro escolar, la sociología de la Educación, la teoría y la historia de las instituciones educativas y de la historia de la Educación en Cataluña.

En sus conclusiones exponen que siguen muchos puntos sin resolverse y que algunos requieren intervención urgente. En lo que se refiere a la formación, aunque se ha logrado un progreso significativo en los Planes de Estudios de formación docente inicial en el tratamiento de la cuestión de las Escuelas Rurales, es necesario continuar profundizando en esto y plantearse como un reto a superar la dicotomía entre las Escuelas Rurales y Escuelas Urbanas. También debe proponer como modelo las experiencias llevadas a cabo en estas escuelas aplicables a otras estructuras escolares. La Universidad debe asegurarse de que los/as estudiantes sepan que existen estas escuelas.

Berry y Little (2006), contemplan que en países como Finlandia, en los currículos de formación de nuevos maestros/as y en los programas de formación permanente se contempla la realidad didáctica de los grupos multigrado. En lo referente a maestros/as de centros rurales en Inglaterra, expresan el deseo de una formación para trabajar en estos centros, ya que para atender a la diversidad y a la diferenciación que presentan este tipo de escuelas se requiere una especialización.

En este punto se evidencia, independientemente del panorama geográfico, que la ER presenta su propia singularidad, que no se encuentra en ningún otro contexto educativo. Todos los países que hemos mostrado expresan su interés de incluir en los Programas formativos de la etapa inicial las diferentes cuestiones referentes a la ER, así como los proyectos que de ella se derivan.

## **2.2 La Formación Inicial del Profesorado de Educación Física para la Escuela Rural**

Si se define la ER y se encuentran soluciones administrativas originales, si grupos de maestros y maestras deciden vivir lo que representa esta escuela (...), entonces la ER podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables, incluso a las escuelas de las ciudades. (Tonucci, 1996, p. 50)

Ser maestro o maestra es una profesión y como tal requiere de una preparación, de una formación previa que le permita ejercer su profesión con calidad para poder enseñar y educar a los alumnos y a las alumnas. De esta manera, contribuirán a que éstos/as desplieguen al máximo sus posibilidades que les permitirán crecer y participar activa y responsablemente en la vida social, integrándose en el desarrollo de la cultura (Blat y Marín, 1980). En esta línea, el Consejo de la Unión Europea en las conclusiones<sup>11</sup> sobre formación docente eficaz, considera

---

<sup>11</sup><http://blog.educalab.es/intef/2014/05/26/conclusiones-sobre-formacion-docente-eficaz-consejo-union-europea-mayo-2014/>

que, uno de los factores clave en la consecución de buenos resultados de aprendizaje es una enseñanza de calidad, donde el papel del profesorado evoluciona puesto que estamos en un mundo que cambia rápidamente. Así, los formadores de docentes tienen un papel crucial que desempeñar en el mantenimiento y la mejora de la calidad de la fuerza laboral docente. La provisión de una FI del profesorado de alta calidad, dar un buen soporte en el inicio del ejercicio profesional y el desarrollo profesional continuo, son factores determinantes en asegurar que el profesorado posea y mantenga las competencias necesarias que le permita ser eficaz en las aulas de hoy.

Según Gimeno (1981), la enseñanza no tiene una estructura fija de conocimientos, que permita elaborar una teoría que dé una dirección determinada para desarrollar la práctica docente. Hablar de una cultura común que se transmite entre los docentes, no existe, puesto que hay una diversidad de contextos, un perfil de alumnado diferente en cada uno de los contextos y dentro del mismo contexto. Además el profesorado se posiciona desde una Pedagogía diferente y el proceso de socialización profesional no está planificado o dirigido por la Institución Formativa (Marcelo, 1989). Teniendo en cuenta estas consideraciones, la docencia es una profesión y como tal hay que dotarla de identidad. Para dotarla de identidad va a requerir de propuestas formativas basadas en aquellas tareas que los maestros y las maestras deberán aplicar en las escuelas, escuelas que según Hargreaves (1996), van a condicionar el desarrollo de la labor profesional, haciendo que la práctica docente sea más fácil o compleja.

Los futuros maestros/as de Primaria, buscan en la FI prepararse para desarrollar su labor docente en las escuelas, una formación teórico-práctica desde donde se pretende dotarles de las competencias y estrategias necesarias para que puedan desempeñar su trabajo desde la posibilidad de la calidad educativa, siendo el Prácticum su primer contacto con la realidad que marca las escuelas.

La FI del docente ha ido evolucionando a lo largo de la historia, siendo objeto de debate permanente el sentido y la orientación que debería tener la profesión. Se han intentado generar diferentes propuestas de planes formativos con el fin de adecuarse a las necesidades y demandas de una realidad escolar cada vez más cambiante, incierta y diversa. En algunos momentos se ha concretado una formación del profesorado con una alta especialización, generando un Plan de Estudios con siete especialidades (con la LOGSE<sup>12</sup>). Mientras que otros, se ha respaldado la troncalidad para una formación fundamentalmente generalista, como se refleja en el actual título de Grado (que aportó la LOE<sup>13</sup>). Actualmente, está en tela de juicio determinar el acceso a la carrera docente (Marina, Pellicer y Manso, 2015), apostando por concretar un formato más prestigioso y reconocido de la profesión docente. Esta postura es defendida por varios partidos políticos, apoyando una formación del profesorado altamente cualificada al considerar imprescindible una capacitación en la práctica docente. Un análisis más detallado de esta polémica nos permite comprender que los procesos de mejora de la Educación están en el eje central del debate.

Es evidente que la FI tenga un cierto grado de calidad. Barbás (1994), pone de manifiesto que los educadores/as de todos los niveles educativos, reconocen que no han sido preparados/as adecuadamente para afrontar la demanda que se espera de ellos/as en una realidad educativa dinámica, reflejo de una sociedad en continuo cambio. Según García-Suárez (1988), la FI es aquella que habilita al profesorado para poder ejercer la profesión. Actualmente la figura del/de

---

<sup>12</sup> La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE),

<sup>13</sup> Ley Orgánica de Educación de 2006



la maestro/a tiene un carácter innovador, facilitador, mediador y animador del aprendizaje del alumnado, lo que implica entenderlo como un profesional reflexivo y autónomo. La FI del/de la maestro/a es el inicio de proceso formativo que se extenderá a lo largo de toda su vida profesional, asumiendo un carácter singular y significativo por su primacía (Barbás, 1994).

En términos generales, podríamos plantearnos la formación como un proceso íntimo donde se tratan de establecer las bases entre la persona que enseña y la que aprende. Un compromiso pedagógico-didáctico, desde donde construir la profesionalidad docente. La FI junto con la formación continua permitirán al docente encontrar su “yo pedagógico” y, en base a la diversidad de contextos dentro de la propia diversidad, construir su identidad docente (Esteve, 2009). En esta misma línea, Day (2005), considera que la carrera profesional del/ de la docente es un desarrollo profesional continuo que, partiendo de la FI, va sufriendo una evolución de mejora, adaptándose a la realidad educativa. Esta evolución se produce en tres entornos: en la enseñanza directa, con la asistencia y participación en *congresos, cursos, seminarios, conferencias*, etc., en el aprendizaje en la escuela por el trabajo desarrollado y la colaboración con los compañeros/as, y en el aprendizaje fuera de la escuela, colaborando con grupos de otros niveles educativos.

En este sentido se encuentran las aportaciones realizadas por Gimeno (2005), quien considera que la FI sería un primer paso para ser maestro/a. Cuando los alumnos y las alumnas salen de las aulas de las escuelas de Magisterio comienzan un largo camino que deben recorrer para seguir aprendiendo la profesión de docente. Este hecho pone en evidencia que la FI es insuficiente e incompleta, valorando la necesidad de hacer un esfuerzo por identificar los aprendizajes básicos que demanda su profesión. No es extraño entender que, considerando la complejidad y diversidad de contextos en los que los maestros y las maestras pueden llegar a desarrollar su labor profesional, resulte complejo definir a priori las necesidades formativas que les permitirán responder a las contingencias que les surjan en el aula (Esteve, 2009). Una idea que compartimos, pensando, al igual que Barbás, (1994), que la formación de los maestros y las maestras, del profesorado en general, se desarrolla a lo largo de toda la carrera profesional, donde la FI, no es más que una primera etapa del camino formativo, pero es fundamental. Por lo que nos cuestionamos cómo debe ser la FI del futuro maestro/a, en nuestra opinión un hecho es evidente, y es que debe haber una conexión entre los conocimientos, la fundamentación teórica y la práctica, una coherencia con la realidad educativa, una realidad que atiende a una diversidad de contextos.

En la revisión de la obra de diferentes autores (Marcelo, 1989; Marín, 1980; Gimeno y Fernández, 1980) coinciden en dividir la formación del profesorado en dos partes: los conocimientos académicos y los de adquisición de destrezas profesionales que necesitan ser aplicados durante la práctica docente. Además de los conocimientos y las competencias adquiridas durante la FI, hay que añadir las “ausencias” originadas en el proceso descrito por Veenman (1988) como “shock de la realidad”. Se trata de un periodo de transición ardua que va desde la falta de conocimiento en la práctica de la enseñanza en un contexto educativo real hasta la adquisición de cierta competencia profesional que proporciona la práctica docente.

Siguiendo a Barba (2006, 2011), una de las principales características del/de la maestro/a novel, radica en el paso de ser alumno y alumna en la Universidad a ser docente. Este proceso de incorporación al mundo laboral no es fácil, como hemos comentado con anterioridad, ya que tiene unas características propias que lo hacen complejo. La principal característica es la asunción de máximas responsabilidades desde el primer día.

El problema es que el maestro novel está en una situación muy delicada. Se tienen muchas ideas novedosas de la escuela de Magisterio, una creencia personal, una experiencia en el sistema educativo como alumno, gran desconocimiento de las posibilidades y limitaciones del alumnado, muy poco conocimiento práctico de la función docente, demasiada responsabilidad, deseo de demostrar rápidamente competencia profesional, una perspectiva más próxima a la del alumnado que a la del profesorado... Todo ello pesa y hace que la presión sea enorme, siendo una fase de Pedagogía autocrítica, llegando a poder ser autodestructiva. (Barba, 2006a, p. 10)

Según Barba (2011), el Prácticum es una etapa de la FI donde se pone en relación aquellas experiencias adquiridas en la Universidad con lo que van aprendiendo en el contexto educativo donde desarrollan esta formación en la práctica. Para algunos autores/as como Schön (1998), el periodo de prácticas se sitúa a medio camino entre ser estudiante en la Facultad y ser aprendiz de maestro/a en la propia realidad laboral. No cabe duda que la FI va a condicionar de una manera notable el empeño docente cuando toma contacto con la práctica. A este respecto, Barba (2006) indica que cuando el/la maestro/a accede a la ER como primer destino, se produce un periodo inicial que abarcaría desde que éste toma contacto con la ER en su etapa inicial hasta que de manera progresiva y trascurrido un tiempo de práctica en el escenario real, se vislumbra un crecimiento personal que repercute en el desarrollo y en la autoestima profesional (Bustos, 2011a).

Una vez que el maestro/a termina esta FI y se incorpora al mundo laboral, se convierte en maestro y maestra novel, enfrentándose a una fase de “shock con la realidad educativa” según Veenman (1988), como hemos indicado, hasta que lleva a ser experto/a docente como indica Berliner (1988). Cuando los/as maestros/as se incorporan a la función docente pasan por diferentes fases hasta convertirse por medio de la experiencia en expertos/as. Según incidan los diferentes autores (Berliner, 1988; R. González, 1996; Huberman, 1988; Imbernón, 1994; Rodríguez-López, 1997) el tiempo que se requiere para ser un docente experto es variable. Por su parte, Barba (2011, p. 77) considera por definición al maestro/a novel como la situación que “considera que, no sólo consiste en insertarse en la profesión, sino que es el proceso por el que se convierte en un maestro experto”. Además, López-Pastor (2004) considera que el maestro/a en sus primeros pasos en la docencia no hace lo que aprendió, sino lo que vivenció. Quizás las vivencias tengan un arraigo que proporcionan seguridad en los primeros momentos, que se complementa con los conocimientos aprendidos y las experiencias educativas que van surgiendo de la propia práctica docente.

Marcelo (1995), considera que en un programa de FI se deben potenciar las actitudes de reflexión y análisis permanente y crítico de su propia práctica, para ello se podrían utilizar estrategias que favorezcan el proceso de crear actitudes en el profesorado. Un maestro/a reflexivo, un sujeto que aprende y que es capaz de construir conocimiento a partir de su propia implicación, tanto personal como profesional.

Por lo tanto con la intención de avanzar en nuestro objeto de estudio, la ER en la formación de los/as maestros/as de EF, la información analizada la hemos organizado en tres esferas. La primera esfera, hace referencia a la formación del/de la maestro/a de Educación Primaria; la segunda, indaga la consideración de la ER como contexto singular en la Titulación de Grado de maestro/a de Primaria; la tercera y última esfera, se centra en la búsqueda de indicios sobre la presencia de la ER en la Mención de EF.

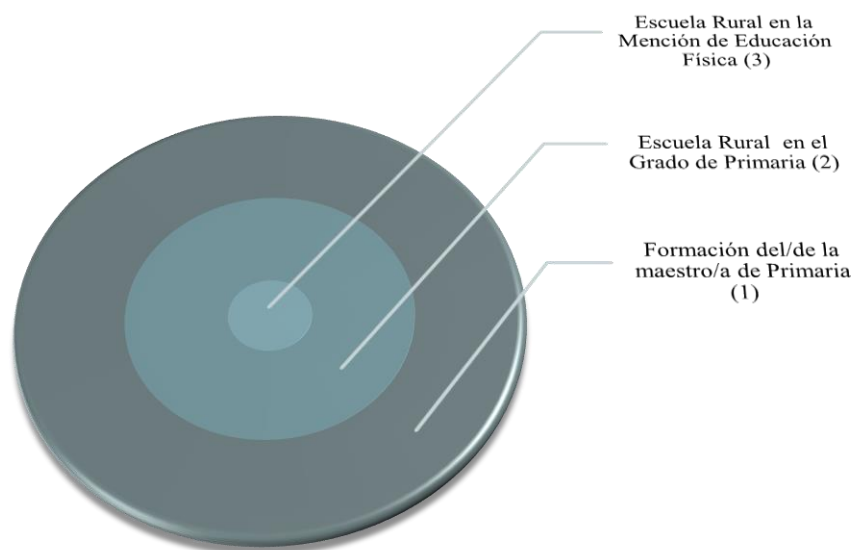


Figura 2.1. Esferas del estudio de la ER.

Nos cuestionamos si la mejora de la calidad educativa en contextos de Escuelas Rurales, así como la mejora de la formación de los/as docentes que desempeñan su labor profesional en este escenario, debería aparecer como una preocupación tanto de la FI como de la formación permanente. Una preocupación que quizás y teniendo en cuenta la proximidad, podría ser mayor en aquellas Facultades de Formación de maestros y maestras donde existiera en su mapa geográfico, una concentración mayor de Escuelas Rurales, aunque hemos de tener en cuenta que en la actualidad la movilidad del/de la maestro/a para desempeñar su labor docente se extiende a todo el territorio español.

Según Bustos (2010, 2011) la ER es un campo de investigación poco explorado, y si retomamos la idea de Tonucci (1996) con la que abrimos este apartado, la ER podría ser un interesante laboratorio experimental educativo del que podrían surgir interesantes indicaciones que bien pudieran servir para otros contextos educativos. Idea que también es corroborada por Feu (2003) y que bien podrían presentar cierto interés, por su posible potencial educativo, para los/as docentes de maestros y maestras como un contexto más de referencia, ya que como señala este mismo autor, las escuelas de formación del profesorado deberían tener en consideración a la ER, manifestando un contenido altamente práctico y tratarla de forma explícita.

Las escuelas de formación del profesorado deben tratar de forma explícita la ER, ya sea en las asignaturas troncales, obligatorias, optativas, o bien en Seminarios reducidos y con un contenido altamente práctico. (Feu, 2003, p. 94)

Según Bustos (2007), los trabajos sobre la ER en la FI se han centrado en poner en evidencia la escasa formación que ha recibido el/la maestro/a durante la FI, tanto generalistas como especialistas. Apenas se hace referencia a la existencia de este tipo de Centros Escolares, ni a

sus singularidades y necesidades concretas de intervención ni a las condiciones en las que se desarrollará su profesión docente.

Que el profesorado ha recibido una FI y permanente deficiente para trabajar en Escuelas Rurales no parece ninguna novedad. Es difícil encontrar un texto que describa a su profesorado y que no se dirija a las Facultades y escuelas universitarias como culpables del desencuentro entre formación y realidad profesional (...). El trabajo en aulas con multigradación responde a una peculiaridad de este tipo de escuelas que no se da en otros contextos escolares y, por lo tanto, requiere una base formativa específica. (Bustos, 2007, p. 2)

En lo que se refiere a la FI por el maestro/a y su práctica en el medio rural, está constatado que las prácticas de la carrera son totalmente ineficaces, sobre todo porque la gran mayoría de maestros/as en preparación no acceden nunca a este tipo de centros durante su etapa de FI (Hinojo et al., 2010). Así lo señala el estudio realizado por Bustos (2006), centrado en Andalucía, donde el 95,6% del profesorado, no realizó las prácticas de enseñanza en uno de estos centros, siendo un porcentaje muy elevado que casi alcanza la totalidad, frente al 4,40% que realizaron sus prácticas en Escuelas Rurales.

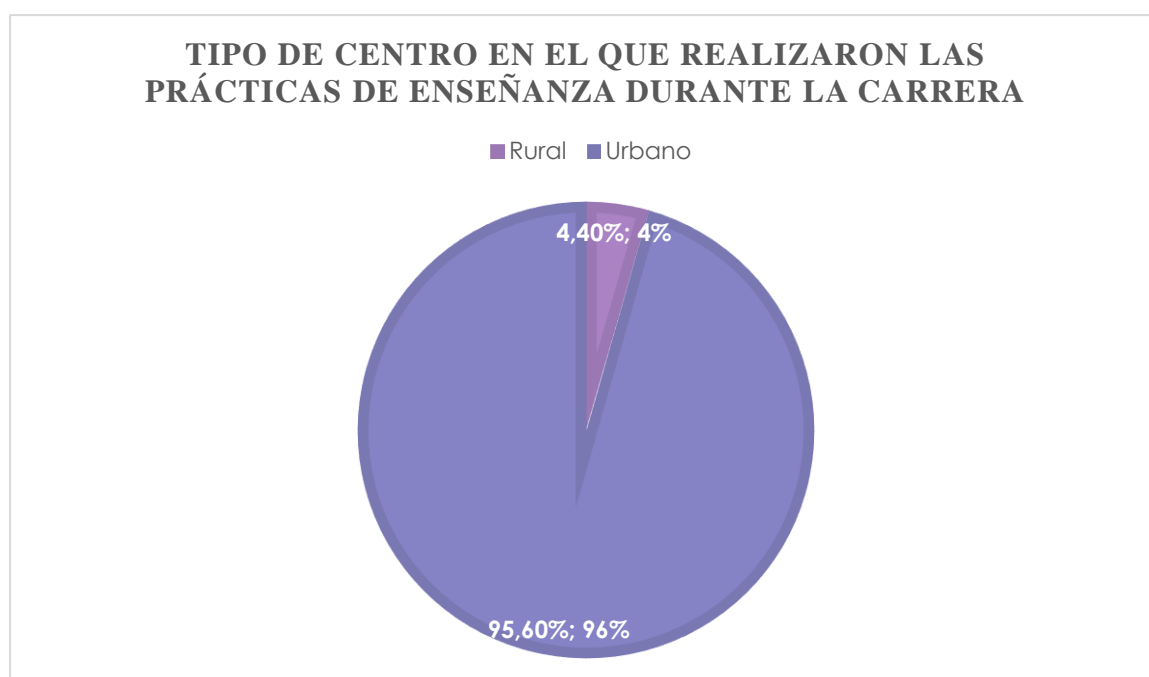


Gráfico 2.1. Tipo de centro de prácticas de enseñanza durante la FI, según Bustos (2006).

En la misma línea y siguiendo a Hinojo et al. (2010), los resultados obtenidos a este respecto, casi un 85 % del profesorado del medio rural en ejercicio considera que su FI resultó poco o nada adecuada al desarrollo de la labor profesional en este contexto (Corchón, 2005). El profesorado manifiesta que, durante sus estudios de Magisterio en la Facultad, aprendió poco o nada sobre el trabajo en el entorno rural, lo cual, obviamente, supuso un fuerte obstáculo para su labor profesional cuando llegó a su actual centro de trabajo:

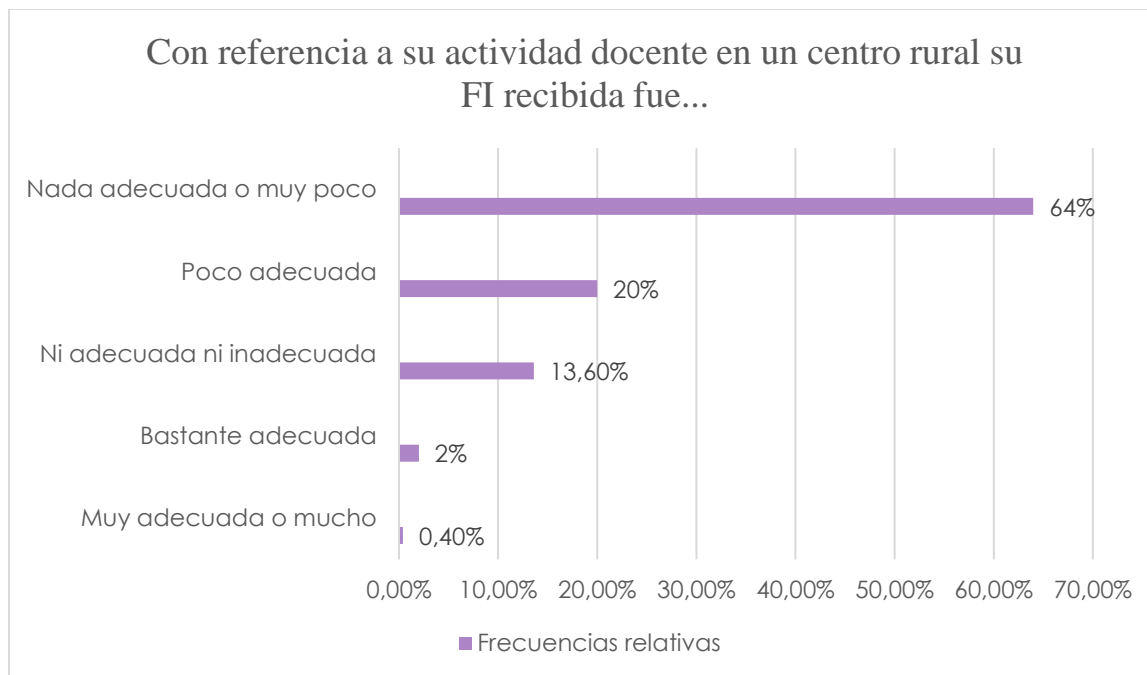


Gráfico 2.2. Grado de adecuación de la FI recibida para el trabajo en la ER según su profesorado. Hinojo et al. (2010), a partir de Corchón (2005).

En este sentido diversos autores (Corchón, 2002; Domingo et al., 2000) destacan la escasa preparación que recibe el docente que está en la ER, concibiéndose como una debilidad propia de este contexto. Por lo tanto, podríamos decir que cuando el maestro/a se enfrenta a un destino con estas características, en la mayoría de los casos no está preparado/a para ello, ya que desconoce el medio escolar rural. Su formación profesional no ha contemplado que el trabajo deba desarrollarse bajo sus particularidades condiciones, referidas tanto al trabajo con grupos de alumnado muy heterogéneo, con diferentes ciclos y edades dentro de una misma clase, como a la existencia de materiales didácticos estandarizados que no responden a este tipo de realidades (Sauras, 2000).

A ser profesor se aprende cada día, haciendo camino al andar como diría D. Antonio Machado. Pero amparados en esta máxima, no podemos situar al profesor novel en la profesión o contextos de especial dificultad en una situación de improvisación o de dejar que las cosas vayan cayendo por su peso. Desde nuestra perspectiva tenemos que denunciar este tipo de prácticas alienantes y empezar a profesionalizar al profesor desde su propia formación inicial. (Domingo et al., 2000, p. 177)

Como señala Feu (2003), la formación de los maestros y las maestras rurales empieza cuando ponen por primera vez los pies en la escuela. Una situación que, en determinadas ocasiones, puede llegar a resultar frustrante, como apunta Barba (2006). En el mejor de los casos, estas situaciones se tratan de paliar buscando espacios para la formación continua o permanente, en las que el profesorado se convierte en agente y constructor de su propio aprendizaje. Santos-Guerra (2002) apunta que la preparación en las Facultades de Educación y Formación del Profesorado sobre la realidad y las exigencias de la ER, resulta ser escasa o insuficiente. Así mismo, Feu (2003, 2004) considera una limitación que hoy en día la mayoría de las Escuelas de Formación de Profesorado, los centros donde se imparte Pedagogía y Psicopedagogía,

hablen de la escuela como si solo existiera una sola tipología, haciendo referencia a los centros graduados urbanos.

No puedes aplicar casi nada de lo que estudias. Te están enseñando a enseñar a grupos homogéneos. En el momento que tú te encuentras estas cosas así tienes que sacar de lo que te enseñan otros compañeros y de lo que tú vas viendo que puedes hacer (...) Que en la carrera hubiera alguna asignatura de enseñanza de algún tema de multigrado. Que te enseñaran algunas técnicas, algo didáctico, no sé... Que te hablen de estos centros un poco más. Tú sabes que existen en el momento que te metes en unas oposiciones. Sabes que tienes que poner unos centros rurales y dices: “¿eso qué es?”. En la carrera no te lo dejan caer por ningún sitio, pero por ningún sitio. (Bustos, 2007, p. 366)

Si nos atenemos a la consideración realizada por Bustos (2006), las instituciones se olvidan de la existencia de un mundo rural, de sus escuelas unitarias o incompletas, situadas generalmente en contextos rurales y marginales, que son olvidadas sistemáticamente por los centros de formación porque no es objeto de estudio. Boix y Marquilles (2004) afirman que en los planes de FI del profesorado, la ER ha estado olvidada a favor de la EU, cómo el único y válido modelo que debían conocer los/as estudiantes de Magisterio, demasiado lejos de la realidad, porque en un gran número de casos éstos/as ejercen como maestros/as en la ER.

(...) pocos maestros son conscientes, durante el periodo de su formación universitaria, de la existencia de las escuelas del mundo rural. Este hecho nos lleva a plantear una serie de consideraciones que hemos de tener presentes cuando abordamos el sentido y el contenido de la formación inicial del profesorado. De este modo, se convierte en tarea prioritaria que el alumnado desarrolle un conocimiento sobre ellas (características, dificultades y problemas) y sobre la Educación que allí se desarrolla, con vistas a que puedan afrontar y dar respuestas educativas a las necesidades singulares de las mismas. (Vázquez-Recio, 2008, p. 56)

Aunque también reconocemos cómo algunas Facultades muestran su interés por atender dentro de sus Planes de Estudios a la ER y su contexto. Un ejemplo lo tenemos en la “*Escola Universitaria de Mestres Balmes*”, Facultad de Educación con la transformación de los “*Estudis Universitaris de Vic*” en la Universidad de Vic, definió algunas líneas de actuación, como consecuencia de la reflexión llevada a cabo sobre el proceso de implantación de los nuevos Planes de Estudios de la diplomatura de Magisterio, donde se detectó en ellos la poca o casi nula presencia de todo lo relacionado con la ER. Según esta reflexión, el currículum de FI del profesorado reproducía la situación de abandono y aislamiento que padecían este tipo de escuelas dentro del sistema escolar español. En relación a las líneas de actuación que se planteaban, se constituyó el “*Grup Interuniversitari d’Escola Rural*”, con el objetivo de iniciar contactos con otras Escuelas Universitarias y Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades catalanas, para concretar proyectos conjuntos de trabajo en torno a la ER y a la relación entre esta tipología escolar y la FI de los maestros y las maestras (Carbonell, Carrillo, Soler y Tort, 1996; Soler, 1998a).

Otro ejemplo de estas líneas de actuación lo encontramos en la planificación, organización y diseño de las prácticas escolares de la *Universidad de la Rioja* en la Titulación de Maestro/a, siendo una tarea de la Coordinación, nombrada por el Vicerrectorado de Ordenación Académica, con una doble función: por un lado la formación para el Prácticum y por otro lado, la coordinación del mismo. La función de formación para el Prácticum alberga una serie de pretensiones entre las que destacan: un acercamiento de la realidad educativa a la Universidad; una orientación para el proceso didáctico desde la reflexión y la unificación de criterios para el desarrollo. Todo ello se desarrolla a través de *seminarios formativos, jornadas y debates* contando con la colaboración del propio profesorado de los centros escolares. Una de las observaciones realizadas en el marco de la coordinación, se centraba en que la elección de

centros para la realización de las prácticas, se dirigían a la capital o cabeceras de la comarca de la Rioja, desestimando para realizar el Prácticum a los centros encuadrados dentro de un entorno rural y, en consecuencia, la no ampliación de horizontes.

Por el contrario, según Ponce de León et al. (2000), estas escuelas ubicadas en este entorno serían uno de sus primeros destinos para muchos/as docentes a la hora de desempeñar su labor profesional. Estas son algunas de las razones por las que se celebraron “*las I Jornadas Universidad-Escuela. La ER primer paso al mundo docente*”, en la Universidad de la Rioja dando lugar a conocer la situación de los CRAs desde las experiencias y vivencias de los maestros y las maestras protagonistas. (Ponce de León et al., 2000).

Es nuestra labor como formadores de Maestros ilusionar a la Universidad de la Rioja y a otras Universidades a fomentar este tipo de acciones de acercamiento a la ER, pues es en este contexto escolar donde la Educación se torna enormemente viva, fresca y humanamente próxima. (Ponce de León et al., 2000, p. 346)

Siguiendo en la misma línea, encontramos el *I Congreso sobre “ER en Aragón”*<sup>14</sup>, que planteaban como uno de sus objetivos: “valorar la importancia de la Educación rural en la investigación pedagógica y en la formación del profesorado”, y destacaban en sus conclusiones que: “la formación de los futuros maestros y maestras se debe adecuar a las singularidad de la ER que, posiblemente, será su primer destino profesional”, además de “incluir en los planes de formación el conocimiento de los procedimientos de funcionamiento administrativo y de gestión de los Centros Rurales” (Abós y López-Hernández, 2000, pp. 123-124).

Si atendemos a los propósitos planteados y a las consideraciones finales que se derivan de ellos, coincidimos en las aportaciones que realizan Abós y López-Hernández (2000), Bustos (2010, 2011) y Tonucci (1996), quienes ponen de manifiesto que la singularidad que ofrece la ER representa un contexto de investigación pedagógica. Además, en la mayoría de los casos es uno de los primeros destinos de los/as maestros/as noveles (Barba, 2011; Bustos, 2006, 2011a; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a). En este sentido, nos preguntamos si realmente los/as docentes que van a desempeñar su tarea profesional en las Escuelas Rurales deberían tener una formación específica. Desde nuestro posicionamiento podemos señalar que lo que sí parece evidente es contemplar el interés educativo que tiene la ER, pensando que por el hecho de ser un contexto singular, ya debería tenerlo, tratando de superar la omnipresencia incuestionable de la EU. Esto implicaría, quizás, un giro en la formación del/de la docente para responder a las singularidades que presenta la ER, destacando la atención a las aulas multigrado, así como una re-contextualización del currículo, de tal manera que se pudiera favorecer una enseñanza de calidad en situaciones diversas a las que manifiesta la EU.

Si la ER es importante, si es diferente (...), si además presenta características que inciden en su importancia para la investigación pedagógica... y si es, en muchas ocasiones, el primer destino de la mayoría de los diplomados de las Escuelas Universitarias de nuestra Comunidad Autónoma, ¿cómo debe ser la formación de maestros que trabajen en ella? (...) ¿Qué nos exige y qué nos aporta la ER para esta formación? (Abós y López-Hernández, 2000, p. 124)

Otro estudio más que hemos encontrado, aparece en la tesis sobre “*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*” realizado por Bustos (2006), donde se vuelve poner en

---

<sup>14</sup> *I Congreso sobre “ER en Aragón”*, celebrado en abril de 2000 y organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, el Centro para el Desarrollo del Maestrazgo de Teruel y el Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel de Alcorisa.

evidencia la escasa presencia y, a veces, ninguna consideración de la ER en la FI del/de la maestro/a. En los Planes de Estudios que habían seguido los/as maestros/as que participaron en él, no se habían considerado las singularidades de la ER, además de percibir que los contenidos formativos recibidos durante su FI habían sido inadecuados o inexistentes respecto a esta realidad.

Según Bustos (2011), en Cataluña llevan años tratando de impulsar a las Escuelas Rurales a través de la inclusión en los programas de formación de diversas asignaturas para que el alumnado pueda formarse para trabajar como docente en este contexto.

Mientras que en algunas Universidades aparecen asignaturas optativas ligadas a las peculiaridades de la ER, en otras forman ya parte de la formación de los futuros maestros a través de planteamientos transversales en los Planes de Estudios; a estas hay que unir las que no hacen ninguna referencia y que siguen siendo preocupantemente frecuentes. La necesidad de que esta situación mejore la confirma la propia UNESCO (2004), que relaciona directamente a la capacitación de los docentes con los resultados escolares obtenidos por el alumnado rural. (Bustos, 2011a, p. 100)

No obstante, coincidimos con Bustos (2011) al afirmar que la formación del docente no es el único pilar que se precisa para una adecuada preparación del/de la maestro/a de ER, que aunque sí que lo condiciona, y no en pocas ocasiones, también lo está por los prejuicios que tiene el profesorado cuando es destinado a estas escuelas.

Según Romero (2004), la LOGSE marcó un hito para la FI del/de la maestro/a especialista en la asignatura de Educación Física. Esta ley en el Capítulo II de la Educación Primaria, en su artículo 16, declara que:

La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la EF, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros/as con la especialización correspondiente (p. 28931)

En esta Ley, en la disposición adicional duodécima 2 (p. 28939), se advierte lo siguiente:

El Gobierno y las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices generales y los Planes de Estudios correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de diplomado/a al que se refiere el artículo 30 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. En dichas directrices generales se establecerán las especialidades.

Asimismo, concreta cómo deberá estructurarse esta titulación en el mapa de las titulaciones generales que ofrece el Estado:

Los estudios universitarios se estructuraran, como máximo en tres ciclos. La superación del primero de ellos dará derecho, en su caso a la obtención del título de Diplomado, de Arquitecto Técnico o de Ingeniero Técnico; la del segundo, a la del título de Licenciado, de Arquitecto o de Ingeniero, y la del tercero, a la del título de Doctor. En su caso se establecerán las condiciones de convalidación o adaptación para el paso de un ciclo a otro (Ley Orgánica 11/1983, art., 30, p. 24037)

En opinión de Romero (2004), por este motivo se produce una reforma en la FI del profesorado, intentando adecuarse a esta nueva Ley del Sistema Educativo, concretándose mediante el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (BOE del 11 de octubre de 1991), estableciéndose el Título de Maestro/a en sus diversas especialidades (Educación Infantil,



Educación Primaria, Lengua Extranjera, EF, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje) y las directrices generales propias de los Planes de Estudios.

Estas directrices conducentes a la obtención del título de Maestro de la Especialidad en EF, establecen que las enseñanzas que se impartan deben proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en el correspondiente nivel educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en el área de EF. Por tanto, ya nos encontramos con el perfil del/de la maestro/a especialista en EF, establecido por el Consejo de Universidades (Ib., 2004, p. 3). Hecho que con toda probabilidad contribuye al aumento de actuaciones educativas que garanticen la eficacia o la calidad educativa en los centros de Primaria, derivados de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del marco de nuestra área específica la EF.

Por su parte, Fraile (2005) indica que con la aprobación de la LOGSE y con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, la Administración Educativa se planteó a través de los  *cursos de posgrado* , la necesidad de divulgar una política de cualificación y formación del/de la maestro/a especialista en la materia que imparte. Se trata de una formación acelerada de un profesorado especialista en EF que debía aprender procedimientos y estrategias de la práctica como alternativa a una metodología directiva tradicional, además de diseñar materiales didácticos con autonomía, generando propuestas prácticas innovadoras (Carbonell, 1992).

A continuación, vamos a dar paso a realizar un análisis buscando indicios de la ER en la ya extinguida Titulación de Maestro/a: especialidad en EF, desde que se inicia en 1987, tomando como referencia un período que abarca los Planes de Estudio de 1993/2003, y la vigente TGMP, Mención en EF. Una revisión que posiblemente nos permita comprender la consideración que se le ha otorgado a la ER en la FI, durante más de dos décadas. Análisis que hemos considerado necesario para poder comprender los antecedentes y el estado de la cuestión de nuestro objeto de estudio.

### **2.2.1 Presencia de la Escuela Rural en la anterior Titulación de Maestro/a: especialidad Educación Física.**

Romero (2004) insiste en señalar que la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), marcó un punto de inflexión para los/as maestros/as especialistas en EF. A este respecto señala que el Gobierno y las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices generales y los Planes de Estudios correspondientes al título de Maestro/a, que tendrá la consideración de diplomado/a al que se refiere el artículo 30 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, estableciendo las diferentes especialidades. Por este motivo, se produce una reforma en la FI del profesorado para adecuarse a esta nueva Ley del Sistema Educativo, operándose mediante el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (BOE del 11 de octubre de 1991). Nos encontramos con el perfil del/de la maestro/a especialista en EF, establecido por el Consejo de Universidades.

[...] Pero si ha habido un hecho especialmente relevante (...), éste ha sido la llegada de los maestros especialistas. La existencia del especialista en EF dentro de una ER, por pequeña que ésta sea, ha pasado de ser un privilegio a convertirse en un derecho inalienable que es ya aceptado con normalidad y que ha dejado de ser cuestionado. (Ruiz-Omeñaca, 2008a, pp. 31-32)

Hernández-Álvarez (2003) indica que la aprobación de la LOGSE en 1990, generó un marco legislativo que afectó a la estructura del sistema educativo y al currículum de las diferentes etapas educativas de carácter no universitario. En 1991 se publican los Decretos por los que se regulaba el currículum de las diferentes áreas, comenzando en el curso académico 1994-1995 el proceso de generalización de la reforma para el conjunto de los centros educativos. Este acontecimiento dio lugar a la aparición de la figura profesional del/de la maestro/a con la especialidad en EF. Y, en consecuencia, dará lugar a la incorporación a la Educación Primaria de especialistas, encontrando la primera promoción de maestros y maestras que acceden al mercado laboral, a partir del final del curso académico 1995-1996.

Una vez realizada esta pequeña introducción, hemos creído conveniente hacer alusión a la *Titulación de Maestro/a especialidad: EF* que viene regulada por el *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto*, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro/a, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los Planes de Estudios que conducen a su obtención. Para ello hemos realizado un análisis descriptivo del Real Decreto, en concreto, sobre las directrices generales propias de los Planes de Estudios que conducían a la obtención del título oficial de maestro/a-especialidad de EF, (recogidas en el anexo IV del BOE, núm. 244), dentro de la relación de materias troncales comunes del título de maestro/a en todas sus especialidades, en los contenidos de las asignaturas que lo conformaban y en lo que se refiere a las materias troncales de la especialidad de EF (ver anexo 2.2).

Observando que las Escuelas Rurales, posiblemente puedan resultar ser un marco idóneo de enseñanza y aprendizaje inicial en una realidad educativa con unas características propias. Un escenario donde el/la maestro/a de EF llevara a cabo actividades vinculadas a nuestra área específica y donde posiblemente el alumnado en formación se encuentre con una confrontación de postulados teórico-prácticos.

Para situarnos en nuestro tema de investigación hemos considerado importante hacer una revisión de los diferentes Planes de Estudios de Maestro/a Especialista en EF, existentes desde que se inicia en 1987, tomando como referencia <sup>15</sup> :

- Los Planes de Estudios de 1993-1999, ya que en el 1993 se implanta el curso 1º de EF
- Plan de Estudios de 2000
- Plan de Estudios de 2003

Esta revisión es necesaria para poder comprender los antecedentes y el estado de la cuestión de nuestro objeto de estudio. Un análisis que podría permitirnos comprender la consideración de la ER en la FI de los maestros y maestras de EF. Nos centraremos en revisar los Planes de Estudio de la Universidad donde se realiza esta Tesis Doctoral, ya que consideramos que un estudio más amplio desbordaría nuestras pretensiones. Además, queremos valorar el tratamiento que tiene la ER en las materias que se imparten en la especialidad de EF, pudiendo augurar que el contexto en el que se enmarcan las Facultades de Educación, así como la creencia del profesorado que está en la FI puede tener una fuerte influencia en estimar dicha consideración.

---

<sup>15</sup> La información de los Planes de Estudios de la UAM, ha sido facilitada tanto por la Facultad y el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, además de la que aparece publicada en su página [http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242658821831/listadoCategorizado/Programas\\_antiguos.htm](http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242658821831/listadoCategorizado/Programas_antiguos.htm) web. Enlace (última consulta 02/08/2015)

En el anexo 2.3, recogemos el conjunto de Planes de Estudios y de Programas Docentes (UAM) que hemos analizado. En ellos se puede apreciar que algunas asignaturas de la especialidad de EF no las hemos considerado, al no estar directamente vinculadas a la EF. Por tanto, nos hemos centrado en analizar las asignaturas de carácter obligatorio y troncal, descartando las optativas (9 créditos) y las de libre configuración (21 créditos), justificación que viene dada por la extensión del análisis.

Para el análisis nos hemos centrado en los objetivos y en los contenidos de las diferentes asignaturas, resaltando en negrita las posibles referencias que de manera implícita podrán estar vinculadas a la ER. A continuación, mostramos los resultados obtenidos del análisis realizado a los Planes de Estudios referentes a los años comprendidos entre 1993-1999, 2000 y 2003, descartando aquellas asignaturas que hemos considerado que no están directamente relacionadas con la EF o vinculables con nuestra cuestión de estudio. Aunque hemos realizado una excepción con la asignatura Organización del Centro Escolar, por entender que el tipo de organización de una ER se ajusta a parámetros singulares.

**- Planes de Estudios de 1993-1999:**

Interpretamos que de manera explícita no aparece ninguna referencia a la EF en la ER, ni en los objetivos ni en los contenidos en los programas de las asignaturas analizadas. En líneas generales, encontramos referencias que podrían referirse a la ER, por su vinculación con un contexto educativo singular y por la atención a la diversidad, una diversidad que caracteriza a las aulas multigrado de la ER, en los Programas de las asignaturas de: Aprendizaje y Desarrollo Motor; Bases Teóricas de la EF; Juegos motores y Actividades Deportivo-Recreativas; Actividades Físicas en el Medio Natural; Baloncesto- Voleibol; Balonmano-Fútbol Sala; Didáctica de la EF I y Didáctica de la EF II. Además, encontramos en el Programa de la asignatura Organización del Centro Escolar, como uno de los objetivos, adquirir conocimientos necesarios para organizar y distribuir los espacios, recursos y tiempos de aula, donde las aulas multigrado presentan su singularidad.

**- Planes de Estudios de 2000:**

Para realizar el análisis de los Planes de Estudio de Maestro/a de 2000 hemos accedido a los Programas de las asignaturas troncales y obligatorias, así como a la revisión de las de la especialidad de EF. También hemos revisado los Programas de asignaturas optativas, que corresponden a la Titulación de Maestro/a de Primaria, especialidad de EF.

**- Planes de Estudios de 2003:**

El análisis de este Plan de Estudios (ver anexo 2.5), nos lleva a valorar las asignaturas implicadas directa o indirectamente en la formación del/de la maestro/a de EF sobre el contexto escolar de la ER. Se puede deducir que tan solo de manera *explícita*, aparece una referencia a las Escuelas Rurales en el ámbito rural en los contenidos de la asignatura de *Organización del Centro Escolar*, en 3º, en el apartado de contenidos en el punto 2. *La escuela como organización. La descripción de dicho contenido se basa en: origen y evolución histórica de la escuela: factores de desarrollo. Concepto de escuela: funciones. Finalidades. Teorías y modelos de organización de escuelas: tipos de escuelas. Las escuelas en el ámbito rural.* En lo que se refiere a *referencias implícitas*, al igual que ocurría en el Plan de Estudios de 1993-1999, nos encontramos con determinadas asignaturas que en sus Programas hacen referencia a la contextualización del currículo, una contextualización que debería tener en consideración el

contexto de la ER y sus características que la hacen singular y única, estas asignaturas son: Bases Teóricas de la EF; Expresión Corporal; Iniciación deportiva: deportes Colectivos II; Didáctica de la EF I; Didáctica de la EF II; Didáctica de la EF III; Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico.

En este sentido, nos encontramos con la atención a la diversidad que requiere el contexto de la ER, donde el alumnado de EF en formación, debería aprender a diseñar y seleccionar actividades con una graduación de la complejidad en función a los ritmos de aprendizaje del alumnado, y es más que evidente los diferentes ritmos de aprendizaje que podemos encontrar en las aulas multigrado, ya que hablamos de grupos naturales: Iniciación deportiva: deportes Colectivos II. Esto va a requerir por parte del alumnado un conocimiento del contexto para poder realizar una valoración crítica de los enfoques didácticos a aplicar y una reflexión de su propia práctica docente, objetivos que encontramos en las asignaturas de: Aprendizaje y Desarrollo Motor; Bases Teóricas de la EF, Iniciación deportiva: deportes Colectivos I; Iniciación deportiva: deportes Colectivos II; Didáctica de la EF I; Didáctica de la EF II; Didáctica de la EF III y EF Básica. En lo que se refiere a seguir manteniendo la estrecha relación entre Escuela y Comunidad, encontramos de una manera implícita este vínculo en el Programa de las asignaturas de Juegos motores, ya que uno de sus objetivos se centra en el análisis de los valores educativos de los juegos, su construcción social y su valor como patrimonio cultural de la sociedad, contribuyendo a su conservación; y la EF Básica por su posible contribución al proceso de socialización.

Por último, la posibilidad que tiene el futuro maestro/a de EF, de realizar el Prácticum, en Escuelas Rurales, debería permitir al alumnado en formación, la consecución de algunos de los objetivos de la asignatura como: la adquisición de un mejor conocimiento de la realidad educativa y el desarrollo de actitudes reflexivas, de observación e indagación ante el trabajo docente en un contexto singular.

Como consideraciones finales a los Planes de Estudios revisados, 1993/1999-2000-2003, destacar que tan solo existe una referencia *explícita* en la asignatura de *Organización del Centro Escolar*, en 3º. En el contenido 2. *La escuela como organización. La descripción de dicho contenido se basa en: origen y evolución histórica de la escuela: factores de desarrollo. Concepto de escuela: funciones. Finalidades. Teorías y modelos de organización de escuelas: tipos de escuelas. Las escuelas en el ámbito rural.* Por tanto, podríamos indicar que la presencia de la ER en éstos es muy limitada, quedando reducida su consideración a algunas materias de manera implícita, según nuestra interpretación, en el desglose de objetivos y contenidos. Observamos que ninguno de los Programas revisados menciona al contexto educativo propio de la ER.

La atención a la diversidad mostrada en las aulas multigrado, que albergan a grupos naturales; el potencial educativo que ofrece el entorno y el medio natural donde están emplazadas la mayoría de las Escuelas Rurales, como uno de los pilares para el desarrollo de actividades físicas en el medio natural; las relaciones socio-afectivas y las relaciones que se establecen con la comunidad educativa, donde se crea una simbiosis entre escuela y comunidad; la reflexión y la crítica sobre la práctica docente, en Escuelas Rurales, como parte integrada en el desarrollo profesional del/de la docente de EF, todas ellas señas de identidad de la ER, nos llevan a pensar que la ER tiene su propia idiosincrasia, donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje singulares. Éstas podrían ser algunas de las cuestiones para que la ER se pudiera considerar como un modelo pedagógico-didáctico alternativo a contemplar en la formación de futuros maestros y maestras de EF dentro de los Planes de Estudios de la Titulación de Grado de

Maestro/a de Primaria. También queremos comentar que en ningún momento hemos descartado la posibilidad de que se den situaciones en las aulas, donde el profesorado universitario desarrolle temáticas que pudieran estar vinculadas directamente al contexto que ofrece la ER, aunque no se contemplen de manera explícita en los Programas de las asignaturas que imparten.

### 2.2.2 Presencia de la Escuela Rural en la actual titulación de Grado en Educación Primaria (Mención Educación Física).

Se han escrito muchas cosas acerca de las contradicciones, los límites y los problemas del profesor, la función y hasta la identidad profesional; pero el problema principal, el de una formación adecuada y coherente y de una continua formación permanente durante el ejercicio docente, continúa sin resolverse. (Tonucci, 2010, p. 73)

Algunos estudios recientes se han preocupado en valorar la repercusión que han tenido las Titulaciones surgidas con el EEES, en la formación del/de la maestro/a. Tal es el caso del trabajo realizado por Abós (2011) quien se centra en “La Escuela en el Medio Rural y su presencia en los Planes de Estudios de los Grados de Maestros/as en Educación Primaria de las Universidades Españolas”. Este trabajo presenta una aproximación al tratamiento que en los Planes de Estudios del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria se le concede a la ER. Analiza objetivos y contenidos, siendo un estudio descriptivo que concluye con la poca presencia de la ER en estos estudios. Establece dos ideas fundamentales: “la primera, es que los/as maestros/as deben estar preparados para formar ciudadanos íntegros y comprometidos, cualquiera que sea el contexto en el que vivan; y la segunda, es que deben estar formados/as para afrontar sus funciones docentes en diferentes contextos” (Abós, 2011, pp. 41-42).

El estudio se centra en el análisis realizado en Universidades Españolas donde se imparte el Grado de Maestro/a de Educación Primaria, llegando a la consideración que en la regulación de los títulos (Orden ECI/3857/2007) no existe referencia *explícita* alguna a la ER. Puesto que ni en los objetivos, ni en la planificación de las enseñanzas incluyen ninguna referencia explícita. Por el contrario, señala que sí existe en dicha regulación algunas referencias *implícitas* a la ER en los objetivos. En la tabla 2.1, recogemos la síntesis del trabajo, considerando exclusivamente los objetivos propuestos en las asignaturas que configuran la titulación (Abós, 2011, pp. 43-44).

Tabla 2.1. Objetivos y referencias implícitas a la ER en la Orden ECI/3857/2007

Objetivos	Referencias implícitas a la ER
Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad (objetivo 4 EP)	La diversidad es el elemento sustancial en el diseño del proceso de aprendizaje en la ER
(...) Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales (...) (objetivo 3 EP)	La ER actual es modelo de contexto multicultural.
Conocer la organización de las escuelas de Educación infantil y de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento (...) (objetivo 6 EP)	La ER del Estado español adopta diferentes modelos organizativos.
Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social (...) (objetivo 7 EP)	La ER y su contexto posibilitan espacios de colaboración
(...) Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes (objetivo 10 EP)	La ER es un espacio didáctico en el que la autonomía y la colaboración cobran sentido.
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la Educación en la sociedad actual y las	Las características socioculturales y económicas de los diferentes contextos rurales confieren a sus

competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación infantil y Primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (objetivo 12 EP)	escuelas unas posibilidades especiales en el logro de la equidad en Educación
Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella (objetivo 5 EP)	Los contextos rurales ofrecen múltiples posibilidades de convivencia
Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible (objetivo 9 EP)	El desarrollo sostenible cobra una relevancia especial en el medio rural al estar relacionado directamente con su desarrollo económico.

Si consideramos las aportaciones de Abós (2011), detectamos que las posibilidades didácticas y organizativas que ofrece la ER, podrían facilitar el proceso por el cual un maestro/a, en nuestro caso de EF, adquiere la competencia reflexiva y crítica sobre la práctica docente, competencia que le permitiría, por otro lado, atender a la diversidad dentro del marco educativo que manifiesta la ER.

Para poder valorar aquellas referencias en las que implícitamente se encuentra la vinculación con la ER, recogemos el análisis de los Planes de Estudios de las 36 Universidades analizadas por Abós<sup>16</sup> (2011), donde observamos que quizás de forma *implícita* la ER pudiera estar presente en los *objetivos/competencias* de tres Universidades diferentes. En lo que se refiere a los *contenidos básicos*, tres asignaturas vinculadas al contexto y al entorno educativo posibilitan el tratamiento de la ER y su contexto. Una presencia *explícita* de la ER aparece en los objetivos/competencias de dos Universidades que plantean como objetivo fundamental del título formar a maestros/as capaces de desenvolverse en diferentes contextos, entre los que destacan el rural. En relación a los *contenidos básicos*, cinco asignaturas de Primaria (una optativa) e Infantil (una de ellas) de cinco Universidades, recogen el contexto educativo de la ER. Podemos apreciar que son Universidades vinculadas geográficamente a un entorno rural, donde las Escuelas Rurales podrían ser más numerosas, las que optan por la posibilidad de incluir en sus Planes de Estudios a la ER considerando su singularidad como un modelo de formación. Y en cuanto a los recursos materiales y/o bibliográficos, son las Universidades de: Barcelona, Zaragoza, Burgos, Gerona y Valladolid, destacan por utilizar referentes vinculados a la ER.

Por lo que, basándonos en el estudio realizado por Abós (2011), el 8,3%, aproximadamente, de las 36 Universidades estudiadas, consideran, de manera implícita, la presencia de la ER en sus Planes de Estudio y de manera explícita, el 5,5 %. Esto supone una consideración poco significativa de la ER en la formación del/de la maestro/a en la etapa inicial, siendo las Facultades emplazadas en entornos rurales las que mayor consideración y tratamiento realizan. En nuestra opinión consideramos que el alumnado en formación en estas Facultades, durante el Prácticum, y en su inserción al mundo laboral como docente y maestro/a novel, tiene una mayor probabilidad de tener como uno de sus primeros destinos el de la ER, al ser zonas que posiblemente alberguen a una concentración mayor de Escuelas Rurales. En este caso, pensamos que el proceso de enseñanza y la adquisición de competencias para desempeñar la práctica docente en este tipo de escuelas, posiblemente se haya visto favorecido al recibir formación sobre esta temática. En la tabla 2.2 se presentan los resultados obtenidos del análisis de los Planes de Estudios de maestro/a, realizado por Abós (2011).

<sup>16</sup> Remitimos al anexo 2.6

Tabla 2.2. Dimensiones y categorías de análisis identificadas en el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria

Resultados y aportaciones	Conclusiones
<p>La regulación actual de la FI de los/as maestros/as incluye muchas referencias implícitas a las características sociopedagógicas de la escuela del medio rural.</p>	<p>La FI no hace referencia a la docencia en aulas multigrado y la actitud que se crea hacia la ER suele ser negativa o presenta altas dosis de incertidumbre.</p>
<p>La escuela y el medio rurales están prácticamente ausentes de los Planes de Estudios de formación de maestros/as.</p>	<p>(...) el modelo de ER representa un espacio idóneo para la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que aprender a aprender guíe toda la actuación del docente; sus aulas son espacios que invitan a la innovación constante y exponente de la multidimensionalidad y complejidad de la profesión docente. Por ello su inclusión en la FI del profesorado puede ayudar a que éste elabore crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo y un pensamiento innovador (Medina y Domínguez, 1989).</p>
<p>La inclusión de esta temática tiene cabida en los ámbitos psicopedagógicos de la FI, aunque también debería tenerla en los de carácter didácticodisciplinar.</p>	<p>La inclusión en los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas de nuestros Planes de Estudios de los problemas de la ER puede ser un elemento innovador que conduzca a su logro.</p>
<p>Aunque no existan referencias explícitas la organización de los Planes de Estudios permite el análisis y estudio de la temática a través de diferentes estrategias metodológicas (estudio de casos, enseñanza basada en problemas, Seminarios, lecturas...).</p>	<p>La configuración pedagógico-didáctica multidimensional que presenta (Boix, 1995) puede convertirse en un referente básico en la búsqueda de un docente que con independencia de los requisitos oficiales, aprenda a educar a través de nuevas formas y modelos de formación que desarrollen habilidades para implementar un currículum flexible en cuanto a las necesidades individuales y sociales, en un marco de aprendizaje cooperativo que propicie valores en los que la diferencia sea la base de la vida democrática y que cuente con las posibilidades del entorno sociocultural.</p>
<p>El diseño del Prácticum puede ser el eslabón que permita solventar las “ausencias” cuando éstas no sean conscientes.</p>	

En la tabla 2.2, destacamos que la FI del/de la maestro/a incluye de manera implícita a la ER, aunque es evidente que no se trata con profundidad a lo largo de la formación. Aunque el Prácticum puede ser el eslabón que permite solventar la ausencia. También observamos que en la FI no se hace referencia a la docencia en aulas multigrado. Por el contrario, sus aulas son espacios que invitan a la innovación constante y creciente de la multidimensionalidad y complejidad de la profesión docente. La inclusión de la ER dentro de los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas de los Planes de Estudios puede ser un elemento innovador. Además, la configuración pedagógico-didáctica y multidimensional de la ER puede convertirse en un referente básico de un/a docente que aprenda a educar a través de modelos de formación basados en un currículum flexible, en un marco de aprendizaje cooperativo que cuente con las posibilidades del entorno sociocultural.

En la línea de lo expuesto con anterioridad, se demuestra nuevamente la escasez de estudios vinculados a posibles proyectos de formación en relación a la ER. De esta manera queremos entender nuestra investigación como una evidencia más que pudiera justificar esta necesidad de generar conocimiento útil para la mejora de la ER, de sus prácticas y de la formación de sus docentes. Nuestra pretensión no es únicamente discutir las posibles debilidades de la formación del/de la maestro/a de EF y la repercusión que tiene en la práctica docente; sino prioritariamente, estimar la posibilidad de (re)pensar y (re)orientar los modelos de formación para que éstos pudieran atender a las singularidades que manifiestan los diferentes contextos educativos. Sin embargo, somos conscientes, en base a nuestra experiencia profesional, que enseñar no es tarea fácil y mucho menos formar a las personas que más tarde ostentarán esta responsabilidad.

Para hacer frente a ese complejo y dinámico mundo de culturas y subculturas el profesor necesita no un registro de respuestas estereotipadas y rígidas sino un pensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación. (Santos-Guerra, 1999, p. 7)

La Legislación Educativa contribuye a la homogenización de las escuelas al marcar los mismos criterios para todas, olvidando que las peculiaridades irrepetibles de cada una de ellas, es decir, de su singularidad. Los criterios que se establecen atienden a escuelas que presentan características comunes, olvidando que algunas de estas escuelas, como es el caso de las Escuelas Rurales, tienen una representación diferente. Un carácter singular de las culturas y de los contextos, que por singulares son diferentes y exigen de una actuación profesional específica que no se deriva de la aplicación automática, rígida, mecanicista, instrumentalista de las teorías y de los principios, sino de una matización que requiera de cierta flexibilidad (Santos-Guerra, 1999, p. 6).

#### - **Consideración de la ER en la Mención en EF**

Numerosas Universidades españolas ofertan la Mención en EF en el Título de Grado, de Maestro/a en Educación Primaria, con su nuevo marco normativo, queda determinado en la Orden Ministerial ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, publicada en el BOE nº. 312 de 29 de diciembre de 2007, siendo el único que capacita para impartir clases a los alumnos y alumnas de Educación Primaria. Dicho título viene a sustituir a las Diplomaturas que existían en los Planes anteriores y que fueron establecidas por el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establecía el título universitario oficial de Maestro /a, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los Planes de Estudios conducentes a su obtención. En BOE nº. 244. 11 octubre 1991. Nosotras expondremos de forma breve algunas de las materias optativas integradas en estos Planes de Estudios, que por coherencia y viabilidad con el estudio, nos hemos centrado en el análisis de tres Universidades españolas: Universidad de Valladolid (campus de Segovia), Universidad de Madrid, y Universidad de Alcalá de Henares (campus de Guadalajara).

Observamos que la Mención de EF, en la formación del/de la maestro/a, pudiera haber sufrido una pérdida de carga específica vinculada a los contenidos propios de la EF, con respecto a la anterior titulación. Esta situación hace que nos planteemos si esta pérdida pudiera, de alguna manera, afectar a la inclusión de nuevos planteamientos curriculares que pudieran ser tratados como transversales o interdisciplinares, pasando éstos a un segundo plano, quizás por no estar considerados como temas vinculados directamente a nuestra área. Aunque no debemos olvidar la coherencia que debe establecerse entre teoría y práctica, puesto que el desarrollo de los contenidos debe ser aplicado en la realidad educativa y el contexto de la ER forma parte de esa realidad.

Para ilustrar esta situación que acabamos de comentar, hemos tomado como referencia el Plan de Estudios de 2003 (UAM) de la titulación de Maestro/a: especialidad en EF, observando que tiene 74 créditos de carga específica vinculada a la EF, de un total de 180 créditos de formación. Y la Mención en EF, en el Grado de Primaria del Plan de Estudios de 2015-2016 (UAM), de 240 créditos, tiene 27 ECTS, específicos del área de EF, a los que hay que sumarle 9 créditos de EF y Fundamentos Didácticos, una asignatura con carácter obligatorio cursada en 3<sup>o</sup><sup>17</sup> (ver anexo 2.7). Así, la carga específica de la Titulación de Grado, es inferior a la

<sup>17</sup> Queremos añadir que cambia también la nomenclatura de créditos, como una de las aportaciones del Tratado de Bolonia (1999), donde se impulsa la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el



Titulación de maestro/a de Primaria: especialidad en EF, lo que pudiera suponer dos situaciones: 1) que el maestro/a de la nueva titulación saliera con una formación más débil en la especialidad, y 2) que la pérdida de créditos en carga específica, no dé lugar a la inclusión de nuevos planteamientos curriculares, considerados de una relevancia menos significativa para la asignatura.

Para realizar el análisis en el Grado en Educación Primaria, centrado en la Mención de EF, hemos atendido a diferentes ámbitos y documentos: demanda de la formación permanente; normativa y Decretos del MEC; los Planes de Estudios; y Programas de las asignaturas, con el propósito de ofrecer una visión interpretativa y global de la consideración de la ER en la TGMP (ver tabla 2.3):

Tabla 2.3. Documentos de análisis centrados en la Mención de Educación Física en el Grado en Educación Primaria

<b>Ámbitos/Documentos</b>
Situación actual por la que está atravesando la ER. Demanda de la Formación Permanente
Orientaciones, normativas y Decretos MEC
Plan de Estudio (Programa Formativo Guía Docente)
Mención en EF Programa/Guías de aprendizaje (Plan didáctico de la Asignatura)

### Análisis del papel de la ER en el marco social, cultural y educativo

Como introducción a este punto, queremos remitir al capítulo III donde se recogen algunas de las experiencias educativas que hemos encontrado en relación a la ER. También recoge las demandas y las propuestas que desde la formación continua del profesorado se están llevando a cabo. En éstas se pone de manifiesto y se deja entrever el potencial que ofrece la ER como medio para favorecer la realización de proyectos innovadores, proyectos que posiblemente puedan servir como referentes para otras escuelas, así como la situación actual por la que está atravesando la ER.

Nos interesa especialmente porque un grupo de docentes dan una visión desde el punto de vista social y educativo de la importancia de proteger, por los lazos que establece la ER con la comunidad, las señas de identidad de un pueblo, sin dejar de abrir ventanas con miras a otras perspectivas cosmopolitas y la forma en que los/as docentes debemos actuar en ella. Una visión que nos dibuja el marco cultural y los valores de un contexto estableciendo y delimitando el nivel macro a tener en cuenta en el resto de niveles por las aportaciones significativas que de él se derivan.

---

establecimiento de un sistema internacional de créditos (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos- ECTS – European Credit Transfer System). Un sistema que no sólo centra su interés en la carga horaria de cada materia dentro de un Plan de Estudios, sino que en él se recogen las horas de docencia teórica por parte del profesor/a, las horas de docencia práctica y las horas de trabajo autónomo por parte del alumno/a. Un crédito ECTS que equivale a 25-30 horas, por lo que quizás el número de horas empleado en cada uno de los ECTS sea superior al de los créditos de la antigua Diplomatura

Proponemos por su interés consultar la referencia, que hemos mencionado con anterioridad, antes de iniciarnos en los siguientes niveles ya que nos dibuja un punto de partida. A esta idea hay que sumarle la acción realizada por un grupo de personas reivindicando el hecho de mantener las Escuelas Rurales abiertas, voces <sup>18</sup>a las que hay que atender, escuchar y que forman parte del conglomerado socio-cultural y educativo español.

El futuro de las pequeñas escuelas del medio rural no es una cuestión interna del sistema educativo. Es algo que se relaciona con el futuro de las zonas rurales y, por tanto, con la configuración global de nuestra sociedad. (Canário, 2008, p. 34)

### Análisis legislativo de la ER y la formación docente

- Real Decreto 1393/2007
- Orden ECI/3857/2007
- Real Decreto 861/2010
- Resoluciones de 29 de abril de 2011
- Resoluciones de 17 de diciembre de 2012
- Resoluciones de 6 de junio de 2014

Si nos centramos en el ámbito referente a la política administrativa, observamos que la LOE en su artículo 93, conforma la profesión de Maestro/a en Educación Primaria como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado para impartir las enseñanzas de Educación Primaria. Un título que se obtiene, en este caso, de acuerdo con lo provisto en el artículo 12.9, p 44040 del Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En este Real Decreto, se recoge que estos Planes de Estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión. En el anexo I apartado 5.1, en lo que se refiere a la estructura de las enseñanzas, las materias que constituyen la propuesta serán de tipo: formación básica, obligatorias y optativas, prácticas externas y Trabajo Fin de Grado.

La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestros/as en Educación Primaria, recoge que el Plan de Estudios debe incluir una serie de competencias divididas en tres grandes grupos: competencias específicas, competencias transversales y competencias nucleares. Competencias que el alumnado debería adquirir para desarrollar su labor profesional en los centros educativos de Primaria durante la FI.

Interesante destacar, aunque paradójico, el estudio llevado a cabo por la ANECA referente al título de Grado en Magisterio presentado en el Libro Blanco, ya que uno de los resultados obtenidos en la recogida de datos, incluidos en su proyecto por un modelo de titulación más compatible con la situación existente en la mayoría de los países del EEES, nos habla de una perspectiva tradicional predominante, un motivo que ofrece una imagen de resistencia al cambio del modelo formativo, en cuanto a las competencias transversales (genéricas) se refiere.

Destacamos también, dentro de nuestra área específica, que la competencia más valorada por los profesionales de la EF alude al dominio de las técnicas, la teoría y la didáctica específica de la EF, junto con la valoración destacada concedida al juego como recurso educativo y como contenido del currículo. En el otro extremo de la valoración destaca la escasa puntuación

---

<sup>18</sup> Presentadas en el anexo 2.8

obtenida por el conocimiento específico de determinados aspectos (informativos y organizativos) de las instalaciones deportivas.

Se ha realizado un extracto de las competencias, en relación a los diferentes módulos, que debe adquirir el alumnado según la orden ECI/3857/2007, que pudieran estar vinculadas al ejercicio de capacitar al futuro maestro/a para llevar a cabo su actuación educativa el marco contextual que denota la ER.

Tabla 2.4. Extracto de las competencias que debe adquirir el alumnado según la orden ECI/3857/2007 y que vinculamos a la actuación educativa en el marco contextual que denota la ER

<b>Módulo</b>	<b>Competencias que deben adquirirse</b>
<b>De formación básica</b>	
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	(...) Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.
Procesos y contextos educativos	(...) Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
Sociedad, familia y escuela	(...) Relacionar la Educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e identificar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad que afectan a la Educación familiar y escolar.
<b>Didáctico y disciplina</b>	
Enseñanza y aprendizaje de:	
Educación física	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la EF.
<b>Prácticum</b>	
Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado	(...) Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro (...) Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

En la tabla 2.4 puede apreciarse como que en el módulo de formación básica, las competencias que debe adquirir el alumnado, estableciendo una vinculación directa con las características que denota el contexto de la ER, debieran resolver situaciones educativas vinculadas a diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Sabemos que en las aulas multigrado los ritmos de aprendizaje son diversos y diferentes. Diferentes ritmos para asimilar nuevos aprendizajes entre alumnos/as con la misma edad, pero también diferentes ritmos por encontrarnos con alumnos/as de diferentes grados en el mismo aula. También competencias que capaciten al alumnado de EF en formación, para desenvolverse en ambientes multiculturales, donde la cooperación entre escuela y comunidad es fundamental. Situación que suele identificar a las Escuelas Rurales y que, coincidiendo con Marugán (2016), uno de los ejes de la Educación es la participación de las familias, considerando inseparable la escuela y la comunidad, donde incluye a las familias, un papel tan significativo en el contexto de la ER

También se ha realizado algunas observaciones referentes a los *objetivos generales* (Apartado 3, p. 53747) para el Grado de Educación Primaria que aparecen en la orden ECI/3857/2007 (Maestro/a de Educación Primaria, BOE de 29 de diciembre de 2007), intentando encontrar ápices de vinculación implícita con la realidad que ofrece la ER.

Se detecta que ciertas competencias que los/as estudiantes deben adquirir para desarrollar su labor profesional en los centros educativos de Primaria, como maestros/as de EF, se van a centrar en las claves que se apoyan en la práctica docente y en las singularidades que presentan las Escuelas Rurales. Así como las competencias que el alumnado de EF debería adquirir para abordar la actuación educativa en este escenario y que se presentan a continuación:

- (Punto 4). “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” (ECI/3857/2007, p. 53747).

La ER presenta un contexto educativo y comunitario diverso que repercute en su singularidad. Además, pensamos que en función de su ubicación geográfica, las diferencias son más sobresalientes sobre todo si se trata escuelas cuyo emplazamiento rural está muy aislado. Entendemos, por lo tanto, que la ER pudiera presentarse como modelo educativo, como contexto de diversidad para el diseño y regulación de espacios de aprendizaje. Además cuenta con una gran implicación de colectivos en la mejora de la escuela. Desde diversos ángulos, detectamos que se establece un sistema de relaciones en el que existe una gran interdependencia, con la participación de diferentes agentes en el proceso de transformación y crecimiento de la escuela, nos referimos, entre otros, a: docentes, familias, ayuntamientos y asociaciones. Además en raras ocasiones, esta relación entre escuela-comunidad suele reconocerse en otros contextos.

- (Punto 6). Además de “conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar la función de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singularidades necesidades educativas de los estudiantes (...)” (ECI/3857/2007, p. 53748).

La estructura, organización y funcionamiento de la ER, así como la relación con la comunidad, es diferente al resto de contextos educativos, tiene su propia idiosincrasia. Un valor añadido entendido como laboratorio de transformación e innovación. Por lo que si el alumnado en FI ha de conocer la organización de los colegios de Primaria, debería conocer también las singularidades que presentan las Escuelas Rurales.

- (Punto 10). Y “reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes” (ECI/3857/2007, p. 53748).

Una de las características más destacadas de las Escuelas Rurales son las aulas multigrado. En las cuales es muy probable que, por las características que presenta, se establezca un diseño metodológico que difícilmente podamos encontrar en otro contexto educativo y donde el aprendizaje autónomo y cooperativo se convierta en uno de los pilares que lo sustentan.

- (Punto 12) “comprender la función, las posibilidades y los límites de la Educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Primaria y a sus profesionales” (ECI/3857/2007, p. 53748).

La manifestación de la ER como contexto educativo es singular, por lo que los profesionales que en ella desarrollen su labor docente tienen la responsabilidad de conocer los campos de

actuación educativa que en ella se pueda originar, para que una vez conocidos los modelos de mejora de la calidad se puedan aplicar a estos centros.

Esta misma Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, incluye la posibilidad de ofertar menciones con el propósito de suplir las titulaciones extinguidas, en nuestro caso de EF: Menciones que son ofertadas por numerosas Universidades españolas.

“En estas enseñanzas podrán proponerse menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos 17, 18, 19 y 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como aquellas que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas expresadas en dicha ley...”. (Orden ECI/3857/2007, p. 53748)

En lo que se refiere a los *Planes de Estudio* conducentes al título de Graduado/a en Magisterio en EP, centrándonos en aquellas vinculadas a la EF y a la Mención de EF, observamos lo siguiente:

- Los Planes de Estudios referentes al año 2010/2011, implantación del Grado en Primaria, en la UAM. Solo se implantan los curso de 1º y 2º, por lo que no figura ninguna asignatura vinculada directamente a la EF, aunque consideramos el Prácticum I viable para su desarrollo en Escuelas Rurales.
- Durante el periodo que corresponde al año 2011-2012, se implanta 3º, con una asignatura vinculada directamente a la EF: EF y Fundamentos Didácticos, además del Prácticum II.
- En el período comprendido entre 2012-2013, se implanta 4º y las asignaturas que configuran la Mención: Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana; Didáctica de la EF; Iniciación Deportiva y La condición Física y la Salud en edad Escolar, Prácticum III, además del Trabajo Fin de Grado.
- 2013-2014, año de transición, 1ª promoción e inicio de la 2ª promoción. En este año, hemos realizado el análisis de las tres Universidades vinculadas a nuestros protagonistas, para ampliar la imagen dibujada desde el inicio, considerándolo con un papel más relevante y significativo.
- Y por último, durante el periodo 2015-2016 (año académico actual) hemos delimitado la revisión a la UAM de aquellas asignaturas vinculadas directamente a la EF y a la Mención en EF.

Tabla 2.5. Planes de Estudios revisados conducentes al título de Graduado/a en Magisterio en EP, centrándonos en aquellas vinculadas a la EF y a la Mención de EF

Plan de Estudios	Cursos	Asignaturas vinculadas a la EF y a la Mención en EF	Universidad
2010/2011	1º y 2º	-Practicum I (2º curso)	UAM
2011/2012	3º	-EF y fundamentos didácticos -Prácticum II	UAM
2012/2013	4º y Mención	-Fundamentos y manifestaciones básicas de la motricidad humana -Didáctica de la EF -Iniciación deportiva -La condición física y la salud en edad escolar	UAM

			-Prácticum III	
2013/2014	1º-4º Mención en EF	y	Por extensión se detallan en las tablas correspondientes	UAM, UVA y UAH
2015/2016	1º-4º Mención en EF	y	-Fundamentos y manifestaciones básicas de la motricidad humana -Didáctica de la EF -Iniciación deportiva -La condición física y la salud en edad escolar -Prácticum III	UAM

En la actualidad, la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales donde se recoge el diseño de los Planes de Estudios a tener en cuenta por las diferentes Universidades, viene regulado por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº. 260, 30 octubre 2007. En el punto 5 del anexo I, hace referencia a la planificación de las enseñanzas, interesándonos el punto 5.2 donde se realiza una descripción de los módulos o materias de enseñanza-aprendizaje que constituyen la estructura del Plan de Estudios, incluyendo las prácticas externas y el trabajo fin de Grado que deben ser definidas por la Universidad.

El análisis realizado hace referencia a los Planes de Estudios a las Universidades que mostramos en la figura 2.2. Para ello atenderemos al Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y según las Resoluciones de 29 de abril de 2011, de la UAH, por la que se publica el Plan Estudios de Graduado en Magisterio de Educación Primaria y de 17 de diciembre de 2012, de la UAM, por la que se publica la modificación del Plan de Estudios de Graduado en Magisterio en Educación. Y la Resolución de 6 de junio de 2014, de la UAM, por la que se publica la modificación del Plan de Estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria.

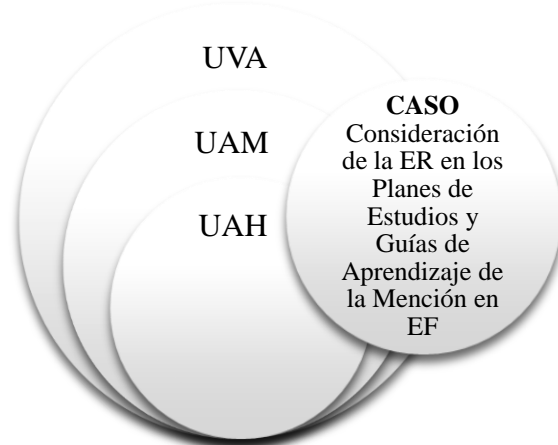


Figura 2.2. Universidades en las que hemos revisado los Planes de Estudios y las Guías de Aprendizaje que los configuran

### - Planes de Estudio de 2010/2011

En la revisión realizada a los Planes de Estudios de 2010/2011<sup>19</sup>, 1º y 2º curso, centrado en los objetivos y las competencias que adquieren los/as estudiantes con dicha materia; los resultados de aprendizaje y los contenidos del Prácticum I, en 2º curso, que plantea la

<sup>19</sup> Por extensión, hemos considerado recoger el análisis de los Planes de Estudios 2010/2011, en el anexo 2.9

posibilidad de ser realizado en escuelas con tipología rural, observamos que no hay ninguna referencia explícita a la ER, en cambio encontramos en los puntos expuestos dentro de los objetivos, competencias y resultados de aprendizaje, referencias que podrían vincularse al panorama que ofrece las ER. La realidad educativa que presentan las Escuelas Rurales, es única; la observación del aula, la atención a la diversidad de las aulas multigrado, propia de este contexto, el desarrollo de la actitud reflexiva y crítica, así como los vínculos que se establecen con la comunidad educativa, podrían considerarse eslabones para el desarrollo profesional en este tipo de escuelas.

**- Planes de Estudio 2011/2012**

En lo referente a la revisión realizada al Plan de Estudios de 2011/2012<sup>20</sup>, curso 3º, cuenta con dos asignaturas vinculadas a la EF: EF y Fundamentos Didácticos y el Prácticum II. Observamos que no hay ninguna referencia explícita a la ER, en cambio encontramos en los puntos expuestos dentro de los objetivos, las competencias y resultados de aprendizaje, referencias una interpretación donde incluir el contexto que presenta la ER. Su idiosincrasia hace que la EF en este escenario sea singular, de tal manera que para realizar una contextualización y adaptación del currículo de EF para estos centros educativos, debería ser una responsabilidad del profesorado conocer su contexto. Además, las situaciones educativas que afectan al alumnado de las aulas multigrado con diferentes características biológicas, motrices y ritmos de aprendizaje son abundantes. La singularidad propia de los alumnos/as que forman parte de las aulas multigrado, hace que la ER requiera de una atención educativa que dé respuesta a una diversidad latente en su contexto, en función a las características que presenta y la EF deberá atender a dichas características. El desarrollo de la actitud reflexiva y crítica, así como los vínculos que se establecen con la comunidad educativa, forman parte del desarrollo profesional en este tipo de escuelas.

**- Planes de Estudio 2012/2013**

En la revisión realizada a los Planes de Estudios de 2012/2013<sup>21</sup>, 4º curso y Mención en EF, centrado en los objetivos y las competencias que adquieren los/as estudiantes con dicha materia; los resultados de aprendizaje y los contenidos referentes al Prácticum III, Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana; Didáctica de la EF; Iniciación Deportiva y La Condición Física y la Salud en Edad Escolar.

Tabla 2.6. Planes de Estudios 2012/2013 y asignaturas vinculadas a la EF y a la Mención de EF

Plan de Estudios	Cursos	Asignaturas vinculadas a la EF y a la Mención en EF	Universidad
2012/2013	4º y Mención	-Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana -Didáctica de la EF -Iniciación Deportiva -La Condición Física y la Salud en Edad Escolar -Prácticum III	UAM

Observamos que no hay ninguna referencia explícita a la ER, en cambio encontramos en los puntos expuestos dentro de los objetivos, las competencias y resultados de aprendizaje, referencias implícitas vinculadas a la ER y que presentamos a continuación:

<sup>20</sup> Hemos recogido el análisis de los Planes de Estudios 2011/2012, en el anexo 2.10

<sup>21</sup> Hemos considerado recoger el análisis de los Planes de Estudios 2012/2013, en el anexo 2.11

## - **Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana**

### - *Objetivos y las competencias:*

Una de las características de la ER son los grupos heterogéneos o naturales, éstos requieren de tareas de enseñanza y aprendizaje diseñadas para las aulas multigrado, que consideren la diversidad dentro de la diversidad.

### - *Los resultados de aprendizaje:*

Las situaciones educativas que afectan al alumnado de las aulas multigrado con diferentes características biológicas, motrices y ritmos de aprendizaje son abundantes.

### - *Los contenidos:*

Teniendo en cuenta la especificidad propia de cada alumno/a, y las manifestaciones que se dan en las aulas multigrado en relación a: la edad, la competencia motriz y los ritmos de aprendizaje diferentes, entre otras, se deberán diseñar propuestas prácticas y modificaciones de juegos que atiendan a la heterogeneidad. Una heterogeneidad existente en el grupo, buscando alternativas que atiendan a todos y cada uno de los niveles existentes.

## - **Didáctica de la EF**

### - *Objetivos y las competencias:*

Las competencias, al igual que hemos comentado con anterioridad, deberán tener presente los grupos heterogéneos o naturales que caracterizan a la ER. Por lo que el alumnado en formación deberá adquirir las competencias necesarias para elaborar propuestas curriculares, diversificar tareas de enseñanza-aprendizaje y analizar el currículo de EF, teniendo en cuenta las singularidades de las aulas multigrado, donde existe una diversidad dentro de la diversidad y la individualidad convive con la colectividad. La ER y su contexto posibilitan espacios de colaboración donde desarrollar proyectos curriculares de EF innovadores. La estructura, la organización y el funcionamiento de la ER, es diferente a cualquier otro contexto educativo donde la EF presenta una manifestación singular.

### - *Los resultados de aprendizaje:*

El alumnado en formación, deberá elaborar propuestas curriculares atendiendo a los grupos naturales que caracterizan a la ER. Deberán tener en cuenta las singularidades de las aulas multigrado, donde la diversidad dentro de la diversidad es uno de sus ejes y las situaciones educativas engloban ritmos de aprendizaje también diferentes.

### - *Los contenidos:*

La estructura, la organización y el funcionamiento de la ER, es diferente a cualquier otro contexto educativo donde la EF presenta una manifestación singular. Es una organización escolar diferenciada.



## - **Iniciación Deportiva**

### - *Objetivos y las competencias:*

La planificación de objetos y contenidos de la iniciación deportiva deberá ir en función de la atención a los grupos naturales de las aulas multigrado de las Escuelas Rurales. Éstos se caracterizan por ser alumnos/as de diferentes niveles, por lo tanto de diferentes edades dentro de la misma aula, poco numerosos y con sus individualidades, variables que hacen que el desarrollo de los deportes, sobre todo los deportes colectivos, se desarrollen dentro de un marco complejo. Una situación sobre la que reflexionar en la FI en cuánto al diseño metodológico, las técnicas y las estrategias de enseñanza, donde la reflexión, la crítica y la creatividad forman parte de las competencias que el docente debe haber adquirido para este proceso.

### - *Los resultados de aprendizaje:*

Los diseños y puesta en práctica de procesos de enseñanza de habilidades, técnicas y tácticas correspondiente a las diferentes modalidades deportivas, deberán atender a las diferencias existentes entre el alumnado, diferencias que caracterizan a las aulas multigrado, adaptando las dificultades de enseñanza técnica y táctica a ritmos de aprendizaje de los grupos naturales de las Escuelas Rurales. El trabajo cooperativo y colaborativo en la ER adquiere un sentido relevante, donde la innovación se hace crucial para atender a la diversidad dentro de la diversidad. Así como las relaciones y los procesos de comunicación que se establecen entre escuela y comunidad para el desarrollo actividades, prestando las instalaciones deportivas municipales para su uso y disfrute favoreciendo así el proceso de desarrollo y crecimiento de la escuela. El alumnado en formación debería estar capacitado para entender esta manera de actuar.

### - *Los contenidos:*

La diversidad que se manifiesta en las Escuelas Rurales forma parte de su idiosincrasia, los grupos naturales, heterogéneos, poco numerosos de las aulas multigrado va a requerir de una atención educativa ajustada a sus propiedades y posibilidades.

## - **La Condición Física y la Salud en Edad Escolar**

### - *Objetivos y las competencias:*

La diversidad es uno de los elementos más significativos en el diseño del proceso de aprendizaje en la ER.

### - *Los resultados de aprendizaje:*

Las características biológicas y motrices del alumnado de los centros de Primaria. Centros donde se enmarcan las Escuelas Rurales, así como también deberán tener en consideración las necesidades que existen en relación a diferentes variables entre las que encontramos la edad y la competencia motriz, una diversidad latente en los grupos heterogéneos de las aulas multigrado.

- *Los contenidos:*

El desarrollo de las capacidades motrices, desde la participación en situaciones lúdicas cooperativas, en las sesiones de EF en *la ER es abundante*.

- **Planes de Estudio 2013/2014**

La revisión referente a los Planes de Estudios 2013/2014<sup>22</sup> considera a las tres Universidades implicadas en el estudio. Nos centraremos en el análisis de los elementos curriculares presentes en los programas de las materias: objetivos, las competencias, los resultados de aprendizaje y las referencias bibliográficas, por considerar que son los que nos ofrecen mayor información sobre la posible presencia de la ER.

En el análisis realizado observamos que:

- En la UAM, una asignatura está vinculada a la EF no perteneciente a la Mención, cuatro configuran la Mención y Prácticum I, II y III que posibilitan su desarrollo en Escuelas Rurales.
- El caso de la UVA, dos asignaturas están vinculadas a la EF no pertenecientes a la Mención, cinco configuran la Mención y Prácticum I y II que posibilitan su desarrollo en Escuelas Rurales.
- En la UAH, una asignatura está vinculada a la EF no perteneciente a la Mención, no existe la Mención en EF y Prácticum I, II y III que posibilitan su desarrollo en Escuelas Rurales.

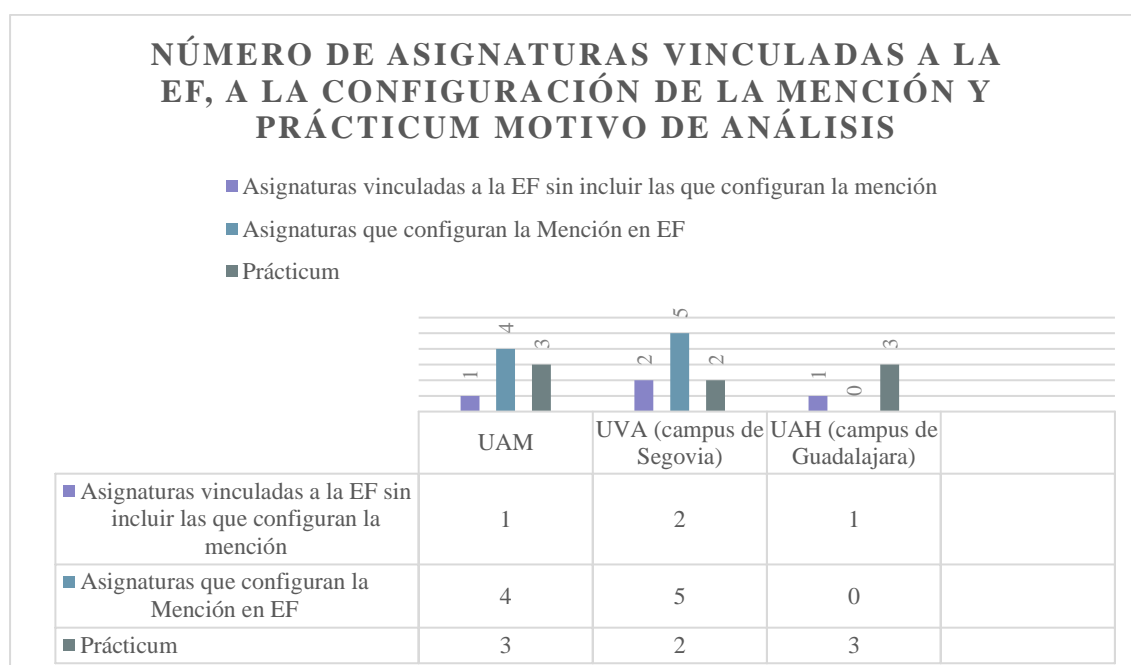


Gráfico 2.3. Número de asignaturas vinculadas a la EF, a la configuración de la Mención y Prácticum motivo de análisis

<sup>22</sup> Recogemos el análisis de los Planes de Estudios 2013/2014, en el anexo 2.12

En el gráfico 2.3, podemos apreciar como la UVA tiene una carga específica de asignaturas que configuran la mención de EF ligeramente superior a la UAM, no es comparable con la UAH, ya que ésta no albergaba la mención en EF. También observamos que las asignaturas que están vinculadas a la EF, sin incluir las que configuran la mención, es superior en número las de la UVA, a las de la UAM y UAH. Por su parte, la UVA, tiene un Prácticum menos que UAM y UAH. Deberíamos tener en cuenta el número de créditos de cada una de ellas para realizar una interpretación más verosímil, pero lo que es evidente es que la menor carga de asignaturas vinculadas a la EF podría tener repercusiones de forma negativa en la formación específica de los futuros/as maestros/as y, como consecuencia, en el desarrollo de su labor docente en los centros escolares. Aunque debemos destacar el aumento y la relevancia que adquiere el Prácticum, pensamos que la formación práctica podría desarrollarse en contextos singulares, donde establecer una estrecha relación entre los conocimientos teóricos que se han ido adquiriendo y las diferentes realidades educativas.

Los contenidos de la formación inicial del profesor deben adecuarse a la realidad práctica de la enseñanza en un contexto social caracterizado por la aceleración del cambio. Esto implica capacitar al profesor para (...) comunicar en el aula; identificar el propio estilo docente y las reacciones que produce en sus alumnos; tener recursos para afrontar los problemas prácticos que surgen en el grupo de clase; saber adaptar los contenidos de la enseñanza a los niveles de conocimiento de los alumnos. En este enfoque juegan un papel clave las prácticas docentes tutorizadas, concebidas no como un elemento añadido a la formación teórica, sino como el auténtico elemento. (Esteve, 2002, p. 11)

### Análisis de los Programas de las asignaturas o Guías Docentes

Para completar el análisis sobre la presencia de la ER en los Planes de Estudio de maestro/a, vamos a inspeccionar con detenimiento las Guías de Aprendizaje o Programas de cada una de las asignaturas de EF. Para hacer este análisis nos detenemos en los indicios de la ER en la ER, atendiendo a los elementos presentes en las Guías.<sup>23</sup>

El análisis realizado del Plan de Estudios (2013-2014) nos hace destacar que algunas de las competencias y de los resultados de aprendizaje recogidos en las Guías de Aprendizaje de las materias revisadas, no mencionan explícitamente a la ER. No obstante, los datos que se exponen en las tablas podrían ajustarse a cualquier contexto escolar, incluido el rural. Somos conscientes que para corroborar esta información y comprender mejor la realidad habría que profundizar en el desarrollo de estas materias.

La información recogida nos hace considerar la posibilidad de que la ER en la FI del/de la maestro/a de EF de Primaria, como contexto singular, está relegada a un segundo plano, a favor de la EU. Como hemos podido ver su presencia es escasa o nula, y aparece en la mayoría de los casos en asignaturas optativas, vinculadas a *la atención a la diversidad, contextos singulares, funcionamiento y organización de centros*. Por tanto, solo aquellos alumnos y alumnas de EF que decidan cursarla se beneficiarán del conocimiento de realidades educativas diferentes a las que presentan las Escuelas Urbanas. Quizás sería conveniente contemplar la posibilidad de considerar la presencia de la ER como contexto singular en la formación de maestros y de maestras de EF, sobre todo por las posibilidades y el potencial educativo que desde ella se puede originar y que pudiera servir como modelo de innovación para otros contextos.

---

<sup>23</sup> Un análisis que por extensión hemos recogido en el anexo 2.13

A continuación se presentan en las tablas 2.7 y 2.8, un resumen del análisis realizado sobre las materias del título de maestros/as, vinculadas con la ER y la EF. Primero lo haremos con la UAM, después con la UVA y seguidamente con la UAH. Para visualizar el texto íntegro, remitimos a los anexo 2.13 y 2.14, donde se establece la correspondencia con cada una de las materias revisadas:

Tabla 2.7. Resumen del análisis realizado, buscando referencias implícitas, en el Plan de Estudios 2013-2014 de la UAM

<b>UAM</b>	<b><i>EF y Fundamentos Didácticos (3º)</i></b>	<b><i>Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana (4º)</i></b>	<b><i>Didáctica de la EF(4º)</i></b>	<b><i>Iniciación Deportiva (4º)</i></b>	<b><i>La Condición Física y la Salud en la Edad Escolar (4º)</i></b>
<i>En cuanto a las competencias</i>					
<p>El contexto de la ER presenta unas características que hace que el desarrollo de la EF en este escenario sea singular, de tal manera que para realizar una contextualización y adaptación del currículo de EF hay que conocer el contexto que presenta la ER: estructura, organización y funcionamiento; aulas multigrado donde los grupos son heterogéneos y naturales, y que además van a requerir de tareas de enseñanza y aprendizaje diseñadas para atender a la diversidad que presentan; implicación de la comunidad y las familias en el desarrollo de la escuela; posibilidades y potencial del contexto para el desarrollo de actividades específicas vinculadas a las actividades físicas en el medio natural, entre otras; relaciones y gestión de actividades entre escuelas que pertenecen a un mismo CRA. Además el escenario de la ER ofrece espacios de colaboración donde desarrollar proyectos curriculares de EF innovadores.</p>					
<i>En cuanto a los resultados de aprendizaje</i>					
<p>Las situaciones educativas que afectan al alumnado de las aulas multigrado con diferentes características biológicas, motrices y ritmos de aprendizaje son abundantes. El alumnado de EF en formación, debería elaborar propuestas curriculares capaces de atender a las características de los grupos naturales. En este sentido, los diseños y puesta en práctica de procesos de enseñanza de habilidades, técnicas y tácticas correspondiente a las diferentes modalidades deportivas, deberán atender a las diferencias existentes entre el alumnado, adaptando las dificultades de enseñanza técnica y táctica a los ritmos de aprendizaje de los alumnos/as de los grupos naturales de las Escuelas Rurales.</p>					
<i>En cuanto a los contenidos</i>					
<p>El contexto de la ER es un escenario específico para la manifestación de la EF, que la hace singular. Donde se debe atender a la especificidad propia de cada alumno/a: la edad, la competencia motriz y los ritmos de aprendizaje diferentes, entre otros, diseñando propuestas prácticas que atiendan a la heterogeneidad, buscando alternativas que atiendan a todos y cada uno de los niveles existentes. Teniendo en cuenta, que el desarrollo de las capacidades motrices, desde la participación en situaciones lúdicas cooperativas, en las sesiones de EF en la ER, es abundante.</p>					
<p>En cuanto a las <i>referencias bibliográficas de consulta de cada uno de los módulos</i>, podemos encontrar referencias implícitas en algunas de las obras que presentan diferentes materias y que están recogidas en el anexo correspondiente.</p>					

Tabla 2.8. Resumen del análisis realizado, buscando referencias implícitas, en el Plan de Estudios 2013-2014 de la UVA (Campus de Segovia)

UVA	<i>EF Escolar (2°)</i>	<i>Potencial Educativo de lo Corporal (3°)</i>	<i>Expresión y Comunicación Corporal (3°)</i>	<i>Juegos y Deportes (3°)</i>	<i>Cuerpo, Percepción y Habilidad (4°)</i>	<i>EF en el Medio Natural (4°)</i>	<i>EF y Salud (4°)</i>
<i>En cuanto a las competencias</i>							
La ER ofrece un contexto educativo singular y propio que debe ser observado para adecuar la práctica educativa. Uno de los marcos idóneos para abordar planteamientos desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre la propia práctica docente, que no se dan en ningún otro contexto. Y donde valores como la responsabilidad, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, entre otros, están presentes en la comunidad.							
<i>En cuanto a los resultados de aprendizaje (objetivos)</i>							
La ER ofrece un contexto educativo singular y propio, un espacio y ambiente de aprendizaje que no se da en ningún otro contexto educativo, permitiendo que desde la EF se lleven a cabo propuestas metodológicas innovadoras. Propuestas desde donde analizar las diferentes prácticas educativas que en ella se desarrollan, y donde las actividades físicas en el medio natural son uno de sus pilares, de ahí su gran potencial, aunque no es el único. Ello se debe a la ubicación geográfica de la gran parte de las Escuelas Rurales, un emplazamiento situado en el medio rural, en parajes naturales, lo que favorece el desarrollo de este tipo de actividades.							
<i>En cuanto a los contenidos</i>							
La elaboración de propuestas curriculares y programaciones didácticas de EF que se pudieran desarrollar en Escuelas Rurales, deberán atender a un contexto que viene marcado por los grupos naturales y la importancia del medio natural en su vida cotidiana. El desarrollo de actividades físicas en el medio natural, se convierte es uno de sus pilares por la proximidad de la escuela a este tipo de espacios y entornos naturales. Los espacios y las instalaciones donde llevar a cabo las sesiones de EF y disfrutar del tiempo de ocio y descanso escolar, es una de las particularidades de las Escuelas Rurales.							
<i>En cuanto a las referencias bibliográficas de consulta de cada uno de los módulos, No aparecen</i>							

En la UAH (Campus de Guadalajara) no existe la Mención en EF, aunque si una materia *EF y su Didáctica en Primaria (4°)*, donde encontramos algunas referencias implícitas a la ER en las *competencias* que debe adquirir el alumnado con la materia, en la elaboración de propuestas curriculares y programaciones didácticas de EF que se pudieran desarrollar en Escuelas Rurales.

Podemos observar que la información analizada muestra que no existe referencia explícita alguna a la ER. No hay indicios a la misma ni en las competencias que adquieren los/as estudiantes con dichas materias, ni en los resultados de aprendizaje. Tampoco encontramos nada en los contenidos, ni en las referencias bibliográficas de consulta de cada uno de los módulos. En cambio, podríamos establecer cierta correspondencia con algunas de las particularidades que identifican a la ER.

#### - Plan de Estudios 2015/2016

En la revisión realizada al Plan de Estudios 2015-2016<sup>24</sup>, conducente al título de graduado/a en Magisterio en EP de la UAM, nuevamente observamos que no hay ninguna referencia

<sup>24</sup> El esquema del Plan de Estudios 2015-2016, conducente al título de Graduado/a en Magisterio en EP de la UAM, centrándonos en aquellas vinculadas a la EF y a la Mención de EF, se recoge en el anexo 2.15, así como el

explícita a la ER. Sin embargo, en los objetivos, las competencias y los resultados de aprendizaje si se hace una posible alusión a la ER, de la misma manera que ocurría en el Plan de Estudios 2013-2014.

Por lo tanto, en los Planes de Estudios revisados y analizados referentes a los años académicos 2010/2011-2011/2012-2012/2013-2013/2014 y 2015/2016, podemos ver la escasa o nula presencia de la ER en la FI. Dicha formación no hace referencia explícita a la ER ni a su particular organización en aulas multigrado, impulsoras, por otra parte, de un desarrollo profesional docente determinado por la necesidad de encontrar soluciones a estas características particulares. Además, se puede añadir la dimensión pedagógica-didáctica que tiene un carácter multidimensional, abriendo un abanico de posibilidades y respuestas metodológicas transferibles a las diferentes realidades educativas. Con un perfil de maestro/a reflexivo y crítico sobre la acción educativa y la propia práctica docente (Boix, 1995; Medina y Domínguez, 1999).

A partir del análisis efectuado sobre los Planes de Estudio consideramos la importancia de considerar específicamente el desarrollo de la EF en la ER, pudiendo ser un punto de inflexión favorecedor del saber teórico-práctico y del desarrollo profesional del/de la maestro/a de EF, permitiendo dar respuestas contextualizadas a la resolución de problemas acordes a los acontecimientos que suceden en este contexto.

### **2.3 Exposición de ideas claves sobre la presencia de la Escuela Rural en los Planes de Estudio de Maestro/a**

Para concluir este capítulo queremos destacar, a modo de resumen, las ideas claves expuestas. Empezaremos diciendo que la formación del/de la maestro/a vio favorecida con la LOGSE, pues comenzaron las especialidades, en nuestro caso la especialidad en EF (Real Decreto 1440/1991). Esta formación específica va a favorecer a los futuros maestros/as el proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos vinculados a la asignatura de EF, lo que podría tener una repercusión directa en la mejora en la enseñanza de la EF en el ámbito escolar, incluido el contexto rural.

En los Planes de Estudios revisados en el contexto que nos compete, desde el curso académico 1993 hasta el 2015, hemos podido constatar que tampoco hay ninguna referencia explícita a la EF de la ER ni a la formación del maestro. Esta circunstancia se complementa con lo expuesto por Abós (2011) sobre “La Escuela en el Medio Rural y su presencia en los Planes de Estudios de los Grados de Maestros/as en Educación Primaria de las Universidades Españolas”, donde analiza su presencia a través de los objetivos y contenidos propuestos en los programas docentes. En este estudio se advierte de la poca presencia de la ER la formación de los/as maestros/as, estableciendo dos ideas fundamentales: la primera, es que los/as maestros/as deben estar preparados para formar ciudadanos íntegros y comprometidos, cualquiera que sea el contexto en el que vivan; y la segunda, es que deben estar formados/as para afrontar sus funciones docentes en diferentes contextos.

Podemos señalar que puedan existir diferentes contextos singulares donde los maestros y las maestras deben desarrollar su labor profesional. Contextos que, en ocasiones, pueden provocar inseguridad profesional, como el llamado “shock con la realidad” descrito por Veenman (1988). Un periodo de transición difícil desde la falta de conocimiento en la práctica de la enseñanza

---

resumen de las materias revisadas buscando referentes implícitos o explícitos con la EF en la ER, que se recoge en el anexo 2.16

en un contexto educativo real hasta la adquisición de cierta competencia profesional que le facilite el proceso de enseñanza. Por lo tanto, parece evidente la importancia que en la FI se prepare al futuro/a maestro/a para un mundo educativo del que no tenemos todas las respuestas, aunque su inclusión en los Planes de Estudios podría mejorar su seguridad, sobre todo en la fase inicial como maestro/a novel.

También hemos podido constatar que la situación geográfica determina la consideración de estos contextos en los Planes de Estudios, viendo que en aquellas Universidades situadas en contextos geográficos con mayores núcleos rurales, y por tanto, con mayor número de Escuelas Rurales, existe una mayor sensibilidad para su inclusión. Una evidencia la hemos encontrado en las actuaciones llevadas a cabo en el observatorio de Educación rural de Cataluña (OBERC), que mantienen una estrecha colaboración con un grupo de profesoras y profesores investigadores cuya pretensión es implicar a las instituciones universitarias en el contexto educativo y social de la ER (GIER). Un centro que se basa en la investigación, documentación, elaboración y producción de materiales didácticos y de recogida y difusión de buenas prácticas educativas rurales, y que presentaremos en el capítulo III. Interesante también por el número de profesores/as universitarios que lo integran. Una institución al servicio de entidades y administraciones vinculadas e interesadas en la Educación en los pequeños pueblos. Se basa en el trabajo colaborativo de intercambio de inquietudes desde donde dotar a la ER de un sentido global y velar por la mejora de su calidad.

(...) Es también un punto de partida e intercambio de experiencias e ideas entre las diferentes entidades y administraciones sensibles y vinculadas a la Educación de los pueblos, en las que el objetivo principal sea desarrollar una prospección que permita poner de relieve el modelo educativo rural, y al mismo tiempo, analizar y desarrollar componentes relevantes para todas las instituciones que de una manera u otra, trabajen para la Educación rural, la escuela rural y la mejora educativa de los pequeños municipios. (Boix y Manzano, 2009, p. 1)

Flecha (1997a) en su ponencia sobre “Los profesores como intelectuales: hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI”, realiza una crítica a la elaboración de los Planes de Estudios:

¿Haríamos nosotras y nosotros los mismos Planes de Estudios y como los hemos hecho si la Educación de nuestras hijas e hijos fuera a depender de las maestras y maestros así formados? ¿Haríamos nosotras y nosotros los mismos Planes de Estudios y como los hemos hecho si la continuidad de nuestro puesto de trabajo dependiera de la calidad de nuestra oferta? ¿No ocurrirá a veces que mientras definimos esos planes para nuestras alumnas y alumnos aseguramos que nuestras hijas e hijos sigan un proceso de aprendizaje que no dependa de las y los profesionales que nosotras y nosotros formamos? ¿No podemos hacer los Planes de Estudios mucho mejor si nos guiamos por el criterio crítico e igualitario de conseguir que sean como los que nos gustaría que tuvieran quienes formen a nuestras hijas e hijos? ¿No se vería también más valorada nuestra profesión si lo hiciéramos de esta manera? (Flecha, 1997a, p. 3)

Una serie de cuestiones sobre las que reflexionar. Es preciso mejorar la FI, aportando conocimiento y metodologías para intervenir en el contexto de las Escuelas Rurales, generando prácticas de éxito. La situación actual, económica y social, justifica más que nunca la necesidad de que la ER ofrezca una enseñanza de calidad. Es la ER como un espacio donde se aprende a convivir desde la diversidad. Por el contrario, el cierre de la ER suele ser la sentencia final para cualquier pueblo, ya que sin niños/as están condenados a morir, de ahí su valor para la opinión pública, sobre todo para la población que vive en los pueblos y desea seguir haciéndolo. La escuela se presenta como una garantía para su supervivencia.

Para concluir, señalamos la utilidad de conocer en profundidad la ER, considerando su importancia para la formación de los/as maestros/as. Aunque como hemos podido ver en este capítulo, apenas se considera, ya sea por el desconocimiento del docente universitario con la realidad de la ER, o por considerar que es equiparable a la EU, entre otros motivos. Lo que sí parece evidente es que la ER representa un marco de estancamientos y avances, que reclama orientaciones específicas para atender a las necesidades pedagógicas que genera en los/as maestros/as. Se trataría, por tanto, de una realidad profesional que debe ser atendida con rigor desde la formación del profesorado y refrendada desde la investigación educativa.





**CAPÍTULO III. LA ESCUELA RURAL COMO ESCENARIO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAESTRO Y LA MAESTRA. LOS RETOS DE LA PRÁCTICA  
DOCENTE**

## Introducción

En el Capítulo III, vamos a centrar nuestro interés en la formación permanente del profesorado. Una formación que presenta una finalidad formativa a través del desarrollo de actividades y la acumulación de experiencias educativas, que posiblemente contribuyan de manera positiva en el proceso por el cual las tareas docentes pasan a ser más eficaces, a la vez que generan las bases para desempeñar otras nuevas (García-Álvarez, 1987). En el desarrollo de este trabajo de investigación, hemos ido dando pinceladas sobre la escasa presencia de la ER en la FI, teniendo en cuenta las aportaciones extraídas de la revisión realizada en la literatura específica sobre la ER en la formación del/de la maestro/a. Una situación que pudiera tener como consecuencia que el profesorado en activo busque nuevos espacios de reflexión y formación, universitarios y no universitarios, para paliar sus carencias formativas sobre el contexto de la ER, sobre sus necesidades y problemáticas. Pero también, espacios desde donde los/as maestros/as de la ER, pudieran presentar el potencial educativo de la ER, innovando y abriendo líneas de investigación sobre este tema. Una formación alejada de estar encorsetada, con una base reflexiva sobre la propia práctica docente y desde donde los/as maestros/as de la ER hacen continuos intentos por demostrar que pueden investigar y aportar desde su propia experiencia educativa el hecho de generar continuos cambios, que posiblemente, mejoren la Educación de las Escuelas Rurales involucrando a la Comunidad Educativa.

A lo largo de los años se ha ido forjando una imagen estereotipada de la ER, bajo un rango de inferioridad respecto a las Escuelas Urbanas, que dista mucho de la realidad y que la ha estigmatizado, llegándola a llamar Escuelas incompletas (Ruiz-Omeñaca, 2008a). Por lo tanto, nos parece interesante la opinión de Tonucci (1996) con respecto a la ER, piensa que hay que definirla y encontrar soluciones administrativas originales que solventen su situación de abandono. Hace una llamada de atención a que el colectivo docente viva lo que representa la Escuela, entonces la ER podría convertirse en un interesante laboratorio

experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables, incluso a las Escuelas de las ciudades.

Feu (2004) y Tonucci (1996), consideran que la ER, ha sido capaz de vencer obstáculos y superar barreras. Obras como las de Freinet (1946, 1996), de Neill (2005), los Alumnos de la Escuela de Barbiana (2008), entre otros, nos han facilitado y han sido promovedores de prácticas en la ER, donde la huella que éstas iban dejando se identificaba con formas novedosas para aprender.

Tonucci (1990), advierte que una reforma real de la Escuela, debería nacer de aquellas personas que trabajan en ella. Nos cuestionamos si la ER se ha mantenido al margen del tipo de Escuela que ofrece la imagen de Frato (1970) y su magnífica “máquina de la Escuela”. Una imagen que mostramos a continuación y sobre la cual deberíamos reflexionar sobre si realmente pudiera tener algún tipo de relación con la actualidad. Una cuestión cuya respuesta debería tener en cuenta las aportaciones de aprendizaje de Barba (2011) y Bustos (2011), quienes consideran que la ER se ha mantenido al frente de los cambios, con un proceso de transformación pedagógica basado en la consideración del alumnado como protagonista de su propio aprendizaje. Un proceso cuyos pilares se sustentan en base a las actuaciones personales, desde una perspectiva crítica y reflexiva, donde no coexisten los juicios de valor.

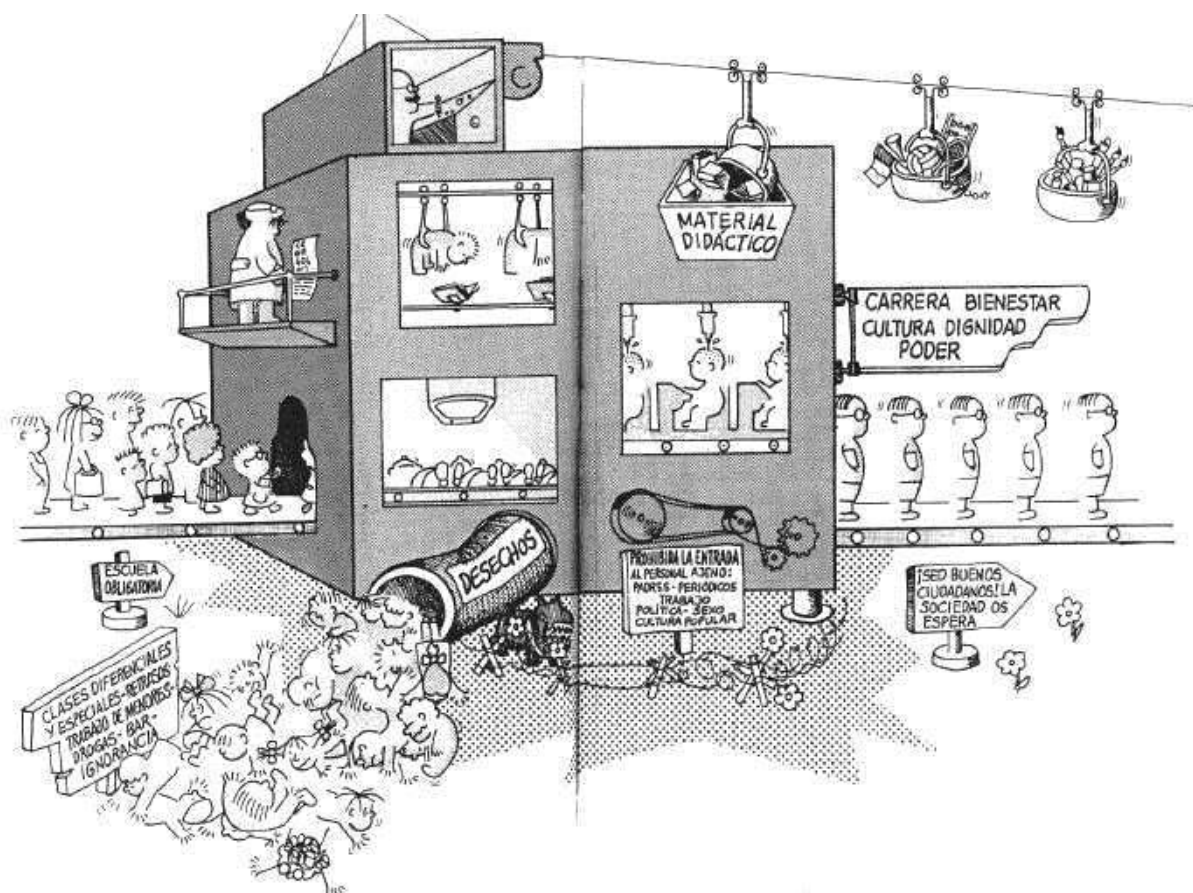


Imagen 3.1. La máquina de la Escuela de Frato

Terminaremos este capítulo, especificando las investigaciones que se han llevado a cabo en relación con nuestro objeto de estudio, la ER en la formación de los maestros y maestras,

que no han sido numerosas, pero si hemos encontrado algunas significativas y concluiremos con la extracción de algunas ideas claves.

### 3.1 La Formación Permanente del maestro y de la maestra

(...) El maestro recién llegado, no llevaba otra cosa que el bagaje de una Pedagogía teórica muy general; encontró a esos niños sin tiempo escolar, el rancho desnudo y hubo de ingeniarse a su manera y con sus propios medios para abrirse camino sin esquivar la responsabilidad de su misión. (...) Hermosa y angustiante aventura fue la nuestra en aquella escuelita rural, en la que diariamente eran convocados a plena seguridad los maestros de la Pedagogía universal, desde Rousseau a Makarenko, desde Pestalozzi a Decroly, al mismo tiempo que recogíamos vital aliento en la narración de las magníficas experiencias de ilustres maestros rioplatenses, Jesualdo, Olga y Leticia Cossettini, todavía con fresco olor a tinta de imprenta". (Iglesias, citado en Lesma et al., 2009, pp. 12-13)

Las actividades de formación que realizan los/as docentes después de la etapa inicial de formación, una vez concluida la carrera y durante el período que ejerce su práctica profesional, pasan por diferentes denominaciones, tales como perfeccionamiento, formación continua, formación permanente, desarrollo profesional, formación en servicio. Siguiendo a Eirín, García-Ruso y Montero (2009) en el campo de la formación de profesores y profesoras, se han usado varios términos como sinónimos de desarrollo profesional del docente. Por una lado, aquellas definiciones próximas al concepto de formación (reciclaje de profesores/as, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua, formación en servicio,...), y aquellas acepciones que integran el término desarrollo (desarrollo de profesores/as, desarrollo profesional-personal, desarrollo del staff, crecimiento profesional...).

“Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión". (Eirín et al., 2009, p. 1)

En esta línea se encuentra la aportación de García-Álvarez (1987), quien considera la formación permanente, como toda actividad que el/la docente realiza con una finalidad formativa, ya sea de modo individual o en grupo, tanto de desarrollo personal como profesional, que le permiten realizar de manera más eficaz sus tareas, al tiempo que le preparan para desempeñar otras nuevas. Pedraza (2011) indica que las actividades de formación del profesorado, están reguladas por el Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio, por el que se modifica y desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, en el que se crea el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), cuya pretensión se centra apoyar la formación tanto inicial como permanente del profesorado de todos los niveles educativos.

En relación a la fase de desarrollo y autoestima profesional, podemos indicar que ésta se produce en un momento temporal determinado, en el que destaca la acumulación de experiencias y vivencias adquiridas, así como la reflexión crítica sobre la acción de la práctica educativa, referentes todos ellos de la formación continua.

Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los

centros educativos como “desarrollo profesional colectivo”. La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (otra parte importante es el modelo retributivo, de carrera docente, de clima laboral...). La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional”. (Imbernón, 1999, p. 191)

Imbernón (1994) señala que la formación de los/as maestros/as noveles ha de estar más próxima a la FI que a la formación continua, aunque propone que los centros de FI orienten algunas líneas para una posterior formación continua. En la actualidad, la formación continua presenta un abanico variado de actividades vinculadas, en mayor o menor medida, a cada una de las áreas establecidas por el currículo oficial. Se podría hacer referencia a los programas pre-establecidos de formación de carácter semiestructurado, que atiende a la demanda de formación solicitada por el profesorado en activo. Las actividades formativas que se ofertan y presentan en forma de *talleres, charlas, jornadas, cursos, congresos, seminarios y grupos de trabajo*, entre otras, ofreciendo al profesorado un tipo de formación adaptada a sus necesidades, intereses y motivaciones.

García-Suárez (1988), establece cuatro niveles en la formación permanente:

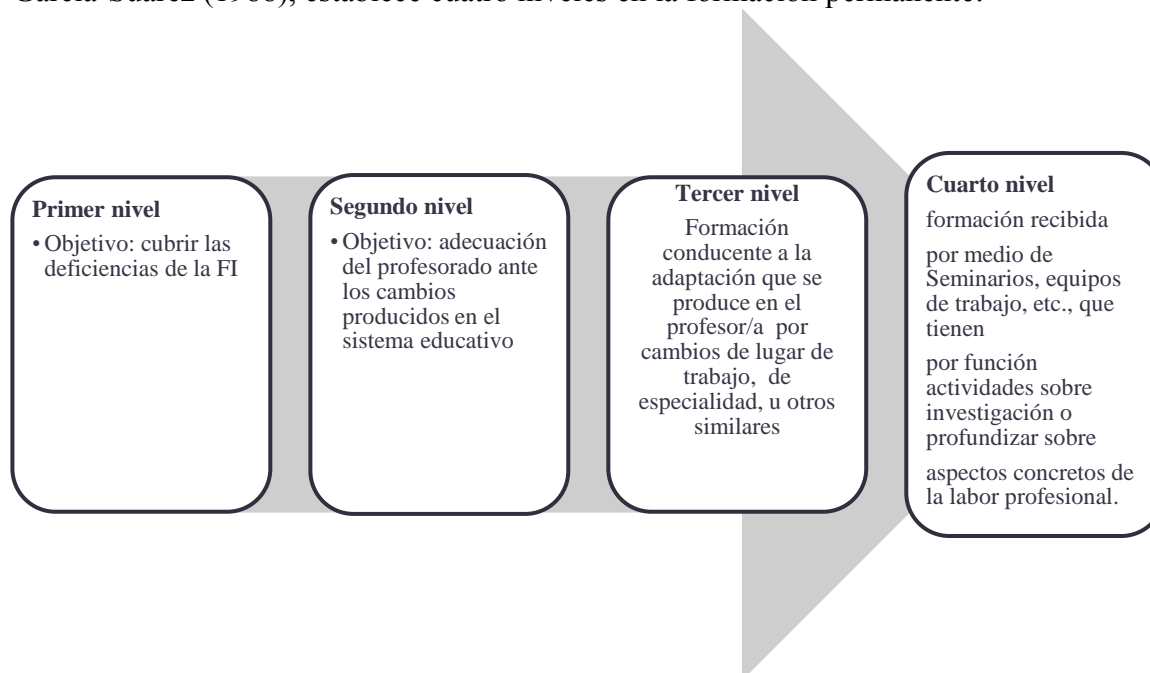


Figura 3.1. Niveles de formación permanente según García-Suárez (1988)

Según Imbernón (1989), dentro del sistema de enseñanza, se deben establecer las siguientes consideraciones:

- La formación permanente del profesor/a ha de propiciar cambios de actitudes, dar soluciones a problemas curriculares, promover la experimentación y reflexión sobre la práctica y no ser únicamente un recetario técnico.
- Los diseños de planes de formación permanente atenderán básicamente a la actualización científica, psicopedagógica, cultural, así como cambios de actitudes necesarias para asimilar los avances correspondientes.
- Es necesario diseñar, elaborar y aplicar los mecanismos para evaluar la eficacia de las acciones de formación permanente del profesorado.

De esta manera propone los objetivos que debe cumplir la formación permanente:

- a) Estudiar, experimentar y reflexionar sobre la práctica docente y su coherencia pedagógica a la luz de las nuevas aportaciones científicas.
- b) Intercambiar experiencias y reflexiones con otros profesionales mediante el trabajo en equipo.
- c) Adquirir nuevas técnicas de trabajo para llevar a cabo la necesaria experiencia docente.
- d) Acceder a centros de recursos, para coordinar, explorar y difundir la información relativa a la Educación.
- e) Participar y colaborar en investigaciones didácticas.
- f) Adquirir actitudes, hábitos y técnicas de autoaprendizaje.

Marcelo (1999), en su estudio sobre las estrategias de inserción laboral en Europa, pone de manifiesto la existencia de un período muy importante en la vida del/de la docente y que en la actualidad está desatendido en los países de habla hispana o portuguesa. Se trata del período de iniciación profesional, son los primeros años de docencia en los cuales los profesores/as enseñan, pero también aprenden. Una fase intermedia entre la fase de FI y la fase de formación permanente, se trata de la fase de iniciación.

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. Los programas 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 hemos denominado “ateriza como puedas”. (Marcelo, 2009, p. 1)

Un período donde podríamos justificar la dificultad que tiene el maestro/a novel cuando uno de sus primeros destinos docentes, suele coincidir con las Escuelas Rurales. Por lo tanto, a la vez que se inicia con los primeros contactos con la realidad que manifiesta la escuela y que abarca los primeros años, en los cuales los profesores/as han de realizar la transición desde estudiantes a docentes (Marcelo, 2009), se les presenta la incertidumbre derivada del desconocimiento del contexto en el que se inicia la práctica docente. Por lo que, podría convertirse en un periodo de inseguridad profesional.

Las ideas recogidas anteriormente, nos hacen pensar que el proceso de transformación por el cual un estudiante de maestro/a, tras un bagaje de formación, de experiencias y vivencias, de diferente naturaleza, pasa a convertirse en “maestro/a” con unas competencias determinadas para desarrollar su labor profesional con suficiente calidad, es un camino profesional que se desarrolla a lo largo de todo un ciclo profesional y vital, y que hemos sintetizado en la figura 3.2.

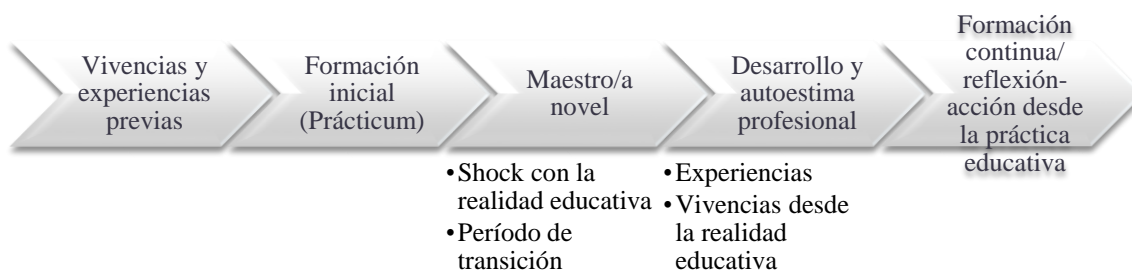


Figura 3.2. Procesos de formación y desarrollo profesional

En este sentido, y teniendo en cuenta el capítulo II referente a la FI del/de la maestro/a de EF para la ER, a continuación vamos a presentar algunas de las experiencias educativas encontradas vinculadas a la ER y a la formación de maestros/as para su desarrollo profesional en el contexto de la ER. Cabe destacar el hecho de que gran parte de las experiencias encontradas, se basan en trabajos con un corte colaborativo, por lo que en la mayoría de las ocasiones se produce una participación de diferentes niveles educativos.

### **3. 2 Investigaciones en el escenario del objeto de estudio**

Para conocer el estado de la cuestión de nuestro objeto de estudio, la consideración de la ER en la formación del/de la maestro/a con la mirada puesta en la mención en EF, y detectar su relevancia y su posible carácter innovador, hemos llevado a cabo un proceso de búsqueda en las bases de datos: Teseo, Dialnet y Redined. Una selección que ha estado más vinculada al panorama español, por ser donde se contextualiza nuestro estudio. Los resultados que hemos obtenido con cada grupo de palabras utilizadas, se han tratado en un inicio desde una posición cuantitativa valorando el número de documentos encontrados y destacando aquellos que reportan cierto interés para nuestro estudio. Además en el apartado 2.3.2, hemos presentado y considerado el estudio realizado por Abós (2011) “La Escuela en el Medio Rural y su presencia en los Planes de Estudios de los Grados de Maestros/as en Educación Primaria de las Universidades Españolas”, que nos ha aportado datos relevantes para nuestra tesis y que no aparece en este punto.

Las características de las bases de datos donde hemos realizado la búsqueda son las siguientes:

- Teseo: base de datos de tesis española que recoge y permite recuperar información acerca de las tesis doctorales leídas y consideradas aptas en las Universidades españolas desde 1976 y que está gestionada por el Ministerio de Educación.
- Redined: contiene tesis doctorales, tesinas, investigaciones e informes desde 1975 hasta hoy, producidas en las Comunidades Autónomas en las materias incluidas en la categoría de "Ciencias de la Educación".
- Dialnet: es un portal de información de contenidos científicos hispanos muy exhaustiva y actualizada. En la actualidad los contenidos primarios se han complementado con: documentos de trabajo, actas de Congresos, artículos de libros colectivos, tesis doctorales, reseñas de otras publicaciones. Un portal de información multidisciplinar para la difusión de las revistas españolas, en el que figuran más de 9000 revistas, la mayoría de Ciencias Sociales y Humanidades.

En el procedimiento de la búsqueda en las bases de datos mencionadas con anterioridad, hemos utilizado una serie de descriptores constituidos por palabras clave en nuestra investigación: “Escuela Rural y Formación Inicial”, “Escuela Rural y Educación Física” y “Escuela Rural, Formación Inicial y Educación Física” En la siguiente tabla, volcamos los resultados obtenidos, mostrando los totales, los tipos de documentos y el número de estudios que pudieran tener cierto interés para nuestro estudio. En la tabla 3.1, presentamos el reporte de buscadores de internet en relación a los términos “filtro” o palabras claves utilizadas:

Tabla 3.1. Reporte de buscadores de internet en relación a los términos filtro utilizados. Realizado el 5-7 de julio de 2014

Palabras clave	Teseo (consulta de base de datos de tesis doctorales)	Bases de datos	
		Dialnet	Redined (red de información educativa)
<b>Escuela rural, formación inicial</b>	0	17 documentos encontrados. <i>Tipo de documento</i> - (12) Artículos de revista - (2) Libro - (2) Tesis - (1) Artículo de libro	270 resultados
<b>Escuela rural, Educación física</b>	0	31 documentos encontrados. <i>Tipo de documento</i> - (24) Artículo de revista - (2) Libro - (1) Tesis - (4) Artículo de libro	125 resultados
<b>Escuela rural, Educación física, formación inicial</b>	0	1 documento encontrados. <i>Tipo de documento</i> - (1) Artículo de revista	9 resultados

El reporte de buscadores de internet en relación a las palabras claves utilizadas, nos ha ofrecido unos resultados que podrían marcar cierto interés para nuestro estudio. No obstante, queremos destacar que estos datos hay considerarlos con cierta cautela, teniendo en cuenta que quizás cuando procedamos a la lectura de la tesis sean datos que se hayan quedado obsoletos puesto que hacen referencia a julio de 2014:

Utilizando las palabras clave “Escuela Rural” y “Formación Inicial”, nos encontramos con:

- Ningún documento en Teseo.
- 17 documentos en Dialnet. 12 artículos de revista, de los cuales siete de ellos tienen una relación directa con a ER en la FI de maestros/as; dos referencias a libros, pero en ninguno de los casos con una relación directa con nuestro tema, dos tesis sin vinculación a nuestro estudio y un artículo de libro que si está directamente relacionado. Por lo que de los 17 documentos encontrados tan solo ocho están relacionados.
- Centrándonos en Redined, obtenemos 270 resultados, para refinar introducimos un nuevo filtro “Escuela Rural”, reportándonos 21 resultados, seguimos refinando introduciendo como filtro “2010-2014”, publicaciones en los últimos cuatro años, con un resultado de 11 referencias y por último introducimos “Educación Física” encontrando tan solo un resultado.

Utilizando los cuatro filtros “Escuela Rural” y “Educación Física”, nos encontramos con:



- Ningún documento en Teseo
- Encontramos 31 documentos en Dialnet, 17 artículos de revista están relacionados con el tema que abordamos; 2 referencias a libros, uno de ellos relacionado directamente ; una tesis que presenta cierta vinculación con nuestro objeto de estudio *La ER en la formación de maestros/as* y tres artículos de libro que están relacionados directamente. Por lo que de los 31 documentos encontrados 21 están relacionados.
- Centrándonos en Redined, obtenemos 125 resultados, para refinar introducimos filtro “2010-2014”, publicaciones en los últimos cuatro años, con un resultado de 16 referencias, añadimos un filtro más “Escuela Educación Física”, reportándonos tres resultados, (dos) publicaciones en el año 2011 y (una) publicación en el año 2012 y por último introducimos el filtro “Escuela Rural” encontrando tan solo un resultado remitiéndonos al año 2011.

Utilizando los seis filtros “Escuela Rural”, “Educación Física” “Formación Inicial”:

- No encontramos ningún documento en Teseo
- Encontramos un documento en Dialnet, un artículo de revista directamente relacionado con nuestro estudio.
- Situándonos en Redined, obtenemos nueve resultados, para refinar introducimos el filtro “2010-2014”, publicaciones en los últimos cuatro años, con un resultado de tres referencias, de las cuales (dos) pertenecen al año 2010, (una) al año 2011. Seguimos introduciendo filtros “Educación Física”, reportándonos un resultado, (una) publicaciones en el año 2011; un filtro más “escuela Rural”, un resultado, la misma publicación y por último introducimos el filtro “Formación Inicial” no encontrando ningún resultado.

Como podemos observar son escasos los estudios que hemos encontrado que estén vinculados directamente con la consideración de la ER en la formación de maestros/as de Primaria, y más escasos aun, trabajos que centren su estudio en la mención en EF puesto que no hemos encontrado ninguno. Esta situación nos lleva a plantearnos el posible carácter innovador de nuestra investigación. Aunque hemos encontrado, en las bases de datos revisadas mencionadas con anterioridad, una tesis “Educación física escolar y transversalidad curricular. Un estudio de casos para el análisis y diseño de tareas motrices significativas” Buscà (2005), que no presenta una vinculación directa con nuestra investigación, pero si hace referencia a un diseño de tareas motrices dentro del marco educativo que presenta la ER. A ésta hay que sumarle seis tesis más, que no aparecen en las bases de datos revisadas, de las cuales una de ellas data de una fecha posterior a la búsqueda, la de Marugán (2016). Tesis con una relación más directa con los dos temas centrales a los que hace referencia nuestro estudio, FI y la ER, y de las que hemos podido extraer aportaciones significativas reflejadas en varias ocasiones a lo largo del estudio, estas son las siguientes:

- Santos-Pastor (2000), “Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar”. Una Tesis doctoral que surge de la necesidad de delimitar el papel que tienen las actividades físicas en el medio natural en la asignatura de EF en Primaria.

La ER se presenta como un escenario donde las actividades físicas en el medio natural tienen un significado propio.

- Bustos (2006), “Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía”. Su Tesis doctoral pretende conocer los elementos que integran los *grupos multigrado* de Educación Primaria en Andalucía y comprender sus efectos.
- Barba (2010), “El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica”. Se plantea en su Tesis doctoral cómo es el proceso de desarrollo profesional de un maestro/a novel en una escuela rural, realizando un análisis desde una perspectiva crítica.
- Pedraza (2011), “La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación física en la escuela rural”. Esta Tesis doctoral forma parte de un proceso integrado en un Grupo de Trabajo interdisciplinar permanente de docentes de Investigación-Acción en EF de Segovia, cuyo propósito se centraba en realizar un proyecto docente conjunto y así poder llevarlo a la práctica y después debatir sobre los resultados obtenidos, como vía de desarrollo profesional en el profesorado de EF en la ER.
- Martín-Pérez, (2011), “Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado”. Una Tesis doctoral que intenta proporcionar un conocimiento profundo de cómo se inicia la transformación metodológica en un CRA, las barreras que están encontrando las maestras durante su transcurso y las estrategias que han desarrollado para superarlas. Aportando alternativas, actividades y claves útiles para otros profesionales y centros que decidan transformar metodológicamente su actividad educativa y apuesten por la acción educativa del aprendizaje cooperativo.
- Marugán (2016), “La participación de las familias en la escuela rural de la sierra de Segovia. Una oportunidad para el empoderamiento comunitario”. Una Tesis doctoral que indaga sobre la participación familiar en la escuela, en las relaciones familia y escuela y en sus formas y niveles de participación en las diferentes realidades de ER de la sierra de la provincia de Segovia.

Algunas de estas tesis, Bustos (2006), Barba (2010) y Pedraza (2011), nos han servido para estimular nuestro objeto de estudio, ya que como presentamos a continuación establecen ciertas coincidencias en cuanto a la necesidad de considerar la presencia de la ER en la FI del/de la maestro/a de Primaria. Desde ellas, hemos intentado construir líneas que nos han invitado a abrir un espacio de reflexión, entendiendo que las investigaciones no deben darse por cerradas, que están en un proceso dinámico de continuo cambio. A continuación, en la tabla 3.2, quedan recogidos los aspectos que hemos encontrado en cada una de ellas vinculados a la ER y a la FI del/de la maestro/a de Primaria.

Tabla 3.2. Triangulación de las tesis de Bustos (2006), Barba (2010) y Pedraza (2011) estableciendo coincidencias en relación a la ER y a la FI del/de la maestro/a de Primaria

Tesis	Autor	Descripción Formación inicial y profesorado en la escuela rural	Triangulación (corroboran)
Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía (2006)	Bustos (2006)	<p>Un alto porcentaje de maestros acceden al medio rural como primer destino (por tanto, con poca experiencia profesional o sin ella) y sin una formación inicial específica para el trabajo en estas escuelas. (Bustos 2007, p. 79).</p> <p>Con frecuencia carecen de la necesaria preparación y apenas conocen el entorno sociocultural en el que desarrollan su función.</p> <p>Escasa o nula formación inicial.</p> <p>Queda, pues, de manifiesto, a juicio del profesorado rural, que existen particularidades de la labor docente en la escuela rural que le hacen característica y diferente de la escuela no rural, por lo que el modelo de prácticas de enseñanza en centros urbanos o rurales grandes y la escasa o inadecuada formación inicial del profesorado atendiendo a sus peculiaridades quedan en entredicho una vez más. (Bustos, 2007, p. 292)</p>	Boix, (2011); Boix y Marquilles, (2004, p. 20); Corchón, (2002, p. 77); Feu (2003, p. 93); Santos-Guerra, (2002, pp. 107-197).
El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica (2010)	Barba (2010)	<p>Otro de los aspectos que dificulta el trabajo en la ER, es la poca importancia que se da en la FI (Abós, 2007; Barba, 2006; Bustos, 2007; Durston, 2004; López-Pastor, 2006; López-Pastor, Pérez-Brunicardi y Monjas, 2003; Ponce de León, Torroba y Bravo, 2000; Sauras, 1984, 2000). La FI no hace énfasis en un tipo de escuela respecto a la otra, sino que suele omitir a la ER. Esta omisión presenta a la escuela graduada como la escuela “normal” quedando la escuela multinivel omitida al no plantearse los distintos modelos de escuela y su enseñanza en ellas. (Barba, 2010, p. 110)</p>	
La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación física en la escuela rural (2011)	Pedraza (2011)	<p>(...) a la hora de realizar su práctica educativa (...) tal vez la primera respuesta de los docentes esté ligada a la inseguridad, afirmando que parte de la formación inicial, o la práctica en entornos urbanos, o la elaboración de material curricular no sirve en el entorno rural. Con lo cual resulta necesario buscar alternativas de actuación que hagan posible llevar a cabo una auténtica EF para la ER Ruiz-Omeñaca, (2008). Pedraza (2011, p. 43)</p>	Adell, (2004); Barba, (2004, 2006, 2007); Boix, (1995, 2004); Caride, (1998); Cortés et al. (2002); Fernández, (2001); Gómez-Oviedo, (2002); Gracia, (2002); López-Pastor, (2002, 2004, 2006); Ponce, Bravo y Torroba, (2000); Ruiz-Omeñaca, (2008).

Observamos, en la tabla 3.2, según los autores Bustos (2006), Barba (2010) y Pedraza (2011), que en la mayoría de las ocasiones, el profesorado recién egresado carece de una formación específica que le permita desarrollar su labor docente en las Escuelas Rurales. Escuelas que presentan sus propias características y que difícilmente se encuentran en las Escuelas Urbanas donde la gran mayoría del alumnado suele realizar las prácticas educativas durante su formación. Otro de los aspectos que destacan es que la ER suele quedar relegada a un segundo plano a favor de las Escuelas Urbanas. A esta situación hay que sumarle la inexperiencia que junto con el desconocimiento, en ocasiones, podría generar cierta inseguridad suponiendo un obstáculo para su práctica docente y crecimiento profesional. También podemos apreciar que hay una gran cantidad de autores/as que corroboran esta información y que aparecen en el margen derecho de la tabla. “Las escuelas de formación del profesorado deben tratar de forma explícita la escuela rural, ya sea en las asignaturas troncales, obligatorias, optativas, o bien en Seminarios reducidos y con un contenido altamente práctico” Feu (2003, p. 94).

También hemos creído conveniente hacer referencia a algunos estudios y trabajos publicados que están vinculados de una forma más directa con la parte correspondiente de nuestra tesis referente a la EF en la ER. Estudios que han resultado ser significativos para el desarrollo de nuestra investigación, y que mostramos a continuación en la tabla 3.3.

Tabla 3.3. Trabajos y estudios que reportan interés a nuestro tema de estudio por orden cronológico

<b>Monográfico</b>	<i>Revista Didáctica de la Educación Física, Tándem, 9, ¿y en la escuela rural?</i> (2002).
<b>Libros específicos</b>	López-Pastor, V.M. (2006). La Educación Física en la Escuela Rural. Características. En V.M. López (coord.): <i>La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo</i> (29-53). Madrid: Miño y Dávila. Ruiz-Omeñaca, J.V. (2008a). <i>Educación física para la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica</i> . Barcelona: Inde.
<b>Artículo de revista</b>	Santos-Pastor, M. L. y Martínez-Muñoz, L.F. (2011). Las actividades en el medio natural en la Educación física de la escuela rural. <i>Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 15 (2), 220-233.

Estudios como el monográfico destinado a la ER publicado en la Revista de Didáctica de la EF, Tándem, donde podemos encontrar artículos vinculados a la EF en la ER y en los CRAs; planteamientos de una EF diferente para una escuela diferente; experiencias personales vinculadas a la EF en la ER; recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la EF en la ER. Un monográfico que recoge una realidad educativa, diferente por su singularidad, a la que presenta cualquier otro contexto y donde cada maestro/a, en nuestro caso de EF, tiene la responsabilidad de atender a dicho contexto y a las peculiaridades que éste presenta. También son interesantes para nuestro estudio, los libros específicos de López-Pastor (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008a), además del artículo de Santos-Pastor y Martínez-Muñoz (2011), por su vinculación directa con nuestra área específica, la EF dentro del marco de la ER. En los estudios mencionados, encontramos pinceladas de la escasa formación específica durante la etapa inicial que reciben los/as maestros/as sobre el contexto de la ER y como desde la EF se debería atender a las peculiaridades de la ER.

En cuanto a la valoración del apartado en el que nos encontramos, percibimos que son escasos los estudios que se realizan vinculados a la EF en la ER, quizás haya una cantidad

superior de estudios que pudieran centrarse en la ER y su contexto, y son pocos los que indagan sobre la consideración de la ER en los Planes de Estudio del/de la maestro/a de Primaria. Además, no encontramos estudios que centren su mirada en la presencia de la ER en la mención de EF, de ahí que pensemos en el carácter innovador que esta tesis pudiera presentar. Esta es una idea que se refuerza con los argumentos presentados, y que recogemos, en el anexo en CD, en la carpeta de investigación en el apartado destinado a la estimulación de nuestro objeto de estudio. Además de los cuatro informantes claves, pensando en su potencial, que recogemos en cinco parámetros: utilidad del tema, carácter innovador, justificación social, interés educativo y formativo y, por último, la potencialidad curricular en las Guías de Aprendizaje de las asignaturas que configuran la TGMP.

Del análisis abordado se podría justificar la creencia que tenemos sobre la idiosincrasia de la ER, pensando que en este contexto se manifiesta una EF singular. Un contexto que condicionará al maestro/a cuando se incorpore por primera vez a este escenario educativo. Un escenario, que no en pocas ocasiones, le crea inseguridad e inestabilidad profesional y personal en los primeros momentos, un problema que quizá se derive, entre otros motivos, de una escasa formación sobre la ER.

Al entrar al aula el panorama fue desalentador, a las dudas que llevaba sobre si iba a ser capaz de llevar a cabo la docencia en una Unitaria, se añadió lo que vi. Había siete niños y tres niñas muy pequeños (...). En aquel momento me aferré a un deseo, que mi clase fuera la de los mayores, ya que me habían llamado para trabajar en Primaria. (...) la mayoría del alumnado era de infantil, etapa para la que no tenía ni experiencia ni habilitación. (...) Para más desesperación, el lugar en el que estaban era un almacén (...). Por mi cabeza lo único que pasaba era la idea de abandonar. (Barba, 2006a, p. 18)

El conocimiento sobre este tipo de contextos nos podría permitir estructurar y organizar los esquemas de acción adaptados al contexto específico y real donde se va a producir la enseñanza. De esta manera, se podría mejorar la calidad de formación y la consecución de uno de los objetivos globales de la TGMP: el alumnado debe ser capaz de: “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, respeto y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” (Martínez-Álvarez y Bores, 2007, p. 32).

### **3.3 Referentes y experiencias educativas encontradas vinculadas a la Escuela Rural en la Formación Inicial y en la Formación Permanente como parte del desarrollo profesional**

Algunas de las experiencias y referentes encontrados, vinculados a la formación del/de la maestro/a sobre la ER, destacan por el nexo bidireccional, que se nutre en una dirección con doble sentido, donde están implicados todos los niveles educativos.

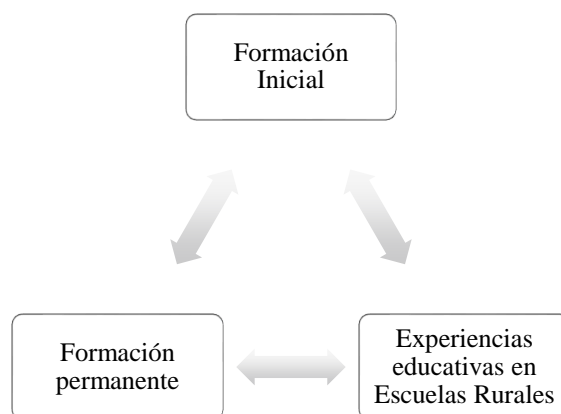


Figura 3.3. Focos desde donde presentaremos las experiencias educativas con nexos de retroalimentación bidireccional

Como hemos comentado, la FI del/ de la docente constituye la primera etapa de un proceso de formación que se extiende a lo largo de su vida profesional. Una formación que irá configurándose de una manera progresiva como un ámbito necesario para el desarrollo y la mejora de los sistemas educativos, por lo que sería considerado como un proceso continuo (Marcelo, 1999), que pasa por diferentes fases (figura 3.2). En ese proceso continuo de formación, el profesorado busca nuevos espacios que contribuyan a que sus tareas docentes sean más eficaces y se generen nuevos conocimiento que favorezcan su desarrollo profesional y en consecuencia, mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje (García-Álvarez, 1987).

En este proceso de desarrollo profesional, encontramos experiencias educativas colaborativas que muestran el potencial educativo de la ER, y formativas, que cubren las posibles carencias de formación del profesorado para desarrollar su práctica docente en la ER, experiencias vinculadas a la FI y a la Formación Permanente. Una de las experiencias encontradas y que llamaron nuestro interés para su análisis, fue *un coloquio-entrevista grupal*<sup>25</sup> donde tres docentes (Campos, Feu y Molina), que desarrollan su labor profesional en las comunidades de: Castilla La Mancha, Cataluña (Girona) y Andalucía (Las Alpujarras) respectivamente, exponen sus percepciones sobre el posible potencial que ofrece la ER como medio que favorece la realización de proyectos innovadores que sirven de referencia a otras Escuelas. Estos docentes nos pueden aportar una visión global propia de cada escenario o contexto que nos permitan comprender mejor la realidad de la formación docente para la ER

<sup>25</sup> El análisis se ha realizado en una entrevista realizada en un programa “para todos 2” donde se ponía de manifiesto el potencial de la ER para llevar a cabo proyectos diferentes debido a las singularidades que esta presenta. Entrevista que podemos ver íntegra en el siguiente enlace: <http://Escuelarural.net/1a-Escuela-rural-coloquio-en-tve> (consultado el 5 de agosto de 2014)

Uno de los puntos de interés sobre la elección de esta entrevista, como presentación del punto en el que nos encontramos, radica en el perfil profesional que los define<sup>26</sup> y la distancia geográfica que los separa y sus particularidades experiencias educativas, lo que puede dar una perspectiva más enriquecedora.

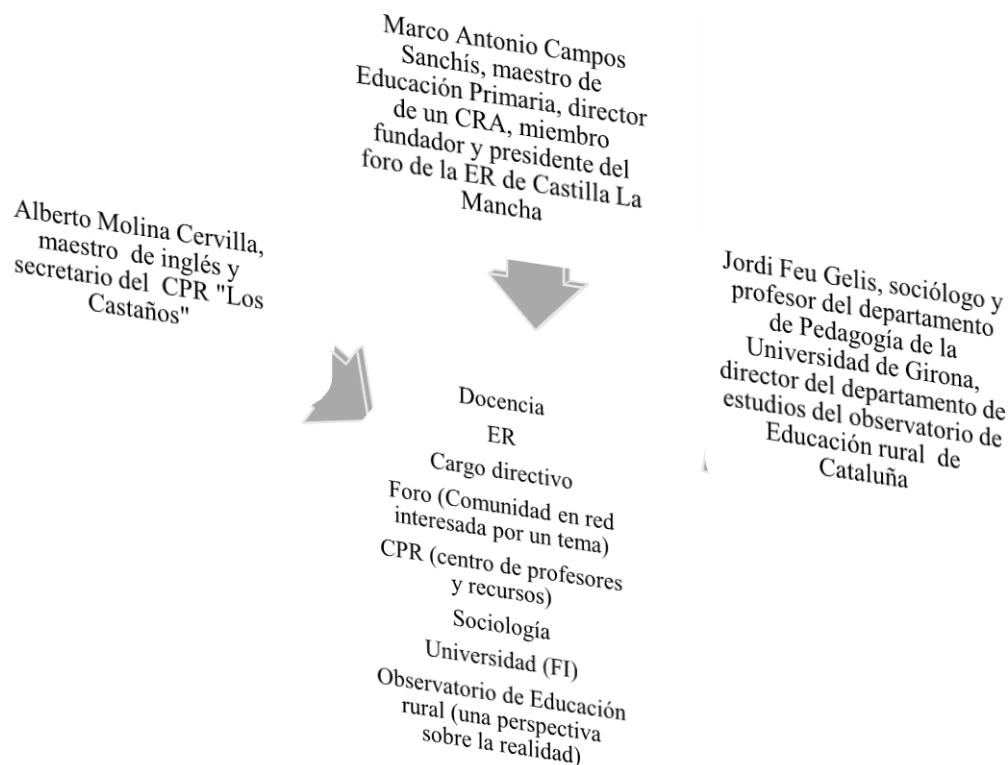


Figura 3.4. Perfil que presentan los docentes de la mesa <sup>27</sup>

Cada uno de los entrevistados presenta un perfil diferente, ofreciendo una visión amplia que en su conjunto manifiesta el interés por visibilizar a la ER desde sus proyectos y el potencial educativo que en ella se genera. Estas características que, en ocasiones, se entienden como limitantes, pero que otras invitan a replantearse la propia práctica docente, implicando en el proceso a la Comunidad Educativa, donde se incluye a las familias (Barba, 2011; Bustos, 2006, 2011a; López-Pastor et al., 2006; Marugán, 2016; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

<sup>26</sup> Hemos considerado que no era necesario guardar el anonimato de los miembros de la mesa por ser un debate abierto para todos los telespectadores/as interesados/as en la temática.

<sup>27</sup> Tenemos representación del cuerpo de la docencia en la ER; de la organización y gestión de este tipo de centros a través del cargo de dirección; representación de un centro de profesores/as y recursos como agente vinculado a las demandas de formación del profesorado y prestación de recursos en función a las necesidades detectadas; una de las personas ejerce como docente en la Universidad abarcando el campo de la sociología, además de ejercer como director del departamento de estudios del observatorio de Educación Rural de Cataluña y que más tarde a modo de ejemplo presentaremos algunas de sus actuaciones y el presidente del foro de la ER de Castilla La Mancha.

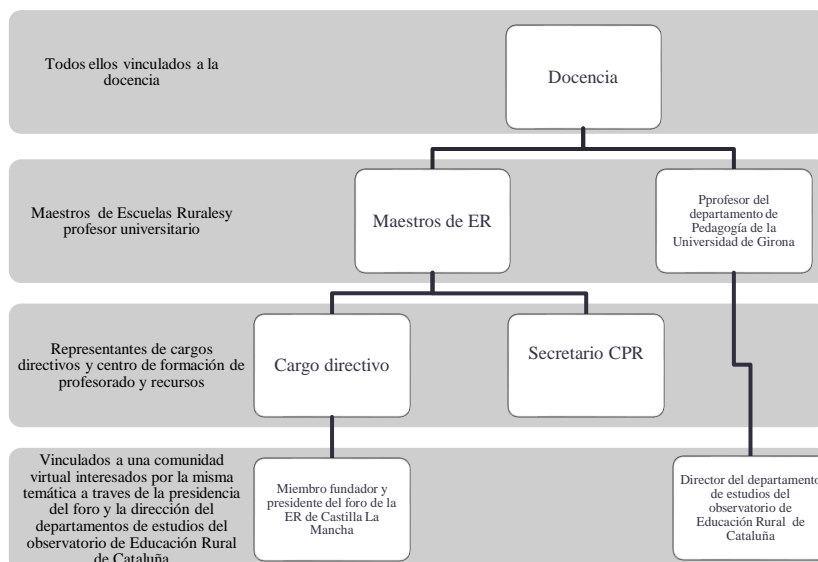


Figura 3.5. Estamentos desde donde ofrecer una visión de la potencialidad de la ER dentro del marco de una sociedad dinámica

En el análisis realizado encontramos, según Campos, Feu y Molina, la transformación de la ER como un modelo educativo muy atractivo, donde las claves y potencialidades educativas que ofrece, las podemos encontrar en los puntos que a modo de resumen mostramos a continuación<sup>28</sup>:

Los puntos encontrados en lo que se refiere a las *potencialidades educativas que ofrece la ER*, según Molina y Feu, se centran en la cercanía con la comunidad; en el empleo de las metodologías activas trabajando por proyectos, desde la *Pedagogía* del interés, utilizando como herramienta las posibilidades que ofrecen las tecnologías para atender a grupos naturales y aulas multigrado; las propuestas de atención a la diversidad, flexibilidad de grupos y horarios; la Educación artesanal real, una Educación a medida, teniendo en cuenta el entorno, atendida por una Comunidad Educativa real y no por sujetos aislados. La ER es una escuela pequeña, que en la opinión de algunos maestros/as, como Feu, la consideran como una familia con la implicación que eso supone en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo con las potencialidades educativas que ofrece la ER, como señalan nuestros protagonistas, podemos señalar la consideración a la individualidad y al contexto, de esta manera los procesos didácticos y metodológicos atienden a las características que presentan las aulas multigrado. Además de la utilización de todos los recursos que le ofrece el medio donde se ubica para contrarrestar la falta de recursos que en ocasiones presenta la ER.

En lo referente a los *obstáculos a superar de la ER*, según Feu, podríamos atender por un lado, a aquellos de carácter más estructural, como es el factor demográfico de los pueblos, puesto que, si no hay niños/as, difícilmente se podrá reivindicar la existencia de la ER. Esta circunstancia, implica que el desarrollo de la ER va a depender de cómo se trabaje la concepción territorial. Por otro lado, Feu señala que nos encontramos con cuestiones más puntuales, que también indican un desarrollo de la ER, se refiere a la estabilidad en las plantillas de maestros/as, puesto que la rotación del profesorado, entorpece y dificulta la permanencia en

<sup>28</sup> Para ver el texto íntegro con las evidencias, remitimos al anexo 3.1



la ER y, por ende, la formación del profesorado, por tanto la adquisición de las competencias necesarias para atender a las necesidades de la ER.

Si atendemos a *la sensación de ir contra un sistema*, según el análisis realizado, Molina, Feu y Campos consideran que las Escuelas Rurales, han sido y son pioneras en revoluciones educativas, por lo que más que ir contracorriente, la ER en España, sobre todo a partir de los años 80, ha marcado un punto de inflexión, proponiendo innovaciones que, luego se han extendido o se han intentado extender en el resto de Escuelas. En este sentido, sería un punto de mira importante e interesante a tener en cuenta. Además, señalan que, aunque no está muy extendida la ER son las que, en muchas ocasiones, obtienen premios de innovación, tanto a nivel nacional como internacional, en base al trabajo socio-educativo que desarrollan.

En lo que se refiere al *optimismo con el futuro que le depara a la ER*, Molina, Feu y Campos, entienden que hay que animar a los/as docentes a trabajar en las Escuelas Rurales, a través del conocimiento del contexto y la presentación de las experiencias educativas, que como buenas prácticas, se están llevando a cabo desde una tendencia innovadora. Además, estos maestros consideran que la ER tiene un futuro garantizado, porque el trabajo más arduo y difícil que era la renovación del Magisterio público rural es un trabajo que se ha hecho ya desde los años 80 y 90. Por lo que en estos momentos dependerá de la Administración y de las decisiones políticas que se tomen para dar continuidad y favorecer esta realidad escolar. En su opinión, el futuro de la ER está ligado al futuro de los pueblos. Parece evidente que para que estos pueblos sean, para que pervivan, la ER tiene que estar ahí.

En cuanto a la cuestión *¿la ER está en peligro de extinción?* La reflexión realizada por Campos, hace referencia a la situación por la que está atravesando Castilla La Mancha por ser una de las Comunidades donde más colegios se han cerrado debido a la despoblación o crisis económica, pero no debemos olvidar que en el territorio español hay un porcentaje de población que vive en el medio rural muy elevado. Por lo que sería interesante plantearnos que ocurriría en aquellos pueblos en los que la ER pudiera desaparecer. Campos señala, que dificultaría el desarrollo y continuidad de los pueblos con las consecuencias que esa situación conlleva.

Siguiendo a Feu y Campos, algunas de las vías para mejorar las encuentran en la formación del profesorado y en la mejora de dotación de recursos. Vías que podrían favorecer que los pueblos pervivan, por lo que en ese sentido la Escuela es esencial.



Imagen 3.2. Escuela Rural de un pueblo de Guadalajara

- **Otros espacios formativos en ER y eventos formativos multidisciplinares, en el ámbito universitario y no universitario, que se originan en la FI y Formación Permanente indistintamente**

A continuación presentamos algunos espacios formativos en ER y eventos formativos multidisciplinares, en el ámbito universitario y no universitario, para dar paso después a su desarrollo:

- Postgrados, Tesis Doctorales y TFM como producto de formación sobre la ER y la EF en la ER:
  - Máster:
    - *“El Máster Oficial Educació i Desenvolupament Rural” de la Universidad de Barcelona (UB).*
    - *“Máster Propio de Educación y Desarrollo Rural”<sup>29</sup>, desarrollado en la Universidad de Zaragoza (UNIZAR)*
  - Tesis Doctorales:
    - *Barba (2010), “El desarrollo profesional de un maestro novel en la Escuela Rural desde una perspectiva crítica”.*
    - *Bustos (2006), “Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía”.*
    - *Martín-Pérez (2011), “Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un Centro Rural Agrupado”.*
    - *Marugán (2016), “La participación de las familias en la Escuela Rural de la sierra de Segovia. Una oportunidad para el empoderamiento comunitario”.*
    - *Pedraza (2011), “La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación Física en la Escuela Rural”.*
    - *Santos-Pastor (2000), “Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar”.*
  - Trabajos Fin de Máster:
    - *“La (in)visibilidad de la ER en la FI de los maestros de EF (aprendiendo a investigar)” Chaparro (2010a).*
- Otras opciones formativas y de investigación, asistencia a *congresos, cursos y jornadas; grupos de investigación, seminarios, grupos de trabajo y grupos de investigación interuniversitarios e interdisciplinares*
  - I Curso sobre: “la EF en contextos singulares: en la ER y en la Educación Infantil” (UNIZAR, 2010).

<sup>29</sup> <http://fcsh.unizar.es/diploma-medio-rural/> (consultado el 18/07/2014)

- Seminario sobre: “La visibilidad de la ER en la FI del/de la maestro/a: experiencia e intervención en Didáctica de la EF III” (UAM, 2010).
- Seminario propuesto para el alumnado de Grado en Educación Primaria, Prácticum II (UAM, 2013).
- El Grupo Interuniversitario (GIER) como un grupo de profesoras y profesores investigadoras/es que pretenden implicar a las instituciones universitarias en el interés educativo y social de la ER.
- Propuesta de Ponce de León, Sanz y Bravo (2002) sobre las diversas formas de planificar las unidades didácticas en una ER.
- Las experiencias del Grupo de Trabajo del CPR de Fraga: encuentros y convivencias deportivas para centros rurales en horario lectivo elaborado por Santiago Ferrer y Miguel Calvo;
- El Grupo internivelar de EF (CPR-Segovia) (Víctor M. López-Pastor (coord.), Jorge Egido Plaza, L. Alberto Gonzalo Arraz, Javier González Badiola, Marta González Pascual, Esther López-Pastor, César Martín Cardiel, Roberto Monjas Aguado, José Luis Sanz Merino), presentando una experiencia en la ER segoviana.
- *El grupo de investigación en Educación Física (GREF), de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña*, encontrando uno de sus trabajos presentado por unos de sus miembros, Ferrán Fontarnau, sobre “*La EF en la ER como herramienta para la atención individualizada del alumnado*” (Ib., 2015) en el XI Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la EF.
- Estudio realizado por Pedraza y López-Pastor (2015) que lleva por título “*la Investigación-Acción, desarrollo profesional del profesorado de EF y ER*”. La finalidad del estudio se centraba en analizar la influencia de un grupo de trabajo de Investigación-Acción en el desarrollo profesional de maestros/as de EF que ejercen su labor docente en la ER.
- Asistencia a eventos formativos multidisciplinares:
  - Chaparro, F. (2011a). “La (in)visibilidad de la ER en la FI de los maestros de EF”. En *Actas del VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y Educación Física*. Pontevedra.
  - \_ (2011b). “La singularidad de la ER como modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la EF desde la perspectiva de la metodología activa y participativa”. En *Actas del VII Congreso Internacional en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vitoria.
  - \_ (2014). “ER y Comunidad de Aprendizaje: una mirada personal desde la EF” En *Actas del X Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Pontevedra.
  - Fontarnau, F. (2015). La EF en la ER como herramienta para la atención individualizada del alumnado. En *Actas del XI Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Pontevedra.
- *I Jornadas de ER. Formación en Comunidades de Aprendizaje*
- *II Jornadas Educativas de ER de la “Sierra Norte de Madrid”. Experiencias de actuaciones educativas de éxito y aprendizaje cooperativo.*
- “La ER en la Red”

Los trabajos realizados y presentados por Roser Boix, no han dejado de poner de manifiesto que la FI recibida por el profesorado para desempeñar su labor docente en la ER ha estado desfavorecida en relación a la atención de la EU. Una Escuela, en la mayoría de las ocasiones, presentada como el único modelo válido que los/as estudiantes conocen en las Facultades de Educación. A lo largo del recorrido realizado en la investigación, teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada sobre la ER en la FI y el análisis de diferentes Planes de Estudios, observamos que hay Universidades en las que no se hace ningún tipo de referencia a la ER de manera explícita. En cambio hay otras, en las que aparecen como asignaturas optativas, temas vinculados a contextos singulares donde tiene cabida la ER, un modelo de Escuela que aprende y del que se aprende, Boix (2004).

Las funciones y necesidades de la ER en nuestros contextos varían según las zonas, los recursos, la población y demografía, las decisiones político administrativas e, incluso, de la formación del maestro. Sólo nos conviene recordar que en algunas comunidades autónomas (...) queda como residual en el sistema educativo (...) por opciones políticas (...) donde existe una comunidad educativa interesada, motivada y abierta a las innovaciones y el contexto, la ER se puede convertir en un modelo de Escuela, en una Escuela que aprende y en una Escuela de la que se puede aprender. (Boix, 2004, p. 14)

El Grupo Interuniversitario (GIER)<sup>30</sup> que aunque no vinculado a nuestra área específica, pero sí a nuestro estudio, desarrolla trabajos realizados por el *GIER*, en los que las acciones coordinadas en red constituyen modelos de referencia propios de ser imitados (Bustos, 2011a). Constituido en el año 1995, el que participan un grupo de profesoras y profesores investigadoras/es que pretenden implicar a las instituciones universitarias en el interés educativo y social de la ER. Constituido por profesores y profesoras de las Facultades de Educación/Ciencias de la Educación/Formación del profesorado de Cataluña. Los/as componentes que forman el grupo son: Roser Boix, Pere Darder, Jordi Feu, Núria Llevot, Pietat Marquilles, Manel Pons, Begoña Piqué, Àngels Prat, M. Antònia Pujol, M. Àngels, Riera, M. Dolors Roigé, Joan Soler y Enric Vilaplana. Algunos de los objetivos<sup>31</sup> que se plantea el GIER (pp. 250-251), nos parecen interesantes destacar por el significado que supone para nuestro estudio, estos son los siguientes:

- *Impulsar la ER desde la Universidad, optimizar y potenciar la tasa educativa de estos escolares.*
- *Relacionarse con la realidad, intercambiar experiencias y formación con los maestros y las maestras para poder reflexionar sobre la formación que se imparte en la institución universitaria y poder difundir otras perspectivas de la ER.*

---

<sup>30</sup> El GIER, es un grupo de profesoras y profesores investigadoras/es que pretenden implicar a las instituciones universitarias en el interés educativo y social de la ER.

<sup>31</sup> Para saber más sobre los objetivos y acciones que plantea el GIER, consultar “El Grup Interuniversitari d’Escola Rural (GIER): un exemple de Treball col.laboratiu”, en [http://pedagogia.fcep.urv.esdepartament/publicacions/univ\\_tarraco/revistes/juny05/article16.pdf](http://pedagogia.fcep.urv.esdepartament/publicacions/univ_tarraco/revistes/juny05/article16.pdf) (consultado el 18/07/2014)

Algunas de las actuaciones<sup>32</sup> a destacar del GIER (pp. 252-254), en coherencia con los objetivos planteados, las podemos concretar en:

1. Elaboración de un documento de uso interno sobre el tratamiento de la ER en las asignaturas troncales, optativas y de libre elección de la Diplomatura de Maestro/a y su presentación a los respectivos departamentos universitarios.
2. Organización de *jornadas* sobre la ER en la FI de maestros/as de Cataluña.
3. Oferta de prácticas de maestro/a en Escuelas Rurales.
4. Investigación en curso, sobre la formación permanente del/de la maestro/a rural y su repercusión en la FI.
5. Actividades formativas dirigidas a estudiantes de maestro/a y maestros/as en activo sobre ER: *seminarios, cursos* de extensión universitaria.
6. Publicaciones en revistas internacionales y nacionales.

#### **a) Postgrados, Tesis Doctorales y Trabajos Fin de Máster sobre Escuela Rural y la Educación Física en la Escuela Rural**

También encontramos iniciativas de postgrado y un máster universitario que nacen con el propósito de compensar la FI, a la vez que pretenden ampliar y desarrollar contenidos de aprendizaje sobre una Educación que tiene como entramado el medio rural. Un ejemplo de ello lo hemos podido encontrar en “*El Máster Oficial Educació i Desenvolupament Rural*” de la *Universitat de Barcelona (UB)*, que pretendía colaborar en la formación de profesionales cualificados que facilitarían la mejora de la Educación en los territorios rurales.

Los objetivos que perseguían consistían en:

- Profesionalizar a maestros/as para el desarrollo de la tarea docente en territorios rurales.
- La formación de maestros/as y profesionales de la Educación para la investigación en Educación rural
- Concienciar a los/as maestros/as y profesionales de la Educación de la importancia de una Educación de calidad en los territorios rurales.

Lamentablemente en la actualidad, ha desaparecido, ya que estaba en proceso de extinción y no se impartió durante el curso 2013-2014.

Las constantes transformaciones sociales, políticas y económicas de los territorios rurales comportan la necesidad de llevar a cabo un replanteamiento de la Educación como ámbito estratégico sectorial para el futuro. Las políticas educativas y de desarrollo rural no han sido coherentes, y las iniciativas escolares locales han visto frenadas sus posibilidades por una falta de recursos humanos y materiales pero también por la falta de formación y conocimiento de la realidad rural por parte de los profesionales implicados en su desarrollo. Se hace necesario

---

<sup>32</sup> Queremos mencionar que la descripción de las actuaciones, al igual que de los objetivos, que hemos presentado con anterioridad, están en catalán, por lo que la traducción de alguno de los términos puede presentar alguna errata y no estar correctamente traducido.

mejorar la calidad de la Educación en estos territorios y esta mejora supone, necesariamente, la formación de profesionales calificados que conozcan y estén suficientemente formados para atender las necesidades educativas que se generan en nuestros territorios rurales. (El Máster Oficial Educación y Desarrollo Rural” de la UB)<sup>33</sup>

Otro ejemplo lo encontramos en el “*Máster Propio de Educación y Desarrollo Rural*”<sup>34</sup>, desarrollado en la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) y con sede en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, llevado a cabo durante el curso académico 2013-2014.

Hemos considerado necesario, presentar los objetivos, los contenidos y la metodología, así como la procedencia del profesorado por entender de especial relevancia la implicación de tres comunidades (Cataluña, Asturias, y Aragón) y de cinco Universidades involucradas, destacando su carácter intercomunitario e interuniversitario, cabe decir que no hemos encontrado referencias para el curso 2014-2015 del mismo.

Tabla 3.4. Objetivos, contenidos, metodología y profesorado del máster propio de Educación y Desarrollo Rural

<b>Objetivos</b>	<p>Formar profesionales que sean capaces de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adecuar los planes y programas de estudio, procedimientos e instrumentos didácticos a la realidad cultural, geográfica, económica y social de los niños/as, jóvenes y adultos que viven en sectores rurales.</li> <li>2. Desarrollar procesos educativos integradores.</li> <li>3. Participar de forma activa, creadora y eficiente en el desarrollo de la comunidad rural.</li> <li>4. Implementar intervenciones pedagógicas que promuevan la calidad y equidad de la ER.</li> <li>5. Identificar y promover el desarrollo de los valores propios de la comunidad rural, como así mismo la expresión de las principales necesidades, intereses e inquietudes de sus habitantes.</li> <li>6. Establecer mecanismos adecuados de coordinación e integración de esfuerzos entre las diversas instituciones y organizaciones presentes en la comunidad, de tal modo de optimizar el uso de los recursos existentes y potenciar a la comunidad como generadora de su propio desarrollo.</li> <li>7. Conocer y aplicar aquellas metodologías de investigación socioeducativas más acordes con la realidad de los contextos rurales.</li> <li>8. Abrir vías de investigación en temas relacionados con la Educación y el desarrollo en el medio rural.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<p><i>Módulo 1.- Transformaciones socioculturales de la Educación y el desarrollo en el medio rural (10 ECTS)</i></p> <p><i>1.1.- Territorio, desarrollo y Educación: conceptos y factores de influencia (6 ECTS) (común)</i></p> <p><i>1.2.- Metodologías de investigación aplicadas al ámbito sociocultural rural (4ECTS) (solo Máster)</i></p> <p><i>Módulo 2.- La Escuela en el medio rural (22 ECTS)</i></p> <p><i>2.1.- Aspectos didácticos y organizativos de la ER(18ECTS) (común)</i></p> <p><i>2.2.- Metodología de investigación educativa (4ECTS) (sólo Máster)</i></p> <p><i>Módulo 3. – Educación y Escuela como medios de desarrollo e investigación (10ECTS)</i></p> <p><i>3.1.- El papel de la Escuela en el desarrollo territorial (6ECTS)</i></p> <p><i>3.2.- Metodologías de investigación aplicadas a la innovación y desarrollo territorial (4ECTS) (sólo Máster)</i></p> <p><i>Módulo 4.- Modelos de investigación socioeducativa en los territorios y Escuelas Rurales(12 ECTS) (solo Máster)</i></p> <p><i>Módulo 5.- TFM Trabajo Fin de Master (6ECTS) (sólo Máster)</i></p>

<sup>33</sup> [http://www.ub.edu/masteroficial/educacionrural/index.php?lang=es\\_ES](http://www.ub.edu/masteroficial/educacionrural/index.php?lang=es_ES) (consultado 18/07/2014)

<sup>34</sup> <http://fcsh.unizar.es/diploma-medio-rural/> (consultado el 18/07/2014)

<b>Metodología de Trabajo</b>	<i>Carácter semipresencial: Actividades teóricas y prácticas con presencia de profesores/as y estudiantes. Actividades teóricas y prácticas realizadas por los/as estudiantes de manera presencial o no con el asesoramiento del profesorado. Se utilizará el Moodle como Plataforma de contacto.</i>
<b>Profesorado</b>	<i>Universidad de Zaragoza Universidad de Barcelona Universidad de Vic Universidad de Gerona Universidad de Oviedo Diputación General de Aragón Docentes en ejercicio Diputación Provincial de Teruel Docentes en ejercicio</i>

---

Si analizamos el contenido de la tabla podemos ver claramente el significado e importancia que le otorgan al sector rural y a la promoción de los valores propios de la comunidad rural. A los procesos educativos integradores junto con la implementación de intervenciones pedagógicas que promuevan la calidad y equidad de la ER, donde la coordinación e integración de esfuerzos entre las diversas instituciones y organizaciones traten de optimizar el uso de los recursos existentes y potenciar a la comunidad como generadora de su propio desarrollo. Además de abrir posibles vías de investigación en temas relacionados con la Educación y el desarrollo en el medio rural.

Consideramos que no son muchos los estudios de postgrados y tesis doctorales que desarrollan su investigación en el escenario del objeto de estudio, pero constatamos algunas tesis vinculadas, aunque no directamente, a nuestro estudio, como producto de formación:

- Santos-Pastor (2000), *“Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar”*.
- Bustos (2006), *“Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía”*.
- Barba (2010), *“El desarrollo profesional de un maestro novel en la Escuela Rural desde una perspectiva crítica”*.
- Pedraza (2011), *“La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación Física en la Escuela Rural”*.
- Martín-Pérez, (2011), *“Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un Centro Rural Agrupado”*.
- Marugán (2016), *“La participación de las familias en la Escuela Rural de la sierra de Segovia. Una oportunidad para el empoderamiento comunitario”*.

Algunas de las actuaciones que el GIER ha llevado a cabo, coinciden con algunos de los planteamientos incluidos en el TFM como uno de los hitos que dieron lugar a continuar con este estudio y que lleva por título *“La (in)visibilidad de la ER en la FI de los maestros de EF (aprendiendo a investigar)”* Chaparro (2010a).

En el TFM, en uno de sus apartados referente a la *perspectiva de futuro de nuestra investigación y vías para la reflexión*, planteaba como uno de los propósitos de la investigación, abrir una vía e invitar a la reflexión en torno al diseño de los contenidos de los Programas de las asignaturas dentro de la Mención en EF. Su intencionalidad se centraba en incluir a la ER

y su contexto, por hacer singular la EF, en dichos Programas. Algunas de las intenciones y recomendaciones las mostramos a continuación:

1. Incrementar la presencia de la ER, en los Planes de Estudios y los Programas de las asignaturas, considerando sus peculiaridades para la enseñanza, en nuestro caso de la EF.

2. Esbozo de recomendaciones para la elaboración de propuestas formativas en relación a la ER en la FI y continuadas con la formación permanente.

En aquel momento consideramos la posibilidad de construir proyectos para determinar propuestas formativas en la FI. Estas propuestas requieren coordinarse con la formación permanente y donde incluir una serie de fases que describimos de forma breve a continuación en la tabla 3.5:

Tabla 3.5. Fases de una propuesta formativa para la FI (Chaparro, 2010a)

<b>FASES DE UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA LA FI COORDINADAS CON LA FORMACIÓN PERMANENTE</b>	
<b>FASES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>1<sup>a</sup></b>	Familiarización con el contexto específico de la ER y las singularidades que manifiesta la enseñanza de la EF en este escenario, con posibilidad de visitar Escuelas Rurales que les permitirá obtener información “in situ”, asimilando los nuevos aprendizajes y corroborando lo aprendido.
<b>2<sup>a</sup></b>	Charlas en el aula potenciando el acercamiento de los docentes no universitarios a la Universidad para transmitir sus conocimientos y experiencias, además de acercar la realidad de la ER a los/as estudiantes.
<b>3<sup>a</sup></b>	La creación de <i>grupos de trabajo inter-nivelares</i> que sean capaces de diseñar estrategias metodológicas, didácticas y curriculares que faciliten el aprendizaje del alumnado, que puede llevarse a cabo desde el Prácticum.
<b>4<sup>a</sup></b>	En la fase de inserción laboral de maestros/as noveles con la posibilidad de que el profesorado con experiencias previas o experimentados en el trabajo en estos contextos singulares ofrezca ayuda e información necesaria a estos maestros/as que están menos experimentados/as, contribuyendo a consolidar sus competencias y encontrar un campo abierto de posibilidades de actuación mediante la reflexión compartida o Investigación-Acción.
<b>5<sup>a</sup></b>	Creación de <i>seminarios</i> de trabajo permanentes en contextos singulares donde estaría incluidas la ER, que basen su trabajo en métodos de investigación entre los que destacamos, Investigación-Acción y estudios etnográficos, de la investigación cualitativa, abiertos a otros tipos de métodos tanto de la investigación cualitativa como la cuantitativa.
<b>6<sup>a</sup></b>	Compartir las experiencias desde conferencias, mesas redondas, <i>jornadas, cursos y congresos</i> , abriendo vías de interesantes para que nuevos proyectos divulguen la existencia de la ER y sus ventajas.

Queremos destacar la fase tres, la creación de grupos de trabajo inter-nivelares con posibilidades de diseñar estrategias metodológicas, didácticas y curriculares que posiblemente pudieran facilitar el aprendizaje del alumnado. Idea que pudiera llevarse a cabo desde el Prácticum, por estar presentes los diferentes niveles educativos y sus docentes, además del alumnado en prácticas, situación que enriquecería, de manera bidireccional, los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes realidades educativas.



**b) Otras opciones formativas y de investigación, asistencia a congresos, cursos y jornadas; grupos de investigación, seminarios, grupos de trabajo y grupos de investigación interuniversitarios e interdisciplinares**

Otras opciones formativas que pueden ofrecerse desde las instituciones universitarias, son las siguientes:

Dentro de lo que sería *nuestro área específica*, la EF en la ER, López-Pastor, Monjas y López-Pastor (1998), hacen alusión a la situación por la que está atravesando la ER en la FI del/de la maestro/a de EF, coinciden en la poca presencia e importancia que ésta tiene. De esta idea, nacen planteamientos y experiencias educativas que intentan atenuar esta situación, siempre en un sentido bidireccional entre FI-Formación Permanente, con la implicación de diversos niveles educativos, así encontramos una propuesta formativa relacionada con la EF en la ER, el *I Curso sobre: “la EF en contextos singulares: en la ER y en la Educación infantil”*.

En esta propuesta se reclama un acercamiento de los/as profesionales vinculados a la EF en FI a la ER a través de los/as maestros/as que desarrollan su labor docente en este contexto. Una aproximación a las limitaciones y obstáculos con las que puedan encontrarse los maestros y las maestras cuando acceden a este escenario educativo por primera vez. Dichas propuestas permiten acercar la realidad escolar de la ER a los/as estudiantes de la Universidad, invitando a la reflexión sobre las Programaciones Didácticas y de Aula de los/as docentes de EF en este contexto, poniéndolo en conocimiento del alumnado para la realización de las prácticas escolares.



“Mestre não é quem sempre ensina, Mas quem de repente aprende”<sup>35</sup> (Guimarães, en Salgueiro, 1998).

Imagen 3.3. I Curso sobre la EF en contextos singulares: en la ER y en la Educación Infantil (I)



Imagen 3.4. I Curso sobre la EF en contextos singulares: en la ER y en Educación Infantil (II)

<sup>35</sup> “Maestro no es el que siempre enseña, sino el que de repente aprende”

Las estrategias que han funcionado en algunos ambientes pueden no funcionar en otros. Se requiere una evaluación permanente para identificar aquello que está dando resultado y aquello que no lo está, y por qué (...). Aun la persona más experimentada y comprometida en un cambio educacional tendrá que ser alumno de corazón, siempre buscando, siempre aprendiendo. (Levin, 2000, p. 24)

Además si nos adentramos en la vida de los centros educativos y de las Facultades, nos encontramos con conversaciones de pasillo y cafetería, que por desarrollarse en un ambiente distendido, dan lugar a decisiones que en más de una ocasión resultan interesantes. En nuestro caso, algunas de estas conversaciones mantenidas con docentes universitarios vinculados/as a la Titulación de Grado en Educación Primaria y a la EF, dieron origen al *Seminario: “La visibilidad de la ER en la FI del/de la maestro/a: experiencia e intervención en Didáctica de la EF III”*<sup>36</sup> (Chaparro, 2010b)

Otro de los referentes lo podemos encontrar en *el Seminario propuesto para el alumnado de Grado en Educación Primaria, Prácticum II, llevado a cabo en la misma Universidad (2013)*. En alguna de las intervenciones realizadas sobre esta temática, se ponía de manifiesto, en base a las experiencias y vivencias del interlocutor la inclinación por programar para el alumnado del último ciclo, estableciendo parámetros de ayuda y colaboración dentro del aula, además de plantear el mismo currículo, porque es el que marca la Legislación, pero contextualizado e incluir la presencia de la ER en la FI.

Una experiencia, donde un maestro y una maestra, especialistas de EF, de un CRA de la Sierra Norte de Madrid, presentan sus proyectos a los/as estudiantes universitarios/as. Seminario al que tuve la oportunidad de asistir y del que pude extraer como inquietudes del alumnado, en el apartado de ruegos y preguntas, la problemática que les suscitaba el hecho de cómo trabajar con los grupos multigrado o aulas multigrado; la atención a la diversidad y el ciclo al que debería estar orientada la programación en las aulas multigrado.



Imagen 3.5. Seminario propuesto para el alumnado de Grado en Educación Primaria, Prácticum II, sobre ER en la UAM

<sup>36</sup> “La visibilidad de la ER en la FI del/de la maestro/a: experiencia e intervención en Didáctica de la EF III”. Celebrado el 17/12/2010, en la asignatura de Didáctica de la EF III en la Titulación de Maestro/a especialidad: EF en la UAM. Algunas de las evidencias las podemos encontrar en la carpeta de anexos en formato CD, en la carpeta de investigación, subcarpeta: experiencia ER, EF y DIII en la UAM. En ella presentamos todo lo referente al mismo y el planteamiento de la actividad utilizando la metodología activa y participa, la TAC, grupo de expertos, así como las aportaciones escaneadas realizadas por el alumnado y la profesora. Y anexo 3.1.

En esta misma línea encontramos la *propuesta realizada por Ponce de León, Sanz y Bravo (2002) sobre las diversas formas de planificar las unidades didácticas en una ER*. Manifestando que ante la existencia de niños y niñas de diversas edades en el mismo grupo, se actúa tomando como referencia el último ciclo y de acuerdo a él rebajando o aumentando la intensidad según corresponda. Entendemos que las grandes dificultades que nos encontramos en este contexto, van a estar determinadas por una FI que posiblemente esté encaminada a desarrollar la mayor parte de sus actuaciones hacia grupos de alumnos/as homogéneos, grupo-clase estándar, con unos contenidos y unas actividades idénticas para todo el alumnado, por lo que algunos maestros/as se sienten impotentes ante las características que presenta la ER para abordar una Educación de calidad (Cortés et al., 2002).

Esto se corrobora con la preocupación que manifiestan ciertos grupos de expertos de EF en ER en relación con la poca preparación de los/as maestros/as para trabajar en la ER (Adell, 2003; Cortés et al., 2002; Gómez-Oviedo, 2002; Gracia, 2002; López-Pastor, 2002; Uriel, 2002). Resulta extremadamente preocupante la escasa consideración de la ER como tema de investigación educativa, lo que repercute en la moderada difusión y publicación de los estudios desarrollados, así como en la FI de los/as maestros/as y en el conocimiento de la enseñanza de la EF en este contexto singular. Esta circunstancia avala la necesidad de preparar a los/as futuros/as docentes desde la FI, para poder desempeñar su labor en centros que presenten estas características (López-Pastor, Monjas et al., 1998).

*-Grupos de investigación, seminarios y grupos de trabajo en torno a temáticas relacionadas con la ER y con la EF en la ER*, a continuación ilustramos algunos ejemplos:

- En López-Pastor, V.M. (2006). *La EF en la ER. Características*. En V.M. López (coord.): *La EF en la ER. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo (29-53)*. Madrid: Miño y Dávila. Las experiencias del Grupo de Trabajo del CPR de Fraga: encuentros y convivencias deportivas para centros rurales en horario lectivo elaborado por Santiago Ferrer y Miguel Calvo; el Grupo internivelar de EF (CPR-Segovia) (Víctor M. López-Pastor (coord.), Jorge Egido Plaza, L. Alberto Gonzalo Arraz, Javier González Badiola, Marta González Pascual, Esther López-Pastor, César Martín Cardiel, Roberto Monjas Aguado, José Luis Sanz Merino), presentando una experiencia en la ER segoviana. Unidades Didácticas para Escuelas Rurales: “Los juegos infantiles como punto de partida” (pañuelos, persecuciones, bases y esparrancas). Dentro de este apartado, más adelante, desarrollaremos.

- *El grupo de investigación en Educación Física (GREF), de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña*, es un grupo de investigación que quiere vincular la actividad investigadora de la EF con los procesos de socialización y desarrollo a través del cuerpo y del movimiento. Siendo uno de sus objetivos principales, el impulsar estrategias de asesoramiento en contextos educativos de amplia complejidad social, utilizando la actividad física y deportiva como herramienta de intervención. Encontrando uno de sus trabajos presentado por unos de sus miembros, Ferrán Fontarnau, sobre “*La EF en la ER como herramienta para la atención individualizada del alumnado*” (Ib., 2015) en el XI Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la EF.

Interesante nos resulta destacar en este apartado el estudio realizado por Pedraza y López-Pastor (2015) que lleva por título “*la Investigación-Acción, desarrollo profesional del profesorado de EF y ER*”. La finalidad del estudio se centraba en analizar la influencia de un grupo de trabajo de Investigación-Acción en el desarrollo profesional de maestros/as de EF que ejercen su labor docente en la ER.

Los resultados mostraban que:

- a) Los/as maestros/as de EF que ejercen su labor docente en la ER pasan por situaciones difíciles y complicadas los primeros años, y que la pertenencia a grupos de Investigación-Acción les ayuda a que la adaptación a este contexto educativo sea más rápida y fácil
- b) La metodología de Investigación-Acción genera procesos de reflexión que ayudan a mejorar su práctica docente, influye positivamente en su desarrollo profesional y supone un apoyo.

Un estudio que corrobora, como uno de los espacios formativos en ER, a los grupos de Investigación-Acción por contribuir a la adaptación al contexto y al desarrollo profesional de los/a maestro/as que ejercen en la ER.

También encontramos otras actividades formativas como *congresos de carácter nacional e internacional, organizados por diferentes Universidades*, que acogen experiencias, como las que presentamos a continuación como ilustración, vinculadas a nuestro objeto de estudio:

- ✓ Chaparro, F. (2011a). “La (in)visibilidad de la ER en la FI de los maestros de EF”. En *Actas del VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y Educación Física*. Pontevedra.
- ✓ \_ (2011b). “La singularidad de la ER como modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la EF desde la perspectiva de la metodología activa y participativa”. En *Actas del VII Congreso Internacional en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vitoria.
- ✓ \_ (2014). “ER y Comunidad de Aprendizaje: una mirada personal desde la EF”. En *Actas del X Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Pontevedra.
- ✓ Fontarnau, F. (2015). La EF en la ER como herramienta para la atención individualizada del alumnado. En *Actas del XI Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Pontevedra.

*Seminarios y jornadas* a los que ya hemos referencia con anterioridad:

- *Seminario* en la UAM sobre “*La visibilidad de la ER en la FI del/de la maestro/a: experiencia e intervención en Didáctica de la EF III*” (Chaparro, 2010b).
- *Seminario* propuesto para el alumnado de Grado en Educación Primaria, Prácticum II, sobre ER en la UAM (2013).

Además tenemos actuaciones que nacen de la motivación de docentes de Escuelas Rurales en coordinación con diferentes entidades. Un ejemplo lo encontramos en la celebración de *las I Jornadas de ER. Formación en Comunidades de Aprendizaje (septiembre de 2014)*. Unas jornadas organizadas por el Ayuntamiento de Buitrago, con ponentes profesores/as de la Universidad de Barcelona del Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA)<sup>37</sup>.

El mismo grupo que propone la celebración, el 11-12 de septiembre de 2015, *las II Jornadas Educativas de ER de la “Sierra Norte de Madrid”. Experiencias de actuaciones educativas de éxito y aprendizaje cooperativo*.

Por otra parte, hemos de destacar encuentros, *charlas, jornadas y congresos* de carácter internacional y nacional que se han celebrado sobre ER a lo largo de la última década. Como imagen que ilustra este acontecimiento, encontramos las actuaciones llevadas a cabo por el GIER en la Comunidad de Cataluña<sup>38</sup>.

En este apartado hemos mostrado algunos de los espacios formativos desde donde llevar a cabo actuaciones que visibilicen a la ER y los proyectos educativos que de ellas se derivan, así como las ilusiones y motivaciones que los generan. Entendemos que este tipo de actuaciones formativas, vinculadas al ámbito universitario, nacen de una jerarquización horizontal comunicativa basada en los modelos dialógicos. Propuestas que parten de diferentes entidades universitarias y no universitarias.

Centrándonos nuevamente en *nuestra área específica* hemos indagado por internet y revisado en la literatura específica buscando experiencias educativas vinculadas a la EF en la ER. Experiencias, que en mayor o menor medida, pudieran servir de referencia como buenas prácticas desarrolladas en este contexto, construyendo una imagen para el alumnado en formación, que desde el planteamiento de *seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.*, podrían entenderse como una forma más de visibilizar la ER y la EF en este contexto y la necesidad de que ello suceda. A continuación presentamos, como ejemplo, algunas de las referencias encontradas dentro del ámbito de la EF que se desarrolla en las Escuelas Rurales:

En la obra colectiva *“La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo”* (López-Pastor (coord.), 2006), encontramos algunas experiencias prácticas que a continuación mostramos:

- ✓ Las experiencias del Seminario del centro de profesores/as y recursos (CPR) de Sabiñigo (Tomeo y Gracia, 2006, pp. 115-127).
  - *Encuentros, sombras chinas y danzas de paloteo.*
- ✓ Las unidades didácticas adaptadas a la ER del CPR del Monzón (Costa, Dueso, Pedrós y Vidal, 2006, pp. 137-139).

---

<sup>37</sup> Grupo que lleva a cabo proyectos de investigación que contribuyen al desarrollo teórico y práctico de las ciencias sociales. En concreto, se centra en el análisis de la sociedad actual, en sus problemáticas y en las medidas que contribuyen a resolverlas, prestando especial atención al ámbito de la Educación y de la formación.

<sup>38</sup> Remitimos a la nota al pie 32, p. 107

- *Orientación en la ER.*
- ✓ Experiencias del grupo de trabajo del CPR de Fraga (Ferrer y Calvo, 2006, pp. 153-155).
- *Encuentros y convivencias deportivas para centros rurales en horario lectivo.*
- ✓ Una experiencia en la ER segoviana. Unidades didácticas para Escuelas Rurales planteada por el Grupo de Trabajo Internivelar de EF (CPR-Segovia) (López- Pastor et al., 2006, p. 183).
- *“Los juegos infantiles como punto de partida” (Pañuelos, Persecuciones, Bases y Esparrancas).*
- ✓ Connotaciones de estas Escuelas desde el prisma de un maestro itinerante de EF. *Una experiencia en torno a las cuerdas en un CRA de la montaña Riojana* (Astraín, 2006, p. 267).

Algunas de las experiencias prácticas realizadas por Barba (2001b, 2006b):

- *Teatro de sombras: la experiencia de un alumno en prácticas en la elaboración y puesta en prácticas de una unidad didáctica (Ib., 2001b).*
- *Deslizándonos por la nieve en la ER. La actividad física del tiempo libre en el aula (Ib., 2006b).*

En el monográfico 9, de la Revista Tándem. Didáctica de la EF “¿y en la ER?” encontramos una serie de experiencias prácticas que ejemplifican como buenas prácticas desarrolladas en la ER desde el área específica de EF y que a continuación pasamos a nombrar:

- ✓ Una EF diferente para una Escuela diferente. La ER (Cortés et al., 2002, pp. 7-19).
- ✓ La EF en Escuelas en el medio rural, una experiencia personal (Gómez-Oviedo, 2002, pp. 20-27).
- ✓ EF en el medio natural (Uriel, 2002, pp. 29-47).
- ✓ La EF en la ER (Gracia, 2002, pp. 48-58).

Las unidades didácticas, propuestas para 1º, 3º, 5º y 6º de Primaria, que recoge Ruiz-Omeñaca (2008) en la programación anual para una Escuela unitaria, entre las que destacamos:

- *Nos ponemos en marcha.* Un ejemplo de actividades lúdicas cooperativas y la actuación en el medio natural (1º,3º,5º y 6º).
- *Equilibristas.* Como partiendo de los recursos que ofrece el entorno, desarrollar el equilibrio desde las actividades cooperativas (1º,3º,5º y 6º).
- *Jugamos en el frontón.* Presenta los juegos de frontón como una forma de actividad física propia del pueblo (5º y 6º).
- *Nos divertimos con los juegos de nuestros padres y nuestros abuelos.* La práctica de los juegos tradicionales de su entorno (1º,3º,5º y 6º).

- *Nos preparamos para salir al campo.* Plantea actividades en la naturaleza. Explorando las posibilidades desde el propio medio. Una aproximación desde las posibilidades cooperativas (1º,3º,5º y 6º).
- *Educación en valores.* Autoconcepto y autoestima; resolución de conflictos (1º,3º,5º y 6º).

Otro de los artículos que nos ha resultado interesante recoge la realización de un proyecto de trabajo en la ER denominado Tree-Athlon, que juega con la palabra tree (“árbol” en inglés), llevado a cabo en un CRA del Bajo Aragón turolense. La actividad planteada consistía en realizar una carrera de larga duración, hacer unos kilómetros con la bicicleta de montaña y plantar un árbol. Un proyecto cuyo aprendizaje está vinculado con el cuidado de la naturaleza y el empleo del ocio de una manera activa (Julián et al., 2013)

Estas aportaciones presentadas nos dan una visión general de las prácticas y proyectos educativos que desde la EF se están llevando en las Escuelas Rurales, prácticas que se generan en diferentes puntos de la geografía española. Para finalizar este apartado, coincidiendo con Aguado (2011), consideramos que en la sociedad actual hay una necesidad de establecer *estructuras en red, flexibles y abiertas*, que lleguen al mayor número de personas, de tal manera que se puedan bloquear las barreras de las desigualdades, por lo que estaríamos hablando de “*pensar en red*”. A través de estas estructuras, se crean comunidades en red, entendidas como un grupo de personas que comparten intereses comunes. En este espacio se comparten experiencias educativas significativas y útiles para la comunidad. Se convierte a su vez, en una potente estrategia para innovar y reflexionar sobre lo que acontece a la Escuela y a los agentes que en ella intervienen, a través de la investigación colaborativa.

Podríamos aventurarnos a denominar parte de este apartado como: “*la ER en la red*” donde encontrar sitios y escenarios vinculados a esta temática. Uno de estos escenarios es *Escuelarural.net*<sup>39</sup>. Un espacio que recoge un abanico de experiencias educativas y que nos ha proporcionado un enlace llevándonos al coloquio llevado a cabo sobre ER en TVE<sup>40</sup>.

También encontramos *Escuela Rural Educarm*<sup>41</sup>. Un portal educativo de la Comunidad de Murcia, quien tiene una de sus secciones dedicadas a la ER. Se centra en presenta un abanico de recursos para el aula, fuentes bibliográficas y actividades formativas relacionadas con la ER.

Manifestamos nuestro interés por el Proyecto *NEMED*<sup>42</sup> (*Network of Multigrade Education, o Red de Escuelas Rurales*), una formación en red para el medio rural (la necesidad de la creación, constitución y consolidación de redes educativas en los espacios rurales ha sido una de las reivindicaciones constantes de la comunidad rural (Barajas et al., 2006, p. 1).

Una Red Transnacional financiada por el Programa Sócrates (Acción Comenius 3) de la Unión Europea. Los miembros que la integran son educadores/as e investigadores/as de diferentes Universidades e institutos situados en diez países diferentes. Cuyo Objetivo principal

<sup>39</sup> Espacio colectivo desde y para la ER Enlace <http://Escuelarural.net>

<sup>40</sup> Podemos visualizar dicho coloquio en el siguiente enlace: <http://Escuelarural.net/la-Escuela-rural-coloquio-en-tve> (consultada el 20/07/2014)

<sup>41</sup>Enlace

[http://www.educarm.es/admin/webForm.php?aplicación=ESCUELA\\_RURAL&mode=visualizaAplicacionWeb&web=10&zona=PROFESORES&menuSeleccionado=434](http://www.educarm.es/admin/webForm.php?aplicación=ESCUELA_RURAL&mode=visualizaAplicacionWeb&web=10&zona=PROFESORES&menuSeleccionado=434) (última consulta 21/07/2015)

<sup>42</sup> Enlace <http://www.nemed-network.org> y <http://www.ub.es/euelearning/nemed/indexes.htm>

es situar a la ER al frente de la política europea y contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje en el aula multigrado.

Dentro de lo que son las plataformas virtuales y pensar en red, una herramienta capaz de llegar a un número considerable de personas desde diferentes latitudes. Tenemos, al igual que el proyecto anterior, en América CINTERFOR/OIT<sup>43</sup> “Formación y Desarrollo Rural”. En este sitio podemos encontrar actividades de formación que se llevan a cabo en el sector rural de América Latina y el Caribe. Su propósito se centra en ser fuente de información, documentación y conocimientos sobre diversos ámbitos de las instituciones de formación rural.

Red *LER* (Red Latinoamericana de Educación Rural)<sup>44</sup>, se creó en el marco del proyecto EUROsociAL-Educación, financiado por la Comisión Europea durante el “2º seminario de formación docente rural” que tuvo lugar en la Universidad de Barcelona (2008) y que tuvo continuidad en la Universidad de Granada (2009). Entre las principales líneas de acción definidas por el proyecto se encuentran: las Escuelas unitarias, los centros rurales de innovación educativa, la organización en redes de centros rurales, los/as maestros/as itinerantes, las nuevas formas de autogestión de centros educativos en comunidades pequeñas y distantes, el trabajo colaborativo con equipos multidisciplinares, la organización de la FI y permanente para maestros/as rurales y la utilización de las TICs, facilitando la consolidación de un modelo de crecimiento sostenible en las áreas rurales.

Países como Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, México y Paraguay, han participado en acciones de intercambio programadas por el proyecto vinculadas con esta problemática y que les han permitido conocer y compartir los dispositivos políticos desarrollados en países de la Unión Europea o de América Latina con el fin de mejorar en acceso y la permanencia a la Educación en zonas rurales.

A continuación mostramos una idea, extraída del coloquio al que hemos hecho referencia anteriormente, con la intención de no dar por concluido el apartado en el que nos encontramos, ya que lo entendemos como un espacio abierto sin concluir, un espacio de reflexión sobre el campo de *la formación*.

Los/as maestros/as nunca trabajan solos/as, todo es compartido y parten de otra premisa importante la Escuela no puede aprender sola. Una Escuela que tiene vínculos con Universidades, tiene vínculos con expertos, tiene vínculos con otras Escuelas que trabajan con una mirada abierta al mundo y eso nos ayuda a que la Escuela se pregunte sobre las cosas, porque nosotros como personas y la institución como Escuela no se puede preguntar lo que no sabe, dentro de un grupo que se pregunta cosas avanzamos. (Coloquio sobre ER en TVE2)

Encontramos también la *Revista eRural*<sup>45</sup> una publicación pionera por dedicarse íntegramente en lengua castellana a temas relacionados con la ER Y el *The Journal of Research in Rural Education*.<sup>46</sup> Una revista monográfica que se ocupa desde 1982 de cuestiones educativas en entornos rurales.

Son muchos los espacios a tener en cuenta para la formación docente, algunos más los podríamos encontrar, en nuestra opinión, en:

<sup>43</sup> Enlace <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/rural/sobre.htm>

<sup>44</sup> Enlace <http://www.red-ler.org/>

<sup>45</sup> Enlace <http://www.revistaerural.cl/>

<sup>46</sup> Enlace <http://www.jrre.psu.edu/>



- La creación de comunidades de investigación como método para la FI y la Formación Permanente del profesorado.
- Trabajos interdisciplinarios de casos vinculados a la ER como metodología para la FI y la Formación del profesorado.
- Aprendizaje basado en problemas (ABP) como formación docente.
- Aprendizaje basado en proyectos. Trabajo por proyectos inter-nivelares sobre la temática de la ER.
- La formación e-learning. Comunidades de trabajo virtuales. Mobile learning.
- Cine-forum como estrategia para visibilizar proyectos, crear conocimiento y convertirse en un espacio de reflexión docente.

Estos referentes y experiencias llevadas a cabo desde diferentes escenarios, niveles educativos y entidades organizativas, se identifican como retos llevados a cabo desde la práctica docente que evidencian una vez más el potencial pedagógico-didáctico de la ER. Estos retos posiblemente justifiquen la necesidad de seguir en la línea de visibilizar y buscar alternativas de mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan “en” y “para” la ER, apoyando su continuidad, desarrollo y la formación docente en el entorno rural. Y escenarios, que en ocasiones, evidencian las carencias de la FI en torno a la ER y que buscan, desde la Formación Permanente, alternativas para mejorar la práctica docente en las Escuelas Rurales.

### **3.4 A modo de síntesis. Ideas claves sobre la Escuela Rural y la formación docente**

Las actividades de formación que realizan los/as maestros/as después de la etapa inicial de formación, pertenecen a una fase de formación permanente y desarrollo profesional (García-Álvarez, 1987; Eirín et al., 2009). Actividades formativas que se ofertan y presentan en espacios universitarios y no universitarios en forma de: *talleres, charlas, jornadas, cursos, congresos, seminarios, grupos de trabajo*, eventos formativos multidisciplinares, etc., ofreciendo al profesorado un tipo de formación adaptada a sus necesidades e intereses. Cada una de las actividades realizadas debería tener una finalidad formativa, que permitiera al profesorado el desarrollo de sus tareas en el contexto escolar de una manera más eficaz, a la vez que le preparase para desempeñar otras nuevas tareas (Imbernón, 1994).

Encontramos diversos espacios de formación, que hemos recogido en el capítulo, donde, en ocasiones, el profesorado ha intentado paliar las posibles carencias de la etapa inicial en su formación respecto a la adquisición de competencias que le capacitasen para ejercer su práctica profesional en la ER. En otras ocasiones, la formación viene vinculada a un carácter de innovación y creación de materiales curriculares para la ER, buscando eventos formativos multidisciplinares donde presentar experiencias educativas que muestren el potencial educativo que ofrece la ER. Un potencial que pudiera servir como modelo para otros contextos educativos, a la vez que se pretende visibilizar a la ER, ya que, como hemos comentado a lo largo del capítulo, según la conversación de Campos, Feu y Molina, las Escuelas Rurales han sido y son consideradas como pioneras en revoluciones educativas, marcando un punto de inflexión, avanzándose a innovaciones que luego se han extendido o se han intentado extender en el resto de Escuelas. Por lo tanto, estos autores, consideran que los/as docentes deben seguir trabajando en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la ER, al igual que dependerá de la Administración Educativa y de las decisiones políticas que se tomen decisiones para dar continuidad y favorecer esta realidad escolar, en las que incluimos la

formación y el desarrollo profesional del/de la maestro/a para atender al contexto de la ER. Ya que, como señalan los maestros Campos, Feu y Molina, el futuro de la ER está ligado al futuro de los pueblos, para que estos pueblos sean, para que estos pueblos pervivan, la ER tiene que estar ahí.

## **SECCIÓN II. DISEÑO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

## **II. DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN**

La segunda parte de la investigación alberga el Capítulo IV referente a la metodología. En este capítulo, se presenta el diseño y el proceso de investigación teniendo en cuenta los rasgos fundamentales y las características del paradigma que hemos adoptado; el método de investigación utilizado y su justificación, así como los criterios de selección y los compromisos adoptados con nuestros protagonistas; las fuentes, técnicas e instrumentos de recogida de información; la búsqueda del rigor que le da credibilidad al estudio, teniendo en cuenta las consideraciones éticas para dar paso finalmente a las fases del estudio.



#### **CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA. DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN**

## **Introducción**

En este capítulo presentamos la metodología adoptada en el contexto donde se desarrolla la investigación. Nuestra pretensión no se centra en presentar las perspectivas de investigación existentes, pues está ampliamente recogido en la literatura.

La estructura del capítulo recoge en primer lugar, el método de investigación adoptado, justificando su elección y describiendo sus características acordes a nuestra investigación. Posteriormente, indicaremos la metodología utilizada y sus principales características, exponiendo los pasos que se han seguido, así como las decisiones tomadas. Seguidamente pasaremos a describir los estudios de los casos, el contexto seleccionado, el modelo teórico del que partimos y su estructura. Además, trataremos de justificar la selección de los protagonistas que integrarán el estudio multicaso. A continuación, indicaremos las técnicas e instrumentos empleados para la recogida de información, así como el procedimiento empleado para el análisis y la elaboración de los informes correspondientes. Finalmente, se presentarán los criterios de rigor y credibilidad propuestos y las consideraciones éticas que hemos tenido en cuenta en el trabajo. Para terminar aportando un cronograma en el que se especifican las fases del trabajo, así como el proceso general de la investigación en el que lo describimos desde una perspectiva personal.

En la tabla 4.1 presentamos el esquema del diseño metodológico que hemos empleado en la investigación y que describiremos a continuación.

Tabla 4.1. Estructura del proceso de investigación cualitativa

Metodología-Investigación Cualitativa	
Estudio de caso(s) múltiple o multicaso	
-	Contexto en el que se genera y desarrolla el caso
-	Modelo teórico del caso
-	Estructura conceptual del caso
Protagonistas	Criterios de selección
Técnicas/ Instrumentos	- Evidencias documentales <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de documentos oficiales</li> <li>- Análisis de Planes de Estudios y Guías de Aprendizaje de la TGMP (Mención en EF)</li> <li>- Análisis de documentos personales</li> </ul>
	- Relato de vida (Entrevistas y otros documentos relevantes de la autoría de nuestros/as protagonistas)
	- Revisión y análisis de bibliografía relacionada con nuestro objeto de estudio
Organización, análisis e interpretación de la información y elaboración del informe	
Búsqueda del rigor científico y consideraciones éticas	
Cronología de la investigación: las fases del estudio	
Proceso general de la investigación	

---

#### 4.1 Elección y justificación del enfoque metodológico del estudio

La perspectiva o paradigma de investigación que hemos adoptado para el desarrollo de nuestra investigación, es el cualitativo, descriptivo, interpretativo, naturalista (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2012; Gimeno y Pérez-Gómez, 1995; Goetz y LeCompte, 1988; Popkewitz, 1998 y Stake, 1990, 1998), cuyos rasgos más significativos se centran en describir sucesos en su contexto natural, explicando la esencia, su naturaleza, comportamiento y estudiando la realidad tal y como sucede en un contexto. Consideramos como marco de nuestro estudio las características de la investigación naturalista, por entender que es el que más se adecúa a las necesidades e intereses de nuestro contexto.

La investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento (Rodríguez-Gómez, Gil y García-Jiménez, 1996, p. 32). Así nos encontramos la definición aportada por Denzin y Lincon (1994, p. 2), destaca que “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. En este sentido, nuestra investigación ha intentado estudiar la realidad en su contexto natural, interpretando los fenómenos de acuerdo con los distintos significados que tienen para las personas que se han implicado en él como protagonistas.

Autores como Denzin y Lincon (2012) explican la investigación cualitativa como:

Una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincon, 2012, pp. 48-49)

Donde el investigador/a cualitativo podría definirse, según Denzin y Lincon, (2012, p. 49) como: “bricoleur, como quilt maker, o, como la persona que, en el cine une las imágenes del montaje”. Podríamos entender la investigación como un puzzle donde el bricoleur se encarga de encajar todas y cada una de las piezas que lo componen, a partir de los protagonistas, de los contextos donde se desarrolla, de las técnicas y de los métodos que se utilizan para recabar información, de las propias experiencias como investigadora y las interpretaciones que realice, donde la subjetividad, en ocasiones, no puede mantenerse al margen.

Según Taylor y Bogdan (1987, p. 20), la investigación cualitativa es considerada como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Para LeCompte (1995), la investigación cualitativa la entiende como una categoría de diseños de investigación, que a partir de las observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, registros escritos de todo tipo, e incluso fotografías y artefactos, entre otros, extraen las descripciones.

Stake (1995), señala que el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos, pretendiendo la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.



Una vez realizada una breve introducción sobre distintas visiones en torno a la investigación cualitativa, vamos a dar paso a presentar en la tabla 4.2 las características de los estudios cualitativos elaboradas a partir de Stake (citado en Rodríguez-Gómez et al., 1996, p. 35):

Tabla 4.2. Las características de los estudios cualitativos elaborado a partir de Stake (1995), en Rodríguez-Gómez et al. (1996).

<b>Características de los estudios cualitativos según Stake</b>			
<b>HOLÍSTICO</b>	<b>EMPÍRICO</b>	<b>INTERPRETATIVO</b>	<b>EMPÁTICO</b>
Contextualizado. Orientado al caso (sistema limitado) Resistente al reduccionismo y al elementalismo. Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros.	Orientado al campo. Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes. Es naturalista, no intervencionista. Preferencia por las descripciones en lenguaje natural.	Los investigadores se basan más en la intuición y ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. El investigador está sujeto a la interacción.	Atiende a los actores intencionadamente. Busca el marco de referencia de los actores. Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible. Sus temas son émicos, focalizados progresivamente. Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Tójar (2006) señala dentro de las características básicas de la investigación naturalista, entre las que destaca el papel del investigador/a como principal instrumento de recogida de información, es que se realiza en ambientes naturales (Sandín, 2003); incorporando las voces, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez-Serrano, 1994).

Una vez expuestos los argumentos sobre la utilización del enfoque cualitativo utilizado para nuestro estudio, recogemos en la tabla 4.3, el carácter, los rasgos de la investigación cualitativa y su adaptación a nuestra investigación, teniendo en cuenta las aportaciones de diversos autores (LeCompte, 1995; Miles y Huberman, 1994; Stake 1995; Taylor y Bogdan, 1987).

Tabla 4.3. Carácter, rasgos de la investigación cualitativa y adaptación a la investigación

<b>Investigación cualitativa</b>			
<b>Carácter</b>			
<b>Interpretativo</b>	<b>Constructivista</b>	<b>Naturalista</b>	<b>Holístico</b>
Intuición y atención en el reconocimiento de sucesos significativos. El contexto como factor constitutivo de significados El objeto de investigación es la acción humana y sus significados.	Construcción del conocimiento Conceptos para dar sentido a la experiencia y reconstruidos con nuevas experiencias	Los protagonistas principal “instrumento” de recogida de información en ambientes naturales. La voz de los protagonistas, sus experiencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos.	Contextualizado. Orientado al caso Relativamente no comparativo, con la pretensión de comprender más que las diferencias con otros.
<b>Rasgos básicos</b>			
Interés e inquietud por la comprensión La descripción y la interpretación para la mayor comprensión del caso Proceso flexible e ilustrativo para comprender la realidad Vía inductiva			

---

Visión holística: contextualización, orientación al caso y globalidad  
 Las experiencias tales como son vividas, sentidas o experimentadas por los protagonistas  
 Interacción entre la investigadora y el tema de estudio  
 Visión humanista  
 Investigamos una realidad concreta. Casos particulares  
 La mirada de la investigadora: valores implícitos en el estudio

---

En este sentido concluimos diciendo que los rasgos básicos del enfoque de investigación adoptado, se apoyan en una perspectiva holística y contextualizada, ya que los escenarios y las personas implicadas se estudian atendiendo a la globalidad, lo que implica que el todo sea mucho más que la suma de cada una de sus partes. Nuestra investigación se enmarca dentro de lo que sería el paradigma descriptivo e interpretativo, lo que nos permitirá mayor comprensión del caso; además de conocer y comprender en profundidad la formación del maestro/a de EF para desarrollar su labor docente en la ER.

Como indica Santos-Pastor (2000, p. 4) “la investigación cualitativa precisa una adaptación a los cambios de la realidad que se estudia, por lo que hay que considerarla como un proceso flexible”, a lo que hay que añadir que nuestro propósito no es “necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, si no la de ilustrar su contemplación” (Stake, 1998, p. 46). Por tanto, apostamos por un proceso flexible e ilustrativo para comprender la realidad.

#### **4.2 El Estudio de Caso como método de investigación**

En cierto sentido nuestro estudio no tenía diseño. Es decir, no teníamos un conjunto plenamente desarrollado de hipótesis para someter a prueba, no disponíamos de instrumentos de recogida de datos diseñados intencionalmente para asegurar una información relevante a estas hipótesis, no contábamos con un conjunto de procedimientos de análisis especificados con antelación. En la medida en que el término “diseño” implica estos rasgos de planificación previa elaborada, nuestro estudio no lo tenía. Si tomamos la idea de diseño en un sentido más amplio y laxo, utilizándola para identificar los elementos de orden, sistema y coherencia que nuestros procedimientos mostraban, nuestro estudio sí lo tenía. Podemos decir cuál era este diseño describiendo nuestra visión original del problema, nuestros compromisos teóricos y metodológicos y la manera en que éstos afectaban a nuestra investigación y eran afectados por ella a medida que avanzábamos. (Becker et al., en Flick, 2015, p. 61)

Como punto de partida tenemos que admitir que la investigación que realizamos se centra en la realidad educativa, que como tal es compleja, incierta y diversa. Esto nos hace ser conscientes de la dificultad que supone conocer y comprender las situaciones que investigamos, estando de acuerdo con Gimeno y Pérez-Gómez (1995, p. 121) cuando afirman que “la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que sus actuación sea más rica y eficaz”. Estos argumentos apoyan la selección de un paradigma de investigación interpretativo, en el sentido que buscar conocer la realidad para comprenderla en profundidad.

Una vez planteado el enfoque de la investigación en el que nos situamos, hemos optado por el Estudio de Casos (EC) como metodología de investigación, ya que la consideramos como la herramienta más idónea para desarrollar la comprensión de nuestro tema de estudio, los contextos en el que se desarrolla, su particularidad y su complejidad.

El EC es un método de investigación (Stake, 1998; Tójar, 2006) que ha sido concluyente en la investigación socioeducativa, donde se han podido estudiar fenómenos, situaciones y realidades de diversa naturaleza, tales como: personas, grupos, instituciones, acontecimientos, programas, culturas, etc., además de cualquier grupo que comparta características comunes de

relevancia. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad (Rodríguez-Gómez et al., 1996), entendiendo el caso como un sistema limitado (Stake, 1998).

#### **4.2.1 El Estudio de Casos como método de investigación.**

Desde los argumentos que justifican la elección del enfoque de investigación adoptado hemos seleccionado el EC como forma de obtener la comprensión contextualizada de la realidad seleccionada. El EC como una estrategia para penetrar en la realidad Wolcott (1990) y Yin (1989), que nos permite como señala Stake (1998, p. 11) “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Según Anguera (1987, p. 21) el EC “es un examen intensivo y en profundidad de un mismo fenómeno”. Cuando nuestro interés está centrado en entender un caso particular, no sólo por compararlo con otros, o con un grupo diseñamos un estudio de caso (Stake, 1998, 2006a). Para Rodríguez-Gómez et al. (1996, p. 92) “un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos”. Yin (1989) entiende que un EC es una investigación experimental, práctica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real ya que no es posible separar a las variables de estudio de su contexto. Autores como Walker (1983, p. 45) lo define como “el examen de un ejemplo en acción”.

En el panorama internacional, algunos de los autores que han justificado el EC como método han sido: Grandon (2011), Stake (1998, 2005) y Yin (1989). También destacamos, entre otros, en el contexto español las aportaciones y estudios realizados por Coller (2000), López-Barajas (1996), Martínez-Bonafé (1990), Vázquez-Recio y Angulo (2003), encontrando en cada uno de ellos algunos ejemplos de EC con una argumentación teórica y metodológica de los mismos.

Teniendo en cuenta las definiciones que aportan estos autores y revisada la literatura sobre la definición del mismo, hemos optado por seleccionar el EC como forma de indagar en el contexto de la formación del maestro/a de Primaria, tratando de conocer en profundidad la presencia de la ER en el Grado de Educación Primaria, y con más hincapié en la Mención de EF, a través de nuestros/as protagonistas. Siguiendo a García-Jiménez (1991, p.67), se trata de un “proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático del caso objeto de interés”. Nuestro propósito se dirige a profundizar en situaciones y campos particulares, para obtener conocimientos (Martínez-Bonafé, 1990; Martínez-Rodríguez, 1990).

En definitiva, esto nos lleva a la pregunta de ¿por qué adoptamos el EC como diseño y forma de la investigación? En este sentido, hemos asumido el EC como oportunidad para adentrarnos y comprender a través de las creencias, pensamientos, ideales, opiniones, comportamientos, etc., de los protagonistas seleccionados, la consideración de la ER en la formación del maestro/a de Primaria. El EC como estrategia de investigación nos va a posibilitar conocer esta realidad, permitiéndonos descubrir las dificultades y posibilidades, creencias y saber profesional de los/as maestros/as de la ER, sus reflexiones y experiencias sobre la práctica docente. En definitiva, podremos acceder a la visión de los protagonistas por medio de un Estudio de Caso Colectivo o multicaso instrumental, ya que como bien señala Stake (1985) es una excusa para comprender un conjunto de casos sobre una realidad concreta: la formación del maestro/a de EF en la etapa de Primaria.

Hablamos de una perspectiva teórica-práctica integrada, porque hemos intentado establecer cierto diálogo horizontal entre aquellos informantes que desarrollan su labor docente en la formación de maestros/as, de los que lo hacen como maestros/as de EF en la ER. Los

protagonistas seleccionados en cada uno de los casos nos han proporcionado la información necesaria para construir y comprender nuestro objetivo. Aunque nos ha exigido seleccionar y recoger información mediante un proceso fluido y abierto, además de la elección de unas estrategias adecuadas para la obtención de datos relevantes (Goetz y Lecompte, 1988). Estos datos se concretan en el informe final, donde de forma ordenada se trata de comunicar aquello sobre lo que se ha estado indagando. La redacción no se puede concebir como una tarea mecánica y técnica final (Hammersley y Atkinson, 1994), pues lo importante es escribir tratando de exponer la comprensión del caso.

#### ***4.2.1.1 Contexto en el que se genera y desarrolla el caso.***

El EC lo hemos centrado en analizar y comprender la FI del maestro/a de Primaria que imparte la asignatura de EF. Para la comprensión del caso vamos a analizar los Planes de Estudios y las Guías de Aprendizaje de tres Universidades vinculadas a nuestros protagonistas (UAM, UVA y UAH), buscando indicios que muestren la presencia de la ER en dicha formación. Además en los micro-informes, a través de las experiencias de vida personales y profesionales de nuestros informantes, protagonistas clave por los perfiles que presentan vinculados a la FI y a la EF en la ER, presentaremos diferentes motivos que pudieran argumentar la presencia de la ER en dicha formación. También de la revisión de la literatura relacionada de una manera específica con la ER y la EF. La información y la recogida de datos nos deberían permitir comprender la realidad educativa de la ER y su consideración en la formación del maestro/a.

#### ***4.2.1.2 Modelo teórico del caso colectivo o multicaso.***

Nuestra investigación se enmarca dentro del modelo de EC propuesto por Stake (1985, 1998), el cual se adecúa a los propósitos que nos hemos planteados en el desarrollo del estudio realizado.

A continuación, de manera sintetizada, vamos a presentar el tipo de EC en el que nos vamos a basar. En este sentido, Stake (1998) manifiesta que cuando nos decidimos a escoger un caso puede ser que no sea posible su elección y, en ocasiones, la representación del caso nos viene dada, tomándola como objeto de estudio. En esta misma línea, el autor destaca tres modalidades diferentes en función del propósito del estudio:

- Estudio intrínseco de casos: cuando hay un interés intrínseco y necesitamos aprender sobre un caso en particular.
- Estudio instrumental de casos: cuando el EC es un instrumento para comprender una situación.
- Estudio colectivo de casos o multicaso: cada EC es un instrumento para aprender cuando el estudio no se focaliza en un caso particular, sino en un determinado conjunto de casos.

Nuestra investigación engloba un estudio multicaso instrumental, compuesto por cuatro casos de estudio. En su conjunto nos permitirán un mayor entendimiento de la realidad estudiada, ayudándonos a comprender la consideración de la ER en la FI, desde el conocimiento de la singularidad de la EF en la ER. Por lo que la finalidad del estudio multicaso

será servir de instrumento para conseguir otros fines indagatorios más que la comprensión de los casos en sí mismos (Sandín, 2003)

#### ***4.2.1.3 Estructura conceptual del estudio multicaso instrumental.***

La estructura conceptual del EC nos va ha permitido explicar y comprender mejor la naturaleza del caso que hemos abordado. Nuestro ASERTO, que a modo de hipótesis debe ser corroborado a lo largo de la investigación, nos exige una respuesta. Para guiar la respuesta será necesario establecer un desglose en *declaraciones temáticas* o grandes temas de investigación y en *preguntas informativas* que nos permitirán centrar los focos temáticos que aparezcan en la investigación (Stake, 1998). De este modo en nuestra investigación se concreta de la siguiente forma:

***ASERTO:*** *consideramos que la ER debe ser un escenario (contexto) incluido en la formación de maestros/as de EF, de modo que es preciso formular algunas consideraciones para el desarrollo de las competencias de los/as maestros/as de EF en relación con la ER.*

Para organizar el caso nos vamos a fundamentar en el esquema propuesto por Jorrín (2006, pp. 55-56) fundamentado en el modelo de Stake (2005), el cual se detalla en seis pasos que detallamos en el gráfico 4.1<sup>47</sup>. En él queda detallada la estructura conceptual del estudio de casos que vamos a desarrollar. Incluye las funciones que hemos llevado a cabo (círculo central), el contexto (los semicírculos) y la estructura conceptual (los rectángulos) donde quedan enmarcados los “issues”, las declaraciones temáticas y las preguntas informativas, sobre las que hablaremos más adelante.

Arribas (2008) hace referencia a los estudios que han empleado este modelo gráfico de forma satisfactoria, destacando los de Hernández-Leo; Jorrín; Rubia, Anguita, Jorrín y Ruiz; Ruiz, Jorrín, y Villagrà; y de ellos presenta un esquema que propone y se concreta en los siguientes pasos:

##### 1. Selección del caso y descripción de sus características

La investigación engloba cuatro estudios de caso centrados en el maestro/a de EF de la ER, para lo que seleccionamos un grupo de profesores que nos permitirán comprender la presencia que tiene la ER en la formación de los maestros/as. Nos ocuparemos de analizar en profundidad las experiencias aportadas por diferentes informantes claves vinculados con la ER.

Los participantes seleccionados destacan por sus experiencias de vida personales y profesionales relacionadas con la profesión docente en la ER desde diferentes perspectivas, lo que nos puede proporcionar una información valiosa para dar respuesta a las cuestiones planteadas sobre el tema de investigación que abordamos. De esta manera profundizamos en la problemática seleccionada, al tiempo que nos ayuda a comprender mejor su realidad e iluminar nuestro fin último: el “Quintain”.

---

<sup>47</sup> Este gráfico es una adaptación de la primera hoja de trabajo (worksheet 1). El modelo gráfico y el resto de los worksheets (hojas de trabajo) pueden bajarse y consultarse en: <https://education.illinois.edu/circe/EDPSY490E/worksheets/worksheet.html> (última consulta el 10/11/2014)

**LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Estudio de caso(s) múltiple orientado a la comprensión de la formación del maestro y de la maestra de Educación Física para la Escuela Rural

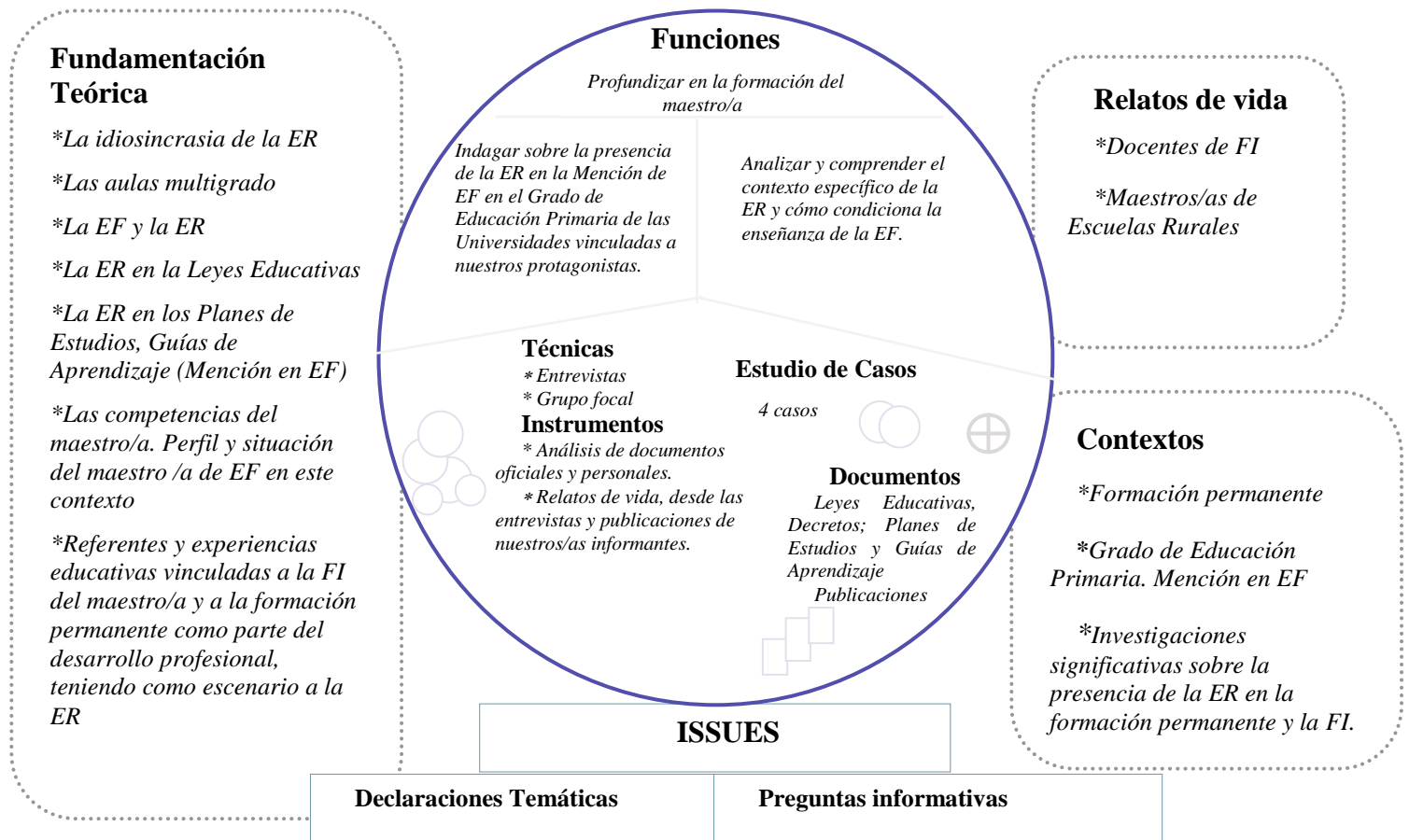


Gráfico 4.1. Estructura conceptual genérica del estudio multicaso

2. Marco general de los casos

El contexto general donde se enmarca el estudio está influido por diversos factores que de manera directa contribuyen a su conocimiento. Nos referimos a aquellas cuestiones que nos van a permitir adquirir una mayor comprensión general de los casos, las cuales se pueden concretar en:

- La idiosincrasia de la ER y las singularidades de la EF en este contexto. Las aulas multigrado como referente de la práctica en la ER.
- La ER en las Leyes Educativas. La ER en los Planes de Estudios de Grado en Educación Primaria de las Universidades vinculadas a nuestros informantes. Presencia de la ER en la Mención de EF.
- El desarrollo profesional del maestro/a de EF en la ER. Limitaciones y posibilidades.
- Referentes y experiencias educativas vinculadas a la FI del/de la maestro/a y a la formación permanente como parte del desarrollo profesional.
- Investigaciones relevantes sobre la presencia de la ER en la FI.

- Los relatos de vida que dan forma a los micro-informes como uno de los puntos clave de análisis del estudio.

### 3. Definición de los temas de investigación (issues)

La identificación de los problemas o interrogantes (*issues*) nos van a permitir orientar el estudio hacia aquellas cuestiones que nos llevan a la comprensión del caso. Stake (1998) indica la importancia de concretar los grandes temas de investigación, a los que denomina *issues*, los cuales además de escribirse con interrogantes, deben provocar la tensión necesaria para avanzar en el tema de investigación, además de permitir estructurar el estudio. En definitiva, nos enfrenta a una situación problemática, a veces controvertida. Los issues nos llevarán a través de preguntas de investigación a extraer y organizar los problemas del caso. “Las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de caso” (Stake, 1998, p. 26).

Al principio como no teníamos una experiencia previa con el caso, nuestros “issues” eran “temas éticos”, que provienen del exterior. Sin embargo, estos temas se transformaron en “émicos”, en la medida en que fueron delimitados y definidos por las personas que están en la realidad objeto de estudio y concretados cuando accedimos al campo. Es decir, surgen desde dentro, por lo que nos aportará nuevas fuentes de conocimiento (Stake, 1998).

En nuestro estudio hemos definido los siguientes Issues:

*ISSUE 1: ¿La ER es un escenario presente en la formación de los maestros y las maestras en EF?*

*ISSUE 2: ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que tiene el maestro/a de EF para desarrollar su materia en el contexto de la ER?*

*ISSUE 3: ¿Sería posible definir algunas líneas de actuación para mejorar las competencias del/de la docente de EF en la ER?*

Estos tres *issues* nos llevan hasta el “*QUINTAIN*”, o el fin último que debe perseguir nuestra investigación. Basándonos en Stake (2006a, 2006b), lo hemos planteado en forma de interrogante de la siguiente manera:

*¿Podríamos hacer algunas recomendaciones para la consideración y el tratamiento de la EF en la ER en los Planes de Formación del maestro/a?*

Desde este modelo también formulamos el “*aserto*” de nuestra investigación, el cual deberá ser corroborado más adelante por los resultados obtenidos por la investigación.

*ASERTO: consideramos que la ER debe ser un escenario (contexto) incluido en la formación de maestros/as de EF, de modo que es preciso formular algunas consideraciones para el desarrollo de las competencias de los/as maestros/as de EF en relación con la ER.*

Este aserto va a requerir de una respuesta por lo que será necesario ir estableciendo un desglose en declaraciones temáticas y preguntas informativas (ver tabla 4.4), así como la

descripción de las mismas y su correspondencia entre los propósitos y los issues planteados, recogidos en el anexo 4.1.

#### 4. Declaraciones temáticas

Las declaraciones temáticas que aparecen en nuestro estudio nos han ayudado a guiar y facilitar la labor de nuestra investigación. Posteriormente, hemos buscado las conexiones con los issues planteados, examinando temáticas emergentes vinculadas a nuestro caso, que nos han permitido tener una mayor organización. En definitiva, podemos considerarlas como una estructura conceptual que nos ha servido de herramienta para la organización general del Estudio de Casos (Stake, 1985, 1998).

Estas declaraciones son consideradas como los grandes temas de la investigación que hemos utilizado para el análisis de datos. Nos han ayudado a administrar los datos, sin la pretensión de categorizar pues nos llevaba a un análisis compartimentos, y a la pérdida de una visión holística y global de la realidad.

#### 5. Preguntas informativas generales

Las preguntas informativas generales concretan las declaraciones temáticas, “aquellas buscaran la información necesaria para la descripción del caso” (Stake, 1998, p. 32). Nos han ayudado a descubrir algunos rasgos relevantes, desviando nuestra atención a aquellos aspectos que sin ser prioritarios, pueden ser significativos para nuestro estudio.

Las declaraciones temáticas van a ser concretadas por las preguntas informativas, asegurándonos una correcta organización de la información y que vamos a necesitar para la descripción de nuestro estudio de casos, las cuales desviarán la atención a la complejidad y la contextualización (Stake, 1998). Estas preguntas se van a convertir en uno de los referentes fundamentales para nuestro análisis de datos.

#### 6. Selección de casos, documentos y técnicas de recogida de información

En este apartado determinamos la selección de casos, las fuentes de información (documentos que hemos utilizado para conocer el caso) y las técnicas de recogida de datos. En el gráfico 4.1 se ilustra la estructura conceptual del estudio multicaso y en el gráfico 4.2 aparecen las interrelaciones de los cuatro casos.

- De los cuatro estudios de caso, dos corresponden a dos maestros/as que han desempeñado o desempeñan su labor docente en la ER como maestros/as de EF y otros dos, docentes universitarios de la Titulación de Grado en Primaria, vinculados a la EF y a la ER. El valor que tienen por sí mismos es indiscutible y configuran un caso, elaborados desde las entrevistas y el análisis de diferentes documentos que dan vida a los micro-informes.

En relación a la selección de los casos, hemos tenido en cuenta maximizar la diversidad y representatividad considerando a docentes universitarios y a maestros/as de escuelas rurales



vinculados/as a la EF. En el apartado IV.2.2 de este capítulo haremos una descripción más detallada sobre la selección de los/as protagonistas.

- Documentos: Leyes Educativas; Planes de Estudios y las Guías de Aprendizaje de la TGMP<sup>48</sup> además del acceso a documentos vinculados a nuestros/as informantes, donde incluimos los documentos personales, a los cuales les damos un tratamiento confidencial y cuya nomenclatura intentará preservar el anonimato.
- Revisión de la literatura específica e investigaciones significativas sobre nuestro objeto de estudio, la ER en la formación del maestro/a de EF en la etapa inicial.
- Técnicas, fuentes e instrumentos de recogida de información: como técnica fundamental utilizamos la *entrevista en profundidad semiestructurada* (Taylor y Bogdan, 1987), por considerar que es la que más se ajusta a nuestro estudio. Una elección que viene justificada porque este tipo de entrevista nos permite establecer una serie de preguntas sin una redacción exacta ni un orden predeterminado. Buscamos un proceso abierto e informal, donde el rigor de las entrevistas nos lo proporcionará las respuestas ofrecidas por nuestros/as protagonistas. Además, hemos utilizado el *análisis de documentos oficiales, análisis de documentos personales y de la autoría de nuestros informantes*, como fuente importante de recogida de datos para conocer la presencia, vivencias y experiencias en la ER. Por último, hemos empleado *el grupo focal*, como reflexión colectiva, porque nuestra finalidad era la de obtener información concreta, fundamentada en las opiniones y perspectivas de nuestros informantes, desde el diálogo horizontal e intercambio de ideas del grupo.

“Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y documentación en diarios de investigación y protocolos”, (Flick, 2012, p. 20).

Y por último los *relatos de vida* modelados en micro-informes, representativos del estudio que hemos realizado por considerarlos una herramienta más cercana a una entrevista en profundidad. Relatos recogidos mediante las entrevistas que hemos llevado a cabo y las obras de la autoría de nuestros protagonistas. Por lo tanto se han convertido en entrevistas biográficas además de estar vinculadas a los contenidos temáticos que han formado parte de nuestro interés.

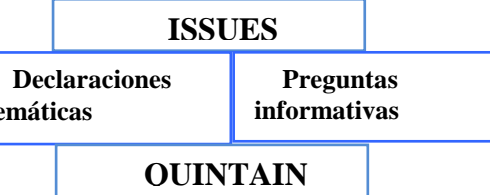
---

<sup>48</sup> En el anexo 4.2 están recogidas Leyes Educativas y los Planes de Estudios que hemos tenido en consideración para la realización del estudio que hemos llevado a cabo.

1. Valentín: la Educación en valores como eje de la acción de la ER

2. Los retos de un escenario docente desconocido. La ER desde la mirada de JJ

3. Antonio: la ER como alternativa docente sentida



4. Quijano: pensar y actuar para la formación del/de la docente de la ER



Gráfico 4.2. Interrelaciones entre los cuatro casos de estudio que componen nuestra investigación

En las tablas 4.4 y 4.5 se recogen las declaraciones temáticas y las preguntas informativas generales referentes a nuestro estudio de casos que orientará la construcción del informe final.

Tabla 4.4. Declaraciones temáticas y preguntas informativas comunes.

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CADA UNO DE LOS CASOS**

<i>Declaraciones temáticas</i>	<b>Preguntas informativas ( las que guiarán a nuestros informes ) en torno a:</b>
<b>ESPECÍFICAS</b>	<p><b>Comunes para casos 1, 2 , 3 y 4</b></p> <p><i>1. Relación personal y profesional con la ER</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos biográficos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Líneas de trabajo en torno a la EF en la ER</li> <li>○ Publicaciones referentes al tema que abordamos</li> </ul> </li> </ul> <p><i>2. Conceptualización y peculiaridades de la EF en la ER según las experiencias y vivencias de nuestros/as protagonistas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextos educativos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contextos educativos singulares en la FI                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés de la ER para la Administración Educativa</li> <li>▪ Interés de la ER para la Comunidad Científica y Educativa</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Dimensión pedagógica didáctica de la ER</li> <li>• ER como contexto singular en la FI</li> </ul> <p><i>3. La Formación Inicial sobre la EF en la ER</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La realidad de la FI en relación a la ER                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formación Inicial (FI) (Forjarse como docente)</li> <li>○ Competencias docente para la ER en la FI</li> <li>○ Reflexiones en torno a la formación del docente para realizar su práctica educativa en la ER</li> </ul> </li> </ul> <p><i>4. Reflexiones sobre la práctica docente en la ER. Limitaciones y alternativas en la docencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiones de los/as docentes en la ER</li> <li>• Tópicos que aparecen en el discurso de los/as docentes sobre los sucesos en el escenario de la ER</li> <li>• Justificación de la presencia de la ER como contenido temático en la FI de Grado en Primaria. Mención en EF</li> <li>• Otros espacios formativos en EF en la ER en el ámbito universitario</li> </ul> <p><i>5. Replanteamientos desde la práctica docente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vías para la reflexión y nuevas líneas de investigación en la formación del maestro/a sobre la EF en la ER</li> <li>• Visibilizar la ER empleando la comunicación inter-nivelar en la FI</li> <li>• Consideraciones finales</li> </ul>

AGLUTINADORAS

<p>1. Preocupaciones y referentes docentes del maestro /a con la ER</p>	<p>¿Cuál es el papel que ha desempeñado la ER en la vida de nuestros/as protagonistas?</p>
<p>2. Perfil profesional y competencias docentes</p>	<p>¿Cuál es el perfil profesional del profesorado de la ER                  ¿Qué peculiaridades resaltan en su aprendizaje como profesionales de la ER?                  ¿Cuál es la concepción que tienen nuestros/as protagonistas sobre ER?                  ¿Cuáles deberían ser las competencias adquiridas durante la FI que favorecieran el proceso del desarrollo profesional en la ER?</p>
<p>3. Modelo docente de maestro/a de EF en la ER.</p>	<p>En función a las posibilidades pedagógicas-didácticas que pudiera ofrecer la ER ¿Qué modelo docente de maestro/a de EF en la ER sugieren nuestros/as informantes?</p>
<p>4. Posibilidades y limitaciones de la ER en la Formación de Maestros de EF</p>	<p>¿Cuáles son las singularidades que presenta la EF en la ER?                  ¿Limitaciones y posibilidades del maestro/a de EF en el escenario que presenta la ER?                  ¿Tópicos que aparecen en el discurso de los/as docentes sobre lo que acontece en el escenario de la ER?</p>
<p>5. Retos profesionales para visibilizar la ER en la FI.</p>	<p>¿Qué propuestas podrían ocuparse de favorecer los procesos de inclusión de la ER y el aprendizaje y la enseñanza de la EF en este escenario, en la Mención en EF en la Titulación de Grado en Educación Primaria?                  ¿Cuáles son las vías que se establecen entre los/as docentes universitarios/as y los/as maestros/as de las escuelas rurales que se ocupen de visibilizar la ER en la FI?                  ¿Cómo se desarrollan los procesos de comunicación inter-nivelar para la consecución de vías que se ocupen de visibilizar la ER en la FI?                  ¿Existen referentes y experiencias educativas sobre la ER y la EF en la ER vinculadas a la FI del maestro/a y a la formación permanente como parte del desarrollo profesional?</p>

Tabla 4.5. Declaraciones temáticas y preguntas informativas para el análisis cruzado de casos

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS CUATRO CASOS CRUZADOS**

ESPECÍFICAS

<i>Declaraciones temáticas</i>	<b>Preguntas informativas ( las que guiarán a nuestros informes ) en torno a:</b>
	<p><i>1. Relación personal y profesional con la ER</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el papel que ha desempeñado la ER en la vida de nuestros protagonistas?</li> <li>• ¿Cuál es la concepción que se tiene sobre ER?</li> </ul>

- ¿Propuestas de desarrollo de estrategias e investigación educativa en el contexto de la ER que favorezcan la enseñanza de la EF en este escenario?

2. *Conceptualización y peculiaridades de la EF en la ER.*

- Idiosincrasia de la ER
- Dimensión pedagógica-didáctica de la ER
- EF en la ER
- Justificación de la ER en la FI

3. *La EF en la ER durante la FI*

- ¿En qué asignaturas que configuran el Programa Formativo de la Titulación de Grado de Primaria se tiene en cuenta el contexto singular que presenta la ER para la enseñanza y el aprendizaje de la EF?
- Contextualización de la ER en la Mención en EF

4. *Reflexiones sobre la práctica docente. Limitaciones y alternativas en la docencia*

- ¿Qué tópicos aparecen frecuentemente en el discurso de los/as docentes sobre la EF en la ER?
- ¿Qué caracteriza a la ER en relación a las variables: alumnado, profesorado, instalaciones específicas y recursos metodológicos?
- ¿Cuáles son las principales preocupaciones que tiene el profesorado que desempeña su labor docente como maestro/a de EF en la ER?

5. *Replanteamientos desde la práctica docente*

- ¿Cuáles son las vías que se establecen entre los/as docentes universitarios/as y los/as maestros/as de las escuelas rurales que se ocupen de visibilizar la ER en la FI? ¿Cómo se desarrollan los procesos de comunicación inter-nivelar para la consecución de vías que se ocupen de visibilizar la ER en la FI?

1. Preocupaciones y referentes docentes del maestro /a con la ER      ¿Cuál es el papel que ha desempeñado la ER en la vida de nuestros/as protagonistas?

2. Perfil profesional y competencias docentes      ¿Cuál es el perfil profesional del profesorado de la ER?  
 ¿Qué peculiaridades resaltan en su aprendizaje como profesionales de la ER?  
 ¿Cuál es la concepción que tienen nuestros/as protagonistas sobre ER?  
 ¿Cuáles deberían ser las competencias adquiridas durante la FI que favorecieran el proceso del desarrollo profesional en la ER?

AGLUTINADORAS

3. Modelo docente de maestro/a de EF en la ER.	En función a las posibilidades pedagógicas-didácticas que pudiera ofrecer la ER ¿Qué modelo docente de maestro/a de EF en la ER sugieren nuestros/as informantes?
4. Posibilidades y limitaciones de la ER en la formación de maestros/as de EF	<p>¿Cuáles son las singularidades que presenta la EF en la ER?</p> <p>¿Limitaciones y posibilidades del maestro/a de EF en el escenario que presenta la ER?</p> <p>¿Tópicos que aparecen en el discurso de los/as docentes sobre lo que acontece en el escenario de la ER?</p>
5. Retos profesionales para visibilizar la ER en la FI.	<p>¿Qué propuestas podrían ocuparse de favorecer los procesos de inclusión de la ER y el aprendizaje y la enseñanza de la EF en este escenario, en la Mención en EF en la Titulación de Grado en Educación Primaria?</p> <p>¿Cuáles son las vías que se establecen entre los/as docentes universitarios/as y los/as maestros/as de las escuelas rurales que se ocupen de visibilizar la ER en la FI? ¿Cómo se desarrollan los procesos de comunicación inter-nivelar para la consecución de vías que se ocupen de visibilizar la ER en la FI?</p> <p>¿Existen referentes y experiencias educativas sobre la ER y la EF en la ER vinculadas a la FI del maestro/a y a la formación permanente como parte del desarrollo profesional?</p>

#### 4.2.2 Los protagonistas: criterios de selección y compromisos adoptados.

Los informantes son los protagonistas en nuestro estudio, dando sentido a nuestra investigación, proporcionando la información necesaria para conocer en profundidad la realidad objeto de estudio. De ahí que nos hayamos centrado en describir y analizar sus experiencias, vivencias y emociones para profundizar y entender el sentido de la formación del docente de la ER.

(...) como han reivindicado Jennifer Nias (1996) o Andy Hargreaves (1998), es preciso reconocer el papel fundamental que juega la afectividad y las emociones en las vidas, carreras y enseñanzas de los profesores y las profesoras. La dimensión afectiva- emocional no puede ser dejada al margen, como un aspecto anecdótico, debe recobrar su papel de primer orden. (Bolívar, 1999, p. 14)

Siguiendo a Mcmillan y Schumacher (2005), buscamos a informantes relevantes en relación al fenómeno objeto de estudio, con el propósito de recoger suficiente cantidad de información, pero también lo bastante relevante para responder a las cuestiones planteadas en los issues.

Entre los requisitos que nos planteamos para su elección podemos enunciar los siguientes:

- Que hubiese una representación de al menos dos docentes universitarios vinculados a la TGMP, con una experiencia de al menos cinco años en la Universidad, y que éstos/as hubiesen estado o estuvieran asociados/as a líneas de investigación centradas en el estudio de la EF en la ER.
- Que un número representativo, al menos la mitad, fueran maestros/as que hubieran impartido o estuvieran impartiendo EF en la ER.
- Que al menos tres de ellos/as, hubiesen sido alumnos/as de la ER.
- Que entre los/as participantes, hubiese una representación de al menos tres miembros con publicaciones de obras y artículos relacionados con la ER y la EF en la ER.
- Que mostraran interés por el tema de estudio.
- Que el compartir con nosotras las experiencias, vivencias personales y profesionales tuviese un carácter voluntario de entrega.

Una vez determinados estos criterios, encontramos a las personas que le dieron sentido al estudio gracias a sus aportaciones. Protagonistas, que nos facilitaron el acceso a la información y nos ayudaron a solventar las dificultades que se derivaban de la distancia geográfica que nos separaba. Por lo que establecimos y respetamos una serie de compromisos con ellos/as, desde la ética profesional y la confidencialidad de datos, ya que detrás de cada uno de los nombres e iniciales, hemos utilizado seudónimos.

1. Valentín.

Nos encontramos con un maestro especialista de matemáticas y ciencias naturales que hizo la especialización en EF en un curso de posgrado. Licenciado en Psicología y realizó un máster en Base Psicológica de la Actividad Físico-Deportiva, defendiendo su Tesis doctoral en el 2014. Actualmente es maestro de EF, compaginando las clases con el cargo de dirección. Tiene varias obras publicadas cuyo contenido temático está centrado en una EF para la ER y ha presentado varias comunicaciones en congresos internacionales sobre ER.

2. JJ.

Nuestro segundo protagonista es JJ, tiene un significado especial para mí porque ya fue el protagonista de mi TFM, desde donde establecimos un vínculo más estrecho y que se ha prolongado hasta el final. Hijo de un maestro de la ER, alumno de la ER y maestro de EF en la ER. Doctor en Educación, Licenciado en Pedagogía, Especialista Universitario en Actividad Física y Deporte, maestro con la especialidad en Educación Primaria. Tiene varias obras publicadas donde destaca las singularidades de la EF en el contexto de la ER desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica.

3. Antonio.

Nuestro tercer protagonista es diplomado en Profesorado de Educación General Básica por Ciencias Humanas, especialista en EF y Licenciado en Ciencias de las

Humanidades. En el momento de la realización de las entrevistas, ejercía de maestro itinerante de EF de un CRA de Guadalajara.

#### 4. Quijano.

Doctor en Educación, Licenciado en Pedagogía y formación específica de EF a través de cursos y lecturas. Actualmente es profesor en una Escuela Universitaria de Magisterio, ha impartido docencia en actividades de Formación Permanente del Profesorado y en distintos Programas de Doctorado, además estuvo vinculado a la docencia en Enseñanza Secundaria durante tres años. Ha trabajado en diferentes líneas de investigación, destacando una línea de trabajo centrada en la EF en la ER, a través del Grupo de Trabajo inter-nivelar, durante más de seis años. Además de la Evaluación Formativa en EF, también destacamos su línea de investigación en Didáctica de la EF y la formación del profesorado, especialmente en la temática de la Evaluación, y EF y Currículum. También está vinculado como investigador en una Red de Evaluación Formativa.

Las fases que se han llevado a cabo durante el proceso de selección de nuestros informantes se concretan en diferentes pasos:

1) Una primera fase - Contacto-. Consistió en ponernos en contacto por correo electrónico con las personas que serán las protagonistas del estudio. Asegurarnos que cumplieran con los criterios establecidos y que estuvieran dispuestos a brindarnos su colaboración de forma voluntaria. Establecer los compromisos con los/as participantes de la realidad a estudiar, así como comunicarles la descripción de la finalidad de nuestra investigación y pasar a concertar fecha y hora de las entrevistas.

2) Una segunda fase – Encuentro-. Este consistió en concertar las entrevistas con los/as informantes mediante llamada telefónica y correo electrónico, lo que se convirtió en la primera toma de contacto con el tema de estudio. Una vez negociada su colaboración establecimos un acuerdo de compromiso y participación con el estudio. Le enviamos vía correo electrónico (por la distancia geográfica que nos separaba y para acelerar el proceso de investigación) un contrato de investigación, donde se presentaba una breve exposición del estudio que queríamos llevar a cabo, y donde se regulaban por escrito los compromisos que ambas partes debían asumir. Los principales aspectos que hemos considerado para confeccionar el contrato son (ver anexo 4.3 y 4.4):

- El rol de investigadora queda definido por la recogida de información a través de los diferentes documentos vinculados a nuestros protagonistas; el análisis e interpretación de documentos personales, así como obras de la autoría de nuestros informantes y las aportaciones de la revisión de la literatura a nuestro estudio; además, de las entrevistas en profundidad realizadas para configurar los relatos de vida con carácter de micro-informes.
- Para realizar los micro-informes hemos dado a nuestros informantes unas pautas, utilizando la grabadora digital, para más tarde transcribir y enviar un borrador de los resultados preliminares a los/as informantes, para que éstos/as realizaran una revisión e hicieran los cambios oportunos, por lo que hemos utilizado también como fuente de datos el contraste del informe con los/as participantes y otros expertos/as.



Hemos utilizado la aplicación Skype para agilizar el proceso, haciendo cuatro grabaciones, para más tarde transcribir la información y enviarla para posibles modificaciones.

- Ha primado el derecho de libre expresión de nuestros/as informantes, teniendo en cuenta la protección y confidencialidad de sus identidades, para ello hemos utilizado seudónimos, así como la omisión de lugares y referencias que pudieran revelar la identidad de éstos/as, pero procurando en todo momento mantener el significado esencial de los datos.
- La temporalización<sup>49</sup> para llevar a cabo las actuaciones con nuestros/as protagonistas, no se ha cerrado hasta llegado el momento de no ser ampliada en función a la información que hemos ido recogiendo y necesitando para comprender el tema. La redacción del informe y su negociación, ha ido en función a la variedad de datos significativos y características de la información recogida.

3) Una tercera fase – Proceso- que ha consistido en planificar la recogida de información, realizar las entrevistas, transcribirlas, enviarlas a los protagonistas para recoger sus aportaciones o correcciones. Posteriormente, procedimos a la negociación del informe final, donde hemos tenido en cuenta las opiniones, intereses y criterios de los protagonistas.

Cuando tuvimos el informe previo de cada uno de los casos se lo hemos presentado a nuestros/as informantes, entregándoles una copia en papel y acordando el proceso de negociación del mismo, a través de un encuentro personal, o bien, por escrito mediante el correo electrónico. Solamente en uno de los casos, las aportaciones realizadas nos aportaron más datos que procedimos a incorporarlos al informe final.

#### **4.2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información.**

Dentro del enfoque cualitativo uno de los puntos de inflexión para la recogida de información, es considerar a la persona que investiga como la principal instrumento de recogida de información, aunque pueda complementarse con otras técnicas (Tójar, 2006). En nuestro estudio, las peculiaridades que presentan los/as informantes su participación e implicación dará consistencia y credibilidad a la investigación.

Las técnicas que hemos empleado para extraer información de la realidad, objeto de estudio, han sido: las entrevistas; los relatos de vida; el grupo focal y las evidencias documentales. Remitimos al apartado 4.2.1.3, punto 6, donde justificamos la elección de estas técnicas e instrumentos para nuestro estudio.

En la tabla 4.6, detallamos los instrumentos que hemos utilizado para recoger la información, teniendo en cuenta la técnica aplicada, para después dar paso a una descripción más exhaustiva de la utilización de cada una de ellas:

---

<sup>49</sup> La temporalización de las actuaciones llevadas a cabo estarán recogidas en las tablas 4.12 y 4.13

Tabla 4.6. Instrumentos utilizados para la recogida de información teniendo en cuenta la técnica aplicada.

<b>Instrumentos de recogida de información</b>	<b>Técnica aplicada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía para la entrevista (anexo 4.5)</li> <li>- Formatos y cuestiones de la entrevista en profundidad para informantes teóricos y prácticos (anexos 4.6 y 4.7)</li> <li>- Formato para detectar las ventajas y los inconvenientes de la entrevista semiestructurada (anexo 4.8)</li> <li>- Guía para evaluar las entrevistas basada en Creswell (2005) (anexo 4.5)</li> </ul>	Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario personal de uno de nuestros informantes</li> </ul>	Relato de vida
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guión seguido en la discusión referente a los temas de interés y las cuestiones planteadas (anexo en CD, carpeta de investigación, grupo focal)</li> </ul>	Grupo focal
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de expertos/as. Plantilla de temas para recoger la opinión de los/as informantes que estimulen y justifiquen el tema de investigación (anexo 2)</li> <li>- Plantilla para el resumen de temas e información de informantes-expertos/as donde se recogen las aportaciones que estimulan el tema de investigación (anexo 3)</li> <li>- Formato para la recogida de las consideraciones textuales extraídas por cada uno de los grupos participantes; de las conclusiones recogidas por la secretaria de la actividad y las aportaciones de uno/a de los/as profesores/as que han participado en la experiencia llevada a cabo en Didáctica de la EFIII (anexo 3.2)</li> </ul>	Evidencias documentales

Los instrumentos que acabamos de presentar, nos han permitido recoger la información necesaria para construir el estudio y darle sentido, así como tener una visión desde diferentes ángulos y puntos de vista.

En los apartados siguientes vamos a realizar una descripción más exhaustiva de las técnicas aplicadas para la extracción de la de información.

#### **4.2.3.1. La entrevista<sup>50</sup>.**

“Conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto” (Stake 1998, p. 63).

La entrevista dentro de la investigación cualitativa, la podemos definir como una reunión para intercambiar información entre dos personas, una que sería el/la entrevistado/a y otra la entrevistadora (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

Si tenemos en cuenta la clasificación que realiza Coller (2000, pp. 81-82), que sintetizamos en el cuadro que mostramos a continuación, y siendo coherentes con nuestra investigación y el carácter cualitativo que presenta, hemos optado por la entrevista semiestructurada/o en profundidad. Entendemos que estas aparecen como una forma importante en la recogida de los

<sup>50</sup> En el anexo en formato CD, en la carpeta de investigación, podemos ver los temas, preguntas y justificación que orientan las entrevistas; la guía de preguntas; las entrevistas, temas, audio y transcripciones. La intencionalidad de que estén estructuradas en temas, radica en establecer una división que nos sirva de guía, pero siempre dejando libertad de respuesta y modificando el orden en función del recorrido de la entrevista.

documentos personales que a nosotras nos ayudarán a configurar los relatos de vida de nuestros/as protagonistas, relatos que girarán en torno a la presencia de la ER en la FI (Taylor y Bogdan, 1987).

Tabla 4.7. Cuadro-resumen. Diferentes tipos de entrevistas y sus características (Coller, 2000)

<b>Características</b>	
Abierta	Suelen tener un carácter informal, es orientativa, suele realizarse a informantes clave. Por lo general no suele tener límites temáticos y a veces adopta una forma espontánea. La persona que realiza la entrevista, puede llevar escritos un listado de temas a tratar, con un enfoque menos cuidadoso que en otras circunstancias porque entre la persona que entrevista y el entrevistado/a suele desarrollarse en un ambiente de cierta confianza.
Semiestructurada	Suele ser conocida también como entrevista en profundidad, no es tan abierta como la que hemos presentado con anterioridad y tampoco está tan organizada como la estructurada. Es habitual que la persona que va a realizar las preguntas suela llevar un cuestionario preparado donde estén reflejadas las preguntas abiertas. Éstas suelen estar agrupadas por temas, diferenciadas entre las que buscan una opinión y aquellas que buscan información sobre datos concretos.
Estructurada	Se caracterizan por tener un orden rígido y establecido de preguntas concretas. Se pueden utilizar como parte de la estrategia de análisis de un caso, aunque por lo general son más utilizadas en trabajos de campo de estudios genéricos.

Por entrevista cualitativa en profundidad entendemos: reiterados encuentros cara a cara entre el investigador/a y los/as informantes, encuentros estos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los/as informantes respecto a sus vidas, experiencias, situaciones, tal como, las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Por lo tanto, su elección para nuestro estudio viene justificada porque nos permitía poder establecer una serie de preguntas sin una redacción exacta ni un orden predeterminado, ya que buscábamos un proceso abierto e informal, donde el rigor de las entrevistas nos lo proporcionarán las respuestas de nuestros/as protagonistas.

El propósito que hemos pretendido tras las entrevistas realizadas, ha consistido en lograr una construcción conjunta de significados respecto a nuestro objeto de estudio, a través de las preguntas que han servido de guía para orientar y configurar los relatos de vida y las respuestas obtenidas (Janesick, citado por Hernández-Sampieri et al., 2006).

Estas entrevistas nos van a permitir indagar entre otros aspectos sobre:

- La consideración de la ER en la formación del maestro/a de EF en aquellas Universidades vinculadas a nuestros/as informantes.
- Analizar cómo la FI recibida por el maestro/a de EF posiblemente pueda condicionar la labor como docente en el contexto de la ER, así como a las preocupaciones y limitaciones a las que se tienen que enfrentarse cuando acceden por primera vez a ella. Experiencias previas que podrían originar un modelo de acción pedagógica para la EF en la ER.
- Identificar los tópicos que aparecen en el discurso de los/as docentes sobre la EF en la ER y los motivos que justifican su consideración en los programas de las materias del título de maestro/a de EF.

- Valorar cómo se vinculan las competencias profesionales del maestro/a con el contexto educativo que presenta la ER, así como las singularidades que ofrece la EF en este escenario.
- Indagar sobre las percepciones que tienen los maestros/as de la ER y los/as docentes universitarios sobre los procesos de comunicación que se establecen como estrategia para visibilizar la ER en la FI, mostrando los intereses educativos que éstos manifiestan.

El proceso que hemos seguido para diseñar y configurar definitivamente cada entrevista ha partido de diferentes consideraciones.

Para el diseño de las entrevista hemos considerado las inquietudes e intereses personales que incitan esta investigación, además de las reflexiones generadas a partir de las lecturas realizadas sobre cuestiones metodológicas y sobre la temática de la Tesis. Los aprendizajes adquiridos nos han invitado a reflexionar sobre diferentes planteamientos vinculados a la FI y las competencias que durante este período se adquieren. Nos han hecho cuestionarnos qué capacitación debe adquirir el maestro/a para desempeñar su labor profesional en un contexto singular como el que presenta la ER, sobre todo en los primeras etapas de la inserción al mundo laboral y que, como hemos comentado en apartados anteriores, provoca un “choque con la realidad” que podría generar en el docente ciertos temores e incertidumbres.

En la revisión bibliográfica realizada hemos encontrado varias referencias que se recogen en la tabla 1.2, donde se alude a las posibles limitaciones con las que se pueden encontrar los/as maestros/as que comienzan su labor profesional en este contexto, las cuales nos permitirán esclarecer las claves sobre la ER y las (im)posibilidades que se le presentan al docente, ya sean atribuidas a su FI o a otros factores.

Para la elaboración de las entrevistas nos hemos apoyado en la propuesta de Coller (2000, pp. 83-84), quien describe cuatro fases:

- 1) La primera estaría compuesta por una breve introducción que realizaría la persona que investiga y donde se explicará cuál es el objeto de estudio, el objetivo profesional, la elección de la persona que está siendo entrevistada, en qué va a consistir y la duración aproximada.
- 2) Un segundo momento en el que se recogerán preguntas que contribuirán a romper el hielo, evitando que parezca que se está controlando a la persona que está siendo entrevistada. El entrevistador/a debe ganarse la confianza de su interlocutor/a en pocos minutos, por lo que se convierte en una fase crucial donde se deben evitar preguntas comprometidas.
- 3) La tercera consiste en el desarrollo de las preguntas. El/la investigador/a suele llevar unas hojas con las preguntas escritas y agrupadas en los temas que quiere cubrir con la persona entrevistada. Es conveniente ceñirse al guión, con cierta flexibilidad y con preguntas concretas.
- 4) La cuarta y última, consiste en la conclusión, agradecimiento y despedida.

En el momento en el que el guión de las entrevistas ha estado revisado y cerrado, se ha procedido a concretar el día y lugar para su realización. Una vez realizadas, hemos acometido su transcripción con la mayor prontitud, de tal manera que no se nos olvidaran cuestiones de

gran interés para nuestro estudio. Posteriormente, evitando que pasara mucho tiempo desde su ejecución se las hemos remitido por escrito a los/as informantes, para proceder a revisar sus datos, considerando las aportaciones y/o sugerencias que los entrevistados pudieran hacer. Para que la comunicación fuera más fluida y resultase más eficiente, hemos intentado comunicarnos mediante correo electrónico o Skype.

También hemos tenido en cuenta las siguientes consideraciones:

- La cita para la realización de la entrevista, ha estado siempre en función de los intereses de los/as informantes, estableciendo el día, hora y lugar de realización dependiendo de su disponibilidad. En ocasiones, resultaba difícil por la situación laboral y la distancia geográfica que nos separa, de ahí la utilización de la aplicación Skype.
- Hemos intentado establecer cierta empatía con los informantes. En general, podemos resaltar el grado de confianza que han mostrado los informantes, proporcionándonos información relevante a las cuestiones que nos han sucedido.
- Les hemos proporcionado la información necesaria, indicándoles una breve explicación sobre el propósito y finalidad de nuestro estudio. Aunque Taylor y Bogdan (1987), consideran que no son estrictamente necesarias y que pueden llegar a ser contraproducentes.
- La entrevista ha presentado un guión de preguntas, destacando aquellas que están relacionadas con la consideración de la ER en la formación del maestro/a de Primaria, centrándonos en la FI, con especial tendencia en el análisis en la mención en EF con la finalidad, en la medida de lo posible, de identificar aquellos aspectos que reporten especial interés para nuestra investigación.
- Hemos procurado garantizar el anonimato de nuestros/as informantes, empleando seudónimos.
- Además, hemos estimado la necesidad de grabar algunas de ellas con la aplicación Skype, solicitando el oportuno permiso a los/as informantes, preservando el anonimato sin propósito de dar a conocer la grabación audiovisual.
- También hemos intentado crear un clima distendido que se preste a la naturalidad y la espontaneidad.
- Las preguntas se han agrupado en temas para facilitar su desarrollo y posterior análisis, pudiendo variarlas en función al desarrollo de las entrevistas.
- Se ha realizado varias entrevistas para la recogida de la información necesaria, complementándola con los documentos referidos a nuestros/as informantes.
- La cordialidad ha sido una señal de identidad reflejada en las entrevistas, con los agradecimientos oportunos de colaboración.

Las entrevistas en profundidad realizadas han albergado preguntas que han ido evolucionando en cada una de ellas en función a la información que hemos necesitado, que junto con otros documentos personales y publicaciones de nuestros/as informantes, nos han

dado la posibilidad de configurar el relato de vida. Estas preguntas nos han servido de guía, han sido abiertas, flexibles, creadas con intención de proporcionarnos información relevante y significativa, nos han ayudado a entender nuestro objeto de estudio y profundizar en él. El estilo abierto que presentaba nuestra entrevista (Flick, 2015), nos ha permitido obtener información relevante, basada en la interacción, entrevistadora y entrevistado/a más personalizada y con cierto grado de flexibilidad, lo que permitía mayor espontaneidad.

#### 4.2.3.2 *La historia (relato) de vida.*

(...) cada nuevo relato de vida confirmaba lo que los precedentes nos habían mostrado. Una y otra vez estábamos recogiendo la misma historia de pobreza, normalmente de orígenes rurales, de la gran explotación durante el aprendizaje, sobre el desplazamiento del campo a la ciudad, de la ciudad a París (...). Una y otra vez oíamos hablar acerca de algunos problemas específicos de salud (...). Lo que estaba sucediendo era un problema de saturación: y en él descansa la validez de nuestras asunciones sociológicas (...). Varios relatos de vida tomados a partir de la misma serie de relaciones socioestructurales se apoyan mutuamente y constituyen, todos juntos, un núcleo duro de evidencia. (Bertaux y Bertaux-Wiame, citado por Pujadas, 1992)

El carácter multifacético de este método, ha generado una multiplicidad terminológica, a que en ocasiones lleva a la confusión y una difícil delimitación conceptual. En relación a las últimas aportaciones consensuadas sobre la terminología, los términos más usados, son biografía y autobiografía. La diferencia principal entre ambos términos es que mientras para la autobiografía, la narración de la propia vida, está contada por su propio protagonista, para la biografía se realiza una elaboración externa al protagonista, normalmente narrada en tercera persona (Pujadas, 1992).

Con la aparición del método biográfico en las ciencias sociales, se empezó a utilizar el término “life History”, para describir la narración de vida de una persona recogido por un investigador/a, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, a lo que hay que añadir el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social de la persona biografiada, lo que va a permitir completar y validar el texto biográfico inicial (Pujadas, 1992). Posteriormente se introdujo el término “life story, que es el que nosotras para adaptar para nuestro estudio.

Para profundizar sobre el pensamiento de los/as maestros/as vamos a indagar sobre su historia de vida docente y personal, recogiendo expresiones verbales que relate sus experiencias en torno a la ER. Según Pujadas (1992) el relato de vida “life story” es un término que se utiliza para referirse exclusivamente a la narración biográfica de un sujeto que, a veces puede ser publicada sin retocar, con fines de proporcionar una mayor fuerza testimonial. Y corresponde a la historia de vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta.

Si atendemos a la definición que da Cohen y Manion (2002) entendemos el relato de vida, como cualquier fragmento coherente de la vida de la persona, que nos va a ayudar a profundizar en las experiencias personales y profesionales de nuestros/as informantes vinculadas a la ER, a la EF en la ER y a la FI, para configurar los micro-informes que den respuestas a los *Issues*-temáticas planteadas y llegar a nuestro *Quintain* o fin último.

Al ser una división natural de la vida, un relato tendrá a menudo un principio y un fin reconocibles y la secuencia de acciones que lo constituyen tendrá cierto significado para el/la

participante (Pujadas, 1992; Cohen y Manion, 2002). Así para nosotras, el principio serán los primeros recuerdos sobre la ER hasta la visión actual<sup>51</sup>.

La producción de los relatos se ha ido configurando desde las premisas expuestas y con la información entresacada de las entrevistas realizadas. También nos hemos ayudado de los documentos personales<sup>52</sup> de nuestros protagonistas y las sus publicaciones, teniendo como claves la FI, la ER y la EF en la ER.

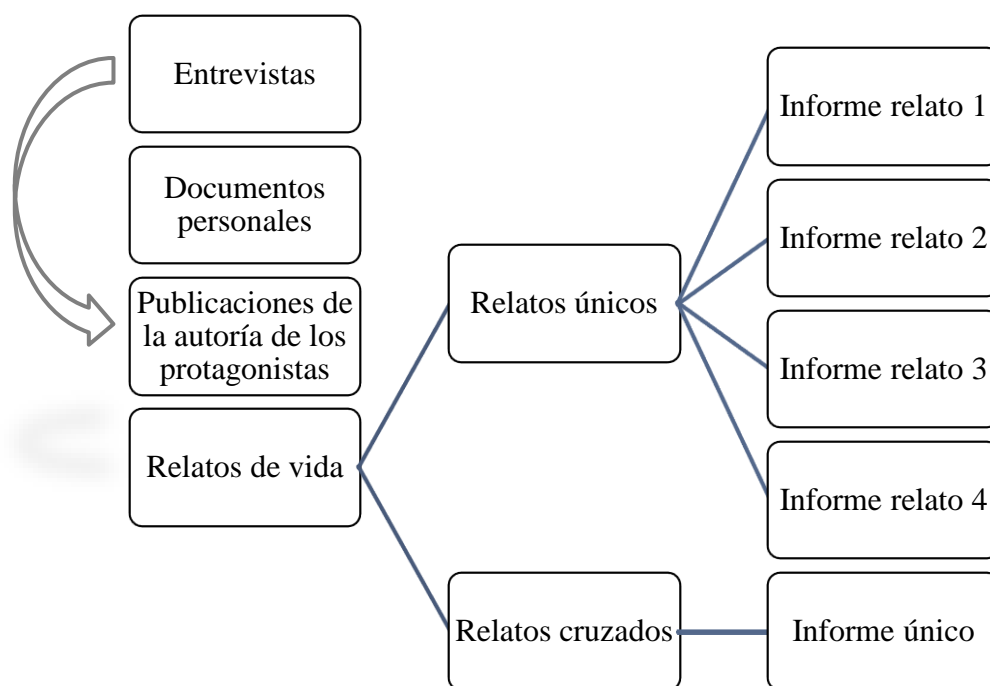


Gráfico 4.3. Número de relatos que configuran el estudio

La elaboración de los relatos, parten de las narraciones de los episodios y las secuencias de la vida de nuestros protagonistas, que identificamos como relatos únicos, por tanto, singulares de la persona que los cuenta. Estos relatos que se han ajustado al tipo de investigación que queríamos realizar, cuyo foco de interés se apoya en las experiencias y vivencias de las personas cuyo perfil esté vinculado a la ER y a la EF. Por un lado, queríamos captar secuencias de la experiencia biográfica de cada uno de nuestros informantes, desde la infancia hasta la actualidad. Pretendíamos que evocaran imágenes que fueran capaces de conectar una mirada introspectiva y retrospectiva sobre el foco de interés principal, la ER. Posteriormente, buscamos el cruce de los relatos desde donde construir el informe único.

<sup>51</sup> En el anexo 4.10 se presenta un cuadro-resumen, en el que se recogen las aportaciones realizadas por diferentes autores sobre la investigación biográfica-narrativa en Educación, así como la repercusión en el campo de la EF, según Arribas (2008).

<sup>52</sup> Ver carpeta de anexos en formato CD, subcarpeta de documentos personales ubicada en el anexo TFM intentando preservar el anonimato, pero justificando el valor que le corresponde, de ahí que estén recogidos en dicho anexo.

#### 4.2.3.3 *Análisis de documentos.*

Junto a la entrevista y el relato de vida hemos realizado el análisis de documentos relacionados con los protagonistas del caso, tales como documentos personales, docentes y publicaciones. En este sentido, nos hemos tenido que esforzar para no descubrir su identidad creando una nomenclatura concreta para cada uno de estos documentos. Para proceder a analizarlos hemos fijado unos hilos temáticos y subtemas, definidos en la estructura del caso, que nos han permitido su organización. Por último, hemos dado paso a la extracción del significado de los mismos para construir los relatos.

#### 4.2.3.4 *Grupo focal (focus group).*

Teniendo en cuenta el estudio realizado por Santiago y Roussos, (2010), la formalización del focus group como técnica de investigación cualitativa tiene lugar con el trabajo pionero del sociólogo norteamericano Robert King Merton. En 1946, junto con Patricia Kendall publica un artículo titulado “la entrevista focalizada” (Merton y Kendall, 1946). Diez años más tarde, en el trabajo de Merton, Fiske y Kendall (1956) las ideas de ese artículo pionero cristalizarían en un libro homónimo, que es considerado el punto de partida de la descripción y sistematización del focus group como técnica de investigación cualitativa (Santiago y Roussos, 2010).

En este sentido la técnica de grupo focal, es considerada como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de las personas, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos (Hamui y Varela, 2013). Kitzinger, en Hamui y Varela (2013), lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador/a y participantes, con el propósito de obtener información. Martínez-Miguélez (1999), considera el grupo focal, como un método de investigación colectiva, más que individual, centrado en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los/as participantes, haciéndolo en espacio de tiempo relativamente corto. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los/as participantes a comentar y opinar, estando indicados para examinar cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural. (Hamui y Varela, 2013).

A lo largo del estudio nos han ido surgiendo interrogantes junto con la evolución de nuestro pensamiento, y con ello nuevas líneas de estudio vinculadas a nuestra investigación. Esta es una de las razones que justifican la consideración de crear un grupo focal, para obtener información sobre uno de los temas emergentes de la Tesis: los grupos interactivos en EF dentro las aulas multigrado que caracterizan a la ER. Es por este motivo que hemos considerado incluirlo en el apartado 8.2 sobre nuevas líneas de investigación, como posible objeto de estudio y que incluimos como técnica de recogida de información, ya que nos abre una ventana a la información obtenida de las entrevistas individuales.

Para nuestro grupo focal, un grupo de maestros/as de un CRA de la Sierra Norte de Madrid, hemos utilizado como metodología de intervención la reflexión y participación dialógica, con la pretensión de obtener información de una manera informal, flexible, abierta a todas aquellas personas del CRA que quisieran participar de manera voluntaria y que mostrarán interés por el tema de estudio, independientemente de su especialidad. Si es cierto que planteamos desde el inicio que hubiese cierta representatividad de maestros/as de EF, pero no fue una condición indispensable. La manera de proceder la describimos a continuación:

- La elección de los/as participantes ha seguido una secuencia de acontecimientos que vienen detallados en el anexo 8.1 “*Relato de una experiencia personal con los/as*”



*docentes de un CRA de la Sierra Norte de Madrid*". Hemos querido escuchar a docentes de un CRA de la Sierra Norte de Madrid que nos han aportado diferentes perspectivas discursivas, permitiéndonos una visión global y una aproximación al tema de estudio desde la realidad educativa que presentan las escuelas rurales. En ocasiones, hemos tratado según Watts y Ebbut (1987, en Gil, 1992), de establecer y facilitar una discusión sobre un foco de interés, pero en otras, lanzar un interrogante para obtener respuestas de una manera personal y libre de los diferentes componentes del grupo.

- La disponibilidad de tiempo ha sido un factor determinante, de ahí que decidiéramos que su configuración debería estar enfocada a aquellos/as docentes que tuvieran cierta disponibilidad un miércoles después del claustro. Ya que por ser un CRA, todo el profesorado de las escuelas rurales que pertenecen al CRA se reúnen dicho día, y que éstos/as, de manera voluntaria, quisieran acceder a brindarnos un poco de tiempo adicional después de la reunión.
- Hemos pretendido dar una visión global forjada desde diferentes ángulos que han aportado los/as maestros/as activos en escuelas rurales. Por el interés que nos suscitaba, para dar una visión global, hemos tenido en cuenta en la creación del grupo cierto grado de aleatoriedad, considerando que al menos la mitad debía ser maestros/as especialistas en EF.
- Aunque en su diseño hemos tenido en cuenta las características comunes que les relacionan con el objeto de discusión, *la ER en la formación del maestro/a*, facilitando así el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos/as conocían, por basarse en experiencias y vivencias personales.
- En lo que se refiere al tamaño de los grupos, el número mínimo y máximo de participantes por grupo se estima entre cinco y diez miembros, ya que con menos de cinco participantes los canales grupales podrían no constituirse y con más de diez podrían existir demasiados canales siendo más difícil de manejar. Por lo que el número de personas que han participado en él ha sido siete, con una incorporación al grupo voluntaria, como hemos comentado con anterioridad, desde donde reflexionar y participar en la discusión. Todos/as los/as participantes se conocían, por lo que no hemos tenido que realizar sesiones introductorias de presentación entre ellos/as, además todos/as tenían reseñas sobre el tema de estudio, ya que se le facilitó al director del centro información sobre la finalidad del estudio que estábamos realizando y los temas sobre los que versaría la discusión. Información que transmitió al resto de profesorado del CRA en uno de los claustros antes de nuestra llegada.
- En lo referente al *número de sesiones*, tan solo se llevó a cabo una sesión, la información sobre el tema la tenían con anterioridad, aunque realicé una breve introducción y presentación sobre mí y sobre estudio que estábamos llevando a cabo.
- El *perfil* que presentaban los/as docentes, donde al menos tres de ellos/as debían ser maestros/as especialistas de EF, algo que habíamos prefijado desde un inicio con el director del centro, se basaba en una heterogeneidad intra-grupal y era el siguiente:
  - Siete maestros/as en situación de activo en escuelas rurales que pertenecen al mismo CRA.

- Todos ellos/as tienen más de una titulación o especialidad diferente, todas ellas vinculadas a la Educación:
  - Tres de ellos/as son maestros/as de EF, de los cuales dos también son Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
  - Cuatro maestros/as, los/as que accedieron de forma voluntaria al grupo, son de Primaria, Pedagogía Terapéutica, de Educación Infantil y de Inglés.
- El *lugar de celebración* se preparó con antelación, así como el material necesario y el rol de moderadora lo asumió la investigadora.

En la tabla 4.8 se presentan los rasgos en los que se ha basado esta experiencia del grupo de maestros de ER.

Tabla 4.8. Cuadro-resumen con el diseño por el que ha pasado la experiencia del grupo focal

1.	Planteamiento de propósitos y elaboración del documento base
2.	Selección de los/as participantes: determinación de las características que iban a reunir, así como los criterios de selección
3.	Contacto vía telefónica y correo electrónico para el envío del documento base
4.	Determinación del lugar y fecha
5.	Desarrollo de la sesión grupo focal
6.	Recopilación, transcripción y análisis de la información

- En lo que se refiere al *momento de la reunión*, ésta se celebró en un CRA de la Sierra Norte de Madrid, después del claustro, como todos los miércoles, de ahí la importancia de que fuera este día por la congregación de todos/as los maestros/a del CRA y asegurarnos la asistencia.
- La *duración* aproximada fue de 1 hora y 30 minutos.
- Intentamos evitar, en la medida de lo posible, las interrupciones de móviles u otro tipo de artilugios que desviarán la atención a otros temas ajenos a la reunión, aunque en determinadas ocasiones fue difícil debido a la afluencia de personas en aulas y pasillos. Personas, docentes, que en algún momento se acercaron a mirar y escuchar ya que la puerta permaneció abierta en todo momento de la reunión y grabación.
- En el *desarrollo de la reunión*, los miembros del grupo expresaron sus ideas de una manera libre, dando a conocer emociones y percepciones sobre el tema objeto de estudio. Un gesto emotivo por tener que realizar una mirada retrospectiva a la FI y hacer explícitos los intereses y motivaciones profesionales actuales. En todo momento hemos intentado que el clima fuera favorable, situación que hemos logrado gracias a la “humanidad” de los/as participantes que han hecho que el proceso fuera de lo más cómodo posible y así poder expresar libremente su sentir.
- Por las características que presenta el grupo, el *papel de moderadora* lo ha asumido la entrevistadora. Ésta fue la encargada de controlar, guiando, pero sin restarle espontaneidad a los/as integrantes del mismo, el desarrollo de la discusión. Siendo su

papel principal el de velar para que se cumplieran los objetivos que se habían marcado y facilitando el intercambio de ideas.

- Podríamos hablar de la consecución de dos tipos de objetivos: unos encaminados hacia la tarea: conducir la reflexión hacia los temas interés de debate, y otros dirigidos hacia el grupo: facilitar que los/as participantes se pudieran expresar manteniendo un clima de participación aceptable.
- Como entrevistadora-moderadora, he intentado tomar la iniciativa en la conversación, reconducirla en determinados momentos y ejercido la menor directividad posible. Escuchando, comprendiendo el razonamiento de los/as demás y recogiendo ideas.
- El *planteamiento de preguntas* ha estado encaminado en centrar la discusión. Todos/as han tenido conocimiento de los temas sobre los que han versado las preguntas, preguntas que admitían respuestas abiertas. En ocasiones hemos reformulado las cuestiones planteadas, asegurándonos de que todo el mundo entendiera lo mismo.

La *recogida de datos* ha sido *sistemática*, por lo que los pasos realizados han sido los siguientes:

- ✓ La discusión íntegra se ha recogido con una grabadora digital, por lo que los datos se han recogido durante e inmediatamente después de la reunión.
- ✓ Comprobado que la grabación haya sido correcta.
- ✓ Revisión de las anotaciones y de las observaciones realizadas centradas en los siguientes aspectos:
  - Temas tratados
  - Nuevas aportaciones que han surgido durante las intervenciones
  - Características el grupo
  - Valoración del grupo
  - Tono general de la conversación
  - Clima en el que se ha desarrollado
  - Comunicación no verbal
  - Motivación e interés en la participación
  - Posibles colaboraciones futuras

Una vez presentadas y expuestas las diferentes técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la recogida de información, vamos a dar paso a como hemos organizado y analizado la información, así como el proceso realizado para la elaboración del informe.

## 4.2.4 Organización, análisis de la información y elaboración del informe.

### 4.2.4.1 Organización de la información.

La organización de los datos recogidos ha sido recopilada en la carpeta de investigación<sup>53</sup>. En esta carpeta hay diferentes subcarpetas (tabla 4.9) donde se agrupan diversas temáticas abordadas en la presente investigación (recogida en el anexo en formato CD).

Tabla 4.9. Breve descripción del contenido de las subcarpetas integradas en la carpeta de investigación

<i>Carpeta de investigación</i>	
<i>Subcarpetas</i>	Breve descripción del contenido
<i>Anexo. TFM</i>	<p>En esta carpeta recogemos la información utilizada para el desarrollo del TFM y que hemos considerado incluir por su relevancia y vinculación al caso 2.<sup>54</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenido: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Base de datos sobre la ER y la EF en la ER</li> <li>o Carpeta de JJ</li> <li>o <i>Jornadas</i> desarrolladas sobre contextos singulares: EF y Educación Infantil</li> <li>o Currículo de JJ</li> <li>o Documentos oficiales</li> <li>o Documentos personales</li> <li>o Incidencias en el estudio</li> <li>o Relato de vida</li> <li>o Transcripciones de las entrevistas.</li> </ul> </li> </ul>
<i>Entrevistas. Temas. Audios y transcripciones</i>	<p>En esta carpeta recogemos el siguiente contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Cuerpo de las entrevistas, donde quedan reflejados los temas de las entrevistas y las cuestiones planteadas, así como un espacio para introducir preguntas adicionales y la extracción de categorías propias del lenguaje de nuestros/as protagonistas.</li> <li>o Evaluación de las entrevistas de los casos 1-4.</li> <li>o Audios y transcripciones de los casos 1-4.</li> <li>o Guía para evaluar las entrevistas.</li> <li>o Ventajas e inconvenientes de las entrevistas.</li> <li>o Temas enviados a los/as informantes</li> </ul>
<i>Experiencia-ER, EF y DEF III “ La visibilidad de la ER en el aula universitaria: experiencia e intervención en DEF III”</i>	<p>En esta carpeta está recogida la información referente a la experiencia llevada a cabo con el alumnado de FI en la asignatura de DEFIII.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenido: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Consideraciones aportadas por el alumnado</li> <li>o Presentaciones en PowerPoint sobre la TAC llevada a cabo.</li> </ul> </li> </ul>
<i>Formato para la estimulación y justificación del tema objeto de estudio</i>	<p>En esta carpeta se recoge el formato para la justificación y valoración del tema de estudio entregado a cuatro expertos/as sobre el mismo en septiembre de 2012.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenido: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Tema de investigación</li> <li>o Breve presentación del estudio</li> </ul> </li> </ul>

<sup>53</sup> Recogida en el anexo que está disponible en formato CD

<sup>54</sup> Para salvaguardar el anonimato de las personas implicadas recogemos la información en una carpeta adicional que no presentamos, pero que está a disposición de aquellas personas que deseen corroborar la información

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los criterios establecidos para la selección de informantes que justifiquen la importancia del tema.</li> <li>○ Categorías para la justificación referentes a:             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilidad del tema</li> <li>▪ Innovación</li> <li>▪ Justificación social</li> <li>▪ Interés educativo y formativo</li> <li>▪ Potencialidad curricular en los Programas (Planes docentes de las asignaturas) en la Titulación de Grado de Maestro de Primaria</li> <li>▪ Observaciones y aportaciones</li> </ul> </li> </ul>
<i>Estimulación, beneficios y viabilidad de la tesis</i>	En esta carpeta queda recogida toda la información referente a la estimulación del objeto de estudio, los beneficios de la investigación y la viabilidad de la misma.
<i>Grupo focal. Audio y Transcripción</i>	Aquí queda recogido el guión seguido en la discusión referente a los temas de interés y las cuestiones planteadas. Así como el audio (8/10/2014) y la transcripción de los datos.
<i>Legislación consultada</i>	Legislación Educativa desde la Ley Moyano hasta la LOMCE. Reales Decretos, Decretos y Órdenes consultadas.
<i>Micro-informes para corroborar los EC</i>	Informes de corroboración.
<i>Planes de Estudios de Grado en Educación Primaria Programas. Guías de Aprendizaje</i>	Resoluciones y Planes de Estudios de las Universidades vinculadas a nuestros protagonistas. Aquí aparecen las Guías de Aprendizaje de los Planes de Estudios referentes de las Universidades vinculadas a nuestros informantes.

Una vez presentado el contenido que recoge cada una de las subcarpetas integradas en la carpeta de investigación, vamos a dar paso al proceso seguido en el análisis de la información.

#### **4.2.4.2 Análisis de la información.**

El análisis de la información pasará por un proceso que se ajusta en cierta medida, al modelo desarrollado por Tesch (1990), en el que se reconoce que:

- El análisis exploratorio se refiere al desarrollo y aplicación de categorías a los datos, a su reducción.
- El análisis en profundidad o descripción se refiere a la exposición y presentación de la información de forma sistemática e intuitiva.
- La interpretación se produce relacionando y estableciendo conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones. Se deben aceptar las posibilidades y el riesgo de equivocarse. En la investigación cualitativa, la fase más importante es la de la interpretación lo que nos va a exigir un grado elevado de rigor y prudencia.

Desde estas premisas nos hemos encontrado con una serie de fases que detallamos a continuación:

Tabla 4.10. Fases para el análisis de la información

FASES PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	
1ª Fase	Transcripción de las entrevistas.
2ª Fase	Clasificación en hilos temáticos (categorías relevantes) y subtemas (subcategorías) que iluminarán nuestros issues o preguntas de la investigación.
3ª Fase	Descripción presentando la información de manera sistemática
4ª Fase	Interpretación estableciendo conexiones entre los diferentes temas (categorías)
5ª Fase	Discusión entre el marco teórico y los resultados obtenidos del estudio de casos y por último, la presentación de las conclusiones.

La organización de la información la hemos clasificado en hilos temáticos, que se corresponden con las declaraciones temáticas y subtemas, las cuales encuentran su correspondencia en las preguntas informativas. Éstas, guiarán todo el proceso e iluminarán los issues o preguntas de la investigación. Por lo tanto, para dicho proceso hemos atendido al modelo de esquemas y tareas de procedimientos de Miles y Huberman (1994) donde las tareas implicadas<sup>55</sup> en el análisis de datos han sido: desde la recogida de datos donde se ha llevado a cabo la tarea de *reducción de datos*, para dar paso a la *disposición y transformación de datos* y, posteriormente, a la *verificación de las conclusiones*.

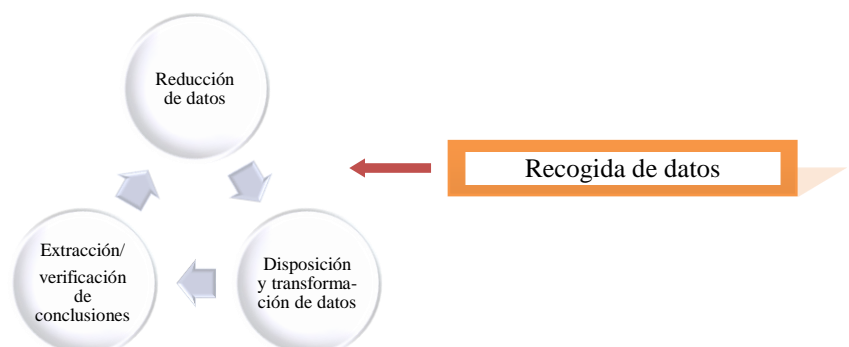


Figura 4.1. Tareas implicadas en el análisis de datos

Hemos examinado los datos desde la globalidad de los mismos, ajustándonos a las temáticas de partida de nuestra investigación y considerando la información aportada por nuestros/as informantes. Posteriormente, procedimos al cruce de información y a su discusión para llegar a ofrecer las consideraciones finales.

En la tarea de *reducción de datos*, comenzamos con las primeras transcripciones de las entrevistas realizadas, así como de los documentos personales (diario personal de uno de nuestros/as informantes) y de otros documentos vinculados a nuestros/as informantes, que por salvaguardar el anonimato le hemos dado una denominación diferente. Esta reducción de datos nos ha servido para organizar y darle sentido a los relatos de vida.

<sup>55</sup> Ver ampliado en el anexo en formato CD, subcarpeta proceso metodológico.

Hemos prestado mayor atención a aquellos temas que hemos considerado relevantes y significativos para nuestro estudio, a la vez que nos hemos ido familiarizando con la información recogida, leyendo las transcripciones, escuchando las grabaciones de audio, leyendo documentos personales y otros documentos de nuestros/as informantes relacionados con el tema objeto de estudio. Por lo que hemos empleado varias estrategias para buscar los temas que realmente fueran interesantes y significativos para nuestro estudio.

Una vez en este punto hemos codificado los datos y extraído aquella información que está directamente relacionada con el tema de investigación, estableciendo así los temas y subtemas, ya que el criterio que hemos seguido para la división ha sido el temático, guiado por el *Quintain* y los *Issues*.

A través de la *disposición de datos*, hemos intentado conseguir un conjunto ordenado de información que nos ha permitido resolver aquellas preguntas que están enmarcadas en nuestra investigación (Rodríguez-Gómez et al., 1996).

En la *extracción y verificación de conclusiones*, a través del análisis e interpretación de los resultados obtenidos, hemos extraído las conclusiones. Desde las reflexiones que hemos ido realizando durante la recogida de información, no sólo a través de nuestros protagonistas, sino también de la revisión bibliográfica realizada para estructurar y definir el marco teórico que hemos desarrollado. Por lo tanto, podemos hablar de consideraciones que han ido guiando el proceso desde un inicio y que podríamos presentarlas como primeras conclusiones.

#### **4.2.4.3 Elaboración de informes.**

Este proceso se centra en compendiar toda la información recogida en la realidad para tratar de exponerla, presentarla y compartirla con aquellas audiencias que puedan estar interesadas en el tema de investigación. Este paso ha supuesto que, una vez que hemos recogido la suficiente información, la hemos interpretado y elaborado los micro-informes o informes parciales de cada caso seleccionado. Posteriormente, hemos escrito un informe final que nos permita comunicar y compartir lo que hemos estado estudiando durante un tiempo.

El informe debe permitir al lector experimentar de forma vicaria el fenómeno descrito y comparar prototipos, examinar todo el espectro de pruebas sobre las que se basa el análisis interpretativo del autor/a y considerar los fundamentos teóricos y personales de la perspectiva del autor. (Erickson, 1990, p. 262)

Lo primero que nos ha exigido la elaboración del informe final ha sido contextualizar el trabajo para que las personas que vayan a leerlo sean capaces de comprenderlo, ofreciéndoles un hilo conductor para seguir dicho proceso. Cuando exponemos los resultados obtenidos hemos tenido en cuenta las evidencias recopiladas de la realidad, que se completan con el análisis de documentos oficiales y la revisión de la literatura específica.

Hemos realizado dos informes previos antes de confeccionar el definitivo o final que presentamos en este documento (capítulos V, VI y VII). Uno inicial o *primer informe*, donde se ha reflejado el resultado del estudio de casos que hemos realizado (capítulo 5), donde se analiza la información recogida desde las declaraciones temáticas que nos habíamos planteado. Un *segundo informe* donde interrelacionaremos el estudio de casos realizados y el marco teórico, así hemos atendido a las aportaciones obtenidas desde las distintas fuentes, estableciendo una discusión (capítulo VI). Finalmente, y teniendo en cuenta los informes

anteriores, hemos establecido las *consideraciones finales* de nuestro estudio (conclusiones, capítulo VII), iluminando así el fin último de nuestra investigación: *EL QUINTAIN*.

#### 4.2.5 Criterios de rigor y la credibilidad del estudio.

En la investigación cualitativa, al igual que ocurre en la metodología cuantitativa, existen unos criterios que aseguran el rigor científico de los resultados obtenidos. Estos criterios, siguiendo a Lincoln y Guba (1985) se desarrollan en base a cuatro dimensiones o enfoques, tal como se reflejan en la tabla 4.11:

Tabla 4.11. Criterios que aseguran el rigor científico

Criterios de rigor científico	Metodología cuantitativa	Metodología cualitativa
Veracidad Cuando los datos recogidos se identifican con la realidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad Referida a la posibilidad de aplicar los resultados obtenidos a otros contextos o situaciones similares, sin intentar establecer generalizaciones.	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia Nos va indicar el grado en el que se obtendrían los mismos resultados si la investigación se repite.	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad Que significa seguridad de que los resultados no están sesgados.	Objetividad	Confirmación

Para proporcionar una garantía en el diseño y desarrollo de la investigación y darle calidad, hemos tenido en cuenta por un lado, el hecho de presentar la información recogida de nuestros/as protagonistas tal y como nos la han proporcionado, ajustándonos a la realidad. Para ello nos hemos servido de métodos coherentes con los propósitos del estudio, esta idea de calidad de la investigación se asocia a la *credibilidad* del trabajo desarrollado por el investigador/a.

Según Rodríguez-Gómez et al. (1996) atendiendo a la *transferibilidad*, no hemos pretendido en ningún momento, ni pretendemos, generalizar los resultados de nuestro estudio con otros contextos. Dejamos a juicio del lector/a y de los/as oyentes, sacar sus propias conclusiones, aportando la información suficiente para que se pregunte si los resultados obtenidos podrían aplicarse de una forma parcial o total a otros contextos.

Para la *dependencia* hemos utilizado estrategias que nos permitieran una descripción copiosa, para darle consistencia a los resultados, demostrando que si otros investigadores/as quisieran realizar el mismo estudio obtendrían resultados similares.

Por último, para la *confirmación* hemos intentado mantener al margen nuestras opiniones para que no pudiéramos contaminar los resultados y conclusiones, aunque en ocasiones la interpretación haya tenido un matiz, inevitablemente, subjetivo.



Para darle validez a nuestro estudio hemos seguido los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1985)<sup>56</sup>, utilizando como principio básico de la *triangulación* la recogida de datos e interpretaciones de una misma situación desde varios ángulos, para posteriormente compararlos y contrastarlos (Salguero, 1998).

La triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un sólo observador. (Goetz y LeCompte, 1988, p. 36).

En nuestra investigación la triangulación viene dada por el uso de diferentes fuentes de datos (entrevistas, documentos oficiales, personales y otros) y de diversas perspectivas (los propios protagonista, de la investigadora y de otros expertos consultados).

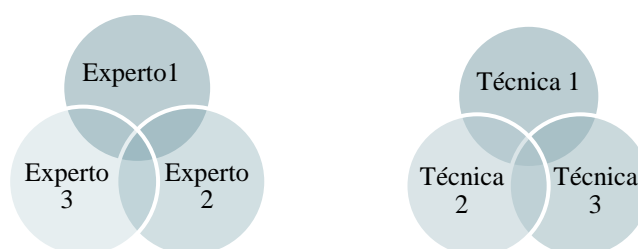


Figura 4.2. Triangulación (técnicas de recogida de datos y expertos/as)

#### 4.2.6 Consideraciones éticas.

En la investigación cualitativa tan importante es concretar adecuadamente las decisiones técnicas que afectan al transcurso de la investigación como las consideraciones éticas que rigen cualquier decisión que se tome sobre el proceso. Por ello, las cuestiones éticas deben estar presentes en todo momento, pero de manera más acentuada cuando hemos de decidir cuáles son los comportamientos correctos (Rodríguez-Gómez et al., 1996). En este sentido, como señala Castillo (2000), la ética va a consistir en ser verdadero, íntegro y respetuoso con uno/a mismo/a, con los/as participantes, el texto y el contexto.

A lo largo del desarrollo del trabajo realizado nos pueden surgir tensiones, sobre todo a la hora de interpretar la realidad, en ese momento nos pueden aparecer los primeros dilemas éticos, problemas y dudas acerca de lo que es correcto o incorrecto. De esta cuestión nacerán una serie de principios básicos que deben responder a una serie de valores y planteamientos éticos y que han estado presentes en todas y cada una de las fases de nuestra investigación.

Mucchielli (2001) presenta tres tipos de consideraciones éticas del investigador/a:

1. Con su investigación
2. Con los/as participantes
3. Con los datos

<sup>56</sup> Algunos de los recursos utilizados para lograr el rigor y la credibilidad han sido los sugeridos por Lincoln y Guba (1985), quedando recogidos en el anexo 4.11.

Dentro de estos tres tipos hemos enmarcado nuestra investigación, a la vez que hemos atendido a los principios éticos básicos, que deben estar presentes en todas y cada una de las fases de la investigación, atendiendo a Fernández-Balboa (1998) y Rodríguez-Gómez et al. (1999).

Las consideraciones éticas que hemos tenido en cuenta en la investigación, se pueden sintetizar en (Mucchielli, 2001):

- *La relación que hemos mantenido con nuestra investigación.* Ésta ha estado marcada por el interés manifestado en todo momento en comprender la realidad que estaba siendo estudiada, a través de los procesos de indagación e interpretación. Un interés forjado en crear una visión de reflexión para todas aquellas personas que se dispongan a leer el estudio y las que lo escuchen en su presentación como tesis doctoral.

Conscientes de la responsabilidad y el esfuerzo que suponía poder llevarlo a cabo por la implicación de otras personas y las limitaciones propias, así como por las dudas que me han acontecido, he procurado preguntar a aquellas personas, que con sus aportaciones, me han ayudado para poder seguir avanzando en el estudio, así como la conducción del estudio y la ayuda prestada por mi directora.

En torno al planteamiento de los problemas y supuestos, teniendo en cuenta las aportaciones de Fernández-Balboa (1998), consideramos que nuestro estudio podría contribuir a la comprensión de dos realidades:

- a. El conocimiento sobre el contexto que presenta la ER y la singularidad de la EF en dicho contexto, dejando entrever las posibles posibilidades y limitaciones que pudiera encontrar el maestro/a de EF cuando accede a la ER.
- b. La necesidad de considerar la ER en la Titulación de Grado en Educación Primaria dentro de la Mención en Educación Física, como un escenario posible para el desarrollo profesional.

- *Las relaciones establecidas con nuestros/as informantes.* Han estado marcadas por lo que en la investigación social se denomina “consentimiento informado” (Eisner, 1998). Nos hemos preocupado de que se produjera un grado de confianza que nos permitiera la obtención de información con éxito gracias a esa confianza.

Hemos contado con el consentimiento informado, siguiendo a Erickson (1998), informando bien a las personas que hemos estudiado acerca de los propósitos de nuestro estudio. Por lo tanto, nuestros/as protagonistas, han contado con el derecho a ser informados/as de que iban a ser objeto de estudio y el derecho a conocer la naturaleza de la investigación. Destacando la aceptación de forma voluntaria en lo que se refiere a la participación. Para ello hemos contactado, así como enviado y formalizado los permisos necesarios para el desarrollo de la misma (ver anexo 4.3 y 4.4).

- *El carácter confidencial de los datos y/o el anonimato de los/as protagonistas.* Hemos tratado de que prevaleciera el derecho a la privacidad y el carácter confidencial de los datos y/o el anonimato de los/as participantes, insistiendo en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. Por lo que el anonimato ha estado garantizado dentro de los márgenes de nuestra investigación, ya

que aunque quisiéramos, sería imposible garantizar una confidencialidad y anonimato totalmente herméticos. No obstante, se han utilizado seudónimos e iniciales para las entrevistas y los relatos de vida, además hemos omitido aquella información que hubiese podido desvelar el anonimato de los/as informantes.

Durante la recogida de información, hemos respetado en todo momento la sensibilidad y la seguridad de los/as participantes y su derecho a no revelar información y a cesar el estudio en el caso de haber surgido situaciones que hubiesen evidenciado cierto grado de incomodidad.

- *La neutralidad en el cruce de información y las conclusiones.* En el análisis de datos, así como en el cruce de información y las conclusiones, hemos sido neutrales, intentado en todo momento no ocultar información, negociando la conformidad de la información con los/as informantes, he intentado en todo momento ser lo más fidedignos/as posibles. Además de utilizar el correo electrónico como una de las vías de comunicación y de fácil acceso para la revisión del trabajo realizado.

- *Dar a conocer el estudio realizado y difundirlo ante la comunidad educativa y científica, así como el público para que éste pueda ser criticado.* Por último el compromiso que hemos tenido en cuenta, porque es nuestra responsabilidad para con la ER y maestros/as de escuelas rurales, es el de la presentación del estudio realizado ante la comunidad educativa, la comunidad científica y el público para que éste pueda ser criticado.

Nuestro sentido común y las discusiones de los dilemas que se nos han planteado a lo largo del desarrollo de la investigación, compartidas y dialogadas con compañeros/as, nos han ayudado a entender las cuestiones éticas, tomando en la medida de lo posible las decisiones que hemos considerado como más adecuadas y acertadas para todos/as.

#### **4.2.7 Cronología de la investigación: las fases del estudio.**

Hemos organizado nuestra investigación, sus fases y sus momentos claves, siguiendo las cuatro fases propuestas por Rodríguez-Gómez et al. (1996): preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Es conveniente que señalemos que el proceso de la investigación cualitativa no es lineal, sino cíclico, de esta forma puede ser modificado y reestructurado en determinados momentos, dependiendo de las elecciones de la investigadora. En las tablas 4.12 y 4.13, presentamos la temporalización o evolución cronológica de la investigación, las diferentes fases de la investigación, las acciones y momentos claves de la misma.

Tabla 4.12. Temporalización de la investigación

	4 <sup>o</sup> tr. 2010	1 <sup>o</sup> -2 <sup>o</sup> tr. 2011	3 <sup>o</sup> -4 <sup>o</sup> tr. 2011	1 <sup>o</sup> -2 <sup>o</sup> tr. 2012	3 <sup>o</sup> -4 <sup>o</sup> tr. 2012	1 <sup>o</sup> -2 <sup>o</sup> tr. 2013	3 <sup>o</sup> -4 <sup>o</sup> tr. 2013	1 <sup>o</sup> -2 <sup>o</sup> tr. 2014	3 <sup>o</sup> -4 <sup>o</sup> tr. 2014/1 <sup>o</sup> -4 <sup>o</sup> tr. 2015/1 <sup>o</sup> -4 <sup>o</sup> tr. 2016
Marco teórico									
Diseño de la investigación									
Estudio de casos									
Cruce de información									
Actualización del marco teórico									
Consideraciones finales y proyección del estudio									

Nuestra investigación ha sido organizada siguiendo las cuatro fases que consideran Rodríguez-Gómez et al. (1996, p. 63): preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Una orientación que nos sirvió de guía para desarrollar todo el proceso que conlleva realizar una investigación, pero que destacamos su carácter flexible, entendiendo el cruce de disponibilidad de tiempos de todos los/as protagonistas de la misma y el acceso a la información requerida, y que presentamos en la tabla 4.13.

Tabla 4.13. Cronología de la investigación

FASES		TEMPORALIZACIÓN	ACCIONES Y MOMENTOS CLAVES
<b>PREPARATORIA</b>	<i>Etapas reflexiva</i>	Octubre-Diciembre de 2010	<i>Primeras ideas e intercambio de opiniones con la directora de tesis.</i>
		Enero-Febrero de 2011	<i>Primer esquema de la estructura y diseño de la investigación</i>
		Febrero-Agosto de 2011	<i>Recopilación, lectura y revisión de las fuentes bibliográficas.</i>
		Agosto-Septiembre de 2011	<i>Formulación de las primeras preguntas y propósitos de la investigación</i>
		Agosto-Septiembre de 2011	<i>Elaboración de redes vinculantes entre preguntas, marco teórico y diseño de la investigación.</i>
		Octubre-Noviembre de 2011	<i>Primera búsqueda de Planes de Estudios de Grado en Educación Primaria y Guías de Aprendizaje.</i>
		Octubre-Noviembre de 2011	<i>Indagación sobre la temática y formación sobre la metodología a utilizar en la investigación.</i>
	<i>Etapas de diseño</i>	Octubre de 2011 a Marzo de 2012	<i>Primera definición del marco teórico-conceptual.</i>
		Octubre de 2011 a Junio de 2012	<i>Primer marco general de la investigación.</i>

		Noviembre de 2012	<i>Primeros esbozos del índice de la tesis y contraste de opiniones con la directora.</i>
		Septiembre de 2012	<i>Diseño de temas para la estimulación de la tesis y la relevancia del tema objeto de estudio.</i>
		Octubre-Diciembre de 2012	<i>Diseño borrador de la entrevista.</i>
		Enero-Junio de 2013 Enero-Febrero de 2013	<i>Primer diseño y reformulación del EC Criterios de selección y contacto con nuestros/as informantes. Contrato de investigación.</i>
<b>TRABAJO DE CAMPO</b>	<i>Momento de acceso al campo</i>	Marzo de 2013	<i>Comunicación de la intencionalidad del estudio</i>
		Marzo-Mayo de 2013	<i>Búsqueda de indicios del tratamiento de nuestro tema de investigación en los Planes de Estudios de Grado en Educación Primaria y Guías de Aprendizaje de la Mención en EF en las Facultades vinculadas a nuestros/as informantes</i>
		Abril-Junio de 2013	<i>Preparación y realización de la entrevista a los/as protagonistas del estudio.</i>
		Junio-Agosto de 2013	<i>Trascripciones y envío de entrevistas a nuestros/as informantes para su revisión.</i>
		Julio-Octubre de 2013	<i>Micro informes. Revisión de entrevistas y revisión de artículos y publicaciones de los informantes. Análisis del tratamiento de nuestro tema de investigación en los Planes de Estudios de Grado en Educación Primaria y Guías de Aprendizaje de la Mención en EF en las Facultades vinculadas a nuestros/as informantes.</i>
		Octubre-Diciembre de 2013	<i>Primer contacto con las Escuelas Rurales. Segunda revisión del marco teórico-conceptual.</i>
		Enero-Marzo de 2014	
<b>ANALÍTICA E INFORMATIVA</b>	Febrero-Marzo de 2014		<i>Primeros planteamientos sobre la utilización del programa NVivo, especializado en el análisis cualitativo del texto, para ayudarnos a administrar, explorar y buscar patrones en los datos. Idea que descartamos por considerar que no era necesaria su aplicación puesto que no nos interesaba categorizar pues nos induciría a un análisis por estancos y a la pérdida de una visión global.</i>
	Abril de 2014		<i>Organización y análisis de datos. Primera reformulación del caso.</i>
	Mayo-Julio de 2014		<i>Elaboración de informe Contacto con los informantes</i>

Julio de 2014	<i>Envío y negociación de los informes con nuestros informantes.</i>
Agosto de 2014	<i>Segunda reformulación del caso.</i>
Agosto-Septiembre de 2014	<i>Cruce de casos y análisis del cruce de información.</i>
Septiembre-Octubre de 2014 Enero-Junio de 2015	<i>Revisión y configuración definitiva del marco teórico. Comparación y discusión del informe con el marco teórico.</i>
Octubre-Noviembre de 2014	<i>Redacción de las evidencias cualitativas y valoraciones aportadas en el estudio.</i>
Noviembre-Diciembre de 2014. Enero-Junio de 2015 Junio-Diciembre de 2015 Enero-mayo de 2016 Junio-septiembre de 2016	<i>Consideraciones finales, revisión del borrador final del estudio y proyección.</i>

Todos los pasos que hemos seguido, nos han llevado a planificar y preparar un diseño metodológico que se ajustara al estudio que queríamos realizar: flexible y no encorsetado. Hemos utilizado un enfoque cualitativo para dirigirnos a los *Issues* que nos interesaban y poder dar respuesta a nuestro *Quintain*: *¿Podríamos hacer algunas recomendaciones para la consideración y el tratamiento de la EF en la ER en los Planes de Formación del maestro/a?* Siguiendo a Stake (1998), hemos empleado el Estudio de Casos como diseño y forma de la investigación, como método, con una elección de protagonistas para ser estudiados capaces de proporcionar información relevante a través del caso sobre la consideración de la ER en la formación del maestro/a de Primaria, permitiéndonos conocer la realidad objeto de estudio. Hemos formulado un aserto: *consideramos que la ER debe ser un escenario (contexto) incluido en la formación de maestros/as de EF, de modo que es preciso formular algunas consideraciones para el desarrollo de las competencias de los/as maestros/as de EF en relación con la ER*, que va a solicitar de una respuesta, guiada desde las declaraciones temáticas y las preguntas informativas, para lo que hemos utilizado una serie de técnicas e instrumentos para la recogida de información, que desde nuestro punto de vista le ha proporcionado coherencia al estudio.

## **SECCIÓN III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN. CONOCER PARA COMPRENDER LA ESCUELA RURAL DESDE LA MIRADA DE PROTAGONISTAS VINCULADOS A LA EDUCACIÓN FÍSICA**

En esta tercera parte, mostramos los resultados de la investigación, centrándonos en descripción y el análisis de cada uno de los casos estudiados. En el Capítulo V presentamos el análisis de los resultados de cada uno de los casos seleccionados

En el Capítulo VI, abordamos la discusión e interpretación cruzada de los casos expuestos, tratando de comprender la realidad estudiada desde la aproximación a los grandes temas de la investigación.





**CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. LA PRESENCIA DE LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DESDE LA MIRADA DE NUESTROS PROTAGONISTAS**

## Introducción

En este capítulo que presentamos a continuación, recogemos los informes extraídos de los cuatro casos que han constituido el estudio de caso(s) múltiple o multicaso. En él albergamos los informes de docentes cuyo recorrido profesional ha estado o está vinculado a la FI del/de la maestro/a de Primaria, a la ER y a la EF. Cada uno de los casos tiene personalidad propia, considerando que forman parte de un estudio fijado que les dota de mayor amplitud y en el cual están inmersos, y desde el que pretendemos dar respuesta a las preguntas de investigación que nos hemos planteado.

Desde este capítulo nos interesa, a través de la información ofrecida por nuestros/as informantes, presentar el análisis de la realidad<sup>57</sup> que hemos tratado de conocer en profundidad para poder comprenderla. En ocasiones nuestros protagonistas, para apoyar y reforzar su discurso, citan a autores/es de los cuales hemos buscado la referencia apareciendo en el texto, autor/a y año de publicación, además quedan recogidos en el apartado de referencias bibliográficas.

Este capítulo se divide en cuatro apartados, reflejando un estudio de caso de cada uno de los/as participantes y cada uno de estos apartados en seis puntos que hacen referencia a las

---

<sup>57</sup> A nuestros/as participantes le hemos asignado un seudónimo para preservar su anonimato, además, para facilitar el seguimiento y la constatación de la autenticidad de los datos e incrementar la credibilidad del estudio, cuando citamos textualmente a los/as participantes, agregamos el documento y/o entrevista, en cualquiera de los dos casos, y la página de donde extraemos la cita textual (ej., Entrv. JJ., 3, p. 11), corresponde a la entrevista del informante JJ, del documento 3 y la página 11. De este modo, aquellas personas que estuvieran interesadas en hacerlo, podrían constatar la veracidad y exactitud de las citaciones en los anexos almacenados en el formato CD.

declaraciones temáticas y a las preguntas, así como a las consideraciones más relevantes de cada uno de los casos, desde donde hemos dibujado la imagen de sus reflexiones y aportaciones evidentes. A continuación presentamos los hilos conductores (temas) del discurso que estructuran el capítulo, y que tienen la intención de ayudar en su seguimiento al lector/a:

---

**Hilos conductores (temas)**

---

1. Relación personal y profesional de nuestros informantes con la Escuela Rural

---

  2. Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural
    - *Contextos singulares. Contexto de la Escuela Rural*

---

  3. Competencias docentes para la Escuela Rural en la Formación Inicial

---

  4. Reflexiones sobre la práctica docente en la Escuela Rural. Limitaciones y alternativas en la docencia
    - *Tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre los sucesos en el escenario de la Escuela Rural*
    - *Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial*

---

  5. Replanteamientos desde la práctica docente.
    - *Nuevas líneas de proyección e investigación*
    - *Visibilizar la Escuela Rural empleando la comunicación inter-nivelar en la Formación Inicial*

---

  6. Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de Valentín
    - *Preocupaciones y referentes docentes del maestro/a con la Escuela Rural*
    - *Perfil profesional y competencias docentes*
    - *Modelo docente de maestro/a de Educación Física en la Escuela Rural*
    - *Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la formación de maestros y maestras de Educación Física*
    - *Retos profesionales para visibilizar la Escuela Rural en la Formación Inicial*
-



### **5.1 Caso 1. Valentín: la Educación en valores como eje de la acción de la Escuela Rural**

Valentín es un maestro de la provincia de Soria, donde estudió Magisterio por la especialidad de Matemáticas y Ciencias Naturales. Posteriormente, hizo la especialización en EF en un curso de posgrado en Burgos, después estudió Psicología en la UNED, realizando el Máster en base Psicológica de la Actividad Físico-Deportiva en la Universidad de La Rioja, donde defendió su tesis doctoral en el 2014. En la actualidad se encuentra trabajando en un Colegio Público. En la actualidad ejerce como maestro de EF, compaginando las clases con el cargo de dirección.

En este momento desarrollo mi investigación en el terreno de la Educación en valores, específicamente en el ámbito de la Educación Física y más en concreto en el contexto de la actividad deportiva. Es el tema de mi tesis y es en lo que estoy trabajando y otros aspectos, de las actividades físicas cooperativas, he trabajado sobre el cuento motor en el contexto de la Educación Física últimamente. Sobre programación en el ámbito de la Educación Física, acabamos de publicar un libro. Bueno, temas variados, pero todo gira sobre Educación Física. (Entrev. V., 1, p. 3)

A Valentín, lo conocí a través de mi directora de tesis en la época que estaba realizando el TFM. Empecé a leer algunas de sus obras que despertaron en mí cierto interés. Entre líneas detectaba que tras aquellas anotaciones se vislumbraba una persona con una maleta cargada de valores.

#### **5.1.1 Relación personal y profesional con la Escuela Rural.**

Los primeros contactos de nuestro protagonista con la ER se remontan a su niñez, donde los recuerdos suelen ser muy significativos, aunque consideramos que su labor como docente en la ER de más de una década ha sido un detonante clave para forjarse como persona comprometida con la comunidad, cuyos valores están enraizados en el medio rural. Así podemos interpretarlo en sus palabras.

No. Mira, el tema de la Escuela Rural me seduce, me siento identificado, me siento identificado primero como niño de la Escuela Rural, pero también como maestro, más de la mitad de los 25 años que llevo trabajando en la enseñanza lo he desarrollado en la Escuela Rural. Pero en este momento no trabajo ni estoy implicado en ninguna investigación que tenga que ver con la Escuela Rural. (Entrev. 1, V., p. 4)

Bueno, primero accedí como alumno, que yo entiendo que si bien la Escuela en mi pueblo era una Escuela de dos líneas, mi pueblo no deja de ser un contexto rural. Y también, parte de la Educación estaba muy ligada al entorno. Y después, como maestro. Primero trabajé en el mismo colegio en el que había estudiado, después trabajé en Berlanga de Duero y luego de ahí fui a la Escuela de acá, al CRA de Uruñuela. En total, fueron 13 años seguidos de trabajo en la Escuela Rural. (Entrev. 1, V., p. 4)

La vinculación de Valentín con proyectos ligados a la ER y a la EF ha estado presente en su trayectoria docente, al igual que la Educación en Valores y el trabajo cooperativo.

(...) en Grupos de Trabajo (...) la Educación Física en el ámbito específico de la Escuela Rural. Después, compartí experiencias en un libro y fue un libro que terminé justo cuando había salido ya de la Escuela Rural. Dije: "o lo hago ahora o si no ya no lo voy a hacer". Y en este momento pues no tengo conexión. Sí que he seguido impartiendo Cursos sobre Educación Física en la Escuela Rural en diferentes lugares de Iberoamérica (...). (Entrev. 1, V., p. 4)

Uno de los motivos por el que Valentín se involucró en el desarrollo de un proyecto editorial, lo encontró en el potencial que ofrecía la ER para el desarrollo de la EF y que supo descifrarlo, tras los años de docencia impartida en este contexto. Además, supo fusionar este tema con la cooperación como enfoque pedagógico donde sustentar toda acción educativa.

(...) los dos primeros trabajos: juegos cooperativos y Educación Física y explorar, jugar, cooperar (...) los desarrollé cuando estaba trabajando en contextos rurales. Me parecía que la cooperación ofrecía vías de acción educativa que eran singularmente válidas en el ámbito de la Escuela Rural. Y por otro lado, también servía para aprovechar un potencial que ofrecían las Escuelas Rurales, porque ahí entre el alumnado y de forma espontánea se dan relaciones de cooperación continuamente. (...). (Entrev. 1, V., p. 4)

Se trata de una publicación escrita en cierto estado de debilidad física donde se agudizan los sentidos y las emociones. Una forma de responder a un compromiso con el contexto específico de la ER y una forma más de seguir aprendiendo, donde el tiempo le permitía seguir leyendo nuevos libros para explorar nuevos campos de conocimiento desde donde compartir experiencia. Un libro cuyo rigor está marcado por las emociones, sentimientos y señas de identidad, una combinación, en palabras de su autor, entre mucho tiempo de lectura, mucha reflexión sobre la práctica y el compromiso con éste que había sido su contexto, su espacio vivencial como niño y también su espacio vivencial como maestro.

Después, ¿por qué escribí este libro? Bueno, en primer lugar, porque jugando al fútbol me rompí el tendón de Aquiles y tenía tres o cuatro meses por delante. Entonces, dije: "es el momento" (...) Además de los libros anteriores (...) que fue un libro también que elaboré mientras estaba trabajando en la Escuela Rural y cuyas experiencias gráficas se desarrollaban en primer lugar en el ámbito de la Escuela Rural por más que después las haya implementado en otros (...) contextos (...). (Entrev. 1, V., p. 4)

(...) pero sentía esta necesidad de compartir y por otro lado, yo en esos libros anteriores trataba de ofrecer rigor y echaba el freno a la hora de impregnarlo de emoción, de sentimiento, de identidad (...) a trabajar en este libro, que no necesariamente había que desposeer de esa identidad y de esa emoción a un texto para que resultara valioso para las personas que lo leyeran (...). (Entrev. 1, V., p. 4)

El rigor ha estado presente en los estudios realizados por Valentín. Un rigor embadurnado de emociones, sensaciones y una identidad como valía, desde nuestra opinión, y que quizás despierten, en determinadas personas, aún más el interés por su lectura.

### **5.1.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural.**

En este apartado nos hemos centrado en el contexto singular que presenta la ER. En cómo este escenario, según Valentín, va a favorecer el abanico de posibilidades pedagógico-didácticas que desde él se desarrollen y cómo la EF manifiesta un carácter peculiar en dicho contexto. Además, analizamos su opinión acerca de la consideración que la Administración Educativa y la Comunidad Científica debería tener hacia la ER, ya que éstas podrían convertirse en posibles vías para su continuidad y desarrollo.

#### **5.1.2.1 Contextos singulares. Contexto de la Escuela Rural.**

Valentín ubica a la ER española ante un contexto en transformación, donde pone de manifiesto que las novedades producidas en el contexto rural durante los últimos años constituyen un argumento que obliga a revisar la realidad de la actual ER. Nuestro protagonista, teniendo en cuenta las aportaciones de Hernández-Díaz (2000)<sup>58</sup>, considera el proceso de cambio que nos permite hablar de una sociedad rural se escribe con trazos marcados fundamentalmente, por los movimientos migratorios, por la permeabilidad ante la era tecnológica, por la diversificación en la actividad económica, por los cambios en los parámetros de índole social y por la expansión, hasta este medio, de la cultura urbana, portadora desde hace lustros de carta de naturaleza para convertirse en dominante y colonizadora tanto de las formas de vida como de los marcos axiológicos individuales y colectivos (Doc. 1, caso 1, pp. 13-14). En este sentido, Valentín, haciendo referencia a Corchón (2000)<sup>59</sup>, considera que es compleja la labor de definir lo rural con sentido unívoco y universalmente válido (Doc. 1, caso 1, p. 14).

Valentín toma como referente los elementos de identidad de corte demográfico (la escasa población), geográfico (el emplazamiento geográfico del medio rural, una referencia que se establecía en función de la lejanía de núcleos de población dotados de un carácter urbano), económico (gira, todavía de forma mayoritaria, en torno a la actividad agrícola, ganadera y silvícola), social (sociedad rural), político y cultural rural que habitualmente han sido los que mayor peso han poseído al esbozar una definición o al tratar de establecer una caracterización de este contexto (Doc. 1, caso 1, pp. 14-17). En este sentido, las disquisiciones relativas a la categorización de un contexto como rural se han extrapolado, aunque por motivaciones en parte diferentes, a la misma idea implícita en la expresión “ER”, hasta el punto de que son comunes los hilos argumentales que acaban por concluir que la “ER” no existe en un sentido riguroso del término (Doc. 1, caso 1, p. 19).

Para conocer y comprender el contexto de la ER tomamos como referencia la descripción de los diferentes contextos, vinculados a la institución, al currículo, al perfil de alumnado y al entorno. En este sentido, Valentín describe la ER por su apertura al entorno:

(...) la Escuela Rural es tremendamente variada (...) Por otra parte, ese espíritu de descubrimiento, de tratar de leer en el entorno para a partir de allí empezar a construir y empezar

<sup>58</sup> Hernández-Díaz, J.M. (2000). “La escuela rural en la España del siglo XX”. *En Revista de Educación. La educación en España en el siglo XX*. Número extraordinario, pp. 113-136

<sup>59</sup> Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau

a buscar (...) La zona rural, hombre, tiene infinidad de matices que la hacen singular en sí misma y plural dentro de su singularidad. (Entrev. 1, V., p. 11)

Parece evidente que la ER tiene una gran diversidad de contextos que posibilitan construir aprendizajes significativos, basados en las experiencias y vivencias previas del alumnado. Además, nuestro informante indica que la propia singularidad que caracteriza a la ER, marca sus señas de identidad, pese a estar influenciada por las transformaciones de una sociedad globalizada y competitiva, con el riesgo de caer en el reduccionismo.

Es preciso, como alternativa, ofrecer contenidos cercanos al propio niño y a su espacio vivencial y construir el conocimiento sobre ellos (...) No se trata, en cualquier caso de presentar la realidad rural como la única posible-puesto que caeríamos en el mismo reduccionismo que criticamos-sino como aquella con la que, alumnos y maestros, mantenemos contacto en el día a día; la realidad que nos interroga, la que nos urge a buscar alternativas, la que nos demanda conocimiento y acción, la que emerge desde la singularidad de una comunidad específica y la que nos remite a un mundo global en y para el que también es preciso educar. (Doc. 1, caso 1, p. 29)

Desde esta visión, se los términos no son en sí mismo neutrales. De este modo, no se puede hablar de ER si su definición se basa únicamente en la existencia de unas connotaciones especiales en cuanto al número de personas que asisten a ella, el agrupamiento del alumnado, o las condiciones espaciales, materiales o, incluso, didácticas y metodológicas en las que desarrolla su actividad, si esta concepción se basa en una idea genérica de Escuela –la de carácter urbano- y de derivaciones –donde encajaría la ubicada en el medio rural- desprovistas de muchos de los significados implícitos en el propio término de Escuela. Este hecho llevaría a mantener, de partida, una posición subsidiaria de la ER en relación con la EU desde una concepción en la que las ideas de carencia y privación ocuparían una posición clave (Doc. 1, caso 1, p. 19).

### **Interés de la Escuela Rural para la Administración Educativa**

Enlazando con el punto anterior y vinculado al interés que manifiesta la Administración Educativa por la ER, una de las aportaciones que hace nuestro protagonista nos resulta de especial relevancia, ya que manifiesta que los apoyos curriculares de prescripción legal se caracterizan por mantener una visión urbana, alejada del mundo rural.

(...) Los soportes curriculares de prescripción legal y el entramado bibliográfico y técnico (...) se caracterizan por mantener un horizonte urbano que para nada atiende al mundo rural ni como objeto de conocimiento, ni como foco de cultura, ni como contexto de vida. (Doc. 1, caso 1, p. 29)

(...) todos estos elementos- que han supuesto una indudable modificación de parámetros educativos- han de ser observados desde una perspectiva crítica (...) pero no producen, de forma indefectible, una modificación en el tipo de racionalidad desde la que se elabora el propio currículo ni propician, necesariamente, un cambio tendente a crear una auténtica Educación física para la Escuela Rural vinculada a la comunidad, a su propia cultura y al espacio vivencial en el que se desarrolla. (Doc. 1, caso 1, p. 32)

Nos preguntamos, si realmente la Administración Educativa cubre las necesidades de la ER, sin descuidar el interés que ésta revela para el pueblo, que junto con los maestros y maestras se convierten en el único referente cultural del mismo. En este punto Valentín señala, que la Escuela y su profesorado afrontan el reto de actuar como fijadores de identidad o impulsores de los cambios.

Creo que, en primer lugar, no ha interesado mucho a quienes, primero gestiona el poder y en segundo lugar a quienes han determinado cuál era el saber relevante y cuál era el saber subsidiario en el ámbito académico. (Entrev. 1, V., p. 5)

Según Valentín, la situación actual por la que está atravesando la enseñanza pública es bastante compleja. Una situación de la que no quedan excluidas las Escuelas Urbanas, se refiere a una situación de crisis económica con recortes donde, en su opinión, la ER se muestra más vulnerable que la EU, y por lo tanto se está viendo más debilitada. Al igual que el resto, es recipiente de actuaciones político-administrativas, que ponen en riesgo el estado de su existencia.

Lo que está pasando ahora es lo mismo que está ocurriendo también en la Escuela Urbana, pero modulado por las identidades propias de la Escuela Rural y, por otro lado, también por la tendencia de cada uno de los gobiernos autonómicos (...) están cerrando secciones de secundaria, niños que a los 12 años se ven abocados a abandonar la Escuela Rural y pueblos que pierden alguna parte importante de su potencial humano y de su vida por esta razón(...) en todos los sitios se están dando recortes y la Escuela Rural es más vulnerable. ¿Qué Escuela es más vulnerable en la etapa de crisis? Pues aquella que más requiere de elementos orientados hacia la equidad y esa es la Escuela Rural. Y en la medida en que no se están proveyendo de esos medios hacia la equidad, pues la Escuela Rural se está viendo también más debilitada. (Entrev. 1, V., p. 6)

Un riesgo, que en palabras de Valentín, supone también un riesgo para la supervivencia del pueblo.

### **Interés de la Escuela Rural para la Comunidad Científica y Comunidad Educativa**

Valentín señala, como interés para la Comunidad Científica (colectivo de investigación) y la Comunidad Educativa (en nuestro caso, profesorado de EF), la variedad de acciones motrices vinculadas al medio natural, aunque no es el único. Por lo que, en su opinión, se convierte en objeto de interés relevante, además de los lazos de colaboración e interacción que se establecen con una Comunidad Educativa en auge.

En relación con la comunidad educativa creo que se está creando parcialmente. Y, fíjate que me has hablado del medio natural. Pero no solamente es eso. Te voy a poner un ejemplo: cuando nosotros estamos desarrollando una unidad didáctica específica de juegos tradicionales, aquí en el medio urbano tenemos que mandar cartas, tenemos que invitar a las familias, tenemos que tratar de que los niños convengan a sus abuelos y todo requiere de un movimiento que, además, suelen realizar abuelos que vive en el pueblo y que bajan a Logroño para compartir los juegos de su infancia. Pero en la Escuela Rural era más fácil ya que todo se tejía pues desde el día a día (...) los niños me decían: "pues mi abuelo puede o mi abuela puede", pero llegaba el día de clase y en el recreo me decían los niños: "es que mi abuelo no ha podido porque ha tenido que ir al médico. Mi abuela no puede". Y me bajé a la tienda, y la señora de la tienda me dijo: "no te preocupes, según vayan viniendo aquí a comprar el pan voy mandándolos a la Escuela". Fue una delicia de clase que se construyó en un instante. Y además, se creó un vínculo para que el resto de los días los abuelos vinieran a jugar con los niños. Hay muchos elementos que serían similares y en esa disyuntiva de posibilidades y limitaciones creo que pesan más las posibilidades que las limitaciones. (Entrev. 1, V., p. 7)

Si atendemos a los/as maestros/as noveles, Valentín considera que el tiempo y la práctica profesional acaban mejorando el desempeño docente, aunque esté condicionado por la escasa permanencia del profesorado que está en estos centros. De este modo, Valentín piensa que se trata de una fase de introducción profesional marcada por tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante los que el profesorado principiante debe adquirir conocimiento profesional, al tiempo que su equilibrio emocional.



Entonces, a veces se concibe como una Escuela de segunda. Por otro lado, creo que a eso también contribuye nuestra evolución como maestros. Empezamos trabajando en el medio rural y en cuanto podemos nos vamos a la ciudad. Pero sí es cierto que cada vez hay más maestros que están vinculándose a una Escuela en concreto y dicen: "Yo no quiero ir a la ciudad". Eso también es comunidad educativa (...) Por lo tanto, sensibilidades dentro de la comunidad educativa las hay de carácter diverso. También se vio que hay una evolución en la forma de pensamiento del que empezaba a trabajar en la Escuela Rural, quien ve muchas limitaciones cuando llega y quien con posterioridad va descubriendo que son muchas más las potencialidades. (Entrev. 1, V., p. 7)

Desde la opinión de nuestro informante, el interés mostrado por la Comunidad Científica es mínima, pues no ha empleado recursos en investigar sobre la situación que tiene la ER, sus potencialidades y dificultades.

(...) desde mi perspectiva, creo que desde la comunidad científica se ha prestado poco a investigar sobre la Escuela Rural e investigar con esa idea de conocer para transformar la realidad (...) fundamentalmente, el profesorado de la Universidad que son quienes, especialmente en el ámbito educativo, realizan las investigaciones. (Entrev. 1, V., p. 7)

Aunque, en su opinión, puede haber un punto de inflexión en la FI, manifestando que algunos docentes universitarios dirigen sus investigaciones vinculadas a la ER. Nos muestra el ejemplo en los estudios realizados por Grupos de Trabajo inter-nivelares como el de Segovia y La Rioja.

(...) Hablábamos antes de un grupo de investigación acción de la Escuela de Magisterio de Segovia que evidentemente tiene una conexión maravillosa con la Escuela Rural o aquí en La Rioja, este grupo en el que trabajó Ana Ponce de León en los primeros años, se volcó con la Escuela Rural. Sin embargo, ahora están avanzando por una dirección diferente pero ese tema de la percepción de que la comunidad científica no abre muchas conexiones (...) Ni lo considera como un tópico de investigación especialmente relevante. (Entrev. 1, V., p. 7)

Grupos de Trabajo, según Valentín, cuya implicación en temas vinculados a la ER es elevada, además de establecer una estrecha relación con lo que acontece a estas escuelas, con una gran conexión. Aunque en este momento se esté avanzando en direcciones diferentes por son ser considerado por la Comunidad Científica un tema de estudio relevante.

### ***5.1.2.2 Dimensión pedagógica-didáctica<sup>60</sup> de la Escuela Rural.***

La dimensión pedagógica-didáctica, a la que hacemos referencia en este apartado, sería la práctica educativa cuyo eje estructural lo constituyen las actividades de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la metodología y las técnicas que se aplican en el proceso educativo.

En este sentido, Valentín manifiesta que el saber que se pone en práctica en el medio rural se basa en el pensamiento pragmático y en una concepción empírica. Donde la EF, está muy vinculada al entorno y a los espacios naturales que difícilmente pueden encontrarse en otros contextos educativos.

---

<sup>60</sup> Para entender la dimensión pedagógico-didáctica de la ER, indagamos en la diferenciación que realiza Fernández-Balboa (2003) entre Pedagogía y Didáctica. Según Fernández-Balboa (2003), la Didáctica se refiere a los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar algo a alguien, mientras que la Pedagogía se centra en enseñar el carácter cívico-político de la vida social a los/as alumnos/as. Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar (2016), señalan que la concepción educativa del docente condicionará los procesos didácticos y, en consecuencia, la metodología utilizada.

No cabe ninguna duda. Es cierto que el saber que se pone en práctica en el medio rural se basa en una forma de pensamiento pragmático y una concepción empírica del saber y en el ámbito específico de nuestra área se desarrolla una motricidad muy vinculada al entorno (Entrev. 1, V., p. 5)

Una forma de pensar y de hacer que, según Valentín, ha sido desestimada por el ámbito académico con bastante frecuencia. Nuestro informante manifiesta su opinión sobre la cantidad de posibilidades pedagógicas y didácticas que se dan en la ER y que no se encuentran en ningún otro contexto educativo, de ahí el gran interés que pudiera despertar por su potencial educativo, para el ámbito científico.

Se ha encontrado con una forma de pensamiento y una forma de hacer ciencia que ha sido denostada por el ámbito académico. Y sin embargo, me parece que posee una riqueza infinita, una cantidad de posibilidades que de ningún modo encontramos en la Escuela Urbana. Yo a veces pongo un ejemplo: El más maravilloso de los circuitos que montamos en un gimnasio no aporta la mitad de lo que aporta en sí un espacio natural de los que tenemos a tres pasos de nuestra Escuela cuando trabajamos en una Escuela Rural. (Entrev. 1, V., p. 5)

En la opinión de Valentín, la actividad pedagógica dentro de la ER, está tremendamente ligada a la comunidad y al entorno, a una realidad socio-cultural local que atiende a parámetros centrados en la diversidad, desde una actitud de respeto y sentido crítico y desde un compromiso ético dentro del marco de la sociedad democrática.

(...) la actividad pedagógica, dentro de la Escuela Rural, se erige en parte de un proyecto dinámico de desarrollo local y comunitario, con un carácter multidimensional (...) que trata de hallar caminos ante los desafíos que brotan de la realidad social y cultural del entorno que la acoge (...) en una actitud crítica ante los parámetros morales (...) que oprimen la libertad individual y que ponen frenos a la convivencia constructiva y en formas de hacer, de naturaleza pedagógica, que profundizan en la atención a la propia comunidad rural y a sus entornos diferenciales y que capacitan para vivir con sentido crítico y desde un compromiso ético, en una sociedad democrática. (Doc. 1, caso 1, p. 27)

Valentín destaca las estrategias didácticas basadas en la metodología activa para atender al alumnado de las aulas donde se concentran estudiantes de diferentes cursos –multigrado–, aunque no las considera como la única vía. En este sentido, aporta respuestas interesantes sobre los planteamientos que se pudieran desarrollar en las sesiones de EF en el marco de la ER, como la emancipación. Esto propicia el que los alumnos y las alumnas de la ER alcancen mayores cotas de libertad, que en opinión de Valentín, supone una auténtica valoración de los principios sociales de la vida en democracia y una actitud de respeto hacia la propia comunidad.

(...) la puesta en juego de estrategias didácticas, propias de una metodología activa (...) no ha de mantenerse tan solo porque represente la única respuesta viable a las singularidades propias de la Escuela Rural, concretadas, en este caso, en aulas multigrado, de las que forman parte grupos naturales, que conviven como tales fuera de los muros de la Escuela. En sus cimientos es necesario que haya, también, una vocación emancipadora, que propicie el que los alumnos alcancen mayores cotas de libertad, una auténtica valoración de los principios sociales de la vida en democracia y una actitud de respeto hacia la propia comunidad. (Doc. 1, caso 1, p. 29)

Nuestro protagonista, subraya que la metodología activa es una opción viable y eficaz para tratar la idiosincrasia de la Pedagogía Rural conectada con las necesidades sociales y culturales propias del contexto. En este sentido, Valentín escribe en una de sus publicaciones, que es preciso abandonar el discurso de la queja para adentrarse en una realidad contextual donde la búsqueda de alternativas es necesaria en nuestras sesiones de EF.

(...) Una misma característica propia de la Escuela ubicada en el medio rural puede ser considerada como un factor limitante e insalvable, como una realidad a la que hay que adecuar nuestros planteamientos curriculares o como una puerta que nos abre a nuevos caminos educativos. (Doc. 1, caso 1, p. 34)

Valentín, señala el error que se comete cuando se busca comparar y equipar las Escuelas Urbanas con las Escuelas Rurales, puesto que son contextos diferentes. Considera que el maestro/a de la ER debe disponer de estrategias didácticas que posibiliten una inmersión real en el contexto donde interviene. En este sentido, según Valentín, desde la EF son infinitas las respuestas educativas que se pueden dar al conglomerado de actividades que se desarrollan en cada una de las sesiones planteadas, siempre que garantice la atención contextual. Dentro de este marco, Valentín destaca, que los intereses del alumnado han de estar presentes en los planteamientos didácticos, no sólo en el cómo enseñar, sino también con qué recursos hacerlo, con el fin de garantizar un aprendizaje significativo.

(...) No obstante, es preciso reparar de nuevo, en la diversidad de motivaciones y en la singularización de los procesos didácticos como respuesta (Doc. 1, caso 1, p. 42).

Valentín concluye aludiendo la importancia de plantear situaciones de aprendizaje que ofrezcan alternativas para que el alumnado adquiera diversas experiencias que integre en su vida y la mejore, sin perder de vista el entorno en el que vive.

### **5.1.2.3 Educación Física en la Escuela Rural.**

Para adentrarnos en este apartado, debemos tomar como punto de partida las características que nuestro protagonista resalta sobre la ER. A este respecto Valentín, señala que la EF es singular por varios motivos: alumnado; familia y entorno humano; espacios y materiales; maestro/as y las condiciones estructurales de la Escuela.

Valentín, indica que una de las singulares que presenta la ER es la diversidad en el aula, aunque sea habitual en los contextos educativos, aquí se produce por las diferencias de edad, lo que aporta mayor dificultad (Doc. 1, caso 1). Según nuestro informante, tener un abanico amplio de experiencias motrices, y que no se presente como un problema, sino que deje entrever el potencial educativo-formativo dentro del marco de una elaboración de programaciones específicas. Por lo tanto, considera que se hace imprescindible tener en cuenta los subgrupos integrados en ella, para dar respuestas a la motricidad individual.

(...) frecuente necesidad de elaborar programaciones específicas para cada grupo de clase o incluso para cada subgrupo de los integrados en ella, o de optar por propuestas curriculares más abiertas que permitan a cada alumno vivenciar de forma positiva su motricidad. (Doc. 1, caso 1, p. 35)

En cuanto a la diversidad en relación al número de componentes del grupo-clase, nuestro protagonista, Valentín, apunta que son *grupos poco numerosos*, otra de la singularidad que presenta la ER, por lo que las implicaciones educativas que conlleva este hecho, nos sitúa en la opción de dedicar más tiempo a cada uno de los alumnos/as desde una atención individualizada: “Se abre así una puerta hacia la enseñanza individualizada y hacia la atención singular a cada persona, elementos claves en una Educación física con un inequívoco sentido humanista” (Doc. 1, caso 1, p. 38).

Valentín destaca el interés que tienen los grupos heterogéneos, pues nos aportan el espacio educativo idóneo para llevar a cabo propuestas basadas en una Educación en Valores, centrada

en las relaciones colaborativas. “Los *grupos heterogéneos* nos ubican, por otro lado, en un espacio educativo en el que se abren importantes veredas para que se establezcan relaciones colaborativas entre el alumnado y para que se propicie el aprendizaje entre iguales” (Doc. 1, caso 1, p. 35). Además, según Valentín, nos encontramos con que son grupos naturales, acostumbrados a convivir fuera de lo que sería el marco de la Escuela. De tal manera que existen matices implícitos a este hecho diferencial, donde se establecen *procesos de liderazgo dentro del grupo*, cuyo tratamiento debe ser en base a la responsabilidad personal y compromiso social para que actúe como motor de este “saber convivir” dando lugar a la conversión del grupo en una comunidad de apoyo.

Otro matiz que suele ir implícito en este hecho diferencial nos pone en relación con los procesos de liderazgo (...) si es ejercido con responsabilidad personal y compromiso social, actúa como motor de convivencia propiciado que el propio grupo se convierta en una auténtica comunidad de apoyo, en la que cobra un protagonismo especial la moralidad basada en el cuidado, la empatía y el respeto hacia los otros. (Doc. 1, caso 1, p. 36)

Valentín nos muestra que las relaciones que se establecen en EF no se mantienen al margen de las relaciones sociales que se dan en el pueblo donde se enmarca la ER, de ahí que la actividad pedagógica nos lleve a valorar diversos recursos didácticos que promuevan las habilidades sociales, refuercen los lazos afectivos a la vez que profundizan en la autonomía, responsabilidad y el compromiso social del alumnado.

(...) que el potencial educativo de las relaciones establecidas en clase de EF no es nunca ajeno a la influencia que sobre los alumnos de modo y singular y sobre el grupo como tal ejercen las relaciones sociales que se dan en el propio pueblo. (Doc. 1, caso 1, p. 37)

Siguiendo con las aportaciones de Valentín, éste considera que en determinadas ocasiones para algunos/as docentes vinculados a la EF, los grupos poco numerosos son percibidos como una dificultad. Esta circunstancia puede resultar compleja para adecuar al escenario de la ER situaciones ludomotrices que van a requerir de una mayor número de participantes, como es el caso de los deportes colectivos. Por lo tanto, se asume como cierto que el alumnado de las Escuelas Rurales no podrá disfrutar de propuestas motrices que estén ligadas, casi siempre, a situaciones de competición. Una situación que según Valentín, puede considerarse como una limitación, si se atiende al “discurso de la queja o lamento”, una situación a la que ya hemos hecho referencia, y que según Gil (2001), el “lamento persistente”, suele referirse a uno de los hábitos más usuales y nocivos de la profesión de docentes, cuando quejarse continuamente de las situaciones y condiciones de trabajo como excusa para no hacer... En cambio, según Valentín, desde una perspectiva más positiva, se puede entender como una posibilidad para desarrollar actuaciones y propuestas motrices acordes con las singularidades propias del grupo y del contexto que representa el espacio vital del alumnado.

Se trata, en suma, de asumir como cierto que nuestros alumnos no van a poder disfrutar de las posibilidades educativas, lúdicas y recreativas de un conjunto de propuestas motrices (... casi siempre ligado a las situaciones de competición y a una visión concreta de los deportes de equipo) (...) va a poder hallar caminos para el progreso personal y grupal y para el encuentro con el sentido lúdico y la actuación recreativa en un amplio conjunto de alternativas ludomotrices acordes con las singularidades propias del grupo y del contexto que representa su espacio vital. (Doc. 1, caso 1, p. 39)

Valentín señala que una de las barreras a las que un maestro/a de EF en la ER se enfrenta, son las barreras propias. Considera que el profesorado de EF tiene una visión deportiva de la EF claramente urbana, donde las aulas albergan a un número elevado de alumnos y alumnas.

Pero es optimista cuando presenta una EF para la ER basada en el modelo comprensivo de iniciación deportiva, siempre que se trabajen situaciones de dos contra dos.

Sí, pero yo creo que la primera dificultad a la que uno se enfrenta es superar las barreras propias. Es decir, volvemos al punto de partida: los profes tenemos una visión muy deportivizada de la Educación Física, pero incluso el deporte se puede hacer también. Porque en el contexto de la Escuela Rural y hasta en los deportes, ¿no? Más si trabajamos desde modelos comprensivos, siempre más trabajamos en situaciones y partes de situaciones de dos contra dos. Pues eso, con cuatro niños ya tienes un dos contra dos. (Entrev. 1, V., p. 13)

Desde la opinión de nuestro protagonista, los grupos poco numerosos permiten relaciones en base al diálogo, abriendo puertas hacia la participación, propiciando una más rápida transición desde el momento de la reflexión en grupo hasta los vinculados a la propia acción motriz, convirtiéndose en una ventaja en detrimento de las limitaciones. “Por todo ello, creemos que la estructura grupal propia de las Escuelas Rurales, en la mayoría de las ocasiones, decanta la balanza en el antagonismo problema vs. Oportunidad, del lado de ésta última” (Doc. 1, caso 1, p. 39).

Valentín, pone especial atención a las actuaciones educativas en base a la singularización en el proceso educativo, al aprendizaje cooperativo, a las relaciones constructivas entre el alumnado, así como el reforzamiento de la identidad de grupo. En lo referente al ámbito relacional, se propician encuentros con niños/as de otras localidades con la finalidad de compartir actividades físicas con especial atención a las relaciones de convivencia, además de la buena disposición del alumnado para participar en actividades ludomotrices y que se comparte con otros contextos (Doc. 1, caso 1, pp. 39-41). Por lo que conectando con el apartado anterior, Valentín hace referencia a los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y de responsabilidad personal y social que desde la EF se pueden abordar en la ER.

Otra seña de identidad en lo que se refiere al alumnado de la ER, según Valentín, es la vinculación que mantienen con el entorno, creando lazos donde garantizar una riqueza vivencial de prácticas motrices ligadas a éste que por la inmediatez se convierte en un espacio “de vida” para el niño/a.

(...) lo que sí se sigue manteniendo es la riqueza vivencial de un repertorio amplio de prácticas ligadas al entorno de un modo singular, que convierten a la motricidad en el medio propicio para que los niños se desenvuelvan en su espacio vital. (Doc. 1, caso 1, p. 42)

Por último, Valentín destaca la importancia de los medios de comunicación en las zonas rurales, capaces, en nuestro caso, de llevar actividades físico-deportivas ligadas a una cultura urbana a aquellos/as alumnos/as que desconocen del protagonismo que ostenta la cultura del deporte.

Hemos realizado una serie de aportaciones en lo que se refiere al alumnado de la ER y su vinculación con la EF, ahora daremos paso a la *familia* y *al entorno humano*, encontrándonos como una de las singularidades las relaciones próximas y fluidas entre dichas familias y la propia Escuela con una amplia diversidad en el modo de valorar el área de EF y la actividad física. En este sentido, según Valentín, algunas familias entienden la actividad físico-deportiva como una parte importante destacando su valor catártico y su significado como fuente de energía y bienestar. Otras destacan un importante caudal en el proceso educativo de sus hijos/as, no solo en el plano motor, sino también en el plano afectivo y social, pero también nos encontramos con aquellas que pretenden convertir a sus hijos/as en deportistas de élite. Y hay también quienes consideran la actividad físico-deportiva como una parte poco importante

dentro de un currículo escolar en el que deben primar los aspectos más académicos (Doc. 1, caso 1, p. 43).

Valentín destaca el interés que presentan las relaciones interpersonales de todas las personas involucradas en la tarea educativa, tanto de la escuela como de la comunidad, siendo singulares por su frecuencia y amplitud, propiciando procesos educativos enriquecedores, vinculados más directamente con la EF, como son: juegos tradicionales, juegos de otras culturas, danzas autóctonas o actividades en la naturaleza. Todos ellos, se presentan como contenidos susceptibles de ser abordados desde la colaboración entre los/as educadores/as, los niños/as y la propia comunidad. Una relación, que según Valentín, podría ser extensible a otros contextos, tanto por la riqueza de su acción pedagógica como por la creación un ambiente educativo positivo (Doc. 1, caso 1, p. 44).

Dentro de este apartado abordamos los *espacios y materiales*, ya que nuestro informante, defiende que las instalaciones estandarizadas son escasas y con frecuencia están ubicadas al aire libre, por lo que es habitual que en el proceso de planificación curricular se opte por desarrollar simultáneamente dos unidades didácticas atendiendo a la climatología. También señala que, a veces, se opta por unas líneas generales de actuación que comparten con el alumnado y hay quienes prefieren elaborar un listado de propuestas motrices relacionadas con cada unidad didáctica, especificando las que requieren de poco espacio y puede desarrollarse en lugares interiores. Según Valentín, en la mayoría de las ocasiones se cuenta con la posibilidad de hacer uso de una clase o un local comunitario cuyas dimensiones son casi siempre reducidas “Las instalaciones estandarizadas son escasas y frecuentemente están ubicadas al aire libre. A ello se suele unir, de forma complementaria, la posibilidad de hacer uso de una clase o de un local comunitario (casi siempre de dimensiones reducidas)” (Doc. 1, caso 1, p. 45).

Por otro lado, según nuestro protagonista, nos encontramos con otra singularidad marcada con las posibilidades que ofrece el entorno natural donde está ubicada la ER y las relaciones que el alumnado establece con este medio. Desde la EF se detectan innumerables alternativas y planteamientos motrices a desarrollar en el medio natural vinculados a actividades propias de nuestra área, lo que supone un valor añadido aunque no el único. “Las implicaciones que conlleva este hecho nos ubican ante las innumerables alternativas que posee el medio natural como marco en el que se desarrollan las actividades propias de nuestra área curricular” (Doc. 1, caso 1, p. 48).

Otra de las singularidades que nos ofrece la ER, según Valentín, son los materiales de EF. Destaca que el material pesado suele ser insuficiente y caro además de resultar difícil de transportar ya que son los/as maestros/as itinerantes los/as encargados/as de transportar el material de una Escuela a otra ubicadas en pueblos diferentes “(...) el material pesado y más caro (bancos, colchonetas...) suele ser insuficiente y, por otro lado, resulta difícil de transportar de un pueblo a otro” (Doc. 1, caso 1, p. 48). Por el contrario, el material ligero suele ser suficiente, aunque el de actividades específicas suelen ser compartidos entre los diferentes centros del CRA. “De modo habitual los materiales ligeros (pelotas, balones, aros, cuerdas...) suelen ser suficientes y, especialmente los que nos remiten a actividades específicas (raquetas, sticks, paracaídas...), se suelen compartir entre los diferentes centros del CRA” (Doc. 1, caso 1, p. 48).

### 5.1.3 Competencias docentes para la Escuela Rural en la Formación Inicial.

En este apartado recogemos las consideraciones que hace Valentín acerca de las posibles competencias que el alumno/a debería adquirir en la FI para poder desarrollar su profesión como docente en un contexto rural. Sabemos que el Título de Graduado en Educación Primaria se orienta a la formación del profesorado para desarrollar su labor profesional en los centros educativos de Educación Primaria. En este marco se establece que el/la estudiante debe adquirir una serie de competencias a lo largo de la FI recibida. Competencias, que por otro lado, le permitirá desarrollar su tarea docente en cualquier contexto de práctica, entre los que pudiera estar la ER. En este sentido, Valentín ratifica el olvido que los Centros de Formación de Profesorado tienen hacia el tratamiento de la EF en la ER, priorizando el enfoque deportivizado de la materia.

(...) yo he trabajado en la Escuela de Magisterio de la Universidad de La Rioja en la que salvo excepciones muy concretas se estaba completamente desvinculado de la Escuela Rural. Y no creo que la orientación fuera la de contribuir a la formación de personas competentes en el ámbito específico de la Escuela Rural (...) también influye la orientación de la Educación Física que a veces, está tremendamente deportivizada. Y es cierto, que existe esa tendencia vinculadas a las actividades en el medio natural. Pero es que la Escuela Rural es mucho más que actividades en el medio natural. Pero sobre todo creo que desde una perspectiva didáctica no se forma para buscar alternativas que permitan dar respuesta a las singularidades propias de grupos heterogéneos. Creo que, por lo que conozco que, salvo en algunas excepciones, no se forma en la dirección adecuada para contribuir a que haya maestros específicamente preparados para iniciar su labor de docencia en la Escuela Rural. Y, paradójicamente, buena parte de ellos es donde comienzan a trabajar. (Entrev. 1, V., p. 8)

En la opinión de nuestro informante las competencias que un maestro /a de EF debería haber adquirido para desempeñar su labor en la ER debería centrarse en las alternativas metodológicas que pueden adaptarse a contextos de diversidad y que atiendan a la singularidad de su organización, como los grupos multigrado de la ER. Esto exige, además, ser capaces de establecer lazos que enriquezcan los procesos de comunicación abiertos a la comunidad, asegurando la competencia comunicativa y de relación. Por tanto se requiere el desarrollo de competencias relacionadas con la intervención educativa, la dimensión comunicativa y la de relación.

(...) el maestro de Educación física en Escuelas Rurales creo que se debería ser competente para buscar alternativas metodológicas que permitieran dar respuesta a grupos heterogéneos (...) esa idea de buscar respuestas que se adecuan me parece que ha de formar parte de las competencias, el hecho de programar para ámbitos específicos. Creo que también de forma especial la competencia para comunicarse, no solamente con los alumnos sino con todas las personas que forman parte del espacio humano porque ofrece una riqueza infinita la Escuela Rural. Además con personas que están dispuestas a aportar en la Escuela y además hay que tener en cuenta que especialmente en los pueblos pequeños esa máxima de que no es la Escuela la que educa sino que es la tribu o es la comunidad la que educa se hace especialmente relevante (...) establecer contactos con personas que nos pueden ayudar en la actividad al trámite escolar, creo que también es una de esas competencias específicas que deben desarrollarse. (Entrev. 1, V., p. 8)

Según las aportaciones de Valentín, se hace más que evidente que el alumnado en formación adquiera las habilidades comunicativas necesarias para atender a la diversidad propia de las aulas multigrado. Dichas habilidades, como señala nuestro protagonista, deberían referir a la capacidad de emitir información e ideas eficaces, con una sensibilidad que se adapte a las audiencias, articulando un discurso flexible y con diferentes grados de profundización, para un alumnado con edades muy diferentes. El hecho de que sean grupos pocos numerosos, como señala Valentín, favorece el proceso de comunicación. Además, en el aula multigrado, donde

la comunicación, no siempre se establece entre iguales, va a permitir, en la opinión de Valentín, que se establezcan ciertas relaciones de diálogo, donde se fomenta la participación, propiciando una más rápida transición desde los momentos donde se comparte el proyecto de clase o se reflexiona en grupo hasta los vinculados a la propia acción motriz (Doc. 1, caso 1, p. 39).

Los grupos poco numerosos permiten las relaciones de diálogo, abren puertas hacia la participación y propician una más rápida transición desde los momentos en que se comparte el proyecto de clase o se reflexiona en grupo hasta los vinculados a la propia acción motriz. (Doc. 1, caso 1, p. 39).

Esta dimensión comunicativa, según Valentín, debería permitir al futuro/a maestro/a, articular un discurso flexible y adaptado a los grupos naturales de las aulas multigrado, donde en ocasiones se establecen relaciones jerárquicas, aunque también haya otras relaciones de comunicación positivas.

(...) en relación con la dimensión comunicativa a mí sí me parece importante que se sea capaz de articular el discurso flexibilizándolo y adaptándolo a grupos de edades diferentes que están convergiendo dentro de un mismo grupo (...) El adaptar la comunicación a esa diversidad. Porque también es verdad, que en grupos heterogéneos a veces se establecen relaciones de comunicación tremendamente positivas pero también hay relaciones de dominancia y de sumisión (...). (Entrev. 1, V., p. 9)

Valentín, también nos habla de otra dimensión que destacamos como dimensión creativa “(...) que considera importante, y no deja de serlo en el ámbito de la ER. Con ella hace referencia a ser capaz de buscar caminos diferentes, utilidades diferentes para todo lo que ofrece el entorno (...)” (Entrev. 1, V., p. 9). Una dimensión que por sí misma, no tiene la fórmula de la alquimia para dar respuesta a las demandas que se derivan de la ER. Según nuestro protagonista “(...) no siempre se hallan con rapidez soluciones adecuadas a todas las necesidades ni tampoco dichas soluciones, cuando son encontradas, resultan siempre

Nuestro maestro comparte las ideas de Abós (2011), sobre las características que tanto didácticas como organizativas presenta la ER. Considera que pueden servir como elemento clave para un cambio de fondo, y no sólo de forma, que oriente la formación de un maestro/a reflexivo/a y crítico/a. Esta idea nos lleva a conectar con la dimensión reflexiva, la cual involucra el desarrollo de una de las competencias implicadas en la mejora de la acción docente desde la reflexión crítica de su propia práctica.

Por otra parte, en relación con el desarrollo de competencias desde la dimensión reflexiva y de la valoración adecuada de la información, como procedimiento de conocimiento, como forma de mejorar en la propia comunidad en la que está la Escuela. También tener esa competencia que no es específica solo de la zona rural, para desarrollar una tarea constructiva y someter a juicio crítico la propia tarea del docente para ir adecuando la labor del maestro a lo que demanda cada uno de los contextos en los que se desarrolla el trabajo. (Entrev. 1, V., p. 9)

Estos argumentos ponen en evidencia la importancia que para nuestro protagonista tiene la consideración de la ER en la formación de los/as maestros/as, siendo relevante sobre todo en aquellas materias donde se pudiera establecer una estrecha vinculación con su contexto. Aunque, Valentín también considera que debería tratarse en materias afines, pone el ejemplo del tema de evaluación, que en su opinión, suele ser una limitación en la ER por aplicarla como en grupos homogéneos, y que en pocas o ninguna ocasión, hacen referencia a los grupos naturales.

(...) Didáctica de la Educación Física. Cuando uno hace un recorrido por las alternativas metodológicas propias de nuestra área puede plantear que sea especialmente valioso en el medio



de la Escuela Rural. Te ponía el ejemplo antes de las situaciones problema pero también el aprendizaje cooperativo o el juego cooperativo que, indudablemente, encaja perfectamente. Cuando se está abordando el tema de la evaluación se plantea siempre la evaluación en relación con grupos homogéneos, con grupos de edad. ¿Y qué pasa con la evaluación si estamos en grupos heterogéneos? ¿Cómo la articulamos? (...) Cuando se plantea el tema de la evaluación en Educación física va orientado, exclusivamente, hacia grupos homogéneos, más que a grupos heterogéneos. (Entrev. 1, V., p. 10)

En este sentido, nuestro informante se cuestiona si sería necesario que en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Formación, hubiese alguna asignatura específica que considerase el contexto de la ER como contenido de la misma. En este sentido, señala que sería suficiente con que se contemplara de manera transversal en todas las asignaturas de Grado de Maestro/a en Primaria.

Por lo tanto, mira, en el ámbito escolar yo creo que a veces hay un símil que se puede utilizar porque son realidades paralelas ¿Era necesario una asignatura como Educación para la Ciudadanía? Se educa desde una perspectiva ética en matemáticas, lengua, en conocimiento del medio, ¿pero qué ocurre?, que cuando se ha hecho una renuncia efectiva a educar desde una perspectiva ética o explícitamente, al menos, desde una perspectiva de Educación en Valores, pues ha hecho necesaria la asignatura de Educación para la Ciudadanía. ¿En las Escuelas de Magisterio debería haber una asignatura específica? Pues si en todas las asignaturas se abordara transversalmente el medio de la Escuela Rural no creo que fuera necesaria, pero no haciéndose así pues indudablemente sí creo que haría falta. (Entrev. 1, V., p. 10)

Valentín comenta que es un planteamiento viable, pues hay asignaturas vinculadas directamente a la EF que pudieran tratarse como contenido temático interdisciplinar a la EF en la ER. Pone el ejemplo de asignaturas como: *la EF y Fundamentos Didácticos*, desde donde se pretende que el alumnado conozca el currículo oficial de EF y sus posibilidades de adecuación a las características y necesidades de los alumnos/as y del contexto escolar y social. Otra de las asignaturas, donde posiblemente pudiera estar presente la ER, en la opinión de Valentín, es *Didáctica de la EF*, ya que desde ella se pudieran elaborar propuestas curriculares de EF coherentes con las características y necesidades del alumnado. Cabría la opción de diversificar las tareas de enseñanza-aprendizaje, en función de diferentes variables curriculares, sociales y contextuales. Y por último, Valentín considera que debería estar presente en la materia de *Iniciación Deportiva*, mostrando modelos pedagógicos de enseñanza comprensiva de iniciación deportiva en contextos educativos singulares. A Valentín le preocupa que dentro de la adaptación al cambio Europeo de Educación Superior, se dirija hacia campos de conocimiento que el profesorado tenga mayor dominio y sean menos cuestionados. Según Valentín, la ER no ha tenido apenas cabida en la FI, siendo un hecho que tiende a generalizar. Por lo tanto, para Valentín sería suficiente con añadir una asignatura específica que tratase el tema de la ER, desde un tratamiento transversal a todas las áreas.

(...) hay algo que me preocupa y me molesta en relación con cómo han sucedido las cosas en algunas Escuelas de Magisterio, el planteamiento cuando ha habido que adaptarse al cambio europeo de Educación Superior ha sido: generamos nuevas asignaturas desde la perspectiva de "y yo cómo quedo". Entonces, tengo que defender el que el campo que yo domino forme parte de esas asignaturas que es mi punto fuerte y la Escuela Rural no estaba entre ellas. Aunque tuviera -tampoco digo que conozco todas las Escuelas de Magisterio- pero, ¿debería haber una asignatura específicamente relacionada con la Escuela Rural en Magisterio? Desde mi perspectiva, sí. Pero también es cierto que debería integrar transversalmente otras áreas. (Entrev. 1, V., p. 10)

Valentín propone introducirla en la asignatura de Didáctica de la EF, ya que daría opción a tratar la ER, considerando los diferentes contextos educativos que nos podemos encontrar; aún sabiendo que es una tarea compleja, sobre todo en aquellas asignaturas con carácter obligatorio.

Ello garantizaría que se pudiera trabajar con todo el alumnado, incluso mayor nivel mayor de profundidad en asignaturas de la Mención en EF; asignaturas como la EF y Fundamentos Didácticos, Didáctica de la EF o Iniciación Deportiva, entre otras –señala Valentín–.

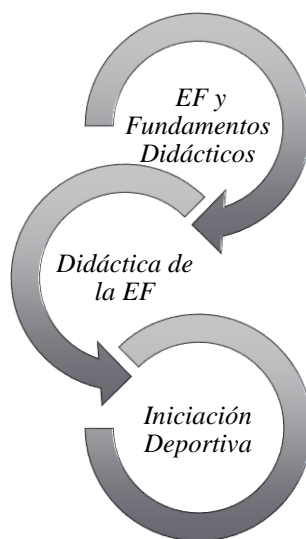


Figura 5.1. Asignaturas posibles para un tratamiento de la ER como proyecto temático

Nos preguntamos si existe paralelismo entre la formación para otros escenarios “especiales” como la Escuela del Circo, con gran repercusión de ámbitos de la motricidad (expresiva, lúdica, social), pueda estar también contemplada en algunas de las materias de EF con lo que ocurre con el alumnado de las Escuelas Rurales, donde la motricidad forma parte de su modo de relación y socialización cotidiana. Estos rasgos deben ser contemplados por el docente, por tanto, considerados en su FI. En este sentido, Valentín manifiesta que los contextos educativos singulares han importado poco a las Escuelas de Magisterio, desde donde, casi siempre, se han reproducido los esquemas en la enseñanza universitaria dirigidos al ámbito educativo en general.

(...) No, ni es un tema en el que se haya avanzado para educar en el interculturalismo. Y también, es cierto lo que dices, incluso dentro de la Escuela Urbana también hay una diversidad grandísima (...) En Magisterio se ha de capacitar para hacerlos suficientemente flexibles como para adecuarse a contextos tan diversos (...) no es un problema de esta época, es un problema que ha perdurado siglos. Las realidades singulares han importado poco, ¿no? Pasa que hay que someterlo a un proceso de aculturación (...) Es la idea de la integración entendida como: este es el referente, el referente somos nosotros (...) Eso ha pasado siempre, también en la Escuela Rural. Entonces yo creo que la enseñanza universitaria no ha hecho sino reproducir un esquema. Un esquema que existe en el ámbito educativo en general y en el entorno social en el que vivimos. (Entrev. 1, V., pp. 10-11)

¿Realmente estos contextos singulares se abordan desde la FI? ¿Se considera capaz y competente un maestro /a novel para abordar su labor docente en estos ambientes? En palabras de Valentín no es un tema en el que se haya avanzado demasiado ni tan siquiera para atender a temas emergentes de la Sociedad actual, donde los movimientos migratorios están marcando un tratamiento urgente de la interculturalidad.

#### **5.1.4 Reflexiones sobre la práctica docente en la Escuela Rural. Limitaciones y alternativas en la docencia.**

Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de Formación Inicial del profesorado llegan candidatos que no son “vasos vacíos” (Marcelo, 2007, p. 28).

En el apartado en el que nos encontramos vamos a dejar entrever algunas de las dificultades a las que, no en pocas ocasiones, deben enfrentarse los/as docentes de EF en los inicios de su inserción laboral, ya que en muchos casos sus primeros destinos coinciden con el desarrollo de su labor profesional en las Escuelas Rurales. Las dificultades que tienen aparecen como tópicos (dificultad para plantear actividades motrices que requieren de un número elevado de participantes, falta de instalaciones específicas de nuestra área, escaso material de EF, ninguna o muy escasa FI sobre cómo trabajar en la ER, etc.). Estas ideas se repiten en el discurso de los/as docentes, lo que pone en tela de juicio el olvido de la ER en la formación inicial de los/as maestros/as. No obstante, somos conscientes de la existencia de otros espacios formativos no universitario, pero que, en muchos casos, dan respuesta a la demanda de formación del profesorado. Entre ellos, Valentín nos señala: *grupos de trabajo, seminarios, cursos, jornadas y congresos* vinculados a esta temática. Aunque también apunta otros espacios formales, como son los cursos de posgrado, a los que haremos alusión más adelante

##### **5.1.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre los sucesos en el escenario de la Escuela Rural.**

Las dificultades a las que se enfrenta el maestro/a novel durante los primeros meses, se deriva de un complejo de emociones y conocimientos teóricos-prácticos donde, a veces, se llegan a plantear su preparación y competencia para ejercer la profesión en la ER. Estas ideas aparecen como tópicos presentes en su discurso docente, tal como nos confirma Valentín.

Algunos de estos tópicos en el escenario de la ER están ligados a las propias limitaciones que los/as docentes manifiestan para desarrollar su labor profesional en la ER, ratifica Valentín. Discursos asumidos como propios que en determinadas ocasiones, empañan las posibilidades que ofrece el contexto que presenta la ER para llevar a cabo las sesiones de EF. Lo que nos conduce, en consideración de Valentín a la opción de repensar nuestra propia acción educativa, basada en los procesos de reflexión-acción sobre la práctica en las diferentes realidades educativas.

(...) este ejercicio de opción nos lleva a repensar nuestra función como maestros a reconceptualizar nuestra labor docente (...) Se hace necesario abordar constantemente viejas dicotomías: la del anclaje a la Escuela urbana frente a la apertura de miras; la del mimetismo y la reproducción de elementos ajenos al medio rural frente a la identidad (...) la de la uniformidad frente a la conjunción entre igualdad, equidad y respeto a la diversidad (...) (Doc. 1, caso, p. 26).

Además, como señala Valentín, la visión tan deportiva la EF, es una dificultad añadida para intervenir con grupos heterogéneos, pocos números y con unas instalaciones muy limitadas para desarrollar su práctica docente; situación que puede verse paliada por un espacio natural diverso donde desarrollar actividades físicas propias de la EF. Algunos/as docentes, según Valentín, encuentran en la heterogeneidad del grupo, una creencia parcialmente falsa, en cuanto a que su diversidad es un elemento que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje, encontrando limitaciones en los planteamientos metodológicos que se emplean. Una creencia que encuentra su contrariedad en la potencialidad de una realidad educativa diferente, donde la reflexión, flexibilidad y adaptación forman parte del proceso. Por lo que según nuestro

informante, nos encontramos ante elementos que limitan la práctica (grupos heterogéneos y poco numerosos que dificultan el desarrollo de actividades motrices que requieren de un número elevado de participantes, falta de instalaciones específicas de nuestra área, escaso material de EF, etc.), y otros (como el potencial educativo que ofrece el entorno natural para el desarrollo de actividades físico-deportivas) que abren nuevas posibilidades.

El que un niño de cuarto se siente frente a un niño de segundo es tremendamente enriquecedor para ambos y también es un compromiso para adquirir. Ahí también hay una posibilidad, volvemos a que hay limitaciones desde una perspectiva metodológica, en la medida en que encuentras dificultades que no se dan en grupos homogéneos, pero encuentras potencialidades que tampoco se dan en grupos homogéneos. Entonces yo lo que percibo es que lo que se encuentran es una realidad diferente (...) es cuestión también de flexibilidad, de convertirnos en personas reflexivas y de buscar caminos siempre para salir adelante y para convertir la Escuela en un espacio enriquecedor, que ese es mi planteamiento real (...). (Entrev. 1, V., p. 13)

Según Valentín, el maestro/a de EF en la ER, experimenta una transición profesional espacio-temporal, donde las barreras e inconvenientes con las que tropieza cuando pone “los pies” en la realidad educativa que presenta la ER, pasan a convertirse en posibilidades y ventajas. Parece evidente que este proceso de transformación también conlleva a un proceso de adaptación del/de la maestro/a; una adaptación, que según Valentín, deberá tener en cuenta: el entorno natural donde se encuentra ubicada la ER; la relación afectiva familiar y cercana que se establece con los/as alumnos/as; la cordialidad en el trato que se crea con las familias; la libertad como marco regulador del proceso educativo; las posibilidades de innovación pedagógica que ofrece el contexto de la ER; lo que representa la ER para el propio pueblo y su inagotable fuente de recursos, que en opinión de Valentín, tiene importantes implicaciones pedagógicas.

(...) en poco tiempo, quienes tiene el privilegio de ser maestros de Educación física en el medio rural suelen pasar del “¿Qué hago?” al “¡Qué bien!”. Y es así hasta el punto de que la salida de la Escuela Rural suele suscitar la nostalgia del ambiente cálido, del contacto con el entorno natural, de la relación afectiva con los alumnos, de la cordialidad en el trato con las familias, de la libertad con el principio y como marco regulador del proceso educativo, de la posibilidad de innovación pedagógica, de lo que representa el propio pueblo y de su dinámica como inagotable fuente de recursos didácticos. (Doc. 1, caso 1, p. 33).

Para avanzar en el tópico de las limitaciones y dificultades con las que se encuentran los/as maestros/as de EF en la ER, es importante, según Valentín, cambiar de perspectiva y desembocar en el realismo y en la ruptura con la visión homogeneizadora a la que estamos acostumbrados en relación con un modelo de EF eminentemente urbano (Doc. 1, caso 1, p. 29). Una ruptura que debe procurarse desde la formación de maestros y maestras. Unos tópicos que, según Valentín, podrían ser considerados como evidencias de discurso y que justifican la presencia de la ER en la FI.

#### ***5.1.4.2 Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial.***

En este punto hemos intentado centrarnos en los motivos más significativos que hacen relevante la presencia de la ER en la FI, según la opinión de Valentín. La Escuela ha de dar respuesta a la equidad desde todos los contextos, por lo tanto, propone que se incida en la preparación y formación de maestros/as para que puedan desarrollar su labor docente en la ER. Añade que desde la perspectiva epistemológica de nuestra área, incluso educar para trabajar en la ER permite superar determinadas limitaciones que nos hemos puesto en el ámbito estricto de la EF. En su opinión, los maestros y las maestras de EF que desarrollan su práctica docente en la ER, deberían ser capaces de ver cómo que el aprendizaje de un/a alumno/a en su entorno

natural, lleva no solo a los ámbitos globales o fragmentados de la motricidad, sino que también puede llevar a aprender desde una perspectiva plural, por más que el profesorado focalice su atención en un ámbito específico de la corporeidad o de la motricidad.

Por ejemplo es frecuente estructurar el aprendizaje por elementos concretos, unidad didáctica vinculada con la percepción espacio temporal, unidad didáctica relacionada con el desarrollo del esquema corporal, unidad didáctica relacionada con las habilidades motrices de lanzamientos y recepciones. Si podemos ver en la ER que el aprendizaje natural de un alumno en su entorno le lleva en todos esos ámbitos de forma global o de forma fragmentada (...) también puede llevar una forma de hacer que es extrapolable a otros espacios, que es esa idea de que aprendemos desde una perspectiva plural por más que nosotros focalicemos la atención, como docentes, en un ámbito específico de la corporeidad o de la motricidad. (Entrev. 1, V., p. 14)

En lo que se refiere al potencial cultural, Valentín señala, que la ER abre caminos diversos que son extrapolables a otros contextos, donde los aprendizajes, no solo los motrices, están muy ligados al entorno natural. Por lo tanto, en su opinión, el medio rural es un medio que existe y que el currículo debería tener presente, flexibilizándose para integrar y adaptarse a la realidad educativa que ofrece la ER.

“Mira estos niños cómo botan el balón (...) están en primero de Primaria y están haciendo deportes de equipo (...) Pero recuerdo que dijimos: "vamos a salir a la montaña (...) nos vamos al Acebal de Valgañón (...) cada vez que tenían que bajar por una ladera y tenían que superar una altura (...) se quedaban mirando desde arriba para ver cómo lo hacían. Pues te das cuenta que la motricidad está muy vinculada al entorno (...) el entorno rural, el medio rural, es un medio que también existe. Luego, el currículo, debe estar vinculado a la realidad. (Entrev. 1, V., p. 14)

Valentín afirma que suele ser frecuente el que los alumnos/as en la FI elaboren propuestas curriculares de EF adaptadas al contexto, por lo que podría ser lógico pensar que también podrían hacerlo para el contexto de la ER. Esta idea avala la importancia de considerar la ER en la FI.

En relación a los intereses que puede promover para algunos/as maestros/as trabajar en la ER, Valentín nos comenta, que en ocasiones el profesorado necesita, formarse en estos contextos donde desarrolla su práctica docente. Esta circunstancia, indica Valentín, hace que el/la docente de la ER busque estrategias para formarse, ya sea en ámbitos formales (por ejemplo, cursos de Postgrado), que generan estudios y proyectos relacionados con la ER: “(...) Sería una vía, no sé si la única, pero sí sería una vía. También es un descubrimiento, ¿no? (...) (Entrev. 2, V., p. 2), o en ámbitos no formales de formación que se orientan a responder a las demandas de los/las profesionales que desarrollan su labor docente en las Escuelas Rurales, entre los que destacan: *grupos de trabajo, seminarios, cursos, jornadas y congresos, vinculados a la ER.*

### **5.1.5 Replanteamientos desde la práctica docente.**

Si tenemos en cuenta las consideraciones aportadas por Valentín, relativas a la formación recibida por el/la maestro/a y que ha vinculado con las posibles carencias que éste/a puede tener sobre el contexto y los procesos educativos que se desarrollan en la ER, ve como alternativa la búsqueda de nuevos espacios de formación para el profesorado de la ER, las cuales también permitirán visibilizar la ER.

### **5.1.5.1 Nuevas líneas de proyección e investigación.**

Según Valentín, las nuevas líneas de investigación sobre la EF en la ER, se centran en procesos de reflexión sobre los procesos educativos que en ella se desarrollan o pueden desarrollarse. Además, señala que deberían realizarse investigaciones más concretas que permitan orientar sus dificultades y potenciar sus posibilidades. Algunas investigaciones, en su opinión, relacionadas, sobre todo con la manera que tienen los/as niños/as de aprender en la ER; con los nexos que se establecen entre la práctica de la actividad física y su espacio vivencial cotidiano, además de la implicación de las familias, no solo con la actividad física de sus hijos/as, si no con la ER. Según Valentín, se generan los espacios de reflexión e investigación que, probablemente pudieran ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito específico que ofrece la ER.

(...) muchos espacios de reflexión. Y espacios de reflexión que propiciarán construir caminos del proceso para la propia Escuela Rural. (...) Pero también la investigación puede ayudar a mejorar. Las investigaciones relacionadas con cómo aprenden los niños de la Escuela Rural, qué alternativas encuentran aplicadas al ámbito de la Escuela. Cómo desarrollan los nexos o los vínculos entre práctica y actividad física de estos niños y niñas y su espacio vivencial. En qué medida el entorno marca caminos, qué caminos están siguiendo también las familias, en relación con la actividad física de sus hijos e hijas (...) Estos días llegamos a plantear en qué medida las familias están o siguen promoviendo una práctica infantil vinculada al entorno, o al final cogen el coche y se llevan a sus hijos a danza, a patinaje, y es algo que también puede complementar su vida personal y su proceso educativo. En realidad son tantos los objetos de estudio que se pueden interrogar ahí, ¿no? (Entrev. 2, V., p. 2)

Valentín insiste en la relevancia hecho de que las familias se impliquen en la escuela del pueblo, siendo crucial para garantizar su supervivencia. Valentín piensa que el mantener las Escuelas Rurales abiertas permitiría la continuidad de las personas que habitan en él, manteniendo viva su identidad cultural. En contextos rurales, es toda la comunidad la que educa; lo que nos acerca a una nueva singularidad concretada en unas relaciones frecuentes y fluidas entre el alumnado y las personas que viven en el pueblo. La colaboración directa con la propia comunidad en pos de propiciar procesos educativos auténticamente enriquecedores puede abrir espacios fértiles; especialmente si se da la reseñada convergencia en parámetros educativos (Doc. 1, caso 1, p. 44).

Todas estas consideraciones y coincidencias aportadas por Valentín, le conducen a cuestionarse que si para el pueblo (sociedad) es importante la ER, también debería ser importante la creación de espacios de formación para el profesorado para ese contexto, así como el que la ER sea objeto de investigación que ayude a conocer y comprender la acción pedagógica que se desarrolla.

### **5.1.5.2 Visibilizar la Escuela Rural empleando la comunicación inter-nivelar en la Formación Inicial.**

Una de las cuestiones que nos planteamos en este apartado, versa en dirección a la percepción que tiene nuestro protagonista sobre los procesos de comunicación inter-nivelar que se establecen para favorecer el modo de hacer visible la ER en la FI. Nos referimos a los docentes universitarios, formadores de formadores, que imparten docencia en la FI y a los/as maestros/as que desarrollan su labor profesional en las Escuelas Rurales.

Nos preguntamos si se existe una comunicación fluida entre los diferentes niveles educativos, desde donde llevar a cabo el intercambio de experiencias educativas que generen conocimiento

teórico y empírico sobre la realidad de la ER. De las respuestas dadas por nuestro protagonista, interpretamos que no hay una buena conexión entre “*Escuela y Universidad*”, pues existe una lucha de discrepancia constante con reproches bidireccionales.

(...) No ha funcionado bien. Y, creo que ocurre a veces la conexión, en general, entre la Escuela y la Universidad (...) creo que a veces en la Escuela pensamos que o que desde la Universidad se formó en una formación teórica desconectada de la realidad, por otra parte, a veces hay personas que piensan que en la Escuela se hace un trabajo diario que carece de cierto soporte de estudio. (Entrev. 2, V., p. 1)

No obstante, para Valentín existen personas que manifiestan respeto y valoran el trabajo que se hace en cada uno de los niveles educativos, personas que se prestan a la colaboración basada en el respeto recíproco y la aceptación. Valentín entiende que para que funcionen los procesos de comunicación se hace preciso un cambio absoluto en los planteamientos actuales, proponiendo la Investigación-Acción como herramienta para mejorar en las realidades educativas. Señala algunas propuestas concretas como: grupos de trabajo inter-nivelares, los cuales están integrados por docentes de diferentes etapas educativas, abarcando desde la etapa de Educación Infantil a la Universidad.

(...) hay personas que son tremendamente respetuosas y que valoran, tanto en cada uno de los campos lo que se hace. También hay, creo, una disposición de la gente a colaborar. A mí me parece que es importante que, se establezca una comunicación desde una perspectiva de respeto recíproco y así también, de aceptación del otro, de sus planteamientos, de sus espacios, de sus entornos, de su vivencia (...) (Entrev. 2, V., p. 1)

Según Valentín, la Investigación-Acción, a través de los Grupos de Trabajo inter-nivelares, se fundamentan en el rol que el maestro asume como práctico y como investigador, fomentando la reflexión y replanteamiento de sus sesiones. Estas experiencias van a permitir y facilitar la formación del maestro/a, generando saber de su propia práctica. Valentín afirma que la Investigación-Acción puede ser un instrumento adecuado desde donde los/as maestros/as de EF mejoren su actividad docente, permitiendo una mayor autonomía profesional. Si además, es colaborativa, realizada en grupos de trabajo, las posibilidades aumentan.

(...) la clave está, pues, en el cambio absoluto que se ha seguido en (...) porque investigación - acción, que integran niveles diferentes, pues, de la enseñanza universitaria hasta maestros/as de Educación infantil (...) creo que, esa comunicación que es complicada entre Escuela y Universidad, entre Universidad y Escuela, se hace más complicada entre sí en el caso de la Escuela Rural, por la distancia. (Entrev. 2, V., p. 1)

Valentín señala que estos Grupos de Trabajo inter-nivelares permiten mejorar la comunicación entre la Universidad y la Escuela, aunque en su opinión, es un proceso complicado y, aún más, en las Escuelas Rurales.

Para que se sepa qué se está haciendo y por qué en la Escuela Rural se ve si la principal oportunidad de comunicación que es la del "acudimos a la Escuela porque tenemos un maestro/a en formación en este momento ahí" (...) o porque tengo un compañero que es maestro en una Escuela Rural (...) (Entrev. 2, V., p. 1)

Otra idea que queremos resaltar es el hecho de que los/las docentes de FI sólo visitan las Escuelas Rurales cuando tienen un alumno/a en prácticas que deben asesorar, aspecto que muestra la desconexión con el ámbito universitario.

### 5.1.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de Valentín.

#### 5.1.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del maestro/a con la Escuela Rural.

En este apartado aludimos a *los referentes docentes* que Valentín expone sobre la ER, además de algunas de sus *preocupaciones*. Cabe destacar el apasionante papel que ha desempeñado la ER en la identidad de Valentín, no sólo como alumno sino como maestro de la ER, durante más de una década. *Su relación personal con la ER*, una relación que tiene como consecuencia el compromiso que establece con las personas que viven en el pueblo donde está ubicada la ER. Una vinculación que en la actualidad, sin ser tan estrecha como en tiempos pasados, aún sigue latiendo con fuerza. Una relación que se puede observar en la impartición de Cursos sobre la EF en la ER en diferentes lugares de la península.

Valentín presenta a la ER como una Escuela de transformación “en lo más humano”, con un potencial educativo para extraordinario para la EF. Una EF basada en la Educación en Valores, en propuestas de cooperación y colaboración como pilares donde se sujetan las acciones educativas. Donde se hace posible aprender los esquemas normativos de convivencia y los valores del grupo. Un modelo de socialización donde se despliega todo un proceso de culturización, aceptación de las pautas de comportamiento y donde se va conformando la propia identidad del alumno/a dentro de un marco democrático. Teniendo en cuenta las aportaciones de Valentín, la Educación en Valores le pone el marco a la EF en la ER. Establece una convergencia entre la especificidad de nuestra área curricular y las singularidades que presenta cuando se desarrolla en contextos rurales, ejerciendo una notable influencia en la ER como marco en el desarrollo de actitudes y valores éticos, contribuyendo así al proceso humanista del alumno/a (Doc. 1, caso 1, p. 182).

Algunas de las preocupaciones que manifiesta nuestro protagonista, se centra en destacar la concepción de la ER como una Escuela de segunda, idea que es reforzada en los discursos del propio profesorado. Nuestro informante entiende que debería contemplarse la posibilidad, incluso conveniencia de trabajar en la ER desde la FI, bajo planteamientos transversales e interdisciplinarios, como proyecto entre varias disciplinas vinculas a la EF. En este sentido, Valentín, considera que el contexto de la ER presenta un abanico de posibilidades pedagógica-didácticas para el desarrollo de la EF, aludiendo a los modelos pedagógicos de responsabilidad personal y social; a los modelos pedagógicos de la enseñanza comprensiva de la iniciación deportiva, así como al estilo actitudinal y el trabajo cooperativo. La convergencia entre la especificidad de nuestra área curricular y las singularidades que ésta atesora, cuando se desarrolla en contextos rurales, ejerce una notable influencia sobre las posibilidades que posee la EF en la ER como marco en el desarrollo de actitudes y valores éticos (Doc. 1, caso 1, p. 183).

Valentín manifiesta su preocupación por el desinterés que expresa la *Administración Educativa* por la ER, ya que los apoyos curriculares de prescripción legal se caracterizan por mantener una visión urbana que no atiende al mundo rural. La misma opinión merece, en opinión de Valentín, la escasa consideración que la *Comunidad Científica* le otorga a la ER. Valentín considera que, tanto la Administración Educativa como la Comunidad Científica podrían convertirse en posibles vías para garantizar la permanencia de la Escuela del pueblo. Valentín expone que la situación actual por la que está atravesando la enseñanza pública es bastante compleja, afectando de lleno a la ER y que pone en riesgo el estado de su existencia.



En lo que se refiere al interés mostrado por la *Comunidad Científica*, Valentín declara que ésta no ha empleado tiempo en investigar sobre la problemática y la potencialidad de las acciones educativas que se desarrolla en la ER, lo que supone un estancamiento en estas y otras realidades educativas. Valentín acentúa que las Escuelas Rurales han sido pioneras en revoluciones educativas, destacando aquellos temas vinculados a la atención a la diversidad y transferibles a contextos urbanos.

En esta misma línea, Valentín subraya que las Escuelas Rurales deberían ser tomadas como objeto de estudio por la Comunidad Científica, puesto que suelen gestarse como pequeños laboratorios experimentales desde donde se intenta cambiar el Sistema Educativo. En ese sentido, Valentín considera que para desarrollar la labor docente en este contexto, el/la maestro/a debería haber adquirido, durante la etapa de FI, las competencias necesarias para desarrollar su tarea docente, en el contexto singular de la ER.

#### **5.1.6.2 Perfil profesional y competencias docentes.**

En el apartado en el que nos encontramos vamos a hacer referencia al *perfil profesional* y a las *competencias docentes* que deberían haberse adquirido durante la FI que, en la opinión de Valentín, favorecerían el proceso de desarrollo profesional como maestros/as de EF en la ER.

El título de Graduado en Educación Primaria alberga como objetivo fundamental formar al profesorado para impartir docencia en los centros educativos de Educación Primaria. Para ello se establece que el estudiante debe adquirir una serie de competencias a lo largo de la FI recibida, competencias que capacitará al futuro/a docente para desarrollar su labor profesional en diferentes contextos educativos, entre ellos la ER. En este sentido, Valentín considera que las Facultades de Formación de Profesorado y Educación, no caminan en la dirección de prestarle atención a esta temática, aunque a veces lo hagan de manera excepcional. Tampoco cree que en la FI se contribuya a la formación de maestros y maestras competentes en el ámbito específico de la ER. A lo que habría que añadir el estar influidos por una orientación de la EF tremendamente deportiva. Valentín afirma que la formación pedagógica que reciben los/as maestros/as no garantiza responder a las singularidades propias de grupos naturales de la ER. En la opinión de Valentín, salvo excepciones, en relación a las experiencias que él ha vivido, desde las Facultades de Formación, no hay una formación suficiente para que los/as maestros/as puedan desarrollar su labor en la ER. Cuestión que, como señala Valentín, no deja de ser paradójica, puesto que suele ser el primer destino docente.

Valentín considera que los/as docentes que van a desempeñar su labor profesional en la ER deben de ser capaces de responder a la diversidad y ofrecer una respuesta a la excepcionalidad que marcan los grupos multigrado, estableciendo siete dimensiones:

1. Dimensión vinculada a la intervención educativa para programar en ámbitos específicos como los que ofrece la ER. Por lo que se refiere a la competencia en *intervención educativa*.
2. Dimensión comunicativa. El alumnado, debe ser hábil en la competencia *comunicativa*, articulando el discurso, flexibilizándolo y adaptándolo a la diversidad que presentan los grupos heterogéneos de las aulas multigrado.
3. Dimensiones de relación y creativa que posibilitan el hecho de ser capaz de buscar caminos diferentes, o utilidades diferentes para todo lo que ofrece el entorno;

4. Dimensión *ética* desde donde destaca la participación del/de la maestro/a en la identidad del lugar y basando su actuación en la Pedagogía de la transformación crítica y de los valores.
5. Dimensiones *reflexiva* y *crítica* como una de las formas de mejorar la comunidad en la que está sumida la Escuela y la práctica docente.



Figura 5.2. Competencias que deben adquirir los/as docentes para desarrollar su labor profesional como maestros/as de EF en la ER

Un conjunto de competencias docentes que deberían, en la opinión de Valentín, favorecer el proceso de desarrollo profesional y los modelos docentes de los/as maestros/as de EF en la ER.

### ***5.1.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación Física en la Escuela Rural.***

Valentín destaca que la *dimensión pedagógica-didáctica* que ofrece la ER, está basada en un pensamiento pragmático y una concepción empírica del saber, donde la motricidad específica de nuestra área, está muy vinculada al entorno. En su opinión, con una riqueza infinita de posibilidades educativas, difícilmente encontradas en otros contextos. La actividad pedagógica que en ella se desarrolla se establece como un proyecto dinámico local y comunitario, con un carácter multidimensional.

En esta dimensión pedagógica la propuesta educativa varía en relación a cada uno de los modelos didácticos que desde la EF se presentan, afirma Valentín. Entiende que el eje o denominador común debería centrar su atención en las aulas multigrado de las que forman parte los grupos naturales, basándose en una participación activa y criterial. Señalando el empleo de estrategias didácticas propias de una metodología activa, como una de las posibles respuestas metodológicas a las aulas multigrado.

Valentín expone que, las características propias de la Escuela Rural anclada en el medio rural, pueden ser consideradas en torno a tres vertientes: (1) como un factor limitante e insalvable; (2) como una realidad a la que hay que adecuar nuestros planteamientos curriculares; (3) como una puerta que nos abre a nuevos caminos educativos.

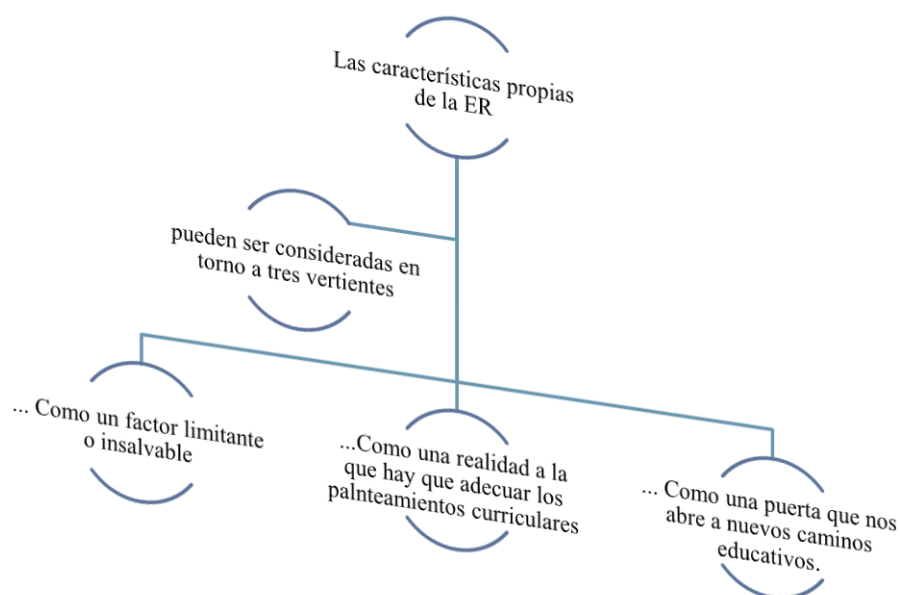


Figura 5.3. Características propias de la ER consideradas en torno a tres vertientes

Las respuestas educativas que se proporcionan desde la EF, según Valentín, deberían garantizar la atención contextual desde la singularización de los procesos didácticos. Planteando situaciones de aprendizaje alternativo, teniendo en cuenta la diversidad de intereses y motivaciones, orientados a la adquisición de competencias necesarias para un desarrollo íntegro. Donde, en la opinión de Valentín, la línea de actuación pedagógica en el marco de la EF, dentro de la ER, se erige como un factor determinante a la hora de proveer los medios necesarios para convertirla en un auténtico contexto educativo. Ante nosotros/as se presenta un crisol de interrogantes, que pueden servir de filtro a nuestra labor didáctica y cuyas respuestas permitirán dar un sentido u otro a aquello que ofrecemos a nuestros/as alumnos/as. Algunos de estos interrogantes serían de la siguiente naturaleza (Doc. 1, caso, p. 64):

- ¿Qué alternativa nos guía en nuestros planteamientos?
- ¿Partimos de una racionalidad técnica o una racionalidad práctica?
- ¿Qué papel adoptamos como docentes?
- ¿Entendemos la EF como una práctica emancipadora?
- ¿Atendemos a los alumnos/as en su singularidad?
- ¿Concedemos importancia a la Educación en la prosocialidad?
- ¿Adoptamos una actitud empática en relación con los sentimientos de los alumnos/as?
- ¿Educamos en la asertividad?
- ¿Reflexionamos sobre los aspectos integrados en el currículo oculto?

Por lo que la *justificación en la FI de la ER*, como señala Valentín, le viene dada desde una perspectiva social, ya que la Escuela ha de dar respuesta a todos los contextos desde una perspectiva de equidad. Por lo tanto Valentín considera que quien eduque en la ER, ha de formarse para educar en la ER, aprendiendo (y enseñando) desde una perspectiva plural.

En lo que se refiere al potencial cultural, Valentín entiende que la ER abre caminos diversos que son extrapolables a otros contextos, con una EF vincula al entorno natural. Esto pone de manifiesto que el currículo debería estar vinculado a la realidad, así como que los maestros y maestras deberían formarse en contextos rurales.

#### **5.1.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la formación de maestros y maestras de Educación Física.**

En este apartado nos vamos a centrar en concluir algunos de los *tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes*, que nos señala Valentín, que se vincula con los acontecimientos que suceden en el escenario de la ER. Algunos de los cuales, como las posibles carencias que sufre el profesorado heredadas de la FI para desarrollar su práctica docente en la ER, van a hacer que éstos/as busquen diferentes *escenarios de formación* sobre el contexto de la ER.

Algunos de los tópicos que aparecen en el discurso de los/as docentes sobre la ER, en la opinión de Valentín, están ligados a las propias limitaciones que éstos/as manifiestan para desarrollar su labor profesional en la ER. Señalando que aparecen constantemente dicotomías (Doc. 1, caso, p. 26), que conducen a la opción de repensar nuestra propia acción educativa, entre las que señala:

- a) La del anclaje a la EU frente a la apertura de miras.
- b) La del mimetismo y la reproducción de elementos ajenos al medio rural frente a la identidad.
- c) La de la uniformidad frente a la conjunción entre igualdad, equidad y respeto a la diversidad.

Otro de los tópicos que aparecen, según Valentín, es la transición del docente entre un marco de barreras y obstáculos, que inicialmente limitan las posibilidades de innovación pedagógica, hasta ser una inagotable fuente de recursos didácticos. Para avanzar en el tópico de las limitaciones e inconvenientes que presenta la ER como marco educativo, Valentín señala, que se debe cambiar de perspectiva y desembocar en el realismo y en la ruptura de su visión homogeneizadora, a la que el/la maestro/a de EF está acostumbrado, vinculado a un modelo de EF eminentemente urbano (Doc. 1, caso 1, p. 29).

Valentín nos indica que son tópicos que nacen de las reflexiones sobre la práctica docente y que invita a los/as docentes a buscar escenarios diversos de formación. De igual modo, hace alusión a la necesidad de generar espacios formales y no formales, donde se atiende a las necesidades solicitadas por los/las profesionales de la ER, poniendo como ejemplo los Grupos de Trabajo inter-nivelares, y acentuando dentro de lo que serían los espacios formales, itinerarios y cursos de postgrado, vinculados a la ER, además de ser objeto de investigación, aludiendo a las tesis doctorales (Entrev. 2, V., p. 2).

#### **5.1.6.5 Retos profesionales para visibilizar la Escuela Rural en la Formación Inicial.**

Si tenemos en cuenta las consideraciones del apartado anterior, los replanteamientos que se hace el profesorado desde la práctica, según Valentín, le conduce a buscar nuevas líneas de investigación y vías que le permitan paliar su escasa formación. Por lo tanto, Valentín considera que se hace más que evidente que el profesorado busque otras alternativas, *nuevas líneas de proyección e investigación, espacios de reflexión* que propicien construir otros caminos para la propia ER y la investigación.

Espacios de reflexión e investigación, que en la opinión de Valentín, pudieran ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito que ofrece la ER. Así como estrategias para visibilizar la ER, considerando en este sentido como crucial la *comunicación inter-nivelar que se establece en la FI*. Valentín expresa que la comunicación entre los

diferentes niveles educativos, no hay una buena conexión entre *Escuela y Universidad*. En su opinión, hay una lucha de discrepancia constante con reproches bidireccionales, los/as docentes de la Escuela piensan que desde la Universidad se forma en una formación teórica desconectada de la realidad (Entrev. 2, V., p. 1). Pero no siempre es así, según Valentín, a veces se prestan a la colaboración basada en el respeto recíproco y la aceptación, entendiendo que para que funcionen los procesos de comunicación se debe dar un cambio absoluto a través de los modelos de Investigación-Acción sobre las diferentes realidades educativas, grupos de Trabajo inter-nivelares que integran a docentes de diferentes etapas y niveles educativos.

Nuestro protagonista considera que es importante establecer una comunicación desde una perspectiva de respeto recíproco y de aceptación del otro, de sus planteamientos, de sus espacios, de sus entornos, de su vivencia. Una comunicación, en la opinión de Valentín, que es complicada entre *Escuela y Universidad, entre Universidad y Escuela, se hace más complicada entre sí en el caso de la ER*, por su ubicación.

A modo de conclusión, y teniendo en cuenta la información recabada, podemos afirmar que la trayectoria personal y profesional de nuestro informante ha estado marcada por las interrelaciones que ha establecido con la ER, como alumno y como maestro. Por lo que sus valores personales y profesionales están enraizados en el medio rural, un contexto que considera en transformación y cambio. A lo largo de la entrevista, Valentín insiste en la importancia de que las familias se impliquen en la escuela para garantizar su supervivencia. Pensando que si las Escuelas Rurales permanecen abiertas, garantizan la continuidad de las personas que habitan en él y mantienen su identidad cultural.

Observamos una inclinación por Proyectos Educativos vinculados la Educación en Valores, al trabajo colaborativo y cooperativo y a planteamientos de una EF alternativa para la ER. Destaca las innumerables alternativas que posee el medio natural como marco para desarrollar las actividades propias de nuestra área curricular. Señala que deberían realizarse investigaciones más concretas que permitieran orientar las dificultades y potenciar las posibilidades de la EF en la ER. Es evidente que para Valentín, la Educación en valores ha sido y es, el eje de la acción de la ER. Constatando, en nuestra relación con él a lo largo de este proceso de investigación, que también es un eje de acción en su vida, potenciándole su talante “humanizador”.



A veces, menos mal, el rigor viene definido por el “corazón”, y desde aquí quiero unirme en el dolor a la familia por el fallecimiento, el 11 de enero de 2016, de un alumno y maestro de la ER que encontró en los/as alumnos/as de las aulas multigrado, a sus co-aprendices; de un profesor de la Universidad que hablaba de la ER desde la Pedagogía Crítica; de una “gran persona” a la que conocí a lo largo del proceso de Tesis y que le daba sentido a la vida viajando con una maleta cargada de valores, en definitiva, de un “amigo”. Mis condolencias por la enorme pérdida de JJ. Estoy profundamente entristecida por la noticia.

## **5.2 Caso 2. Los retos de un escenario docente desconocido. La Escuela Rural desde la mirada de JJ**

En este informe vamos a dar voz a uno de nuestros informantes, al que hemos denominado JJ, un maestro que ha realizado una mirada retrospectiva como protagonista de su propia historia, para ayudarnos a través de la información proporcionada a iluminar los issues o temas centrales de nuestra investigación, lo que nos ha permitido comprender con mayor profundidad la realidad estudiada.

Se puede decir que JJ era una persona excepcional. Lo conocí a través de Marisa, mi directora de tesis, ya que recurrí a él para hacer el TFM, pues necesitábamos la colaboración de alguien que nos permitiera comprender la clave del/de la maestro/a en la ER. Solicitamos su colaboración y accedió de una forma desinteresada, cuando estaba sumergido en una etapa de transición profesional -entre la ER y la docencia en la Universidad-, lo que proporcionó una gran riqueza al proceso.

JJ resolvía nuestras dudas realizando una mirada retrospectiva sobre la ER, que me llevó a lugares de su niñez y en momentos, me abrió las puertas para que me convirtiera en espectadora del cuadro de su entorno familiar. Un entorno que, según las palabras de JJ, estaba cargado de cercanía y sensibilidad, acercándome a su niñez en la ER, a un entorno familiar vinculado a un pueblo pequeño y su Escuela. Pero sobre todo recuerdo con tremenda atención, la descripción que nos ofrecía de las vivencias y experiencias, tanto personales como profesionales en la ER.

JJ, como profesor en la Universidad de Valladolid, dejaba huella en el alumnado, así lo pude comprobar en un seminario al que fui invitada donde el tema de estudio se centraba en la organización de los contextos singulares. Su forma de provocar en el alumnado el interés por el tema parecía un estudio etnográfico de ficción, en ocasiones, y otras los situaba en situaciones de casos reales.

### **5.2.1 Relación personal y profesional con la Escuela Rural.**

Desde su infancia, nuestro protagonista, JJ, ha estado vinculado con la ER, lo que le ha permitido adquirir unas vivencias y experiencias responsables con los que ha ido configurando y dando sentido a esta realidad educativa, para él, “especial”, aunque común al resto. Sus recuerdos hacen alusión a pequeños acontecimientos que le han permitido entenderla como un contexto más desde donde enseñar y aprender. Destaca el hecho de que su padre, maestro de la ER, trabajaba en un pueblo cercano, alejándole de su lugar de residencia y de la escuela a la que asistían sus hijos, dado su interés por separar el rol de padre y el de maestro, apostando por un desarrollo tanto académico como personal más autónomo.

No quería que fuera con él (...) principalmente porque mi padre no quería ser padre y maestro a la vez, decía que no le parecía bien. No tanto porque no fuera capaz de hacerlo, sino un poco por cuestión de apariencia (...) decía que no iba bien estar en el colegio y tener relaciones no como persona, sino como hijo del maestro. (Entrev. 3, JJ., p. 2)

Son remotos los recuerdos que JJ tiene de sus primeros pasos por la ER, aunque le resulta familiar y cercana. Nuestro informante nos indica que actualmente, las Escuelas Unitarias siguen teniendo este aspecto romántico que las identifica y les caracteriza. Se trata de un tipo de Escuela donde hay un solo maestro/a en un único aula: “(...) por una parte tiene un aspecto romántico, esto es debido a las características de las Escuelas Unitarias, ya que hay un solo maestro con el alumnado, siendo equivalente aula y Escuela del pueblo” (Doc., 2, caso 2., p. 13).

JJ nos ofrece una imagen precisa de la ER de la que destaca su estructura y organización espacial del aula en forma de “U”. Señala que la mesa de la maestra se encuentra al fondo, lo que permiten emplear estrategias metodológicas adaptadas a la heterogeneidad de los/as alumnos/as y al grado de dificultad de los aprendizajes. Cuando se presentan tareas para los más pequeños/as, a los/as mayores les servía de repaso, constituyendo una dinámica que se repetía siempre hasta la hora de salir al recreo. El recuerdo que nuestro protagonista nos transmite sobre su paso por la ER, parece que le ayudó cuando tuvo que ejercer como maestro novel en ella. No obstante, señala que, efectivamente, había notado cierto cambio.

(...) recuerdo que estábamos en clase como haciendo una “U” frente al encerado. La mesa de la maestra estaba al fondo de la clase, como detrás de nuestras mesas, cosa así, y bueno lo primero que se hacía por las mañanas era explicar tareas y lo que iba aumentando era el grado de dificultad (...) lo que para los pequeños era lo que nos tocaba, para los mayores servía de repaso, más o menos esa era siempre la misma dinámica hasta la hora de salir al recreo. (Entrev. 3, JJ., p. 2)

JJ no recuerda con demasiada certeza el número de alumnos/as que acogía la Escuela a la que pertenecía, pero su vago recuerdo le lleva a considerar que eran bastantes y que las instalaciones eran escasas. De hecho, apenas contaban con dos aulas, además de las eras o praderas que servían de patio de recreo “(...) y lo que era el patio, en un principio era... unas eras que había detrás de la Escuela (...)” (Entrev. 3, JJ., p. 2). Nuestro protagonista nos comenta que cuando tenían que realizar actividad física lo hacían fuera de la Escuela, ya que no contaban con instalaciones.

Parece que JJ no se está refiriendo exclusivamente a las instalaciones específicas para la práctica vinculadas a nuestra área, sino que también se refiere a otras instalaciones escolares. JJ señala que es una situación que no ha cambiado demasiado con el transcurso del tiempo, ya que la realidad actual de la ER es bastante similar. JJ nos comenta que esta situación se salva por la implicación de la Comunidad Educativa con las necesidades de la Escuela, puesto que las diferentes entidades locales, como el propio Ayuntamiento que junto con la disponibilidad de salas o aulas, típicas de las Escuelas incompletas, les permite contar con instalaciones y espacios cubiertos para la práctica de la actividad física. Además, según JJ, las Escuelas Rurales, disponen de espacios al aire libre, que suelen ser muy ricos y que ofrecen muchas posibilidades educativas y nos destaca las eras, las calles, la plaza del pueblo, etc., unas instalaciones, que según JJ, aunque no son específicas, sí de gran utilidad para el desarrollo de la EF (Doc. 5, caso 2, p. 1).



Imagen 5.1. Sesión de EF en la plaza delante de la escuela. En la explanada se puede ver como pastan las ovejas (Doc. 5, caso 2, p. 1)

JJ no recuerda si como alumno de la ER, la EF estaba incluida dentro del currículo. Su memoria nos delata que no hacían EF, pero que cuando venían niños y niñas de los pueblos cercanos, en los que solo había cuatro escuelas, hacían algo especial vinculado a la EF. Según JJ, en aquellos momentos la actividad física consistía en eso, en ir a alguno de los pueblos cercanos o que los/as niños/as de estos pueblos vinieran a su pueblo. Hacían bailes, juegos, etc., durante dos momentos diferentes a lo largo de la primavera, sin pretensiones de sistematización aunque sí de premio. Una situación que en la actualidad JJ compara con las convivencias y concentraciones que se realizan de maestros/as y niños/as de las ER con los pueblos cercanos. Actualmente, según JJ, las oportunidades que los CRIEs desarrollan a través de las experiencias compartidas, cuyos propósitos se vinculan con la socialización del alumnado y las posibilidades de compartir experiencias entre el profesorado, basándose en la metodología de trabajo por proyectos educativos.

Sí, pero la actividad física no... no sé si en aquella época había EF dentro del currículo, ya te digo, no hacíamos, era pues algo especial, principalmente, cuando venían de algún pueblo de al lado, (...), eran anejos, (...) había solo cuatro Escuelas, las cuales tres estaban muy cerca, estaban como a tres o cuatro kilómetros. La actividad física era o ir a alguno de los otros pueblos o que alguno de los otros pueblos vinieran donde estábamos nosotros y nada y hacer... pues yo que



sé, a lo mejor unos bailes o juegos... o bueno... y eso podía ser dos veces en primavera, no era nada sistemático, era casi más un premio que otra cosa. (Entrev. 3, JJ., p. 3)

JJ señala que la socialización entre los niños y las niñas es una carencia muy grave, si no se llevan a cabo iniciativas de este tipo, donde la labor organizativa de los CRAs, en su opinión, es muy significativa. En este sentido, nos ofrece una imagen bastante ilustrativa, donde describe una situación de pueblos cercanos formando parte del mismo centro, aunque el centro queda reducido a una unidad administrativa donde la convivencia es compleja. Actuación que nuestro protagonista ha vivido con intensidad como alumno de la ER, de tal manera que en la actualidad sigue depositando cierta confianza en este tipo de centros.

(...) la socialización entre los niños la promueve, porque son unas carencias muy graves del actual modelo de CRAs, ten en cuenta que son pueblos muy próximos, que forman parte del mismo colegio pero que el colegio queda realmente en una unidad administrativa, no llega a que los niños convivan, cuando dicen: “el pasillo de los CRAs es como un colegio con los pasillos largos, no es que los pasillos de las CRAs de los colegios, sean pasillos largos”, (...) pues los niños no recorren esos pasillos, (...) por muy largo que sea el pasillo no puede ir un niño de una clase a otra, entonces, me parece muy interesante en cuanto como fomenta la socialización (...). (Entrev.1, JJ., p. 9)

Nuestro informante termina la carrera de EF en el año 2000 y en el año 2001 se presenta a las oposiciones. Su primer destino es una ER, alejada de su vivienda habitual, por lo que decide quedarse a vivir en el pueblo. Parece evidente que concibe lo “rural” como algo diferente a lo que sucede en la urbana, pues para desarrollar su labor docente tenía que hacer itinerancias, además estaba en el medio del campo y no había nada cerca del pueblo. En ese momento, nos señala que uno de sus miedos se centraba en el aislamiento y soledad con la que se trabajaba.

(...) me llamaron para trabajar, estuve en un colegio en (...) al sur de (...) y me quedé allí a vivir, y bueno era una ER, pero rural no en cuanto a unitaria o que hubiera que hacer itinerancias, porque al final había asumido la cabecera, estaba en mitad del campo y no había nada cerca del pueblo (...) al final son pueblos de 20 o 30 personas no se puede vivir, y casi todos los que estaban allí se habían ido. (...) .En cuanto a mí como maestro, vi que me daba miedo el encontrarme con profesores, eso es lo primero que recuerdo (...) muy lejos de (...) y en mitad del monte (...). (Entrev.3, JJ., p. 9)

La provisionalidad de su estancia (ya que había ido para 15 días, al ser una sustitución) le condicionó el diseño de las clases de EF, por lo que decidió experimentar, planteando actividades diversas como: lanzamiento de martillo y teatro de sombra. También tenía que llevar el material de EF de un lado a otro. Sin embargo, los problemas vienen dados más por no entender ciertas dinámicas y decisiones tomadas en el centro, que le hacían pensar que no estaba preparado.

Una de las decisiones más complejas que tuvo que tomar como maestro de la ER fue hacer repetir a uno de los alumnos de sexto curso para que así no cerraran la Escuela al no alcanzar la ratio mínima. En aquel momento estaban escolarizados: cuatro niños/as, tres de infantil y uno de sexto de Primaria. El alumno más mayor, en ocasiones, estaba solo en el aula y otras con el alumnado de infantil, lo que obligaba a buscar respuestas para aplicar unas estrategias metodológicas que atendieran a la diversidad. Estas situaciones, en la opinión de JJ, son las que, sin duda, te hacen replantearte la profesionalidad docente.

Te encuentras con una serie de situaciones que te hacen replantearte el trabajo que estás realizando como el caso del centro donde estuve un mes y la historia es que me había peleado con todo el mundo. En la Escuela unitaria había tres niños de infantil y uno de sexto, y decidieron en una de las reuniones que iban a hacer repetir al de sexto para que no les cerraran la Escuela.

Ese es el recuerdo que tengo, entonces mi recuerdo era (...) mi único deseo allí era salir corriendo, yo no estaba hecho para aquella Escuela. (Entrev.3, JJ., p. 10)

Después de tres meses trabajando como maestro interino, especialista de EF, su primer día en la ER, tuvo que hacer frente a ser tutor de una EUN. Este reto, en parte, tenía su parte romántica debido a que estaba solo como maestro, aunque a lo largo de la semana, en ocasiones, llegaban maestros/as especialistas.

En mi primera experiencia como tutor en la escuela rural, me embargaba la emoción de poder trabajar, si bien rápido aprendí que en un CRA no todas las localidades eran iguales. Después de un rápido y agradable recibimiento por parte del director, me encaminé a mi unitaria, que estaba a veinte kilómetros de la cabecera, por carreteras comarcales. Los kilómetros comenzaron a hacerse eternos y empecé a comprender que aunque la cabecera del CRA esté cerca, los diferentes pueblos que la componen pueden estar lejos y mal comunicados. (Doc., 4, caso 2, p. 294)

Esta situación que, en principio, se presentó como estimulante, le permitió poner a prueba sus ideales y sus proyectos como docente. Más tarde se abrumaría ante el hecho de encontrarse en un escenario diferente, por impartir clase en la etapa de infantil para la que, en su opinión, no tenía ni experiencia ni habilitación.

(...) Unos días antes se había levantado el tejado por el aire, con lo que se habían desplazado a un aula vacía que se usaba para amontonar trastos. Además, la mayoría de los niños y niñas eran de infantil. Esto provocó en mí un sentimiento desesperanzador. Al entrar al aula el panorama fue desalentador, a las dudas que llevaba sobre si iba a ser capaz de llevar a cabo la docencia en una unitaria, se añadió lo que vi. Había siete niños y tres niñas muy pequeños. Siete eran de infantil y los otros tres de primer ciclo de Primaria. En aquel momento me aferré a un deseo, que mi clase fuera la de los mayores, ya que me habían llamado para trabajar en Primaria. Pero ese aula con alumnos y alumnas mayores no existía y había que reconocer la realidad, que era que la mayoría del alumnado era de infantil, etapa para la que no tenía ni experiencia ni habilitación. (Doc., 4, caso 2, p. 294)

No solo se encontró con una etapa para la que él consideraba que no estaba preparado, sino que contaba con un grupo de alumnos/as de diferentes niveles académicos o “inter-nivelar”, de infantil y de primer ciclo. El grupo esta reducido en número, se agrupaban en un aula que era un viejo almacén, en el que se veían cajas enormes apiladas al lado de unos armarios viejos. Nos describe como la mesa del maestro/a se situaba entre el hueco que dejaban unas altas columnas de libros de texto y guías. Los/as alumnos/as se encontraban arrinconados/as en poco espacio, que con gran expectación miraban al maestro, como si algo fuera a suceder. JJ nos afirma que esta situación le desesperaba y desbordaba, sintiendo la necesidad de abandonar y marcharse a casa.

Para más desesperación, el lugar en el que estaban era un almacén. De frente a la puerta se veían cuatro cajas enormes, apiladas al lado de unos armarios viejísimo sin barnizar. A la derecha estaba la mesa del maestro, como castigándole a mirar por la ventana, entre el hueco que dejaban unas altísimas columnas de libros de texto y guías. A la izquierda, en poco espacio, el alumnado arrinconado, y mirando con los ojos abiertos como esperando que pasara algo. (Doc., 3, caso 2, p. 18)

En situaciones como estas a nuestro maestro lo único que se le pasa por la cabeza es la idea de abandonar, de volver a casa y pensar que lo que estaba sucediendo no hubiese pasado. Se encontraba en mitad del campo, en tierra de nadie, en un almacén como aula, cuyos alumnos/as mayoritariamente eran de infantil, lo que le generaba desasosiego y le invadía un gran sentimiento de soledad, repercutiendo en su identidad profesional.

Por mi cabeza lo único que pasaba era la idea de abandonar, de volverme a casa y pensar que nunca había sucedido. Me encontraba en mitad del campo, en un almacén, con un aula mayoritariamente de alumnas y alumnos de infantil, solo y en crisis por mi imagen profesional. Siendo consciente de que la renuncia, aunque apetecible, no era solución y que iba a pasar allí los cuatro siguientes meses, tenía que hacer algo. (Doc., 4, caso 2, p. 295)

Pero siguió adelante, pensaba en sus clases con los profesores de la Universidad, con quien hablaba de la ER. Era consciente que no podía caer en el lamento como alguno de sus compañeros/as, no se podía olvidar de los ideales que le habían permitido llegar a ser maestro, debía enfrentarse a este gran reto profesional. Ello le costaría invertir los días siguientes en intentar buscar soluciones. Sabía la importancia que tenía el uso del espacio para trabajar con grupos heterogéneos, el organizar el aula procurando que esta fuera un espacio agradable, ordenado y accesible para los/as niños/as y que pareciera realmente lo que siempre debió parecer, un aula.

Siendo consciente de que la renuncia, aunque apetecible, no era la solución y que iba a pasar allí los cuatro siguientes meses, tenía que hacer algo. Las soluciones que conocía eran: lamentarme por mi mala suerte, y caer en el habitual “lamento persistente” de otros compañeros y compañeras (Gil Sáenz-Hermúa, 2001), y olvidarme de los ideales que me hicieron ser maestro. Por otra parte podía pensar que los dueños de esos ojos, que me miraban (...) no tenían por qué sufrirlo. Me decanté por la segunda opción. (Doc., 3, caso 2, p. 18)

JJ sabía que la ER solía ser de los primeros destinos de muchos maestros/as, pese a ser maestro de Primaria y de EF, aunque la gran mayoría de sus asignaturas se apellidaban “... y su Didáctica”, extrañamente consideraba que perdían el componente didáctico que le acompañaban. Había momentos en los que pensaba que lo que había aprendido en la Escuela de Magisterio podría llevarlo a la práctica fácilmente. Pero pronto se daría cuenta que no era así, pues se encontraba con proyectos curriculares copiados que no servían para nada, provocando un vacío pedagógico sobre los propósitos que se debían perseguir, que le generaban gran inseguridad.

Nuestro protagonista también señala, que se encontró con serias dificultades para desarrollar su práctica docente por la inexistencia de material, o no adecuarse a las necesidades de sus clases. Por eso pensó que la mejor manera de solventar el problema era elaborar una programación teniendo en cuenta los recursos con los que contaba. (Doc.4, caso 2, pp. 294-296)

Pero tenía un nuevo problema; pese a ser maestro “especialista” en Primaria y en Educación Física, en mi formación la mayoría de las asignaturas que se apellidaban “...y su didáctica”, extrañamente perdían el componente didáctico. Así, recuerdo el año de la especialización de Primaria como un nuevo COU sin obligación de ir a clase, entre asignaturas convalidadas y las que habían perdido el apellido. Lo que en su día fue algo cómodo, recordar permutaciones, análisis sintácticos... en ese momento estaba siendo un problema grande, ¿Cómo podía haber un maestro, al que habían contratado, que no supiera enseñar a leer a quien le hacía falta? Para Fernando Savater (1997) la educación es más cosa de cómo que de qué y, yo tenía el problema de sólo saber el qué. Siendo optimista, he de reconocer que por lo menos sabía el qué, ya que otros compañeros y compañeras sin especialización en Primaria se encuentran en situaciones similares. Habitualmente, la escuela rural suele ser de los primeros destinos de un maestro y muy pocas veces se hace referencia a ella en los estudios de Magisterio; preparando sólo para el desarrollo de la profesión en escuelas urbanas. (Doc.4., caso 2, p. 295)

Según JJ, afirma que, en ocasiones, el ser maestro de una EUN le resultaba bastante duro, sintiéndose solo y agobiado.

Así, en la primera semana, se me hacía larguísimo hasta llegar al recreo y en muchos momentos lo (des)esperaba con ansiedad. El recreo no me permitía librarme de la soledad, aunque sí me libraba de la presión de aula (...), que hace tomar decisiones sin tener apenas tiempo para pensarlas”. (Doc., 3, caso 2, p. 47)

Sin embargo, con el paso del tiempo y la construcción de su propia identidad docente, JJ se descubre a sí mismo, afirmando que casi al final del curso, notaba que había cambiado. Nos informa de que se sentía eufórico, pues había conseguido superar sus temores y las dificultades iniciales. Pero, incluso, en momentos donde uno empieza a saborear las mieles de los pequeños logros conseguidos, vuelve a aparecer nuevamente el caos, tal como JJ señala. Basta una situación puntual para desmoronar el equilibrio personal y profesional; para tener que re-pensar cómo actuar y responder a la misma. JJ nos informa que estas circunstancias le llevaron a “en ese momento comprendí que como maestro y como persona puedo ser un ser de transformación (Freire, 1970, 2001), pero nunca de solución absoluta” (Doc., 3, caso 2, p. 50).

Cuando finalmente, aprobó la oposición, le destinaron a una escuela urbana, situación que le generó cierto malestar docente, haciéndole replantearse si realmente era maestro de EF, llegando a la conclusión de que realmente no era maestro de EF, sino que era un maestro para la ER (Entrev.3).

Tras su paso como alumno de la ER, JJ evoca recuerdos que esconden un sentimiento profundo y entrañable sobre sus experiencias y vivencias en la ER tanto como alumno como maestro de la ER, tal como veremos en los apartados siguientes.

## **5.2.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural.**

En este apartado nos centraremos en describir y comprender el sentido que tiene para nuestro protagonista el contexto particular que presenta la ER. Analizaremos con profundidad las posibilidades pedagógico-didácticas que para él tiene esta realidad educativa, abordando específicamente la asignatura de EF. También trataremos de valorar el interés que manifiesta la Administración Educativa y la Comunidad Científica hacia la ER según la opinión de nuestro protagonista.

### **5.2.2.1 Contextos singulares. Contexto de la Escuela Rural.**

Las Escuelas Rurales suelen tener unas características bien distintas a las que ofrece la Escuela Urbana. JJ nos indica que las Escuelas de las ciudades, suelen ser graduadas, clasificando y distribuyendo al alumnado por edades y nivel de conocimientos supuestamente homogéneos. JJ nos comenta que en los pueblos, las Escuelas suelen ser heterogéneas, estando todos los/as alumnos/as ubicados en pocas aulas. Según las aportaciones de nuestro protagonista, éstas se denominan, aulas unitarias, ya que todo el alumnado está en la misma clase, o bien, divididos en dos aulas, cuando utilizan el ciclo como criterio de clasificación.

JJ cita a López Pastor (2002) y Ruiz-Omeñaca (2008), cuando habla de la diferenciación entre la EU y la ER, considerando que este hecho provoca dos formas de entender las Escuelas Rurales. Según JJ, esto se produce en función de lo que se entienda por Escuela y las prácticas educativas que se llevan a cabo. Pero la idea principal, como señala JJ, que subyace es la independencia o la sumisión de ER a la urbana. JJ, nos remite nuevamente a López-Pastor (2002) y Ruiz-Omeñaca, (2008), cuando denominan a estas dos tendencias como “Escuela en el mundo rural” y “Escuela Rural” (Doc. 4, caso 2, p. 98).

JJ me enseñó<sup>61</sup> que las similitudes entre EU y la ER pueden ser muchas, entre las que destacaba, no sin sarcasmo: los encerados, las sillas, las mesas, etc. En ese momento entendí que el proyecto educativo de la escuela estaría en lo más básico de su explicación. JJ, considera que son Escuelas que pueden tener muchas similitudes, pero que el mayor problema está en la concepción que se tiene de cada una de ellas. En su respuesta encontramos que la ER es una Escuela heterogénea y cuando estamos hablando de una EU, siempre o casi siempre, se alude a una Escuela homogénea. En la opinión de JJ, el problema se centra en los modelos de graduación, donde todo el alumnado tiene la misma edad con un nivel curricular parecido en la EU y no se respeta el principio de diversidad.

¿Similitudes? (...) pueden tener muchas El problema está en la concepción, porque en la EU se entiende como una Escuela homogénea, entonces claro, no sé, si la Escuela urbana se entendiera como una Escuela heterogénea, tendría muchísimas similitudes porque al fin y al cabo una Escuela unitaria, una ER es una Escuela heterogénea. El problema es cuando se entra en los modelos de graduación, de que todos la misma edad y todos un nivel parecido. Entonces cuando no se respeta el principio de diversidad en la Escuela urbana yo creo que tiene muy poquitas similitudes. (Entrev.1, p. 1)

JJ nos señala que para entender a la ER hay que conocer su contexto singular y, en ocasiones, alude a la EU por ser el modelo desde donde, en la mayoría de los casos, se establecen los parámetros para delimitar los contextos singulares, en nuestro caso el de la ER. Según JJ, la primera acción administrativa propia de la ER diferenciándola de la Urbana surge en 1984 con el primer CRA en el Valle de Amblés (Ávila)<sup>62</sup>. JJ comenta cómo se produjo esta nueva agrupación de pequeñas Escuelas en una nueva estructura organizativa específica de las Escuelas Rurales, y que en la actualidad pone en duda si como resultado de esto ha surgido una auténtica Escuela Rural o si, por el contrario, nos encontramos con Escuelas en el medio rural. Es decir, si estas agrupaciones han generado una nueva realidad educativa, o si han permitido una mejor gestión administrativa y una mayor facilidad para el trabajo de los/as maestros/as especialistas sin haber creado una Escuela muy diferente de la que existía antes (Doc. 4, caso 2, p. 99).

Según JJ, en ellas se muestran prácticas pedagógicas integradoras que respetan la diversidad, que fomentan las relaciones con el medio natural, que integran el medio social del estudiante en el aula. Aunque, como señala JJ, desde la Administración Educativa y las editoriales no se promueven currícula propios para la ER, aunque hay un sector de maestros/as con la preocupación de conseguir una auténtica ER (Doc. 4, caso 2, pp. 99-100). Esto se debe, en la opinión de JJ, a la defensa de la ER como una realidad diferente y como un foco de propuestas de innovación educativa que van dando respuesta a sus propias necesidades. En uno de los estudios realizado por JJ, donde realiza una revisión bibliográfica, pone de manifiesto cómo se pueden encontrar obras en las que se plasman experiencias propias de la ER<sup>63</sup> y que nos podrían

---

<sup>61</sup> En la primera entrevista que mantuve con nuestro informante, tenía dudas sobre cómo guiar una entrevista, y tenía dudas sobre cuáles eran las preguntas que debía realizar para obtener las respuestas que fueran capaces de ir explicando los issues, desvelando y profundizando en nuestro tema. Hoy descubro que en aquella pregunta (no)equivocada, obtuvimos una respuesta que nos desveló la concepción que tenía nuestro protagonista de lo que es la ER, definición que extrajimos cuando preguntamos por las similitudes entre EU y ER, ya que no tenía sentido ese “análisis comparativo”.

<sup>62</sup> Hemos podido comprobar las aportaciones de JJ en las siguientes referencias: Jiménez-Sánchez (1993) y Sauras (2000).

<sup>63</sup> Nuestro protagonista, JJ, nos menciona algunas experiencias (Barba, 2006b; 2007; 2010; Cortés et al., 2006; Costa, Dueso, Pedrós, y Vidal, 2006; Dols, 2005; López-Pastor, 2006; López-Rodríguez, 2001; Moral y Villalustre, 2007; Ruiz- Omeñaca, 2008), que hemos podido comprobar.

dar una visión definitoria, en la opinión de JJ, sobre la dimensión pedagógica y el potencial educativo de la ER (Doc.4., caso 2, p. 99).

### **5.2.2.2 Dimensión pedagógica didáctica de la Escuela Rural.**

Para nuestro informante los que afirman que se puede hablar propiamente de ER (Boix, 2004; López-Pastor, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008a), lo hacen desde el convencimiento de que los propios maestros/as han promovido una corriente pedagógica propia de este contexto. Así, considera las obras de Freinet (1996a), de Neill (2005), de los Alumnos de Barbiana (1996), de Freire (1970), promotoras de prácticas propias de la ER. Prácticas que no sólo se limitan a formas novedosas de aprender, sino que la emancipación, la libertad, la responsabilidad y la autonomía pasan a formar parte importante del currículo.

Nuestro informante señala que con estas prácticas se rompe con el modelo tradicional de una Escuela reproductiva, pasando a ser una Escuela emancipadora. Se cambia el aprendizaje bancario por un aprendizaje dialógico, por proyectos en los que los/as estudiantes son los/as responsables (Doc. 4, caso 2, p. 99).

### **5.2.2.3 Educación Física en la Escuela Rural.**

En la opinión de JJ uno de los factores de análisis dentro del marco de la EF en la ER se centra en *la atención a la diversidad*. Según JJ, es muy fácil encontrar o usar términos como “*necesidades educativas especiales, coeducación, minorías étnicas, inmigrantes, déficits sensoriales, necesidades de compensación educativa...*” JJ señala, que este tipo de EF en el que toman tanta importancia los términos es preocupante, pues se basa en el uso de etiquetas para referirse a las personas, a las que busca categorizar con el fin de homogeneizar como en las Escuelas Urbanas (Doc. 4, caso 2, p. 136).

Si nos centramos en las características que presenta la EF en la ER según JJ (Doc. 4, caso 2, pp. 136-137), destaca la necesidad de buscar una transformación de la EF en la ER. Desde su punto de vista, se debe pasar de ver problemas en el ejercicio de la práctica docente, a las posibilidades y ventajas, si el maestro/a de EF, es capaz de entender su especificidad. JJ, señala que los/as maestros/as han de entender que deben descubrir y vivenciar nuevos modelos educativos en los que se potencie el tratamiento de la diversidad, como una de sus principales características.

Centrándonos en lo que sería *la programación en EF en la ER*, para JJ, tiene una característica diferencial respecto a las demás áreas, y es que el libro de texto todavía no está muy extendido, con lo que el maestro/a es quién diseña su programación. Ante esto se puede considerar que se hace específicamente para la ER (Doc. 4, caso 2, p. 137). Según JJ, (Doc. 4, caso 2, pp. 137-139), en las programaciones realizadas para las aulas multigrado de la ER, se suele dar una serie de características, entre las que destaca:

- Cada aula tiene sus propias características, no es directamente transferible a otras. La opinión de JJ, en lo que se refiere al *alumnado*, nos indica que se tratan de grupos naturales, espontáneos, es decir, heterogéneos no solo en la edad, capacidades, motivaciones, e intereses y en los que apenas se encuentran problemas relacionales, lo que supone según JJ, considerar planteamientos desde la EF, que atiendan y valoren la diversidad (Doc. 4, caso 2, pp. 137-138)

- *La preparación de sesiones de dos horas de EF:* la docencia por maestro/a itinerante hace que, en ocasiones, el equipo directivo quiera rentabilizar los desplazamientos, haciendo sesiones de hora y media o de dos horas. Ante esto hay diferentes opciones: alternar momentos de más actividad con otros menos intensos, utilizar la reflexión y el diálogo dentro de la sesión o realizar trabajo teórico mediante fichas<sup>64</sup> (Doc. 4, caso 2, p. 138).
- *Las actividades tienen que permitir que niños/as con hasta seis años de diferencia participen en las clases.* Así, las sesiones están formadas por propuestas que permiten aprender todos a la vez (Doc. 4, caso 2, p. 138).
- *La utilización de espacios.* La ER no suele contar con los espacios que tradicionalmente se utilizan en la EF escolar, esto hace que el medio natural se convierta en el principal recurso. En este sentido JJ<sup>65</sup> señala que el *material específico y las instalaciones propias* para el desarrollo de la práctica de la EF son limitados además de ser insuficientes y diferentes en cada localidad. De ahí que exista, como señala JJ, la posibilidad de plantearse una Educación integrada en el medio natural, donde la colaboración con instituciones y familias se hace necesaria, así como la reorganización lógica del material del centro (Doc. 4, caso 2, p. 138). La relación del alumnado con un tipo de material y de espacio provoca una determinada respuesta motriz. De esto se puede deducir que los espacios forman parte de nuestra cultura motriz, si bien la EF está predeterminada por los espacios propios del deporte de masas. Pero éste no es sólo una cuestión de los/as docentes, también es una característica que presenta el alumnado (Doc. 4, caso 2, pp. 138-140).

JJ, nos adelanta una clasificación de los espacios donde se suelen llevar a cabo las sesiones de EF. Espacios que, en su opinión, van a condicionar las Programaciones Didácticas de EF y que el maestro/a debería tener presente. Como señala nuestro informante, los espacios nos permiten aproximarnos al sentido de la EF en el contexto de la ER, circunstancia que, por otra parte, según JJ genera el desarrollo de una EF alternativa para la ER (Doc. 4, caso 2, pp. 140-142). Nos encontramos con una diversidad de espacios para la práctica de la EF en la ER, entre los que JJ señala:

- *Espacios cubiertos.* Son espacios poco abundantes, existiendo diferencias entre la cabecera y las incompletas (Doc. 4, caso 2, p. 140). Los principales son:
  - *La sala de actividad física y motriz.* Sólo se suele encontrar en la cabecera del CRA, suele ser una gran aula sin muebles que permite realizar actividades a cubierto, que no exijan desplazamientos grandes ni de gran intensidad (Doc. 4, caso 2, p. 141).
  - *El aula.* Es un recurso típico de las Escuelas incompletas. Para usarle hay que retirar los muebles. Las posibilidades que ofrece son muy pequeñas, limitándose a actividades en las que el movimiento es muy reducido como juegos sensoriales, tenis de mesa o teatro de sombras. Suele ser un recurso de emergencia (Doc. 4, caso 2, p. 141).

---

<sup>64</sup> JJ hace referencia a algunos autores, (Cortés et al., 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López Pastor, 2002; 2006) que nosotras hemos podido comprobar, para destacar sus aportaciones.

<sup>65</sup> Nos señala que coincide con otros autores, entre los que destaca Cortés et al. (2002), Gracia (2002), Gómez-Oviedo (2002), López-Pastor (2006), Ponce de León Elizondo et al. (2002) y Ruiz-Omeñaca, (2008a).

- *Locales del Ayuntamiento.* Puede ser otra posibilidad de encontrar locales a cubierto, si bien suele presentar varios inconvenientes como son: negociar su uso con el Ayuntamiento, la distancia entre el colegio y el local y el estado de conservación y utilización que le da el Ayuntamiento (Doc. 4, caso 2, p. 141).
- *Espacios al aire libre.* Estos espacios suelen ser muy ricos y ofrecer muchas posibilidades de trabajo en el medio natural, si bien tienen el problema de que para usarlos hay que salir del Centro, lo que implica una mayor responsabilidad del maestro/a (Doc. 4, caso 2, p. 141):
  - Patios. Es un recurso que se suele aprovechar poco en las Escuelas incompletas, ya que en la mayoría de los casos suelen ser muy pequeños. Incluso en los recreos, tampoco se suelen usar. El caso de la cabecera habitualmente suele ser distinto, ya que al igual que el edificio es de mayor tamaño, los patios también lo son y, en muchos casos, incluso tienen pistas polideportivas (Doc. 4, caso 2, p. 141).
  - Eras. Es el espacio tradicional para la EF en la ER debido a sus características: tienen la hierba corta, son llanas y amplias (Doc. 4, caso 2, p. 141).
  - La plaza del pueblo. Al igual que las eras es otro recurso tradicional, si bien es cierto que presenta el inconveniente del tráfico próximo. En múltiples ocasiones es el único lugar llano y asfaltado, siendo necesario para múltiples actividades, como todas las que requieren botar (Doc. 4, caso 2, p. 141).
  - Calles. En ocasiones, no queda más remedio que realizar las sesiones en calles abiertas al tráfico. Esto sucede cuando todas las demás posibilidades están agotadas. No obstante, en algunos pueblos resulta normal y los habitantes evitan pasar por esas calles, en la medida de lo posible (Doc. 4, caso 2, p. 141).
  - Pistas polideportivas. Se componen de una pista de fútbol sala y, en ocasiones, de un frontón. Es un escenario tradicional para practicar EF (Doc. 4, caso 2, p. 142).
  - Espacios propios del pueblo. Son espacios que sólo se pueden reconocer hablando con la gente del pueblo. Suelen ser frontones que aprovechan la pared de la iglesia, canchas de deportes tradicionales (Doc. 4, caso 2, p. 142).
  - Otros espacios. Necesitan estar próximos al aula y se utilizan en función de las programaciones. Son caminos, alamedas, ríos, riachuelos, montañas, rocódromos... La variedad de espacios, unida a la heterogeneidad en las edades de los alumnos/as, hacen de la EF en la ER una enseñanza muy diferente a la de las ciudades (Doc. 4, caso 2, p. 142).
- Los *materiales en el medio rural son limitados*, ya que están en una localidad y han de ser desplazados por el tutor/a (Doc. 4, caso 2, p. 139).
- Los *factores atmosféricos* son determinantes de la programación en la ER, se suelen llevar dos programaciones (Doc. 4, caso 2, p. 139).
- Los *contenidos propios del entorno y una programación por concluir* (Doc. 4, caso 2, p. 139).

Si atendemos al *profesorado*, JJ resalta la importancia de ser un maestro/a crítico, sobre todo considerando lo aprendido en la FI y lo vivido como alumno/a, para transformarlo y ser capaz de ponerlo en práctica en el contexto rural, un contexto que acumula, en la opinión de JJ, todas



las características que hemos comentado anteriormente. Además, según nuestro protagonista, habría que añadir la necesidad de elaborar y desarrollar materiales curriculares adaptados a este contexto.

En la opinión de JJ, estas son algunas de las características que presenta la EF en la ER y que, sin duda, la hace particular, ya que invita a generar alternativas a las propuestas más tradicionales de EF, al tener que adaptarlas a una realidad educativa diferente, y en las que la formación del maestro/a en su etapa inicial, debería incidir.

### **5.2.3 Competencias adquiridas durante la Formación Inicial para el desarrollo profesional en la Escuela Rural.**

En este punto nos hemos centrado en las competencias<sup>66</sup> adquiridas durante la FI para el desarrollo de la profesión docente en el contexto particular que presenta la ER.

Después de haber mencionado los primeros pasos de nuestro protagonista como alumno de la ER, nos vamos a adentrar en los sentimientos forjados desde las sensaciones y las vivencias como estudiante en prácticas en la ER. En este sentido, JJ nos hace saber, que eligió realizar unos estudios y no otros, porque la práctica deportiva y la connotación de “saludable” le empujó a decantarse por ser maestro de la especialidad de EF, no sin antes buscar otros caminos.

(...) tenía la sensación quizá, no sé por lo que decían en casa que bueno, que el deporte estaba bien, pero no como forma de vida sino como algo más de divertimento (...). Siempre había hecho muchísimo deporte, diferentes deportes (...), llegó el momento de elegir qué hacer para irme a la Universidad y en un principio elegí estadística (...) un poco yo creo como cosa autoimpuesta porque siempre les sacaba buenas notas en matemáticas (...). Dejé estadística, vi en estadística que no era lo mío (...). (Entrev.3, JJ., p. 3)

Según JJ, a veces, cuando se toman decisiones no siempre parecen en principio las más acertadas, pero más tarde te das cuenta que las respuestas obtenidas, las consecuencias y los sucesos que te van aconteciendo, te van guiando hacia lo que será el encuentro de tu verdadero camino. Nos indica (Entrev. 3, JJ., p.4), que a lo largo de los días, en ese transcurrir de los años, se encierran oportunidades que nos invitan a pensar y reflexionar sobre lo verdaderamente importante, apareciendo y evocando ciertas escenas que nos permiten desvelar los misterios de un futuro, a veces, incierto que en la mayoría de los casos necesitamos compartir (Entrev. 3, JJ., p. 4). Hasta que de repente la sorpresa aparece, como señala JJ, desde un silencio resolviendo enigmas, por lo que lo mejor ha sido esperar nuestro turno con una atención relajada.

(...) por no dejar el año en blanco (...) me matriculé en Magisterio de Educación Primaria. El primer año, (...) me resultó relativamente fácil, (...) yo no iba a ser maestro (...) empezó el segundo curso de Magisterio, y en ese segundo curso pues hice las prácticas y me gustaron mucho (...) me empezó a ir bien y al final le dije a mis padres que quería hacer Magisterio, pero que no quería seguir en (...) dije que me quería ir a hacer EF (...) vi en un cartel qué Universidades había en (...) qué especialidades hay y bueno vi que en (...) había EF (...) ¿por qué no...? (...) y así es como yo llegué a maestro de EF. (Entrev. 3, JJ., p. 4)

---

<sup>66</sup> Nos referimos a competencia específicas marcadas por la Orden ECI/3857/2007 para el/la Maestro/a de Educación Primaria, que le habiliten para el ejercicio de la profesión docente.

## Vivencias de un estudiante en prácticas en la ER

Las primeras experiencias de JJ con la ER se producen en la FI surgieron en las asignaturas de Didáctica de la Educación Física I y II (DEF I y II). En el programa de DEF I, uno de los bloques hacía referencia a “otras problemáticas de la EF”, en las que se consideraba el escenario de la ER. Una asignatura que, según JJ, les acercaba a una realidad poco conocida:

La asignatura con Víctor me pareció interesantísima desde el primer día, fue en la que trabajamos sobre ER. Era uno de los bloques, había cinco o seis bloques y uno de ellos se le llamaba “otras problemáticas de la EF” y era... había algo de género, pero principalmente \_no me acuerdo qué otra cosa había\_ eran como tres cositas, pero principalmente ER. (Entrev.3, JJ., p. 5)

Nos dice JJ que la dinámica de trabajo de la asignatura estaba vinculada a la lectura de artículos, que se discutían en clase para construir cada uno sus apuntes. La manera de trabajar este bloque de contenidos que se vinculaba con temas relacionados con la ER, le supuso un aprendizaje relevante que dejó una huella bastante significativa, ya que fue su primer contacto durante la FI con el contexto de la ER.

La dinámica de trabajo era leer artículos. Se los dabas antes, luego en clase se comentaban los artículos, se hablaba y con los apuntes que tú cogías durante el bloque temático, tú lo escribías y desarrollabas tu propio tema y se lo entregabas a él (...) aprendí muchísimo. (Entrev.3, JJ., p. 5)

JJ comenta, que además de las asignaturas DEF I, DEF II y el Prácticum, la de Actividad Física Jugada (optativa), también se relacionaba con la ER. Aunque se centraba en la atención a la diversidad, estaba relacionada con la ER por sus necesidades para atender a su especificidad.

Había otro tipo de contacto que no era específico con la ER, pero que sí que era muy útil para la ER; que era sobre todo con Roberto Monjas, todo lo que él hacía estaba relacionado con la atención a la diversidad, (...) una persona muy concienciada con la atención a la diversidad (...) daba una optativa que era Actividad Física Jugada, una actividad física que debíamos adaptar a cada una de las características que presentaban los alumnos. (Entrev.3, JJ., p. 7)

Como hemos comentado con anterioridad otra de las asignaturas donde JJ estudiaba el contexto de la ER, era DEF II, que aunque con formas de trabajo similares, profundizaba más en la realidad educativa de la ER, con la lectura de un libro específico con el que comprender las características, problemáticas y posibilidades de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo de EF en la ER. En la opinión de JJ, esta experiencia le iba forjando como futuro maestro y, posiblemente, como maestro para la ER.

Al año siguiente nos dio DEF II y la dinámica era igual y en este caso sí que recuerdo que lo primero que hicimos fue (...) leer el libro suyo de EF y ER -la EF en ER- que lo acababa de editar en aquellos día. (Entrev.3, JJ., p. 6)

A nuestro protagonista, JJ, una beca le permitió que el Prácticum se convirtiera en la primera oportunidad para investigar, siendo la ER quien le abriera nuevamente sus puertas para experimentar y formarse. JJ nos señala durante el Prácticum, etapa de formación que considera muy importante por la vinculación con las diferentes realidades educativas, ésta la realizó en la ER.

Mi siguiente contacto con la ER en Magisterio, fue en el Prácticum que fue el segundo cuatrimestre de tercero (...) Víctor llevaba años pidiendo unas becas para hacer el libro (...) y yo tuve la suerte de que me la concedieron a mí. Entonces cuando fui a hablar con Víctor me

dijo “pues es que yo ya no necesito un becario (...) pero bueno ya que te la han dado, algo haremos. (Entrev.3, JJ., p. 6)

Según JJ, en el Prácticum también aprendió que debía adaptarse a nuevas situaciones de enseñanza. Aunque se iba a convertir en maestro especialista de EF, en ocasiones tuvo que resolver situaciones vinculadas a otras áreas, en las que no se sentía cómodo y le provocaban cierta ansiedad. JJ señala, que era maestro especialista en EF y no le habían preparado para ser maestro generalista.

Como maestro de la especialidad de EF, me preguntaba cómo podía ayudar a los alumnos de primer ciclo en sus tareas de matemáticas, en los que me costaba restar llevando y cada vez me estaba desquiciando más, pero no podía ir a decir que tenía una crisis de ansiedad y no sabía restar, no nos habían preparado para ser maestros generalistas, al final recobré la tranquilidad, volví a recordar cómo se restaba y corregí los ejercicios. (Doc., 1, caso 2, p. 67)

Para nuestro protagonista el Prácticum brinda a los futuros maestro/as una primera oportunidad para abordar la realidad educativa a la que se deberán enfrentar una vez terminada la FI. Una realidad diversa formada por una variedad de contextos educativos, donde la predisposición del/de la alumnos/a, la actitud y la adaptación a la nueva realidad, le irá modelando como maestro/a. JJ nos señala que, en su caso, como maestro de la ER.

El Prácticum le proporcionaba a JJ un contexto rural sobre el que investigar desde un enfoque etnográfico. En la profundización de su estudio, nos señala, cómo descubrió las responsabilidades de maestro en prácticas en un contexto diferente al que se suele considerar en la FI. Nos señala, que en este periodo ejerció como maestro-tutor de una EUN, además del itinerante de EF, con los miedos y las dudas propias de la primera experiencia en el campo de la investigación educativa.

Luego la conclusión de la beca es aprender a hacer etnografías durante el Prácticum, (...). Luego me dijo: “ya que estás con la cosa de ER... porque como la ER la vimos en el temario de EF, lo que nos dedicamos a hacer los primeros meses fue más que ver teoría de ER, nos dedicamos a ver un poquito qué tipo de investigaciones podían llevarse a cabo en la ER. Etnografía, Investigación-Acción y todo eso (...). (Entrev.3, JJ., p. 6)

Como nos confirma nuestro protagonista, parece que la ER se presenta como una realidad cargada de posibilidades, pero también con muchas limitaciones, derivadas de las singularidades que la caracterizan y que condicionan la enseñanza de la EF. Lo que obliga al maestro/a a asumir diferentes roles y mostrar competencias para las cuales no ha sido preparado/a y que le proporciona la propia experiencia laboral.

El concepto de Escuela cambia considerablemente de la ciudad. Esta es un aula abierta a todo el mundo, no como en la ciudad en el que cada profesor tiene su aula y durante esa hora no se le perturba. Aquí raro es el día que no tenemos visitas (...) esto para mí es una ventaja, ya que sucede en todos los colegios, pero si es de muchas aulas no te enteras, ya que estás dentro del aula. Esta es una función de conserje que también tiene el maestro, pero que es positiva porque demuestra que la Escuela no es una institución cerrada que da la espalda a la sociedad. (Doc. 1, cao 2, p. 84)

JJ afirma que, en muchas ocasiones, los estudiantes para maestro/a piensan que una vez concluida la FI, tiene adquiridas las competencias necesarias para desarrollar su función docente, en cualquier contexto escolar. Pero, en su opinión, cuando se va por primera vez a un centro, sobre todo si es una ER, aparecen miedos, surgen dudas e incertidumbres sobre si lo que se ha aprendido en la Universidad le capacita para ejercer como maestro/a en este contexto.

En este sentido, nuestro protagonista considera, que la formación del maestro debe ser un proceso continuo, que se va construyendo con el tiempo, y que requiere de un pensamiento reflexivo y crítico para responder a los inconvenientes y dificultades que se presentan, así como dar alternativas a la propia práctica docente.

#### **5.2.4 Reflexiones sobre la práctica docente en la Escuela Rural. Limitaciones y alternativas en la docencia.**

En este apartado consideramos las reflexiones que JJ nos aporta sobre la práctica docente en la ER, manifestando algunas de las dificultades con las que, desde su punto de vista, se encuentran los/as maestros/as noveles cuando acceden a la ER como primer destino laboral.

Nuestro protagonista considera que una de las principales dificultades a las que se deberá enfrentar el maestro/a de la ER se centra en la comprensión de la existencia de aulas con una estructura diferente a las que hay en la Escuela Urbana tradicional. Las aulas de la ER son diversas y complejas, constituidas por grupos heterogéneos, tanto en edad como en nivel. Son aulas multigrado, lo que supone planteamientos metodológicos que tengan en cuenta la atención a la diversidad, siendo una potencialidad de la ER, según afirma JJ. También indica que se requiere de un cambio de pensamiento y/o de recuperación de las propuestas educativas alternativas de autores como: Dewey, Freinet, Giner, etc., o de movimientos de renovación como la Institución Libre de Enseñanza, Alumnos de la Escuela de Barbiana o propuestas educativas como “cartas a una maestra”, las cuales parecen estar olvidadas, según señala JJ.

Para ello, no sirven las propuestas de las Escuelas graduadas, que se suelen enseñar en Magisterio y que se suelen haber vivido como alumnos en la escolarización los que en ese momento son maestros (Doc. 4, caso 2, p. 140).

Según JJ en los últimos tiempos las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) son un puente para que el maestro/a pueda acceder otras experiencias educativas y al conocimiento de los materiales curriculares construidos para estas aulas multigrado de la ER; además de otras propuestas que permiten descubrir la ER a los/as estudiantes para maestro/a; así como conocer los Grupos de Trabajo vinculados con la ER. Todas estas propuestas, como señala JJ, adquieren sentido desde la Formación Permanente.

JJ nos comenta que cuando accedió a la ER como maestro novel, tuvo que enfrentarse a una “batalla interior”, la cual se originaba por un camino de dudas e incertidumbre en la que llegó a plantearse su competencia profesional como docente. Sin embargo, esta idea dio un giro al convertirse en una oportunidad más para seguir creciendo a nivel profesional, especialmente en aquello relacionado con la ER.

##### ***5.2.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/as docentes sobre los sucesos en el escenario de la Escuela Rural.***

Dentro de este apartado vamos a destacar los miedos y las inquietudes que tiene JJ como maestro novel en el escenario de la ER. Situaciones que se presentan como tópicos o ideas y que son producto de las experiencias vividas por nuestro informante.

En este sentido, los tópicos que JJ nos describe son los siguientes:

- **Vinculados a la sensación de soledad y aislamiento que experimentan los/as maestros/as noveles cuando acceden, para el desarrollo de su práctica docente, a la ER.**

En la opinión de JJ, en bastantes ocasiones, los/as maestros/as noveles imparten docencia en lugares complejos, de difícil acceso y con una población reducida, lo que les puede generar cierta sensación de ansiedad y soledad, que hace que algunos abandonen la profesión docente. De hecho JJ, nos señala que en sus primeras experiencias docentes en la ER, ha coincidido con maestros/as a los que les incomodaba este contexto. Algunos maestros y maestras, según JJ, sintieron miedo a no saber desarrollar su trabajo en este escenario educativo tan desconocido: “estuve en la Primaria con Luisa que es una persona encantadora (...) insegura, a veces, y aquel año un poco más porque era la primera vez que trabajaba en una Escuela unitaria” (Entrev.3, p. 6).

- **Vinculados al número de alumnos/as de las aulas de la ER.**

JJ señala que como alumno en prácticas uno de los aspectos que le provocaba ansiedad y le condicionaba sobremanera cómo enseñar en la ER, era el número de alumnos/as tan reducido y tan diverso que había en las aulas (multigrado). Aprendía de su tutor de prácticas, al cual consideraba como un maestro más dentro del aula. Éste le había asignado uno de los tres grupos integrados en el aula multigrado. Nuestro protagonista, JJ, nos comenta, que solía quedarse con los alumnos/as de primer y segundo ciclo de Primaria, para pasar después con los de Educación Infantil. Nos cuenta que esa fue su primera experiencia en la ER.

A mí me decía “yo te considero como un maestro dentro del aula (...). Me decía "claro, no solo estás haciendo las prácticas porque aquí hay un montón de niños y que tenemos niños de todas las edades". Tenía la clase dividida en tres grupos y yo siempre me ocupaba de uno de los grupos, ya al final, pues eso, la tarea la hacía yo. Ella solía quedarse con los mayores (...), yo estaba principalmente con un grupo que había en torno a primero y segundo ciclo y luego ya pasaba con los pequeños, con los de infantil. Eso fue la primera parte. (Entrev.3, JJ., pp. 6-7)

Las aulas multigrado, según JJ, condicionan la enseñanza y el aprendizaje de la EF. Las Programaciones Didácticas y de Aula se convierten en un entramado de objetivos y contenidos que el/la docente debe construir.

(...) catorce alumnos en la misma aula, siendo seis de infantil, cuatro de primer ciclo, uno del segundo y tres del tercer ciclo. Luisa me dijo que podía hacer lo que quisiera, que éramos dos maestros para una misma aula y que entre los dos el trabajo sería más sencillo. (Doc., 1, caso 2, p. 67)

Organizar el espacio en la ER y, más concretamente el aula, va a depender, según JJ, del espacio del que se disponga, así como de los recursos. JJ señala, que el/la maestro/a debe estructurarlo para dar respuesta a todas las demandas de los/as alumnos/as. No sólo a nivel individual, también de manera colectiva para que el aprendizaje del alumnado no se vea mermado. JJ nos comenta que el aula donde impartía clase estaba integrada por grupos heterogéneos de alumnos/as con necesidades educativas muy diversas. Él se encargaba de los más pequeños y distribuía el espacio agrupando las mesas alrededor de la suya, ya que el espacio que quedaba en la clase debía ser utilizado para diferentes actividades: “en la organización del aula las ocho mesas de los alumnos/as se amontonan alrededor de la mesa del maestro, de esta manera los maestros sentados desde su sitio llegan a ver todos los cuadernos” (Doc., 1, caso 2, p. 68).

### - Vinculados al perfil del maestro/a de EF en la ER.

La condición laboral del/de la maestro/a de EF que nos encontramos en la ER, según JJ, está caracterizado por ser un maestro/a itinerante y tener que ir de un pueblo a otro para desarrollar su práctica docente. Durante el periodo del Prácticum, JJ estaba junto con su maestro tutor – Andrés-, con quien iba por las diferentes escuelas donde tenían que dar la clase de EF. JJ describe a Andrés como un maestro de EF con vocación, que lleva desarrollando su labor profesional durante muchos años en la ER. Un maestro que, según JJ, nunca se marcharía de “su Escuela” porque prefería estar en el medio rural, en el campo.

La segunda parte consistía en ir con Andrés por los distintos pueblos y dar clase de EF (...) era una persona que llevaba muchísimos años allí, (...) le gustaba mucho ser maestro de EF y le gustaba muchísimo estar en la ER, ahí se juntaba todo, él decía que nunca iría a una Escuela de ciudad. Creo que había trabajado una vez en una aquí, en (...) que tiene el patio en el tejado y es que claro, él prefería poder estar en el campo, poder salir (...). (Entrev.3, JJ., p. 7)

En esta misma línea, JJ señala, que el maestro/a itinerante de una ER, necesita un medio de transporte para poder desplazarse de una escuela a otra, teniendo en cuenta la ubicación y dispersión geográfica de cada una de ellas. Aunque suelen estar cerca las unas de las otras, las distancias se hacen interminables por las características del terreno, casi siempre abrupto y difícil, que se complica más en épocas de frío y nieve.

Recuerdo el primer día que empecé a realizar el Prácticum, un lunes 21 de febrero del 2002, sobre las 9:10 horas había quedado con el maestro de EF para desplazarme con él, por el camino Andrés me preguntó por el carné de conducir, para él el carné y el coche tenían que ser asignaturas básicas de Magisterio, y tiene razón que en la ER sin coche no se puede sobrevivir. (Doc., 1, caso 2, p. 66)

Es evidente que para nuestro protagonista, ser maestro/a rural implica enfrentarse a muchos desafíos y resolver las incertidumbres que van surgiendo en la propia práctica docente. Estas palabras nos hacen reflexionar y cuestionarnos sobre cómo debería ser la FI de un maestro/a de EF en la ER para poder hacer frente a las situaciones que le van surgiendo. En este sentido, presentamos una cita de JJ, que representa con fidelidad la situación del maestro/a en la ER:

En la actualidad soy muchas cosas (...). Soy maestro itinerante en un Centro Rural Agrupado (CRA), soy especialista en EF en tres pueblos diferentes, soy maestro de matemáticas en 4º, 5º y 6º, maestro de apoyo en infantil y en conocimiento del medio y lo más importante co-aprendiz con las niñas y los niños de mis aulas. Para quien no esté metido en el mundo de la Educación Primaria pueden parecer demasiadas cosas, pero para los que somos maestros, y especialmente de la ER, es algo cotidiano. (Doc., 3, caso 2, p. 9)

### - Vinculados a la escasa presencia de la ER en la FI.

Uno de los tópicos más acusados, según JJ, se centra en la escasa formación inicial que recibe el maestro sobre contextos educativos formales singulares, como el que presenta la ER. Aunque nuestro protagonista nos indica que para él, no fue así, pues en una de las asignaturas cursadas, como fue la de Actividad Física Jugada, le había permitido adquirir conocimientos para enfrentarse a la especificidad que presentaba la ER, lo que le había proporcionado cierta tranquilidad. Para él, dar clase en la ER no era un enfrentamiento, sino una oportunidad más para seguir creciendo a nivel profesional.

En las clases de EF, el que fueran alumnos de distintas edades no me preocupaba, ya que en eso tenía una gran experiencia por la asignatura de Actividad Física Jugada impartida por Roberto,

me preocupaba más la opinión que pudiera tener Andrés porque desconocía sus criterios de calidad. (Doc., 1, caso 2, p. 73)

Para nuestro protagonista, ser maestro en la ER ha sido una ventana abierta de posibilidades, ya que durante la FI adquirió un abanico de conocimientos y estrategias relacionados con el quehacer docente, permitiéndole actuar con sentido común, tanto en lo general como en lo que respecta a las clases de EF. Aunque todo ello lo hizo desde la sencillez y la naturalidad, no estuvo libre de miedos e incertidumbres. No obstante, JJ señala, que hay maestros/as que asisten por primera vez a la ER, enfrentándose a ella como una gran aventura de aprendizaje, como una experiencia positiva para crear y buscar alternativas para la EF en la ER. En cambio, otras veces, esta experiencia la sufren como una barrera que dificulta y obstaculiza el desarrollo de la EF, situación para la que consideran no haber sido preparados/as.

En EF bajábamos cerca de la (...) para aprovechar una explanada de césped como aula. Se tarda un poco en llegar y en subir al pueblo, ya que los pequeños no van muy deprisa, pero como dice Andrés, con toda razón, el bajar y el subir es un trabajo duro para ellos. Allí realizamos unos juegos con pañuelo, ante la admiración de unos turistas. (Doc., 1, caso 2, p. 79)

Cuando los/as maestros/as se incorporan al mundo laboral, según JJ, se encuentran en situaciones que poco o nada tiene que ver con la realidad que conocen. Una realidad posiblemente bien diferente a la que han analizado y estudiado durante el tiempo que ha durado su formación en la universidad. En ocasiones, esa formación incluye una serie de conocimientos extras que se construyen por experiencias personales y profesionales de diferente tipología. En el caso de nuestro protagonista la revisión de la bibliografía existente sobre ER y la EF, le supuso una gran experiencia.

Aprender qué es la ER y cómo se trabaja la EF en ella fue una tarea relativamente sencilla, ya que durante la FI habíamos tenido bastantes referencias. A parte de esto busqué en bibliografía para saber dónde iba y con qué me iba a encontrar y de paso comprobar si coincidía con lo que me habían enseñado. Para comprobar esto leí a López Pastor y Monjas (1998) y López Pastor (1999). (Doc., 2, caso 2, p. 178)

JJ propone apoyar aquellas investigaciones relacionadas con la ER, teniendo en cuenta varias vías de trabajo como: (1) el Prácticum en la ER durante la FI; (2) la inclusión del contexto específico de la ER en la FI; (3) los/as maestros/as tutores/as en la ER... “Las primeras experiencias como maestro se dan en la ER, lo que supone una ruptura fuerte con sus experiencias previas” (Doc., 2, caso 2, p. 189).

Uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención, aunque resulte paradójico, es la humildad que muestra JJ y el sentido que le da al proceso de enseñar. Un proceso que considera compartido y bidireccional. Nos comenta que a lo largo de los años que lleva ejerciendo como maestro, se ha dado cuenta que no sabe enseñar. Que él comparte lo que sabe y de ello la gente aprende, porque según él da con personas muy listas.

(...) yo no me veo como maestro, ni me veo como enseñante, me veo como aprendiz. Me fascina la vida, me fascina el hacer cosas, me fascina estar con gente y cuando alguien quiere que yo le cuente algo, lo cuento, pero también me gusta mucho oír (...) si a través de ese contacto con los alumnos (...) ellos han aprendido algo, pues bien, pero ya te digo, que enseñar yo creo que soy incapaz. (Entrev.3, JJ., p. 15)

Como maestro de la ER, considera necesario conocer el contexto de la ER y una gran variedad de estrategias metodológicas que sean capaces de atender a la heterogeneidad del alumnado, una formación en la etapa inicial universitaria, como le ocurrió a él en las asignaturas de DEF I y II, Actividad Física Jugada y la realización del Prácticum en la ER.

Pero también destaca que la experiencia Una formación que le sirvió para afrontar su labor profesional en el contexto de la ER.

(...) no sé qué me influye hasta que yo no me coloco en un aula (...) tengo muchísimas estrategias, porque, claro, el problema en clase... ¿cuál es?, es que tienes niños diferentes, que no se sabes afrontar la atención a la diversidad... (...). Entonces, todo ese tipo de cosas con Roberto estaba muy trabajado y cuando afrontas el juego pues tienes muchas alternativas (...). Aparte que lo que te digo es que la asignatura, un Prácticum de cuatro meses, y la asignatura de Actividad Física Jugada tal y como la trabajamos (...) ese sentido sí que me veía más suelto. (Entrev., JJ., p. 17)

En este sentido, para ser maestro/a de la ER, según JJ, el haber conocido durante la FI las características que presenta la ER, así como su estructura, organización y funcionamiento, favorece el proceso de integridad y desarrollo profesional. Además, JJ, considera que sobran tópicos en nuestra profesión y que el principal tópico lo encontramos en la manera de pensar, la manera de ser maestro/a, es decir, en la identidad profesional. Porque aunque parezca que las limitaciones las están haciendo sobre la Escuela, en realidad la están haciendo sobre su propia limitación como docente. Señalando, que realmente lo que no saben es resolver son situaciones de diversidad.

Parece que el límite o el tópico aunque parezca que lo hacen sobre la Escuela lo están haciendo sobre su propia limitación como maestro, porque lo que en el fondo dicen es que no saben resolver situaciones de diversidad (...) cuando trabajas en una Escuela urbana también cada uno necesita lo suyo. (Entrev. 1, JJ., p. 2)

Unas limitaciones, según JJ, que se encuentran más en la persona, aunque reconoce que el contexto condiciona, pero no debe ser taxativo. Señala que debemos buscar las posibilidades que los diferentes escenarios educativos nos brindan, buscar alternativas para desarrollar nuestra labor como docentes. Propone llevar a cabo proyectos de Investigación-Acción que inviten a la reflexión sobre la práctica educativa cotidiana para compartirlas con maestros/as que tengan las mismas inquietudes intentando resolver situaciones de atención a la diversidad (Doc., 4, caso 2).

En este sentido, nuestro informante señala que los Grupos de Trabajo que trabajan con una metodología de Investigación-Acción, se constituyen como espacios de formación del maestro/a para la ER, además de servir a la inserción laboral de los/as maestros/as noveles. Los problemas educativos dejan de ser únicamente responsabilidad del maestro/a al que le repercute, y pasan a ser preocupaciones de todos, implicándose colectivamente en la búsqueda de soluciones (Doc., 4, caso 2, p. 87). Estos procesos de Investigación-Acción no persiguen tanto la innovación, como la formación de maestros/as, en nuestro caso de la ER, (Doc., 4, caso 2, p. 88). Destacando de estos procesos, el hecho de prestar especial atención a la reflexión-acción de lo que ocurre en el aula, ya que se necesita aprender con los que están cerca, no solo de los/as expertos/as académicos, o bien de los/as compañeros/as. Aprender con los/as alumnos/as requiere tomar una actitud humilde ante el desarrollo de la función docente. Así, según nuestro informante, la enseñanza debe guiarse por una autoridad racional otorgada por los/as estudiantes, que provenga de la capacidad de dialogar, de ser justo, racional, y de re-aprender día a día la profesión. En este sentido JJ considera que “El re-aprender con los/as estudiantes deberíamos llamarlo reflexión-acción, ya que la finalidad no es la investigación” (Doc., 4, caso 2, p. 88).



- **Vinculados a la falta de instalaciones y material específico para el desarrollo de las sesiones de EF.**

Nuestro informante sabía que las instalaciones con las que se iba encontrar para llevar a cabo las sesiones de EF, nada, o muy poco, tenían que ver con las que se encuentran habitualmente en las ciudades. De ahí que tratara de buscar alternativas, combinando lo que el maestro tutor -Andrés- le iba enseñando, con los conocimientos y estrategias adquiridas durante su formación. Era el momento de poner en práctica lo que realmente sabía y comprobar si lo que le habían enseñado estaba cargado de sentido práctico y significativo.

(...) a las eras del pueblo, ya que Andrés quería enseñarme esta semana los diferentes entornos en los que trabajan. Allí se hacen juegos como cadena, pídola o bomba. La verdad es que se lo monta muy bien para que cuadren en la actividad niños de primer y sexto de Primaria, ha conseguido que los niños ya sepan que tienen que ayudar a los demás y dejarles ventajas en la participación (...). (Doc., 1, caso 2, pp.80-81)

El hecho de acceder a la ER durante la FI le facilitó una serie de conocimientos previos sobre el contexto particular, adquiriendo ciertas competencias docentes para adaptarse a una diversidad de situaciones de manera tranquila. Así pues, desde la tranquilidad que a veces te proporciona el conocimiento, JJ aprovechó las posibilidades que le ofreció la gran variedad de espacios que utilizaron como instalaciones para llevar a cabo las sesiones de EF, así como el empleo de diferentes estrategias y el uso de material alternativo.

JJ recuerda como el día que comenzó la segunda fase del Prácticum como itinerante, siguiendo a Andrés por las diferentes Escuelas Rurales del CRA, se dio cuenta de que el material específico de EF estaba almacenado en el centro principal, denominado de cabecera, y que lo compartían con las escuelas deportivas e incluso con algunas asociaciones. Nos comenta, que desde el almacén, utilizaban el propio coche como vehículo de transporte para llevar el material de un centro a otro. A veces, según JJ, cada una de las Escuelas Rurales disponía de material específico de EF, aunque era escaso. Cuando las clases de EF requerían gran cantidad de material, o muy pesado, se valoraba si se podía prescindir de él, buscando alternativas para esta situación.

Lunes, 3 de abril de 2000, hoy es el día que he comenzado como itinerante (...) al llegar a (...) Andrés me ha enseñado el almacén que es donde guarda todo el material de EF del centro y de las Escuelas deportivas, y su uso es común. Hay mucho material (...) no pensé que tuvieran tanto, lo que pasa es que lo tiene que tener centralizado, (...) aun así tienen algo en todos los pueblos. (Doc., 1, caso 2, p. 116)

En algunas ocasiones, nos pueden surgir ciertas dudas que nos inviten a la reflexión, dudas que presentamos en forma de interrogantes y cuya respuesta podríamos encontrar en la adaptación a las particularidades del contexto: ¿qué tipo de instalaciones necesitamos para el desarrollo de nuestras clases de EF? ¿Por qué se eligen unas actividades y no otras? ¿De qué manera somos capaces de atender a la diversidad de los diferentes contextos? ¿Me pregunto si esa adaptación a lo rural supone estar al margen de la actualidad, provocando una situación desfavorecida para este tipo de centros?, tal como evidencia JJ, cuando afirma que: “el entorno en EF ha cambiado y hemos estado en la plaza del pueblo, aprovechando una pared para jugar con los botes de suavizantes a una especie de frontón” (Doc., 1, caso 2, p. 85).

### 5.2.5 Replanteamientos desde la práctica docente.

Si tenemos en cuenta las consideraciones aportadas por JJ, referentes a la formación inicial recibida, nos confirma que en las Escuelas o Facultades donde se forman a los/as maestros/as, no siempre se ocupan de la diversidad de escenarios educativos existentes. Viene siendo habitual que algunas experiencias escolares queden al margen de ser líneas prioritarias de los trabajos de investigación y de las publicaciones educativas. JJ señala que esta circunstancia es contraria al rol que tiene la ER como modelo escolar muy extendido, donde muchos niños y niñas están escolarizados/as. Una situación que el profesorado en ejercicio, según JJ, resuelve mediante una formación continua, dirigida a mejorar su competencia docente para intervenir en la ER, lo que además le permitan adquirir una mayor visibilidad.

#### 5.2.5.1 Nuevas líneas de proyección e investigación.

La innovación educativa promovida en el contexto rural se presenta, en opinión de JJ como uno de los aspectos a destacar en el desarrollo profesional del docente de la ER, sobre todo en el/la maestro/a novel. Una innovación que según JJ se centra en la búsqueda de recursos para la docencia de la EF en la ER. En los inicios, como maestro novel, JJ, desarrolló diferentes trabajos desde esta perspectiva, entre los que nos destaca: la carrera a ritmo, el acrosport, el teatro de sombras o a la iniciación deportiva. En su opinión, se trata de una innovación que no sólo está basada en la adaptación de contenidos a las particularidades de la ER, sino al ideario crítico del/de la maestro/a. Una búsqueda de recursos para la docencia de la EF en la ER inmersa en un programa internacional de actividades físicas cooperativas: “(...) la necesidad de innovar por encontrarse en un contexto para el que no hay muchos recursos, favorece el progreso como maestro que practica la Pedagogía Crítica (Doc., 4, caso 2, p. 409).

Nuestro informante nos narra sus vivencias como maestro novel dentro del campo de la innovación en EF en el contexto de la ER. Para él fue fundamental tener cierta actitud crítica e inquieta, por lo que considera que para sobrevivir a la experiencia docente en la ER es fundamental haber adquirido en la FI ciertas competencias de análisis, reflexión y crítica de la realidad educativa, tal como se evidencian en sus palabras (Doc., 4, caso 2, pp. 409-410):

- Los primeros pasos en su utilización consisten en actividades que se pueden realizar a cubierto en los días de mal tiempo (Doc., 4, caso 2, p. 409).
- El paso para convertir este recurso en una innovación proviene de la participación en un programa internacional de actividades físicas cooperativas (Doc., 4, caso 2, p. 409).
- Esta puesta en práctica supone un primer paso de formación del maestro a través de la formación continua y de la lectura (Doc., 4, caso 2, p. 409).
- Experimentación con este tipo de aprendizajes y la publicación de textos sobre las experiencias (Doc., 4, caso 2, p. 409).
- Los trabajos de innovación respecto al aprendizaje cooperativo suponen un cambio en la concepción de qué es ser maestro/a por parte del/de la propio docente (Doc., 4, caso 2, p. 409).
- La innovación en la evaluación también presenta un proceso de transformación docente, si bien, éste es más claro al adecuar las estrategias al grupo y a las capacidades que se tenían como maestro/a. La participación del alumnado en la evaluación mejora el proceso de aprendizaje, en cuanto que el alumnado tiene que tomar conciencia de lo que hace, eliminando el mero activismo, a la par que también fomenta un mayor autoconocimiento del alumnado. Esto desarrolla la autonomía del alumnado” (Doc., 4, caso 2, p. 410).

En su opinión, este quehacer “desde” y “sobre” la propia práctica docente, a través de procesos de reflexión-acción, le lleva a planteamientos donde sus pensamientos y vivencias como maestro, en este caso novel, estaban bajo el prisma de la *Pedagogía Crítica*, considerando que uno de los aspectos claves es el compromiso con la realidad y sus participantes, tratando de mejorar su situación. JJ destaca que las conversaciones sin barreras ni jerarquías, entre el docente y el alumnado de la ER son un factor principal que incide en la re-construcción de la vida del aula desde el diálogo compartido. Ello se produce desde un aula vivenciada por todos y todas, que da respuesta a las necesidades de todos/as, afirma JJ:

Uno de los aspectos claves, en cuanto al compromiso crítico, es el continuo replanteamiento de la situación. Siempre existe un análisis que posibilite la mejora. Pero, a la par, existe humildad para escuchar a compañeros, padres, madres y alumnos. Esta escucha no es acrítica asumiendo lo que se oye, sino que la misma conlleva un replanteamiento personal de los aspectos hablados. Las conversaciones igualitarias con el alumnado son un factor principal en la reconstrucción dialógica de la vida del aula, ya que es un aula compartida y vivenciada por todos, con lo que ha de dar respuesta a las expectativas y necesidades de todos. (Doc., 4, caso 2, p. 411).

El trabajo del/de la maestro/a novel en la ER cataliza el pensamiento crítico, la evidencia de ello, según JJ, es que muchas de las innovaciones que se realizan se hacen en el contexto de la ER. Un ejemplo que nos señala es su experiencia como maestro novel, cuando hizo que la multigradación propia de la estructura de la ER se convirtiera en el motor para la innovación en el aula, ofreciéndole una manera de entender el mundo. Él dice que el ser maestro/a es una forma de enseñar, pero también es una forma de vida.

JJ considera que hay personas que no son capaces de entender eso, pues van a la Escuela a enseñar ajustándose a un recetario aprendido o recogido de alguna editorial. El atrevimiento de JJ, le lleva a decir que esas personas no son auténticos maestros/as, ya que se han colado en una profesión sin recetas, por lo que carecen de sensibilidad para responder a cualquier problema o situación propia del contexto. Afirma que el maestro/a de verdad siempre responde a los problemas, independientemente del problema que le acontezca, considerando que eso sí es muy importante para las Escuelas Rurales (Entrev. 3). En la mayoría de las ocasiones, señala JJ, algunos maestros/as, van reclamando recetarios, a modo de “biblia”, para llevar a cabo una práctica educativa sin inconvenientes, o que si surgen, puedan encontrar en él una solución: “(...) leí un artículo de José Contreras (...) que me emocionó mucho y le escribí (...) él me respondió (...) me decía esta mañana, que sus alumnas le reclamaban recetas, sabes... le reclamaban una Didáctica (...)” (Entrev. 3, JJ., p. 14).

Nuestro informante señala que como profesor en la Escuela Universitaria de (...), impartió la asignatura de Organización y Planificación Escolar, durante el primer cuatrimestre a los/as alumnos/as de maestro/a de Primaria, y en el segundo, a los de Infantil, donde se trataban temas vinculados a organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes, analizaban el modelo educativo de la Escuela en los diferentes contextos. JJ nos señala, que cuando tuvo que plantearse cómo dar la asignatura tuvo sus dudas sobre cómo enfocarla. Sin embargo, se decidió por (de)construir la asignatura, la (des)organizó, para poderla organizar en colaboración con su alumnos/as. Nos comentaba, que los/as alumnos/as llegan a la Facultad, con una Escuela dividida y una Escuela aprendida, pensando a veces que con lo que saben ya es suficiente para dar clase.

Su obsesión como formador de maestros/as, se centraba en plantearles a los/as alumnos/as cosas que no conocieran, intentando despertar su curiosidad e interés por conocer contextos de escolarización diferentes, modelos de Escuela, o de organización desconocida donde tuviera

cabida la ER. Pero JJ no solo atendía a este contexto, sino que abría la frontera al conocimiento de colegios que tratan de hacer planes de Educación para el conflicto, donde están los/as niños/as de tres años con los de cuatro y con los de cinco, son aulas cargadas de diversidad; Escuelas de des-escolarización; de Escuelas en casa; de Comunidades de Aprendizaje, etc., considerando que esta forma de entender la asignatura les proporciona, a sus alumnos y alumnas, futuros/as maestros/as, un abanico de posibilidades educativas desde donde buscar estrategias metodológicas capaces de atender a la diversidad (Entrev. 3).

Yo no sé si soy capaz de enseñar organización escolar. Yo les puedo hablar de la organización escolar que yo he vivido, la que he conocido y de mi experiencia y de haberla consultado y de haber sido capaz de aprovecharme de ella cuando me ha interesado. (...). Pero tampoco les puedo decir qué es una ER para ellos. Ellos tienen una vivencia y tendrán que reconstruirlo. (Entrev. 3, JJ., p. 25)

JJ nos confiesa que su preocupación por la ER ha existido siempre. Sin embargo, señala que su alumnado, inicialmente, no mostraba el más mínimo interés. No obstante, él trató de buscar una estrategia para seducirles, generando la necesidad de tener que conocer la ER como contexto de actuación concreto. Lo enfocó como una posible opción de desarrollo profesional, vinculándolo a la “oposición al cuerpo de maestros/as”. JJ indica que, suele ser frecuente, que cuando se aprueba un concurso-oposición al Cuerpo de Maestro de Primaria se tienen muchas posibilidades de quedar relegado a los últimos puestos de las listas, enviándote a desarrollar tu trabajo a aquellos centros que no quiere nadie, lejos de todo, en medio de nada o casi nada. Esta circunstancia la aprovechaba para hablar a sus alumnos/as de las Escuelas Rurales, de las Escuelas unitarias, profundizando en el tema y valorando la existencia de diferentes contextos de escolarización y diferentes modelos de Escuela, lo que le permitía visibilizar los contextos educativos singulares en la FI.

Una de las primeras cosas que les mandé me parece que era el artículo este de ER “Aprendiendo a ser maestro”. (...). Lo más apasionante es que descubran lo que el autor quiere decir... ¿qué te dice a ti esa frase? Pero lo que yo necesito es que tú te plantees “bueno, esta frase es importante y es importante para mí porque en relación con mi vida que mi tío hizo no sé qué, no sé cuánto (...). (Entrev. 3, JJ., p. 26)

Además, añade que otra estrategia que ha empleado para acercar el conocimiento de la ER a los/as futuros maestros/as, se ha apoyado en establecer lazos de comunicación y colaboración entre la Universidad y la Escuela. En esta misma línea, nos indica que diferentes autores entre los que señala (Barba, 2006a; Casado, 2008; Cid, 2009; Díaz-García, 2008; Puertas, 2008), coinciden con él en destacar la necesidad de mejorar la relación entre la FI y la realidad del centro educativo, de especial relevancia en la ER. (Doc., 4, caso 2, p. 411).

## **5.2.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de JJ.**

### ***5.2.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del maestro/a con la Escuela Rural.***

En este apartado pretendemos presentar *los referentes docentes* de JJ con respecto a la ER donde se perciben algunas de sus *preocupaciones*.

El papel que ha desempeñado la ER en la vida personal de JJ ha ido generando cierta sensibilidad sobre los problemas que le acontecen a los demás.

La influencia de la ER en el ámbito del saber docente y de la práctica educativa, el ser hijo de un maestro de la ER, lo valora como una oportunidad. Esta circunstancia le permitía dialogar con él todos los días sobre lo que le acontecía en el aula, sobre los problemas, las relaciones interpersonales que se creaban con los alumnos/as y los/as compañeros/as, además de buscar la manera de paliar los problemas buscando soluciones y alternativas cargadas de posibilidades.

Reconozco que el tener un padre maestro fue toda una suerte, porque me permitía dialogar todos los días sobre lo que sucedía en el aula. Esto me ayudaba mucho a superar el sentimiento de soledad, ya que sabía que al final del día iba a poder compartir lo que me había sucedido. Además, poca gente me puede entender igual de bien; por una parte por el conocimiento de mi persona, por otra, por el conocimiento de la profesión, en sus más de 40 años de experiencia docente. Las cenas se convertían en debates sobre hechos en los que cada uno exponía sus puntos de vista, con el único fin de reflexionar sobre ellos. Su escucha, sus consejos y sus reflexiones siempre fueron de gran interés, así como la capacidad para ayudarme a recobrar la calma y hacerme ver que en el aula todos pasamos por situaciones similares. Pero lo mejor fue (re)descubrir que el componente humano de la profesión es lo más importante y que yo con mi ilusión y poca experiencia también podía aportar algo a sus más de cuatro décadas de experiencia docente. (Doc., 4, caso 2, p. 89)

Esta relación le ayudo mucho, sobre todo, en su primera oportunidad, cuando aprendía a ser maestro en una EUN. Le animaba a superar el sentimiento de soledad, sabiendo que al final del día podría compartir todo aquello que le había sucedido. Además, él sabía que poca gente le podría comprender igual de bien que lo hacía su padre. Por una parte por el conocimiento de su persona, por otra, por el conocimiento de la profesión, ya que llevaba más de cuarenta años de experiencia ejerciendo como maestro.

(...), si bien consideraba que la reflexión-acción puede ser individual, pero debido a la dimensión social de las personas hace que todos los aspectos puedan ser comentados de manera informal (Barba, 2001a). Este fue uno de los grandes pilares de mi aprendizaje, ya que casi todas las dificultades y dudas que me surgían las comentaba con mi padre, también maestro, a la hora de la cena o con los compañeros en las reuniones de los miércoles (...) las cenas se convertían en debates sobre hechos en los que cada uno exponía sus puntos de vista, con el único fin de reflexionar sobre ellos. (Doc., 3, caso 2, p. 53)

El hecho de escuchar a su padre, los consejos y las reflexiones que compartían, para JJ siempre fue de gran interés, así como la capacidad que su padre tenía ayudarlo a recobrar la calma en momentos de angustia y hacerle ver que en el aula todas aquellas personas que ejercemos como maestros/as, pasamos por situaciones similares.

Lo mejor para JJ, según nos cuenta, fue (re)descubrir que el “componente humano, la cara más humana de la profesión era lo más importante”, y que su ilusión, aunque con poca experiencia también podría aportar en su quehacer diario, no solo en la ER sino en cualquier contexto educativo (Doc., 3, caso 2, p. 53).

Para JJ, su paso por la ER durante el Prácticum, supuso una de las primeras experiencias como maestro novel. Además, el escribir sus reflexiones docentes en un cuaderno (dudas, sentimientos, emociones, aciertos, equivocaciones, pensamientos, la combinación de pensamientos de los momentos concretos que estaba y lo que todo ello le sugería, además del estado emocional de cada día) le permitía ir formándose como persona, ya que no podía separar lo que le sucedía de los sentimientos que le acompañaban: “(...) como maestro no me puedo desligar de mis emociones, ya que el aula es una fuente generadora de experiencias que me transforma como docente y como persona” (Doc., 3, caso 2, p. 52).

Nuestro maestro tiene claro que la subjetividad es importante en la enseñanza, sus experiencias hacen que se cuestione la objetividad propia de los modelos técnicos de enseñanza; los cuales, según su forma de pensar, conlleva a una Educación fría, sin sentimientos, considerando que la búsqueda de la objetividad es una tarea pérdida cuando lo básico de la profesión de maestro/a dibuja un mapa de relaciones entre las personas (Doc., 3, caso 2, p. 52).

JJ nos ha dejado ver, que la ER que había vivido estaba basada en la estructura diversa de las aulas multigrado, en las que se concentran pocos alumnos/as, con unas características particulares y variadas. Sólo una vez fue tutor de unitaria, en el primer curso trabajado. Según JJ, que esto suceda en los primeros pasos de la función docente, provoca que haya que aprender solo, sin ningún compañero/a al lado, situación que en ocasiones le llegó a preocupar. Aunque era un maestro novel tenía que tenía experiencia por su propia formación como alumno de la ER, y durante el Prácticum, realizadas sus prácticas en la ER, como maestro novel de la ER, le supuso aprender a enseñar en las aulas multigrado. En su opinión, este tipo de aulas requiere de un aprendizaje que, en ocasiones, se realiza a partir del propio alumnado, ya que éste tiene más experiencia (Doc., 4, caso 2, p. 406).

En la opinión de JJ, dos fueron los sentimientos que le abordaron en los primeros pasos como docente en la EU: la soledad y la culpabilidad. Una soledad generada por no tener compañeros/as en quien apoyarse y el sentimiento de culpabilidad, que se produce, en la opinión de JJ, por la desorientación en el momento que se asumen responsabilidades desde el primer día de trabajo (Doc., 4, caso 2, p. 406).

La práctica docente con grupos pequeños permite a los/as maestros/as recién egresados, como señala JJ, adquirir experiencia en la docencia en aulas multigrado. Según nuestro protagonista, la docencia en la ER lleva a asumir como normal la enseñanza en aulas multigrado, donde el alumnado desarrolla una mayor autonomía que en el aula de un mismo nivel educativo (Doc., 4, caso 2, p. 407). Según JJ, en este tipo de aulas, donde hay alumnado de Infantil junto con el de Primaria, resulta complejo, ya que por lo general el/la maestro/a de Primaria no tiene formación para enseñar al alumnado de Infantil, lo que hace que sea necesario un nuevo proceso de aprendizaje. La metodología de trabajo utilizada por JJ, se basó en la enseñanza individualizada y en el aprendizaje tutorado (Doc., 4, caso 2, pp. 407-408).

La enseñanza se realiza con muy pocos niños y de edades muy diferentes, con lo que las clases hay que organizarlas para que todos puedan aprender. Esto supone la necesidad de realizar actividades abiertas, de una adaptación normativa en función a la edad, de la tutorización de los mayores a los pequeños... Una de las claves para saber qué hacer es escuchar al alumnado, que está acostumbrado a relacionarse de esta forma en el tiempo libre y pueden enseñar al maestro (Doc., 4, caso 2, p. 408).

Según JJ, la clave de la docencia en las aulas multigrado, pasa por entender la diversidad de necesidades de aprendizaje de un alumnado tan diverso, por lo que las propuestas de enseñanza generadas debería permitir que todo el alumnado sea capaz de aprender. JJ señala, que la elección de situaciones de aprendizaje en la EF, va a suponer un replanteamiento de los contenidos que, tradicionalmente, se contemplan en las programaciones de la materia. Desde la perspectiva de JJ se debe optar por contenidos que consideren la diversidad de niveles y aprendizajes, además del hecho de que se puedan desarrollar en sintonía con los recursos espaciales y materiales con los que cuenta la ER. En este sentido, nuestro protagonista vuelve a confirmar la importancia de generar procesos de investigación-acción para reflexionar sobre la acción y sus posibilidades pedagógicas, atendiendo al contexto docente de la ER.

(...) podría decirse que la clave de la docencia en las aulas multigrado, es entender que el alumno es diverso y que las experiencias que se realizan en el aula tienen que permitir aprender a todos. La elección de contenidos en el área de Educación Física supone un replanteamiento de los contenidos tradicionales. Por una parte, porque no respetan a la diversidad; por otra, porque en muchas ocasiones, están preparados para grupos más numerosos. Incluso podría añadirse una tercera razón: la falta de instalaciones. Sin embargo, el carácter crítico y la participación en procesos de Investigación-Acción permiten entender esto desde el primer momento y proporcionan recursos para cumplir los objetivos del currículum, desde una Educación Física propia del entorno. (Doc., 4, caso 2, pp. 408-409).

Para JJ, al principio la atención a la diversidad se centra en el grupo, mediante la tutorización entre iguales; más tarde se atiende al alumnado que presenta mayores dificultades, planteando tareas individuales; y por último, la atención a la actividad se plantea desde tareas grupales con responsabilidades individuales, situación que se lleva a cabo desde las oportunidades que brinda el aprendizaje cooperativo.

La atención a la diversidad es una preocupación constante, pero a medida que se adquiere experiencia va cambiando la concepción y el trato y en el proceso de aprendizaje se presenta un cuestionamiento constante del método y también se pide ayuda a los compañeros. No obstante, esta se basa en la creencia de que cada alumno es distinto a los demás, lo que en sí es un valor. Así, en un primer momento, la atención a la diversidad se centra en el grupo mediante la tutorización entre iguales. Posteriormente se comienza a atender al alumnado que presenta mayores dificultades, en estos casos se plantean tareas individuales. En los últimos años, la atención a la diversidad se plantea desde tareas grupales con responsabilidades individuales, esto se hace en relación con lo aprendido en el aprendizaje cooperativo. (Doc., 4, caso 2, p. 404)

JJ nos indica que, como maestro novel puedes sentirte inseguro para responder a tanta heterogeneidad del aula de la ER, pero con la experiencia, la formación – basada en la reflexión-acción sobre la propia práctica docente- y el desarrollo profesional se va superando estas dudas.

#### **5.2.6.2 Perfil profesional y competencias docentes.**

Respecto al *perfil profesional y competencias docentes* de JJ podemos destacar su vinculación temprana con la ER. Su andadura profesional comenzó como maestro/a de EF siendo itinerante entre las escuelas de un CRA, recorriendo varios kilómetros para dar clase de EF, además de tener que impartir otras asignaturas diferentes a las de su especialidad. Su reto era afrontar las aulas con grupos naturales, de reducido número de niños/as y diversos niveles educativos (Educación Infantil y Primaria). Una situación que JJ piensa que condicionó la adquisición de competencias profesionales durante el periodo de FI:

En la actualidad soy muchas cosas (...). Soy maestro itinerante en un Centro Rural Agrupado (CRA), soy especialista en EF en tres pueblos diferentes, soy maestro de matemáticas en 4º, 5º y 6º, maestro de apoyo en infantil y en conocimiento del medio y lo más importante co-aprendiz con las niñas y los niños de mis aulas. Para quien no esté metido en el mundo de la Educación Primaria pueden parecer demasiadas cosas, pero para los que somos maestros, y especialmente de la ER, es algo cotidiano. (Doc., 3, caso 2, p. 9)

Nuestro protagonista afirma que existen diferencias entre las implicaciones que tienen los maestros/as de la ER, en función del carácter de su contrato, están los fijos, o los interinos; aunque reconoce que puede haber otros tipos de clasificaciones, según (Doc., 4, caso 2, p. 103).

- Asignaturas que se imparten: tutores/as y especialistas.
- Experiencia docente: maestros/as noveles y expertos/as.

- Desplazamiento entre los centros: itinerantes y no itinerantes.
- Tipo de grupos que imparten: maestros/as de unitaria, de dividida, de ciclo, o de curso completo,...

Si partimos de esta clasificación, JJ nos comenta que no podríamos concretar con precisión las competencias que debe adquirir el alumnado durante su FI, si consideramos cada una de las realidades educativas en las que puede intervenir. Aunque, en su opinión, sí se podrían concretar la adquisición en la FI de un conjunto de competencias dirigidas a favorecer el proceso de desarrollo profesional, independientemente de la función docente a desempeñar. En este sentido, nos señala, que durante su FI, el Plan de Estudios que él cursó<sup>67</sup>, y que nosotras hemos analizado y presentamos a continuación, le sirvió para adquirir cierto grado de capacidad y competencia para desarrollar, con posterioridad, su labor como profesional en la ER; aunque no exentos de inquietud e inseguridad. JJ nos comenta, que sus posibilidades de actuar en la ER se ampliaban a medida que experimentaba su práctica, partiendo de lo aprendido en diversas asignaturas que cursó en la carrera (DEF I, DEF II, Actividad Física Jugada y el Prácticum).

De hecho las primeras experiencias de JJ en la ER, surgieron en las asignaturas de DEF I y DEF II, ya que en ellas se contemplaba la acción docente en la ER.

La asignatura con (...) me pareció interesantísima desde el primer día, fue en la que trabajamos sobre ER. Era uno de los bloques, había cinco o seis bloques y uno de ellos se le llamaba “otras problemáticas de la EF” y era... había algo de género, pero principalmente \_no me acuerdo qué otra cosa había\_ eran como tres cositas, pero principalmente ER. (Entrev. JJ., 3, p. 5)

En el gráfico 5.1, presentamos el número de asignaturas de la Titulación de Maestro/a especialidad: EF de la Escuela Universitaria donde cursó sus estudios, haciendo referencia a las materias donde de algún modo se tuvo en consideración a la ER como contenido temático.

---

<sup>67</sup> La Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se ordena la publicación del Plan de Estudios de la Diplomatura Maestro/a-EF (Centros Escuelas Universitarias Santa María de Madrid y Nuestra Señora Fuencisla de Segovia) es la normativa vigente del Plan de Estudios seguido por uno de nuestros informantes durante su FI



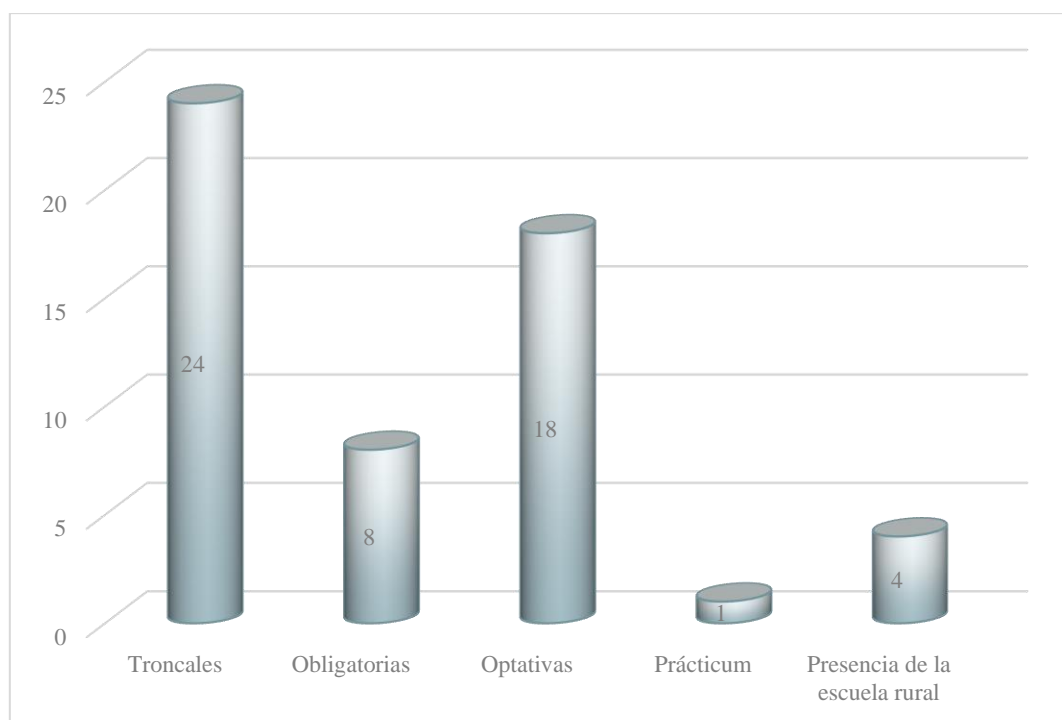


Gráfico 5.1. Asignaturas de la Titulación de Maestro/a: especialidad de EF de la Escuela Universitaria de Segovia y el número de asignaturas con la presencia de la ER como contenido temático

En este gráfico, observamos que el plan de asignaturas correspondientes a la Titulación de Maestro/a especialidad EF, que cursó JJ, en la Escuela Universitaria donde realizó sus estudios. Este plan estaba configurado por veinticuatro asignaturas troncales, de las cuales ocho eran obligatorias, dieciocho optativas, relacionadas directamente con la EF y el Prácticum. La información proporcionada por nuestro informante nos permite comprender que, la ER estuvo contemplada en cuatro de las cincuenta y una de las asignaturas que componen el plan de estudios, siendo el Prácticum una de ellas. Si hacemos referencia al Plan de Estudios vigente durante la etapa de FI de nuestro protagonista, observamos que la ER no aparece como asignatura específica en ninguno de los cursos, pero sí encontramos cierta presencia en alguna de ellas, como es el caso de la Didáctica de la EF, o bien, en las prácticas de enseñanza, al permitir realizarlas en los centros rurales.

La dinámica de trabajo era leer artículos. Se los dabas antes, luego en clase se comentaban los artículos, se hablaba y con los apuntes que tú cogías durante el bloque temático, tú lo escribías y desarrollabas tu propio tema y se lo entregabas a él (...) aprendí muchísimo. (Entrev. JJ., 3, p. 5)

También observamos que parte de los contenidos de DEF I y DEF II trataban de comprender y entender el contexto educativo que muestra la ER, así como el desarrollo de la EF en este escenario.

Al año siguiente nos dio DEF II y la dinámica era igual y en este caso sí que recuerdo que lo primero que hicimos fue (...) leer el libro suyo de EF y ER -la EF en ER- que lo acababa de editar en aquellos días. (Entrev. JJ., 3, p. 6)

Mi siguiente contacto con la ER en Magisterio, fue en el Prácticum que fue el segundo cuatrimestre de tercero (...) Víctor llevaba años pidiendo unas becas para hacer el libro (...) y yo tuve la suerte de que me la concedieron a mí. Entonces cuando fui a hablar con Víctor me dijo “pues es que yo ya no necesito un becario (...) pero bueno ya que te la han dado, algo

haremos. (Entrev. JJ., 3, p. 6)

Para JJ el Prácticum brindaba a los futuros/as maestros/as una primera oportunidad para abordar la realidad educativa donde desarrollaría su labor docente una vez finalizada la FI. No obstante, JJ manifiesta que para él, la formación adquirida no es un conocimiento absoluto, sino el origen de ideas previas que van a requerir con la integración de nuevos aprendizajes y nuevas experiencias. Aunque JJ nos indica que la manera de hacerlo va a venir condicionada por diversos factores, entre los que cabe destacar: la propia predisposición y una actitud de “ser capaz de”, que se consigue mediante un análisis de reflexión y crítica sobre la práctica educativa. Estos factores, en su opinión, son los que permiten actuar para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje bajo las condiciones que impone la ER.

El Prácticum no es una asignatura más de la carrera, es la oportunidad de conocer por propia experiencia, lo que es la realidad educativa, como son los alumnos, los profesores, los medios reales de que se disponen en las Escuelas... A nivel personal también marca un antes y un después, ya que es la primera vez que los alumnos asumimos el rol de docente, lo que supone una ruptura muy fuerte con casi 20 años siempre de discente. (Barba, 2001a, p. 178)

Luego la conclusión de la beca es aprender a hacer etnografías durante el Prácticum, (...). Luego me dijo: “ya que estás con la cosa de ER... porque como la ER la vimos en el temario de EF, lo que nos dedicamos a hacer los primeros meses fue más que ver teoría de ER, nos dedicamos a ver un poquito qué tipo de investigaciones podían llevarse a cabo en la ER. Etnografía, Investigación-Acción y todo eso (...). (Entrev. JJ., 3, p. 6)

Además de la presencia de la ER en las asignaturas mencionadas, fue en el Prácticum donde a nuestro protagonista se le animó a investigar sobre la realidad que presentan este tipo de Escuelas. Es por ello que durante el periodo que duró éste, trató los temas del tutor de una EUN y el itinerante de EF.

(...) la primera clase que tuve en (...) fue con Víctor, me quedaban como dos cursos y medio (...) entonces yo hice mis cuentas y dije: bueno, en cuanto a asignaturas eran, me parece 25 y el Prácticum y dije ¡pues vale!, cinco en febrero, cinco en junio, cinco en septiembre, luego hago todo tercero en junio (...) y los últimos cinco meses de curso que los utilizo para acabar las otras cinco asignaturas y hacer el Prácticum. (...) la primera clase que yo te contaba con Víctor, yo iba allí en plan que me iba a sacar la carrera y quizá el primer mes mi actitud no fue buena. (Entrev.3, JJ., p. 5)

Una idea que parece quedar clara, en el sentido pedagógico de lo que es JJ como maestro de ER, es que las experiencias vividas como hijo de un maestro de la ER, como alumno de la ER y por el hecho de haber profundizado en este contexto desde la FI, le había brindado un abanico de posibilidades para adquirir, en su opinión, ciertas competencias necesarias para desarrollar su labor profesional en la ER. Un hecho que se manifiesta paradójico, porque incluso con el perfil de nuestro protagonista, cuando tuvo que ejercer como maestro en una EUN, le abordaron sensaciones de angustia y miedo ante su inseguridad de lo que podría hacer. JJ nos comenta, que esta situación la vivió durante sus primeros momentos como maestro, y que se iría desvaneciendo a medida que iba adquiriendo cierta experiencia profesional. Por lo tanto, JJ nos señala, que la adquisición de las competencias durante la FI, se tendrá que ir consolidando desde la formación permanente, una formación que va a ir forjando el “yo docente”.

### ***5.2.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación física en la Escuela Rural.***

En lo que se refiere a la *dimensión pedagógica-didáctica*, parece que la ER es una realidad diferente, desde donde nacen infinitas propuestas de innovación para atender a la diversidad. En la opinión de JJ, las obras de Freinet (1996), de Neill (2005), de los Alumnos de Barbiana

(1996), de Freire (1970), han sido promotoras de prácticas propias de la ER y autores/as como (Boix, 2004; López-Pastor, 2002; Ruiz Omeñaca, 2008), afirman que los propios maestros/as han promovido una corriente pedagógica propia de este escenario rural (Doc. 4, caso, 2, p. 99).

En estos casos las prácticas no sólo se limitan a formas novedosas de aprender, sino que la emancipación, la libertad, la responsabilidad y la autonomía pasan a formar parte importante del currículo. En estas prácticas se rompe con el modelo tradicional de una Escuela reproductiva, pasando a ser una Escuela emancipadora. Se cambia el aprendizaje bancario por un aprendizaje dialógico, por proyectos en los que el estudiante es responsable. (Doc. 4, caso, 2, p. 99)

JJ presenta un conjunto de referencias que en la actualidad se pueden encontrar sobre experiencias propias de la ER, entre las que destaca: Barba, (2006, 2007, 2011); Cortés et al. (2006); Costa et al. (2006); Dols, (2005); López-Pastor, (2006); López-Rodríguez, (2001); Moral y Villalustre, (2007); Ruiz-Omeñaca, (2008), indicando que en estas obras, se pueden observar prácticas pedagógicas integradoras que respetan la diversidad, a la vez que fomentan las relaciones con el medio natural, que integran el medio social del/de la estudiante en el aula, etc. JJ advierte, que aunque desde las Administraciones y las editoriales no se promueven currículos propios para la ER, sí que hay un sector de maestros/as con gran preocupación por conseguir una auténtica ER. Por lo que JJ considera, que uno de los pilares de la dimensión pedagógica-didáctica de la ER, la tenemos en el esfuerzo y preocupación de su profesorado en colaboración con aquellas personas que manifiestan el mismo punto de encuentro e interés por la ER (Doc. 4, caso, 2, p. 99).

#### ***5.2.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la formación de maestros y maestras de Educación Física.***

En este apartado nos vamos a centrar en algunos de los *tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes* sobre el escenario de la ER. Tópicos que podrían justificar, en cierta medida, la presencia de la ER en la formación de maestros/as de EF. Además haremos referencia a cómo estas ideas hacen que se busquen *escenarios diversos (espacios formales y no formales)* para la formación.

En la opinión de JJ los tópicos de la ER suelen estar vinculados a (entrev. 3 y Doc., 4):

- Las limitaciones y a los obstáculos. Considera que parte de esas limitaciones están en la actitud personal con la que te enfrentas a la Escuela, en la limitación de uno mismo y los fantasmas propios a la hora de ejercer la profesión docente.
- A la soledad y el aislamiento que sufre el maestro/a de la ER.
- Al reducido número de alumnos/as que presentas las aulas multigrado típicas de la ER.
- Al perfil del maestro/a de la ER.
- A la escasa presencia de la ER en la FI del maestro/a.
- A las limitaciones a nivel de instalaciones específicas para la práctica y desarrollo de la EF, así como el material propio de EF, en ocasiones una condición que va a depender de la ER.
- A la falta de socialización del alumnado de la ER, que debe verse compensada por las estancias y concentraciones de los CRAs.

JJ destaca, que en la profesión de maestro/a sobran los tópicos, que el principal tópico se encuentra en la manera de pensar. Limitaciones, en la opinión de JJ, que aunque parezca que las están haciendo sobre la Escuela, en realidad las están haciendo sobre su propia limitación

como maestros/as para resolver situaciones que atiendan a la diversidad, como las aulas multigrado.

Creo que en nuestra profesión sobran los tópicos (...) el principal tópico es la manera de pensar, la manera de ser profesor (...). Parece que el límite o el tópico aunque parezca que lo hacen sobre la Escuela lo están haciendo sobre su propia limitación como maestros, porque lo que en el fondo dicen es que no saben resolver situaciones de diversidad, situación en la que cada alumno necesita una cosa (...) cuando trabajas en una Escuela urbana también cada uno necesita lo suyo. (Entrev. 1, JJ, p. 2)

En este sentido, JJ, considera que hay que buscar diferentes escenarios de formación que ayuden al maestro/a de la ER a solventar posibles situaciones de conflicto que tengan que ver con su escasa preparación pedagógica para la ER. Entre los que JJ señala la participación en grupos de trabajo cuyo metodología principal se apoye en ciclos de investigación-acción: “procesos que no persiguen tanto la innovación, como la formación de educadores/as” (Doc., 4, caso 2, p. 88).

#### **5.2.6.5 Retos profesionales para visibilizar la Escuela Rural en la Formación Inicial.**

En este apartado queremos presentar las *nuevas líneas de proyección e investigación*, así como *espacios de reflexión* que nuestro protagonista va generando a lo largo de su quehacer profesional y que le permitirán dar respuesta a las incertidumbres docentes encontradas.

Nos vamos a centrar en cómo ha ido evolucionando el pensamiento de JJ, a través del análisis de uno de sus estudios que abarca la línea evolutiva seguida a lo largo de siete cursos escolares: “el hecho de que el estudio abarcara tanto tiempo le permitió comprobar cómo los temas que en un principio se mostraron con un gran interés, desaparecieron o se transformaron, a la par que, a medida que avanzaba el tiempo, surgieron nuevos temas” (Doc. 4, caso 2, p. 412).

La recogida de datos realizada mediante un diario le permitió a JJ comprobar el propio proceso desde una interpretación subjetiva del maestro novel, relacionando las vivencias del aula y del centro educativo desde un enfoque personal y profesional. El trabajo prolongado en la ER, le llevó a observar cómo el discurso de las dificultades se transformaba poco a poco en posibilidades educativas. Hecho que atribuía a la evolución de ser docente en un contexto singular, no estandarizado y al que trató de imponerse mediante la reflexión, la formación y el aprendizaje con/del alumnado (Doc. 4, caso 2).

Asimismo, nos comenta que su posición desde la Pedagogía Crítica, le permitió avanzar para conseguir coherencia entre sus ideas y las prácticas educativas (Doc. 4, caso 2, p. 413). Su principal descubrimiento proviene de la correcta articulación de tres ejes básicos: Pedagogía Crítica, maestro novel y ER, temas, que en su opinión, pertenecen a una misma realidad, puesto que en la acción docente guarda relación con la ideología del maestro/a y el contexto donde ejerce. Considera que la unión de ambos, es lo que le permite el crecimiento profesional y personal hacia una dirección concreta.

Aunque podría considerarse que son tres temas independientes, hemos comprobado que pertenecen a una misma realidad, ya que la etapa profesional guarda relación con la ideología del maestro y el contexto donde ejerce. Así, la unión de ambos es lo que permite el crecimiento profesional y personal de una determinada manera. (Doc. 4, caso 2, p. 413)

A modo de conclusión es destacable observar como para JJ, el haber sido alumno de la ER y la figura paterna, maestro de la ER, fue toda una suerte. La relación que mantenía con su padre

le permitía dialogar todos los días sobre lo que sucedía en el aula de la ER. También queremos destacar su FI vinculada a contextos singulares, entre ellos la ER, a través de asignaturas como DAF-I, DAF-II, la de Actividad Física Jugada y el Prácticum. Como maestro novel, destacamos que el ser maestro en una unitaria le resultó muy duro, ya que le dominaba el sentimiento de soledad, algo que nunca llegó a superar, aunque sí aprendió a convivir con ella. Finalmente, valorar la etapa de cambio, de transición como maestro de la ER a docente universitario, aunque en nuestra opinión nunca abandonó la ER, ya que fui testigo de ello en una de sus clases de la asignatura que impartía en la Facultad. Aunque por las aportaciones de JJ, observamos que los temas vinculados a la ER, a la Pedagogía Crítica y al maestro/a novel, han marcado una secuencia cronológica de casi siete años, aproximadamente.



“In memoriam” 11/01/2016



### **5.3 Caso 3. Antonio: la Escuela Rural como alternativa docente sentida**

El protagonista de este caso se llama Antonio, un chico de 46 años de edad. Diplomado en Profesorado de Educación General Básica por Ciencias Humanas, de la última promoción del Plan de estudios del 1971. Maestro especialista en EF y Licenciado en Ciencias de las Humanidades. Estudió en la Escuela Universitaria de Cuenca, y la especialidad en EF la adquirió por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

En el curso académico 2013/2014, cuando realizamos la investigación, era maestro itinerante de EF<sup>68</sup>, de un CRA ubicado de Guadalajara. La selección de este caso vino condicionado por el contacto que mantuve con este CRA con la intención de conocer las Escuelas Rurales en la Comunidad Autónoma, lugar donde resido y desarrollo mi labor como docente. Quería comprender el concepto que podía tener un maestro interino, especialista de EF, por tanto itinerante, que recorría las Escuelas Rurales de tres pueblos diferentes, prestándole especial atención sus inquietudes e intereses.

#### **5.3.1 Relación personal y profesional de Antonio con la Escuela Rural.**

En primer lugar señalar que Antonio ha sido alumno de la ER, por lo que conoce bien sus entrañas. Creció en un pueblo con unas características muy parecidas a las que tiene el lugar donde lleva a cabo su actual labor como docente. Aunque es maestro especialista de EF e

---

<sup>68</sup> Hay que tener en cuenta a lo largo de todo el relato, que la entrevista fue realizada en junio de 2013 cuando la situación administrativa de nuestro informante era maestro de EF itinerante de un CRA de la provincia de Guadalajara, por lo que cada una de las veces que hacemos referencia a la actualidad, nos estamos refiriendo al año académico 2012-2013.

interino, no es la primera vez que vive las situaciones que se desarrollan en la ER, puesto que había trabajado en este tipo de escuelas con anterioridad, por lo que conoce como es la estructura que las caracteriza, como es su organización y su funcionamiento, lo que le permite tener cierta seguridad a la hora de desarrollar su práctica docente.

En la Escuela Rural ya había trabajado. De todas maneras como yo también vengo de un pueblo que es de las mismas características que este, que es una Escuela Rural, yo también he sido alumno de Escuela Rural. Estábamos todos juntos desde primero a sexto, y todos juntos (...) vamos, que si conocía cómo funcionaba (...) No te resulta tan chocante como si te la encuentras sin haberlo conocido. (Entrev. 1, A., p. 3)

A esta situación, hay que añadirle la imagen que aporta su experiencia como alumno de la ER, una visión que nos lleva a su infancia, lo que justifica que Antonio perciba la organización escolar rural como una situación totalmente normalizada para él, pues estaba en la misma clase que el resto de alumnos/as de su Escuela. Una descripción que a nos recuerda a la escuela de Barbiana en “carta a una maestra” (2008), similitud que consideramos interesante por dos razones: una, por la semejanza en la exposición de los hechos cuando narran las situaciones que vivían como alumnos/as de la ER; y otra, porque aunque hay una separación espacio-temporal y geográfica parecen realidades similares, algo que nos parece sorprendente porque aunque la ER tienen su propia idiosincrasia, acentuada por la situación o el emplazamiento geográfico que tiene, aun así, encontramos rasgos coincidentes, como se puede apreciar en la cita textual que mostramos a continuación:

Yo, cuando era alumno de la Escuela Rural era totalmente distinto. Porque ahí a clase íbamos todos juntos, íbamos con el leño, cuando en invierno cada uno se llevaba su leño, pasábamos con el leño, lo dejábamos para encender la estufa (...) Mi pueblo era muy pequeño (...). (Entrev. 1, A., p. 13)

Antonio, en ningún momento de sus inicios como maestro de EF en el contexto de la ER, donde están involucradas otras personas, le provocó sensación de temor o inestabilidad. Antonio, nos comenta que aunque sabe que es importante que en los inicios de tu profesión existan personas que te guíen o acompañen en el proceso, él no se sintió abrumado por esa necesidad. Antonio manifiesta que en la ER compartía sus inquietudes con otros/as maestros/as, intercambiaba decisiones y experimentaba distintas maneras de afrontar las situaciones cotidianas. Basta con escucharle, observar los caminos hacia donde se dirige su mirada y la tranquilidad del gesto, como muestra de una quietud pasmosa para confirmar nuestro comentario.

### **5.3.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural.**

En este apartado nos centramos en el contexto singular que presenta la ER. En cómo este escenario, según Antonio, va a favorecer el abanico de posibilidades pedagógico-didácticas que desde él se desarrollen y cómo la EF manifiesta un carácter propio en esta realidad educativa. Señalando como una posible alternativa el interés que para la Administración Educativa y la Comunidad Científica debería tener la ER, ya que éstas podrían convertirse en posibles vías que favorecieran el proceso de su continuidad y desarrollo, como hemos comentado en repetidas ocasiones.

En este sentido, Antonio es tajante dando su opinión sobre la presencia de contextos singulares en la FI, al manifestar que su consideración en los Planes de Estudios de maestro/a es escasa o nula, a favor de las Escuelas Urbanas.

Aulas hospitalarias, o centros de menores, o todos esos sitios que, yo creo, en la Formación Inicial ni se tienen en cuenta. Está enfocado todo a un sitio estandarizado, a un curso de veintitantos alumnos, todos en el mismo nivel, en colegios que no tengan ningún tipo de singularidad. (Entrev. 1, A., p. 5)

Antonio considera que las Escuelas Rurales son muy diferente a las Escuelas Urbanas, sobre todo en lo que se refiere al cómo están agrupados/as los/as niños/as y la heterogeneidad que existe dentro de los grupos. En este sentido, no nos interesa en el estudio que hemos realizado establecer un análisis comparativo con las posibles diferencias que la ER pueda tener con respecto a la EU<sup>69</sup>. Unos resultados, los de la ER, que no son reconocidos en la mayoría de los casos, en la opinión de Antonio, ni por la Administración Educativa ni por la Comunidad Científica. Nuestro informante, es tajante al considerar que la Administración Educativa no presta mucha atención a la ER, siendo una gran desconocida a nivel político-económico e incapaz de cumplir las necesidades que la ER demanda.

La Escuela Rural es la gran desconocida. Que como es una cuestión de números y a nivel político, no la conocen. Yo creo que es puro desconocimiento, y como los números no les salen, entonces... No, no. Yo creo que la desconocemos. (Entrev. 1, A., p. 4)

Antonio, señala que la singularidad que caracteriza a la ER la hace diferente al resto de contextos educativos. Entre otros rasgos destaca la constitución de aulas multigrado como un punto de inflexión para la coeducación y la interacción, lo que, por otra parte, bien podrían resultar de interés a la Comunidad Científica y Educativa.

Creo que sí que le puede interesar, por su singularidad, porque lo que ofrece, es totalmente distinto a lo que se ve de localidades más grandes. Y sí que utilizas distintos recursos (...) Tiene muchas cosas. Porque en un colegio normal trabajas por Cursos y ahí ves que aparte de que hay pocos alumnos, aunque sean de distintos niveles, le da más pie a la coeducación a interactuar entre iguales (...) (Entrev. 1, A., p. 4)

Antonio nos indica la especificidad de las Programaciones de Aula y/o Didácticas para estas aulas heterogéneas, cuestión que pudiera despertar el interés de la Comunidad Científica y Educativa, puesto que son propias de la ER. Una Programación que, según afirma Antonio, debería contemplar todos los niveles (ciclos) del alumnado, favoreciendo su autonomía y responsabilidad. El/la maestro/a en ocasiones pone su atención en un nivel educativo mientras el resto de alumnos/as de los diferentes niveles, lo escuchan a la vez que realizan sus tareas en el aula, situación que posiblemente favorezca el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes.

(...) cuando haces una explicación, aunque trates el mismo tema en todos los Cursos, con distinto nivel, pero al final acabas explicando al de sexto en el nivel. Y el de segundo está escuchando la explicación del de sexto (...) es verdad que ya lo lleva por delante, ya lo ha escuchado, ya le suena (...) a la hora de trabajar pues también se favorece mucho más la autonomía y la responsabilidad. (Entrev. 1, A., p. 4)

En la opinión de Antonio, unas posibilidades educativas que bien podrían ser objeto de investigación, señalando que la Comunidad Científica no muestra ningún interés por estudiar las problemáticas que suceden en el escenario de la ER. Antonio considera que tampoco muestra interés por la potencialidad de los procesos y acciones educativas que en la ER se desarrollan.

<sup>69</sup> Aunque cabe destacar que ambas, según algunos autores (Barba, 2011; Caride, 1998; Corchón, 2000, 2005; Del Barrio, 1996; Ortega, 1994, 1995), presentan diferencias significativas en la agrupación del alumnado y en la heterogeneidad, además de encontrarse en contextos diferentes, pero ambas buscan el éxito educativo.



### **5.3.2.1 Dimensión pedagógica-didáctica de la Escuela Rural.**

Si tenemos en cuenta la potencialidad de los procesos y acciones educativas que se dan en el contexto de la ER, podríamos diferenciar la dimensión pedagógico-didáctica que envuelve dicho escenario. Antonio, señala como uno de los pilares de la dimensión pedagógica-didáctica en la ER, la relación próxima que se establece entre el maestro/a-alumno/a, dadas las posibilidades que ofrece para construir un ambiente de respeto y de responsabilidad, con repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tú tienes que hacerte respetar y que se cumplan unas normas, debe haber un clima de trabajo, un ambiente y tal, pero no les obligas a que te digan de don. Aunque sí, que haya un clima de trabajo y de respeto. Hay que cumplir unas series de normas porque es fundamental, porque si no, no se podría dar clase. Pero es como más cercana, no es tan opresivo (...) ahora, pues es un clima de trabajo más acogedor. (Entrev. 1, A., p. 13)

Según Antonio, las relaciones entre el maestro/a y el alumno/a son próximas, apoyadas por un vínculo estrecho y cercano, las cuales se ven favorecidas por el tiempo que pasan juntos. Antonio dice que, salvo las horas en las que están con los maestros especialistas, prácticamente está con su grupo toda la jornada escolar, llegando a suplir muchas veces las ausencias de estos especialistas. Esta dedicación completa es un rasgo propio de las escuelas unitarias ya que hay un solo maestro/a.

Antonio comenta que esta relación de proximidad con el grupo tiene implicaciones pedagógicas, pues le permite analizar con mayor detalle su práctica, estableciendo procesos de reflexión compartidos con el grupo clase, posibilitándole reorientar los procesos de enseñanza aprendizaje ajustándoles a las necesidades del alumnado de los contextos rurales.

Como es un núcleo más pequeño, pues sí que es verdad que las relaciones te preocupas más de ellos. Y luego tienes una relación directa, que estás ahí con ellos, que se ponen ahí a tu alrededor: "venga tú, a ver, pon esto" o "tengo una duda", es una relación pues más cercana. Y claro, te pasas todas las horas, les das todas las áreas: matemáticas, lengua, conocimiento del medio, Educación Física, artística, alternativa a la religión. Que te pasas más horas que sus padres en el año (...). (Entrev. 1, A., pp. 13-14)

Según nuestro protagonista a esta situación hay que sumarle la riqueza pedagógica que se produce en las aulas multigrado de la ER, permitiendo poner en práctica gran variedad de posibilidades metodológicas. Aunque en ocasiones, las limitaciones, según Antonio, de la ER vienen marcadas por la carencia de materiales curriculares e instrumentos, que entorpecen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las limitaciones de la escuela rural, yo creo que vienen más por todo lo que es el entorno de materiales y que, pues yo qué sé, si quieres hacer una práctica de enseñarles con una lupa, lo bueno que tienes es que tienes pocos alumnos, pero no tienes la lupa (Entrev. 1, A., p. 14)

Aunque destaca como positivo el hecho de que las aulas multigrado sean poco numerosas, sin recursos es difícil llevar a cabo propuestas metodológicas.

### 5.3.2.2 Educación Física en la Escuela Rural.

Antonio es consciente, tal como nos confirma, de que la ER es a priori un escenario complejo para el egresado, ya que su formación inicial está más enfocada y centrada en las características de las Escuelas Urbanas, algo bien distinto a la dinámica de la ER. La clase de EF en la ER se hace compleja, pues es reducido el número de alumnos/as, además de ser de diferentes niveles y grados, lo que dificulta la labor del/de la maestro/a de EF.

Creo que a la hora de realizar la clase de Educación Física en la Escuela Rural, pues se te complica aún más. Porque igual tienes muy pocos alumnos. Y si tienes uno de cada curso, pues imagínate para realizar juegos con uno de cada curso (...) y no tienes suficientes alumnos, y luego son distintos desarrollos evolutivos, distintos niveles, y tienes que adaptar una clase para todos a la vez. (Entrev. 1, A., pp. 5-6)

Antonio encuentra en esta situación cierta dificultad, por lo que se preocupa por emplear una metodología que recoja estrategias capaces de atender las necesidades del grupo-clase, a la vez que se ajuste a los diferentes grados y ritmos de aprendizaje del alumnado, por lo que nos habla de una enseñanza individualizada. Señala que es una situación que resulta compleja, inicialmente, pero que mediante la reflexión encuentra alternativas para solventar los inconvenientes y dificultades, señalando que es una realidad que no te enseñan en la Universidad.

Claro, exigiéndole tener una clase para todos a la vez, pero a su vez individualizándola. No le vas a exigir lo mismo al que está en segundo, que al que está en sexto. Por lo cual hasta que te haces la composición y te pones ahí en esa situación, pues te resulta complicado al principio. Y claro, eso no te lo enseñan... (Entrev. 1, A., pp. 5-6)

En la opinión de nuestro protagonista, los/as maestros/as noveles reproducen los modelos de enseñanza que han aprendido en la Facultad, sin realizar un análisis contextual, originando una reproducción de modelos descontextualizados. El shock inicial del/de la maestro/a novel con una realidad educativa poco conocida, le invita, a realizar una reflexión sobre su práctica que le permite aprender de la misma y construir conocimiento de la realidad educativa rural.

Yo creo que tú llegas y tú sabes hacer una cosa, e intentas hacer esa cosa. Y te das de bruces con la realidad. Y dices: "pero vamos a ver, ¿cómo voy a hacer esto aquí, si esto es imposible? No lo puedo hacer". Tienes que adaptarte (...) que a lo mejor tienes seis, siete alumnos, ocho alumnos, y entonces, claro, pues todo lo que ya sabes, todo lo que te han enseñado y todas las clases teóricas no te sirven. Al final tienes que empezar a ir un poco a ensayo y error hasta que ya dices: "bueno, esto sí me funciona, y esto no, esto es una barbaridad. (Entrev. 1, A., pp. 5-6)

Si atendemos a las características del *alumnado*, podemos decir que Antonio trabaja en una Escuela con tres aulas, destinadas una de ellas a la Educación Infantil; otra de primero de Primaria que tiene siete alumnos/as, y una tercera, alberga a seis alumnos del resto de niveles. Antonio nos comenta que, al tener más de diez alumnos/as se garantiza su supervivencia, por lo que no pelagra su cierre, como está siendo habitual en la Comunidad de Castilla La Mancha, donde el cierre de escuelas está poniendo en riesgo la supervivencia de ciertas zonas rurales<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> El Consejo Escolar del Estado recomienda desde hace años, a través de los informes sobre el Estado y situación del sistema educativo, el mantenimiento de las unidades rurales con 4 alumnos/as. Esta recomendación se está respetando en líneas generales, por ejemplo, en Castilla y León, Aragón, País Vasco o Asturias. En otras, como Cataluña, el umbral para el mantenimiento de las unidades está fijado desde el Departamento de Educación en 5.

Lo que pasa es que estamos en dos clases. Hay una clase de infantil y primero, que son siete alumnos. Y nosotros, que somos seis. A lo largo del año pasado ha ido variando el número porque empezamos 13, luego se fueron dos. Luego vino uno. Que sí que hay movilidad también dentro del número de alumnos (...) Ahora al momento yo creo que para el año que viene como no se va ninguno, porque ya se han marchado y entran otros, serían 13 alumnos. O sea que se mantendría. (Entrev. 1, A., p. 7)

Antonio señala, que la ER tiende a extinguirse, al igual que el resto de servicios de los pueblos con una población reducida, obligando a los habitantes a marcharse del pueblo originando la despoblación rural. Aunque Antonio encuentra un contrapunto en esta afirmación, cuando evidencia el interés que manifiestan “los políticos” atendiendo al desarrollo rural sostenible. Nuestro maestro pone de manifiesto que, en la actualidad, se perciben los avances que en diferentes Comunidades Autónomas se producen respecto a la supervivencia y mantenimiento de unidades escolares en riesgo de extinción. Un aspecto que, según él, sigue estando desatendido en otras Comunidades.

(...) es una Educación a extinguir. A nivel social, los núcleos rurales cada vez están, por más que se llenen la boca todos los políticos: "no, el desarrollo rural sostenible", "hay que mantener las zonas rurales", es mentira. Porque te quitan el médico, te quitan la Escuela, al final la gente lo que hace, es que si tú me estás quitando los pocos servicios que tengo, pues me obligas a marcharme a la ciudad, o a marcharme a otro sitio más grande que si me ofrezca estos servicios. Cuando están desmantelando todos los servicios en el rural, porque dicen que no son rentables porque es muy poca gente, pues entonces es una cuestión que va a desaparecer. (...) (Entrev. 1, A., p. 10)

En cuanto a las *instalaciones* donde desarrollan las sesiones de EF, según Antonio, cuentan con la era, la iglesia, la plaza donde está ubicada la Escuela y algunas pistas polideportivas. Suele utilizar el espacio más próximo a la Escuela, pero por lo general utilizan las pistas polideportivas. Aunque también dice que, en ocasiones, por no estar cubiertas y ser una zona con abundantes días de lluvia, deben tener planteamientos alternativos.

Las clases de Educación Física también están condicionadas a la meteorología. Tenemos la era, la iglesia, la Escuela, que tiene una placita, que ahí de vez en pues también, o nos vamos a unas pistas polideportivas que hay (...) Nosotros hacemos la Educación Física en las pistas, que hay dos canastas de baloncesto y dos porterías (...) Sí, utilizas las de la proximidad. Depende de lo que quieras hacer. O utilizas las de la proximidad o te vas. Generalmente siempre nos vamos a las pistas. Y en la pista de baloncesto y de fútbol es donde hacemos la Educación Física. Dependiendo también, como no está cubierta y es una zona en la que llueve bastante tienes que tener sesiones alternativas para los días estos. . (Entrev. 1, A., pp. 7-8)



Imagen 5.2. Instalaciones polideportivas que utiliza nuestro informante para desarrollar sus sesiones de EF

En lo que se refiere al *perfil del profesorado*, Antonio comenta que, al menos en su zona, la mayor parte es interino, aunque también cuenta con un equipo directivo y varios maestros/as que son definitivos en el centro y que suelen vivir en la zona. Destaca que el cierre de algunas escuelas justifica que cada vez haya menos interinos/as.

Generalmente en estas zonas está el equipo directivo y más profesores que son de la zona cercana y ya son fijos. Y la mayor parte de interinos, menos ahora que ya no quedaba ninguno porque como cierran secciones. El año pasado cerraron dos secciones, se quedaron sin alumnos y cerraron. Y este año ha habido unos 10 profesores menos que el año pasado, esos 10 profesores menos son interinos. (Entrev. 1, A., p. 8)

Nuestro protagonista nos señala que el emplazamiento de la ER, en la mayoría de las ocasiones, es de difícil acceso, por lo que la ubicación geográfica es un obstáculo que limita la petición de estos destinos, más aún, como puestos definitivos para desarrollar la práctica profesional.

Que antes, la tipología de este CRA era el equipo directivo y algún profesor más, que eran los fijos. Y todo el resto de interinos. Porque son zonas rurales deprimidas, con difícil acceso y entonces la gente no quiere quedarse allí. (Entrev. 1, A., p. 8)

Antonio señala como una ventaja que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje en la ER, el alto grado de implicación de la Comunidad Educativa en la Escuela, donde se incluye a la familia, a las diferentes entidades públicas que se encuentran en el pueblo y al Ayuntamiento. Unas relaciones que se establecen desde el trato cercano, la comunicación más directa y la cooperación, como una de las señas de identidad de la ER.

(...) la familia sí que colabora, ayuda, y el pueblo también. A nivel de cuando nos ha hecho falta algo, que tienes que ir al Ayuntamiento, cualquier cosa. Sí que te responden. Tienes un trato también más directo. No tienes que ser tan formal a la hora de mantener una reunión. Si le quieres decir cualquier cosa tienes acceso a los padres y los padres tienen acceso a ti. Hay una comunicación más directa. Para cualquier cosa, en seguida (...) a la hora de relacionarte con los padres, mantener cualquier intercambio de información, lo que quieras es muy fácil. Igual por parte de ellos, que por parte del profesor. (Entrev. 1, A., p. 9)

Por lo tanto, valorando las apreciaciones de Antonio, nos planteamos qué competencias debería haber adquirido el maestro/a de EF durante su formación universitaria, para afrontar y desarrollar su labor como docente en un contexto que, según Antonio, presenta estas singularidades.

### **5.3.3 Competencias docentes para la Escuela Rural en la Formación Inicial.**

En el apartado en el que nos encontramos, nos hemos centrado en recoger algunas de las posibles competencias que, desde el punto de vista de nuestro informante, el estudiante de maestro/a debería haber adquirido durante el periodo de FI para responder a las demandas de la ER. En su opinión, dichas competencias son claves para poder atender las necesidades que presenta la ER.

En la opinión de Antonio, la FI del/de la maestro/a de Primaria no presta atención a la adquisición de competencias para responder a las necesidades de la ER. Subraya que la formación en la Universidad dista mucho de la realidad educativa que muestra este tipo de contextos rurales. Ante este panorama considera pertinente reformular los Planes de Estudios, solicitando una mejor preparación para enfrentarse a contextos diversos y singulares como el que presenta la ER.

Yo creo que no, yo creo que son cosas totalmente distintas. Para lo que te preparan en la Escuela universitaria cuando sales es totalmente distinto a lo que te encuentras en la realidad (...) deberían replantearse los Planes de Estudios de Magisterio y hacerlos muchísimo más prácticos. Porque a nivel teórico te dan una serie de conocimientos muy bien y todo lo que tú quieras, pero

hasta que no pasas a una clase y te enfrentas con alumnos y empiezas a saber manejarlo... Porque sí, a nivel teórico la capacidad la tienes, pero hasta que no te pones en situación... no, no. Yo creo que deberían de fomentar más las prácticas. (Entrev. 1, A., p. 5)

Una posible solución que propone nuestro informante, Antonio, apunta a la necesidad de gozar de mayor autonomía durante la realización del Prácticum, que entiende como un elemento clave, afianzando la seguridad profesional como docente en la ER. Una autonomía apoyada en las bases teórico-prácticas adquiridas durante la FI.

Las prácticas que se desarrollen bien. Porque generalmente cuando vas de prácticas eres el invitado. Hay poca gente que te de autonomía y te diga: "no, venga, pues lleva la clase tú", o: "prepárate esta clase" o: "yo no voy a estar". No es lo mismo, los alumnos como se comportan cuando tienen a alguien detrás, de respaldo, que cuando te enfrentas tú solo, que eres tú el que te tienes que hacer valer con esos alumnos. Porque si hay un profesor que lo conocen de toda la vida y está ahí con los alumnos pues no van a protestar ni van a armar jaleo. Que es una situación que luego no es real, con lo que te encuentras tú en las clases. (Entrev. 1, A., p. 5)

En este sentido, durante el Prácticum y gozando de cierta autonomía, el alumnado en formación, va adquiriendo una serie de competencias que le irán permitiendo generar un conocimiento práctico sobre la estructura, el funcionamiento y la organización del aula. A la vez que observa los procesos de interacción y de comunicación que en ella se desarrollan e identifica las principales variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, todo ello dentro del marco de referencia que muestran las aulas multigrado. Según Antonio, una relación que ha de establecer entre la teoría y su aplicación práctica en la realidad del aula multigrado, analizando el contexto y las características de la ER, desde una perspectiva de participación, de reflexión y de acción sobre la propia práctica docente. Adquiriendo competencias a nivel organizativo, comunicativo-lingüístico y didáctico. Competencias profesionales que favorecerán el proceso de desarrollo de la labor docente en la ER (Entrev. 1).

Según Antonio, además y teniendo en cuenta las características que presenta la ER, sería interesante que el alumnado participara en las propuestas de mejora que se derivan de los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Así como, por el significado y relevancia que tiene las relaciones de la ER con la comunidad, conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social, por lo que nos habla de una competencia más, la de relación (Entrev. 1, p. 9).

#### **5.3.4 Reflexiones sobre la práctica docente en la Escuela Rural. Limitaciones y alternativas en la docencia.**

Algunas de las dificultades a las que, deben enfrentarse los/as docentes cuando comienzan su inserción laboral en Escuelas Rurales, tal como se ha puesto de manifiesto a lo largo de la investigación. Dificultades que se repiten en el discurso de los/as docentes vinculados/as a la ER; acontecimientos que suceden el escenario que denota la ER; y tópicos que podrían justificar el interés hacia la ER en la formación de los/as maestros/as.

Es posible que las dificultades encontradas por los/as maestros/as noveles cuando acceden a la ER para desarrollar su práctica docente, e incluso las necesidades encontradas por aquellos/as docentes que llevan años desarrollando su profesión en la ER, les lleve a buscar la posibilidad de otros espacios formativos sobre la ER diferentes al ámbito universitario y que, en muchos casos, nacen de la demanda de la formación permanente y continua. Espacios de formación en los que cabe destacar los *grupos de trabajo*, *seminarios*, *cursos*, *jornadas* y *congresos* vinculados a esta temática.

### **5.3.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre los sucesos en el escenario de la Escuela Rural.**

Antonio señala una serie de tópicos propios del escenario de la ER, y que mostramos a continuación:

- a) Que el alumnado de la ER tiene un nivel curricular inferior al alumnado de la EU.

En lo que se refiere este primer tópico, la apreciación que se hace sobre el alumnado de la ER, al manifestar que éste sale peor preparación a nivel curricular que el de la EU, Antonio señala que es un mito, que no tiene nada que ver con la realidad. Una realidad en base a unos conocimientos vinculados al medio rural en el que habitan, favoreciendo el proceso de adquisición de actitudes positivas entre grupos naturales, de las que destaca las relaciones interpersonales entre compañeros/as.

(...) es como que los de la Escuela Rural salen peor preparados (...) Porque muchas veces dices: "Sí, sí, es que ahí no se aprende", ¿cómo qué no? Y yo creo que eso no tiene que ver, que a lo mejor tienen carencias en otras cosas, pero a nivel de conocimiento o a nivel de actitudes y demás pues fomentas, aunque sean de distintos grupos o de distinta edades, el compañerismo (...) se tiende así como a desprestigiar la Escuela Rural. (Entrev. 1, A., pp. 12-13)

- b) Suelen existir problemas de socialización en el alumnado de la ER por tratarse de grupos poco numerosos y de diferentes edades.

En lo que se refiere al segundo tópico, Antonio señala el proceso de socialización del alumnado como deficiente. Un tópico que en la mayoría de las ocasiones se ve compensado por las concentraciones que se realizan en los CRAs y CRIEs de alumnos/as de diferentes Escuelas Rurales. Centros en los que se intercambian experiencias que se centran en favorecer la socialización del alumnado de la ER<sup>71</sup>.

Yo creo que es un tópico (...) yo creo que hay cosas que, por ejemplo, en socialización o en alguna serie de puntos quizá sí que es verdad que en un entorno más amplio podría desarrollar mejor pero a nivel de conocimientos no tiene por qué. (Entrev. 1, A., pp. 12-13)

- c) La confusión en entender las dificultades como limitaciones entre el profesorado que desarrolla su función docente en la ER.

Antonio centra el tercer tópico, en la confusión de entender las dificultades que se encuentran en la ER como limitaciones para el desarrollo de la propia práctica docente, y no como puntos de inflexión y/o encuentro para reflexionar e indagar sobre la práctica educativa en este contexto. Aunque no en pocas ocasiones, esas limitaciones, según Antonio, se deben a la escasez de recursos materiales y a la falta de formación del profesorado para elaborar las Programaciones de Aula y/o Didácticas, que atiendan a la diversidad de las aulas multigrado.

Las limitaciones de la Escuela Rural, yo creo que vienen más por todo lo que es el entorno de materiales y que, pues yo qué sé, si quieres hacer una práctica de enseñarles con una lupa, lo bueno que tienes es que tienes pocos alumnos, pero no tienes la lupa. (...) luego, en algunos casos, pues el que tienes que ir ensayo y error a ver cómo lo voy a hacer, porque muchas veces tienes que improvisar. Porque no sabes cómo llevarlo a cabo. A ti te han explicado esto a nivel genérico, luego eso a nivel genérico lo quieres llevar con lo de la programación, y te das cuenta

<sup>71</sup> (López-Pastor et al., 2006; Roche, 1993).

que, a lo mejor, esa programación ahí es inviable, que dices: "quiero seguir esto, y no puedo". (Entrev. 1, A., p. 14)

- d) La inexperiencia de los/as maestros/as noveles para desarrollar su práctica docente en la ER.

El cuarto tópico, según Antonio, hace referencia a la escasa formación del maestro/a sobre la ER. Situación que repercute de forma negativa en el desempeño de su labor docente en la ER. En este caso las palabras de Antonio son muy representativas, pues dibujan una imagen de situaciones que tiene que afrontar, en numerosas ocasiones, cuando descubre la realidad educativa de la ER, entendiéndola como una primera fase de “choque” en el desarrollo profesional del/de la maestro/a. Comprobando, según las aportaciones de Antonio, que posiblemente las experiencias previas y la FI recibida por el alumnado, de poco sirven para dar una respuesta educativa a un contexto desconocido, como el caso de la ER. Según Antonio, al maestro/a novel suele tener dudas sobre la organización del alumnado, por la diversidad, y la aplicación de contenidos específicos de nuestra área, en este caso el desarrollo de deportes colectivos. Una serie de cuestiones, que en la opinión de Antonio, requieren de un proceso de conocimiento y análisis de la ER, de adaptación a situaciones desconocidas que van a requerir de la reflexión-acción sobre la práctica docente.

"Madre mía, qué embolado me han metido aquí. Me la han liado, ya verás que año voy a pasar". Y al principio yo creo que es eso, que es como: "Buff", te supera. "Pero si yo quiero a 20 de la misma, no quiero a uno de cada manera", o: "¿qué voy a hacer? ¿Cómo voy a organizar?" Cuando vas a tratar con los del sector de deportes, "¿qué fútbol voy a hacer o qué baloncesto o qué balonmano? Si estamos cuatro". Que sí, yo creo que es como de: "madre mía". (Entrev. 1, A., p. 15)

- e) Un número elevado de maestros/as de la ER son interinos/as sin plaza definitiva, por lo que su estancia en el pueblo y, por lo tanto, su implicación en la comunidad educativa suele estar limitada al tiempo de permanencia en la escuela sin una continuidad en los proyectos educativos de centro y de la localidad.

La segunda fase, señala Antonio, es una fase de “transición”. A medida que va transcurriendo el tiempo esa fase de choque inicial se va transformando en una fase de reflexión sobre la práctica, una fase de equilibrio personal y profesional.

Yo creo que eso te dura porque evidentemente no te vas a ahogar ahí. Dices: "Bueno, esto o nado o me ahogo. Aquí tengo que pasar el año". Y te adaptas rápidamente e intentas hacerlo lo mejor posible. Pero es lo que te digo, es un poco de ir probando. "Voy a hacer esto a ver qué tal va". (Entrev. 1, A., p. 15)

Antonio considera la tercera fase, como un período marcado por la “reflexión sobre la práctica educativa”, heredada de la fase anterior, y la “acción”. En este sentido, atiende a las posibilidades que ofrece el escenario educativo de la ER, una fase de clarividencia, por lo que se abre un nuevo mundo de sensaciones. Un proceso de enseñanza y aprendizaje docente, donde todas y cada una de las fases que interpreta le llevan a entender lo vinculante a las aulas multigrado.

Yo creo que sí, que vas cambiando. También por las relaciones, es como: "venga, vamos a hacer esto, vamos a...". Que los chicos también responden muy bien, son agradecidos, que cuando estas con ellos no vas a estar continuamente: "¡ay, qué pena!" (...) llega un momento que no estás: "a ver, qué me toca, qué voy a hacer, cómo...". Bueno, ya verás, ya verás que ya lo tienes pensado. Y organizas la sesión pensando en todo el grupo. No piensas en el de sexto, en el de tercero, venga, pues hoy vamos a hacer esto... (Entrev. 1, A., p. 15)

Otro de los tópicos que identifica Antonio, es que en la mayoría de las Escuelas Rurales los/las docentes de EF son maestros/as interinos/as sin plaza definitiva, por lo que su estancia en el pueblo es temporal y su implicación en la comunidad limitada al tiempo de permanencia en la escuela.

#### **5.3.4.2 Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial.**

Los tópicos señalados por Antonio, entre los que destaca la falta de formación del/de la maestro/a sobre la realidad de la ER, y la incomodidad que le provoca un contexto desconocido para su desarrollo profesional, sobre todo en la fase inicial, como maestro/a novel, podrían ser un motivo para justificar la presencia de la ER en la FI. Una consideración, que en la opinión de nuestro informante, podría detenerse en el conocimiento y aplicación de métodos de enseñanza que guíen al profesorado de EF que ha de desarrollar su profesionalidad en las Escuelas Rurales. En su opinión, se reproducen modelos de enseñanza descontextualizados, pues son aprendidos durante el período de formación universitaria, por lo que hace necesario una reconsideración de los Programas de FI del/de la maestro/a.

Yo creo que sí. Sería bueno. Porque es lo que te digo. Porque no te enseñaron a esto que te encuentras luego allí. Y si luego puedes decir (...) porque tampoco hay ningún método. No conozco ningún método de Escuela Rural, de la Educación física en la Escuela Rural. Y que te vengan unidades didácticas para todos a la vez y que (...) yo no conozco. Bueno, hay un libro que me leí, sobre la Escuela Rural (...) Es mucho más complicado, no puedes... Si tú tienes una clase de 25 puedes hacer un montón de actividades de grupo (...) ¿no sé qué pasa si tienes seis? Y de ese curso a lo mejor solo tienes uno, ¿cómo lo organizas? Sí es verdad que está descontextualizado (...) (Entrev. 1, A., pp. 9-10)

Antonio, señala que la justificación de que la ER sea considerada en los Planes de Estudios de la formación de maestros y maestras, se apoya en la idea de que la diversidad que manifiestan las aulas multigrado, constituye un timón para maximizar sus potencialidades pedagógicas. El conocimiento del contexto, según Antonio, se convierte en un instrumento fundamentado que te permite desenvolverte desde el equilibrio emocional y profesional.

Yo creo que sí, que sería importante que estuviesen presentes. Más que nada para que deje de ser esa singularidad y ese: "madre mía, lo que me he encontrado". Que no sea una cosa desconocida, que sea una cosa pues eso, que cualquiera que vaya a esos sitios tenga una herramienta de mano. Aunque luego la complejidad para cada grupo es de una manera. (Entrev. 1, A., p. 16)

En estos Cursos de formación permanente, según Antonio, no se atiende a las demandas del profesorado de la ER, los intereses vienen marcados por la Administración Educativa, que en raras ocasiones, coinciden con las necesidades de la ER y el colectivo docente que la representa.

Yo creo que ni la misma formación de reciclaje del profesorado. Porque aquí te ofrecen Cursos y tampoco se trata esta realidad. Yo no conozco ninguno de los Cursos que sea la Educación física en la Escuela unitaria o nada referente a ello. Vamos, desde que llevo trabajando no he visto nunca ningún curso específico sobre Escuelas unitarias. (Entrev. 1, A., pp. 11-12)

#### **5.3.5 Replanteamientos desde la práctica docente.**

Si tenemos en cuenta las consideraciones, aportadas por Antonio, sobre la escasa presencia de la ER en la FI y las consecuencias que de ello se deriva, así como las aportaciones realizadas por diversos autores/as sobre las necesidades que detectan en el desarrollo diario de su labor docente, conduce al maestro/a a formar parte de un proceso de formación permanente, que le



conduciría a buscar nuevos espacios de reflexión. Reflexiones que, en determinadas ocasiones, se centran en buscar vías que permitan visibilizar a la ER. En este sentido, Antonio considera que la ER es un posible *tema de interés que invita a la reflexión para investigar* sobre ella, ya que muestra un abanico de posibilidades educativas en detrimento de las desventajas o inconvenientes que pueda ocasionar si atendemos a las variables de su contexto.

Además de buscar caminos que visibilicen a la ER, encontrando en la *comunicación entre diferentes niveles educativos*, según nuestro protagonista, una de las vías para ello. Aunque Antonio es reticente ante esta situación, señalando que la comunicación que se establece entre aquellos/as docentes que imparten docencia en la FI y los/as maestros/as que desarrollan su práctica educativa en las Escuelas Rurales, está encasillada en “estamentos estanco” sin conexión comunicativa.

Yo creo ese es el gran problema, que es que funcionan como compartimientos estancos. Que una cosa es la teoría y otra es lo que se hace en la realidad. Pero pasa en lo de la Universidad y los docentes pero como en todo. En política igual: los políticos hacen cosas sólo para ellos sin salirse de sus despachos, sin preguntar cómo sería ni al que lo lleva a cabo. Que si, es general lo de que no haya una correlación con lo teórico y lo práctico. Que no hay una conexión. (Entrev. 1, A., p. 11)

Esta falta de comunicación, como señala Antonio, pone en evidencia la falta de coherencia entre los contenidos teórico-prácticos desarrollados durante la FI y las diferentes realidades educativas que manifiestan los Centros de Primaria rurales, con una escasa presencia de la ER en los Programas Formativos del/de la maestro/a.

(...) es como que no hay ese trasvase de información, bueno, ahora tú lo estás haciendo, aquí, de bajar y preguntar, pero generalmente no. Nadie se preocupa (...) yo ahora no sé cómo estará lo del programa de Magisterio (...) pero no creo que haya nada sobre la Escuela Rural. Ni en Educación física ni en ninguna otra materia, creo que no hay. (Entrev. 1, A., p. 11)

Antonio, considera que no hay canal de comunicación, por lo tanto no puede haber una transmisión de conocimientos que parta de una contextualización educativa real. Haciendo una llamada de atención, a los/las docentes universitarios y maestros/as de la ER, para que se impliquen en el proceso de visibilizar a la ER en la FI, desde proyectos de investigación que aborden esta temática y abriendo canales de comunicación inter-nivel, a través de la formación continua y permanente, que permita que teoría y práctica estén conectadas.

### **5.3.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de Antonio.**

#### **5.3.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del/de la maestro/a con la Escuela Rural.**

En este apartado pretendemos presentar *los referentes como docente* de Antonio, así como algunas de sus *preocupaciones* con la ER

*La relación personal de Antonio con la ER* tiene su origen en la niñez. Como alumno de la ER sabe reconocer el entramado de sucesos que en Escuelas de este tipo se pueden dar, sin olvidarnos de que cada una de ellas representa su propia singularidad, muy marcada por el entorno. Un entorno rural propio de la ER y, para personas como Antonio, con un gran arraigo a su tierra, el entorno le da sentido y significado a su vida.

El CRA donde desarrolla Antonio su labor como maestro de EF, es un centro pequeño y una de sus aulas la han convertido en la sala de reuniones del profesorado. En esta sala, en forma de “U”, se celebran los claustros, a los que suele asistir la totalidad del profesorado, no solamente aquellos/as que desarrollan su labor docente en el CRA, si no los maestros y las maestras que son itinerantes, y que imparten diversas asignaturas en varias escuelas. En este caso nos referimos a la totalidad de maestros/as de las Escuelas Rurales que pertenecen al CRA.

Antonio, no imagina desarrollar su labor docente lejos de lo que él entiende como “su Escuela”, su entorno natural, sus gentes y la vida que les acontece. Algo que él proclamaba como “su filosofía de vida”, a la que, como él nos comentó, no estaría dispuesto a renunciar, cuestión que afirmó con una seguridad tremenda, a pesar de que se presenten dificultades para la labor docente.

Nuestro protagonista, Antonio, además de haber sido alumno de la ER, ha sido maestro de EF en varias Escuelas Rurales, en la actualidad es itinerante de EF en un CRA de la provincia de Guadalajara, como ya hemos comentado anteriormente. Por lo que podemos destacar que su conocimiento con la ER, resulta doblemente valioso.

Su situación laboral parte de la interinidad en Escuelas Rurales, situación que mantiene en la actualidad<sup>72</sup>. Conocedor de la estructura-organizativa de la ER por haber sido alumno de un centro con estas características, lo que ha permitido desarrollar su labor docente con ventaja. Pero lo que realmente define a Antonio con la ER es el considerarla como una filosofía de vida.



Imagen 5.3. Imágenes ilustrativas que representan la ER y el entorno natural donde Antonio desarrolla su labor profesional

Algunas de las *preocupaciones* que manifiesta Antonio sobre la ER, se centra en las ocasiones que la conciben como una “Escuela de segunda” pensando que el alumnado termina peor preparado que aquellos/as que estudian en las Escuelas Urbanas. Idea que, en su opinión, nace de un juicio de valor fundamentado en el posible desconocimiento que parte del colectivo de profesorado pudiera tener.

Además, manifiesta su preocupación por el poco interés que la ER tiene para la *Administración Educativa*, ofreciendo un panorama bastante desolador. Convirtiéndose en la gran desconocida a nivel político-económico, una situación que implica que las necesidades que la ER demanda no se cubran. Demandas vinculadas, en la opinión de Antonio, a: (1) la necesidad de formación del profesorado a través de cursos de formación continua o permanente relacionados con temáticas de interés sobre la ER; (2) ampliación de los Recursos Humanos

<sup>72</sup> Con la situación actual nos referimos al momento en el que realizamos la entrevista.

para atender necesidades específicas del alumnado de la ER; (3) elaboración de material curricular que atienda a un análisis contextual previo de la ER; (4) dotación de materiales específicos propios de cada área; creación de instalaciones específicas para la ER, etc.

En lo que se refiere a la *Comunidad Científica*, considera que la ER como contexto singular ofrece un resultado de formas educativas de trabajo multigrado que solamente se puedan dar en las aulas de la ER, hecho que las hace singulares y del que se deriva su valor añadido, con respecto a las Escuelas Urbanas con un núcleo de población mayor. En la opinión de Antonio, la ER y su aula multigrado, podrían ofrecer un abanico de posibilidades educativas que bien podrían ser objeto de investigación para la Comunidad Científica, pero ésta no muestra ningún interés por estudiar las situaciones educativas que intervienen en las aulas multigrado. Según Antonio, las relaciones interpersonales propias de la ER, podrían dar pautas, y servir como espejo donde se mirarse la EU; además de ayudarla, según Antonio, a solventar conductas disruptivas, mejorar la convivencia y la medicación, tanto entre el alumnado como el maestro/; además de la potencialidad de los procesos metodológicos y acciones educativas que se desarrollan para atender a la diversidad de las aulas multigrado.

### **5.3.6.2 Perfil profesional y competencias docentes.**

En este apartado vamos a hacer referencia al *perfil profesional* y a las *competencias docentes* que deberían haberse adquirido durante la FI que, en la opinión de Antonio, favorecerían el proceso de desarrollo profesional como maestros/as de EF en la ER. Antonio se manifiesta muy tajante en lo que se refiere a la adquisición de competencias, considera que el alumnado durante el periodo que abarca la FI, no ha adquirido las competencias necesarias para llevar a cabo su ejercicio profesional en la ER.

Antonio, subraya que la formación en la Universidad dista mucho de la realidad educativa que denota este tipo de Escuelas. Considera que la carga teórica y los planteamientos metodológicos de aplicación práctica que se aprenden durante la FI, están enfocados para la EU y no atienden a la ER. Un hecho, en la opinión de Antonio, que le lleva a pensar si no sería necesario una reformulación de los Planes de Estudios que consideraran la realidad de los contextos singulares que alberga el territorio español. A la vez que solicita una carga práctica mayor, capaz de capacitar al alumno/a a resolver diferentes situaciones educativas en contextos diversos y singulares. Considera la realización del Prácticum como una de las claves para que el alumnado en formación, goce de una mayor autonomía en la iniciación a la práctica docente, un proceso, en la opinión de Antonio, que posiblemente le permitiría una mayor conexión con la realidad educativa a la que deberán enfrentarse una vez egresados.

Antonio, *justifica la posible presencia de la ER en la FI* como contexto que hace singular la enseñanza de la EF y que requiere de planteamientos metodológicos que procuren la atención a la diversidad de las aulas multigrado. De tal forma que éstos, pudieran guiar en el camino inicial de la práctica docente. Antonio, considera que los/as maestros/as reproducen modelos de enseñanza aprendidos durante la formación universitaria destinados a las Escuelas Urbanas en un contexto como el que marca la ER, como señala Antonio, descontextualizados y que no se ajustan a las características del contexto rural.

Antonio, destaca que la complejidad de la actuación educativa está marcada por el perfil del grupo-clase, por lo que se hace relevante la formación en cómo atender a las aulas multigrado. En definitiva, la atención a la diversidad como otra de las señas de identidad de la ER. De esta

situación se derivan algunas consideraciones que posiblemente pudieran justificar la consideración de la ER en los Programas Formativos, en la opinión de nuestro informante:

- La inexperiencia y el desconocimiento de los/as maestros/as noveles para desarrollar su práctica docente en la ER, siendo las aulas multigrado que acogen a grupos naturales y poco numerosos, un escenario que, en ocasiones, puede hacer compleja la acción del/de la docente, destacando la diversidad cronológica y la atención del/de la maestro/a para atender al alumnado de distintos grados, una dificultad presente únicamente en el contexto escolar rural.
- El maestro/a de la ER debe organizar tareas y realizar explicaciones que se adapten a los diferentes grados y a los diferentes ritmos de aprendizaje, así como a los diferentes niveles madurativos del alumnado, lo que le va a suponer un reto para el que no ha sido formado/a, tratándose de uno de los esfuerzos más importantes en el aprendizaje experimental y el desarrollo profesional llevado a cabo por el colectivo docente, sobre todo el que se nutre de experiencia novel en este tipo de centros.
- El profesorado que busca en la formación permanente y continua, un espacio de reflexión que le ayude a mejorar su labor docente en este tipo de Escuelas, posiblemente sea un indicador de la escasa FI recibida sobre el contexto de la ER. Con el agravante, según Antonio, que en estos espacios formativos no son atendidas las necesidades ni las demandas del profesorado de la ER, unos intereses que vienen marcados, no en pocas ocasiones, por la Administración Educativa.

### **5.3.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación Física en la Escuela Rural.**

*La dimensión pedagógica-didáctica de la ER*, según Antonio, viene marcada por “*el arte de comunicar y el camino para enseñar*” donde Antonio encuentra uno de sus pilares en establecer una relación próxima capaz de construir un ambiente de respeto y de responsabilidad. Las relaciones que se establecen entre el maestro/a-alumno/a y alumno/a-alumno/a en el marco que define la ER, según Antonio, se sustenta en un vínculo estrecho y cercano que procura un clima que favorece y facilita el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En este sentido, las aportaciones realizadas por Antonio, encuentran en las relaciones que se establecen entre maestro/a-alumno/a, añadiendo el tiempo de dedicación al grupo, un campo pedagógico-didáctico infinito. Una dimensión desde donde a través de la reflexión-acción, según Antonio, se convierta en un punto de partida esencial e indiscutible para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desencadenan en el aula. Aulas multigrado, capaces de ofrecer un marco amplio desde donde llevar a cabo una gran variedad de posibilidades metodológicas, teniendo en consideración sus características. Por lo tanto, según nuestro protagonista Antonio, estaríamos hablando de un modelo docente donde las relaciones interpersonales se basen en el respeto y se lleve a cabo desde la propia práctica docente situaciones de reflexión y acción en el cuadro que ofrece la aulas multigrado.

### **5.3.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la formación de maestros y maestras de Educación Física.**

En este apartado nos vamos a centrar en recopilar algunos de los *tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes*, según Antonio, sobre los acontecimientos que suceden en el escenario de la ER, que podrían evidenciar la *Justificación en la FI* y su continuidad en la

*formación permanente*. Además a hacer referencia a cómo estas ideas, en la opinión de Antonio, hacen que se busquen *escenarios diversos (espacios formales y no formales)* para la formación de maestros y maestras sobre el contexto de la ER.

Los tópicos que acontecen al escenario de la ER, señalados por Antonio, y que mostramos a continuación, son los siguientes:

1. Que el alumnado de la ER tiene un nivel curricular inferior al alumnado de la EU.

La apreciación que se hace sobre el alumnado de la ER, al manifestar que éste tiene menos formación académica que el alumnado de la EU, Antonio lo reconoce como un mito, el hecho de tener una realidad educativa vinculada al medio rural, no es un indicar de menos formación académica.

2. Suelen existir problemas de socialización en el alumnado de la ER por tratarse de grupos poco numerosos y de diferentes edades.

Antonio señala el proceso de socialización del alumnado como deficiente, un tópico que en la mayoría de las ocasiones se ve compensado por las concentraciones que se realizan en los CRAs y CRIEs de alumnos/as de diferentes Escuelas Rurales. Centros en los que se intercambian experiencias que se centran en favorecer la socialización del alumnado de la ER. Encontramos en experiencias en: (López-Pastor et al., 2006; Roche, 1993).

3. La confusión en entender las dificultades como limitaciones entre el profesorado que desarrolla su función docente en la ER.

Otro de los tópicos que Antonio reconoce, se centra en la confusión de entender las dificultades que se encuentran en la ER como limitaciones para el desarrollo de la propia práctica docente, y no como puntos de inflexión y/o encuentro para reflexionar e indagar sobre la práctica educativa en este contexto. Unas limitaciones, según Antonio, que se deben a la escasez de recursos materiales y a la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad de las aulas multigrado y a la inexperiencia de los/as maestros/as noveles.

4. La inexperiencia de los/as maestros/as noveles para desarrollar su práctica docente en la ER. Situación que repercute de forma negativa en el desempeño de su labor docente en la ER.

Ideas que invitan a Antonio, a buscar nuevos escenarios de formación y reflexión que aborden la temática de la ER y que le ayuden a mejorar su labor como docente en este tipo de centros educativos. Antonio, hace una llamada de atención a la Universidad, a los Centros educativos y a la Administración Educativa para que propongan y realicen *cursos, jornadas, seminarios, congresos, charlas*, etc., que permitan cubrir las necesidades de la ER y la demanda del profesorado que en ella ejerce su labor profesional “(...) Más que nada para que deje de ser esa singularidad y ese: "Madre mía, lo que me he encontrado” (Entrev. 1, A., p. 11).

5. Un número elevado de maestros/as de la ER son interinos/as, por lo que su estancia en el pueblo, y por lo tanto su implicación en la comunidad educativa suele estar limitada al tiempo de permanencia en la escuela, sin continuidad ni en los Proyectos Educativos de Centro ni en los Proyectos Educativos la localidad.

La opinión de Antonio coincide con las aportaciones de Bustos (2011), considerando que está muy arraigada la creencia de que con un elevado volumen de profesorado joven, inexperto y discontinuo poco se puede lograr respecto al rendimiento del alumnado. Además, Antonio señala, que una de las características que distingue a las plantillas de profesorado, convirtiéndose en un mal endémico para la ER es la inestabilidad. La discontinuidad del profesorado, tiene como consecuencia, que no haya iniciativas para desarrollar Proyectos Educativos a medio y largo plazo.

#### ***5.3.6.5 Retos profesionales para visibilizar la Escuela Rural en la Formación Inicial.***

Como hemos podido exponer a lo largo del informe, Antonio afirma que el profesorado busca *nuevas líneas de proyección e investigación, espacios de reflexión* que favorezcan la continuidad y el desarrollo de la ER. Se trata de escenarios donde la reflexión pudiera ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las Escuelas Rurales. En la opinión de nuestro informante, una diversidad de escenarios desde donde buscar estrategias que permitieran visibilizar a la ER en los procesos de formación. Algunos espacios, como señala Antonio, que bien pudieran ser creados por las Universidades, donde se forman a los/as futuros/as maestros y maestras de EF, creando líneas de investigación y Proyectos Educativos interdisciplinarios e inter-nivelares. Una situación que, según Antonio, requiere de una vía de comunicación abierta y fluida entre los diferentes niveles educativos, para poder visibilizar la potencialidad educativa de la ER y ofrecer alternativas a los inconvenientes que se puedan generar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Antonio también señala que algunos escenarios generados por los Centros Educativos, donde desarrollan su labor los/as maestros/as conocedores de la realidad educativa que manifiesta las Escuelas Rurales y quienes desde la práctica revelen las necesidades de la ER y las demandas de formación del profesorado a la Administración Educativa para que éstas sean atendidas.

En la opinión de Antonio, estas nuevas líneas de proyección e investigación sobre la EF en la ER, estarían basadas en la reflexión sobre la propia práctica docente en la ER, identificando las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza, siendo los Grupos de Trabajo inter-nivelares los escenarios desde donde buscar alternativas educativas y crear material curricular adaptado al contexto que caracteriza a la ER.

En este sentido, Antonio señala que es muy importante la comunicación entre los diferentes niveles educativos, pues desde esa comunicación se van identificar las necesidades educativas de la ER poniendo en evidencia la coherencia entre la teoría y la práctica. Una estrategia que va a permitir visibilizar la ER y sus proyectos, aunque en la opinión de Antonio, están encasillados en “estamentos estanco” sin conexión comunicativa. Por lo que evidencia una falta de coherencia entre los contenidos teórico-prácticos desarrollados durante la FI y las diferentes realidades educativas que manifiestan las Escuelas Rurales.

Como conclusión, es el momento de rescatar algunas de las evidencias que nos muestran a Antonio como una persona enraizada a la cultura rural, como alumno y maestro de la ER. Nos parece relevante destacar como sus primeros contactos con la ER, como maestro novel, estuvieron marcados por la necesidad de compartir con sus compañeros/as sus inquietudes profesionales. En su opinión, un escenario educativo complejo para los/as recién egresados/as con una formación enfocada a las Escuelas Urbanas, que requieren de una formación continua buscando nuevos espacios de reflexión. Manifiesta abiertamente, que la singularidad que caracteriza a la ER la hace ser diferente con respecto a otros contextos educativos. Destaca la

proximidad y cercanía, desde el matiz humano, con la Comunidad Educativa, donde están incluidas las familias y sobre todo, el alumnado.

Por último, destacar cómo Antonio, en su relato afirma que es consciente de que su “filosofía de vida” está ligada a la ER y a su entorno, a la que no está dispuesto a renunciar.



#### **5.4 Caso 4. Quijano: pensar y actuar para la formación del/de la docente de la Escuela Rural**

Nuestro informante, al que hemos denominado Quijano, es Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Nos cuenta que quería ser profesor de EF e intentó durante dos años seguidos pasar a la Licenciatura de Actividad Física y Deporte, pero no logró acceder por lo que se decantó por terminar Pedagogía. Al acabar sus estudios se presentó a las oposiciones y por propia iniciativa fue adquiriendo la formación específica de EF, a través de cursos y diversas lecturas. Más tarde continuó con el doctorado, siendo actualmente Doctor en Educación.

En la actualidad es profesor en una Escuela Universitaria de Magisterio, habiendo impartido docencia en actividades de Formación Permanente del Profesorado y en distintos Programas de Doctorado. Además estuvo vinculado a la docencia en Enseñanza Secundaria durante tres años y destaca la experiencia adquirida de una forma indirecta a través de sus colegas del grupo de trabajo.

Estuve tres años en secundaria, antes de venirme a la Universidad. O sea, me presenté a las oposiciones, entré de interino, luego saque la oposición en Valencia. Estuve un año entero en Valencia, luego ya salió la plaza aquí y me vine para acá (...) Tres años de experiencia en los centros de secundaria, directa. Y conocimiento de la práctica a través de mis colegas del grupo de trabajo. (Entrev. 1, Q., p. 2)

Quijano ha trabajado en diferentes líneas de investigación, destacando una línea de trabajo centrada en la EF en la ER, a través del Grupo de Trabajo inter-nivelar, durante más de seis años, de ahí que nuestro interés por Quijano haya sido mayor. Él mismo nos informa que sigue



con las líneas de investigación que ha mantenido durante toda la vida, la de Evaluación Formativa en EF, pero también destaca su investigación sobre Didáctica de la EF y la formación del profesorado, especialmente en la temática de la Evaluación, EF y Currículum, estando vinculado como investigador en una Red de Evaluación Formativa<sup>73</sup>. Quijano lleva más de una década implicado en dinámicas de formación permanente del profesorado a través de su participación en diferentes Seminarios y Grupos de Trabajo.

A Quijano lo conocí durante el proceso de realización del TFM. Mi primera toma de contacto fue vía e-mail, donde le pedía colaboración para desarrollar esta investigación. En el intercambio de correos, le puse en antecedentes sobre el tema central del estudio. Quijano, de manera desinteresada, me ofreció su colaboración e incluso me dio la posibilidad de ponerme en contacto con otras personas que también colaborarían de forma desinteresada en el mismo estudio. Personas que forman parte de esta tesis y sin las cuales este proceso no hubiese sido posible ni tenido el mismo significado.

Durante mis estudios en el Máster empecé a leer publicaciones de su autoría vinculados a la ER, a la EF en la ER y a la Evaluación. Un tiempo después, en septiembre de 2009, tuve la oportunidad de conocerlo personalmente en un Congreso sobre evaluación formativa en docencia universitaria. Fue allí donde valoré la importancia de poder integrarlo en esta Tesis Doctoral mediante la realización de su Estudio de Casos que presento a continuación. Tenía la certeza de que sus conocimientos teórico-prácticos, experiencias de vida vinculadas a la formación de formadores, el trabajo inter-nivelar realizado sobre la EF en la ER, iban a ser útiles para seguir comprendiendo la ER y la necesidad de incluirla en la formación inicial del maestro/a.

#### **5.4.1 Relación personal y profesional con la Escuela Rural.**

La vinculación de Quijano con la ER y de una forma más específica con la EF en la ER, se llevó a cabo a través de un Grupo de Trabajo inter-nivelar, cuya temática o línea de trabajo estaba centrada en la EF en la ER. La culminación de este proyecto abarca un periodo aproximado entre 1996/1997 y 2002/2003, a partir de ahí el grupo se centró en otros temas de interés, aunque continuando con este tema de una forma paralela.

Trabajamos muy fuerte en el grupo de trabajo entre el 96, 97 hasta el 2002, 2003 en el tema de Educación Física en la Escuela Rural. Pero, una vez que el grupo de trabajo se centró en otros temas; la hemos dejado como tema paralelo, de los que quedan ahí siempre de fondo. Entonces, ahí está el tema. (Entrev. 1, Q., p. 3)

Quijano nos dice que no sigue investigando de una forma específica sobre la EF en la ER, aunque manifiesta cierta predisposición a colaborar cuando desde las Escuelas Rurales hay maestros/as que así lo solicitan. El hecho de no trabajar en esta línea de investigación, en la actualidad, de manera específica, no desvincula a nuestro protagonista de la ER, ya que en ocasiones cuando el alumnado en prácticas realiza su fase de formación en la ER, alumnado que realiza el Prácticum bajo su tutela, Quijano sigue en contacto con el tema. Además de haber

---

<sup>73</sup> “La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES) lleva funcionando desde septiembre de 2005. Su finalidad es la innovación en docencia universitaria, a través del desarrollo de ciclos de investigación-acción. La actividad principal de la Red es el desarrollo de experiencias de innovación en docencia universitaria. Todos los miembros se comprometen a realizar un proceso de investigación sobre una experiencia de evaluación anual que concluirá en un informe según un modelo común estructurado y validado” Extraído de <https://revaluacionformativa.wordpress.com>

llevado a cabo la dirección, recientemente, de una Tesis doctoral que relaciona el Grupo de Trabajo con la Investigación-Acción y la ER. Tesis doctoral, que de manera atemporal, junto con comunicaciones, conferencias, etc., permite a nuestro protagonista, mantener una vinculación indirecta con la realidad que manifiesta la ER.

Cuando me llaman algo o me piden algo, pues lo hago. Pero no sigo investigando específicamente. A ver, no sigo investigando específicamente, pero cuando un chico de prácticas va a la Escuela Rural, pues sigo en contacto con el tema, o si alguien quiere hacer una comunicación de Escuela Rural, o una tesis que he dirigido recientemente que relaciona el grupo de trabajo, la investigación acción y la Escuela Rural, o sea, de vez en cuando el tema va surgiendo, comunicaciones, conferencias, tesis, TFM..., pero no es que lo trabaje específicamente. Específicamente, y a tope estoy centrado en las otras dos líneas ahora. Ahora no tenemos ningún proyecto de Escuela Rural. No tenemos nada oficial. El tema surge, pues el tema está ahí y a veces surge. (Entrev. 1, Q., p. 3)

Las indagaciones sobre la EF en el contexto que ofrece la ER, según Quijano, surgió porque en el grupo de trabajo había un compañero que estaba como maestro itinerante en una ER y muy perdido, entonces les pidió ayuda. Les planteó la posibilidad de trabajar durante dos o tres años sobre esa temática. Centrados en este asunto fueron enlazando con temas vinculados a la ER en sí misma, repercutiendo en el doctorado de ER.

El tema de la Escuela Rural surgió porque en el grupo de trabajo había un compañero que estaba en Escuela Rural haciendo de itinerante él, y estaba muy perdido, entonces nos pidió ayuda. Nos pidió que por qué no trabajáramos durante dos o tres años ese tema... y decidimos hacerlo. Por eso surgió. (Entrev. 1, Q., p. 3)

Quijano planteaba los cursos de doctorado desde lecturas vinculadas a temáticas relacionadas con la ER, las cuales nuestro profesor empleaba para profundizar en este contexto, apoyándose en una metodología crítica, fundamentada en el diálogo.

Pues, leer y trabajar sobre cosas de Escuela Rural. Conocer el contexto y leer. Es que los Cursos de doctorado, en mi caso, siempre es leer mucho. Y luego, a través de las recensiones dialogar en las clases sobre el tema. (Entrev. 1, Q., p. 3)

Quijano nos señala que el Grupo de Trabajo al que pertenece se dedicó durante unos seis años, aproximadamente, a la construcción de materiales curriculares adaptados para que sirvieran como recurso para facilitar y posibilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la ER. Un Grupo de Trabajo, como nos comenta Quijano, donde aún sigue habiendo maestros/as que desarrollan su labor docente en la realidad educativa de la ER, aquellos/as que conocen las necesidades educativas de este contexto.

(...) en el grupo de trabajo, la construcción de materiales siempre en el grupo de trabajo. Por ejemplo en construcción de materiales, hicimos el libro de (...) y luego lo que hemos hecho muchas veces es: cada vez que hacemos materiales, siempre tenemos también la Escuela Rural como contexto, entonces hablamos de cómo adaptar a la Escuela Rural y vamos generando material curricular que siempre es útil y que funciona en la Escuela Rural, porque en el grupo de trabajo sigue habiendo gente que está en la Escuela Rural. (Entrev. 1, Q., p. 3)

Quijano nos indica que aunque no es un tema, el de la ER, que estén tratando de una manera específica, siempre es considerado dentro de los grandes temas: elaboración de material curricular, elaboración de Unidades Didácticas, etc., como tema transversal, pasando por diferentes etapas, dependiendo de la elección temática que realicen.

(...) pero no es un tema específico, sino que dentro del gran tema, construcción de materiales o una unidad didáctica, siempre tenemos en cuenta el contexto de la Escuela Rural (...) es un tema más bien transversal (Entrev. 1, Q., p. 3)

Según las aportaciones de nuestro protagonista, su profesionalidad ha estado vinculada a las temáticas que pueden emerger de la ER atendiendo a sus peculiaridades, de una manera directa y específica o indirecta como contenido transversal.

#### 5.4.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural.

Cuando le pedimos que nos describa la ER y sus particularidades, Quijano nos remite a un texto educativo, significativo y relevante, como es la “Carta a una maestra, de los Alumnos de la Escuela de Barbiana” (Doc. 2, caso 4, p. 165). En su opinión, este texto nos ofrece una imagen aproximada de lo singular que puede llegar a ser la EF en la ER, o que podría darnos una aproximación al punto en el que nos encontramos ofreciéndonos una visión de la ER y las peculiaridades de la EF en este contexto, es el siguiente:

En los exámenes de gimnasia el profesor nos echó un balón y nos dijo: - “Jugad al baloncesto”. Nosotros no sabíamos. El profesor nos miró con desprecio: - Pobres chicos -. Igual que vosotros; la habilidad en un rito convencional le parecía importante. Le dijo al director que no teníamos “Educación física” y quería dejarnos para septiembre.

Cada uno de nosotros era capaz de subirse a un roble. Arriba, soltarse de manos con la hacheta echar abajo una rama de un quintal. Luego arrastrarla por la nieve hasta la puerta de casa, a los pies de su madre.

Me han dicho de un señor de Florencia que sube a su casa en ascensor. Luego se ha comprado otro artefacto caro y hace como que rema. Vosotros le daríais en Educación física un diez. (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 2008, p. 46)

Una imagen textual, que en la opinión de Quijano, contiene algunas cuestiones educativas de una importancia clave para la EF. El análisis que Quijano realiza de estas cuestiones es el siguiente (Doc. 2, caso 4, pp. 165-166):

- Nos planteamos qué cultura corporal y motriz estamos generando en nuestra práctica docente cotidiana y, sobre todo, qué relación guarda con la cultura corporal y motriz de nuestros/as alumnos/as y qué le aporta a su vida cotidiana (¿le ayuda a “crecer” como persona? ¿A mejor ser y mejor vivir?).
- ¿Cuántos de los contenidos y actividades que desarrollamos en nuestras clase de EF, tienen poco o ningún sentido en la vida cotidiana de nuestro alumnado?,... o al revés... ¿cuántas de las cosas que les enseñamos (o que les ayudamos a aprender), tienen en cuenta lo que son, saben, y hacen y les aporta conocimientos valiosos para su vida cotidiana y su futuro?
- ¿Cómo se producen en la Escuela los procesos por los que determinados sujetos y grupos sociales son sistemáticamente excluidos y fracasan, mientras que otros sujetos y grupos sociales suelen tener éxito y progresar en el sistema educativo?

Según Quijano (Doc. 2, caso 4, pp. 166-167), “una de las mayores críticas que se le puede hacer a la Escuela académica y tradicional es que los conocimientos que en ella se imparten tienen poca o ninguna conexión con la vida cotidiana”. Si lo aplicamos a la EF, en la opinión de Quijano (Doc. 2, caso 4, p. 166), nos encontramos con una serie de cuestiones a las que habría que dar respuesta, entre las que destacamos:

- ¿Qué importancia y trascendencia tienen en la vida cotidiana de los niños/as y adolescentes muchas de las actividades, juegos y tareas que se llevan a cabo en las

horas de EF? ¿Cuántas sólo las verán año tras año en la asignatura de EF, para luego olvidarlas para siempre jamás?

- ¿Cuántos alumnos y alumnas hacen lo que se pide exclusivamente por la presión de la calificación, y no porque entiendan, les guste o les pueda ser útil lo que su profesor les manda hacer?
- ¿Qué respeto y aceptación en sus programaciones muestra la EF hacia grupos sociales cuya cultura corporal y motriz es diferente de los ritos convencionales que de tanto repetir hemos acabado por creer que es lo único o lo normal? ¿Cuántas veces partimos de sus intereses y conocimientos para comenzar nuestros programas, nuestras UU.DD y sesiones...?

Según Quijano (Doc. 2, caso 4, p. 167), una gran cantidad de autores/as han estudiado y explicado los procesos de la Escuela como instrumento de selección y reproducción social (Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron, Lerena, Torres,...), pero probablemente quienes lo expliquen con mayor claridad y contundencia sean Los Alumnos de la Escuela de Barbiana (2008), en el escrito colectivo de rebelión que realizan contra una Escuela que con toda probabilidad los rechaza y excluye, además de que está absolutamente desconectada de su vida real y del contexto singular que ofrece su ER.

Nuestro informante identifica tres contextos de la ER: la unitaria, la incompleta o el centro completo. Señala como *Escuelas unitarias* aquellas que tienen un único maestro/a en un solo aula. Hace referencia a *La Escuela Graduada Incompleta*, cuando ésta se caracteriza por no tener un maestro/a por unidad o clase, sino que en cada clase hay un/a docente que atiende a niños/as de más de dos niveles educativos. Nos pone el ejemplo de un centro de tres unidades, el centro tendrá a tres maestros/as para atender a toda la escolaridad obligatoria. Y la *Escuela completa*, donde los/as maestros/as atienden a un solo nivel educativo (Entrev. 1, Q., p. 11)

Quijano apunta a que la gran parte de los maestros/as que desarrollan su labor docente en este tipo de centros, suelen estar por obligación. Maestros y maestras, en su opinión, que se sienten desmotivados/as y donde la ER se convierte en una Escuela de paso. No se sienten con voluntad de aprender sobre las posibilidades y experiencias educativas que ofrece el contexto, ya que según Quijano, tienden a marcharse.

(...) la mayoría de la gente que está en la Escuela Rural ni sabe, ni le gusta. Está en la Escuela Rural obligado y esto se nota mucho. Yo conozco profesores de Escuela Rural que vocacionalmente quieren estar en la Escuela Rural. De hecho podrían estar en la Capital y no quieren bajo ningún concepto (...) gente que ha llegado a la Escuela Rural porque todo el mundo pasa por la Escuela Rural, le guste o no. Salvo los de los concertados. (Entrev. 1, Q., pp. 11-12)

Quijano señala que un número significativo de docentes están en la ER porque les encanta trabajar en ella. Apunta que son docentes que han tenido la opción de desempeñar su labor profesional en Escuelas Urbanas, ubicadas en la capital, pero que han tomado la decisión de estar ligados/as a la ER. Una Escuela que según nuestro informante, por la que la mayor parte de los/as maestros/as noveles inicia su camino profesional. Quijano señala, que los que se quedan, suelen ser maestros y maestras que identifican las posibilidades y el potencial educativo que tiene la ER. Por lo tanto, en su opinión, nos encontraríamos con maestros/as con un carácter vocacional hacia la ER y deciden permanecer en ella. Y en ocasiones, su permanencia en este tipo de Escuelas, es consecuencia de que la ER está ubicada al pueblo donde, algunos/as de ellos/as, tienen sus raíces y prefieren trabajar en él, una dependencia que consideramos de arraigo.

Pero en la enseñanza pública todo el mundo pasa por Escuela Rural. Hay gente que le encanta ese contexto. Y le gusta tanto y ve tanto potencial educativo, que decide quedarse (...) Eso es, pero es que aquí está todo bien comunicado. Entonces, esa gente que es vocacional o bien porque ellos viven en un pueblo y prefieren trabajar en su pueblo, en un pueblo cercano. O bien, porque viven en Segovia capital y trabajan en un pueblo cercano. (Entrev. 1, Q., pp. 11-12)

Estos maestros y maestras que deciden quedarse en los pueblos pequeños y sus Escuelas Rurales, como señala nuestro informante, conocen el contexto de la ER y les gusta trabajar en él. Se han formado para ello, se han encargado de aprender y bajo ningún concepto quieren marcharse. Según Quijano, podríamos identificar dos tipos de docentes: los/as docentes que se marchan porque entienden la ER como una Escuela de paso, de transición hacia la EU, los que no van a aprender a trabajar en la ER porque no tienen ni la más mínima intención de aprender, y los/as que su crecimiento personal y profesional se construye en este tipo de escenarios y deciden quedarse porque reconocen el potencial educativo de la ER.

No quieren ni hablar de venir a trabajar a Segovia, pero claro es gente que ya le gusta el contexto, sabe trabajar el contexto porque se ha encargado de aprender y hacerlo bien. Y es que bajo ningún contexto quieren irse de ahí. Y luego están los que están de paso, las aves de paso. Los que van obligados a la Escuela Rural y están constantemente echando dioses de la Escuela Rural los dos, tres o cinco años que tengan que estar allí. Evidentemente jamás van a aprender a trabajar porque no tienen ni la más mínima intención de aprender. Y además con esa actitud tan positiva que demuestran, pues están quemados todo el día. Yo conozco los dos tipos de profes de Escuela Rural. (Entrev. 1, Q., pp. 11-12)

Maestros y maestras, según Quijano, que reconocen las singularidades de la ER y se identifican como parte integrante del pueblo donde están ubicadas, “su pueblo”, y que en raras ocasiones, suelen abandonar porque encuentran algo más que el potencial educativo que ofrecen. Situación que Quijano manifiesta como de posible tema de interés para la Administración Educativa y la Comunidad Científica. Aunque nuestro informante considera que el compromiso con la ER que llevaron a cabo las Administraciones Educativas, se realizó con la LOGSE, pues fue un momento en el que se crearon los CRAs para sustituir a lo que eran las agrupaciones escolares. En la actualidad, Quijano, considera que depende de cada Comunidad Autónoma, por lo que se encuentran Comunidades donde siguen teniéndolas en cuenta y les siguen dedicando bastantes medios; por el contrario hay otras que no, que no creen en ello y que las van eliminando. En su opinión, ahora mismo realmente la Administración en la Educación cree poco en la ER y sus posibilidades, igual que creen poco en todo lo que tenga que ver con la Escuela pública.

No sé, es complejo. A ver, la mayor involucración que hubo fue con la LOGSE, cuando se crearon los centros rurales agrupados para sustituir a lo que eran las agrupaciones escolares. Ahí se involucraron. Ahora mismo pues yo creo que depende de cada comunidad. Hay comunidades donde siguen teniéndolas en cuenta y les siguen dedicando bastantes medios. Y hay otras que no, que no creen en ello y que se lo van, se lo van cargando. Y yo creo que ahora mismo realmente la Administración en la Educación cree poco, con lo cual cree poco en la Escuela Rural, igual que creen poco en todo lo que tenga que ver con la Escuela. Básicamente creen en la Escuela concertada, más que en la pública. Y la Escuela concertada jamás será la Escuela Rural porque no es económicamente rentable. (Entrev. 1, Q., p. 4)

Semejante es la opinión que manifiesta, con respecto al interés que muestra la Comunidad Científica. Quijano considera que este interés es limitado, que apenas se trabaja sobre EF en la ER pasando a ser un tema residual, ya que poco o nada cabe investigar sobre lo que ocurre en la ER. Considera que no hay mucho que investigar referente a la ER, pero sería interesante generar propuestas prácticas y material curricular.

La comunidad científica tiene muy olvidada la Escuela Rural. Hay muy poca gente trabajando a nivel serio sobre Escuela Rural, muy poquita gente (...) También, es menos claro. Es un tema residual. De todas maneras que tampoco hay mucho más que investigar. O sea, como mucho ahora lo que se puede hacer es generar propuestas prácticas y material que todo puede ser útil. (Entrev. 1, Q., p. 5)

Quijano entiende que investigar sobre qué es y en qué consiste la ER, ya está trabajado. Lo que demanda son intervenciones prácticas, conocer ejemplos de intervenciones prácticas de éxito y aquellas prácticas que funcionan bien en la ER. Quijano señala que la ER podría ser un referente educativo transferible a otros contextos.

O sea, a nivel específico no le veo yo ya mucho más qué investigar. Me refiero a descripción de qué es la Escuela Rural, en qué consiste la Escuela Rural y todo eso yo creo que ya está visto. Ahora lo que falta es intervenciones prácticas. Conocer ejemplos de intervenciones prácticas de éxito y cosas que funcionan bien en la Escuela Rural y cómo trabajar en la Escuela Rural. (Entrev. 1, Q., p. 5)

Quijano hace referencia para ilustrar comentario, a las intervenciones prácticas de éxito, que se están desarrollando en el Centro de Educación Infantil y Primaria “La Pradera”<sup>74</sup>, situado en la localidad de Valsaín, provincia de Segovia. Un centro, según Quijano, que se convirtió durante el curso académico 2012- 2013 en Comunidad de Aprendizaje y que define como un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa.

Es que... a ver... a mí las líneas me llegan porque yo creo que hay que investigar lo que es el problema real de la gente. Entonces para mí la clave es la investigación-acción y en la investigación-acción el problema lo define el profesional. ¿Qué es lo que más le preocupa? ¿Qué es lo que más le importa? Y eso es lo que hay que investigar. Entonces, por ejemplo, ahora estoy metido en una movida muy bonita y es que el colegio de Valsaín, que es una escuela pequeña, se ha convertido en comunidad de aprendizaje. Pues se ha transformado en comunidad de aprendizaje este año. Ha hecho el proceso de soñar y es comunidad de aprendizaje, el primer año que es comunidad de aprendizaje. Y claro, eso es escuela rural. Y yo he tenido alumnos de prácticas ahí. Entonces, por ejemplo a mí me gustaría meterme a fondo en esa línea, como guía de aprendizaje y de educación física en la escuela rural, y empezar a ver conexiones (...). (Entrev. 1, Q., p. 18)

Un modelo educativo que destaca dos puntos claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad. Caracterizado por implicar a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los/as alumnos/as, incluyendo al profesorado, familias, organizaciones y personas voluntarias, etc. Tomando como punto de partida los sueños de toda la comunidad educativa y a través del diálogo se plantean objetivos como superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. Uno de los puntos más interesantes a destacar en este proyecto, surge como consecuencia de evitar la matriculación de los niños y las niñas de la localidad en centros de otros municipios y para intentar hacer frente a la pérdida de alumnado, con las consecuencias negativas que tendría para la identidad y continuidad del pueblo.

---

<sup>74</sup> Recibió un Premio Nacional de Educación<sup>74</sup> en la enseñanza no universitaria en el año 2013. Un premio, como señala Quijano, que reconoce la labor y la trayectoria educativa, así como a los proyectos educativos que contribuyen a la mejora de la calidad de la Educación. Este premio se le concedió por el proyecto “*Medidas de éxito educativo en una Comunidad de Aprendizaje*”.

#### **5.4.2.1 Dimensión pedagógica didáctica de la Escuela Rural.**

Quijano, en lo que se refiere a la investigación, señala que la ER lleva más de 120 años generando conocimiento educativo, desde que Freinet empezó a generarlo en la ER, por lo que considera que puede seguir generándolo. Según Quijano, en los últimos años se han llevado a cabo experiencias muy interesantes y potentes en las Escuelas Rurales, que más tarde marcan el camino a lo que se realiza en las Escuelas Urbanas.

(...) la Escuela Rural lleva más de 120 años generando conocimiento educativo potente, desde que el señor Freinet empezó a generarlo en una Escuela Rural, y sí, puede seguir generándolo claramente, y lo sigue haciendo. En los últimos 20 años sigue habiendo experiencias muy potentes de Escuela Rural que está marcando lo que luego hacen en las urbanas. (Entrev. 1, Q., p. 4)

Quijano, está convencido, a nivel de investigación y a nivel de calidad educativa, que las Escuelas Rurales pueden tener un potencial educativo mayor que el que se puede dar en las Escuelas Urbanas. Una de las claves de este potencial educativo, aunque también presentan algunos inconvenientes, según nuestro protagonista, se centraría en los grupos naturales que conviven en sus aulas donde están todos los niños y niñas del pueblo, de ahí su conexión con la realidad. En cambio, lo que sucede en las aulas de las Escuelas Urbanas, según Quijano, aunque hay diversidad curricular vinculada a los ritmos de aprendizaje, es que el alumnado tiene la misma edad, por lo que no considera que sean grupos naturales, sino artificiales.

Y eso como investigación, y como calidad educativa, yo estoy convencido de que la Escuela Rural tiene, puede tener un potencial educativo mucho más grande que la Escuela urbana, también tiene inconvenientes pero el potencial educativo es mucho mayor, porque es un grupo natural, más real (...) están todos los niños del pueblo, y eso es un grupo natural, en la Escuela urbana no, hay 25 niños de la misma edad, que puede que sean del barrio y puede que no sean del barrio, entonces no es un grupo natural, es un grupo artificial. (Entrev. 1, Q., p. 4)

Quijano, considera que estos grupos naturales podrían ser un espacio para que el/la docente innovase, atendiendo a las buenas prácticas y las actuaciones educativas de éxito, sobre la práctica docente y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la ER, y que además sirvieran como modelo para otros contextos educativos.

#### **5.4.2.2 Educación Física en la Escuela Rural.**

Para Quijano, la mayoría de los trabajos existentes sobre la EF en la ER suelen destacar las características de la ER como problemáticas y limitantes, en vez de entenderlas como singularidades propias, con dificultades, pero también con ventajas y beneficios. El profesorado que accede a su labor docente en la ER, la mayor parte del tiempo se dedica a considerar las limitaciones viviéndolas como un problema en lugar de entenderlas como características de un contexto singular y buscar posibilidades de acción educativa para esas características (Doc. 1, caso 4, p. 73). Manifiesta que la principal limitación para trabajar en la ER suele ser interna e inconsciente. Una cuestión de planteamientos personales y profesionales (Doc. 3, caso 4, p. 37; Doc. 2, caso 4, p. 159).

Si los ojos con que miramos el trabajo en este contexto educativo sólo ven problemas y limitaciones difícilmente comenzarán a ver las posibilidades y ventajas que tiene. Es la diferencia entre el discurso de la queja (que sólo ve dificultades, imposibilidades y pegas) y el discurso de las posibilidades (que busca y habla de lo que sí se puede hacer y de las ventajas que encuentra. (Doc. 1, caso 4, p. 37)

Quijano, considera que el mayor problema de la enseñanza de la EF en la ER no es tanto una cuestión de características, sino de una cuestión de enfoque, éste deberá ser optimista y positivo. Por lo que una de las primeras cuestiones que el maestro/a de EF se debe plantear, según Quijano, consiste en el reconocimiento del contexto escolar como una realidad con características propias que la hace singular, y que requiere, en primer lugar de una aceptación consciente, y en segundo lugar, la realización de planteamientos diferentes y adaptarlos al contexto. También una adaptación a la realidad educativa donde llevar a cabo nuestra práctica docente, de convertir los presuntos problemas en ventajas reales, aprovechando al máximo las ventajas que ofrece el contexto y aceptar, intentando superar, sus limitaciones (Doc. 2, caso 4).

Características, las de la ER, según Quijano, que en ocasiones dificulta el hecho de llevar a cabo algunas de las actividades y propuestas más tradicionales conocidas en EF, aunque con un enorme potencial a la hora de desarrollar finalidades educativas y orientaciones metodológicas que permitan la atención a la diversidad. En la opinión de Quijano, solo desde enfoques más positivos, el/la docente dejará de ver problemáticas irresolubles para comenzar a ver algunas limitaciones y muchas posibilidades, así como las ventajas para llevar a cabo una práctica educativa, que siendo coherente y adaptado al contexto, posiblemente lograría una calidad educativa y cumpliría los principales principios pedagógicos. Además de favorecer en el alumnado, en su opinión, aprendizajes significativos y el desarrollo de la autonomía, entre otros factores (Doc. 1, caso 4, p. 74; Doc. 3, caso 4).

Sólo desde otros enfoques dejaremos de ver problemáticas irresolubles para comenzar a ver algunas limitaciones y muchas posibilidades; las dificultades y las grandes ventajas para llevar a cabo una práctica educativa que, de ser mínimamente lógica y adecuada al contexto, está “condenada” a lograr una calidad educativa y a cumplir los principales principios pedagógicos (...) (*atención a la diversidad, aprendizajes activos y significativos, desarrollo de la autonomía y la colaboración, desarrollo integral de todos los ámbitos de la persona, globalización e interdisciplinariedad, conexión Escuela-entorno...*). (Doc. 2, caso 4, p. 155).

Nuestro protagonista señala que resulta fácil y viable cumplir estos principios en la ER, considerando que es casi la única forma de poder trabajar con cierta lógica y efectividad. Algunas de las cuestiones que se plantea Quijano, (Doc. 2, caso 4, p. 167), referentes a la EF en la ER y que las plantea para establecer un posible debate, son las siguientes:

- ¿Cuáles son las principales dificultades que nos encontramos como especialistas de EF en la ER?
- ¿Cuántas veces hemos asumido trabajar en la ER como un paso obligado, pero no deseado? ¿Cuántos/as lo hemos abandonado cuando hemos podido? ¿Cuántos/as lo han elegido como destino prioritario y preferible a otros?
- ¿Cuántas veces nos hemos sentido poco preparados/as para desarrollar nuestro trabajo en este contexto educativo con una mínima calidad?
- ¿Cuántos/as han tenido que desempeñar labores de forma continua como maestros/as generalistas además de cómo especialistas? ¿Qué vivencias y pensamientos rondaron por la mente las primeras semanas? ¿Cómo han salido adelante... con qué recursos, qué material, qué experiencias?...

Para Quijano es imprescindible encontrar respuestas en la propia reflexión del/de la maestro/a sobre la práctica docente en estos contextos: además de la capacidad personal para adaptarnos a situaciones profesionales donde los modelos de enseñanza aprendidos durante la FI debieran ser replanteados y adaptados a un contexto singular; hay que cuestionarnos la FI recibida, si ésta nos ha preparado para desempeñar la labor docente en contextos singulares como el que presenta la ER; también las alternativas y las posibilidades ante los inconvenientes



que han encontrado en el contexto educativo de la ER, etc.; sin olvidar que se deben buscar espacios de formación continua para mejorar y favorecer el desarrollo profesional docente, según confirma Quijano.

#### 5.4.3 Competencias docentes para la Escuela Rural en la Formación Inicial.

En este punto vamos a recoger la opinión que tiene Quijano respecto a la preparación que tienen los maestros egresados para afrontar su acción docente en la ER. En este sentido, nuestro informante piensa que los/as alumnos/as que han cursado el Grado en Educación Primaria están más preparados/as para desarrollar su labor docente que aquellos/as que realizaron la antigua Diplomatura en Magisterio: Especialidad en EF. Ello puede ser debido a al mayor número de créditos prácticos contemplados en los Planes de Estudios. Un hecho paradójico, en la opinión de Quijano, puesto que por la carga lectiva específica que tenía la Diplomatura, posiblemente el alumnado tuviera una mayor competencia en nuestra área curricular, la EF.

(...) nosotros solo tenemos experiencia de un año de Grado. Acaba de salir la primera promoción de Grado que ha hecho los cuatro Cursos<sup>75</sup> Porque el año pasado salieron los del curso puente, pero claro esos no han hecho los cuatro Cursos de grado. Han hecho diplomatura más curso puente. Entonces, mi opinión en base a lo que yo he visto este año comparado con otros años. Y si, en general salen mucho más preparados que con la diplomatura. Y salen más centrados en competencias profesionales. (Entrev. 1, Q., pp. 7-8)

Las razones en las que Quijano se apoya para pensar que el alumnado en formación que ha cursado el Grado en Educación Primaria, que ha optado al itinerario que ofrece la Mención en EF y su carga específica, son más competentes que con la antigua Diplomatura, son dos: por un lado, la formación de un año más en el Grado de Primaria con respecto a la Diplomatura, lo que considera una mejora; y la segunda razón, es que hay un año más de prácticas lo supone, en su opinión, una mejora considerable, ya que el alumnado realiza el Prácticum en 3º y 4º, lo que supondría un feedback, un proceso de retroalimentación continuo.

Ahora bien yo creo que hay dos razones para esto. Una razón es que hay un año más y claro, un año más a estas edades es mucho tiempo. O sea, el mero hecho de que haya un curso más de Formación Inicial ya es muy potente, ya es una mejora considerable. Por ejemplo, yo notaba que mis alumnas empezaban enterarse de algo en tercero; en ese sentido es muy bueno un año más (...) Es un año de más donde son más maduras, con lo cual también influye. También hay un año más de prácticas. Por tanto están haciendo el doble de Prácticum que antes. Y además, hacen el primer Prácticum al principio de tercero, vuelven a la Universidad un año más, hacen otro Prácticum el segundo cuatrimestre de cuarto, la mejora es considerable. (Entrev. 1, Q., pp. 7-8)

Centrándonos en las competencias adquiridas por el alumnado para desarrollar la enseñanza de la EF en los centros escolares, nos surge una dicotomía centrada sobre si aún podemos seguir hablando de maestros/as especialistas de EF o es una expresión más correcta referirnos a maestros/as con Mención en EF, la respuesta de Quijano es contundente “Sí, porque en la ley siguen siendo especialistas” (Entrev. 1, p. 8).

(...) cuando cambie la Ley hablaremos de otra cosa. Pero bajo mi punto de vista, sigue habiendo especialistas porque en la realidad los hay (...) Claro, ahora se llama mención porque es lo que se inventaron los cabezas locas de algunos Magisterios generalistas españoles, porque se quisieron cargar las especialidades, para volver a coger créditos y poder en sus departamentos. Pero es que van siempre al revés, van a contracorriente siempre. En la vida real hay especialistas

---

<sup>75</sup> Hay que tener en cuenta que la información aportada hace referencia a la entrevista realizada en julio de 2013.

y la Universidad debe formar a esos especialistas. En cambio ahora se les forma mal y a medias (entre una octava y una cuarta parte de la formación total) y se llama “Mención”, pero siguen siendo especialistas, según la Ley esos son los especialistas. (Entrev. 1, Q., p. 8)

Nuestro informante admite que con los nuevos Planes de Estudios el desarrollo de las competencias profesionales y de conocimiento profesional práctico es mucho más potente, por las razones que hemos comentado con anterioridad. Un enfoque práctico llevado a cabo desde diferentes asignaturas, que evidentemente, según Quijano, tendrá repercusiones positivas a la hora de abordar nuestra labor docente en los Centros de Primaria.

(...) Eso admite que el desarrollo de competencias profesionales y de conocimiento profesional práctico sea mucho más potente (...) yo soy optimista con el Plan nuevo de Estudio. Yo creo que sí está mucho más enfocado a competencias profesionales (...) Práctico había poco, algo en cuatro o cinco asignaturas que había una aproximación más práctica (...). Y ahora mismo con el Plan nuevo de Estudio hay mucha aproximación más práctica en muchas asignaturas (...) (Entrev. 1, Q., p. 8)

Quijano nos indica que este hecho ha ayudado a que el alumnado esté más capacitado para desarrollar la práctica docente, una opinión que está basada en la experiencia de una promoción.

En ese sentido, yo creo que el nuevo sistema de trabajo ha ayudado a que la gente salga mejor preparada para la práctica docente. Ahora bien, esto no significa que salgan 100 por 100 preparados ni mucho menos, les falta mucho recorrido, pero yo creo que salen mucho mejor preparados de lo que salían con la diplomatura (...) de momento yo sólo tengo una generación para opinar, pero yo creo que están saliendo mucho mejor preparados de lo que salían antes. (Entrev. 1, Q., p. 8)

En este sentido, Quijano pone en evidencia, que un año de permanencia más en la Facultad (Grado), va a favorecer el proceso de adquisición de competencias profesionales con un mayor enfoque práctico. Aunque también nos señala, que no debemos pasar por alto que en los antiguos Planes de Estudio, referentes a la Diplomatura, en la Especialidad de EF, comparándola con la Mención en EF, la carga lectiva específica vinculada a nuestra área curricular era mayor, lo cual venía a suponer una mayor preparación específica. Quijano considera que la dinámica de la Universidad, siempre va en dirección contraria a la sociedad. Incide en la Ley sigue habiendo especialistas, por lo tanto mientras haya legalmente especialistas, habrá que seguir formando especialistas, con las repercusiones que eso supone para las áreas específicas.

Es que la Universidad en esto también va a su bola. En la Ley sigue habiendo especialistas, pero como a cuatro (...) se les ocurrió volver al maestro generalista, pues ya está, Plan de Estudios de generalista. Otra vez es la tarta y el reparto de créditos y de poderes. Pero es que la dinámica de la Universidad (...) va siempre en dirección contraria a la sociedad, mientras haya legalmente especialistas habrá que formar especialistas. (Entrev. 1, Q., p. 8)

En la opinión de Quijano, gran parte del alumnado de la Universidad donde desarrolla su práctica docente, lleva a cabo el Prácticum en la ER. Uno de los motivos de esta situación, radica en la poca acogida que tienen por los/as maestros/as de la capital, para que puedan desarrollar sus práctica en sus centros educativos. En este sentido, Quijano señala, que deben buscar centros emplazados en el medio rural para realizar el Prácticum y una gran parte del alumnado llega a realizar los dos Prácticum en la ER, lo que Quijano considera un aprendizaje muy potente.

(...) Aquí casi todo el mundo hace prácticas en la Escuela Rural. Por el simple hecho de que en la capital hay muy pocos maestros que quieran coger gente de prácticas (...) Eso por un lado.

Entonces, hay gente que ha hecho los dos Prácticum en una Escuela Rural, entonces, solo con eso el aprendizaje es muy potente. (Entrev. 1, Q., p. 8)

Quijano nos comenta que en su Facultad, hay un gran número de docentes que contemplan en sus materias a la ER como contenido temático, por lo que las conexiones vinculables a la ER están presentes en precisiones prácticas o en las lecturas sobre la ER, en aplicaciones, en proyectos de trabajo, lo que supone una mayor calidad formativa del alumnado en este contexto.

Y luego además, en esta Escuela, afortunadamente, hay mucha gente que trabaja la Escuela Rural en sus clases. En que siempre hay o a conexiones a la Escuela Rural en precisiones prácticas o en lecturas sobre Escuela Rural, o en aplicaciones, o en proyectos de trabajo (...). (Entrev. 1, Q., p. 8)

Un contenido que se desarrolla en base a lecturas sobre la ER, en Proyectos de Trabajo, etc., por lo que Quijano, cuando el alumnado llega a 3º y él empieza a hablar de la ER, conoce ya el contexto. Un hecho que no ocurría anteriormente, cuando en 3º de EF de la Diplomatura, el alumnado llegaba al último curso con un desconocimiento sobre la ER, puesto que considera que era el único que hablaba de ER.

Yo ahora llego a tercero hablo de Escuela Rural y la gente ya sabe de lo que estoy hablando. Antes en tercero de Educación Física, yo daba clase el último cuatrimestre de clases y cuando hablaba de Escuela Rural nadie sabía nada del tema. Yo era el único que les hablaba de Escuela Rural en toda la carrera. Ahora ya no, ahora ya hay mucha gente que les habla de Escuela Rural. En ese sentido la gente está saliendo mucho más preparada. (Entrev. 1, Q., p. 8)

En este sentido, nuestro protagonista considera que en la actualidad el alumnado sale mejor preparado y es más competente para desarrollar su práctica docente en el contexto singular que denota la ER. A esta situación añade, que hay que tener en cuenta que él habla desde su percepción como docente de una Facultad muy vinculada a las Escuelas Rurales por la situación geográfica que tiene. Pero también pone de manifiesto que se sigue encontrando con docentes que solo ven limitaciones en la ER y los inconvenientes. Por lo tanto, en su opinión, se hace más que necesario una actuación reflexiva desde la propia práctica docente buscando alternativas para el contexto educativo que ofrece la ER.

#### **5.4.4 Reflexiones sobre la práctica docente en la Escuela Rural. Limitaciones y alternativas en la docencia.**

Dentro de lo que es el apartado de reflexiones sobre la práctica docente en la ER, hemos manifestado algunas de las limitaciones, que Quijano señala, y que encuentra el profesorado cuando aborda el contexto de la ER. En su opinión, se trata de dificultades que aparecen en los primeros momentos de la inserción laboral, y que aparecen como tópicos en el discurso de los/as docentes. Tópicos, como señala Quijano, que bien podrían justificar la posibilidad de considerar a la ER en la formación de maestros/as en la etapa inicial. En este sentido, nuestro protagonista vinculado a la Formación Permanente del profesorado, señala que en función a las posibles carencias que pudieran tener heredadas de la FI sobre el contexto de la ER, buscan otros espacios formativos de formación como: los *grupos de trabajo inter-nivelares*, *seminarios permanentes*, *cursos*, *jornadas* y *congresos* vinculados a esta temática.

#### 5.4.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre los sucesos en la Escuela Rural.

Los tópicos que aparecen en el discurso de los/as docentes sobre lo que sucede en la ER, están vinculados a: *las limitaciones y las dificultades* encontradas para abordar la práctica profesional en el contexto de la ER.

Nuestro protagonista considera que las *limitaciones y dificultades* no están en la persona totalmente, pero sí que destaca que parte de estas limitaciones está en la *actitud personal* con la que te enfrentas a la Escuela. Quijano nos remite a Gracia (2001, 2002), con el que coincide en la consideración de que deberíamos partir como docentes de una actitud positiva, un *enfoque optimista y positivo*, donde las características de la ER, se convirtieran en posibilidades, de esta manera el aprendizaje y la calidad de la enseñanza será mucho más potente, de ahí que destaque y evidencia la importancia que tiene una actitud personal positiva (Doc. 1, caso 4, p. 35).

Lo más importante, y eso en los libros nuestros (...) lo explica muy bien. Lo más importante es la actitud. O algunos profesores de Huesca (...) yo creo que es el que lo dijo. Lo más importante es la actitud con la que vas a la Escuela. Si tu actitud es positiva de convertir las características en posibilidades y explotar esas posibilidades, vas a ser mucho más feliz en la Escuela Rural y la calidad educativa que van a recibir tus alumnos, va a ser evidentemente mucho más potente. Entonces, evidentemente lo más importante es la actitud personal. (Entrev. 1, Q., p. 13)

Una cuestión importante a considerar cuando se habla de las limitaciones, según Quijano, es tener en cuenta el carácter complejo, interrelacionario y sumario que tienen. Estos es, en la práctica cotidiana las limitaciones se van añadiendo una a otra con una inercia similar a una bola de nieve, juntándose y creciendo hasta dar lugar a situaciones que parecen de difícil solución (Doc. 3, caso 4, p. 76).

También se encuentran *limitaciones*, según Quijano, en las *instalaciones*, donde hay Escuelas que no tienen instalaciones, aunque va a depender de la ER “ojo, pero limitaciones de instalaciones depende, ¡eh! Porque hay sitios que no tienen nada y hay sitios que tienen un pabellón muy bueno justo al lado. (Entrev. 1, Q., pp. 13-14). En este sentido señala que aquellas Escuelas que no disponen de instalaciones propias ni instalaciones específicas para el desarrollo de nuestra área curricular, buscan el apoyo del Ayuntamiento, asociaciones y entidades de la localidad que prestan sus instalaciones a las Escuelas, pero también hay Escuelas Rurales que si tienen instalaciones específicas “ahora bien, hay limitaciones que no tienen vuelta de hoja; si un cole no tiene instalaciones, eso es una limitación, y luego la podrás solventar como puedas, pero es una limitación. Hay pueblecitos que tienen un pabellón estupendo (...)” (Entrev. 1, Q., p. 14).

También encuentra en *los procesos de socialización* una dificultad, puesto que, como señala son muy pobres y existen problemas de socialización entre iguales. En este sentido subraya, que es debido a que el número de alumnos/as que alberga la ER es reducido. Nuestro protagonista nos comenta que para solventar esta situación, los/as maestros/as de la ER, buscan alternativas en las concentraciones que se realizan en los CRAs y CRIEs. Según nos comenta Quijano, son centros en los que se intercambian experiencias que se centran en favorecer la socialización del alumnado de la ER. Donde se realizan encuentros, intercambios con otros centros, *jornadas* de agrupamiento en los CRAs y CRIEs y que resultan ser acciones complementarias a las actividades que se llevan a cabo en las Escuelas.

Si en un colegio hay pocos niños, la socialización está muy limitada, y luego la podrás solventar yendo al CRA o al CRIE, yéndote de semanas de intercambio, llevándoles a todos los sitios que quieras o juntándolos con los del pueblo de al lado. Luego buscas soluciones, pero esa limitación existe, hay limitaciones físicas que están ahí, no podemos negarlas tampoco, sí que están. La Escuela Rural tiene pros y tiene contras y la contra más fuerte es la socialización, que es muy pobre. (Entrev. 1, Q., p. 14)

Otro de los tópicos encontrados en el discurso vinculado a las *limitaciones*, según Quijano, está relacionado con *la transmisión de parte de lo que se ha aprendido durante la FI de manera descontextualizada*, que no ha atendido a un análisis y reflexión previa sobre el contexto, sin un pensamiento personal y crítico. Por lo tanto, considera sin un pensamiento crítico, el alumnado se obceca en repetir y reproducir lo que ha vivido.

Sí, claro (...) lo que pasa es que aquí ya entramos en otra cosa, entramos en esta tendencia natural que tenemos los profes a reproducir lo mismo que nosotros hemos vivido como alumnos con nuestra Formación Inicial sin hacer el más mínimo análisis contextual y sin tener el más mínimo pensamiento personal. Entonces, aquí es un problema de que el pensamiento crítico brilla por su ausencia en mucha gente. Entonces, claro los que están obcecados con repetir y reproducir lo que ellos han vivido, son estos los que luego están todo el día gruñendo porque no lo pueden hacer. (Entrev. 1, Q., pp. 14-15)

En este sentido, Quijano señala, que en muchas ocasiones las experiencias previas y la FI recibida como especialistas de EF, actúa como lastre, impidiendo ver alternativas, soluciones y posibilidades que se adecuen al contexto que marca la ER. En su opinión, realizar un análisis contextual de la ER y una adaptación de las Programaciones Didácticas al contexto, requiere de una actitud con un enfoque realista y positivo para ofrecer una enseñanza de calidad. Un proceso que, según nuestro protagonista, está mediado por el pensamiento y posicionamiento profesional, donde Quijano se plantea el siguiente interrogante: ¿ qué tipo de maestro/a eres, de los que reproduces o de los que piensa y crea, de los que reflexionas un poco o no reflexionas nada?

Pero claro, en cuanto tengas una mínima flexibilidad mental y hagas un análisis contextual y adaptes tu programa al contexto, pues es al revés, hay posibilidad. Entonces sí en eso estoy de acuerdo contigo, pero claro, esto ya volvemos a la actitud del maestro. En este caso, es una actitud mediada por el pensamiento profesional, qué tipo de maestro eres, de los que reproduce o de los que piensa y crea, reflexionas un poco o no reflexionas nada. (Entrev. 1, Q., pp. 14-15)

Una situación que Quijano señala como una *limitación* más, en relación al “profesorado”, se centra en *la escasa FI de los/as maestros/as noveles sobre cómo llevar a cabo su trabajo en la ER*. Situación, que en ocasiones según Quijano, puede originar y ser consecuente de la reproducción de modelos de enseñanza aprendidos, descontextualizados y llevados a cabo la práctica educativa de la ER. En este sentido señala que es una reproducción que se empeña en aplicar un modelo de Escuela y Educación urbano-industrial en un contexto rural, llevando a cabo un tipo de EF urbana y deportiva (para grandes grupos y con material e instalaciones, donde todos los niños/as son de la misma edad y hacen más o menos la misma actividad), en un contexto muy diferente al original, y por tanto no transferible (o al menos no directamente). Quizás el mayor problema, en su opinión, sea lograr cambiar ese “chip” de EU, que por experiencia previa y FI tenemos tan asumido (sobre todo a un nivel “automático” e inconsciente) que continuamente aflora en nuestros planteamientos curriculares y didácticos. En algunas ocasiones se hace necesario un profundo cambio de planteamiento vital y profesional, de aceptar las características de una realidad muy diferente a las esperada e intenta convertirlas en ventajas (Doc. 2, caso 4, p. 153). Por lo que considera urgente, por la evidencias, preparar al alumnado desde la FI para que estos adquieran una perspectiva laboral de pasar del

“no puedo hacer porque” al “que puedo hacer en”, así como los recursos a desarrollar en la práctica, además se necesita crear conocimiento sobre esta problemática educativa a través de la investigación y su difusión, entre otros espacios educativos y formativos, desde la FI (Doc. 1, caso 4).

A esta escasa o nula FI sobre cómo trabajar en la ER, según Quijano, hay que sumarle que el profesorado suele carecer de recursos didácticos para desarrollar su labor docente en este contexto, situación que se agrava teniendo en cuenta que en muchos casos son los/as maestros/as recién formados/as y con poca experiencia, los/as que acceden a las plazas como especialistas itinerantes (Doc. 2, caso 4; Doc. 3, caso 4).

En este sentido, Quijano comenta que trabajar en ER, en la opinión de Quijano, requiere: ir desarrollando un nuevo enfoque curricular que se adapte a las características de dicho contexto educativo; convertir los presuntos problemas en ventajas reales; aprovechar al máximo las posibilidades que nos ofrece el contexto, y aceptar sus limitaciones (Doc. 3, caso 4, p. 78).

Estos son algunos de los tópicos, que aparecen en forma de limitaciones, que bien podrían servir de un argumento más, según nuestro informante, que justificara una mayor presencia de la ER en los Planes de Estudios del Grado en Educación Primaria.

#### ***5.4.4.2 Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial.***

En esta línea, Quijano ratifica que la ER sigue estando muy abandonada en la FI por lo que considera que sería interesante que hubiera una asignatura de ER, aunque también podría introducirse como contenido en algunas materias. En este sentido, entiende que no es necesario una asignatura, pues se puede entender más como un contenido transversal abordado desde todas las asignaturas. Esta idea de transversalidad la enfoca como un proyecto interdisciplinar donde se tuviera en cuenta el contexto de la ER y se profundizara sobre él, y desde las diferentes materias o disciplinas, se buscara la afinidad y coherencia entre los planteamientos específicos de la materia y la ER. Quijano, también entiende que, en la mayoría de los casos, cuando se etiquetan como temas transversales pasan al descuido, pensando que esta idea podría deberse al papel secundario que, en ocasiones, se le ha otorgado a los temas transversales a favor de contenidos específicos de la materia. Considera que si entendiéramos la ER como un tema transversal abordado desde distintas materias, éste estaría encaminado a paliar algunos de los efectos “incómodos” que junto con otros de gran validez, se han heredado de la FI para desarrollar nuestra labor docente, con calidad personal y profesional, en la ER. En su opinión, esto no significaría desplazar los contenidos específicos de las materias, aunque estos contenidos tendrían que ser revisados y adecuados para dar cabida a la realidad educativa que manifiesta la ER.

Otra opción que destaca Quijano, se centra en plantear la presencia de contextos singulares donde incluimos a la ER, en asignaturas específicas de atención a la diversidad y en aquellas Facultades donde su situación geográfica comprenda un número significativo de Escuelas Rurales, por lo que en zonas predominantemente rurales cobra un sentido mayor la opción de un itinerario formativo sobre ER.

Sí, hay varias asignaturas sobre contexto educativo y sobre atención a la diversidad, iniciación a necesidades educativas especiales y tal. Hay asignaturas donde das específicamente otra cosa, es que los profesores las quieran dar o no las quieran dar. Eso ya, pues como cada uno da lo que le da la gana. Pero hay asignaturas donde hablar de estas cosas. (Entrev. 1, Q., p. 10)

En su opinión, basándose en la tesis de Pedraza (2011) y en sus experiencias, se apoya en la idea de que si la ER es considerada en la FI y se forma al alumnado en este contexto, ofreciendo recursos didácticos para aplicar en la ER; te orienten en la búsqueda de materiales curriculares que se han utilizado y llevado con éxito en la ER, etc., mejor será la capacidad de adaptación como futuro maestro/a para desempeñar su labor pedagógica en la ER. En este sentido, según nuestro protagonista, las posibilidades de éxito serían mayores que las de los/as estudiantes que no ha recibido ningún tipo de FI.

Entonces, yo un poco basándome en esa tesis y luego en lo que yo he visto cuando hemos hecho Cursos, lo que veo es que el hecho de que en tú Formación Inicial te hayan hablado de Escuela Rural y te hayan dado algún tipo de recurso didáctico de Escuela Rural y te hayan enseñado donde hay materiales que ahí se pueden usar y que tienen éxito, en la medida que tenga cierta formación, cuando llegas a la Escuela Rural funcionas. Y vas con más posibilidades de éxito que los que no han recibido jamás nada. (Entrev. 1, Q., p. 12)

El alumnado que no ha recibido ningún tipo de formación de cómo trabajar en este contexto, cuando llegan a la ER, según Quijano, se “estrellan” y están todo el día “quemados/as” y “gruñendo”, por lo que señala que el hecho de haber recibido formación sobre este contexto favorece el desarrollo profesional en la ER, ya que se tienen referencias e ideas de cómo desempeñar y desarrollar nuestra práctica docente en este escenario, aunque sabemos que el desarrollo profesional es un proceso de formación atemporal y continuo.

Llegan a la Escuela Rural y lo único que hacen es estrellarse con la Escuela Rural. Y son los que están todo el día “quemados” todo el día “gruñendo” y todo el día (...) entonces, yo creo que sí, que el haber tenido aunque sea unas pinceladas de Formación Inicial te ayuda mucho cuando luego vas a la Escuela Rural, porque por lo menos ya sabes, tienes ideas concretas de cómo trabajar, tienes referencias y luego tú ya vas aprendiendo. Pero tienes alguna referencia. Por eso, bajo mi punto de vista y resumiendo yo creo que sí afecta y afecta positivamente, el haber tenido la formación. (Entrev. 1, Q., p. 12)

Como señala Quijano, el alumno/a que ha recibido en la FI contenidos vinculados con la estructura, organización y funcionamiento de la ER, reflexionaría sobre las posibilidades de la ER, y no tanto en los inconvenientes y obstáculos que puede tener. Una afirmación que no puede demostrar con datos empíricos, pero que alude a la tesis de Pedraza (2011), quien realiza un estudio que demuestra que aquellos/as maestros/as que recibieron FI sobre ER, el aprendizaje y desarrollo profesional en la ER fue mucho más rápido, buscando alternativas y soluciones a los inconvenientes y dificultades que se encontraron en la ER.

(...) Lo que pasa es que yo no puedo demostrarlo con datos empíricos cuantitativos de una muestra grande. Pero, por ejemplo, en la tesis de Miguel se ve muy bien. Hay seis estudios del caso. Los maestros que recibieron Formación Inicial sobre Escuela Rural, el aprendizaje profesional en la Escuela Rural fue mucho más rápido y mucho más potente. Estaban más a gusto y aprendieron más rápido a ser buenos profesionales en la Escuela Rural, no sintieron el agobio típico de: "todo es desventaja, vaya mierda de sitio, no hay material." Los gruñidos típicos de la gente que gruñe en la Escuela Rural. Se evitan porque ya sabes lo que hay, sabes a lo que te enfrentas y buscas soluciones en vez de dedicarte a gruñir (...) te dedicas a ver posibilidades en vez de ver inconvenientes. (Entrev. 1, Q., p. 13)

Según las observaciones realizadas por Quijano, parece ser que, las personas con formación sobre ER, disfrutarían del proceso docente, manifestando una actitud positiva más viable para trabajar en esta realidad educativa, convirtiendo los inconvenientes en posibilidades educativas.

O sea, la gente que no recibe formación sólo ve inconvenientes, la gente que ha recibido formación o que tiene una actitud positiva ve las posibilidades y las disfruta. Entonces, yo creo

que sí, que es importante. Pero claro, estoy hablando de que si se estudió aquel caso o de los 15 o 20 casos personales que yo conozco, no es una muestra muy grande. O sea, yo me encuentro a gruñidores profesionales de estos, los del quejido permanente, en mogollón de Cursos de Escuela Rural, y también me he encontrado los otros, a los que tienen una actitud positiva y aprenden y funcionan. (Entrev. 1, Q., p. 13)

Según Quijano, los Planes Formativos, en ocasiones, carecen de razones pedagógicas y formativas y están elaborados en base a intereses departamentales, de ahí que el alumnado en formación, los/as maestros noveles y recién egresados al mundo laboral e incluso aquellos docentes que han desarrollado y desarrollan su labor profesional en la ER, busquen nuevos espacios de formación y reflexión sobre la práctica docente en Escuelas Rurales.

(...) sí, como teoría está muy bien, pero al final los planes formativos sigue siendo una pelea de tartas. Donde todos los departamentos se pelean, a ver quién saca más trozo de tarta. Y no hay razones pedagógicas ni formativas. Hay un interés privado y como esa es la dinámica en la mayoría de las Universidades, pues está complicada la cosa (...) cualquier forma racional de hacer las cosas. Es que la dinámica en la Universidad es muy triste, en muchas cosas, es lamentable. Y lo de los Planes de Estudios nunca se suelen hacer con una razón lógica. Siempre se hacen basados en los intereses privados de los departamentos. (Entrev. 1, Q., p. 7)

Según la información aportada por Quijano, la vía más viable son los Grupos de Trabajo; también están los Seminarios permanentes como forma básica de desarrollo profesional y espacio de reflexión sobre la propia práctica educativa y la de los demás; los Cursos donde se intercambian experiencias y se ofrecen miras diferentes. El Grupo de Trabajo le ofrece a nuestro informante la posibilidad de estar en contacto con la ER, además de llevar a cabo las aplicaciones educativas que de ellos se derivan y los Congresos, una forma de presentar las experiencias educativas y las diferentes líneas de trabajo que se realizan.

Yo estoy convencido de que la única vía lógica son los Grupos de Trabajo y los Seminarios permanentes, como forma básica de desarrollo profesional y luego está muy bien ir a Cursos, de vez en cuando, es muy bueno ir a Cursos y que un experto venga y te cuente como otro punto de vista y cómo se hacen las cosas desde otro punto de vista, eso está muy bien de vez en cuando; qué menos que un curso o dos al año, siempre es potente, pero si además tienes la base, que para mí son los Grupos de Trabajo y los Seminarios, donde tú reflexionas sobre tu práctica con otros colegas que te cuentan sus prácticas. (Entrev. 1, Q., pp. 15-16)

Quijano, encuentra en la unión entre la teoría y la práctica, uno de los principios fundamentales de los Grupos de Trabajo, utilizando los procesos de la investigación- acción para mejorar la práctica docente, donde se planifica, se lleva a la práctica, se analiza lo acontecido y se replantea el plan y la acción inicial. Además, desde los Grupos de Trabajo se crean materiales curriculares adaptados a la diversidad de contextos.

Yo por ejemplo, gracias al grupo de trabajo estoy permanentemente en contacto con la Escuela Rural, porque siempre hay alguien de Escuela Rural. Y siempre hay que estar haciendo la aplicación de lo que estamos hablando a ese contexto. Entonces para mí es lo más enriquecedor que hay en un desarrollo profesional. Debería ser obligatorio ser parte de un seminario, de un grupo de trabajo. Y luego de los Cursos y luego también tenemos ya los Congresos, a contar lo que tú haces y escuchar lo que hacen otros. Sí, no son incompatibles, al revés. (Entrev. 1, Q., pp. 15-16)

Quijano resalta que estos Espacios formativos de Trabajo, deberían ser inter-nivelares, donde se incluyeran a todos los niveles educativos, y donde los docentes que están desarrollando su labor profesional en las Facultades de Educación, en los Centros de Educación Infantil y Primaria, así como los docentes de Centros de Educación Secundaria, de alguna manera se plantearan como actividades de formación con carácter de obligatoriedad, pero como no es así,



Quijano opina que es una minoría de docentes quienes se interesan por esta formación. En su opinión, como docentes deberíamos plantearnos sí esto sucede realmente y por qué.

Yo hablaría de todos los niveles (...) los que nos dedicamos a la Educación, los que estamos trabajando en Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio, obligatoriamente deberíamos estar metidos en esto. Ahora bien, ¿alguien nos obliga? No, ni a Primaria, ni a Secundaria, ni a la Universidad. Como no los obligan pues es una minoría pequeña los que lo hacen. (Entrev. 1, Q., p. 16)

En la opinión de nuestro protagonista, estos espacios formativos no formales: Seminarios permanentes y Grupos de Trabajo inter-nivelares, favorecen la reflexión individual, colectiva y compartida, se convertiría en un aspecto que enriquecería el desarrollo profesional. Señalando, que estos Espacios formativos de Trabajo inter-nivelar, junto con los Cursos y Congresos se convierten en escenarios, todos ellos, compatibles con el crecimiento profesional. Una vía alternativa, según Quijano, para atender a la demanda de las necesidades de aquellos/as profesionales que realizan su práctica educativa diaria en las Escuelas Rurales. Espacios, en su opinión, integrados por personas que comparten los mismos intereses profesionales. Un intercambio de experiencias y vivencias, que bien podríamos definir como un proyecto común en construcción. Esta situación, nos debería llevar a reflexionar sobre la FI y la Formación continua, en definitiva sobre la propia práctica docente, en nuestro caso, llevada a cabo en la ER.

#### **5.4.5 Replanteamientos desde la práctica docente.**

Continuando con la línea expuesta en el apartado anterior, las reflexiones que desde la práctica docente nacen, llevan al profesorado a buscar nuevos caminos desde donde buscar soluciones a los problemas que le acontecen. Estos/as mediante la Investigación-Acción y desde la realidad educativa, tratan de encontrar las respuestas. En la opinión de nuestro protagonista, es el profesional quien debería definir los problemas y en los que la investigación debería fijarse. Con un objeto de estudio lógico y coherente. Así, en este punto vamos a presentar las posibles líneas de investigación que se podrían abrir sobre la EF en la ER y la manera de visibilizar la ER empleando la comunicación inter-nivelar en la FI.

##### **5.4.5.1 Nuevas líneas de proyección e investigación.**

Si nuestro protagonista tuviera que plantearse nuevas líneas de proyección e investigación sobre la EF en la ER, la clave la encontraría en la Investigación-Acción ya que los temas se abordan desde la realidad educativa y son definidos por el profesional.

(...) a mí las líneas me llegan porque yo creo que hay que investigar lo que es el problema real de la gente. Entonces para mí la clave es la Investigación-Acción y en la Investigación-Acción el problema lo define el profesional. ¿Qué es lo que más le preocupa? ¿Qué es lo que más le importa? Y eso es lo que hay que investigar. (Entrev. 1, Q., 18)

Actualmente<sup>76</sup> se encuentra involucrado en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje “Entonces, por ejemplo, ahora estoy metido en una movida muy bonita y es que el colegio de (...) que es una Escuela pequeñita, se ha convertido en Comunidad de Aprendizaje. ¿Lo conoces?” (Entrev. 1, Q., 18). Le gustaría profundizar en esta línea, ver cómo se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de la EF en la ER configurada como Comunidad de Aprendizaje. Aunque está abierto a las demandas de los Grupos de Trabajo, de los/as docentes que están

<sup>76</sup> Debemos tener en consideración que nos estamos refiriendo al momento que realizamos la entrevista, julio de 2013

desarrollando su trabajo en Centros de Primaria a quienes considera que deben marcar el objeto de estudio desde la realidad educativa.

Pues se ha transformado en Comunidad de Aprendizaje este año. Ha hecho el proceso de soñar y es Comunidad de Aprendizaje, el primer año que es Comunidad de Aprendizaje. Y claro, eso es Escuela Rural. Y yo he tenido alumnos de prácticas ahí. Entonces, por ejemplo a mí me gustaría meterme a fondo en esa línea, como guía de aprendizaje y de Educación física en la Escuela Rural, y empezar a ver conexiones, pero si alguien del grupo de trabajo me dice: ¿cómo aplicamos los dominios de acción? Nosotros trabajamos por programación por dominio de acción motriz (...) (Entrev. 1, Q., 18)

Quijano, señala que el tema de las Comunidades de Aprendizaje, es un tema apasionante, que le motiva, cuestionándose su aplicación a la ER. Como investigador considera que son los/as docentes que están desempeñando su práctica educativa en la ER, quienes deberían desde la realidad educativa, marcar el objeto o tema de ser investigado.

¿Cómo lo aplicamos al trabajo rural? cuaja muy bien, tema muy bonito para investigar, pero no lo elijo yo, viene de la práctica, son los compañeros que están en la práctica en Primaria los que marcan el objeto de estudio (...) Claro, es la realidad la que debe marcar el objeto de estudio. (Entrev. 1, Q., 18)

Un objeto de estudio, que en su opinión, debería tener una redacción lógica, ser coherente y debería estar conectado a la realidad educativa puesto que, el profesorado, los identifica desde esta realidad en su práctica educativa diaria.

A ver, no cualquier cosa, luego tienes que darle una forma lógica, y redactarlo de una forma lógica y buscar una coherencia, pero es la realidad la que tiene que decirte qué investigas, no al revés, es que si no, nos vamos siempre a elucubraciones filosóficas y al sexo de los ángeles y yo creo que ya está bien de eso, hay que hacer cosas prácticas. (Entrev. 1, Q., 18)

Por lo tanto, como señala Quijano, es la realidad quien define el objeto o tema a investigar, las evidencias que desde la práctica docente se identifican, y no las elucubraciones filosóficas y ocurrencias. Una de las evidencias, entre otras, y que hemos ido señalando a lo largo del estudio, en la opinión de Quijano, es la escasa FI que reciben los/as estudiantes sobre la ER y su repercusión a la hora de desarrollar su labor profesional en estos contextos. Por lo tanto, nos cuestionamos si a través de una comunicación fluida de intereses comunes y compartidos entre los diferentes niveles educativos se podría visibilizar a la ER en la FI, y si de esta manera se podrían solventar algunas de las dificultades con las que se encuentra el docente al abordar su trabajo en la ER.

#### ***5.4.5.2 Visibilizar la Escuela Rural empleando la comunicación inter-nivelar en la Formación Inicial.***

La percepción que tiene Quijano sobre la comunicación que se establece entre los/as maestros/as de la ER y el profesorado de la Universidad, en la mayoría de las ocasiones, nace del interés que muestran algunos/as, pocos/a, investigadores/as por temas vinculados a la práctica educativa en estos contextos. En su opinión, estos/as investigadores, en algunos casos, suelen tener algún tipo de relación, comunicación y conexión con maestros/as que trabajan en la ER. Una relación, interpersonal y profesional desde donde abordar las inquietudes de los/as maestros/as de la ER y buscar vías para visibilizar a la ER entre los/as estudiantes en FI. Aunque Quijano, reconoce que la gran mayoría de investigaciones realizadas por el profesorado universitario están centradas en temas teóricos alejados y desconectados de la práctica educativa. En su opinión, temas que no tienen ninguna conexión con la práctica

educativa y suelen estar centrados/as en ampliar el número de publicaciones, dejando a un lado la práctica docente.

(...) cuando los profesores de Universidades están interesados en investigar sobre la práctica educativa y tienen conexión y trabajan con maestros, pues esa vía está. Y luego, entonces, esa vía se traslada a la Formación Inicial. Pero como desgraciadamente, en España, sigue siendo verdad la metáfora de que la Universidad es una torre de marfil. La mayoría de los profesores universitarios están en sus investigaciones más o menos teóricas, ajenos a la práctica. No tienen ninguna conexión con la práctica educativa, ni ganas de tenerla. Están centrados en tener muchas publicaciones y pasan de la práctica absolutamente. Ante una situación general así es difícil... (Entrev. 1, Q., p. 6)

Una situación que manifiesta Quijano como generalizada, que potencia la desconexión entre la *Universidad* y la *Escuela*. Esto genera cierto resquemor por parte del profesorado de Primaria y Secundaria con la Universidad, provocando una desconexión bidireccional que va en detrimento del saber teórico-práctico. Quijano, señala como uno de los aspectos que más valora la Universidad, en la actualidad, es la investigación y ésta no parece estar vinculada a la realidad educativa que definen las Escuelas.

(...) bastante generalizado. Y cada vez más porque ahora mismo la Universidad, la carrera universitaria te empuja a eso. Lo único que te reconocen y te valoran es la investigación, las publicaciones. Entonces, hay una desconexión muy potente entre Universidad y Escuela, en los dos sentidos. (Entrev. 1, Q., p. 6)

Además, la percepción que tiene Quijano, es que el profesorado tanto de Primaria como el de Secundaria se manifiesta un tanto molesto con los/as docentes universitarios, porque consideran que solo se requiere su presencia en la Universidad, cuando son requeridos para colaborar en investigaciones, no como protagonistas, si no como medio para rellenar cuestionarios, lo que provoca cierto malestar y distanciamiento por parte de éstos con la Universidad.

También yo lo que voy percibiendo es que la mayoría de los profesores de Primaria y Secundaria están bastante mosqueados con la Universidad. Porque su experiencia es que la Universidad solo van a los centros a que rellenen cuestionarios. Entonces, la gente de Primaria y Secundaria también tiene como una cierta desconexión de la Universidad. (Entrev. 1, Q., p. 6)

Nuestro protagonista señala, que parte del profesorado de estos centros, Primaria y Secundaria, manifiestan una actitud negativa ante el concepto de teoría educativa, rechazando la teoría y la aproximación a contenidos científicos que les podrían ayudar a mejorar la calidad educativa en sus aulas, surgiendo una desconexión entre teoría y práctica. En este sentido señala que en la misma línea se encuentran los docentes universitarios, que en su opinión, se han centrado básicamente en el campo academicista y sin conexión con la realidad educativa que manifiesta la Escuela y lo que en ella acontece.

Por ejemplo, lo que yo veo es que en los centros es que mucha gente trata negativamente el concepto de “teoría educativa”; como si fuera un insulto, como si fuera malo saber teoría y tener ideas claras. Entonces hay una desconexión teoría-práctica grave, por los dos lados. Tanto desde los profesores de la Universidad, que se han centrado solo en lo académico, sin conexión con la práctica real; como de los prácticos, que rechazan la teoría y la aproximación a conocimientos científicos potentes para cambiar su aula. Hay una desconexión muy fuerte, ahora mismo, entre Escuela y Universidad. En casi todos los sitios. (Entrev. 1, Q., p. 6)

Una de las razones que Quijano destaca que bien podría ayudar a solventar esta situación de desarmonía entre Universidad y Escuela, se encuentra en la creación de Grupos de Trabajo inter-nivelares, donde se encuentran docentes de todos los niveles educativos con Proyectos de

investigación e intereses comunes centrados en transformar la Escuela basándose en evidencias empíricas.

(...) generando Grupos de Trabajo inter-nivelares donde los profesores universitarios tengan proyectos de investigación en los que participe profesorado de Primaria y Secundaria, y también en que los proyectos de investigación estén centrados en transformar las Escuelas y no en hacer elucubraciones teóricas-esotéricas, que es lo que ocurre ahora mismo. (Entrev. 1, Q., p. 7)

Estos Grupos de Trabajo inter-nivelar, en su opinión, deberían estar representados por docentes de todos los niveles educativos, con proyectos de investigación compartidos, intereses comunes y con propósitos centrados en la transformación de las Escuelas. Quijano nos menciona, al grupo de trabajo CREA y una de sus propuestas en Comunidades de Aprendizaje, donde ponen de manifiesto el potencial del trabajo conjunto entre investigadores/as universitarios/as y maestros/as para transformar, no solo la Escuela, sino también la implicación en estos proyectos, según Quijano, transforma a los/as maestros/as y a los/as investigadores/as.

Entonces, en este sentido el CREA es un ejemplo, el CREA y la propuestas de Comunidades de Aprendizaje es un ejemplo muy potente de cómo cuando los investigadores trabajan junto a los maestros para transformar la Escuela (...) el producto que sale de ahí es muy fuerte y transforma a todos, los maestros son transformados y los investigadores también. (Entrev. 1, Q., p. 7)

Quijano, señala que hay muy pocos grupos en España que trabajen con estas dinámicas y los pocos que lo hacen, representan un potencial enorme para la calidad educativa. Aunque reconoce que uno de los problemas que se les plantea a estos grupos, se centra en el poco reconocimiento por parte de los investigadores/as y científicos, por considerar que no cumplen los criterios de calidad de investigación establecidos.

Pero los poquitos grupos de investigación así que hay en España, que trabajan en estas dinámicas (...) en los pocos sitios donde hay dinámicas de estas, (...) tiene un potencial enorme, el problema es que como eso, a nivel científico no está muy reconocido hasta ahora (...) salvo que cambien los criterios de calidad de investigación y que empiecen a potenciar seriamente ese tipo de líneas, pues no hay mucha solución. (Entrev. 1, Q., p. 7)

#### **5.4.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de Quijano.**

En este apartado pretendemos presentar *los referentes docentes* de Quijano con la ER y algunas de sus *preocupaciones*.

##### **5.4.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del/de la maestro/a con la Escuela Rural.**

La *relación personal y profesional* de nuestro participante con la ER y sobre todo con la EF en la ER, se hace latente desde los Grupos de Trabajo inter-nivelares. Desde éstos, surgió el tema de la ER por petición de un maestro itinerante con dificultades para desarrollar su labor profesional en este marco educativo. También a través del alumnado que realiza el Prácticum en Escuelas Rurales y cuando el tema surge en comunicaciones, tesis, TFM, etc.

Una vinculación profesional que también tiene sus raíces desde la impartición de Cursos de doctorado vinculados a temáticas relacionadas con la ER, el conocimiento del contexto y la crítica fundamentada. Además de la construcción de materiales que pudieran servir como

recurso para facilitar y posibilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo ello a través del grupo de trabajo, generando material curricular adaptado a la ER.

Una preocupación que pudiera evidenciar, según Quijano, un posible interés para la *Administración Educativa*, no solamente para aquellas Comunidades Autónomas cuyo territorio pudiera albergar un mayor número de Escuelas Rurales, aunque su discurso está centrado en la despreocupación que la Administración manifiesta con todo lo referente a la “Escuela pública” ya que básicamente creen en la “Escuela concertada” y la Escuela concertada jamás será la ER porque no es económicamente rentable.

En la misma línea encontramos a *la Comunidad Científica*, un interés, como señala Quijano, basado en la “Pedagogía del olvido”, donde apenas se trabaja sobre EF en la ER, es un tema residual. Por lo tanto considera, que es momento de generar intervenciones prácticas, conocer ejemplos de intervenciones prácticas de éxito, elementos que den los mejores resultados en la ER.

#### **5.4.6.2 Perfil profesional y competencias docentes.**

En este apartado vamos a hacer referencia al *perfil profesional* y a las *competencias docentes* que los estudiantes/as deberían haber adquirido durante la FI que, en la opinión de Quijano, favorecerían el proceso de desarrollo profesional como maestros/as de EF en la ER.

Según Quijano, para llevar a cabo nuestra práctica docente debemos (re)pensar sobre la capacidad para desarrollar nuestra práctica educativa desde una fundamentación teórico-práctica y si realmente hemos adquirido las competencias necesarias a lo largo de nuestra FI para llevar a cabo actuaciones educativas basadas en el éxito.

Quijano señala que, dentro de lo que es la Titulación de Grado en Maestro/a de Primaria, por lo general, el alumnado sale mucho más preparado que con la Diplomatura, más centrado en competencias profesionales. Una de las razones que da se centra en la consideración de un curso más de formación, lo que considera como un aspecto formativo más potente y en consecuencia una mejora considerable en la formación de los/as maestros/as, a la vez que hay un año más de prácticas, por lo que están haciendo el doble de prácticas en los Centros de Primaria. En nuestra opinión, quizás deberíamos ser más cautos a la hora de establecer esta afirmación puesto que hay una pérdida de carga específica vinculada a nuestra especialidad, la EF, un tema controvertido y paradójico.

La consecuencia de esta situación nos lleva a considerar, con cierta prudencia, la posibilidad de que el desarrollo de competencias profesionales y de conocimiento profesional práctico sea mucho más potente con los nuevos Planes de Estudio. Éstos estarían mucho más enfocados a competencias profesionales. Un sistema de trabajo que favorece que el alumnado salga mejor preparado para la práctica docente.

Uno de los motivos por el que considera que el alumnado es más competente para desarrollar su profesionalidad en la ER radica en la formación desde el Prácticum en contextos singulares. Como consecuencia de los pocos maestros/as de la capital que quieren acoger en sus centros al alumnado, de tal manera que parte del alumnado debe realizar los dos Prácticum en Escuelas Rurales.

Además, en la Facultad donde desarrolla su trabajo nuestro protagonista, cada vez se encuentran más docentes que tienen en consideración a la ER en sus programaciones. En ese sentido los/as estudiantes están saliendo mucho más preparados, en la opinión de Quijano.

#### **5.4.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación física en la Escuela Rural.**

*La dimensión pedagógica-didáctica de la ER*, según nuestro protagonista, viene marcada por gestar conocimiento educativo de calidad. Donde se llevan a cabo experiencias muy fuertes que marcan una línea reproducida más tarde en Escuelas Urbanas. En lo referente a la calidad educativa, Quijano nos indica que la ER tiene un potencial educativo mucho mayor del que puede manifestar la EU, esto puede ser debido a los grupos naturales con los que se trabaja en ella, ya que forman el reflejo de una realidad en coherencia con los filamentos de la sociedad. Por lo que podría ser una evidencia más de su *consideración en la FI*, considerando que la ER sigue estando muy abandonada en esta formación, según Quijano.

Nuestro protagonista la entiende más como un contenido transversal abordado desde todas las asignaturas, aunque manifiesta que en la mayoría de los casos cuando se etiquetan como temas transversales pasan al descuido, señalando que en las zonas rurales cobra sentido la opción de un itinerario formativo sobre ER, o en asignaturas específicas de atención a la diversidad. Formando al alumnado en este contexto, posiblemente aumentaría las posibilidades del alumnado, de tener éxito en la ER. En su opinión, estaríamos hablando de un alumno/a que reflexiona sobre las posibilidades de la ER, que busca alternativas a los inconvenientes y a las dificultades, y que además tendría más opciones para disfrutar del proceso y su aprendizaje profesional dentro del marco de la ER y éste sería más rápido. Todo ello ligado a una cuestión de actitud positiva personal.

#### **5.4.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la Formación de maestros y maestras de Educación Física.**

A lo largo de este informe Quijano nos remarca las limitaciones y posibilidades que aparecen como tópicos en la ER, los cuales han sido corroborados por diversos autores/as (Abós, 2011; Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2006; Carmena y Regidor, 1984; López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca 2008; Pedraza, 2011). Sin embargo, podríamos establecer dos de ellos como determinantes en la acción pedagógica de la ER. Nos referimos a: (1) la escasa FI recibida por los/as maestros/as noveles para desempeñar su trabajo en la ER; (2) la actitud y predisposición personal con la que los/as docentes se enfrentan a la ER.

Según Quijano, tanto la escasa FI como la actitud personal de “queja”, dan lugar a otras limitaciones, aunque en el fondo no son más que características y singularidades específicas de la ER, que requieren transformar la actitud negativa y el discurso del/de la docente en un enfoque más positivo y optimista, convirtiendo estas limitaciones en posibilidades educativas para desarrollar nuestra área curricular. Entre las que destacamos:

- *La escasez de instalaciones propias de la Escuela y específicas* para el desarrollo de nuestra área curricular, la EF, de la mayoría de las Escuelas Rurales, situación paliada en gran medida con la prestación que realiza el Ayuntamiento y otras entidades locales de sus instalaciones para que la ER haga uso de ellas.
- *Los procesos de socialización*, señalados por Quijano, suelen ser pobres, destacando como alternativa el trabajo que realizan los CRAs y CRIEs y que en ocasiones sus acciones son complementarias a las actividades que se llevan a cabo en las Escuelas.

- *La FI recibida como especialistas de EF y las experiencias previas* actúan, según Quijano, como lastre que impiden ver las posibilidades educativas que ofrece el contexto de la ER.

Retomando los ejes centrales, según las aportaciones de Quijano, es preciso realizar un posicionamiento pedagógico como docente que trate de responder a: ¿qué tipo de maestro/a eres, de los que reproduces o de los que piensa y crea, de los que reflexionas un poco o no reflexionas nada? Desde nuestro planteamiento es preciso responder a: qué tipo de docentes somos y qué tipo de docente queremos ser, y a partir de ahí empezar un proceso de transformación pedagógica y desarrollo profesional, un desarrollo profesional que bien podría estar vinculado a la participación en Grupos de Trabajo Inter-nivelar y Seminarios de Formación Permanente.

#### **5.4.6.5 Retos profesionales para visibilizarla Escuela Rural en la Formación Inicial.**

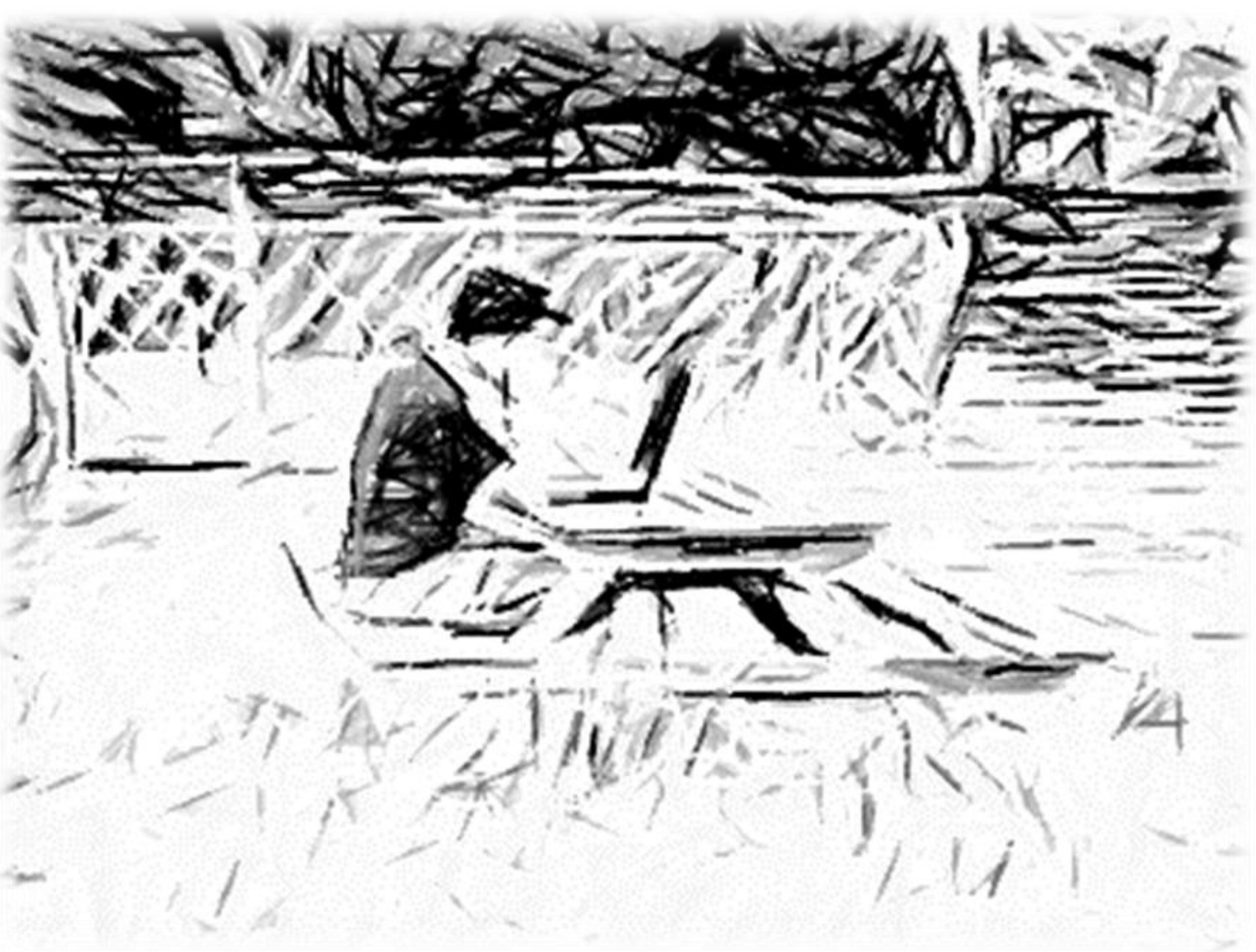
Según Quijano, el profesorado de la ER busca *nuevas líneas de proyección e investigación, espacios de reflexión* que favorezcan la continuidad y el desarrollo de la ER. Escenarios de reflexión e investigación que pudieran ayudar a mejorar la calidad educativa de las personas que viven en el mundo rural. Una de las estrategias, como señala Quijano, pudiera ser aquella que abre caminos para visibilizar a la ER, utilizando la comunicación, entre los diferentes niveles educativos, como medio para visibilizar, proyectar e investigar sobre la ER en la FI. Creando grupos de investigación formados, entre otros, junto con los/as investigadores/as, por maestros y maestras de la ER, quienes aportarían su experiencia profesional práctica desde la propia realidad educativa que caracteriza a este tipo de Escuelas.

Como señala Quijano, estos espacios de reflexión encontrarían en la Investigación-Acción, el método desde donde buscar alternativas resolutivas a los problemas que se identifican en la realidad educativa definida por la ER, y que podrían ser objeto de estudio. Para ello, se requiere de un compromiso, por parte de la comunidad docente, de transformación de la realidad educativa, desde y a través de estrategias que faciliten el diálogo entre los diferentes niveles educativos y potencien la conexión entre la *Universidad y la Escuela*.

Para concluir podríamos decir, que si algo caracteriza a Quijano es la reflexión y la colaboración a través de los Grupos de Trabajo inter-nivelares. Mantiene ejes de acción centrados en la Evaluación Formativa, la Didáctica de la EF y la formación del profesorado, aunque durante la realización de la entrevista, estuviera involucrado en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Destacamos, por la vinculación que tiene con nuestro estudio, su trabajo centrado en la EF en la ER durante años, generando propuestas prácticas y material curricular. Considera que parte de las limitaciones que se encuentran en el contexto de la ER, están vinculadas a la actitud personal del maestro/a. Como docente universitario, enfoca la temática de la ER como un proyecto interdisciplinar en la FI, encontrando uno de los principios fundamentales de los Grupos de Trabajo inter-nivelares en la conexión entre la práctica y la teoría a través de los procesos de Investigación-Acción. Considerando que de esta manera se favorece el desarrollo profesional docente.







**CAPÍTULO VI. DANDO SIGNIFICADO A NUESTRA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS,  
INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE CASOS CRUZADOS**

## Introducción

El presente capítulo presentamos el análisis conjunto de los casos individuales presentados en el Capítulo V. Nos centraremos en la discusión de las evidencias más significativas encontradas en cada uno de los casos, que junto con las bases teóricas y conceptuales, nos permitirá clarificar los issues o temas de la investigación que nos habíamos planteado y que a continuación mostramos:

***ISSUE 1:** ¿La ER es un escenario presente en la formación de los maestros y las maestras en EF?*

***ISSUE 2:** ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que tiene el maestro/a de EF para desarrollar su materia en el contexto de la ER?*

***ISSUE 3:** ¿Sería posible definir algunas líneas de actuación para mejorar las competencias del/de la docente de EF en la ER?*

En este punto vamos a realizar el análisis de casos cruzados o multicaso, tratando de elaborar un informe conjunto sobre la consideración de la ER en la formación de maestros y maestras. Nuestros referentes son las preguntas de investigación, que nos orientan tanto para el análisis de los Planes de Estudios y las Guías de Aprendizaje como para la comprensión de los conocimientos más significativos que hemos recopilado en el marco teórico.

Nos hemos guiado por las declaraciones temáticas específicas y las declaraciones temáticas aglutinadoras, concretándolas aún más que lo que habíamos realizado en el Capítulo V, en el que analizábamos por separado nuestros cuatro estudios de caso para dar lugar al cruce de información, dando por concluido el análisis y la extracción de las consideraciones finales. En el anexo 6.1 presentamos la forma de proceder en el cruce de información.

Tabla 6.1. Declaraciones temáticas y preguntas informativas para el análisis cruzado de casos

<i>Declaraciones temáticas</i>	
<b>ESPECÍFICAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Relación personal y profesional con la ER</i></li> <li>2. <i>La EF en la ER durante la FI</i></li> <li>3. <i>Conceptualización y peculiaridades de la EF en la ER</i></li> <li>4. <i>Reflexiones sobre la práctica docente. Limitaciones y alternativas en la docencia</i></li> <li>5. <i>Replanteamientos desde la práctica docente</i></li> </ol>
<b>AGLUTINADORAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preocupaciones y referentes docentes del maestro /a con la ER</li> <li>2. Perfil profesional y competencias docentes</li> <li>3. Modelo docente de maestro/a de EF en la ER</li> <li>4. Posibilidades y limitaciones de la ER en la formación de maestros/as de EF</li> <li>5. Retos profesionales para visibilizar la ER en la FI</li> </ol>

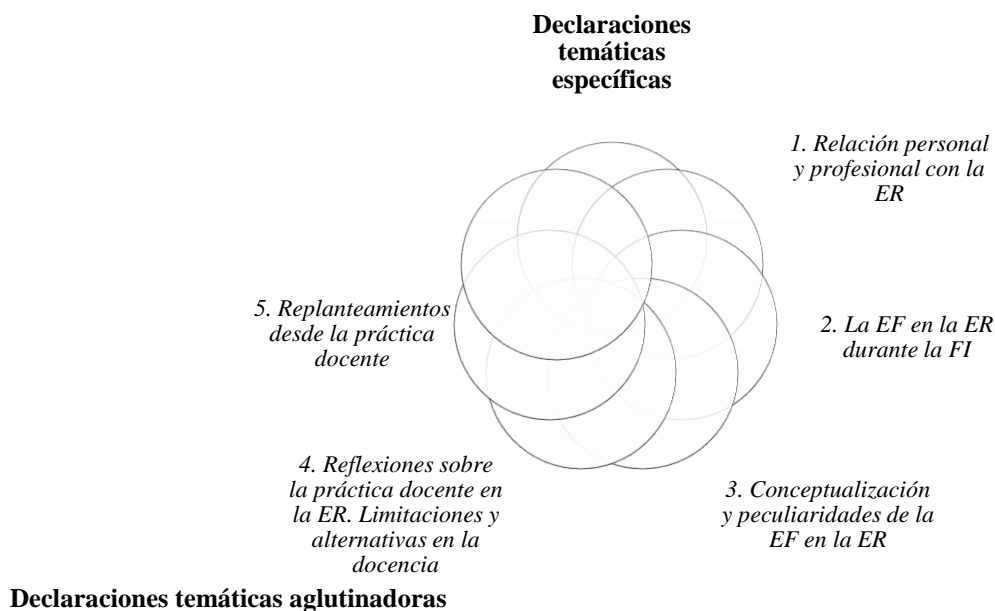


Gráfico 6.1. Análisis, interpretación y discusión de casos cruzados

## 6.1 Relación personal y profesional del docente con la Escuela Rural

Con esta declaración temática pretendemos mostrar cuál ha sido la relación personal de cada uno de los docentes participantes de este estudio con la ER. Intentando buscar puntos de conexión entre todos ellos, aunque entendemos que tiene una connotación individual e íntima y, por lo tanto, propia.

Para Valentín, al igual que le ocurría a JJ y a Antonio, la relación personal y profesional con la ER ha tenido una doble vertiente: como alumnos y como maestros, por lo que el conocimiento sobre la estructura organizativa y el funcionamiento de la ER, posiblemente sea doblemente valioso. Esta circunstancia, posiblemente, les ha permitido identificarse plenamente con las señas de identidad de la ER. En el caso de Valentín y JJ, han estado vinculadas a valores comprometidos con la comunidad. En este sentido, han considerado a la ER una Escuela de transformación, con un potencial educativo para la EF basado en la cooperación y la colaboración, poniéndoles el marco a la EF en la ER, desde la Pedagogía Crítica y la Pedagogía de Valores.

El hecho de haber sido alumno de la ER, en ocasiones, puede llegar a favorecer el proceso de inserción laboral del/de la maestro/a en la ER. En nuestro estudio encontramos que para JJ el haber sido alumno de la ER, no le impidió manifestar cierto desequilibrio emocional y profesional, cuando tuvo que ejercer como maestro, por primera vez, en una EUN. Algo muy distinto le ocurrió a Antonio, que su proceso de desarrollo profesional en este contexto se vio favorecida por el conocimiento que tenía de la ER desde su niñez. Esta situación controvertida, nos lleva a plantearnos si realmente no será una cuestión de actitud personal, de adaptación al contexto educativo de la ER, como maestro/a.

En cuanto a Quijano, JJ, Antonio y Valentín, podríamos decir que la relación que han mantenido con la ER dentro del ámbito profesional, a excepción de Quijano, ha sido como maestros de la ER. En el caso de Quijano, JJ y Valentín, una relación vinculada desde los Grupos de Trabajo inter-nivelares, donde se han tratado diversas temáticas educativas, algunas de ellas vinculadas a la EF en la ER; también confluyen en la dirección de algunas Tesis Doctorales vinculadas a la temática de la ER; además, en el Prácticum, siendo tutores de alumnos/as que realizan su formación de prácticas en Escuelas Rurales; en la dirección de Trabajos Finales de Máster; en la construcción de material curricular adaptado a la ER. Una situación, en nuestra opinión, que ha permitido generar conocimiento y brindarlo a la comunidad docente, en este caso maestros/as y profesores/as, y en algunos casos, se ha convertido en un material presentado en diversos eventos, vinculados al ámbito de la Educación, contribuyendo así a la visibilización de la ER.

En este sentido podríamos decir que la diversa formación y vinculación profesional que presentan nuestros protagonistas, Quijano, Valentín y JJ, posiblemente facilite la apertura de multitud de líneas de investigación, en nuestro caso destacando: los materiales y propuestas didácticas para el área de EF en la ER.

Resulta evidente que existe una íntima relación de tres de nuestros protagonista, Valentín, Antonio y JJ, con la ER como alumnos desde la infancia, lo que les ha permite tener una visión más sentimental y de mayor sensibilidad con la ER, que en el caso de este último, se acentúa por ser hijo de un maestro de una ER. Destaca que las conversaciones y el diálogo que mantenía con su padre, le proporcionaban seguridad. Una seguridad que, más tarde, trasladaba a su labor como docente en la EUN, ayudándole a superar el sentimiento de soledad y a recobrar la calma

en momentos de angustia. Nos decía que, poca gente le podría comprender igual de bien que lo hacía su padre. Por una parte, por el conocimiento de su persona; por otra, por el conocimiento de la profesión.

Consideramos, al igual que nuestros cuatro informantes, que el haber realizado el Prácticum en Escuelas Rurales, posiblemente les haya facilitado su incorporación profesional como maestro novel en este tipo de centros educativos. Es el caso de JJ, que el cúmulo de experiencias vividas, el haber sido estudiante en prácticas en una ER, así como sus primeras experiencias como maestro novel, así como el hecho de escribir sus reflexiones docentes en un cuaderno sobre lo que le acontecía dentro del contexto de la ER, no fueron suficientes para canalizar las emociones de angustia y el sentimiento de soledad una vez egresado e inmerso en la EUN. Unas emociones básicas que le han ido perfilando como persona, entendiendo que lo básico de la profesión de maestro/a se construye en las relaciones entre las personas, por lo que volvemos a incidir en la importancia de la actitud personal positiva hacia la práctica docente en cualquier contexto singular.

Para Valentín, Antonio y JJ, su relación con la ER está cargada de “humanidad” donde los “valores” y el “pensamiento crítico” actúan como pilares de cualquier acción educativa. Para Quijano, JJ y Valentín, cobran especial relevancia desarrollar líneas de investigación vinculadas con la innovación en las prácticas educativas en la ER, centradas en la difusión y el análisis de propuestas metodológicas como el aprendizaje cooperativo, el estilo actitudinal y de valores, así como dinámicas que vinculen a los Grupos de Trabajo Inter-nivelar dirigidos a los posibles temas que surjan de la ER.

## **6.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural**

En el apartado 6.2, tratamos la identificación de contextos en el marco de la ER y las posibilidades pedagógico-didácticas que se derivan de estos contextos, así como el carácter singular con el que se manifiesta la EF en los mismos.

### **6.2.1 Contextos singulares. Contexto de la Escuela Rural.**

La singularidad de los contextos rurales, hace que sea necesario replantearse la acción docente. En este sentido Valentín considera, que la presencia de la ER en los Planes de Estudios de maestro/a no es un tema en el que se haya avanzado demasiado ni tan siquiera para atender a la interculturalidad que debería ser un eje transversal de cada una de las materias que se describen en el Grado de Educación en Primaria. Nos encontramos en una sociedad globalizada y competitiva en la que los pilares que la sustentan están anclados en los parámetros que establece el mercado. De ahí que nuestro protagonista haga hincapié en no caer en el reduccionismo. En este sentido, es interesante atender a otro enfoque de contextos presentado en uno de los informes realizados por Bustos (2009), sobre la ER española ante un contexto en transformación. Donde la generalización de símbolos de carácter urbano se ha acomodado en los espacios ocupados por la vieja ruralidad, configurando un contexto diverso en el que ahora intervienen condicionantes como corrientes migratorias, tecnologías o explotación del tiempo libre, por lo que hablaríamos de realidades heterogéneas. Además de las semejanzas culturales que son cada vez mayores por la reducción de modelos a símiles mediáticos, más el descubrimiento y retorno a lo rural.

Las transformaciones producidas en el contexto rural durante los últimos años constituyen un argumento que obliga a revisar la realidad de la actual escuela rural. La generalización de costumbres, ritos y símbolos de carácter urbano se ha acomodado en los espacios ocupados por

la vieja ruralidad, configurando un contexto diverso en el que ahora intervienen condicionantes como corrientes migratorias, tecnologías o explotación del tiempo libre. (Bustos, 2009, p. 449)

Uno de los puntos de reflexión en este apartado sería preguntarnos por el papel que desempeña la Escuela ante esta nueva realidad. Según Sepúlveda y Gallardo (2011) es una cuestión compleja. Tendremos que encontrar el punto de inflexión que contemple un proyecto global cuya finalidad sea mejorar la calidad de vida y promover la igualdad de oportunidades, donde la información sea accesible para todo el mundo.

Quijano identifica tres contextos de la ER: la unitaria, la incompleta o el centro completo. Apunta que gran parte de docentes que están en este tipo de centros están por obligación, se sienten desmotivados y donde la ER se convierte en una Escuela de paso. No se sienten con voluntad de aprender sobre las posibilidades y experiencias educativas que ofrece el contexto.

Dentro de un mismo CRA existen dos contextos claramente marcados y diferentes. Por un lado se encuentra el centro cabecera, con grupos de alumnos/as del mismo nivel o, al menos, del mismo ciclo, más o menos numerosos (...) Por otro parte están las escuelas “unitarias” e “incompletas” (de dos o tres grupos-aulas). Aquí las características explicadas difieren notablemente: respecto al agrupamiento. Nos encontramos con grupos pequeños y muy heterogéneos (tanto en edad como en desarrollo corporal y motriz, e interés). (López-Pastor et al., 2006, p. 33)

También hemos podido comprender que hay un número significativo de docentes que están porque les encanta este escenario. Por lo que, según Quijano, podríamos identificar dos tipos de docentes: los/as docentes que se marchan porque entienden la ER como una Escuela de transición hacia la EU, y los/as que su crecimiento personal y profesional se construye en este tipo de escenarios y abogan por quedarse.

Nuestros protagonistas coinciden con diferentes autores/as (Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2011a; Cantón, 2004; Carmena y Regidor, 1984; Jiménez-Sánchez, 1983; Marugán, 2016; Ortega 1995; Ruiz-Omeñaca, 2008a; Tous, 1981), en definir la ER como una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural. Con una estructura pedagógica y didáctica centrada en la heterogeneidad y el referente de unas aulas multigrado, caracterizadas por un alumnado con edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización distintos. Cuya ratio alumno/a-maestro/a, es muy baja. Estando ubicadas en núcleos de población muy pequeños, en localidades menores de mil habitantes, caracterizadas por ser únicas en la población y suelen ser Escuelas despreciadas por la Administración y olvidadas por teóricos y pedagogos.

Nuestros informantes coinciden con autores/as como: Abós, (2011); Barba, (2011); Boix, (1995, 2004); Bustos, (2006); Carmena y Regidor, (1984); López-Pastor et al. (2006); Ruiz-Omeñaca, (2008); Pedraza, (2011), en que la presencia de contextos singulares en la FI, es escasa. Afirman que el enfoque contextual que perpetúa dicha formación, es un enfoque estandarizado más propio de los centros urbanos.

Los informantes seleccionados coinciden en que suele considerarse a las Escuelas Rurales con unas características diferentes a las que presentan las Escuelas Urbanas. En las ciudades, las Escuelas suelen ser graduadas, clasificando al alumnado por edades y nivel de conocimientos homogéneos. En los pueblos, las Escuelas suelen ser heterogéneas, estando todos los/as estudiantes en pocas aulas. Éstas se denominan, aulas unitarias si todo el alumnado está en la misma clase, o divididas si se encuentran en dos aulas, o de ciclo en el caso de las aulas por ciclos. Según nuestros protagonistas, esta diferenciación entre la EU y la ER provoca dos formas de entender las Escuelas Rurales. Pero la idea principal que subyace es la

independencia o la sumisión de ER a la urbana. Estas dos tendencias se denominan “Escuela en el mundo rural” y “Escuela Rural” (López-Pastor, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

Entre todos los indicadores que hemos encontrado y que nos ayudan a definir el concepto de ER, encontramos una definición que es capaz de sintetizar todas aquellas definiciones que hemos presentado con anterioridad. Es precisamente la que aporta Corchón (2000, p. 60) quien presenta a la ER como “aquel centro de Educación formal que verifica las siguientes características: única en la localidad; presenta multigradación en sus aulas; son las Escuelas unitarias y las pequeñas graduadas incompletas de 1 a 4 unidades; están situadas en pequeños núcleos de población que no superan los 500 habitantes”. Boix et al. 1996), añaden algunos aspectos más que caracterizan una ER, destacando el hecho de ser un modelo educativo abierto, flexible y con autonomía, comprometido con la comunidad, ubicada en un entorno natural, teniendo a mano un amplio e inmejorable “laboratorio”, un “taller”, “campo de prácticas”, un “archivo” (Contreras, 1976).

Nosotras nos hemos centraremos en el perfil que presentan los maestros y las maestras de las Escuelas Rurales, siendo el punto de inflexión para ser tratado como tema de estudio dentro de la FI, buscando estrategias que pudieran suavizar la situación de inestabilidad emocional y profesional inicial dentro de estos centros.

- El perfil del profesorado que desempeña su labor docente en el contexto de la ER, suele presentar unos rasgos comunes, teniendo en cuenta las coincidencias de nuestros informantes con diferentes autores/as (Bustos, 2006; Corchón y Lorenzo 1996; Durston, 2004; Fernández-González et al., 2000; Grande, 1981; Roche, 1993; Santos-Guerra, 2002) podemos destacar:
  - Suelen vivir en pueblos diferentes al lugar donde desempeñan su labor docente, por lo que desconocen sus problemas y necesidades.
  - Son los maestros y maestras noveles los/las que tienen que cargar con estos destinos, habiendo un porcentaje muy elevado que acceden como primer destino a una ER.
  - Son maestros/as que no están preparados/as para ejercer en el mundo rural por no haber recibido una formación adecuada.
  - Los Planes de Estudios, sus Guías de Aprendizaje, no contemplan la adecuada preparación del/de la maestro/a para ejercer en las Escuelas Rurales. Suelen ser nuevos/as, mal capacitados/as, sin el aprendizaje empírico.
  - Tienen una desvinculación con el medio rural, siendo “portadores de esquemas urbanos” aprendidos a lo largo de la FI.
  - Les caracteriza un cierto sentimiento de soledad, aislamiento, así como distancia con otros profesionales.
  - El setenta por ciento del profesorado que imparte su docencia en la ER no continúa más de dos años en el mismo centro (Roche, 1993, p. 45).
  - Si nos centramos en el área de EF, suelen ser itinerantes desde el centro cabecera al resto de Escuelas Rurales; parte del profesorado lo rechaza y lo sufre como una experiencia y vivencia negativa, teniendo a la ER uno de los primeros destinos sobre todo para aquellos maestros /as noveles, por lo que se ven abrumados/as ante esta situación para la que no están formados/as ni preparados/as.

- El acceso a actividades de formación permanente es limitado, ya que consideran que su quehacer diario en la ER es muy duro, exigente y con demasiadas dificultades.

Nuestros protagonistas coinciden con diferentes autores/as: Barba, (2011); Bustos, (2006); López-Pastor et al. (2006); Ruiz-Omeñaca, (2008); Pedraza, (2011), en que la ER presenta unas características que hace que la enseñanza de la EF sea singular, vinculadas a factores de diversa índole como: alumnado, instalaciones, material, profesorado y elementos didácticos. Si nos centramos en nuestra área, la EF, los maestros y maestra suelen ser itinerantes desde el centro cabecera al resto de Escuelas Rurales que lo componen, parte del profesorado lo rechaza y lo sufre como una experiencia y vivencia negativa, teniendo a la ER uno de los primeros destinos sobre todo para aquellos/as maestros/as noveles, por lo que se ven abrumados/as ante esta situación para la que no están formados/as ni preparados/as, a la vez que carecen de recursos que les facilite su labor docente (López-Pastor et al., 2006 y Ruiz-Omeñaca, 2008a).

Después de las evidencias mostradas, y como consecuencia de todas estas preocupaciones, hemos visto que hay Escuelas Universitarias y Facultades de Formación del Profesorado y Educación que definen líneas de actuación basadas en el conocimiento de la ER, y en el desarrollo de la labor docente en este contexto. Un interés que en la opinión de nuestros protagonistas, no manifiesta la Administración Educativa, señalando que los apoyos curriculares de prescripción legal se caracterizan por mantener una visión urbana que no atiende al mundo rural. Esta circunstancia provoca que la ER sea un recipiente de actuaciones político-administrativas que ponen en riesgo el estado de su existencia. Como señalan nuestros protagonistas, para la Administración Educativa la ER ofrece un panorama bastante desolador. En este sentido encontramos una referencia vinculada a la falta de apoyo de la Administración Educativa hacia los/as maestros/as interinos de la ER de Castilla La Mancha, dejando de cobrar los desplazamientos a los pueblos realizados con su propio, coche, donde imparten clase tras la suspensión entre acuerdos de la Consejería de Educación y Sindicatos. Una referencia encontrada en el periódico “Europa Press” de Castilla La Mancha<sup>77</sup>, una nota de prensa que comunicaba que esta situación suponía un ataque a los servicios públicos con medidas que perjudicaban a las zonas más desfavorecidas.

Según Quijano, Valentín, y autores como Pedraza, (2011); Ruiz-Omeñaca (2008) y Santamaría (2014), la mayor implicación que hubo por parte de las Administraciones fue con la LOGSE, ya que se crearon los CRAs para sustituir las denominadas agrupaciones escolares.

Según JJ, la primera acción administrativa propia de la ER diferenciándola de la urbana surge en 1984 con el primer CRA en el Valle de Amblés (Ávila) (Jiménez-Sánchez, 1993; Sauras, 2000). En la actualidad, algunos se cuestionan si este cambio ha propiciado el surgimiento de una auténtica ER, o si, por el contrario, nos encontramos con simples Escuelas en el medio rural.

En la opinión de Valentín, muchas veces, es el profesorado el que contribuye a re-crear el tópico de concebir la ER como una escuela de segunda categoría. Si atendemos al interés mostrado por la Comunidad Científica, nuestros protagonistas coinciden en que ésta no ha empleado recursos en investigar sobre la problemática y la potencialidad de las acciones educativas que se desarrolla en la ER. En la misma línea se pronuncia Quijano, quien advierte, que apenas se trabaja sobre EF en la ER, pasando a ser un tema residual, donde no tiene mucho

---

<sup>77</sup> Para ver la nota de prensa remitimos al enlace: <http://www.europapress.es/castilla-lamancha/noticia-cco-denuncia-maestros-itinerantes-escuela-rural-region-dejaran-cobrar-desplazamientos-20120221215448.html>



valor y/o interés investigar sobre lo que es y se hace en la ER, pasando a formar parte del olvido.

Nuestros protagonistas coinciden en que la ER es un contexto singular, donde se experimentan diferentes modos de trabajo dentro del aula donde conviven diferentes niveles (multigrado), singulares y característicos de estos escenarios. Se trata de un espacio educativo con un amplio abanico de posibilidades educativas, factibles de ser objeto de investigación.

En este sentido, en nuestro contexto educativo se pueden encontrar obras en las que se plasman experiencias propias de la ER, entre las que resaltamos por su impacto y actualidad las siguientes: Barba, (2006; 2007; 2011); Cortés et al. (2006); Costa et al. (2006); Dols, (2005); López- Pastor, (2006); López- Rodríguez, (2001); Moral y Villalustre, (2007); Ruiz- Omeñaca, (2008). En ellas se muestran prácticas pedagógicas con sentido integrador, basadas en el respeto a la diversidad, en las que se fomentan las relaciones con el medio natural y se integran con el medio social del alumnado en el aula. Sin embargo, según nuestros protagonistas, enlazando con el punto anterior, desde la Administración Educativa y las editoriales no se promueven currícula propios para la ER, aunque hay un sector de maestros/as con la preocupación de conseguir una auténtica ER que sí lo hacen. Esto se debe, en la opinión de JJ, a la defensa de la ER como una realidad diferente y como un foco de propuestas de innovación educativa que van dando respuesta a sus propias necesidades. Una preocupación a tener en cuenta por la Comunidad Científica desde donde dar lugar a nuevas líneas de proyección y vías para la reflexión.

### **6.2.2 Dimensión pedagógica didáctica de la Escuela Rural.**

En lo que se refiere al eterno discurso sobre las limitaciones que nos podemos encontrar cuando iniciamos nuestro recorrido en la enseñanza dentro de un centro educativo rural nos encontramos con otras voces que encuentran un mundo abierto de posibilidades pedagógico-didácticas que se ven en la encrucijada de este tipo de centros, capaces de crear saber teórico-práctico. Una forma de comunicarse y de enseñar tremendamente ligada a la comunidad y al entorno, a una realidad social y cultural que atiende a parámetros centrados en la diversidad.

En este sentido, Valentín, Quijano y JJ, manifiestan que el saber que se pone en práctica en el medio rural se basa en el pensamiento pragmático y en una concepción empírica. Donde la motricidad, en el campo de la EF, está muy vinculada al entorno y a los espacios naturales que difícilmente pueden encontrarse en otros contextos educativos. Manifiestan las enormes posibilidades pedagógicas y didácticas que se dan en la ER y que no se encuentran en ningún otro contexto educativo, de ahí el gran interés que pudiera despertar por su potencial educativo, para el ámbito científico y educativo. Se puede decir que la actividad pedagógica dentro de la ER, está tremendamente ligada a la comunidad y al entorno, a una realidad socio-cultural local que atiende a parámetros centrados en la diversidad, desde una actitud de respeto y sentido crítico, así como de un compromiso ético dentro del marco de la sociedad democrática.

Nuestros informantes coinciden en destacar la importancia de las estrategias didácticas basadas en la metodología activa para atender al alumnado de las aulas multigrado. En este sentido, aportan respuestas interesantes sobre los planteamientos que se pudieran desarrollar en las sesiones de EF en el marco de la ER, orientadas a la emancipación de la persona, propiciando su autonomía. Sin duda, desde nuestro punto de vista, supone una auténtica valoración de los principios sociales de la vida en democracia y una actitud de respeto hacia la propia comunidad. Además, podemos destacar el valor de la metodología activa como una

opción viable y eficaz para tratar la idiosincrasia de la Pedagogía Rural, conectada con las necesidades sociales y culturales propias del contexto.

En este sentido, Quijano señala, que la ER lleva más de 120 años generando conocimiento educativo, por lo que considera que puede seguir generándolo, encontrando en las dos últimas décadas experiencias llevadas a cabo en las Escuelas Rurales que marcan el camino a lo que se reproducirá en las Escuelas Urbanas. Desde su punto de vista, tienen un potencial educativo mucho mayor del que pueden manifestar las Escuelas Urbanas, el cual es debido a los grupos naturales con los que se trabaja.

Para JJ, los profesores que defienden la ER (Boix, 2004; López-Pastor, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008a), lo hacen desde el convencimiento de que los propios maestros/as han promovido una corriente pedagógica propia de este medio. Así, considera las obras de Freinet (1996a), de Neill (2005), de los Alumnos de Barbiana (1996), de Freire (1970), promotoras de prácticas propias de la ER. Prácticas que no sólo se limitan a formas novedosas de aprender, sino que la emancipación, la libertad, la responsabilidad y la autonomía pasan a formar parte importante del currículo, hecho con el que coinciden el resto de informantes. En estas prácticas se rompe con el modelo tradicional de una Escuela reproductiva, pasando a ser una Escuela emancipadora. Se cambia el aprendizaje bancario por un aprendizaje dialógico, por proyectos en los que los/as estudiantes son los/as responsables.

### **6.2.3 Educación Física en la Escuela Rural.**

Nuestros informantes coinciden en que es necesaria una transformación del pensamiento pragmático de los maestros/as de EF en la ER. Pasando de ver la EF en la ER como un problema si se tiene en cuenta la aplicación de prácticas tradicionales, a una EF con un abanico de posibilidades educativas y ventajas, cuando somos capaces de entender la especificidad de la ER. Además, señalan, que el profesorado ha de entender que deben descubrir y vivenciar nuevos modelos de Educación, en los que se potencie el tratamiento de la *diversidad*, ya que en la opinión de nuestros informantes es uno de los principales problemas a tratar en las sesiones de EF.

En este sentido JJ añade, que es muy fácil encontrar o usar términos como “*necesidades educativas especiales, coeducación, minorías étnicas, inmigrantes, déficits sensoriales, necesidades de compensación educativa...*” ya que este tipo de EF en el que toman tanta importancia los términos, es preocupante, pues se basa en el uso de etiquetas para referirse a las personas. Y en la misma línea, Valentín añade que aunque la diversidad es habitual en todos los contextos educativos, aquéllos que provienen de las diferencias de edad, como ocurre en la ER, tiene como consecuencia una heterogeneidad más latente, que requiere dar respuestas a las necesidades individuales para desarrollar la motricidad de cada persona.

Valentín, Quijano Antonio y JJ, concuerdan el interés que tienen los grupos heterogéneos, naturales, acostumbrados a convivir fuera de lo que sería el marco de la Escuela, ya que nos aportan el espacio educativo idóneo para llevar a cabo propuestas centradas en las relaciones colaborativas. En este sentido las relaciones que se establecen en EF no se mantienen al margen de las relaciones sociales que se dan en el pueblo donde se enmarca la ER, de ahí que la actividad pedagógica nos lleve a valorar diversos recursos didácticos que sean útiles para promover las habilidades sociales, refuercen los lazos afectivos a la vez que profundizan en la autonomía, responsabilidad y el compromiso social del alumnado.

En lo que se refiere al *alumnado*, se trata de grupos naturales, con pocos problemas relacionales. Si bien son heterogéneos en cuanto a la edad, las capacidades, las motivaciones, los intereses, planteándose una EF que, principalmente, consista en atender y valorar la diversidad. En cuanto a la diversidad en relación al número de componentes del grupo-clase, son *grupos poco numerosos*, otra de la singularidad que presenta la ER, por lo que las implicaciones educativas que conlleva este hecho, nos sitúa en la posibilidad de dedicar más tiempo a cada uno de los alumnos/as desde la atención individualizada. No obstante, para algunos docentes de EF, estos grupos son percibidos más que como oportunidad como una dificultad, en la medida en que puede resultar complejo adecuar situaciones ludomotrices que van a requerir de un mayor número de participantes (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006, Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a)

Es necesario avanzar en el tema de las limitaciones de la EF en la ER, buscando una nueva mirada, rompiendo con la visión homogeneizadora que bien se relaciona con un modelo de EF notablemente urbano. Superar el enfoque deportivizado, claramente dominante, de procedencia urbana y propio de grupos numerosos, pues no atienden al contexto singular que presenta la EF (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a, Santos-Pastor, 2000).

Valentín y JJ coinciden en que los grupos poco numerosos permiten relaciones en base al diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico, abriendo puertas hacia la participación, propiciando una más rápida transición desde el momento de la reflexión en grupo hasta los vinculados a la propia acción motriz, convirtiéndose en una ventaja en detrimento de las limitaciones. En este sentido, nuestros informantes coinciden, en poner especial atención en las actuaciones educativas al aprendizaje cooperativo, a las relaciones constructivas entre el alumnado, así como el reforzamiento de la identidad de grupo, y mantener la relación con el entorno natural, creando lazos donde garantizar una riqueza vivencial de prácticas motrices ligadas a éste.

En lo que se refiere a la *familia y al entorno humano*, nuestros informantes coinciden en la estrecha relación que vincula a la Escuela con la Familia, a lo que Valentín añade la amplia diversidad en el modo de valorar el área de EF y la actividad física. También se une el resto de entidades corporativas públicas del pueblo, quienes manifiestan su apoyo y colaboración de manera gratuita y desinteresada.

Referente al *material*, las instalaciones y los materiales son limitados y, en ocasiones, insuficientes y diferentes en cada localidad, si bien hay abundancia de recursos naturales. De ahí que exista la posibilidad de plantearse una Educación integrada en el medio natural, fomentando el uso de materiales reciclados, la colaboración con instituciones y familias y la reorganización lógica del material del centro. En lo referente a los *espacios*, defienden que las instalaciones estandarizadas son escasas y con frecuencia están ubicadas al aire libre, por lo que es habitual que en el proceso de planificación curricular se opte por desarrollar simultáneamente dos unidades didácticas atendiendo a la climatología. En la mayoría de las ocasiones se cuenta con la posibilidad de hacer uso de una clase o un local comunitario cuyas dimensiones son casi siempre reducidas (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a; Santos-Pastor, 2000).

Otra de las singularidades que nos ofrece la ER, en relación con los materiales específicos para la EF, es que el más pesado suele ser insuficiente y caro, además de resultar difícil de transportar de un pueblo a otro, pues son los/as maestros/as itinerantes los/as encargados/as de

hacerlo. Por el contrario, el material ligero suele ser suficiente y aquellos destinados a actividades específicas suelen ser compartidos entre los diferentes centros del CRA (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a).

El entorno natural donde está ubicada la ER y las relaciones que el alumnado establece con este medio, ofrece un campo abierto para planteamientos motrices a desarrollar en el medio natural vinculados a actividades propias de nuestra área, lo que supone un valor añadido, aunque no el único (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a; Santos-Pastor, 2000; Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2011).

Centrándonos en *la programación en EF en la ER*, ésta tiene una característica diferencial respecto a las demás áreas, y es que el libro de texto todavía no está muy extendido, con lo que la realiza el maestro/a. Ante esto se puede considerar que la programación en esta área es diseñada específicamente para la ER, tal como indica JJ y Quijano.

En las programaciones se suele dar una serie de características entre las que destacan que: *cada aula tiene sus propias características*, no es directamente transferible a otras; *la preparación de sesiones de dos horas*, en ocasiones por la docencia por maestros/as itinerantes; *las actividades tienen que permitir que niños con 6 años de diferencia participen de ellas*. Las sesiones están formadas por propuestas que permiten aprender todos a la vez; *utilización de espacios*, los espacios no suelen ser los tradicionales en el área, esto hace que el medio natural se convierta en el principal recurso (Cortés et al., 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor, 2006; Ponce de León Elizondo et al., 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008a); *los materiales en el medio rural son limitados*, ya que están en una localidad y han de ser desplazados por el tutor/a; *los factores atmosféricos* determinantes de la programación en la ER, se suelen llevar dos programaciones; *los contenidos propios del entorno y una programación por concluir* (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a)

Éstas son algunas de las características que presenta la EF, que en la opinión de nuestros protagonistas constituyen una alternativa a las propuestas más tradicionales de EF, ya que deben ser adaptadas a una realidad educativa diferente. En este sentido, Valentín, Quijano y JJ señalan que la principal limitación para trabajar en la ER suele ser una cuestión de planteamientos personales y profesionales.

Si atendemos al *profesorado*, JJ y Quijano, consideran que se hace más que necesario un esfuerzo crítico sobre lo aprendido en la FI y lo vivido como alumno/a, para transformarlo y ponerlo en práctica en el contexto rural. Además, se precisa de la elaboración y desarrollo de materiales curriculares propios para este contexto. Nuestros cuatro informantes coinciden en que los/as maestros/as noveles cuando ponen por primera vez sus pies en la ER se convierten en un marco complejo y difícil, ya que tienen una falta de formación para este contexto. Destacan como una de las dificultades más importantes, la atención a la diversidad de las aulas multigrado (Barba, 2011; Cortés et al., 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca 2008; Uriel, 2002).

El perfil del profesorado que desempeña su labor docente en el contexto de la ER, suele presentar unos rasgos comunes, sobre todo aquellos que tiene una continuidad en el centro. Algunos autores han precisado que el setenta por ciento del profesorado que imparte su docencia en la ER no continúa más de dos años en el mismo centro (Corchón y Lorenzo 1996; Roche, 1993). En este sentido, Bustos (2006) añade que suelen tener una desvinculación con

el medio rural, siendo “portadores de esquemas urbanos” aprendidos a lo largo de la FI y suelen vivir en pueblos diferentes al lugar donde desempeñan su labor docente, por lo que desconocen sus problemas y necesidades.

Son los/as maestros/as más jóvenes, los/as noveles, los que tienen que cargar con estos destinos, habiendo un porcentaje muy elevado que acceden como primer destino a una ER (Corchón y Lorenzo, 1996; Durston, 2004; Grande, 1981; Roche, 1993; Santos-Guerra, 2002).

También hemos podido constatar, según Quijano y JJ, coincidiendo con varios autores/as (Carmena y Regidor, 1984; Corchón y Lorenzo, 1996) que les caracteriza un cierto sentimiento de soledad, aislamiento, así como distancia con otros profesionales. El acceso a actividades de formación permanente es limitada, ya que consideran que su quehacer diario en la ER es muy duro, exigente y con demasiadas dificultades.

Poco a poco se consigue concienciarse de que la soledad y el aislamiento son algo propio de las Escuelas unitarias y también los sentimientos más generalizados de los maestros que trabajan en ellas (Carmena y Regidor, 1984, p. 59). Creo que la soledad es algo que nunca llegué a superar, aunque sí se puede aprender a convivir con ella. (Doc., 3, JJ., p. 47)

Son maestros/as que no suelen estar preparados/as para ejercer en el mundo rural por no haber recibido una formación adecuada. Su formación tampoco recoge el trabajo con grupos de alumnos/as que pertenecen a diferentes niveles. La mayoría acceden al mundo rural en su primer destino, desconociendo el medio. Una dificultad más que añadir es la necesidad de usar el coche particular para los desplazamientos porque la mayoría de ellos/as son itinerantes, transitando a menudo por carreteras peligrosas y ante la inexistencia de una residencia adecuada (Durston, 2004; Fernández-González et al., 2000; Grande, 1981; Roche, 1993).

Si nos centramos en el área de EF, solemos encontrarnos con maestros/as itinerantes, que se desplazan desde el centro cabecera al resto de Escuelas Rurales, integradas en el CRA. Esta situación suele ser rechazada por muchos docentes, sufriendolo como una experiencia y vivencia poco positiva. En el caso de maestros/as noveles este malestar aumenta, pues no se sienten preparados/as ni formados/as para ejercer la profesión docente (López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008a). Por el contrario, algunos trabajos muestran que ciertos maestros/as noveles cuando son destinados a un CRA, una ER o una EUN, su buena disposición les ayuda a superar las dificultades (Adell, 2003; Corchón y Lorenzo, 1996).

En este sentido, diversos autores (Abós y López-Hernández, 2000; Fernández-González et al., 2000) muestran que los Planes de Estudios de las Facultades de Formación del Profesorado no contemplan la adecuada preparación del maestro/a para que éstos/as puedan ejercer en el mundo rural. En la misma dirección están las aportaciones de Durston, (2004), Grande (1981), Roche (1993), Raso y Corchón, (2002), cuando afirman que aquellos/as maestros/as que tienen su destino o se les asigna para su práctica docente una ER, suelen ser nuevos/as, mal capacitados/as, sin el aprendizaje de la experiencia, destacando la escasa FI del profesorado de la ER, como una de las peculiaridades que la perjudican (Sauras, 2000 y Corchón, 2002). Boix y Marquilles (2004) afirman que en los Planes de formación del profesorado, la ER ha estado olvidada a favor de la EU. Feu (2003) considera que es una pena que hoy en día la mayoría de las Escuelas de Magisterio, los centros donde se imparte Pedagogía y Psicopedagogía, hablen de la Escuela como si sólo existiera una sola tipología, haciendo referencia a los centros graduados urbanos: “Las Escuelas de formación del profesorado deben tratar de forma explícita la ER, ya sea en las asignaturas troncales, obligatorias, optativas, o bien en Seminarios reducidos con un contenido altamente práctico” (Feu, 2003, p. 94).

Es nuestra labor como formadores de Maestros ilusionar a la Universidad de la Rioja y a otras Universidades a fomentar este tipo de acciones de acercamiento a la ER, pues es en este contexto escolar donde la Educación se torna enormemente viva, fresca y humanamente próxima. (Ponce de León et al., 2000, p. 346)

Como consecuencia de todas estas preocupaciones, hemos visto que hay Escuelas Universitarias y Facultades de Formación del Profesorado y Educación, que definen líneas de actuación basadas en el conocimiento de la ER y en el desarrollo de la labor docente en este contexto. Una evidencia la encontramos en el estudio realizado por Bustos (2006), quien recoge los modelos formativos de las diferentes Comunidades Autónomas que llevan años tratando de impulsar a las Escuelas Rurales a través de la inclusión en los Planes de Estudios desde diversas asignaturas, como es el caso de Cataluña.

### 6.3 La Educación Física en la Escuela Rural durante la Formación Inicial

En la opinión de nuestros informantes las competencias que un maestro/a de EF debería haber adquirido para desempeñar su labor en la ER desde la orientación de la EF, deberían estar orientadas a proporcionar un abanico de respuestas metodológicas que atiendan a la diversidad y den una respuesta a la excepcionalidad que marca los grupos multigrado. En este sentido, Valentín, Quijano y JJ, destacan que el alumnado debe ser competente en programar para ámbitos específicos, por lo que estaríamos hablando de la competencia en intervención educativa; deben ser hábiles en la competencia comunicativa, articulando el discurso, flexibilizándolo y adaptándolo a la diversidad que presentan los grupos heterogéneos de las aulas multigrado; deben haber adquirido la competencia de relación y la competencia creativa. La competencia ética desde donde destaca la participación del/de la maestro/a en la identidad del lugar y basando su actuación en la Pedagogía de la transformación crítica y los valores; la competencia reflexiva y crítica como una de las formas de mejorar la comunidad en la que está inmersa la Escuela y la práctica docente. Valentín y JJ, destacan la competencia desde la dimensión ética desde donde destaca la participación del/de la maestro/a en la identidad del lugar y basando su actuación en la pedagogía de la transformación de una manera crítica.

Así nos encontramos con las siguientes competencias, según nuestros informantes:

- a. Competencia en intervención educativa.
- b. Competencia desde la dimensión comunicativa.
- c. Competencia desde la dimensión de relación.
- d. Competencia desde la dimensión creativa.
- e. Competencia desde la dimensión reflexiva y crítica.
- f. Competencia desde la dimensión ética.

Si intentamos cruzar o establecer un paralelismo con las *competencias* descritas por nuestros informantes, coincidiendo con Abós (2007, 2011) y las *competencias* específicas que fija la Orden ECI/3857/2007 para el Grado de Educación Primaria, nos encontramos con una serie de competencias que el alumnado de EF, debería haber adquirido durante la FI. Competencias que le facilitarían el desempeño de su labor docente en Escuelas Rurales y le capacitaran para:

- Diseñar y aplicar un abanico de respuestas metodológicas que atiendan a la diversidad y den una respuesta a la excepcionalidad que marca los grupos multigrado (competencia en *intervención educativa*).
- Considerar la heterogeneidad como expresión de normalidad (competencia en *intervención educativa*).

- Conocer la flexibilidad curricular; imaginar y crear estrategias para contextos singulares donde situamos a la ER (competencia en *intervención educativa y creativa*).
- Dinamizar y cooperar en la vida sociocultural en la que se inserta el proceso educativo escolar (competencia de *relación, social y ética*).

Lo que hace de la enseñanza un quehacer moral es que se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. Por tanto, están siempre presentes las cuestiones de lo que sea justo, correctivo y virtuoso (...) La conducta del maestro, en todo momento y en todos los sentidos, es una cuestión. Sólo por esa razón, la enseñanza es una actividad profundamente moral. (Fenstermacher, citado por Day, 2012, p. 39)

- Elaborar crítica y eficazmente su enseñanza (*competencias reflexiva y crítica*).

Las personas que se desarrollan... son aquellas a las que les gusta aprender, buscan nuevos retos, disfrutan con entornos intelectualmente estimulantes, son reflexivas, hacen planes y se fijan objetivos, se arriesgan, se ven a sí mismos en los contextos sociales generales de la historia, las instituciones y las grandes tendencias culturales, y se responsabilizan de sí mismos y de su entorno. (Rest, citado por Day, 2012, p. 123)

- Relacionar la teoría y la práctica con la realidad de las aulas multigrado (competencia en *intervención educativa*).
- Conocer el currículo de la EF y contextualizarlo (competencia en *intervención educativa*).
- Programar para ámbitos específicos (competencia en *intervención educativa*).
- Articular el discurso, flexibilizándolo y adaptándolo a la diversidad que presentan los grupos heterogéneos de las aulas multigrado (competencia *comunicativa*).
- Fomentar la participación del/de la maestro/a en la identidad del lugar y basando su actuación en la Pedagogía de la transformación crítica y los valores (competencia *ética*).
- Afrontar situaciones que impliquen el ejercicio de relacionarse resolviendo situaciones vinculadas a la vida cotidiana rural (competencia de *relación*).
- Fomentar la práctica del pensamiento reflexivo y crítico como una de las formas de mejorar la comunidad en la que está sumida la Escuela y la práctica docente (competencias *reflexiva y crítica*).

Nuestros informantes coinciden con Abós (2007, 2011) y Pascual (1994), en que para denominar a la FI, como formación de estudiantes para maestros/as, ésta deberá contribuir a la preparación de los/as futuros/as docentes con el fin de que sean capaces de elaborar crítica y eficazmente su enseñanza, por lo que estaríamos hablando de un maestro/a reflexivo/a y crítico/a capaz de adaptarse a cualquier contexto educativo. También destacan un maestro/a que sea capaz de: individualizar la enseñanza, potencializando los elementos socializadores que ofrece el aprendizaje entre iguales; considerar la heterogeneidad como expresión de normalidad; sentir la flexibilidad curricular; imaginar y crear estrategias; dinamizar y cooperar en la vida social y cultural en la que se inserta el proceso educativo-escolar.

Para hacer frente a ese complejo y dinámico mundo de culturas y subculturas el profesor necesita no un registro de respuestas estereotipadas y rígidas sino un pensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación. (Santos-Guerra, 1999, p. 7)

Valentín y Antonio, no consideran que las Facultades de Educación caminen en la dirección de prestarle atención a la temática de la ER, aunque, a veces, lo hagan de manera excepcional; ni creen que en la FI se contribuya a la formación de personas competentes en el ámbito

específico de la ER. En este sentido se encuentran las aportaciones de Doyle, en Fontecha (2007), que brindan una visión crítica en lo referente a la formación del profesorado, caracterizándola como: “un conjunto de experiencias débilmente coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado preparado para las Escuelas Primarias y Secundarias”

En este sentido, Antonio, considera que los/as estudiantes en formación no adquieren las competencias necesarias para desempeñar su papel profesional en la ER. Subraya que la formación en la Universidad dista mucho de la realidad educativa que denota este tipo de Escuelas, por lo que demanda una reformulación de los Planes de Estudios solicitando que éstos alberguen una carga práctica mayor que capacite al alumno/a para enfrentarse a contextos diversos y singulares.

Las consideraciones de Quijano y JJ, están marcadas por la excepcionalidad, ya que son docentes en una Universidad muy vinculada a las zonas rurales debido a su ubicación geográfica. Además, en la Facultad donde desarrollan su labor, cada vez se encuentran más docentes que tienen en consideración a la ER en las Guías de Aprendizaje. Destaca, en su opinión, que uno de los motivos por el que considera que el alumnado es más competente para desarrollar su profesionalidad en la ER radica en la formación desde el Prácticum en contextos singulares.

Desde este marco, podríamos plantearnos el siguiente interrogante: ¿la presencia de la ER en la FI va a depender del número de Escuelas Rurales situadas en la misma zona geográfica que la Facultad? En nuestra opinión, y coincidiendo con diferentes autores, (Abós y López-Hernández, 2000; Bustos, 2007; Corchón y Lorenzo, 1996; Durston, 2004; Grande, 1981; Roche, 1993; Santos-Guerra, 2002), pueden ser un estímulo que incite a ello, pero no debería ser determinante puesto que una gran parte de maestros/as noveles trabajarán en la ER como primer destino.

Para nuestros informantes, sobre todo para JJ, la ER se presenta como una realidad cargada de posibilidades, pero no exenta de limitaciones a tener en cuenta para poder adaptarse a las singularidades que la caracterizan y que condicionan la enseñanza de la EF. Lo que trae consigo la necesidad que tiene el maestro/a de asumir diferentes roles y competencias para las cuales no ha sido preparado/a, pero que debe ir asumiendo en ese periodo de adaptación que le da la propia experiencia laboral. Nos planteamos si cuando el alumnado termina la FI, y se asume su condición de maestro/a novel, se considera competente para abordar cualquier situación práctica. Como hemos podido comprender cuando se incorporan a un centro educativo con las características que presenta la ER, aparecen miedos, surgen dudas, interrogantes, situaciones de bloqueo, planteándonos si lo que han aprendido les sirve realmente para desarrollar la función docente.

En este sentido, en palabras de Valentín, durante la FI, no es un tema en el que se haya avanzado demasiado ni tan siquiera para atender a la interculturalidad como eje transversal desde cada una de las materias que se describen en el Grado de Educación en Primaria. En lo que se refiere a la posibilidad de que haya asignaturas vinculadas directamente a la EF que pudieran tratar como contenido temático interdisciplinar a la EF en la ER, el análisis realizado a los diferentes Planes de Estudio y las aportaciones de Valentín, nos lleva a considerar las siguientes asignaturas:



- *La EF y Fundamentos Didácticos*, desde donde se pretende que el alumnado conozca el currículo oficial de EF y sus posibilidades de adecuación a las características y necesidades de los alumnos/as y del contexto escolar y social.
- *La Didáctica de la EF*, ya que desde ella se pudieran elaborar propuestas curriculares de EF coherentes con las características y necesidades del alumnado. Diversificando las tareas de enseñanza-aprendizaje en función de diferentes variables curriculares, sociales y contextuales.
- *La Iniciación Deportiva*, mostrando modelos pedagógicos de enseñanza comprensiva de iniciación deportiva en contextos educativos singulares. En este sentido, Valentín considera que debería haber una asignatura específica que tratase el tema de la ER, como alternativa a esta propuesta, manifiesta su tratamiento transversal desde diferentes áreas.

#### **6.4 Reflexiones sobre la práctica docente. Limitaciones y alternativas en la docencia**

En este apartado vamos a exponer algunas de las dificultades a las que deben enfrentarse los/as docentes de EF en los inicios de su inserción laboral en la ER. Estas dificultades se concretan en tópicos en el discurso de los/as propios docentes cuando hacen referencia a la ER y que podrían justificar la necesidad de incluir la ER en la formación de los/as maestros/as en la etapa inicial. No por ello, no debemos dejar de lado otros espacios formativos que, no precisamente, tienen que estar vinculados al ámbito universitario y que, en muchos casos, nacen de la demanda de la formación permanente del docente cuando quieren responder a las necesidades docentes que les plantea la ER.

##### **6.4.1 Tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes sobre los sucesos en el escenario de la Escuela Rural.**

Dentro de este apartado vamos a destacar los tópicos que aparecen en el discurso de los maestros y las maestras de la ER, vinculados a las limitaciones y las dificultades encontradas para abordar la práctica profesional en el contexto de la ER. Entre los tópicos más destacados se pueden citar:

- El perfil del/de la maestro/a de EF en la ER.
- Vinculados a las limitaciones y las dificultades encontradas para abordar la práctica profesional en el contexto de la ER.
- A la sensación de soledad y aislamiento que experimentan los/as maestros/as noveles cuando acceden, para el desarrollo de su práctica docente, a la ER.
- A la escasa FI de los/as maestros/as noveles sobre cómo llevar a cabo su práctica docente en la ER.
- A la transmisión de parte de lo que se ha aprendido durante la FI a la ER sin atender manera descontextualizada, es decir, sin atender al contexto que ésta presenta.
- A la falta de instalaciones y material específico para el desarrollo de las sesiones de EF.
- Al número de alumnos/as de las aulas de la ER.
- A los procesos de socialización del alumnado de la ER.

- **Vinculados al perfil del/de la maestro/a de EF en la ER.**

Nuestros protagonistas coinciden con Bustos (2011) que, en la mayoría de los casos, los maestros/as que desarrollan su labor docente en la ER, suelen ser maestros/as sin experiencia docente en Escuelas Rurales. Una idea que coincide con las aportaciones de quien considera que está muy arraigada la creencia de que con un elevado volumen de profesorado joven, inexperto y discontinuo poco se puede lograr respecto al rendimiento del alumnado. Coinciden también con el primer tópico al que hacía referencia Antonio, sobre sí el alumnado de la ER estaba peor preparado, a nivel curricular, que el alumnado de la EU. En este sentido, una de las características que distingue a las plantillas de profesorado de la ER es su permanencia/estabilidad, convirtiéndose en un factor clave (Bustos, 2011a), siendo la inestabilidad de los docentes muy perjudicial, pues trae consigo la falta de seguimiento de los proyectos elaborados para una consecución a medio y largo plazo. La discontinuidad del profesorado, tiene como consecuencia, una convicción de provisionalidad, que repercute en la ausencia iniciativas para generar proyectos a medio o largo plazo.

Según JJ, Valentín y Quijano, el maestro/a de EF en la ER, experimenta una transición profesional, donde las barreras e inconvenientes con las que tropieza cuando inicia su camino, pasan a convertirse en posibilidades y ventajas, además de ser un proceso de transformación y adaptación. En este sentido, Valentín considera que deberá tenerse en cuenta: (1) el entorno natural donde se encuentra ubicada la ER; (2) la relación afectiva que se establece con los/as alumnos/as cercana; (3) la cordialidad en el trato que se crea con las familias; (4) la libertad como marco regulador del proceso educativo; (5) las posibilidades de innovación pedagógica que ofrece el contexto de la ER; (6) lo que representa la ER para el propio pueblo y de la inagotable fuente de recursos que ofrece la ER.

El perfil del/de la maestro/a de EF que nos encontramos en la ER, según nuestros informantes, coincidiendo con varios autores/as (Barba, 2011; Bustos, 2006, 2011; Cortés et al, 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca 2008; Uriel, 2002), se caracteriza por ser un/a maestro/a itinerante que debe trasladarse de una ER a otra para desarrollar su acción docente.

Nuestros protagonistas coinciden con Corchón y Lorenzo (1996), en algunas de las características propias de los/as maestros/as rurales, con las que, se convierten en inconvenientes en tanto que dificultan la tarea docente en la ER, destacando las siguientes:

- En las Escuelas unitarias principalmente, se acentúa el aislamiento del/de la maestro/a y el sentimiento de soledad.
- La docencia es compleja, ya que es una Escuela en la que la diversidad está muy presente debido a las aulas multigrado.
- Tienen como uno de sus objetivos marcharse a la ciudad o centro urbano, por lo que las Escuelas Rurales se convierten en Escuelas de paso.
- No suelen estar integrados/as en la comunidad, lo que provoca cierta desconexión cultural.
- Suele haber mucha movilidad y provisionalidad.
- Nula o inadecuada FI.
- Maestros/as noveles. La provisionalidad conlleva que muchos maestros/as estén dando sus primeros pasos en la docencia, siendo éste uno de los primeros destinos de los/as maestros/as noveles.

- **Vinculadas a las limitaciones y las dificultades encontradas para abordar la práctica profesional en el contexto de la ER.**

Valentín, Quijano y JJ, coinciden en que los tópicos están ligados a las propias limitaciones que los/as docentes manifiestan para desarrollar su labor profesional en la ER. Fantasmas propios que, en determinadas ocasiones, no dejan entrever las posibilidades que ofrece el contexto que presenta la ER para llevar a cabo las sesiones de EF. Lo que nos conduce, en su consideración a la opción de repensar la propia práctica docente. También destacan que en la profesión de maestros/as sobran los tópicos, ni los límites están en el contexto ni en las características que éste presenta, sino en la propia limitación como persona, como maestro/a, tal como nos comentaba JJ.

- **Vinculados a la sensación de soledad y aislamiento que experimentan los/as maestros/as noveles cuando acceden, para el desarrollo de su práctica docente, a la ER.**

JJ, Antonio y Bustos (2006, 2011) coinciden en que en ocasiones los/as maestros/as noveles imparten docencia en lugares complejos, de difícil acceso y con una población reducida, lo que puede generar como consecuencia cierta sensación de ansiedad y soledad, llevándoles a quemarse o incluso a abandonar la profesión docente. Una fase de desbordamiento e inseguridad, donde se cuestiona la propia competencia profesional. En este sentido JJ, que en sus inicios como alumno en prácticas y maestro novel en una ER, el número de alumnos/as reducido y mezclado (aulas multigrado), característica de la ER, en la mayoría de los casos, le provocaba ansiedad y le condicionaba para enseñar.

- **Vinculados a la escasa FI de los/as maestros/as noveles sobre cómo llevar a cabo su práctica docente en la ER.**

Nuestros informantes coinciden en que la escasa FI de los/as maestros/as sobre el contexto de la ER, puede originar y ser consecuencia de la reproducción de modelos de enseñanza aprendidos, descontextualizados y aplicados en la ER. De hecho, señalan que es una reproducción que se empeña en aplicar un modelo de Escuela y Educación urbano-industrial en un contexto rural, llevando a cabo un tipo de EF urbana y deportiva. Por tanto, consideran necesario preparar al alumnado desde la FI para que éste adquiera una perspectiva laboral de alternativas educativas adaptadas al contexto.

En esta misma línea, además de la escasa o nula FI sobre cómo trabajar en la ER, hay que sumarle que el profesorado suele carecer de recursos didácticos para desarrollar su labor docente en este contexto, situación que se agrava teniendo en cuenta que en muchos casos son los/as maestros/as recién formados/as y con poca experiencia, los/as que acceden a las plazas como especialistas itinerantes (Barba, 2011; Bustos, 2006, 2011; Cortés et al, 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca 2008; Uriel, 2002).

Aunque uno de los tópicos más acusados, se centra en la escasa formación recibida sobre contextos singulares, nuestros informantes Quijano, Valentín y JJ, encuentran Facultades de Formación donde esta situación no es así. Coinciden en que cada vez son más los/as docentes (en su Facultad) que trabajan el tema de la ER como contenido específico o transversal, por lo que el alumnado sale más formado en ese contexto sin preocuparle demasiado el hecho de tener que enfrentarse a la especificidad que presenta la ER. En tal sentido JJ añade, que es básico

tener conocimientos previos sobre el contexto que presenta la ER y una gran variedad de estrategias metodológicas para atender a la diversidad en la enseñanza de la EF. La herencia que nos dejan algunos/as profesores/as en lo que se refiere a conocimientos y valores cuando pasamos por la Universidad, es bastante significativa, además de incidir en lo profesional, también se hace en el terreno personal.

- **Vinculados con la transmisión de parte de lo que se ha aprendido durante la FI a la ER de manera descontextualizada**

Según nuestros informantes, Valentín, Antonio, Quijano y JJ, otro de los tópicos encontrados en el discurso está relacionado con *la transmisión de parte de lo que se ha aprendido en la FI*, a la ER cuyo escenario requiere de una contextualización por las singularidades que presenta. En este sentido en muchas ocasiones las experiencias previas y la FI recibida como especialistas de EF, actúa como lastre, impidiendo ver alternativas, soluciones y posibilidades que se adecuen al contexto que marca la ER (Barba, 2011; Cortés et al, 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca 2008; Uriel ,2002).

En la opinión de Valentín, JJ y Quijano, realizar un análisis contextual de la ER y una adaptación de las Programaciones Didácticas al contexto, necesita que el alumnado tenga una actitud con un enfoque realista y positivo para ofrecer una enseñanza de calidad. Un proceso que estaría mediado por el pensamiento y posicionamiento profesional. Coincidiendo con este planteamiento nuestros informantes señalan en que para avanzar en el tópico de las limitaciones e inconvenientes que presenta la ER se debe cambiar de perspectiva y desembocar en el realismo y en la ruptura con la visión homogeneizadora a la que estamos acostumbrados/as en relación con un modelo de EF eminentemente urbano, opinión que comparten Valentín y JJ.

Bustos (2011) coincidiendo con los informantes de esta investigación coinciden en señalar que el marco organizativo de la ER manifiesta unas peculiaridades que pueden condicionar la enseñanza de la EF. La ratio, el tamaño de las aulas y de los centros, el contexto natural y sociocultural, las infraestructuras, los recursos propios de nuestra área, son aspectos significativos que el profesorado debe tener en cuenta. Esta situación provoca la aparición de viejas dicotomías: (a) la del anclaje a la EU frente a la apertura de miras; (b) la del mimetismo y la reproducción de elementos ajenos al medio rural frente a la identidad; (c) la de la uniformidad frente a la conjunción entre igualdad, equidad y respeto a la diversidad. Tópicos que conducen a la opción de (re)pensar nuestra propia acción educativa.

- **Vinculados a la falta de instalaciones y material específico para el desarrollo de las sesiones de EF.**

Nuestros informantes coinciden en que las instalaciones con las que te encuentras en la ER para el desarrollo de las sesiones de EF, nada o muy poco tienen que ver con las que se encuentran habitualmente en las ciudades, así cuentan con: las eras, la plaza del pueblo, la calle, etc. A lo que Quijano añade que esa situación va a depender de cada ER. En este sentido, señalan que aquellas Escuelas que no disponen de instalaciones propias ni instalaciones específicas para el desarrollo de nuestra área curricular, buscan el apoyo del Ayuntamiento, asociaciones y entidades de la localidad que prestan sus instalaciones a las Escuelas.

- **Vinculados al número de alumnos/as de las aulas de la ER.**

Nuestros informantes JJ, Valentín y Quijano, coinciden en considerar la heterogeneidad del grupo como una potencialidad educativa donde poder aplicar una gran diversidad de planteamientos metodológicos, apoyados en la reflexión de la práctica. No conciben la dificultad que algunos docentes plantean ante esta característica de diversidad del aula rural.

Según Bustos (2011, p. 135), “en el aula de la ER existen elementos que facilitan la acción del/de la docente y también singularidades que la pueden hacer compleja”. Destacando que la complejidad de la actuación educativa estará marcada por el perfil del grupo-clase. Coincidiendo con autores/as como Abós, (2011), Barba (2011), Boix (1995, 2004), Bustos (2006), López-Pastor et al. (2006), Ruiz-Omeñaca (2008), Pedraza (2011), en que las aulas multigrado están conformadas, generalmente, por grupos naturales, poco numerosos que provoca el empleo de metodologías personalizadas, adaptadas a cada una de las personas y sus necesidades, sin perder el sentido global de la clase. Una situación en la que se alivian o anulan las conductas disruptivas fuentes de conflictos.

En este sentido, se encuentra la información aportada por nuestros protagonistas, quienes coinciden en considerar a las aulas multigrado como aulas que condicionan la enseñanza y el aprendizaje de la EF. Las Programaciones Didácticas y de Aula se convierten en un entramado de objetivos y contenidos que el/la docente debe construir. En esta misma línea, JJ señala que organizar el espacio en la ER y, más concretamente, el aula, va a depender del espacio del que se disponga, así como de los recursos. JJ señala, que el/la maestro/a deberá estructurarlo para dar respuesta a todas las demandas de los/as alumnos/as. A lo que Bustos (2011) añade, que posiblemente pudiera dificultar el trabajo del/de la maestro/a, siendo una de las características de este tipo de escuelas, haciendo referencia a la diversidad cronológica, en cuanto a las edades del alumnado, dentro del aula. De hecho pone de manifiesto la complejidad que tiene el maestro/a para atender al alumnado de estas aulas, pues de manera simultánea se encuentran alumnos/as de distintos grados que hay que atender, lo que supone una dificultad que no suele estar presente los contextos escolares habituales, siendo propio de la ER. Un reto acrecentado por la presencia de la multigradación, que aumenta a medida que aumenta el número de grados en el grupo.

- **Vinculadas a los procesos de socialización del alumnado de la ER.**

Quijano, Antonio, Valentín y JJ, encuentran en los procesos de socialización del alumnado de la ER, una dificultad, puesto que, como señalan son muy limitadas dadas las características de los grupos que configuran las aulas y las escuelas. Nuestros protagonistas coinciden en que para solventar esta situación, los/as maestros/as de la ER, buscan alternativas en las concentraciones o encuentros que se realizan en los CRAs y CRIEs. Se intercambian experiencias que se centran en favorecer la socialización del alumnado de la ER. Donde se realizan encuentros, intercambios con otros centros, *jornadas* de agrupamiento en los CRAs y CRIEs y que resultan ser acciones complementarias a las actividades que se llevan a cabo en las Escuelas (López-Pastor et al., 2006).

Aunque estos *tópicos*, en ocasiones, encuentran un *enfoque positivista*, entendiendo las limitaciones no como impedimentos o problemáticas, sino como singularidades propias de la ER (López-Pastor et al., 2006, p. 34).

Uno de los enfoques más habituales en los escasos trabajos que existen sobre la EF en la ER, es plantear las características de la ER como problemáticas y limitantes, en vez de entenderlas

como singularidades propias. Esto mismo suele ocurrir, aún en mayor medida, en las numerosas charlas, debates que se producen entre maestros, cursos de formación, jornadas, etc. (López-Pastor et al., 2006, p. 34)

Es importante adquirir una actitud positiva frente a las limitaciones que se presenten en el escenario rural. En este sentido, se encuentran las aportaciones de Valentín, quien señala que nos encontramos ante elementos que limitan (grupos heterogéneos y poco numerosos que dificultan el desarrollo de actividades motrices que requieren de un número elevado de participantes, falta de instalaciones específicas de nuestra área, escaso material de EF, etc.), y otros (como el potencial educativo que ofrece el entorno natural para el desarrollo de actividades físico-deportivas) que abren posibilidades. Autores/as (Flecha y Puigvert, 2005; Freire, 1997; Gracia, 2001; López-Pastor et al., 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008a), no admiten que porque el contexto no sea el que se espera o desea, no se puedan generar aprendizajes donde los/as alumnos/as desarrollen esa máxima capacidad de aprendizaje.

Según JJ, Valentín y Quijano, consideran necesario que para trabajar en el contexto de la ER, es fundamental que primero se conozca el contexto, ya que sobran los tópicos en nuestra profesión, pues como hemos aprendido de nuestro informantes, el principal tópico lo encontramos en la manera de pensar y la manera de ser maestro/a. Parece evidente que las limitaciones se encuentran en la persona, y no en el contexto, que aunque condiciona, pero no debe limitar.

#### **6.4.2 Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial.**

No hay duda que el rol del/de la docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los/as estudiantes. Sin embargo, encontramos referencias que evidencian que el/la maestro/a novel no sabe afrontar situaciones de atención en aulas multigrado, de atención a la diversidad: “El desconcierto del profesorado que, incapaz de hacer frente de un modo eficiente a la multigradación, cuando se le adjudica, debe gestionar la enseñanza de alumnado con un mayor grado de complejidad didáctica” (Bustos, 2011a, p. 103). En este sentido, Esteve (2009) señala que, los contextos del trabajo docente son muy variados y, a veces, resulta imposible preparar al futuro/a maestro/a para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula.

El análisis realizado por Abós (2011), en su estudio “La Escuela en el Medio Rural y su presencia en los Planes de Estudios de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria de las Universidades Españolas”, hace una aproximación al tratamiento que los Planes de Estudios le otorgan a la ER. Desde el análisis de objetivos y contenidos, establece dos ideas fundamentales que serán el origen del estudio. La primera de ellas es que los/as maestros/as deben estar preparados/as para formar ciudadanos/as íntegros/as y comprometidos/as, cualquiera que sea el contexto en el que vivan. La segunda es que deben estar formados/as para afrontar sus funciones docentes en diferentes contextos. Pero hay estudios que corroboran (Abós y López-Hernández, 2000; Barba, 2011; Boix, 2004; Bustos, 2006, 2011; Feu, 2003; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008a), la escasa formación recibida sobre este contexto de los/as futuros/as maestros/as, que les lleva a buscar nuevos escenarios de formación continua para paliar las carencias formativas que tienen para desarrollar su actuación docente en la ER.

Continuando con el estudio de Abós (2011), centrado en el análisis de Universidades españolas que imparten el Grado de maestro/a de Educación Primaria., pone de manifiesto que en la regulación de los títulos (Orden ECI/3857/2007), no existe referencia explícita alguna a la ER. Ni en los objetivos, ni en la planificación de las enseñanzas incluyen ninguna referencia explícita. En cambio, sí existe en la regulación algunas referencias implícitas a la ER en los objetivos. Conclusiones que recogen que la formación de maestros/as, en su etapa inicial, no tiene en consideración las aulas multigrado. Sus aulas, son espacios que invitan a la innovación, además de ser un exponente de la multidimensionalidad y complejidad de la profesión docente. Su configuración pedagógico-didáctica puede convertirse en un referente básico para el/la docente que busque aprender a educar desde modelos de formación que desarrollen habilidades para implementar un currículum flexible.

En este sentido, en el análisis realizado a los Planes de Estudios de la TGMP y dentro de las asignaturas que configuran la Mención de EF de la UAM, UVA (campus de Segovia) y UAH (campus de Guadalajara), observamos que tampoco hay ninguna materia relativa a la ER, queda por determinar, si alguna de ellas la contemplará como contenido de formación. Observamos que algunas de las competencias a desarrollar, así como los resultados de aprendizaje de las materias revisadas, no reportan ningún resultado explícito, pero si ofrecen la posibilidad asimilable de vincularlo con el contexto de la ER. Según Quijano y teniendo en consideración el computo de créditos, es evidente que pierde formación específica la EF en la Mención si la comparamos con la especialidad de la Diplomatura, circunstancia que puede perjudicar la formación del/de la maestro/a de EF y que viene dada por la adaptación de España al EEES y que podría suponer que esa disminución de contenidos formativos específicos afectara a las competencias de los/as maestros/as para desarrollar su práctica docente.

Por lo que tanto el análisis de las Leyes Educativas, de los Planes de Estudios, de las Guías de Aprendizaje de las asignaturas que configuran el TGMP, así como el análisis realizado por Abós (2011) y la revisión de la literatura específica, nos ha permitido establecer las directrices de lo que hemos presentado como antecedentes y estado de la cuestión. Análisis que quiere presentar las primeras evidencias sobre la escasa presencia de la ER en la FI, al menos de una manera explícita.

A esta consideración, coincidiendo con nuestros informantes, de la poca o nula presencia e importancia que tiene la ER en la FI, se suman diferentes autores/as (Carbonell et al., 1996; Corchón 2002; Barba, 2004, 2006, 2011; Boix, 1995; Boix y Marquilles; 2004; Bustos, 2006, 2011; Feu, 2003; 2011; López-Pastor, Monjas et al., 1998; López-Pastor et al., 2006; Sáenz-López, 2000; Sauras, 2000; Soler, 1998a; Pedraza, 2011). Autores/a que también reclaman, un acercamiento de los/as docentes universitarios a la ER. Una consideración que nace de reflexiones compartidas entre diferentes niveles educativos. En este sentido, Feu (2003) señala que no se puede tolerar que la formación de los maestros/as rurales quede abandonada a su suerte y empiece en el momento que por primera vez ponen los pies en la Escuela. A lo que añadimos que según la primera imagen que nos ofrecía la *verificación cruzada*, en base al análisis de *obras específicas* vinculadas a la EF en la ER, es que parte de FI, o la práctica en entornos urbanos o la elaboración de material curricular, no sirve en el entorno rural. En este sentido, Ruiz-Omeñaca, (2008) señala que resulta necesario buscar alternativas de actuación que hagan posible llevar a cabo una auténtica EF adecuada para la ER, circunstancia que, empieza por la FI del maestro/a de EF.

En esta línea, se sitúan las aportaciones de nuestros informantes, considerando que la ER sigue estando muy abandonada en la FI. Afirmando que el tratamiento de los contextos

educativos singulares debería estar presente en asignaturas específicas de atención a la diversidad, cobrando mayor sentido en zonas rurales con opción de un itinerario sobre ER. De tal manera que mejoraría la capacidad de adaptación del alumno/a para desempeñar su práctica docente en la ER, aumentando las posibilidades de éxito frente a aquellos/as que no han recibido ningún tipo de formación, disfrutando del proceso y su aprendizaje profesional sería más rápido. Esta posición permitiría dar respuesta a todos los contextos desde una perspectiva de equidad, por lo que quien eduque en la ER debe de formarse para educar en ella, abriendo caminos diversos que son extrapolables a otros contextos y donde la motricidad está muy vinculada al entorno rural. Por lo tanto, el medio rural, es un medio que también existe y debería incluirse en el currículo.

Como consecuencias de la escasa FI que el alumnado recibe sobre el contexto de la ER, además de estar encaminada a un grupo-clase estándar con contenidos y actividades homogéneas, diferentes autores/as plantean una reforma de los Planes de Estudios donde incluir conceptos específicos de la ER y ofrecer espacios alternativos de formación sobre la ER. Hay que añadir que se organizan algunas actividades de formación permanente, aunque son escasas y puntuales Abós, 2011; Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2006; Carmena y Regidor, 1984; Cortés et al., 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca 2008; Uriel, 2002).

Nuestros informantes, al igual que algunos/as autores/as (Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2011a; Carmena y Regidor, 1984; Ruiz-Omeñaca, 2008a), coinciden en que el interés educativo y formativo de la ER, está justificado por la utilización de las metodologías globalizadoras en las aulas multigrado. Aulas que no están presentes en ningún otro contexto educativo y que, por tanto, requieren una presencia en los modelos formativos que aumenten la atención para dotar al profesorado de herramientas que utilice mayoritariamente en sus primeros años para desarrollar su práctica docente en este tipo de aulas. En este sentido, nuestros informantes consideran que los maestros/as están poco preparados/as para atender a las aulas multigrado, por lo que se hace necesario que el alumnado salga de la FI con unas premisas claras de organizar un segundo (Programación Didáctica) y tercer nivel (Programación de Aula) de concreción útil y aplicable en este contexto. Por lo tanto, la inclusión de la temática de la ER en la FI de los/as maestros/as puede ser fundamental para su formación global como docentes.

En este sentido, nuestros informantes señalan que como consecuencia de la escasa FI recibida sobre la ER, los maestros/as que deben desempeñar y desempeñan su práctica docente en la ER, se decidan a buscar nuevos espacios de formación sobre la ER. A lo que Valentín añade que los *Espacios formales*, podrían considerar la posibilidad de establecer itinerarios, Cursos de Postgrado y temas de estudio de Tesis Doctorales, vinculados a la ER. En lo que se refiere a *espacios formativos no formales*, nuestros informantes encuentran como una de las vías alternativas de formación, en los Seminarios permanentes y los Grupos de Trabajo inter-nivelares a través de la Investigación-Acción, donde realizar una reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente en la ER, además de generar materiales curriculares para este contexto. En este sentido, Quijano añade, que son espacios integrados por personas que comparten los mismos intereses profesionales. Un intercambio de experiencias y vivencias, un proyecto educativo común en construcción. Procesos de Investigación-Acción que no persiguen tanto la innovación, como la formación de educadores/as. Esta situación, nos debería llevar a reflexionar sobre si la FI y la Formación permanente, satisfacen las necesidades de los maestros/as, en nuestro caso de EF, para un desarrollo profesional competente y su aplicación en la realidad educativa de la ER.



## 6.5 Replanteamientos desde la práctica docente

Teniendo en cuenta las consideraciones aportadas por nuestros informantes relativas a la escasa formación recibida por el/la maestro/a; las reflexiones que nos llegan desde la práctica docente, justificando la presencia de la ER en los Programas de FI del/de la maestro/a; así como las necesidades de formación del profesorado de la ER, nos lleva a indagar en nuevos espacios de formativos.

### 6.5.1 Nuevas líneas de proyección e investigación.

Para Valentín las nuevas líneas de proyección e investigación sobre la temática que llevamos abordando a lo largo del recorrido de este estudio, se centra en las posibilidades para construir alternativas de acción en la ER, partiendo de la reflexión de la propia acción. En esta línea coincide Quijano y JJ, quienes encuentran en la Investigación-Acción una de las claves, para abordar temas desde la realidad educativa, definidos por los/as propios profesionales. En este sentido, Quijano añade que el objeto de estudio debe tener una redacción lógica y ser coherente, y no basados en elucubraciones filosóficas y ocurrencias, teniendo en cuenta las actuaciones educativas de éxito y las buenas prácticas.

Nuestros informantes coinciden en considerar a la ER, como un tema de interés que invita a la reflexión, ya que muestra un abanico de posibilidades educativas, donde JJ encuentra en la innovación sobre el contexto de la ER, una vertiente centrada en la búsqueda de recursos para la docencia de la EF. Este mismo informante piensa que, el trabajo del/de la maestro/a novel en la ER cataliza el pensamiento crítico, cuya evidencia se muestra en las innovaciones que se realizan en este contexto. Donde la multigraduación se convierte en el motor que impulsa a innovar, desde su forma de entender el mundo.

Quijano, Valentín y JJ han planteado, como docentes universitarios, situaciones desconocidas para los/as alumnos/as, intentando despertar en ellos/as la curiosidad y el interés por conocer contextos de escolarización diferentes, modelos de Escuela y de organización que no conocían y donde pudiera tener cabida la ER. En este sentido JJ señala, que de esta manera se abre la frontera al conocimiento de colegios que tratan de hacer Planes de Educación para el conflicto y que son capaces de cambiar las estructuras. Así, en lugar de estar los niños/as de tres años con los de tres años, están los niños/as de tres con los de cuatro y con los de cinco, aulas cargadas de diversidad; Escuela de des-escolarización; Escuelas en casa; Comunidades de Aprendizaje, etc., considerando que esta forma de entender la asignatura les proporciona riqueza y hacen que se planteen situaciones diversas en busca de estrategias que atiendan a esa diversidad.

La implicación de las familias en la educación de sus hijos es algo característico de la ER. Valentín resalta el hecho de que las familias se impliquen en la escuela del pueblo, siendo crucial para garantizar su supervivencia. Valentín piensa que el mantener las Escuelas Rurales abiertas permitiría la continuidad de las personas que habitan en él, manteniendo viva su identidad cultural. En contextos rurales, es toda la comunidad la que educa; lo que nos acerca a una nueva singularidad concretada en unas relaciones frecuentes y fluidas entre el alumnado y las personas que viven en el pueblo. La colaboración directa con la propia comunidad en pos de propiciar procesos educativos auténticamente enriquecedores puede abrir espacios fértiles; especialmente si se da la reseñada convergencia en parámetros educativos (Doc. 1, caso 1, p. 44). En este sentido, el estudio de Marugán (2016) en relación con el grado de implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, nos comenta que para muchos maestros/as

el medio rural es un entorno que les atrae para el desarrollo de la profesión, junto con muchas extravagancias de la gente rural, de las relaciones, de las familias, de los niños/as. Destaca las situaciones que se generan en este escenario como es la implicación de las familias en la defensa de su Escuela. Nos comenta que en este estudio Marugán, alude a estos maestros/as que hablan de “ellos”, cuando hacen referencia a los padres y madres, y les llama la atención la importancia que otorgan a su Escuela y lo que hacen por mantenerla. En la ER existe un tándem imprescindible entre el pueblo y las familias que garantiza su supervivencia y orienta su proyecto educativo.

### **6.5.2 Visibilizar la Escuela Rural empleando la comunicación inter-nivelar en la Formación Inicial.**

Hemos visto que existen diferentes opciones para hacer visible la ER, solventando algunas de sus dificultades latentes. En este sentido, Valentín y Antonio coinciden en que no hay una buena conexión entre Escuela y Universidad. Hay desacuerdos constantes, reproches bidireccionales donde se cree que la formación teórica está desconectada de la realidad en las Universidades y en los centros educativos, el trabajo diario carece de cierto soporte de estudio. En otros casos, hay personas que se prestan a la colaboración basada en el respeto recíproco y la aceptación. Aunque Quijano añade que hay cierto resquemor por parte del profesorado de Primaria y Secundaria con la Universidad y en consecuencia una desconexión bidireccional en detrimento del saber teórico-práctico. Según Antonio, y siguiendo en esta misma línea, no hay conexión comunicativa entre los diferentes niveles educativos, a lo que denomina “estamentos estanco”, que procure la visibilizar a la ER en la FI. En este sentido, Valentín y Quijano, consideran más que necesaria, que se establezca una comunicación desde una perspectiva de respeto recíproco y de aceptación del otro, de sus planteamientos, de sus espacios, de sus entornos y de sus experiencias y vivencias.

Hay un contrapunto en la opinión de nuestros informantes, por un lado Valentín y Antonio, consideran que los/as docentes de FI sólo visitan las Escuelas Rurales cuando tienen un alumno/a en prácticas, o por tener un amigo/a maestro/a que le pueda mostrar parte de esa realidad educativa. En cambio Quijano, considera que los procesos de comunicación que se establecen con los/as docentes de la ER desde la docencia universitaria, viene demandada por docentes universitarios que se interesan por la investigación sobre la práctica educativa. Por lo que consideramos que uno de los puntos de confluencia para mejorar la FI, podría ser el hecho de tener conexiones con maestros/as que trabajan en estos escenarios, estableciendo conexiones con docentes universitarios interesados por el tema de la ER.

También hay personas que van a conocer la ER, el quehacer de los/as docentes que desarrollan su práctica educativa en este tipo de Escuelas, incluso a colaborar. Este hecho posibilita establecer ciertos lazos de relación entre la ER y la Universidad, pensando que esta relación es prioritaria para conocer lo que sucede en las diferentes realidades educativas de los centros y trasladarla a la FI. Afirmación que coincide con las aportaciones de Valentín y Quijano.

### **6.6 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde las experiencias y vivencias de nuestros protagonistas**

Una vez consideradas las declaraciones temáticas específicas, analizadas en los apartados anteriores, ahora centraremos nuestra atención en las *declaraciones temáticas aglutinadoras más significativas*, acercándonos a la iluminación de nuestros tres issues.

### **6.6.1 Preocupaciones y referentes docentes del/de la maestro/a con la Escuela Rural.**

Resulta apasionante el papel que ha desempeñado la ER en la identidad de Valentín, JJ y Antonio, tanto como alumnos como maestros de la ER. Una relación personal con la ER centrada en el marco democrático, generadora de un compromiso comunitario, moral y social, contribuyendo al desarrollo e identidad profesional, desde la Pedagogía rural, crítica y la Educación en Valores. Nuestros informantes coinciden en el potencial educativo de la ER, que desde las metodologías activas y los caminos de la cooperación-colaboración, se aprenden los esquemas normativos de convivencia y los valores del grupo, un modelo de socialización donde se despliega todo un proceso de culturización, aceptación de las pautas de comportamiento y donde se va conformando la propia identidad.

Nuestros informantes Quijano, JJ y Valentín, construyen parte de su identidad profesional desde los Grupos de Trabajo inter-nivelares, generando materiales curriculares para la ER, implicándose, en ocasiones, en la ER como objeto de estudio. En este sentido JJ señala, que la subjetividad es importante en la enseñanza, ya que sus experiencias hacen que se cuestione la objetividad propia de los modelos técnicos de enseñanza, que según su forma de pensar conlleva a una Educación sin sentimientos, considerando que la búsqueda de la objetividad es una tarea perdida cuando lo básico de la profesión de maestro/a dibuja un mapa de relaciones entre las personas. Donde la práctica docente con grupos pequeños permite a los/as maestros/as recién egresados adquirir experiencia en la docencia en aulas multigrado. La docencia en la ER lleva a asumir como normal la enseñanza en aulas multigrado, donde el alumnado desarrolla una mayor autonomía que en el aula de un mismo nivel educativo.

Nuestros protagonistas, Valentín, Quijano y Antonio, además de autores como Ortega (1995) y Ruiz-Omeñaca (2008), manifiestan su preocupación por como contribuye un sector del profesorado a la imagen de concebir a la ER como una Escuela de segunda. Además, del desinterés que para la Administración Educativa y Comunidad Científica tiene la ER, ya que los apoyos curriculares de prescripción legal se caracterizan por mantener una visión urbana que no atiende al mundo rural. Consideran la falta de investigación y estudios sobre la ER que, por lo tanto, se convierte en un tema residual para la Comunidad Científica.

Otra de las preocupaciones en las que coinciden nuestros informantes y algunos autores, se vincula a la falta de socialización entre iguales del alumnado de la ER (Barba, 2011; Bustos, 2006, 2011a; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Roche, 1993; Ruiz-Omeñaca, 2008a). Este hecho supone una dificultad para la enseñanza de la iniciación deportiva, al ser grupos reducidos y heterogéneos, con edades cronológicas diferentes. Sin embargo, encuentran en los modelos comprensivos de iniciación deportiva, de dos contra dos y/o modelos de responsabilidad personal y social, junto con la realización de encuentros, intercambios con otros centros, *jornadas* de agrupamiento en los CRAs y CRIEs, una manera de paliar esta situación (López-Pastor et al., 2006). JJ además insiste en que en las aulas multigrado, donde hay alumnado de Infantil junto con el de Primaria, resulta complejo hacer un planteamiento de aprendizaje deportivo, ya que, por lo general, el maestro/a de Primaria no tiene formación para enseñar al alumnado de Infantil. Por ello, se requieren otros enfoques de trabajo, como el empleado por JJ, basado en la enseñanza individualizada y en el aprendizaje tutorado. Nuestros protagonistas coinciden en que todas las experiencias que se realicen en el aula tienen que permitir aprender a todos/as. En esta línea, según Quijano, Valentín y JJ, la participación en los procesos de Investigación-Acción, van a permitir entender esto desde el primer momento, además de proporcionar recursos para cumplir los objetivos marcados por el currículo de nuestra área.

### 6.6.2 Perfil profesional y competencias docentes.

En el apartado en el que nos encontramos vamos a hacer referencia al *perfil profesional* y a las *competencias docentes* que se deberían adquirir en la FI que, en la opinión de nuestros informantes.

Algunos de los informantes del estudio, como Valentín y Antonio, no consideran que las Facultades caminen en la dirección de prestarle atención a esta temática, aunque a veces, lo hagan de manera excepcional, como tampoco creen que la FI contribuya a la formación de personas competentes en el ámbito específico de la EF en la ER, dada la orientación deportiva de la materia (Barba, 2011; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca 2008; Uriel, 2002). Consideran que, salvo excepciones, no se forma en la dirección adecuada para contribuir a que haya maestros/as específicamente preparados/as para iniciar su labor de docencia en la ER, destacando su formación escasa sobre este contexto (Abós, 2011; Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2006; Carmena y Regidor, 1984; Cortés et al, 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca 2008; Uriel, 2002). Paradójicamente, buena parte de ellos/as, es la ER su primer destino docente (Barba, 2011; Bustos, 2006; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca 2008). Por el contrario, sería oportuno que los/as docentes que van a desempeñar su labor profesional en la ER como maestros/as de EF, deben ser capaces de tener un abanico de respuestas metodológicas que atiendan a las particularidades de la ER.

Las competencias que, en la opinión de nuestros informantes, se deben adquirir para ejercer como maestro/a en la ER son: (1) competencia en intervención educativa, donde el alumnado manifieste su capacidad de programar para ámbitos específicos; (2) deben ser hábiles en la competencia *comunicativa*, articulando el discurso, flexibilizándolo y adaptándolo a la diversidad del aula multigrado; (3) competencia de *relación* y la competencia *creativa*, capacitando al alumnado para buscar posibilidades para todo lo que ofrece el entorno natural y el contexto; (4) competencia *ética* desde donde destacar la participación del/de la maestro/a en la identidad del lugar; (5) competencia *reflexiva y crítica* como una de las formas de mejorar la comunidad en la que está sumida la Escuela y la práctica docente. Pero todos nuestros protagonistas coinciden en destacar la competencia de intervención educativa, la competencia de relación y la competencia reflexiva y crítica, como pilares para la enseñanza en la ER desde los procesos de reflexión-acción sobre la propia práctica docente. En este sentido, Quijano admite que el desarrollo de competencias profesionales y de conocimiento profesional práctico en los estudio de Grado de maestro/a, es potente, puesto que los Planes de Estudios están mucho más enfocados a competencias profesionales. Donde el Prácticum, según JJ Quijano, brinda a los futuros/as maestros/as una primera oportunidad para abordar la realidad educativa a la que se deberán enfrentar una vez terminada la FI. A lo que JJ añade que, el cómo lo hagamos dependerá, entre otros, de la propia predisposición y de una actitud de “ser capaz de”, la cual se consigue mediante un análisis de reflexión y crítica sobre la propia práctica educativa.

Estas competencias favorecen la construcción del perfil y el tipo de docente para trabajar en la ER, a lo que JJ, en una línea similar a diferentes autores (Barba, 2011; Bustos, 2006; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca 2008), acentúa la diferencia entre maestros/as tutores/as e interinos/as.

### **6.6.3 Modelo docente de maestro/a de Educación Física en la Escuela Rural.**

La diversidad dentro de las aulas multigrado, una de las características de la ER, es una pieza clave en los planteamientos pedagógicos del aula inclusiva, idea en la que coinciden autores/as como Boix (1995), Bustos (2007) y Pérez-Blanco (2007). Ésta ofrece respuestas multidimensionales que requieren de modelos docentes de maestros/as que basen su actuación en la reflexión sobre la propia práctica educativa, favoreciendo el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del marco de la ER. Planteando la necesidad de respuestas metodológicas y cambios de diseños didácticos contextualizados y adecuados al currículo; modelos de enseñanza y aprendizaje cooperativos y colaborativos; además de trabajo por proyectos centrados en los intereses del alumnado, entre otros. En esta misma línea JJ señala, que la ER es una realidad diferente, desde donde nacen infinitas propuestas de innovación que responden a sus propias necesidades. Autores/as como (Boix, 2004; López- Pastor, 2002; Ruiz Omeñaca, 2008), afirman que los propios maestros/as han promovido una corriente pedagógica propia de este medio. En este sentido JJ señala que, las obras de Freinet (1996), de Neill (2005), de los Alumnos de Barbiana (1996), de Freire (1970), han sido promotoras de prácticas propias de la ER.

En este sentido diferentes autores (Barba, 2006b; 2007; 2011; Cortés et al., 2006; Costa et al., 2006; Dols, 2005; López-Pastor, 2006; López-Rodríguez, 2001; Moral y Villalustre, 2007; Ruiz-Omeñaca, 2008a), presentan un conjunto de experiencias propias de la ER, en las que se puede observar prácticas pedagógicas integradoras que respetan la diversidad, a la vez que fomentan las relaciones con el medio natural e integran el medio social del/de la estudiante en el aula. A lo que Valentín y Quijano suman, un pensamiento pragmático y una concepción empírica del saber, donde la motricidad, específica de nuestra área, está muy vinculada al entorno. Con una riqueza infinita de posibilidades educativas difícilmente encontradas en Escuelas con diferentes características a las que presenta la ER, donde la actividad pedagógica del/de la docente, se establece como parte de un proyecto dinámico local y comunitario, con un carácter multidimensional. Manifestando una actitud crítica ante los parámetros morales y poniendo especial énfasis en la propia comunidad rural formando para vivir con sentido crítico y desde un compromiso ético.

Quijano, JJ y Valentín coinciden en que las características propias de la Escuela anclada en el medio rural, pueden ser consideradas por el/la docente cómo limitantes e insalvables; cómo una realidad a la que hay que adecuar nuestros planteamientos curriculares; o cómo una vía alternativa de posibilidades educativas. A lo que JJ advierte que desde las Administraciones Educativas y las editoriales no se promueven currícula propios para la ER, pero sí que hay un sector de maestros/as con la preocupación de conseguir una auténtica ER.

### **6.6.4 Posibilidades y limitaciones de la Escuela Rural en la formación de maestros/as de Educación Física.**

En este apartado nos vamos a centrar en algunos de los *tópicos que aparecen en el discurso de los/las docentes* sobre el escenario de la ER, que podrían llegar a justificar una consideración significativa en la formación de maestros/as de EF. Además de hacer referencia a cómo estas ideas hacen que se busquen *escenarios diversos (espacios formales y no formales)* para la formación de maestros y maestras.

La opinión de Valentín, JJ y Quijano es coincidente, en que algunos de los tópicos vinculados a la ER, están ligados a la actitud personal con la que se enfrenta el/la maestro/a para desarrollar

su labor profesional en la ER. Por lo que se hace necesario (re)pensar nuestra propia acción docente y la forma de resolver situaciones de diversidad. A lo que Valentín, coincidiendo con Bustos (2011) añade, la aparición de las viejas dicotomías, entre las que destacamos la del anclaje a la EU frente a la apertura de miras.

Nuestros informantes coinciden en la confusión que tienen algunos/as maestros/as, de entender las dificultades del contexto como limitaciones y no como puntos de encuentro para reflexionar e investigar sobre la práctica educativa del contexto. Limitaciones, en ocasiones debidas a la escasez de recursos materiales y la falta de formación del maestro/a. A lo que Antonio añade que en la mayoría de las Escuelas Rurales los/as docentes de EF son interinos/as que están de paso o maestros/as noveles sin experiencia, situación que acentúa el desarraigo y falta de implicación del/de la maestro/a en proyectos educativos y comunitarios prolongados en el tiempo.

Nuestros informantes y algunos autores (Barba, 2011; Cortés et al, 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca 2008; Uriel, 2002), consideran que para avanzar en el tópico de las limitaciones e inconvenientes que presenta la ER como marco educativo se debe cambiar de perspectiva y desembocar en el realismo y en la ruptura con la visión homogeneizadora a la que estamos acostumbrados/as, en relación con un modelo de EF eminentemente urbano. A lo que Quijano añade, que son obstáculos con los que se encuentra el maestro/a en la práctica y en el desarrollo de las sesiones de EF, ya que transmite parte de lo que ha aprendido en la FI, descontextualizado, sin un análisis ni reflexión previa sobre el contexto, ni un pensamiento crítico.

Tópicos que, en ocasiones, nacen de las reflexiones sobre la propia práctica docente y que invitan a los/as docentes a buscar escenarios diversos de formación. Espacios formales y no formales donde se pueda atender a las necesidades de los/as profesionales que desarrollan su labor docente en las Escuelas Rurales y de una forma más específica, docentes que imparten EF en estos centros. Espacios como los *grupos de trabajo, seminarios, cursos, jornadas y congresos* vinculados a esta temática, donde se daría origen a una reflexión individual, colectiva y compartida. A lo que Antonio añade que son pocos los espacios no formales de formación que abordan la temática de la ER, ni tan siquiera en los Cursos de formación continua y permanente del profesorado. Cursos de formación permanente donde no se atiende a las demandas del profesorado de la ER, ya que los intereses vienen marcados por la Administración Educativa que, en raras ocasiones, coinciden con las necesidades de la ER y el colectivo docente que la representa. En la opinión de JJ, algunos de estos escenarios de formación desde solventar posibles situaciones de conflicto, los podríamos encontrar en los Grupos de Trabajo a través de la Investigación-Acción. Procesos que no persiguen tanto la innovación, como la formación de educadores/as.

### **6.6.5 Retos profesionales para visibilizar la Escuela Rural en la Formación Inicial.**

Las reflexiones sobre la propia práctica docente, conduce al profesorado a buscar *nuevas líneas de proyección y espacios de formación que favorezcan* la construcción de alternativas para la ER. Buscando estrategias que conecten la Escuela y la Universidad, a través de los modelos de Investigación-Acción desde Grupos de Trabajo Inter-nivelares. Abordando temas, con una redacción lógica y coherente vinculados a la realidad educativa y definidos por el propio profesional. Opinión que comparten nuestros informantes y diferentes autores/as (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca 2008), a lo que Quijano

añade su interés por las Comunidades de Aprendizaje, en las que se llevan a cabo actuaciones educativas de éxito.

En este sentido destacamos como los temas que nos interesan inicialmente se transforman y van surgiendo nuevos temas y retos profesionales, lo que supone la evolución docente en un contexto con su propia idiosincrasia como lo es la ER. Un período de reflexión y formación marcado por la crítica y la construcción.

Como conclusión, podríamos decir que los temas vinculados a la ER, en el marco de la Pedagogía rural, a la Pedagogía crítica y al maestro/a novel, pueden ser los ejes para poder visibilizar y mostrar a la Comunidad investigadora y Educativa, los puntos de confluencia necesarios para impulsar el desarrollo profesional del/de la docente con competencia para una ER.





## **SECCIÓN IV. CONCLUSIONES**

#### **IV. CONCLUSIONES Y REPLANTEAMIENTOS FINALES**

En la cuarta parte, presentamos *las consideraciones y reflexiones finales*, en el Capítulo VII vinculadas a salvaguardar la profesionalización del/de la docente de la ER.



**CAPÍTULO VII. A MODO DE CONSIDERACIONES (CONCLUSIONES) Y  
REPLANTEAMIENTOS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE. LA SALVAGUARDIA  
DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL/DE LA DOCENTE EN LA ESCUELA RURAL**

## Introducción

Una vez presentados los cuatro estudios de caso y el informe de casos cruzados, en el Capítulo VII, pretendemos recuperar las principales consideraciones originadas de nuestro trabajo de investigación y con ellas iluminar los tres issues destacados en nuestro estudio:

- **ISSUE 1:** *¿La ER es un escenario presente en la formación de los maestros y las maestras en EF?*
- **ISSUE 2:** *¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que tiene el maestro/a de EF para desarrollar su materia en el contexto de la ER?*
- **ISSUE 3:** *¿Sería posible definir algunas líneas de actuación para mejorar las competencias del/de la docente de EF en la ER?*

## **7.1 A modo de consideraciones finales (conclusiones). La salvaguardia de la profesionalización del/de la docente en la Escuela Rural**

Nuestra intención en este apartado es la de recoger los aspectos más relevantes tratados a lo largo de esta investigación. Pasamos a esbozar las principales consideraciones que surgen de la misma desde los tres issues planteados. Somos conscientes del peligro que supone acotar y restringir tanto, pudiendo encontrar algunas deficiencias, además de dejarnos cierta información en la “trastienda” dada la amplitud del trabajo realizado. Hemos querido enfocar nuestro telescopio hacia aquellas cuestiones que más nos estimulan y nos iluminan sobre las perspectivas formativas del/de la maestro/a relacionadas con la ER.

### **7.1.1 ISSUE 1: ¿La Escuela Rural es un escenario presente en la formación de los maestros y las maestras en Educación Física?**

Si partimos de los propósitos que marcan el inicio de nuestra investigación, podemos señalar que en relación al *propósito 1. Conocer y comprender la consideración de la ER en la formación del/de la maestro/a de Primaria, desde la mirada de la EF* y su correspondencia con el *ISSUE 1: ¿la ER es un escenario presente en la formación de los maestros y las maestras en EF?* Tras profundizar en los relatos de vida de nuestros docentes, tratando de comprender su relación personal y profesional con la ER, vislumbrando la conceptualización de la ER y la singularidad de la EF en este contexto que manifiestan, así como el valor que le otorgan a la consideración de la ER en la formación de los/as maestros/as de EF, hemos podido comprobar la necesidad de (re)pensar los programas de formación.

En este sentido nos gustaría apuntar las siguientes cuestiones:

- Indagar en su biografía y forma de ver las diferentes realidades educativas nos ha permitido elaborar el dibujo que ilustra a la ER y a sus maestros y maestras, además del significado que para ellos tiene ser maestro/a en este contexto.
- La importancia de acercarnos a los programas de formación de los/as maestros/as de EF desde la perspectiva de nuestros protagonistas y el análisis que hemos realizado.
- Valorar los significados que éstos atribuyen a la consideración de la ER en la formación de maestros/as de EF, foco central de nuestra investigación.

Una vez concretado esto, vamos a reflejar desde las declaraciones temáticas específicas, las principales consideraciones que emanan de nuestro estudio, ilustrando lo que hemos aprendido.

#### **7.1.1.1 Relación personal y profesional con la Escuela Rural.**

En relación a las principales evidencias encontradas a través de los relatos de nuestros cuatro maestros de EF, podemos destacar:

- El hecho de haber sido alumnos de la ER, les ha permitido ser “maestros de ER” con señas de identidad vinculadas a valores comprometidos con la comunidad, desde una triple perspectiva: la Pedagogía crítica, la Pedagogía en valores y la Pedagogía rural.
- La influencia positiva de profesores/as que tratan el tema de la ER en la Facultad, contribuye a que las relaciones establecidas del maestro/a novel con la ER sean más estables. Cuestionándose desde una perspectiva crítica y reflexiva, la propia práctica docente y la capacidad de adaptación al contexto rural. Por lo que, es evidente que si

la ER fuera uno de los escenarios formativos en la FI, podría ayudar al desarrollo profesional del maestro/a novel en la ER.

- Encontramos tres sentimientos que se dan en los primeros pasos en la EU: la soledad, la inseguridad y la culpabilidad. Los sentimientos de soledad e inseguridad generados por no tener compañeros/a en quien apoyarse, se ve agravado por ser estos los primeros pasos en la función docente de algunos/as docentes. En ocasiones, se soluciona con el apoyo de la familia y los/as compañeros/as especialistas, dándoles una seguridad que se traslada a la labor como docente en la ER, que ayuda a superar el sentimiento de soledad y a recobrar la calma en momentos de angustia. En cuanto al sentimiento de culpabilidad, se produce por la desorientación del maestro/a novel, propia de la asunción del máximo de responsabilidades desde el primer día de trabajo, y la percepción de no estar “haciéndolo bien”. Este sentimiento sólo se reduce compartiendo sentimientos y experiencias con otros/as maestros/as.
- Para nuestros participantes su relación con la ER está cargada de “humanidad” donde los “valores” y el “pensamiento crítico” actúan como pilares de cualquier acción educativa. Observamos que las líneas de investigación vinculadas con la innovación en las prácticas educativas en la ER, están centradas en la difusión y el análisis de propuestas metodológicas como el aprendizaje cooperativo, el estilo actitudinal y de valores, así como dinámicas que vinculen a los Grupos de Trabajo Inter-nivelar dirigidos a los posibles temas que surjan de la ER.

#### ***7.1.1.2 Conceptualización y peculiaridades de la Educación Física en la Escuela Rural.***

##### **- Contextos singulares. Contexto de la Escuela Rural**

- En la revisión bibliográfica realizada, algunos autores/as presentan la ER como un contexto en transformación. Donde la generalización de símbolos de carácter urbano se ha acomodado en los espacios ocupados por la vieja ruralidad. El papel que desempeña la Escuela ante esta nueva realidad es una cuestión compleja, la cual es definida como una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural. Cuenta con una estructura pedagógica y didáctica centrada en la heterogeneidad, cuyo referente son las aulas multigrado, caracterizadas por un alumnado con edades, capacidades, baja ratio de alumno/a-maestro/a, competencias curriculares y niveles de escolarización distintos. Suelen estar ubicadas en núcleos de población muy pequeños, en localidades menores de mil habitantes y ser la única escuela de la población. Despreciadas por la Administración Educativa y olvidadas por teóricos y pedagogos. Configuran un modelo educativo abierto, flexible y con autonomía, comprometido con la comunidad. Están ubicada en entornos naturales.
- Observamos tres contextos de la ER: la EU, la Escuela incompleta y la Escuela completa. Suele considerarse a las Escuelas Rurales con unas características diferentes a las que presentan las Escuelas Urbanas. En las ciudades, las Escuelas suelen ser graduadas, clasificando al alumnado por edades y nivel de conocimientos homogéneos. En los pueblos, las Escuelas suelen ser heterogéneas, estando todos los/as estudiantes en pocas aulas. Éstas se denominan: (1) aulas unitarias, si todo el alumnado está en la misma clase; (2) aulas divididas, si se encuentran en dos aulas, o de ciclo en el caso de las aulas por ciclos.

- El perfil del profesorado que desempeña su labor docente en el contexto de la ER suele presentar unos rasgos comunes, destacando su escasa formación para ejercer en el mundo rural.
- Si nos centramos en el área de EF, suelen ser itinerantes desde el centro cabecera al resto de Escuelas Rurales; parte del profesorado lo rechaza y lo sufre como una experiencia y vivencia negativa, teniendo a la ER uno de los primeros destinos sobre todo para aquellos maestros/as noveles, por lo que se ven abrumados/as ante esta situación para la que no están formados/as ni preparados/as.
- Los Planes de Estudios, no contemplan la adecuada preparación del/de la maestro/a, sin el aprendizaje empírico, para ejercer en las Escuelas Rurales. Aunque también observamos que hay Escuelas Universitarias y Facultades de Formación del Profesorado y Educación que definen líneas de actuación basadas en el conocimiento de la ER, y en el desarrollo de la labor docente en este contexto.

- **Interés de la Escuela Rural para la Administración Educativa**

- La mayor implicación de las Administraciones Educativas con la ER fue la LOGSE. Considerando que con la Ley Educativa vigente (LOMCE), los apoyos curriculares de prescripción legal se caracterizan por mantener una visión urbana que no atiende al mundo rural, ni promueve currícula propios para la ER, poniendo en riesgo el estado de su existencia.

- **Interés para la Comunidad Científica y Educativa**

- El profesorado contribuye a la imagen y tópico de concebir la ER como una Escuela de segunda, donde la EF en la ER pasa a ser un tema residual y sin ningún interés para la Comunidad Científica. Ésta, hace caso omiso a la dimensión metodológica que ofrecen las aulas multigrado y que solamente se puedan dar en estos escenarios. En este sentido, podríamos afirmar que se deben generar y conocer intervenciones prácticas de éxito vinculadas a la ER, como foco que responda a sus propias necesidades.

- **Dimensión pedagógica-didáctica de la Escuela Rural**

En lo que se refiere al eterno discurso sobre las limitaciones que nos podemos encontrar cuando iniciamos nuestro recorrido en la enseñanza dentro de un centro educativo rural, nos encontramos con otras voces, que encuentran un mundo abierto de posibilidades pedagógico-didácticas que se desarrollan en la encrucijada que marca este tipo de centros, capaces de crear saber teórico-práctico”. De ellas destacamos:

- El saber que se pone en práctica en el medio rural se basa en el pensamiento pragmático y en una concepción empírica. Donde la EF, está muy vinculada al entorno y a los espacios naturales que difícilmente pueden encontrarse en otros contextos educativos.
- La actividad pedagógica está tremendamente ligada a la comunidad y al entorno, a una realidad socio-cultural local que atiende a parámetros centrados en la diversidad,

desde una actitud de respeto y sentido crítico, desde un compromiso ético dentro del marco de la sociedad democrática.

- Destacamos, las estrategias didácticas basadas en la metodología activa para atender al alumnado de las aulas multigrado como una opción viable y eficaz para tratar la idiosincrasia de la Pedagogía Rural conectada con las necesidades sociales y culturales propias del contexto.
- Concluimos diciendo que la ER lleva más de 120 años generando conocimiento educativo que han marcado el camino a experiencias llevadas a cabo en las Escuelas Urbanas.

#### - **Educación Física en la Escuela Rural**

La revisión de la bibliografía realizada, junto con los datos extraídos del cruce de casos, evidencian que:

- Es necesaria una transformación del pensamiento pragmático de los maestros/as de EF en la ER. Deben descubrir y vivenciar nuevos modelos de Educación, en los que se potencie el tratamiento de la diversidad, lo que implica dar respuestas a la motricidad individual.
- En lo que se refiere al *alumnado*:
  - Los grupos de las aulas multigrado, son grupos naturales, heterogéneos en cuanto a la edad, las capacidades, las motivaciones y poco numerosos. Aportándonos el espacio educativo idóneo para llevar a cabo propuestas en base a las relaciones colaborativas desde responsabilidad personal y el compromiso social. El profesorado de la ER, está obligado a plantearse una EF que atienda y valore la diversidad, solventando la complejidad de situaciones ludomotrices que requieran de un mayor número de participantes.
  - Son grupos que permiten relaciones en base al diálogo, a la reflexión y al pensamiento crítico. En este sentido, favorece la participación, propiciando una más rápida transición desde el momento de la reflexión en grupo hasta los vinculados a la propia acción motriz.
- En lo que se refiere a la *familia y al entorno humano*, existe una estrecha relación que vincula a la Escuela con la Familia, con una amplia diversidad en el modo de valorar el área de EF. Al igual que con el resto de entidades corporativas públicas del pueblo, quienes manifiestan su apoyo y colaboración de manera gratuita y desinteresada.
- El *material y las instalaciones* son limitados e insuficientes, abundando los recursos naturales. En lo referente a los *espacios*, las instalaciones estandarizadas son escasas y con frecuencia están ubicadas al aire libre. Usando locales comunitarios con dimensiones reducidas. Los materiales específicos para la EF, suelen ser pesados, insuficientes, caros y difíciles de transportar, siendo el material ligero compartido por los diferentes centros del CRA.



- El entorno natural y las relaciones que el alumnado establece con este medio, ofrece un campo abierto para planteamientos motrices a desarrollar en el medio natural.
- La *programación en EF en la ER* tiene una característica diferencial respecto a las demás áreas, ya que el libro de texto no está muy extendido, con lo que la realiza el maestro/a. Ante esto se puede considerar que la programación en esta área es diseñada específicamente para la ER, destacando que deben ser actividades que tienen que permitir que niños/as con seis años de diferencia, participen de ellas.
- Si atendemos al *profesorado*, podemos señalar que es necesario un esfuerzo crítico sobre lo aprendido en la FI y lo vivido como alumno/a, para transformarlo y ponerlo en práctica en el contexto rural. Además, de la elaboración y desarrollo de materiales curriculares propios para este contexto. Su perfil, presenta unos rasgos comunes, destacando que suelen ser “portadores/as de esquemas urbanos” aprendidos a lo largo de la FI, maestros/as nóveles, sin experiencia en la ER y como especialistas de EF suelen ser maestros/as itinerantes.

#### - **Justificación de la Escuela Rural en la Formación Inicial**

En la FI del profesorado se perfila su identidad, pero su modelación definitiva va unida al desarrollo del ejercicio profesional, además de su propia personalidad. De ahí que los cambios que se deriven de las reformas educativas deban tener en cuenta su dimensión personal. Por lo tanto:

- La FI del Magisterio se ha ido transformando paralelamente a las reformas educativas de la Enseñanza Primaria y a la integración de las Escuelas en la Universidad. Y si tenemos cuenta la revisión bibliográfica y el análisis realizado de las Leyes Educativas, ninguna, a excepción de la LOGSE, se ha ocupado de una manera específica de la ER:

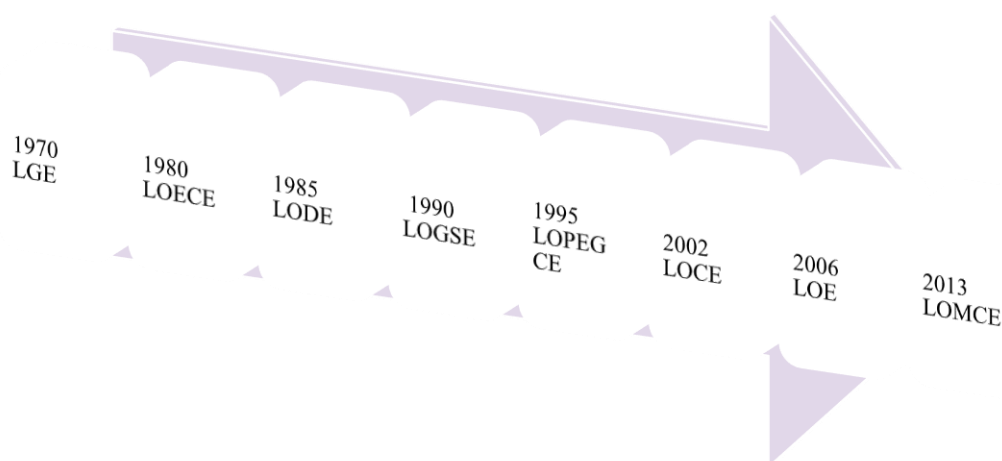


Figura 7.1. Evolución de las Leyes Educativas desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOMCE

En esta misma línea de escasa presencia de la ER en las Leyes Educativas en España, se encuentran las consideraciones más relevantes extraídas del análisis de los diferentes *Planes de Estudios* conducentes al Título de Maestro/a especialidad: EF y el Título de Graduado/a en Magisterio en EP, situándonos en la mención de EF, así como los *referentes* encontrados en

cada uno de los *casos*, concluyendo en la escasa presencia, explícita, de la ER, encontrando en que:

- Las peculiaridades organizativas y didácticas de la ER, pueden estar implícitas a algunas consideraciones que marca el *Real Decreto 126/2014*, si entendemos que algunas de las competencias que debe adquirir el alumnado giran en torno al conocimiento y análisis del currículo.
- El análisis realizado por Abós (2011), en su estudio “La Escuela en el Medio Rural y su presencia en los Planes de Estudios de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria de las Universidades Españolas”, manifiesta que la regulación de los títulos (Orden ECI/3857/2007), no existe referencia explícita alguna a la ER. Ni en los objetivos, ni en la planificación de las enseñanzas incluyen ninguna referencia explícita. En cambio, sí existe en la regulación algunas referencias implícitas a la ER en los objetivos.

Por lo tanto, las consideraciones más relevantes extraídas del análisis realizado a los diferentes *Planes de Estudios* conducentes al Título de Maestro/a especialidad: EF, desde 1993 con la implantación de la especialidad en EF (UAM) y el Título de Graduado/a en Magisterio en EP, *en el período comprendido 2010-2016*, situándonos en la mención de EF, coinciden a grandes rasgos con el estudio realizado por Abós (2011) y nos aportan las siguientes evidencias:

- De todos los Planes de Estudios revisados, 1993/1999-2000-2003, conducentes al Título de Maestro/a especialidad: EF de la UAM, tan solo hemos encontrado una referencia explícita en la asignatura de Organización del Centro Escolar, en 3º.
- En lo referente a los Planes de Estudios 2010/2011-2011/2012-2012/2013-2013/2014 y 2015/2016, conducentes al Título de Graduado/a en Magisterio en EP de la UAM, como referente, algunas de las consideraciones extraídas están centradas en la escasa o nula presencia de la ER en la FI. Dicha formación no hace referencia explícita a la ER ni a las aulas multigrado o multigrado que la caracteriza, que precisa de una competencia docente centrada en la reflexión de la acción y en la innovación educativa, ajustada a sus posibilidades.-Aunque hemos podido observar, que algunas de las competencias a desarrollar, así como los resultados de aprendizaje de las materias revisadas, ofrecen la posibilidad asimilable de vincularlo con el contexto de la ER.

Su inclusión en los Planes de Estudios de la FI, desde las diferentes asignaturas que la configuran, debe hacerse replanteándose las competencias que debe aportar dicha formación, centrada en favorecer el desarrollo del saber teórico-práctico de un docente capaz de adaptarse a las necesidades del contexto.

- En este sentido, los Planes de Estudios de las Facultades de Formación del Profesorado, no contemplan la adecuada preparación del maestro/a para que pueda ejercer en las Escuelas Rurales. Son maestros/as noveles mal capacitados/as y sin experiencia en la ER, situación que les perjudica. Por lo que afirmamos que la ER ha estado olvidada a favor de la EU.
- Como consecuencia de todas estas preocupaciones, hemos podido observar que hay Escuelas Universitarias y Facultades de Formación del Profesorado y

Educación, que sí definen líneas de actuación basadas en el conocimiento de la ER, como es el caso de Cataluña, que llevan años tratando de impulsar a las Escuelas Rurales a través de la inclusión en los Planes de Estudios desde diversas asignaturas.

- Algunos de nuestros protagonistas afirman que el tratamiento de los contextos educativos singulares deberían estar presentes en asignaturas específicas de atención a la diversidad, cobrando mayor sentido en zonas rurales con opción de un itinerario sobre ER. Parece evidente que si la ER fuera considerada en la FI mejoraría la capacidad de adaptación del alumno/a al contexto de la ER, aumentando las posibilidades de éxito frente a aquellos/as que no han recibido ningún tipo de formación. Disfrutaría del proceso y su aprendizaje profesional, dentro del marco de la ER, sería más rápido, ayudando a paliar el sentimiento de angustia y soledad, que en ocasiones puede llevar al abandono de la profesión.
- Hemos podido comprender que el enfoque dado a la FI no se ajusta a las exigencias del entorno rural. Con lo cual resulta necesario pensar en una formación del profesorado que prepare para impartir la EF en la ER y el alumnado salga de la FI, con unas premisas claras de organizar un segundo (Programación Didáctica) y tercer nivel (Programación de Aula) de concreción útil y aplicable a las aulas multigrado. Por lo que es preciso modificar los Planes de Estudios para que la ER tenga protagonismo. Aunque también la formación permanente podría ayudar al maestro/a a afrontar estas peculiaridades.

#### ***7.1.1.3 La Educación Física en la Escuela Rural durante la Formación Inicial.***

Hemos podido conocer que las necesidades metodológicas que plantea la EF en la ER son complejas, tanto por la diversidad del aula como por los recursos con los que se cuenta para impartir la clase, entre otros. Esto ha puesto en evidencia la importancia de que el/la maestro/a deba adquirir unas competencias docentes, entre las que señalamos:

- a) Competencia en intervención educativa. El alumnado debe ser competente en programar para ámbitos específicos.
- b) Competencia desde la dimensión comunicativa. Deben ser hábiles en la competencia comunicativa, articulando el discurso, flexibilizándolo y adaptándolo a la diversidad que presentan los grupos heterogéneos de las aulas multigrado.
- c) Competencia desde la dimensión de relación.
- d) Competencia desde la dimensión creativa.
- e) Competencia desde la dimensión reflexiva y crítica, como una de las formas de mejorar la comunidad en la que está inmersa la Escuela y la práctica docente
- f) Competencia desde la dimensión ética, desde donde destacar la participación del/de la maestro/a en la identidad del lugar y basando su actuación en la Pedagogía de la transformación crítica y los valores.

Si establecemos una correspondencia entre las *competencias* descritas por nuestros informantes, las planteadas por Abós (2007, 2011) y las *competencias* específicas que fija la Orden ECI/3857/2007 para el Grado de Educación Primaria, nos encontramos lo siguiente:

- Diseñar y aplicar un abanico de respuestas metodológicas que atiendan a la diversidad y den una respuesta a la excepcionalidad que marca los grupos multigrado (competencia en *intervención educativa*).
- Considerar la heterogeneidad como expresión de normalidad (competencia en *intervención educativa*).
- Conocer la flexibilidad curricular; imaginar y crear estrategias para contextos singulares donde situamos a la ER (competencia en *intervención educativa y creativa*).
- Dinamizar y cooperar en la vida sociocultural en la que se inserta el proceso educativo escolar (competencia de *relación, social y ética*).
- Elaborar crítica y eficazmente su enseñanza (*competencias reflexiva y crítica*).
- Relacionar la teoría y la práctica con la realidad de las aulas multigrado (competencia en *intervención educativa*).
- Conocer el currículo de la EF y contextualizarlo (competencia en *intervención educativa*).
- Programar para ámbitos específicos (competencia en *intervención educativa*).
- Articular el discurso, flexibilizándolo y adaptándolo a la diversidad que presentan los grupos heterogéneos de las aulas multigrado (competencia comunicativa).
- Fomentar la participación del/de la maestro/a en la identidad del lugar y basando su actuación en la Pedagogía de la transformación crítica y los valores (competencia ética).
- Afrontar situaciones que impliquen el ejercicio de relacionarse resolviendo situaciones vinculadas a la vida cotidiana rural (competencia de *relación*).
- Fomentar la práctica del pensamiento reflexivo y crítico como una de las formas de mejorar la comunidad en la que está sumida la Escuela y la práctica docente (competencias *reflexiva y crítica*).

Competencias que atiendan a las Escuelas Rurales, para las cuales el futuro maestro/a no ha sido preparado/a. De ahí que la formación continua se convierta en una pieza clave, junto con la propia adaptación al contexto.

### **7.1.2 ISSUE 2: ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que tiene el maestro/a de Educación Física para desarrollar su materia en el contexto de la Escuela Rural?**

Con la intención de seguir comprendiendo las necesidades formativas del maestro/a que se derivan de la ER, hemos tratado de concretar el *propósito 2*. Identificar los tópicos que aparecen con frecuencia en el discurso de los/las docentes, sobre las implicaciones que tiene desarrollar la EF en la ER, sus limitaciones y posibilidades, y su correspondencia con el *ISSUE 2: ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que tiene el maestro/a de EF para desarrollar su materia en el contexto de la ER?*

En esta línea hemos observado, que los tópicos que aparecen en el discurso de los maestros y de las maestras de EF en la ER, están vinculados con las limitaciones y las dificultades que se encuentran cuando acceden para desarrollar su labor profesional, a un contexto desconocido. Identificando los siguientes:

- El perfil del/de la maestro/a de EF en la ER, que se caracteriza por ser maestros/as noveles con mucha movilidad y provisionalidad. Además de tener una escasa e inadecuada formación sobre este escenario, con poca experiencia y donde la ER se convirtiéndose en una Escuela de paso. No suelen estar integrados/as en la

comunidad, lo que provoca cierta desconexión cultural. Y en lo que se refiere a los/as maestros/as de EF, además suelen ser itinerantes, lo que les provoca incomodidad.

- Vinculados a la escasa FI de los/as maestros/as noveles sobre cómo llevar a cabo su práctica docente de la EF en la ER. A lo que hay que sumarle que la carencia de recursos didácticos, entorpece el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque también hemos encontrado Facultades de Formación, con propuestas formativas que consideran a la ER como contenido específico o transversal, y donde el alumnado adquiere formación específica sobre este contexto. De esta manera, aprenden estrategias metodológicas que atienden a la diversidad. Una situación que favorece el proceso del recién egresado/a a la ER.
- La transmisión de parte de lo que se ha aprendido durante la FI a la ER sin atender al contexto. Suelen ser maestros/as sin un pensamiento personal y crítico, obcecándose en repetir y reproducir lo que han vivido. En este sentido, son muchas las ocasiones, en que las experiencias previas y la FI recibida como especialistas de EF, actúan como lastre, impidiendo ver alternativas, soluciones y posibilidades que se adecuen al contexto que marca la ER
- A la sensación de soledad y aislamiento que experimentan los/as maestros/as noveles cuando acceden, para el desarrollo de su práctica docente, a la ER, que en ocasiones, les lleva a quemarse o incluso a abandonar la profesión docente. Una fase de desbordamiento e inseguridad, donde se cuestiona la propia competencia profesional.
- Al número de alumnos/as en EF de la ER, encontrando en la heterogeneidad del grupo una creencia falsa en cuanto a que es un elemento que contiene dificultad. Las limitaciones se encuentran en los planteamientos metodológicos empleados para las aulas multigrado. Donde las Programaciones Didácticas y de Aula de EF, se convierten en un entramado de objetivos y contenidos que deben atender a la diversidad cronológica del alumnado, para lo que el profesorado no ha sido formado. Un reto acrecentado por la presencia de la multigradación, que aumenta a medida que aumenta el número de grados en el grupo.
- A los procesos de socialización del alumnado de la ER, a los que consideramos pobres y con problemas de socialización entre iguales. En este sentido, los/as maestros/as de la ER, deben buscar alternativas en las concentraciones que se realizan en los CRAs y CRIEs, para intercambiar experiencias que se centren en favorecer la socialización del alumnado de la ER.
- A la falta de instalaciones y material específico para el desarrollo de las sesiones de EF, que suelen ser las eras, la plaza del pueblo, la calle, etc., aunque va a depender de la localidad. Una carencia de instalaciones específicas que va a hacer que las Escuelas busquen el apoyo en entidades locales para la prestación de sus instalaciones.

En este sentido, parece claro que para avanzar en el tópico de las limitaciones que presenta la ER, es preciso romper con la visión homogeneizadora que da respuesta a un modelo de EF, eminentemente urbano. Por lo que hemos comprendido, que para trabajar en la ER hay que conocer su contexto, aunque hay que olvidarse de los tópicos y de los límites que éste impone, pues el principal obstáculo es la manera de pensar o de ser maestro/a.

### 7.1.3 ISSUE 3: ¿Sería posible definir algunas líneas de actuación para mejorar las competencias del docente de Educación Física en la Escuela Rural?

Dar respuesta concreta a la posibilidad de mejorar las competencias del/de la docente de EF, nos lleva a nuestro *propósito 3*. Conocer los escenarios formativos existentes sobre la EF en la ER, valorando sus implicaciones en el desarrollo profesional del/de la docente y al *propósito 4*. Identificar los aspectos claves para la mejora de las competencias del/de la docente en EF en la ER. Estableciendo su correspondencia con el *ISSUE 3: ¿Sería posible definir algunas líneas de actuación para mejorar las competencias del docente de EF en la ER?* Observamos que:

Algunos de los planteamientos que nacen desde la práctica docente, se refieren al interés educativo de las metodologías globalizadoras en el aula multigrado en la EF, que no están presentes en otros contextos educativos. El interés se sitúa en la búsqueda de estrategias e intercambio de maletas didácticas para optimizar recursos, dotando al profesorado de instrumentos y materiales curriculares que le ayuden en su práctica docente en el aula de EF. Es relevante que el estudiante para maestro/a salga de la Universidad con unas premisas para programar y gestionar el aula atendiendo a las particularidades de la EF en la ER, desde un enfoque transversal, interdisciplinar y globalizador.

En este sentido, será preciso generar diversos escenarios de formación, tanto formales como no formales, que puedan paliar y atender a sus necesidades. Entre algunas de las posibilidades formativas destacamos:

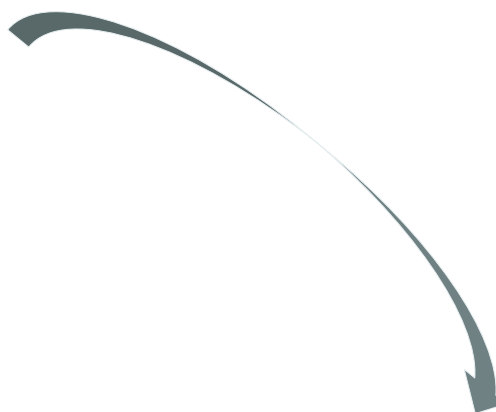
- **Escenarios de formación**
  - *Seminarios permanentes y grupos de trabajo inter-nivelares*, donde se de origen a una reflexión individual, colectiva y compartida, a través de la Investigación-Acción. Además, de procesos centrados en la formación de educadores/as basados en la reflexión-acción, ya que la finalidad no es la investigación, si no la innovación.
  - *Congresos, jornadas y cursos* donde se intercambian experiencias, se ofrecen perspectivas diferentes y se transmiten nuevos modelos de práctica.
  - *Otros: cursos de postgrado, proyectos, investigaciones, tesis doctorales, etc.*
- **Visibilizar la Escuela Rural y su Educación Física empleando la comunicación inter-nivelar en la Formación Inicial**
  - Algunos de nuestros informantes alertan de que no hay una buena conexión entre Escuela y Universidad. Hay desacuerdos constantes, reproches bidireccionales donde se cree que la formación teórica está desconectada de la realidad en las Universidades, y que el trabajo diario carece de cierto soporte de estudio en los centros educativos. Pero también, hemos podido comprobar, que hay casos de personas que se prestan a la colaboración basada en el respeto recíproco y la aceptación.

Estas consideraciones nos hacen pensar que la debilidad de los procesos de comunicación inter-nivelares es reforzada por la mala conexión entre Escuela y Universidad, donde existen desacuerdos y reproches bidireccionales. Además, es indudable que la formación teórica está desconectada de la realidad educativa de los centros educativos y la práctica en las Escuelas, carecen de cierto rigor teórico. Por lo que consideramos que hay una falta de coherencia entre

los contenidos teórico-prácticos desarrollados durante la FI y las diferentes realidades educativas, donde incluimos el contexto singular que presenta la EF en la ER. Una situación incómoda, que es necesario solventarla desde el respeto recíproco y la aceptación del otro.

La presencia de la ER en la FI de los maestros y las maestras de EF, no puede pasar inadvertida puesto que se convierte en una situación, que no solo sufre sus consecuencias la ER, sino también el profesorado y los alumnos/as rurales. Por lo tanto, es una responsabilidad y un compromiso social manifiesto con la comunidad rural, incluirla en los Programas Formativos, puesto que son pueblos y Escuelas que ya están sufriendo las decisiones político-administrativas, que no son capaces de atender a sus necesidades. Hemos podido comprobar, a lo largo de todo el estudio, “el discurso de la queja y el lamento” de una manera infinitamente reiterada, por lo que es el momento de atender a una Pedagogía crítica y rural que se encuadre en el “discurso de las posibilidades” de los contextos singulares, un compromiso crítico y continuo de la situación. Y como hemos observado, en algunas de las experiencias presentadas en el marco teórico, grandes innovaciones en el mundo de la Educación en general y de la EF en particular, provienen de la docencia en el mundo rural, siendo las aulas multigrado su eje de acción, espacios para la convivencia y donde el alumnado se beneficia del aprendizaje contagiado.

## 7.2 Contribuciones del estudio



Presentamos en este apartado las aportaciones y contribuciones de la tesis. Tras la revisión de la literatura específica llevada a cabo en el capítulo I; el análisis de los Planes de Estudios que mostraban la presencia de la ER en la formación del/de la docente de EF, presentado en el capítulo II; las experiencias educativas encontradas a la FI y la Formación permanente del/de la docente de EF, presentados en el capítulo III; así como los resultados y conclusiones aportados en los capítulos V, VI y VII, extrajimos las principales evidencias que dan lugar a este apartado y que dan paso al capítulo VIII, donde se exponen las recomendaciones finales y las nuevas líneas de investigación.

1. Es necesaria una transformación del pensamiento pragmático de los/as maestros/as de EF, que sea capaz de atender a la dimensión pedagógica-didáctica que manifiesta la EF en las aulas multigrado de la ER.



2. Es responsabilidad de las Administraciones Educativas, considerar los apoyos curriculares de prescripción legal, incluyendo una visión que atienda a las singularidades del mundo rural y a sus Escuelas. Debe promover currícula propios para la EF en la ER, para no poner en riesgo el estado de su existencia.

3. La Comunidad Científica debe emplear recursos en investigar sobre la problemática y la potencialidad de las acciones educativas de EF que se desarrollan en la ER. De esta manera no pasará a ser un tema residual. Es el momento de generar y conocer ejemplos de intervenciones prácticas de éxito que se estén desarrollando en la ER en general y de la EF en particular. Debe ofertar itinerarios de investigación donde se pueda profundizar sobre la EF en las aulas multigrado.



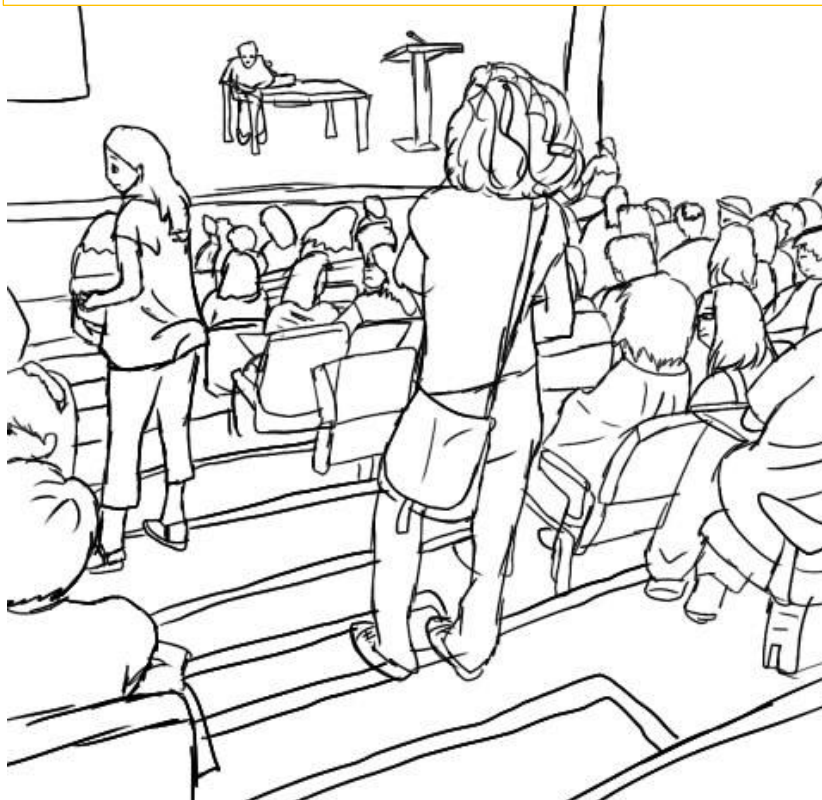


4. Debe aparecer en los Planes de Estudios un enfoque que se ajuste a las exigencias del entorno rural. Éstos, deben contemplar el aprendizaje empírico que haga frente a la escasa FI recibida por el/la maestro/a de EF para ejercer en la ER. Llevando a cabo propuestas formativas, en la Mención de EF en el Grado en Educación Primaria, que muestren interés por incluir como contenido transversal, a la ER y la especificidad de la EF en contextos singulares.



5. Los/as docentes de las Facultades de Formación del Profesorado y Educación, deben pensar en una formación que prepare al alumnado para ser competente y atender a las singularidades de la ER. Un alumnado reflexivo y crítico capaz de diseñar y aplicar un abanico de respuestas metodológicas, desde la EF, que atiendan a la diversidad y den una respuesta a la excepcionalidad que marca los grupos multigrado. El alumnado, debe tener unas premisas claras de organizar un segundo (Programación Didáctica) y tercer nivel (Programación de Aula de EF) de concreción útil y aplicable a las aulas multigrado.

6. Se debe propiciar el diálogo, el respeto y la aceptación del otro, entre Universidad y Escuela, para conectar la formación teórica y práctica del/de la maestro/a de EF. Para ello, es preciso generar diversos escenarios de formación, tanto formales como no formales, como: *seminarios permanentes* y *grupos de trabajo inter-nivelares*, donde se de origen a una reflexión individual, colectiva y compartida, a través de la Investigación-Acción. Además de procesos centrados en la formación de educadores/as, basados en la reflexión-acción sobre la práctica docente. *Congresos, jornadas, cursos y charlas*, donde se intercambian experiencias, se ofrecen perspectivas diferentes y se transmiten nuevos modelos de práctica.



7. Se deben atender a las actuaciones educativas, que desde la EF en particular y desde la Educación en general, se llevan a cabo en las Escuelas Rurales. Además de las reflexiones que sobre la práctica docente y las necesidades educativas, se originan en el ámbito de la Formación Permanente. Se debe destacar el interés educativo de las metodologías globalizadoras en EF en el aula multigrado y que además, no están presentes en otros contextos educativos.

8. Los maestros y las maestras de EF, debemos avanzar en el tópico de las limitaciones que presenta la ER, es preciso romper con la visión homogeneizadora que da respuesta a un modelo de EF, eminentemente urbano. Hay que olvidarse de los tópicos y de los límites que éste impone, pues el principal obstáculo es la manera de pensar o de ser maestro/a.

**SECCIÓN V. PERSPECTIVAS DE FUTURO.  
RECOMENDACIONES**

## V. PERSPECTIVA DE FUTURO, NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOMENDACIONES

En esta quinta parte aparecen las principales evidencias obtenidas en nuestra investigación, pretendiendo responder al “Quintain” de nuestro estudio que presentamos en forma de interrogante: *¿podríamos hacer algunas recomendaciones para la consideración y el tratamiento de la EF en la ER en los Planes de Formación del/de la maestro/a?* Además de investigaciones que podrían complementar y dar continuidad a la nuestra para profundizar en los datos y evidencias obtenidas, así como servir de punto de partida y referencia para futuros estudios

A partir de las principales evidencias encontradas en nuestra investigación formularemos algunos replanteamientos desde la práctica docente para la consideración de la ER en la formación del/de la maestro/a de EF, aunque con ello no pretendemos establecer ninguna generalización, ya que nuestro estudio se desarrolla desde cuatro casos singulares con características e identidades propias. Nuestra intención es, más bien, el de estimular la reflexión individual y colectiva de aquellas personas responsables de diseñar programas de formación en el ámbito universitario y no universitario para que tengan en consideración a los contextos educativos singulares, en nuestro caso, el de la ER. Por último, pensando en su proyección, trataremos de apuntar algunas líneas de investigación que podrían complementar esta investigación, o bien servir como punto de partida a futuros estudios.”

También recogemos las principales reflexiones extraídas sobre la fundamentación teórica, aportando las consideraciones sobre la revisión que nos han podido resultar más significativas. Además, presentamos las consideraciones extraídas de la metodología empleada, pudiendo comprobar su correspondencia con el significado y comprensión del tema de estudio.



**CAPÍTULO VIII. PERSPECTIVA DE FUTURO, NUEVAS LÍNEAS DE  
INVESTIGACIÓN Y RECOMENDACIONES**

## **Introducción**

En el primer apartado del Capítulo VIII presentaremos la perspectiva de futuro de nuestro estudio, intentando responder al “Quintain” de nuestra investigación:

- *¿Podríamos hacer algunas recomendaciones para la consideración y el tratamiento de la EF en la ER en los Planes de Formación del/de la maestro/a?*

En el segundo apartado, pensando en su proyección, trataremos de apuntar qué investigaciones podrían complementar y dar continuidad a la nuestra para profundizar en los datos y evidencias obtenidas, así como servir de punto de partida y referencia para futuros estudios.

En el tercer apartado y cuarto apartado, respectivamente, vamos a recoger las primeras reflexiones sobre la fundamentación teórica, aportando algunas consideraciones finales sobre la revisión bibliográfica realizada. Además, haremos referencia a la metodología que hemos empleado para la realización del estudio, atendiendo a su funcionalidad y a la rentabilidad de los procedimientos utilizados a lo largo del proceso de investigación. Por último, en el quinto apartado, daremos paso a la conclusión personal del estudio.

## 8.1 Perspectiva de futuro de nuestra investigación y vías para la reflexión

La pretensión de este apartado es responder al Quintain de nuestra investigación, que presentamos en forma de interrogante: *¿podríamos hacer algunas recomendaciones para la consideración y el tratamiento de la EF en la ER en los Planes de Formación del/de la maestro/a?* Para lo que debemos tener en cuenta, como primera reflexión, que aunque se pudieran establecer coincidencias con otros casos similares, nuestra pretensión no es la de fijar generalizaciones.

Hemos utilizado una metodología cualitativa basándonos en el Estudio de Casos, que según Stake, (1998), se caracterizan por ser singulares, profundamente contextualizados y con características e identidades propias, orientados a la comprensión de ese caso, sin constituir una base sólida para la generalización y transferencia a otros contextos, aunque, como hemos comentado con anterioridad, se pudieran establecerse coincidencias.

Consideramos, dentro de las deficiencias y debilidades que pudiera tener el análisis del estudio realizado, que podríamos aportar una información capaz de enriquecer a otras personas con interés sobre el tema. Nuestra pretensión no se centra evidentemente en generalizar, pero encontramos hallazgos de generalización en las experiencias y situaciones marcadas por el conocimiento que ofrecen los estudios de casos y las evidencias extraídas de las bases teórico-conceptuales, atrevimiento dispuesto a que pueda ser criticado y valorado.

Para abordar este punto vamos a tomar como referencia la formación de maestros y maestras de Primaria, prestando especial atención a la FI del/de la maestro/a de EF. De esta manera, uno de los propósitos de nuestra investigación será el de abrir caminos e invitar a la reflexión en torno a los Programas de Formación de maestros/as, al diseño de los Planes de Estudios y (re)pensar los contenidos de las Guías de Aprendizaje de la Mención en EF donde se manifieste la atención a los contextos singulares. Dicha cuestión la hemos venido mencionado a lo largo de la investigación, además de presentar algunas recomendaciones a tener en cuenta en la elaboración de Programas de formación docente.

Algunas de las vagas recomendaciones que extraemos están divididas en dos apartados: (1) La posibilidad de incrementar la presencia de la ER en la FI del/de la maestro/a de EF; y (2) Un esbozo de recomendaciones para la elaboración de propuestas formativas en relación a la ER para la FI coordinadas con la Formación Permanente.

### 1) La posibilidad de incrementar la presencia de la ER en la FI del/de maestro/a de EF

Los resultados de la investigación realizada muestran las peculiaridades que presenta la ER y la enseñanza de la EF, que pone en tela de juicio la formación recibida por los/as maestros/as durante la FI, por lo que debemos hacer una llamada de atención para (re)pensar los Programas de formación, invitando a la reflexión sobre los siguientes puntos:

- El interés de incluir como *contenido transversal*, en la Mención de EF en el Grado en Educación Primaria, a la ER y la especificidad de la EF en contextos singulares.
- *Ofertar itinerarios de investigación* donde se pueda profundizar sobre la EF en las aulas multigrado. Además de la valoración e interés que tiene la Educación Rural en la investigación pedagógica y en la formación del profesorado (Abós y López-Hernández, 2000).

- Reforzar la conexión entre Escuela y Universidad, *mejorando los procesos de comunicación* desde una perspectiva de respeto recíproco y de aceptación del otro. Una de las formas de llevarlo a cabo podría ser invitando a los/as *maestros/as de la ER a las aulas universitarias para intercambiar experiencias educativas con el alumnado en formación*, conectando la formación teórica con la práctica.
- Interesante también la creación de *modelos de Investigación-Acción/reflexión-acción* con temáticas sobre las diferentes realidades educativas en la Universidad y la Escuela; la creación de *seminarios permanentes* y *grupos de trabajo inter-nivelares*, con la presencia del alumnado en formación, con propósitos centrados en la conexión teórico-práctica entre Universidad y Escuela; además, de la búsqueda de *modelos pedagógicos* que atiendan a la diversidad de las aulas multigrado desde la EF, con intercambio de experiencias y estudios de caso.
- Consideramos que en el diseño de las Guías de Aprendizaje se debería tener en cuenta el saber teórico-práctico y los intereses profesionales de aquellos/as docentes con experiencia y protagonistas de los seminarios permanentes, que durante años han desarrollado y siguen desarrollando su labor profesional en contextos singulares, evitando posibles rupturas con la realidad educativa.

## **2) Esbozo de recomendaciones para la elaboración de propuestas formativas en relación a la ER para la FI del/de la maestro/a de EF, coordinadas con la Formación Permanente**

Nuestra intención en este punto, es reflejar un esbozo de recomendaciones que consideramos pudieran resultar significativas, aunque no exentas de crítica, sobre la elaboración de propuestas docentes que tengan en cuenta el contexto de la ER en la formación del/de maestro/a de EF. Recomendaciones que surgen tras las evidencias extraídas de los estudios de caso y del marco teórico.

Algunas de los planteamientos que nos pueden guiar en la construcción de proyectos que determinen *propuestas formativas para la FI del/de la maestro/a de EF, coordinadas con la Formación Permanente*, son las siguientes:

- Profundizar y analizar en el contexto educativo que presenta la EF en la ER, buscando estrategias metodológicas y didácticas que se adapten a una realidad educativa, atendiendo a los grupos naturales de las aulas multigrado.
- Diseñar estrategias que permitan construir un perfil de profesorado de EF, reflexivo, crítico e innovador con capacidad de adaptación y actuación en realidades educativas singulares.
- Diseñar estrategias flexibles que resuelvan situaciones de diversidad desde la EF.
- Adquirir formación en el diseño y aplicación de programar por proyectos inter-ciclos, Programaciones Didácticas y Programaciones de Aula de EF, con la intención de atender a las necesidades que plantean las aulas multigrado. Puesto que la ER necesita de planteamientos psicopedagógicos y estrategias didácticas adaptadas (Abós, 2014).



- Analizar contextos singulares comprendiendo y profundizando en sus características, desde la mirada de la EF.
- Formarse en el trabajo por Proyectos Colaborativos y en las Comunidades de Aprendizaje vinculadas a las actuaciones educativas de éxito como interés de nuestros informantes y adaptarlas al contexto de la EF en la ER.
- Tomando como referencia el estudio realizado por Rodríguez-Marcos et al. (1998), promover el desarrollo profesional de los futuros maestros/as, en nuestro caso de EF, y de sus tutores/as de la Universidad y de las Escuelas Rurales, convirtiéndose la tutoría de Prácticas en un espacio para el desarrollo profesional de las personas que la desempeñan.
- La tutoría interdisciplinar del Prácticum reflexivo como instrumento de Formación Permanente del profesorado universitario de Magisterio dentro de la Mención en EF.
- La tutoría del Prácticum reflexivo como instrumento de Formación Permanente de los/as maestros/as de EF y de mejora de la calidad de la enseñanza de la EF en la ER.
- El Prácticum en la ER como aprendizaje de la enseñanza reflexiva en la FI del/de la maestro/a de EF.

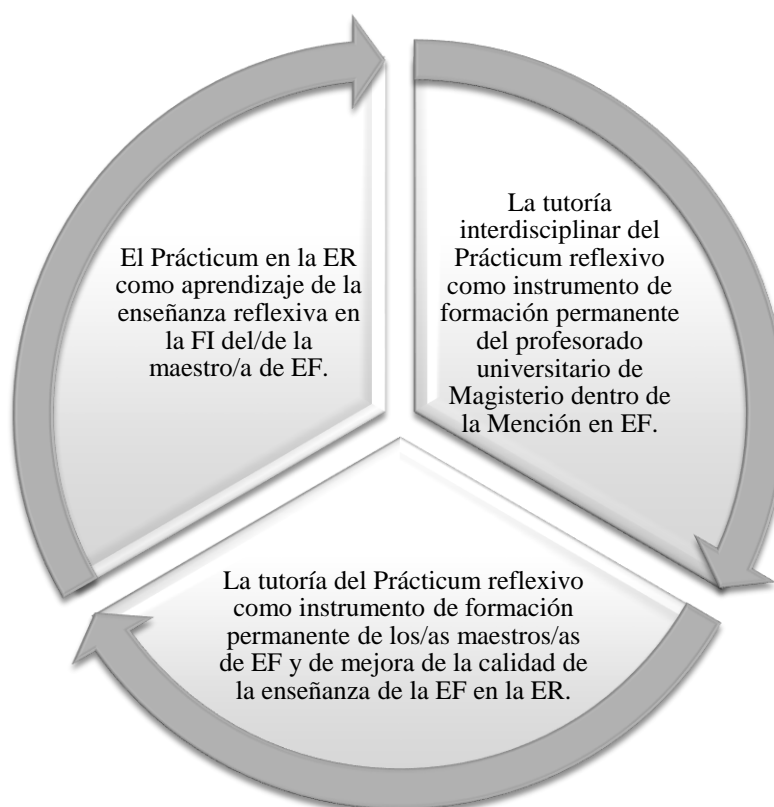


Figura 8.1. Ámbitos donde la tutoría de Prácticas se convierte en un espacio para el desarrollo profesional

Consideramos que este tipo de proyectos sobre propuestas de formación deberían incluir una serie de fases que guiarán el proceso y que nosotras hemos recogido a en la tabla 3.5. (Fases de una propuesta formativa para la FI), a la cual remitimos.

A continuación presentamos algunas vías a través de las cuáles se podría potenciar la inclusión de la ER en la FI del/de la maestro/a de EF, reforzando las declaraciones intencionadas que hemos mostrado con anterioridad. De esta manera iniciaríamos con el *proceso de formación continua una vez egresados*, siguiendo las siguientes líneas:

- Concretando proyectos conjuntos de trabajo en torno a la ER y a la relación entre esta tipología escolar y la FI universitaria (Carbonell et al., 1996; Soler, 1998b).
- *Charlas, grupos de trabajo, jornadas, cursos, seminarios* donde dar a conocer la problemática de estos CRAs y las singularidades de la EF en la ER desde las propias experiencias de sus maestros/as (Ponce de León et al., 2000; Grupos de Trabajo de Jaca-Sabiñanigo, Huesca, Fraga, Monzón, Segovia, Benavente, Palencia, Zamora, Gijón, Valladolid, Zaragoza, Teruel, Logroño, Badajoz, Salamanca, Ávila, en López Pastor, 2006).
- Investigaciones que los/as alumnos/as de EF pudieran realizar durante la FI, sobre el Prácticum en la ER y los/as maestros//as tutores/as de la ER (Barba, 2001a, 2002).
- Actividades de formación permanente cuyos contenidos se centren en estrategias y técnicas funcionales para el trabajo simultáneo entre diferentes niveles, áreas y contenidos curriculares; programaciones y proyectos comunes; elaboración de recursos y materiales didácticos diversos y adaptados a los diferentes niveles educativos; profundización en el análisis y la reflexión sobre contenidos curriculares de las diferentes áreas de aprendizaje; análisis de instrumentos, documentos, estrategias de organización y gestión para la ER (Boix, 1995).
- Metodología de participación activa, desde la EF, utilizando los recursos con los que cuenta la comunidad (Enciso, 2001).

## 8.2 Nuevas líneas de investigación

Con este apartado llegamos al final del documento para culminar el proceso de investigación con la incertidumbre que nos provocan los aciertos y desaciertos encontrados en el camino. Cualquier estudio de investigación que se lleve a cabo, invita a reflexionar sobre nuevas posibilidades de indagación en función a los resultados obtenidos; además, de despertar el interés hacia otros campos, abriendo nuevos caminos para esta temática u otras con las que pueda interrelacionarse. Por lo que manifiesto, con humildad, que pueda ser un estudio que invite a otras personas a tomarlo como punto de partida y reflexión para acometer otras investigaciones.

Como propuesta de continuidad a nuestro estudio proponemos de forma muy somera, a modo de directrices, las aportaciones planteadas por las personas que han participado en el estudio, además de algunas aportaciones personales, como líneas dinámicas que han ido evolucionando a medida que hemos ido avanzando en el proceso de Tesis.

Algunas de las aportaciones generadas por las personas que han participado en el estudio, son las siguientes:

- Las historias de vida y los relatos de los maestros y de las maestras de las Escuelas Rurales como referente para la reflexión y contextualización teórica-práctica.

- Indagar sobre los espacios de reflexión que propicien construir caminos educativos para la propia ER y la EF en la ER.
- La investigación con objetos de estudio tan diversos como conexiones educativas se pueden establecer en la ER, desde la Investigación-Acción, reflexión-acción (en el aula de EF), abordando temas desde la realidad educativa definidos por los propios profesionales.
- Tender puentes entre la formación y la práctica, con un intercambio de experiencias entre maestros/as de EF de la ER y docentes universitarios/as de la Mención de EF.
- Proyectos con propuestas de formación que vayan encaminadas a conocer la EF en la ER desde dentro y donde los/as estudiantes y el profesorado no sean meramente oyentes.
- Posibilidades de crear itinerarios de investigación educativa dentro de la FI del/de la maestro/a de EF, que ofrezcan la posibilidad de indagar y profundizar sobre la EF en contextos singulares.
- Ahondar en el tema de Comunidades de Aprendizaje como guía de aprendizaje y EF en la ER, destacando los grupos interactivos en el aula multigrado desde la EF.
- Generar plataformas virtuales como espacios de encuentro digital inter-nivelares cuyo objeto de estudio sea la EF en la ER.

Algunas de las aportaciones personales son las siguientes:

Teniendo en cuenta las inquietudes que me han ido surgiendo a lo largo del estudio, voy a presentarlas por temas, según su orden cronológico, con la intención de que puedan ser útiles como posibles líneas sobre las que pararse a pensar y establecer preguntas que nos inquieten. Me centraré en una de las últimas inquietudes de este proceso, las Comunidades de Aprendizaje y la ER, y en especial, en los grupos interactivos en EF dentro de las aulas multigrado.

Dibujar una línea cronológica de evolución del pensamiento y los propios intereses de quien investiga en relación a las temáticas emergentes, es una tarea compleja que engloba procesos de interrelación de temas emergentes en conexión con ideas prefijadas. De ahí que presentemos las cuatro etapas que nos acontecen, centrándonos en la última.

Imagina una Escuela, cualquier Escuela. Por ejemplo, la que conociste como estudiante, o la que conoces como profesor. ¿Cómo es? Podemos describir el clima, la estructura de la Escuela como una metáfora o una imagen mental y tomar conciencia de que nosotros no trabajamos para sistemas escolares. Nosotros trabajamos para la idea, la imagen, la percepción, que tenemos de la Escuela. Estas percepciones son modelos mentales que influyen en la forma en la que la gente actúa en la Escuela y en las formas en las que la gente interpreta lo que ocurre. Nosotros podemos percibir la Escuela como una máquina, como un organismo vivo, un cerebro, un sistema político, una prisión psíquica, un rompecabezas, como algo que fluye y transforma, como dominación... (Morgan, citado en Casanova et al., 2006)

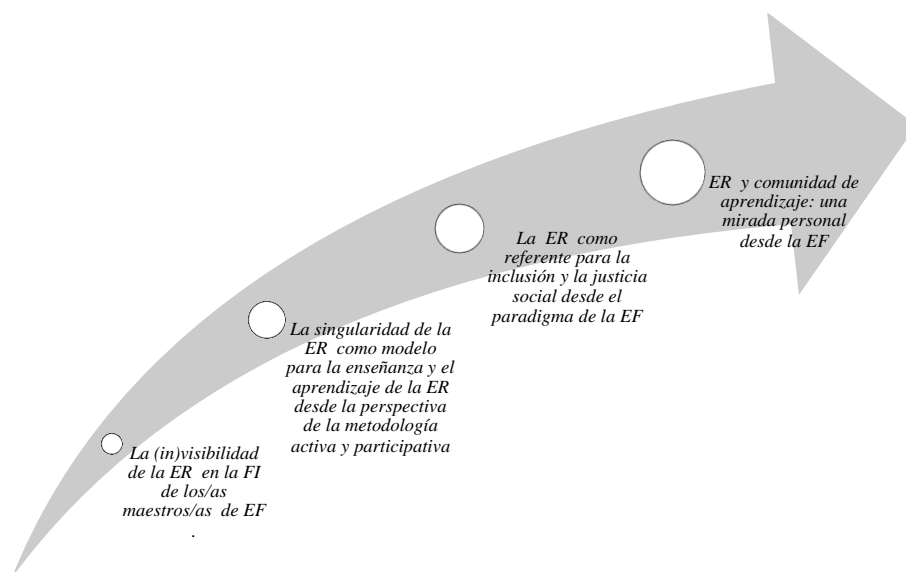


Figura 8.2. Etapas en las que se presentan los diferentes temas sobre los que reflexionar, vinculados a la tesis, siguiendo un orden cronológico.<sup>78</sup>

Las primeras dudas que me surgieron estaban vinculadas a “*La (in)visibilidad de la ER en la FI de los/as maestros/as de EF*”, realizando una experiencia didáctica cuyo propósito pretendía visibilizar a la ER como contenido temático en la FI de los/as futuros/as docentes de EF a través de una experiencia e intervención desde el área de Didáctica de la Educación Física III. Asignatura desde la cual planteamos un seminario.

En la segunda etapa, mi pensamiento estaba vinculado a “*La singularidad de la ER como modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la EF desde la perspectiva de la metodología activa y participativa*”. Aquí nuestro propósito se centraba en visibilizar la ER como modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la EF desde la perspectiva de la metodología activa y participativa utilizando técnicas de trabajo colaborativo y cooperativo.

En la tercera etapa, me interesaron las relaciones sociales que se daban dentro de la ER, en consonancia con los valores de la sociedad democrática con un marco de justicia social, de ahí que mi interés se centrara en “*La ER como referente para la inclusión y la justicia social desde el paradigma de la EF*”.

La cuarta etapa, surge desde conversaciones mantenidas con maestros/as de EF de Escuelas incompletas, con Quijano, uno de nuestros protagonistas y con maestros/as de EF de uno de los CRAs de la Sierra Norte de Madrid<sup>79</sup> (Seminario de ER en la UAM, Imagen 8.1). Estas personas despertaron en mí cierto interés por los temas vinculados a las Comunidades de Aprendizaje, generando una experiencia personal relacionada con la “*ER y Comunidad de Aprendizaje: una mirada personal desde la EF*”, idea que se centraba en el interés por los grupos interactivos en EF en las aulas multigrado<sup>80</sup>. (Jornadas de formación de ER en comunidades de aprendizaje, Imagen 8.2)

<sup>78</sup> Podemos ver íntegros en el anexo en formato CD, anexo al documento, carpeta de posters.

<sup>79</sup> En el anexo 8.1 recogemos el relato de mi experiencia con los/as docentes de un CRA de la Sierra Norte de Madrid

<sup>80</sup> En el anexo 8.1 recogemos algunas ideas referentes a esta línea.



Imagen 8.1. Seminario de ER en la UAM



Imagen 8.2. Jornadas de formación de ER en comunidades de aprendizaje

Aunque los grupos interactivos se están poniendo en marcha cada vez en más Escuelas, más horas y en más materias, apenas existen experiencias en el ámbito de la Educación Física que podamos tomar como modelo para extenderlo a otros lugares. Sin embargo, la investigación Juega, Dialoga y Resuelve (Capllonch, 2008-2011), entre otras aportaciones, nos da las claves para orientar el trabajo en Educación Física hacia los principios del aprendizaje dialógico. (Castro, Gómez-González y Macazaga, 2014, p. 177) (la cita de Capllonch en el original).

Al no ser el tema principal que estamos tratando en esta investigación no hemos querido ni indagar ni profundizar más en estas experiencias y estudios, pero si queremos manifestar nuestro interés por este tipo de actuaciones como líneas desde donde investigar. Añadiendo que son pocos y escasos los estudios que hemos encontrado similares dentro de la ER, lo que no significa que no los haya, pensando que la ER ofrece un marco idóneo, por las características que presenta y la implicación de la comunidad, para este tipo de actuaciones educativas.

A partir de algunas de las inquietudes, que hemos estado comentando, y en relación al análisis realizado en nuestro estudio, me interesaba indagar sobre los procesos de comunicación que se establecen entre los/as docentes de los diferentes niveles educativos, su complejidad, sus acuerdos y desacuerdos y como pueden utilizarse como estrategia para visibilizar las diferentes realidades educativas y los proyectos que desde ella nacen.

Y por último, un punto de indagación que también me resulta atractivo, es aquel que busca - estrategias para acompañar a los/as maestros/as en sus primeras experiencias como noveles en Escuelas Rurales, podríamos estar hablando de un plan de acompañamiento docente, con las posibilidades de favorecer el proceso de ingreso en el mundo laboral y profesional.

### **8.3 Reflexiones sobre la fundamentación teórica realizada**

A lo largo del recorrido teórico propuesto y según las evidencias encontradas en la bibliografía que hemos consultado, se han descrito los elementos más significativos centrados en la en la formación del/de la maestro/a de EF vinculados a su labor profesional en la ER. Junto con la experiencia que hemos ido adquiriendo a lo largo del proceso, la fundamentación

teórica nos ha ayudado a comprender la realidad educativa de la ER y la práctica docente los/as maestros/as que en ella trabajan.

En el comienzo del marco teórico realizado, planteamos una descripción del contexto de la ER. A través de la bibliografía utilizada para la fase de elaboración de la fundamentación, identificamos las características de las aulas multigrado, así como las dificultades y las ventajas para el desarrollo de la EF en este escenario. Particularidades que, posiblemente, van a requerir de un profesorado competente para atender a la diversidad que manifiestan estas aulas. Se ha tratado de hacer hincapié en la formación necesaria del profesorado de EF, para desarrollar su labor docente en la ER, focalizando nuestra atención en la FI y en la posible consideración de la ER en los Planes de Estudio; preguntándonos, si el profesorado de la ER, debería tener una identidad profesional específica que le permitiera ser capaz de desarrollar su práctica docente con calidad en la ER, sin rupturas emocionales y profesionales.

Uno de los puntos en los que nos hemos centrado, para darle sentido propio a la investigación, ha sido la verificación cruzada, donde encontrábamos continuamente referentes a la singularidad de la EF en este contexto, a las limitaciones y posibilidades que de ella emanan. En este sentido, hemos indagado en los tópicos que aparecen en el discurso de los/as docentes, encontrando uno de ellos en las propias limitaciones que tenemos como maestros/as, entorpeciendo nuestra práctica docente y profesional.

La opinión de nuestros protagonistas y diversos/as autores/as ha servido para presentar, en el capítulo dedicado a ello, unas recomendaciones que se deberían tener en cuenta. Recomendaciones que giran en torno a los diferentes espacios que busca el profesorado para paliar las posibles carencias formativas que tienen sobre la ER. En este sentido los *grupos de trabajo inter-nivelares* a través de la reflexión-acción; los *seminarios permanentes* y las *comunidades virtuales* son ejemplos a seguir. Para ello se requiere, en nuestra opinión, establecer puentes de coordinación, comunicación y diálogo entre la Universidad y la ER.

Finalmente, más que una síntesis de bibliografía realizada, han sido las referencias que hemos encontrado sobre reflexiones compartidas de varios colectivos de docentes, de diferentes niveles educativos, las que han aportado información sobre la poca consideración de la ER en los Planes de Estudios de maestros/as de Primaria. Coincidiendo en que el currículo de FI del profesorado, reproduce la situación de abandono y aislamiento que padecen este tipo de Escuelas dentro del sistema escolar español.

En último lugar, entendimos que queríamos emplear los relatos de vida como método biográfico, para indagar y comprender la realidad estudiada desde cada uno de nuestros casos.

#### **8.4 Reflexiones sobre la metodología empleada**

Llegando a la culminación del proceso de investigación, en raras ocasiones hemos tenido dudas sobre la metodología que hemos empleado, quizá porque después de formarme sobre ella, con la ayuda de mi directora de tesis, fui capaz de entender que era la que con todo pronóstico más se ajustaría a las particularidades de nuestro estudio. Nos hemos centrado en una investigación cualitativa utilizando como método el estudio de casos múltiple o multicaso de Stake, pensando que este método nos llevaría a entender mejor el caso. La perspectiva cualitativa me ha invitado a acercarme a sus planteamientos y entenderlo quizá como uno de los métodos con más adecuación a nuestra investigación. Nos ha ayudado a comprender una realidad, objeto de nuestro estudio, no generalizable, pero quizás coincidente con otros casos.

Tampoco tuve dudas, con todo el respeto que se merece la investigación cuantitativa, de cumplir mi deseo de iniciarme en un estudio con una base cualitativa. Mi intención no consistía en ofrecer una “demostración” de nada, sino “mostrar” la particularidad de cada uno de los casos estudiados en los que profundizamos, teniendo en cuenta la secuencia de los acontecimientos y la globalidad de las situaciones personales. El hecho de “producir conocimiento” es una pretensión cargada de altivez y lejos de mi intención, por lo que me quedo con “conocer”. La utilización de la metodología empleada, me ha proporcionado apreciaciones e interpretaciones para conocer nuestro tema de investigación.

Marisa, mi directora de tesis, me enseñó que la investigación cualitativa siempre está en continuo cambio, que es un proceso dinámico que te sorprende, que requiere de una (re)organización de las cuestiones planteadas inicialmente porque a lo largo de todo el proceso van aflorando nuevos interrogantes que advierten de planteamientos diferentes. Situación que me resultaba bastante atractiva.

Mis dudas se centraron también, en un principio, en utilizar alguno de los programas de análisis cualitativo, pensando en el Nvivo o el Atlas.ti para sistematizar el análisis de los datos obtenidos, ambos especializados en el análisis cualitativo del texto. Pero descartamos la idea, por las características de la investigación, optando por no utilizarlos para no perder la visión global de la investigación categorizando los temas. Es cierto que la sofisticación de las herramientas, ayudan a organizar, reagrupar y gestionar el material de investigación, pero en nuestra opinión, dichas herramientas han sido descartadas frente a la comprensión global y compleja de la realidad. Hemos considerado, con cierta inquietud, descartar la idea por considerar que para el “cuerpo” organizativo e interpretativo de “nuestro estudio”, desde una perspectiva global, la mejor herramienta recae en el peso de la investigadora con la incertidumbre que provoca lo más “humano”.

## **8.5 Como conclusión personal**

No me gustaría terminar este apartado sin comentar que el esfuerzo realizado ha merecido la pena, gracias a todas aquellas personas que he ido encontrando por el camino y que le han dado sentido al estudio. La elección del tema ha sido la acertada, y si en algún momento hubo dudas nos aseguramos que se disiparan buscando a personas que le dieran protagonismo a nuestro objeto de estudio. Una decisión apropiada que se confirma al concluir la investigación y que ha despertado en mí otra manera de entender la docencia, otra manera de entender la Educación.

En este sentido me gustaría aludir a un punto de vista personal, para poder continuar, empleando la metáfora de la “bola en la red” una de las escenas de la película “*Match Point*” (Imagen 8.3), del director Stewart (2005), la importancia del efecto del azar y la elección de caminos en la vida de las personas junto con las estrategias y la planificación de una trayectoria. Una pelota de tenis golpeando la red, una oscilación y dudas hacia dónde caer, dibujan el reflejo del azar que determina nuestras vidas. Aunque en este caso, a diferencia del protagonista, Chris Wilton (Jonathan Rhys Meyers), no es un trabajo cargado de inmoralidad a quien el destino le favorece, sino de respeto. Por lo que manifiesto, con humildad, que sea un estudio que invite a otras personas a tomarlo como punto de partida y reflexión para acometer otras investigaciones.



Imagen 8.3. “Match Point”

También deseo hacer referencia a *Ara Malikian* (Imagen 8.4), aunque algunas personas quizás piensen que tiene cierto matiz romántico y que carece de rigor el hecho de mencionarlo. El libro de Martín-Pérez y Esteban (2015, p. 71), me llevó a interesarme aún más por él cuando leí “yo dedico ocho, diez horas al día a tocar mi violín, pero crear... no creaba tanto... y no sé si culpar a mis profesores. Yo he podido encontrar mi voz, mi manera de ser, cuando ya me liberé de todos mis profesores”, una idea que me llevó a reflexionar sobre mi propia práctica docente. Sabemos que una Tesis es como una carrera de fondo que hacemos con personas que nos acompañan en el proceso y que en más de una ocasión, nos guían. Pero también es un encuentro con la soledad, una soledad que recoge las dudas ante los aciertos alcanzados y ese sabor amargo de los desaciertos. Una soledad que nos proporciona una especie de paraguas que nos hace libres, con independencia de los resultados, valorando todo lo vivido durante el proceso.



Imagen 8.4. Ara Malikian

Llegada a este punto se me hace muy difícil compendiar todo lo aprendido, intentado, planteado o experimentado. Las aulas multigrado de la ER; la atención a la diversidad como eje transversal; los procesos de comunicación inter-nivelares; los grupos interactivos y el voluntariado de las Comunidades de Aprendizaje; las comunidades científicas virtuales como espacios de reflexión; los proyectos de trabajo siempre compartidos desde el respeto y la aceptación recíproca, que destaco entre otros, se han encargado de provocar en mí otra manera de hacer, otra manera de sentir. A lo largo de este recorrido he descubierto algunas de las inquietudes de personas comprometidas con su trabajo y de las que he aprendido que el mejor camino que hay para solventar los problemas que nos han acontecido en el estudio es: el



diálogo, el respeto al trabajo del otro/a, la confianza en una misma y el apoyo en las reflexiones compartidas.

Hay infinidad de momentos que se escapan a nuestro ámbito de acción, pero lo más importante, en mi opinión, es que al menos somos conscientes de ello, del “cambio”. En las dos nubes semánticas que muestro a continuación, puedo representar algunos de los aspectos “positivos” y “negativos” que he ido encontrando a lo largo del camino, y sobre todo como me he sentido:

Positivos



Negativos



Aspectos que me han enseñado a tener paciencia, a buscar espacios y ese tiempo tan necesario para los cambios que me han ido aconteciendo; a identificar e intentar dominar nuestras inercias como docentes ancladas, en determinadas ocasiones, a formas más tradicionales y cómodas; a valorar, una vez más, el escuchar la voz de los demás; a tener en cuenta el trabajo desde lo infinitamente diverso; a descubrir que en cada persona y en cada situación podemos encontrar un universo de fortalezas y oportunidades; a ese cambio de actitud, tan necesario, gracias a las actitudes que nos contagiaron todas las personas que han participado en el proceso y desarrollo de este estudio; a apreciar y valorar cada una de las palabras y gestos de los demás. En definitiva, hemos avanzado construyendo y esa construcción ha empezado por una misma.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abós, P. (2007). La Escuela Rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1-2), 83-90.
- Abós, P. (2011). La Escuela en el medio rural y su presencia en los Planes de Estudios 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. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART3.pdf>
- Abós, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, 24, 99-118. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/1946/2224>
- Abós, P., Bustos, A., y Boix, R. (2010). El maestro y la Escuela Rural ¿competencias específicas? En J. Marreno y J. Carbonell (Coords.), *Actas del Congreso: Reinventar la formación docente* (pp. 1-9). Málaga: Universidad de Málaga.
- Abós, P., y López-Hernández, A. (2000). Formación Inicial del profesorado y Escuela Rural: perspectivas de futuro. *Anuario de pedagogía*, 2, 121-135.
- Adell, J.A. (2003). La Educación Física en la Escuela Rural: el caso de la provincia de Huesca. En V.M. López, R. Monjas, y A. Fraile, (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar* (pp.141-147). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Aguado, T. (2011). Redes de cooperación: I Espacios de Diversidad e Igualdad en Investigación Educativa. En *Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. UNED: Madrid.
- Alkahtani, A., Meixner, G., y Paul, R. (Productores), y Al-Mansour, H. (Director). (2012). *Wadjda* [Película]. Arabia Saudí.
- Alpe, Y. (2001). L'école rurale dans la France d'aujourd'hui: quelques éclairissements préliminaires. En Y. Alpe, P. Champollion, R.C. Fromajoux, y J.L. Poirey (Coords.), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard. Tome I, espaces ruraux et réussites scolaires* (pp. 15-16). Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Alumnos de la Escuela de Barbiana (2008). *Carta a una maestra*. Madrid: PPC.
- Amor, M.I. (2002). Peculiaridad de la Escuela Rural. En M. Lorenzo (Coord), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (pp. 1009-1014). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Anguera, M.T. (1987). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó.
- Arnold, M.L (2005). Rural education: A new perspective is needed at the US Department of Education. *Journal of Research in Rural Education*, 20(3), 1-3. Recuperado de <http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/20-3.pdf>
- Aronson, L., Darwin, L., Tenenbaum, S., Wiley, G. (Productores), y Stewart, A. (Director). (2005). *Match Point* [Película]. Estados Unidos.

- Arribas, H.F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos* (Tesis doctoral no publicada) Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Astraín, C. (2006). Connotaciones de estas Escuelas desde el prisma de un maestro itinerante de Educación Física. Una experiencia en torno a las cuerdas en un CRA de la montaña Riojana. En V.M. López (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 153-155). Madrid: Miño y Dávila.
- Barajas, M., Boix, R., y Silvestre, S. (2006). Proyecto NEMED: una red transnacional para la Escuela Rural. *Aula de Innovación Educativa* 149, 28-31. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/149-adolescentes-y-nuevas-formas-de-familia--la-Escuela-rural-en-una-sociedad-plural/proyecto-nemed-una-red-transnacional-para-la-Escuela-rural>
- Barba, J.J. (2001a). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 177-190.
- Barba, J.J. (2001b). Teatro de sombras: la experiencia de un alumno en prácticas en la elaboración y puesta en prácticas de una unidad didáctica. *Cuadernos Pastopas*, 1, 28-32.
- Barba, J.J. (2002). *Diario del Prácticum*. Documento inédito.
- Barba, J.J. (2004). Dónde realizar la Educación física en la Escuela Rural. *Efdeportes.com*, 19(79). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd79/rural.htm>
- Barba, J.J. (2006a). *Aprendiendo a ser maestro en una Escuela Unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón: MCEP.
- Barba, J.J. (2006b). Deslizándonos por la nieve en la Escuela Rural. *Efdeportes.com*, 10(94). Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Barba, J.J. (2007). Posibilidades de la Educación deportiva en la Escuela Rural. Una propuesta a través del voleibol deconstruido. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 46-50.
- Barba, J.J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. En A. Gutierrez y L. Torrego (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- Barba, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la Escuela Rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Barba, J.J., y Pedraza, M.A. (2003). La iniciación deportiva y su aplicación a nivel escolar. En F. Ruiz y E.P. González del Hoyo (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (pp. 433-438). Valladolid: AVAPEF.
- Barbás, M<sup>a</sup>. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: P.P.U.
- Barkley, E., Cross, P., y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: MEC/Morata.
- Barneda, S. (2014). *Reír al viento*. Madrid: Santillana.
- Blat, J., y Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de Educación Primaria y secundaria: estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide/UNESCO.
- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 397-414. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL3.pdf>
- Beckner, W. (1996). Improving rural teacher education. En J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 961-977). Nueva York: Association of Teacher Educators.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en Educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. En *New directions for teacher assessment. Proceedings of the 1988 ETS international conference* (pp. 39-68). Princeton, N.J.: Educational Testing Service. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314432.pdf#page=44>
- Bernardo, J., y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Berrocal, L. (2015). *Propuesta de intervención didáctica basada en la orientación mediante Grupos Interactivos en el área de Educación Física*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Berry, C.R., y Little, A.W. (2006). Multigrade teaching in London, England. En A.W. Little (Eds.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities* (pp. 67-86). Verlag: Springer.
- Birch, L., y Lally, M. (1995). *Multigrade teaching in Primary Schools*. Bangkok: Asia-Pacific Centre on Education Innovation for Development.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural*. Barcelona: Graó.

- Boix, R. (2003). Escuela Rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Erural. Educación, Cultura y Desarrollo*, 1(1), 1-8.
- Boix, R. (2004). *La Escuela Rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la Escuela Rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art2.pdf>
- Boix, R., Codina, R.E., y Guilera, M. (1996). Una Escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 52-55.
- Boix, R., y Manzano, R. (2009). El observatorio de Educación rural en Cataluña. En *Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuestas*. Teruel. Recuperado de [http://www.fantoniogargallo.org/cms/wp-content/uploads/2013/02/Observatorio\\_Educacion\\_Mundo\\_Rural\\_Catalu.pdf](http://www.fantoniogargallo.org/cms/wp-content/uploads/2013/02/Observatorio_Educacion_Mundo_Rural_Catalu.pdf)
- Boix, R., y Marquilles, P. (2004). Motivos de la creación del grupo interuniversitario de la Escuela Rural en Cataluña. En P. Murillo, J. López-Yáñez, y M. Sánchez-Moreno (Coords.), *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Cambiar la sociedad, cambiar con la Sociedad* (pp. 20-21). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 12. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Bona, C. (2013). *El cuarto hocico*. Castellón de la Plana: Hades.
- Burah, R., Sandoz, G. (Productores), y Sciamma, C. (Directora). (2011). *Tomboy* [Película]. Francia.
- Buscà, F. (2005). *Educación Física escolar y transversalidad curricular. Un estudio de casos para el análisis y diseño de tareas motrices significativas*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bustos, A. (2006). *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada, Granada.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la Escuela Rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-26. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>

- Bustos, A. (2009). La Escuela Rural Española ante un contexto de transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Bustos, A. (2011a). *La Escuela Rural* Granada: Octaedro.
- Bustos, A. (2011b). Investigación y Escuela Rural: ¿irreconciliables? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 155-170. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART10.pdf>
- Canário, R. (2008). Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. *Santa María*, 33(1), 33-44.
- Cantón, I. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Carbonell, J. (1992). La mort del mestre o el triomf del' especialista. *Perspectiva escolar*, 170, 66.
- Carbonell, J. (1994). El criet de Alcorisa. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 36-42.
- Carbonell, J., Carrillo, I., Soler, J., y Tort, A. (1996). El Prácticum: Un nuevo modelo abierto a distintas realidades. En *VIII Congreso de Formación del Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2786690.pdf>
- Caride, J. A. (1984). La Escuela Rural: Re-creación de una identidad en crisis. *Cuadernos de Pedagogía*, 112, 68-75.
- Caride, J. A. (1998). La Escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la construcción de una identidad en crisis. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 32-36.
- Carmena, G., y Regidor, J.G. (1985). *La Escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.
- Casado, S. (2008). ¡¡¡Estamos un poco verdes!!! Hay que cambiar el color. Grupo IDEA, En *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://prometeo.us.es /idea/congreso/pdf%20comunicaciones/39.pdf>
- Casanova, M. A., y cols. (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la Escuela*. Madrid: MEC
- Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como método de investigación. *Revista Educación e Investigación en Enfermería*, 18(1). Recuperado de <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Fenomenologia.html>
- Castro, M., Gómez-González, A., y Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en Educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.



- Cervantes, M. de (1983). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Valencia: Alfredo Ortells.
- Champollion, P., y Poirey, J.L. (2003). Ecoles rurales et montagnardes et formation professionnelle des enseignants en France. Recuperado de <http://www.grenoble.iufm.fr/rural/textes/EcolesFrance.rtf>
- Chaparro, F. (2010a). *La (in)visibilidad de la Escuela Rural en la Formación Inicial de los maestros de Educación física (aprendiendo a investigar)* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Chaparro, F. (2010b). *La visibilidad de la ER en la FI del maestro: experiencia e intervención en Didáctica de la EF III*. Seminario sobre la Educación Física en la Escuela Rural. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Inédito.
- Chaparro, F. (2011a). La (in)visibilidad de la Escuela Rural en la Formación Inicial de los maestros de Educación Física. En V. Arufe (Coord.), *Libro de Actas del VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y Educación Física* (CD-rom). Pontevedra: Sportis, Formación Deportiva.
- Chaparro, F. (2011b). La singularidad de la Escuela Rural como modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física desde la perspectiva de la metodología activa y participativa. En *Actas del VII Congreso Internacional en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Chaparro, F. (2014). Escuela Rural y Comunidad de Aprendizaje: una mirada personal desde la Educación Física. En V. Arufe (Coord.), *Libro de Actas del X Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física* (CD-rom). Pontevedra: Sportis, Formación Deportiva.
- Cid, F. (2009). *El nuevo libro del maestro. Manual para novatos de infantil*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colectivo “Campos de Castilla” (1987). *Escuela Rural: Una Propuesta Educativa en Marcha*. Madrid: Narcea.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Contreras, J. (1976). Cultura Rural, Educación escolar y dependencia campesina. *Cuadernos de Pedagogía, Suplemento 2*.
- Corchón, E. (2000). *La Escuela Rural: Pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Corchón, E. (2002). La Escuela Rural hacia la sociedad del conocimiento. En L. Delgado et al. (Coords), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (pp. 71-104). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Corchón, E. (2005). *La Escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Davinci.
- Corchón, E., y Lorenzo, M. (1996). Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Coords.), *Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Corchón, E., Raso, F., e Hinojo, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la Escuela Rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31, 147-179
- Cortés, N., Gutiérrez, C, Lena, C. Martínez, S., Saludes, P., y Sandín, M. (2002). Una Educación física diferente para una Escuela diferente. La Escuela Rural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 7-19.
- Costa, S., M., Dueso, M<sup>a</sup>. J., Pedrós, C., y Vidal, C. (2006). Unidades didácticas adaptadas a la Escuela Rural del CPR del Monzón: orientación en la Escuela Rural. En V.M. López (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 137-139). Madrid: Miño y Dávila.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, J. M (1996). *Autobiografías*. Madrid: CIS.
- Del Barrio, J.M. (1996). ¿Existe la Escuela Rural? *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 85-89.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of Qualitative Research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-18.) Londres: Sage.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Díaz-García, M. C. (2008). Afrontar a las familias: Vivencias de una maestra novel. Grupo IDEA, En *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea /congreso/pdf%20comunicaciones/18.pdf>
- Domingo, J., Bolívar, A., De Valentín, P., Fernández-Cruz, M., Gallego, M. J., León, M. J., Pérez, P. (2000). *Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el propio profesorado*. Memoria de Investigación. Grupo de Investigación de "Formación Centrada en la Escuela" (FORCE). Granada: Universidad de Granada.

- Durston, J. (2004). *La participación comunitaria en la gestión de la Escuela Rural*. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CLa%20Participaci%C3%B3n%20Comunitariaen%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20e%20la%20esculea%20rural.pdf>
- Eirín, R., García-Ruso, H. M., y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3>
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.
- El Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER). (2005). Un Exemple de Treball Col.laboratiu. *Universitas tarraconensis Revista de ciències de l'educació*, 1, 251-257. Recuperado de [http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/publicacions/univ\\_tarraco/revistes/juny05/article16.pdf](http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/publicacions/univ_tarraco/revistes/juny05/article16.pdf)
- Enciso, N. (2001). La Escuela Rural: un enfoque hacia el cambio. En M. L. Lorenzo Delgado et al., (Coords.), *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal* (Vol. 2). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Erickson, F. (1990). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza*, II (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2002). La vertebración académica de la Formación Inicial del profesorado. *Estudios Sobre la Educación*, 2, 11-34.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de Formación Inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Fernández, F. (2001). Con la espaldera a cuestras. *Revista E+F*, 2, 20-21.
- Fernández-Balboa, J.M. (1998). Transcending masculinities: Linking personhood and pedagogy. En C. Hickey, L. Fitzclarence, y R. Matthews (Eds.), *Where the boys are* (pp. 121- 139). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Fernández-Balboa, J.M. (2003). La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la Dignidad. En V.M. López, R. Monjas, y A. Fraile (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar* (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Fernández-González, G., Madera, M., y Sabín, I. (2000). *Una investigación sobre los centros rurales agrupados de Asturias*. Gijón: UNED-Centro asociado de Asturias. Recuperado de <http://www.uned.es/ca-gijon/web/activida/publica/entemu01/a6.PDF>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Ferrer, S., y Calvo, M. (2006). Experiencias del Grupo de Trabajo del CPR de Fraga: encuentros y convivencias deportivas para centros rurales en horario lectivo. En V.M. López (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 153-155). Madrid: Miño y Dávila.
- Feu, J. (2003). La Escuela Rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- Feu, J. (2004). La Escuela Rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2(3). Recuperado de <http://Educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Flecha, R. (1997a). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 67-76.
- Flecha, R. (1997b). *Compartiendo palabras. El aprendizaje dialógico de las personas adultas*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 12-36.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontarnau, F. (2015). La Educación Física en la Escuela Rural como herramienta para la atención individualizada del alumnado. En V. Arufe (Coord.), *Libro de Actas del XI Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física* (CD-rom). Pontevedra: Sportis, Formación Deportiva.
- Fontecha, M. (2007). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la FI de un grupo de docentes de Educación Física*. País Vasco: Serie tesis doctorales.
- Fox Searchlight Pictures / Riverroad Entertainment (Productora), y Malick, T. (2011). *The Tree of Life* [Película]. Estados Unidos.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.

- Fraile, A. (2005). La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física. En A. Sicilia y J.M. Fernández-Balboa, (Coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 49-76). Barcelona: Inde.
- Freinet, C. (1996). La Escuela moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la Escuela popular. En C. Freinet (Coord.), *La Escuela moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la Escuela popular. Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas* (pp. 17-113). Madrid: Morata.
- Freinet, M. (1997). *Élise et Célestin Freinet, Souvenirs de notre vie*. París: Stock
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García-Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: Mido.
- García-Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Alcoy: Marfil.
- García-Suárez, A. (1988). *La formación inicial de los maestros*. Barcelona: P.P.U.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Universidad de Sevilla. *Enseñanza y Teaching. Revista interuniversitaria*, 10-11, 199-214.
- Gil, J. (2010). Educación Física: diferencias respecto al uso didáctico del medio natural en una Escuela Rural y en una de ámbito urbano. *Efdeportes.com*, 15, 143. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd143/educacion-fisica-escuela%20rural-y-ambito-urbano.htm>
- Geertz, C. (1993). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Gil, P. (2001). *Érase una vez un lamento persistente. Reflexiones de una maestra en prácticas*. Morón de la Frontera: Publicaciones M.C.E.P.
- Gimeno, J. (1981). Bases para la reforma del currículum de la formación de los profesores en las escuelas normales. En *I Encuentro Nacional de EU Formación del profesorado de EGB, I*, (pp. 40-68). Málaga: MEC/ICE de la Universidad de Málaga.
- Gimeno, J. (2005). Las bases para la Formación Inicial del profesorado de Educación secundaria. *Jornadas El protagonismo del profesorado: Experiencias de aula y propuestas para su formación*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.educacion.es/cesces/seminario-2005/eso-mesa-especialistas.pdf>
- Gimeno, J., y Fernández, M (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Gimeno, J. y Pérez-Gómez, Á.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Goetz, J., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata/MEC.
- González, R. (1996). *La iniciación en la Escuela del maestro y maestra /a novel*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado <http://www.tesisexarxa.net/TDX-0422108-154419/index.html>
- Gómez-Oviedo, C. (2002). Una Educación física en Escuelas en el medio rural, una experiencia personal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 20-28.
- Goodson, I. F. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En I. F. Goodson (Eds.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Barcelona: Octaedro.
- Gracia, F. (2001). Análisis de la Educación Física en la Escuela Rural. En *Actas de I Congreso Aragonés de Educación Física*. Jaca: Gobierno de Aragón.
- Gracia, F. (2002). La Educación Física en la Escuela Rural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 48-58.
- Grande, M. (1981). Bases alternativas para la Educación Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 22-25.
- Grandon, T. (2011). *Book Informing with the Case Method*. London: Informing Science Press.
- Groupe Inter-universitaire d'École Rurale (2006). L'école rurale en Catalogne Une vision d'ensemble dans une perspective multidisciplinaire. En Y. Alpe, P. Champollion, y J.L.Poirey (Coords.), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*. Tome IV, *Le devenir des élèves en fin de collège: parcours et projets* (pp. 138-156). Besancon: Presses universitaires de Franche-Comté Recuperado de <https://observatoireeducationterritoire.files.wordpress.com/2014/08/tome4.pdf>
- Hammer, P.C., Hughes, G, McClure, C., Reeves, C., y Salgado D. (2005). *Rural Teacher Recruitment and Retention*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489143.pdf>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. Recuperado de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09\\_MI\\_HAMUI.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF)
- Hannum, W., Irvin, M.J., Bancos, J.B, y Farmer, T.W (2009). Use distance education in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(3), 1-15. Recuperado de <http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/24-3.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

- Hernández-Álvarez, J.L. (2003). La Educación Física Escolar en la LOGSE: análisis y evaluación de su diseño y desarrollo. En V.M. López, R. Monjas, y A. Fraile, (Coords.), *Los últimos diez años de la EF Escolar* (pp. 23-51). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hernández-Díaz, J.M. (2000). La Escuela Rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación número extraordinario dedicado a la Educación en España en el siglo XX*, 1, 113-136. Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=8522\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=8522_19)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (2ª ed.). México DF: McGraw-Hill.
- Hervás, M.J. (1995). Por la dignidad de la Escuela en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 80-83.
- Hinojo, F. J., Raso, F., e Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la organización de la Escuela Rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 80-105.
- Howley, C.B. (2009). Critique and fiction: doing science right in rural education research. *Journal of Research in Rural Education*, 24(15), 1-11. Recuperado de <http://www.jrre.psu.edu/articles/24-15.pdf>
- Howley, C.B., Theobald, P., y Howley, A. (2005). What rural education research is of most worth? A reply to Arnold, Newman, Gaddy, and Dean. *Journal of Research in Rural Education*, 20(18), 1-6. Recuperado de <http://jrre.psu.edu/articles/20-18.pdf>
- Huberman, M. (1988). *Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente*. Ponencia en XIII Conferencia Anual De La A.T.E.E. Barcelona, septiembre.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la Reforma*. Barcelona: Laia.
- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. En A. Pérez-Gómez, J. Barquín, y J.F. Angulo (Eds.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica* (pp.181-207). Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Informe 2013 sobre el Estado del Sistema Educativo. Consejo Escolar del Estado. Curso 2011-2012*. Madrid: Autor
- Jiménez-Sánchez, J. (1983). *La Escuela Unitaria*. Barcelona: Laia.
- Jiménez-Sánchez, J. (1993). Chequeo a la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 87-102.

- Jorrín, I. M. (2006). *Perfil Formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Julián, J.A., Estévez, S., y Agualeles, I. (2013). Tree Athlon. Un Proyecto de respeto por la naturaleza y ocio en la Escuela Rural. *Aula de innovación educativa*, 225, 42-48.
- Le Studio Canal+ (Productora), y Philibert, N. (2002). *Être et avoir* [Película Documental]. Francia.
- Lear, N. (Productor), y Avnet, J. (Director). (1991). *Fried Green Tomatoes* [Película]. Estados Unidos.
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1). Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1>
- Lesma, M., Tripolloni, C., Ávila, J., Páez, L., Canseco, M. I., y Gil M. E. (2009). *Iniciarse como docentes en escuelas rurales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE, 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE, 154, de 27 de junio de 1980.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE, 209, de 1 de septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE, 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. BOE, 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, de 4 de octubre de 2013.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, 295, de 13 de diciembre de 2013.
- Levin, H. (2000). *Las Escuelas aceleradas: una década de evolución*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.



- Lind, T., y Stjernström, O. (2015). Organizational Challenges for Schools in Rural Municipalities: Cross-National Comparisons in a Nordic Content. *Journal of Research in Rural Education*, 30(6), pp. 1-14. Recuperado de <http://jrre.psu.edu/>
- Liston, D.P., y Zeichner, K.M. (1993). *Formación de profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata
- Little, A.W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- López-Barajas, E. (1996). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- López-Pastor, 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.
- López-Pastor, V. M. (2003). La Educación Física en la Escuela Rural: revisión de su evolución en la última década. En V.M. López, R. Monjas, R., y A. Fraile (Coords.), *Los últimos diez años de la EF Escolar* (pp. 149-171). Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.
- López-Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y Formación Inicial del profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 51, 221-232.
- López-Pastor, V.M. (Coord.), Egido, J., Gonzalo, L.A., González-Badiola, J., González-Pascual, M., López-Pastor, E... y Sanz, J.L. (2006). Una experiencia en la Escuela Rural segoviana. Unidades didácticas para Escuelas Rurales: “Los juegos infantiles como punto de partida” (Pañuelos, Persecuciones, Bases y Esparrancas). En V.M. López (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 183-243). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R., López-Pastor, E., Gonzalo, L.A., Martín, C., y González-Badiola, J. (2006). La Escuela Rural como contexto específico para la enseñanza de la Educación Física. En V.M. López (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 29-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor V.M, Monjas, R., y López-Pastor, E. (1998). La Escuela Rural y la Formación Inicial del profesorado de Educación física: El caso de los centros rurales agrupados (CRAs) y el profesorado de Educación física itinerante. *Publicaciones*, 28, 393-401.
- Manzano, R. (Coord.), Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, Secretariat de l'Escola Rural de Catalunya, y Observatori d'Educació Rural de Catalunya. (2011). Educarse en el mundo rural hoy en Cataluña. En *I Congreso Estatal. La Educación en el mundo rural*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de educación y Ciencia. Recuperado de <http://oberc.fmr.cat/documentacio/DOCUMENTACIO/Educaci%C3%B3n%20rural%20en%20Catalu%C3%B1a%202.pdf>

- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1995). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En M<sup>a</sup> L. Montero, B. Cebreiro, y M. A. Zabalza (Eds.), *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos* (pp. 338-361). Santiago: Tórculo.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción laboral en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33, 27-38.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Marín, R. (1980). *El contenido de la formación del profesorado. En la investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: Sep.
- Marina, J.A., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Margalef, L. (2008). *Pautas para la planificación docente: Plan Didáctico de una asignatura (programa)*. Dirección del Programa de Formación de la Universidad de Alcalá de Henares. Documento inédito.
- Martínez-Álvarez, L., y Bores, N. (2007). Apuntes para participar en el debate en torno a la convergencia europea y su efecto sobre la formación del profesorado de Educación Física. En L. Martínez-Álvarez, y N. Bores (Coords.), *La formación del profesorado de Educación física en el marco de la convergencia europea*, (pp. 9-20).Valladolid: Servicio Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Martínez-Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68) Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martínez-Miguélez, M. (1999). *La Investigación cualitativa etnográfica en Educación*. México: Trillas.
- Martín-Pérez, G. (2011). *Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado* (Tesis de doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Martín-Pérez, P. y Esteban, S. (2015). *Conduces tú. Coaching educativo: respirando el cambio*. Madrid: EOS.
- Martínez-Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marugán, L. (2016). *La participación de las familias en la Escuela Rural de la sierra de Segovia. Una oportunidad para el empoderamiento comunitario* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Melery, V. (Productora) y Berline, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* [Película]. Bélgica.
- Miles, M.B., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *El Sistema Educativo español*. Madrid: MEC/CIDE. Recuperado de [http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199\\_6.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf)
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Neill, S. (2005). *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Orden Ministerial ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro y maestra /a en Educación Primaria. BOE, 312, de sábado 29 de diciembre.
- Ortega, M. A. (1994). Escuela Rural o Escuela en lo rural. Algunas anotaciones sobre una frase hecha. *Revista de Educación*, 303, 211-238.
- Ortega, M. A. (1995). *La Parienta Pobre (Significante y significados de la Escuela Rural)*. Madrid: MEC/CIDE
- Palmer, P.J. (1998). *The courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascual, C. (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para la Formación Inicial del profesorado basado en la reflexión* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia, Valencia.
- Pascual, C., y Fernández-Balboa, J.M. (2005). La cara oculta de los formadores de Educación Física. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 21-48). Barcelona: Inde.
- Pedraza, M.A. (2011). *La Investigación-Acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación física en la Escuela Rural*. (Tesis doctoral no publicada) Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Pedraza, M.A., y López-Pastor, V.M. (2015). Investigación-Acción, desarrollo profesional del profesorado de Educación física y Escuela Rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 1-16.
- Pérez-Blanco, F.J. (2007). Escuela inclusiva: un concepto multidimensional. *P@k-in-Redes, Revista Digital*, 1, 1-8.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Píriz, R.M. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 17, 51-64.
- Plumelle, B. (2012). Références Bibliographiques. *Revue internationale d'éducatives- sevres*, 59, 125-135. Recuperado de <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/bibliographie/ries-59.pdf>
- Ponce de León, A., Bravo, E., y Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347.
- Ponce de León, A., Sanz, E., y Bravo, E. (2002). La Educación física en los colegios rurales agrupados. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 59-71.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Barcelona. Mondadori.
- Pousada, O. (Productor), y Sánchez, S. (Directora). (2011). *Tralas luces* [Película Documental]. España.
- Puertas, M. C. (2008). Relaciones interpersonales en los primeros años docentes. En *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://prometeo.us.es /idea/congreso/pdf%68comunicaciones/39.pdf>
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS
- Rasam, D., Seydoux, J. (Productores), y De La Patellière, A., Delaporte, M. (Directores). (2012). *Le prénom* [Película]. Francia.
- Raso, F. (2012). La Escuela Rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (tic): estudio evaluativo. (Tesis doctoral no publicada) Universidad de Granada, Granada.
- Raso, F., y Corchón, E. (2002). La Escuela Rural del siglo XXI: la Educación del nuevo milenio. En L. Delgado et al. (Coords), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (pp. 1095-1100). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación compensatoria. BOE, 112, de 11 de mayo 1983.

Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre Constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. BOE, 8, de 9 de enero 1987.

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. BOE, 220, de 13 de septiembre 1991.

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los Planes de Estudios conducentes a su obtención. BOE, 244. De 11 octubre 1991

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio, por el que se modifica y desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación. BOE, 163, de 7 de julio, 2009.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE, 161, de 3 julio de 2010.*

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 270, de 9 noviembre de 2012.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. BOE, 52, de 1 de marzo de 2014.

Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se ordena la publicación del Plan de Estudios de la Diplomatura Maestro-EF (Centros Escuelas Universitarias Santa María de Madrid y Nuestra Señora Fuencisla de Segovia). BOE, 30, de 4 febrero 1993.

Resolución de 29 de abril de 2011, de la Universidad de Alcalá, por la que se publica el plan estudios de Graduado en Magisterio de Educación Primaria. BOE, 135, de 7 junio 2011.

Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del Plan de Estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria. BOE, 313, de 29 diciembre 2012.

Resolución de 6 de junio de 2014, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria. BOE, 155, de 26 junio 2014.

Richardson, T. (Productor), y Richardson, T. (Director). (1962). *The Loneliness of the Long Distance Runner* [Película]. Reino Unido.

- Roche, P. (1993). *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva Escuela Rural*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de Aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil, J., y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez-López, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la Formación Inicial de los docentes en Educación física. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>
- Rodríguez-Marcos, A. (Dir.), Alda, E., Aranda, R., Carenas, B., De la Herrán, A., Domínguez, C.,... Sanz, E. (1998). El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del Practicum de Magisterio. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 16, 153-175.
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2008a). *Educación física para la Escuela Rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: Inde.
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2008b). Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. En A. Fraile (Coord.), *La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física* (pp. 65-115). Barcelona: Graó.
- Sáenz-López, P. (2000). *El maestro principiante de Educación física*. Huelva: Servicio Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Salgueiro, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santamaría, R. (1996). *La Escuela Rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* (Tesis doctoral no publicada). Universitat Jaume I, Castellón.
- Santamaría, R. (2014). La Escuela Rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión*, 21(33), 1-26. Recuperado de [http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014\\_33/SP%2021%2033%20ART\\_ESC\\_RURAL.pdf](http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014_33/SP%2021%2033%20ART_ESC_RURAL.pdf)
- Santiago, J., y Roussos, A. (2010). *El focus groups como técnica de investigación cualitativa*. Documento de Trabajo N° 256, Universidad de Belgrano. Recuperado de [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/256\\_roussos.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf)

- Santos-Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la Escuela Rural. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 71-91.
- Santos-Guerra, M.A. (1997). Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 29, 33-58.
- Santos-Guerra, M.A. (1999). Organización para el desarrollo profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 1-15.
- Santos-Guerra, M.A. (2002). Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora escolar desde un Contexto Rural. En L. Delgado et al., (Coords.), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (pp. 105-112). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santos-Pastor, M. L. (2000). *Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Santos-Pastor, M. L., y Martínez-Muñoz, L.F. (2011). Las actividades en el medio natural en la Educación física de la Escuela Rural. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 220-233.
- Sauras, P. (Coord.)(1998). *Trabajar en la Escuela Rural. ¿Trabajar en la Escuela Rural? ¡Trabajar en la Escuela Rural!* Madrid: Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica.
- Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-44.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sepúlveda, M<sup>a</sup>. P., y Gallardo, M. (2011). La Escuela Rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 141-153.
- Soler, J. (1998), Un modelo de Prácticum en la Escuela Rural. Las posibilidades de la Escuela Rural en la Formación Inicial del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 2, 61-72.
- Soler, J. (1998). *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del Prácticum. Aprender a ser maestro en la Escuela Rural. Un proyecto de prácticas en la Escuela Rural*. Recuperado de [http://redaberta.usc.es/uvi/public\\_html/images/pdf1998/soler0.pdf](http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf1998/soler0.pdf)
- Soler, J. (2001). Aprender a ser maestro en la Escuela Rural. Reflexiones sobre la Formación Inicial y permanente del profesorado de Escuela Rural. En *Actas Iº Congreso Escuela Rural de Aragón* (pp. 75-89).
- Spielberg, S., Kennedy, K. (Productores), y Spielberg, S. (Director). (1982). *E.T.: The Extra-Terrestrial* [Película]. Estados Unidos.

- Stake, R.E. (1985). Caso Study. En J. Nisbet (Ed.), *World Learnbook of Education*. London: Kogan Page
- Stake, R.E. (1990). *Investigación cualitativa para promover la comprensión*. Málaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Documento policopiado).
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press
- Stake, R.E. (2006). *Investigación cualitativa con estudio de casos*. Documentos para la formación del profesorado. Centro Buendía Uva (Documento policopiado).
- Subirats, M. (1983). *L'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: Estudis Rosa Sensat.
- Tapia, L., y Castro, P. (2014). Experiencia educativa. Educar desde una CRA. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 415-428.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F.Z. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las Escuelas Rurales* (Tesis de Maestría, FLACSO). Recuperado de <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis and Software Tools*. Bristol: Falmer Press.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomeo, M., y Gracia, F. (2006). Experiencias del Seminario del CPR de Sabiñanigo: encuentros, sombras chinas y danzas de paloteo. En V.M. López (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 115-127). Madrid: Miño y Dávila.
- Tonucci, F. (1990). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Barcanova Educación.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*. 247, 48-51.
- Tonucci, F. (2010). *Enseñar o aprender*. Buenos Aires: Losada.
- Tous, J. L. (1981). Cataluña: Invitación al Estudio de la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 18-20.
- Tranter, B. (Productora) y Rozema, P. (Directora). (1995). *When Night Is Falling* [Película]. Canadá.



- Uriel, J.R. (2002). Educación física en el medio rural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 29-47.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez-Recio, R. (2008). Las Escuelas Rurales: un lugar a ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 53-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015211006>
- Vázquez-Recio, R., y Ángulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Archidona: Aljibe.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor. Un análisis de la Formación Inicial. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Bilbao: Narcea.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best evidence synthesis. *Review of Education Research*, 65(4), 319-381.
- Velázquez-Callado, C., y Fernández, M.I. (2002). *Educación para la paz, la convivencia y la integración*. Valladolid: La peonza.
- Vilela, P. (2004). La coordinación entre centros rurales agrupados en Galicia: un modelo de organización. En R. Boix Tomás (Coord.), *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades* (pp. 103-120). Barcelona: Praxis.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en Educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Wolcott, H. (1990). *Writing up qualitative research*. Londres: Sage
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: Sage.
- Zanuck, R.D., Zanuck, L.F. (Productores), y Beresford, B. (Director). (1989). *Driving Miss Daisy* [Película]. Estados Unidos.



## **ANEXOS<sup>81</sup>**

---

<sup>81</sup> En el apartado de anexos, presentamos los anexos de cada uno de los capítulos recogidos en formato CD y que adjuntamos al final del documento

## ANEXOS DISPONIBLES EN FORMATO CD ADJUNTO AL DOCUMENTO

Los anexos que presentamos en el CD adjunto al documento, están divididos en carpetas y subcarpetas cuya ruta y contenido mostramos a continuación para que resulte de fácil acceso.

### Contenido del CD

#### - Carpeta de investigación

La carpeta de investigación contiene varias *subcarpetas* que a continuación pasamos a presentar realizando una pequeña descripción de las mismas.

- Anexo TFM<sup>82</sup>

Esta subcarpeta que contiene el anexo del TFM, tiene un valor singular ya que alberga un número de subcarpetas referentes al estudio llevado a cabo como culminación del Máster realizado en Innovación, Evaluación y Calidad en EF. Interés porque las evidencias del estudio forman parte del origen de la tesis.

- Base de datos de la ER y la EF en la ER

La base de datos que creada con el programa Access (seleccionando el programa Access, aparece inmediatamente una ventana con la posibilidad de seleccionar o crear una base de datos utilizando los recursos del asistente) nos permitía memorizar los datos que habíamos recogido en relación a la ER y a la EF en la ER. Las agrupaciones elaboradas eran una colección de informaciones registradas en fichas con varias posibilidades de búsqueda, que nos daban la oportunidad de realizar diversas operaciones para acceder a los datos almacenados de un solo tipo. Cuando realizamos el TFM, nos pareció de interés elaborar una base de datos vinculada específicamente al tema que estábamos tratando.

- Carpeta de JJ

En esta carpeta podemos encontrar una copia de Documentos personales de JJ; entrevistas, transcripciones y valoración de las entrevistas realizadas a JJ y el relato de vida de JJ, que en su día entendimos como un episodio centrado en su FI.

- La EF en contextos singulares ER-Educación Infantil. Jaca 2010

Aquí podemos encontrar información referente al curso realizado en Jaca en 2010 sobre la EF en contextos singulares centrados en la ER y en Educación infantil, con el programa del curso, bibliografía y enlaces de interés.

- Documentos oficiales

---

<sup>82</sup> Esta subcarpeta todo el contenido que alberga hace referencia al TFM realizado y que nos ha servido de arranque para la elaboración de la tesis.

En la subcarpeta referente a los documentos oficiales analizados, nos vamos a encontrar los documentos que hemos revisado y analizados según indicadores como FI, ER y atención a la diversidad, para aportar información al estudio realizado. Entre otros, podemos encontrar los documentos referentes a las Leyes Educativas, Reales Decretos, Decretos, Resoluciones, Planes de Estudios y Programas que utilizamos en el TFM.

- Documentos personales de JJ

Esta subcarpeta está destinada a albergar los documentos personales de nuestro informante entre los que encontramos, el diario del Prácticum realizado durante la FI (Doc.1); artículos (Doc. 2 y 4) y libro (Doc.4) publicados, tesis (Doc.5), así como su currículum vitae.

- Incidencias en el estudio

En esta subcarpeta presentaremos las incidencias que nos han acontecido a lo largo de todo el proceso de investigación del TFM realizado.

- Relato (episodio) de vida de JJ

Aquí presentamos el relato de vida que le dio voz y sentido al TFM realizado.

- Transcripciones y correcciones

Este apartado hace referencia a las transcripciones de las entrevistas realizadas y las correcciones y aportaciones que el participante pudiera realizar.

- Entrevistas. Temas de las entrevistas. Audio y transcripciones.<sup>83</sup>

En este apartado nos vamos a encontrar las entrevistas realizadas a cada uno de los participantes que le han dado sentido al estudio de casos. Aquí aparece la grabación de las entrevistas realizadas; las transcripciones de cada una de ellas y por último, su valoración.

- Experiencia ER, EF y DIII. UAM

Aquí está recogida toda la información referente a la experiencia llevada a cabo en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM sobre la singularidad de la EF en el contexto de la ER desde la asignatura de Didáctica de la EF III.

- Formato para estimular y justificar la tesis

El contenido de esta carpeta recoge el formato que utilizamos para establecer si realmente nuestro tema de estudio tendría focos que le dieran un carácter relevante. Formato que entregamos a cuatro personas, que consideramos como expertas por el perfil que presentaban, para dar la información requerida para seguir adelante.

- Grupo focal. Audio y transcripciones

---

<sup>83</sup> Para facilitar el trabajo del lector/a a partir de este punto están las consideraciones referentes a todo el grueso de la tesis, que sin estar desvinculada del TFM, tiene valor propio.

Aquí se recogen las cuestiones planteadas a aquellas personas que formaron parte de nuestro estudio en coherencia con nuestro interés por las comunidades de aprendizaje y cuya descripción aparece en el anexo 8.1.

- Micro-informes para corroborar el estudio de casos.

En este apartado quedan recogidos los micro-informes que realizamos de cada uno de los casos y que enviamos a nuestros participantes para que hicieran las aportaciones y modificaciones oportunas.

- Leyes Educativas analizadas. Legislación.

Aquí recogemos las Leyes Educativas que han sido analizadas buscando indicios sobre la ER, la atención a la diversidad y la formación del profesorado.

- Planes de Estudios de Grado de Maestro/a en Educación Primaria analizados.

En este apartado recogemos los Planes de Estudios de las Universidades vinculadas a nuestros participantes para ser analizadas. Al igual que el apartado anterior buscábamos huellas sobre el tratamiento de la ER.

- Planes de Estudios y Guías de Aprendizaje analizados

En este apartado complementa al anterior, recogemos los Planes de Estudios y las Guías de Aprendizaje de las Universidades vinculadas a nuestros participantes para ser analizadas. Al igual que el apartado anterior buscábamos huellas sobre el tratamiento de la ER, en este caso prestando más atención a la Mención en EF, de ahí que el análisis se haya realizado más en profundidad en las Guías de Aprendizaje de las asignaturas que configuran dicha Mención.

#### - **Imágenes que aparecen en la tesis**

En la carpeta referente a las imágenes que aparecen en la tesis están recogidas todas las fotografías que aparecen en la misma, aunque hemos intentado salvaguardar el anonimato de aquellas personas que aparecen en ellas utilizando dos programas de dibujo.

#### - **Pósters referenciados en la tesis**

En la carpeta referente a los pósters referenciados a la tesis, aparecen tres de los pósters que están vinculados al apartado 8.2 de nuevas líneas de investigación, que hemos considerado conveniente que figuren en ella y que justificamos en dicho apartado.

#### - **Carpetas de anexos por capítulos**

ANEXO 1. Criterios para establecer la selección de informantes que estimulen el tema objeto de estudio

ANEXO 2. Plantilla de categorías para recoger la opinión de los/as informantes que estimulan y justifican el tema de investigación

ANEXO 3. Resumen de categorías e información de informantes-expertos/as donde se recogen las aportaciones que estimulan el tema de investigación

## **CAPÍTULO 1**

ANEXO 1.1 Legislación Educativa revisada en la sección I referente a la Formación de maestros/as y al Currículo de Primaria

ANEXO 1.2 Legislación Educativa revisada en el capítulo I referente a la Formación de maestros/as y al Currículo de Primaria

ANEXO 1.3 Dimensiones y posibilidades de análisis identificadas en el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria

## **CAPÍTULO 2**

ANEXO 2.1 Legislación Educativa revisada en el capítulo 2 referente a la Formación de maestros/as y al Currículo de Primaria

ANEXO 2.2 Materias troncales comunes en todas sus especialidades y materias troncales de la especialidad de EF

ANEXO 2.3 Descripción de los Planes de Estudios Título de Maestro/a especialidad: EF de la UAM

ANEXO 2.4 Referencias implícitas y explícitas de la ER en las asignaturas de los Planes de Estudio de 1993-1999

ANEXO 2.5 Referencias implícitas y explícitas de la ER en las asignaturas de los Planes de Estudios de 2003

ANEXO 2.6 Referencias implícitas y explícitas, según Abós (2011, pp. 48-50), a la ER en los objetivos, contenidos y recursos materiales y bibliográficos de las 36 Universidades analizadas

ANEXO 2.7 Comparativa vinculada a la carga específica de EF de la Titulación de Maestro/a: especialidad en EF y la Mención en EF de la TGMP

ANEXO 2.8 Marcha de 65 kilómetros en defensa de la ER llevada a cabo por el profesorado del CRA Somontano Bajo Aragón

ANEXO 2.9 Planes de Estudios 2010/2011 y asignaturas vinculadas a la EF y a la Mención de EF

ANEXO 2.10 Planes de Estudios 2011/2012 y asignaturas vinculadas a la EF y a la Mención de EF

ANEXO 2.11 Planes de Estudios 2012/2013 y asignaturas vinculadas a la EF y a la Mención de EF

ANEXO 2.12 Esquema del Plan de Estudios 2013-20145, conducente al título de Graduado/a en Magisterio en EP de la UAM, UVA y UAH, centrándonos en aquellas vinculadas a la EF y a la Mención de EF

ANEXO 2.13 Plan de Estudios de 2013-2014. Resumen de las materias revisadas buscando referentes implícitos o explícitos con la EF en la ER

ANEXO 2.14 Plan de Estudios de 2013-2014. Correspondencia de las materias revisadas buscando referentes implícitos o explícitos con la EF en la ER

ANEXO 2.15 Esquema del Plan de Estudios 2015-2016, conducente al título de Graduado/a en Magisterio en EP de la UAM, centrándonos en aquellas vinculadas a la EF y a la Mención de EF

ANEXO 2.16 Plan de Estudios 2015-2016. Resumen de las materias revisadas buscando referentes implícitos o explícitos con la EF en la ER

### **CAPÍTULO 3**

ANEXO 3.1 Análisis del coloquio de los docentes: Campos, Feu y Molina

ANEXO 3.2 Apreciaciones extraídas de las fases de la actividad La visibilidad de la ER en la FI del/de la maestro/a: experiencia e intervención en Didáctica de la EF III

### **CAPÍTULO 4**

ANEXO 4.1 Correspondencia entre los elementos que configuran y guían el proceso de la investigación

ANEXO 4.2 Leyes Educativas y Planes de Estudios considerados para la realización del estudio realizado

ANEXO 4.3 Contrato de investigación donde se regulan los compromisos que se adquiere con los participantes de la realidad a estudiar

ANEXO 4.4 Descripción de la finalidad de nuestra investigación para nuestros informantes claves

ANEXO 4.5 Guía para la entrevista

ANEXO 4.6 Formato y cuestiones de la entrevista en profundidad para informantes teóricos y prácticos de los casos 1, 2 y 3

ANEXO 4.7 Formato y cuestiones de la entrevista en profundidad para el informante teórico y práctico del caso 2

ANEXO 4.8 Ventajas e inconvenientes de la entrevista semiestructurada de nuestro estudio

ANEXO 4.9 Guía para evaluar la entrevista, basado en Creswell, citado en Hernández-Sampieri et al. (2006)



ANEXO 4.10 Investigación biográfica-narrativa en Educación con repercusión en el campo de la EF, según Arribas (2008)

ANEXO 4.11 Estrategias utilizadas que aseguran el rigor y la credibilidad de nuestra investigación

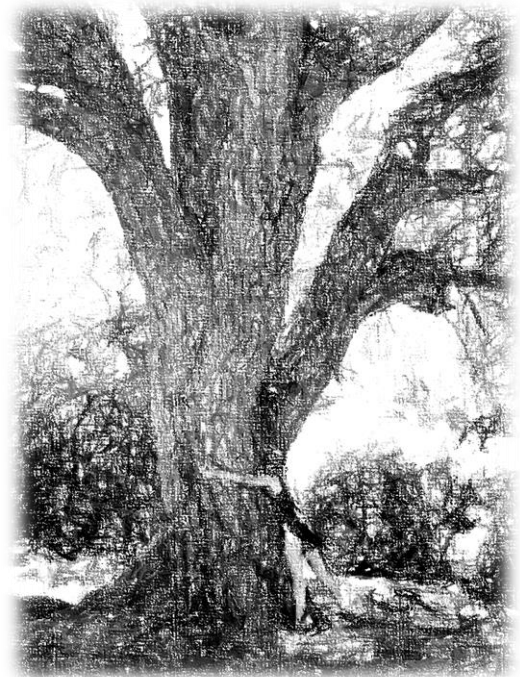
## **CAPÍTULO 6**

ANEXO 6.1 Cruce de casos, marco teórico y análisis de los Planes de Estudios y sus Guías de Aprendizaje desde las declaraciones temáticas específicas

## **CAPÍTULO 8**

ANEXO 8.1 Relato de una experiencia personal con los/as docentes de un CRA de la Sierra Norte de Madrid

Cuando llegué a la Escuela nunca había trabajado con dos o tres grados juntos. Me costó organizarme porque no podía aplicar lo que había aprendido en el profesorado, allí enseñan a trabajar con grupos homogéneos. Entonces ¿qué hacer?... preguntar a quienes ya tienen experiencia. Los consejos de los compañeros ayudan y la tarea se hace más liviana porque la experiencia brinda seguridad. Habré de ocuparme de varias tareas a la vez, atender por un lado a un grupo de niños y por otro a un grupo de púberes ¡con intereses e inquietudes tan diferentes! ¡Con contenidos tan distanciados unos de otros! Tendré que aprender a ser malabarista del tiempo y un ágil trapecista para poder llegar a cada grupo diferente y entregarles los contenidos mínimos requeridos para promocionar. Todo se dificulta y retarda cuando los problemas de aprendizajes de algunos niños salen al encuentro de los desafíos planteados. En cambio los más adelantados (pocos por cierto) se convertirán en colaboradores, ayudaran a resolver las distintas situaciones problemáticas a los más pequeños. Hay días en que el calor agobia tanto que el malestar se hace sentir y las travesuras son continuas, como si ponerse inquieto ayudara a mitigar las altas temperaturas. Entonces se escucha a los más chicos rezongar - ¡seño mírelo a!... ¡Seño Juan me quitó la goma! me armo de paciencia, mucha paciencia y le pido al juguetero que salga a refrescarse, que moje su cabeza. Y espero que el agua aquiete su temperamento. Hoy es viernes; el descanso vendrá pronto. Este pequeño tiempo de receso me permitirá también reflexionar sobre las estrategias que implementaré la siguiente semana. (Lesma et al., 2009, p. 39)



*“The Tree of Life”* (Malick, 2011)

*“Wadjda”* (Al-Mansour, 2012)



Cuando veas una pequeña luz brillar, ¡síguela! Si te dirige al pantano, pues ya saldrás de él. Pero si no la sigues, toda tu vida vivirás arrepentido, porque nunca, nunca sabrás, si esa...era TU estrella” (Séneca, citado en Barneda, 2014).



