

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.21, N.º4 (Septiembre-Diciembre, 2017)

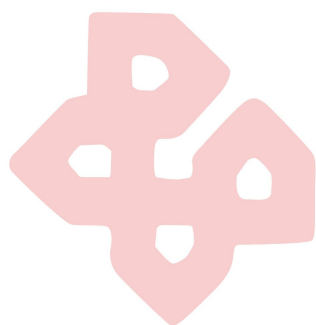
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 08/01/2015

Fecha de aceptación: 01/09/2015

COLEGIOS RURALES AGRUPADOS Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Grouped Rural Schools and University education



Naiara Ruiz Arriaga
José-Reyes Ruiz-Gallardo
Universidad de Castilla-La Mancha
E-mail: josereyes.ruiz@uclm.es

Resumen:

El objetivo del presente estudio es explorar la percepción que tienen estudiantes de magisterio y maestros en ejercicio sobre la adecuación de su formación universitaria para trabajar en Colegios Rurales Agrupados (CRA). Para ello se han elaborado dos cuestionarios con la finalidad de recabar datos cuantitativos y cualitativos, y que han completado 111 individuos. Como resultado, se comprueba que la formación universitaria respecto a la educación en CRA es tanto escasa, como deficiente. Ambos grupos proponen inclusión de asignaturas que contemplen las peculiaridades de estos centros, charlas de expertos y prácticas o visitas cortas como medida de solución. El profesorado de CRA destaca como ventajas de su labor, la atención más individualizada y que unos alumnos (mayores) enseñen a otros (menores), al tiempo que repasan. Como inconvenientes, la complejidad que supone la mezcla de niveles educativos en una misma clase, y la gestión del tiempo para atender, en paralelo, las diferentes necesidades, todo ello consecuencia de su deficiente formación.

Palabras clave: *Colegio Rural Agrupado, enseñanza multigrado, escuela rural, formación inicial de maestros, profesorado, universidad.*

Abstract:

The aim of this study is to explore the perception that both students of Education and in-service teachers have of the adaptation of their University studies, to work in rural and multigrade schools. For that, two questionnaires have been developed and fulfilled by 111 individuals, in order to collect both quantitative and qualitative data. Results show that university education is both limited and deficient. Both groups propose strategies to solve this lack, such as specific subjects, workshops with experienced in-service teachers, short training or visits to rural schools. As strengths, in-service teachers remark more individualized attention to students, and the opportunity for older pupils to teach younger ones (peer teaching). Weaknesses include the lack of strategies to teach in multigrade rooms and time management to simultaneously assist different necessities, all of this as a consequence of their inadequate initial training.

Key Words: *Grouped Rural School, initial teacher training, multigrade teaching, Rural school, teachers, university.*

1. Introducción y justificación

Los Colegios Rurales Agrupados (CRA) son una realidad frecuente tanto en países desarrollados, como en vías de desarrollo (Little, 2001) y su número tiende a aumentar (Mulryan-Kyne, 2007). En España, es particularmente frecuente en comunidades que presentan más zonas rurales y con más dispersión de la población, como es el caso de Galicia, Cataluña, Andalucía, Castilla-La Mancha y Canarias. Por ello, es necesario que los CRA (denominados de diferente modo según la comunidad autónoma) sean tomados en cuenta en los planes de formación inicial de profesorado. Y como indica Corchón (2005), las escuelas de Magisterio y Facultades de Educación, entidades encargadas de la formación inicial del profesorado, deben contemplar esta realidad en forma de contenidos, asignaturas, etc.

Según los datos que se reflejan en las páginas web de algunas consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas, se puede ver que en la actualidad una de las comunidades con mayor presencia de CRA, en su caso Colegios Públicos Rurales, es Andalucía, con un total de 113 centros (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion>). En Castilla-La Mancha se contabilizan 74 (<http://www.educa.jccm.es/es>), en Galicia 27 Colegios Públicos Rurales Agrupados (<http://www.edu.xunta.es/web/>), y en Canarias 24 Colectivos de Escuelas Rurales (<http://www.gobiernodecanarias.org/es/temas/educacion/>).

Como vemos, este tipo de centros tiene un peso relevante dentro de la docencia posible de un maestro, particularmente en sus inicios. Sin embargo, la cuestión es si su formación inicial es suficientemente adecuada para enfrentarse a sus peculiaridades educativas, que los diferencia de la enseñanza en un centro convencional (Beukes, 2006), particularmente la enseñanza multigrado. Además, aunque en general se refiere esta docencia al medio rural, en muchos países la fluctuación del número de alumnos está haciendo que la enseñanza multigrado se produzca también en colegios urbanos, en donde el bajo número de alumnos no justifica la asignación de un docente por nivel (Mulryan-Kyne, 2007).

2. Fundamentación

2.1. La Escuela Rural

Actualmente, no se encuentra una definición comúnmente aceptada de Escuela Rural (ER). Sin embargo, sí se encuentran numerosas descripciones basadas en las distintas experiencias de los autores que las han tratado. Además, las administraciones competentes han zanjado desde siempre su definición de forma rápida, atendiendo durante largo tiempo al número de habitantes de la localidad dónde se ubicaba (Feu, 2008), lo que constituía un agravante a la hora de definir las, puesto que la ER es mucho más que una escuela con pocos alumnos. Por proporcionar algunas definiciones, citaremos dos:

Es un tipo de escuela, que se encuentra ubicado en núcleos de población muy pequeños y que está desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel/aula con su correlato de organización pedagógico-burocrática del profesorado: equipo directivo, departamentos, claustro, otros equipos docentes... (Ortega, 1995, en Santamaría, 2006, p. 501)

Boix (1995, en Quílez y Vázquez, 2012, p. 4), define la ER como “una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógica-didáctica multidimensional”.

2.2. El Colegio Rural Agrupado

Si se concreta más la cuestión a Colegios Rurales Agrupados, destaca la definición de Ponce de León, Bravo y Torroba (2000, p. 316), que definen los CRA como “la organización basada en la agrupación entre varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades”. Según el Real Decreto del 24 de diciembre de 1986, los Colegios Rurales Agrupados son “agrupaciones de las unidades escolares existentes en una o varias localidades, con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en dichas zonas”.

Los Colegios Rurales Agrupados se formaron para llevar a cabo un proyecto educativo conjunto entre las comunidades educativas de pueblos cercanos entre sí, y con un equipo docente común a todas ellas (Soler, 2008).

La historia de estos centros parece retrotraerse a la Ley Moyano de 1857, donde se indica que, en todos los núcleos de población superiores a 500 habitantes, debía haber, al menos, dos escuelas: una para niños y otra para niñas (Corchón, 2005). No obstante, Soler (2008) habla de que aparecen de forma de forma más institucionalizada entre 1963 y 1965, en que se concretaron dos tipos de centros: las escuelas comarcales y las escuelas hogar, que acogían a alumnado de los núcleos más dispersos, aunque los Colegios Rurales Agrupados se oficializaron en el año 1986, con el Real Decreto 2731/1986, al amparo de la Ley General de Educación de 1970 y la

posterior orden que desarrolló tal decreto en 1987 (Sauras et al., 1998). Revisiones muy interesantes de la historia de los centros rurales aparecen, por ejemplo, en libros como los de Corchón (2001 y 2005) o artículos como el de Corchón, Raso e Hinojo (2013), que hacen un meticuloso repaso de la organización histórico-legislativa de la ER.

2.3. Características de los Colegios Rurales Agrupados

La denominación de CRA puede variar dependiendo de las comunidades autónomas. Generalmente se denominan CRA en las comunidades que son gestionadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (Morales, 2012). En otras zonas, como se ha explicado anteriormente, estos centros se denominan con otras siglas, pero generalmente tienen las mismas características que los CRA, por ejemplo, las Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña, Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias, Colegios Públicos Rurales Agrupados (CPRA) en Galicia, Colegios Públicos Rurales (CPR) en Andalucía, etc.

Entre las características que presentan los CRA, las más destacables son (Bernal, 2009):

- La diversidad, respecto al contexto y situaciones en las que se lleva a cabo la educación rural, ya que no hay ningún centro igual a otro.
- La densidad de población, que al ser escasa y además estar muy repartida por el territorio, hace que el Estado asuma gastos de financiación de comedores y transporte, que a menudo no resultan rentables a nivel económico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estos costes se entienden y quedan justificados por el hecho de que la educación es un derecho y que por tanto, tiene que llegar a todos los ciudadanos, evitando las mayores desigualdades posibles.
- El profesorado no está lo suficientemente formado para enfrentarse al reto de la enseñanza multigrado en este tipo de centros, ya que son formados en su mayoría para la educación en centros graduados y con alumnado de la misma edad en cada aula.
- El alumnado es heterogéneo, está agrupado por edades diferentes, lo cual supone una mayor dificultad a la hora de organizar las clases.
- Escasez de niños y cierto aislamiento por la falta de comunicaciones, lo que actualmente no está tan acentuado debido a los movimientos migratorios y a la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La ratio de estos centros es muy baja, lo que ocasiona dificultades a la hora de mantener estos centros por parte de la Administración.
- Las infraestructuras suelen estar obsoletas y los recursos que perciben estos centros son más escasos que los de las zonas urbanas.

- La relación con las familias es más cercana y continuada.
- Presentan una organización distinta de la de la escuela urbana, con sus correspondientes diferencias en cuanto a profesorado itinerante, aulas en distintas localidades, etc.
- Son centros de pequeño tamaño y con un número de alumnos muy bajo.

Pero yendo más allá, debe destacarse el valor de la escuela rural como foco cultural de los pueblos en los que se ubica, y donde se asientan actividades paralelas como aulas de cultura, sindicatos o asociaciones culturales. Debe ser una escuela comprometida con el medio y que promueva, asimismo, desarrollo sociocultural, socioeconómico y sociopolítico (Colectivo Campos de Castilla, 1987).

2.4. Profesorado

Uno de los pilares básicos para el correcto funcionamiento de los Colegios Rurales Agrupados, es el profesorado (Beukes, 2006; Corchón, 2005; Mulryan-Kyne, 2007; Smit y Humpert, 2012). Sin embargo, actualmente los docentes destinados a este tipo de centros suelen contar con escasa, o nula, experiencia, a lo que se une la falta de formación recibida en la universidad para enfrentarse a este tipo de realidades (Bernal, 2009; Beukes, 2006; Kucita, Kivunja, Maxwell y Kyuni, 2013). Autores como Corchón (2001, 2005), o Bernal (2009) manifiestan el malestar generalizado de que la universidad no contemple formación específica, ya que los únicos que suelen aportar información son los profesores que se encuentran sensibilizados con este problema, porque lo han conocido de primera mano. Beukes (2006) considera que esta laguna se debe a que la proporción de egresados que finalmente serán destinados a estos centros, es baja.

En la formación de los docentes, Joan Soler (2008) alude a que ha de tener dos vertientes, una de ellas es la formación base, a la que se le añadirá una formación específica relativa a las escuelas rurales. También a que todos los organismos, administración, facultades de educación, y agentes que participan en el medio rural, deben estar relacionados, y cooperar entre sí, para que la formación resulte de calidad.

2.5. Estado de la cuestión

En general, hay muy poca información relativa a la educación en el medio rural en España. Pero centrándonos en la formación inicial de los maestros en materia de ER, la limitación es todavía mayor. Entre los trabajos más destacables, encontramos a Corchón (2001, 2005) y Ponce de León et al. (2000). Ambos coinciden en la importancia de implicar a las universidades para llevar a cabo acciones que acerquen al alumnado universitario a estas escuelas, con más motivo cuando las probabilidades de comenzar en ellas su andadura laboral son tan altas.

Corchón (2001, 2005), realiza un profundo estudio sobre el profesorado andaluz de escuelas rurales. En relación a la formación inicial de estos maestros en materia de ER, sus resultados determinan que esta formación fue muy baja. Sin embargo, los mismos docentes puntúan en un grado muy elevado, que es importante que la formación inicial contemple esta realidad, que para ser que para ser profesor en un colegio rural es necesario hacer prácticas en ellos, o que recibirían gustosamente alumnos en prácticas.

Santamaría (2006) concluye que se ha avanzado en la coordinación de los CRA, mejorando la comunicación y el intercambio de experiencias entre alumnado, y también en una mayor operatividad en la coordinación del profesorado. Bustos (2007) achaca las dificultades que los docentes tienen al principio de su labor profesional al inadecuado modelo de enseñanza que se imparte en las universidades y a la no realización de prácticas en centros de este tipo. Abós (2011) hace una revisión de los planes de estudio de los grados de Maestro en diferentes universidades, encontrando que, a pesar de que en el currículo general hay referencias implícitas a la escuela rural, en los planes analizados están prácticamente ausentes. También sugiere que su inclusión a partir de estudio de casos, seminarios o lecturas, insistiendo en que el prácticum es un elemento adecuado para solventar esas ausencias.

Quílez y Vázquez (2012) inciden su trabajo en la necesidad de una formación específica distinta a la que normalmente se imparte, más vinculada al trabajo en escuelas urbanas. Suárez, DePalma y Membiela (2012) encuentran que los egresados que comienzan en estos centros encuentran dificultades para trabajar, pero destacan gran sentido de comunidad experimentado.

Finalmente, Raso (2012) estudió la formación del profesorado de la ER en Andalucía, en materia de TICE. En relación a la formación inicial, determinan que la práctica totalidad de los profesores encuestados (96,7%), niega haber tenido formación inicial que relacione TICE con las peculiaridades del entorno rural, aunque mayoritariamente (71%), se ha formado de manera posterior. Algo similar encuentran Sáez y Ruiz-Gallardo (2013), quienes determinan que los profesores de ER sí se forman en TIC de manera posterior a su integración en el cuerpo docente, aunque no en otras materias, como en didáctica de la ciencia, ya que no hay oferta.

En el panorama internacional, Phillips, Watson y Wille (1995, en Mulryan-Kyne, 2007) observaron y entrevistaron a maestros en aulas multigrado, encontrando 125 elementos relevantes, aunque concluían que éstos no eran sustancialmente diferentes de los que necesitaba cualquier profesional de la educación en un aula tradicional. Marland (2004) identifica áreas en las que estos profesores necesitan entrenamiento: promoción de la independencia en hábitos de trabajo, uso de recursos de enseñanza, estrategias de enseñanza, planificación, individualizado de la enseñanza, gestión del tiempo y evaluación de alumnos. Beukes (2006) realiza un trabajo en Namibia y concluye que, para extraer todas las ventajas de este tipo de aulas, es necesario que los profesionales de la educación que a ellas entren, conozcan todos los obstáculos a los que se enfrentarán. Plantea un autoaprendizaje a partir de una revisión bibliográfica de experiencias como solución.

Mulryan-Kyne (2007) hace una revisión de las características necesarias en una formación de maestros en escuelas con varios niveles. Recoge una serie de áreas que deberían potenciarse y particularizarse en los programas para estos profesores, coincidiendo algunas con las de Marland (2004): planificación curricular, organización de aula, selección y uso adecuado de materiales y recursos, también de estrategias de enseñanza, gestión efectiva del tiempo, gestión del aula y disciplina, evaluación y calificación, relación con la comunidad y los padres. Aksoy (2008) encuentra que, a pesar de que es una forma muy común de enseñanza en Turquía, hay una falta de apoyo institucional, y la formación inicial y continuada es prácticamente nula. De hecho, concluye que es un sistema que tiende a ser abolido. Kucita et al. (2013) evalúan la percepción de gestores, padres, profesores de primaria y estudiantes de magisterio sobre las escuelas rurales y multigrado en Bután. Encuentra como coincidencia que es una buena forma de acercar la educación a estos entornos. Pero los futuros docentes preferirían no ser destinados a este tipo de aulas debido a lo inadecuado de sus recursos o a su escasa preparación para formar a estos niños.

Como se observa, la casi totalidad de los estudios sobre formación inicial del profesorado en materia de ER, centran su punto de mira sobre los docentes en ejercicio, mientras que los estudiantes aparecen ciertamente olvidados, cuando su opinión y su percepción a futuro puede ser fundamental. Sobre esta opinión, y su comparación con los profesores de estos entornos, pretende arrojar luz el presente estudio.

3. Objetivos

Vistas las consideraciones previas, este estudio tiene como objetivo general explorar la percepción de estudiantes de magisterio y docentes en ejercicio sobre la adecuación de su formación universitaria para trabajar en un Colegio Rural Agrupado, y acercar la realidad laboral a la formativa, a partir de la opinión de los principales agentes afectados.

Este objetivo general se ha concretado en los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre la formación que el alumno de magisterio recibe y el maestro en ejercicio recibió en relación a la escuela rural, y la valoración que de ésta tienen.
- Identificar las posibles propuestas a la universidad, que alumnos y profesores de primaria tienen para mejorar la enseñanza en relación a la escuela rural.
- Determinar las ventajas e inconvenientes que los docentes de CRA determinan en su labor.
- Comparar la opinión de estos profesionales de la educación, frente a la de los estudiantes.

4. Método

Se trata de un estudio de carácter exploratorio, con diseño no experimental y que utiliza encuestas como medio para obtener datos cuantitativos y cualitativos.

4.1. Muestra

La muestra está constituida por un total de 111 individuos: 71 alumnos universitarios del Grado de Educación Infantil y Primaria, (69 de los cuales, mujeres) y de edades comprendidas entre 18 y 50 años (Media=22,8; DT=3,7; Moda= 20). Por otro lado, 40 docentes (31 mujeres) de los cuales, 21 han ejercido en Colegios Rurales Agrupados. Sus edades oscilan entre los 20 y los 60 años (Media=32,8; DT=7,1; Moda= 28).

Los alumnos pertenecen a las facultades de educación de Cuenca y Albacete y, el profesorado, a colegios de estas dos provincias (incluyendo un CRA). La muestra se ha obtenido mediante un muestreo no probabilístico y de conveniencia, usual en estudios de carácter exploratorio como este.

4.2. Obtención de datos

Para la obtención de datos se han confeccionado *ad-hoc* dos cuestionarios, siguiendo directrices de Azofra (1999) y Martín (2011). Una vez elaborado, se realizó a una validación por expertos, todos relacionados con la práctica educativa: dos profesores de la Universidad de Castilla-La Mancha, una profesora de la U. de Burgos, una profesora de la U. de Valladolid y un docente de CRA.

Estos cuestionarios, uno para recabar información del alumnado universitario de Grado de Educación Infantil y Primaria, y otro para docentes, constan de 6 ítems cerrados, de opción múltiple, 5 de los cuales eran coincidentes (Tablas 1 y 2). Ambos incluían, además, preguntas abiertas: 3 el de estudiantes, y 4 el de los profesores. Los ítems se han agrupado para indagar las siguientes dimensiones:

- a) La formación efectiva que los estudiantes reciben, o que los docentes han recibido (ítem 1)
- b) La percepción que tienen sobre si es o no importante recibir esta formación (cuestión 2)
- c) Cómo debería ser esta formación (ítems 3, 4 y 5)
- d) Interés en trabajar en un Centro Rural (sólo estudiantes, ítem 6)
- e) Percepción de la valoración de los CRA, respecto a los colegios ordinarios (docentes, ítem 6)
- f) Opinión sobre la formación recibida en la Universidad (sólo profesores, pregunta abierta 7)
- g) Medidas propuestas a la universidad (pregunta abierta 7 en estudiantes, 8 en profesores)

- h) Ventajas e inconvenientes encontrados en la docencia en CRA (docentes, ítem 9)

Además, una última cuestión animaba a ambos grupos a indicar cualquier observación o comentario que quisiera hacer, relacionado con los CRA.

4.3 Análisis de datos

Los datos cuantitativos de los cuestionarios se han analizado mediante el programa *MS-Excel*, para llevar a cabo sumas, media aritmética, desviación típica y moda, así como algunos gráficos. Para comparar si las respuestas de los alumnos de magisterio diferían de las de los maestros en ejercicio en aquellas cuestiones comunes, se ha realizado la prueba de Mann-Whitney, dado que los datos son categóricos y se comparan dos muestras no relacionadas. Se considerará que hay diferencias estadísticamente significativas entre grupos, si se obtiene un p -valor inferior a 0,05. Para ello se ha empleado el programa *SPSS v 19*.

Finalmente, los datos de carácter cualitativo, procedentes de las respuestas abiertas, se han analizado mediante el programa *Hyper Research*, v 2.8.3 obteniendo así, los elementos destacados por los encuestados, y su frecuencia.

5. Resultados y discusión

5.1. Percepción de los alumnos

La percepción de los alumnos ante la formación inicial en ER, es claramente negativa. En efecto, si se observa la tabla 1, se comprueba que los alumnos han recibido una formación mínima en las diferentes materias estudiadas, con la moda en el “No he recibido formación”, y ninguno indica haberla recibido “en gran medida”. El resultado era esperable ya que coincide con los hallazgos de otros estudios en la misma línea (Aksoy, 2008; Beukes, 2006; Kucita et al., 2013), y con los que han investigado a maestros en ejercicio. Por ejemplo, Corchón (2001) indica que el 84% del profesorado analizado consideraba que su formación inicial, para trabajar en un centro rural fue muy inadecuada o inadecuada.

Lo cierto, es que aparece un 43% de alumnos que han indicado que sí han recibido esta formación, aunque “en poca medida”. Algunos comentarios de los alumnos en las preguntas abiertas, son los siguientes:

Alumno/a 2: “... la información sobre los CRA se ha comentado en alguna asignatura por encima, ...”.

Alumno/a 5: No sé lo que es un CRA, he oído alguna vez el nombre en clase, pero nunca se nos ha explicado, por tanto, no puedo hacer ningún comentario.”

Alumno/a 25: “Creo que durante la carrera es un tema que, aunque se ve, se le da poca importancia; se deberían explicar en más profundidad”

Alumno/a 59: “... Nos comentan los CRA como definición, pero ya está. ...”

Tabla 1

Proporción en la frecuencia de respuesta de los alumnos en las preguntas cerradas

	Sí, en gran medida	Sí, bastante medida	Sí, en poca medida	No	No sabe
1. Durante tus años de carrera se han tratado los Colegios Rurales Agrupados (CRA)	0	2,8	43,6	52,1	1,4
	Nada importante, ya se aprenderá en caso de ejercer en un CRA	Poco importante, es algo prescindible	Bastante importante, aunque prescindible	Importante, al menos una formación inicial	Muy importante, es imprescindible recibir una formación previa antes de ejercer en un CRA
2. Para ser maestro/a en un CRA, ¿considera importante recibir una formación inicial adaptada a las necesidades didácticas y organizativas del medio rural?	1,4	0,0	12,7	56,3	29,6
4. Para ser maestro/a en el medio rural ¿considera importante realizar algún período de prácticas de la carrera en escuelas ubicadas en este medio?	2,8	2,8	23,9	56,3	14,1
	Muchos inconvenientes	Algún inconveniente	Ningún inconveniente, pero sin ganas	Ningún inconveniente y con ganas de ir	Absolutamente ningún inconveniente y con muchas ganas de ir
6. En qué medida supondría algún inconveniente que le asignaran para trabajar en un CRA	1,4	25,6	1,4	43,7	23,9

	Sí	No	No sabe
3. Cree que es necesaria una formación teórica extra sobre estos centros	78,9	11,3	9,8
5. Vería conveniente que se impartiera en la Universidad alguna clase práctica para ver las diferencias respecto a las escuelas unitarias	94,1	2,8	2,8

De estos comentarios, parece deducirse que, efectivamente, ha habido cierta formación, pero tratada de manera poco profunda y con tan escasa relevancia, que algunos alumnos ni la recuerdan, y los pocos que lo hacen, apenas dicen nada significativo sobre ella. Sin embargo, lo que sí sorprende es el contraste con lo que la memoria de grado indica en esta universidad. En efecto, Abós (2011, p. 49) encuentra que, en los programas de esta Universidad, la formación en contexto rural está explícitamente mencionada: “El objetivo fundamental del título es formar maestros en Educación Infantil/Primaria capaces de desenvolverse en diferentes contextos (rural y urbano, multicultural y monocultural, ...)”. Así pues, parece que se hace necesaria una revisión de las pretensiones, para acercarlas a las realidades.

Ello nos lleva a pensar en otra posibilidad. Entre lo que profesorado transmite y lo que el alumnado recibe (y recuerda) puede haber diferencias enormes, y aparecen numerosos estudios que corroboran que la percepción de estos dos agentes puede ser radicalmente diferente, ante un mismo hecho (MacLellan, 2001; Ramsden, 2003). Así pues, habría que investigar mucho más en este sentido y profundizar, no sólo en lo que dicen los programas, sino indagando en lo que los alumnos van entendiendo y dónde lo van aprendiendo para aproximarnos a la realidad. Lo que sí es fundamental, es aprovechar esta información, por parte de los profesores responsables de enseñar las peculiaridades de la escuela en el medio rural, para poner mayor énfasis en su docencia. Como indica Corchón (2005), particularmente el departamento (o área) de Didáctica y Organización Escolar tiene mucho que decir en este tema.

Puede llamar la atención que, aunque escasa, aparece una proporción de alumnos que piensa que la formación inicial en colegios rurales es prescindible (cuestión 2, Tabla 1). Quizá, como indica Beukes (2006) se deba a que, en realidad, la proporción de profesionales que terminarán en un centro rural es bajo, en comparación con los centros ordinarios, y estos alumnos así lo perciben. No obstante, mayoritariamente los futuros docentes consideran a esta formación como importante

o muy importante y necesaria. Ello se pone de manifiesto en las respuestas abiertas de los alumnos:

Alumno/a 14: “Siempre trabajamos suponiendo que en el futuro tendremos una clase con alumnos con la misma edad, sin embargo, no se tratan estrategias de aprendizaje o metodologías para ponerlas en práctica a la hora de enfrentarse a una clase con niños con distinto nivel madurativo. Sería conveniente revisar esto.”

Alumno/a 15: “Me parece que sería conveniente tratar con más detalle las características y metodologías de estos centros, ya que casi siempre se hace referencia a colegios urbanos, y en el caso de los CRA se desarrolla una práctica docente totalmente diferente.”

Alumno/a 24: “Aunque en los CRA no encontramos normalmente grupos numerosos, sumando la dificultad de enfrentarnos a varios niveles en un mismo aula, por ello deberían formarnos en este aspecto, ya que, con mayor probabilidad, empezaremos nuestra labor docente en centros rurales o CRA, los que se alejan bastante de aquellos colegios urbanos a los que hacen alusión durante nuestra formación.”

Alumno/a 64: “Se debería preparar más a los maestros en este tema, puesto que casi siempre se empieza a trabajar por los CRA.”

Como se observa, destacan detalles muy relevantes y que son peculiares de las ER y que coinciden con las resaltadas desde diversas publicaciones (Colectivo Campos de Castilla, 1987; Corchón, 2001). Así, la alta probabilidad de ser destinado a uno de estos centros, cuando desconocen cómo organizar o qué estrategias didácticas aplicar a grupos con niños de diferente edad, reducidos y sin experiencia. Estas reflexiones deben reforzar la idea de necesidad de una formación inicial teórica y práctica, más profunda en esta materia.

El siguiente bloque de cuestiones (ítems 3, 4 y 5, Tabla 1), va más allá, y pide a los alumnos información sobre el tipo de instrucción que consideran adecuado. En sus respuestas muestran un alto grado de interés por la formación, tanto teórica, pero principalmente práctica. En efecto, el 94% piensa que debería hacerse una clase práctica en la universidad (cuestión 5), a lo que se añade que más del 80% piensa que sería importante o muy importante hacer un periodo de prácticas en un CRA. Corchón (2001, 2005) preguntó a los docentes de ER si consideraban importante, para ser profesor en estos centros, hacer prácticas en ellos, obteniendo las máximas valoraciones (4 y 5 puntos), en más del 90% de los encuestados, lo que da idea de la relevancia que también los profesionales ven de esta práctica.

Los comentarios a las respuestas abiertas de la cuestión 7, sobre propuestas a la Universidad para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para trabajar en los CRA (Figura 1), ilustran el sentir de los estudiantes.

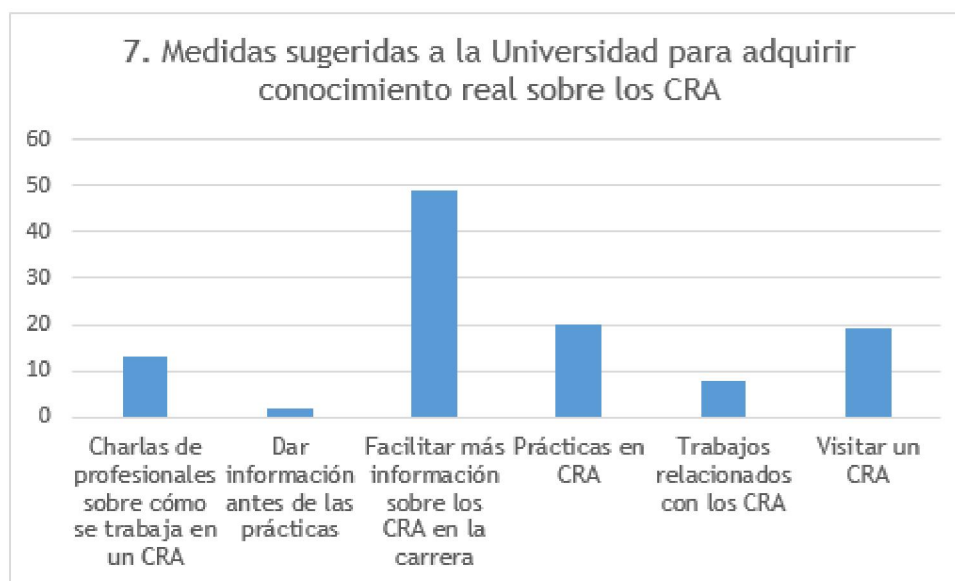


Figura 1. Resumen de la frecuencia de las propuestas de los estudiantes, como medida para adquirir conocimiento real sobre los CRA.

Alumno/a 27: “Creo que deberíamos recibir alguna formación práctica obligatoria en estos colegios, ya que puede que en un futuro trabajemos en uno y no sepamos a qué nos enfrentamos ni cómo trabajar.”

Alumno/a 41: “Prácticas o visitas a Colegios Rurales Agrupados. Charlas en la Universidad de directores o docentes que trabajan en CRA. Trabajo de campo o teórico con la parte de la legislación vigente relacionada con los CRA.”

Alumno/a 48: “Pasar una semana de prácticas en un CRA como observador, o realizar alguna visita a estos centros.”

Alumno/a 57: “Considero que sería muy interesante dedicar por lo menos una asignatura que contemple una parte teórica junto con un período de prácticas en este tipo de centros.”

Alumno/a 59: “Para mí sería muy provechoso que nos obligaran a una práctica en un CRA durante al menos una semana, para ver su funcionamiento, los recursos de los que disponen, sus profesionales, ...”

Ciertamente, las propuestas de los alumnos encuestados distan poco de las obtenidas por trabajos similares (p.e.: Abós, 2011; Beukes, 2006; Mulryan-Kyne, 2007). Pero es destacable que aportan nuevas posibilidades como las visitas puntuales a estos centros. Con ello, los estudiantes podrían observar, en primera persona, cómo se desarrollan las clases, cómo se organizan, qué estrategias se utilizan, etc., mitigando buena parte de sus lógicas dudas e inquietudes, al tiempo que, compartirlas y resolverlas con los profesionales de estos centros, si se les da la oportunidad.

La última cuestión abierta pide a los encuestados realizar cualquier observación o comentario respecto a trabajar en un CRA. En este caso, la dispersión es alta, aunque se redunda en las respuestas de la cuestión anterior, incidiendo en la importancia de la formación inicial, para ser capaces de preparar las clases con distintos niveles, y ser buenos docentes allá donde sean destinados. No sin razón, ya que esta formación es buena para cualquier docente, estén o no finalmente en un aula multigrado (Little, 2001). Sobre las nuevas aportaciones, en general, manifiestan ilusión ante el reto de trabajar en estos contextos, destacando la posibilidad de mayor implicación y contacto familiar, demostrando que los alumnos lo contemplan como algo positivo, como un reto, a pesar de los posibles inconvenientes:

Alumno/a 37: “Para mí, trabajar en un CRA sería una experiencia muy positiva, además de que considero que podría aportarnos muchas cosas. Además de que pienso que hay una relación mucho más cercana con las familias, al igual que participativa.”

Alumno/a 43: “No me importaría trabajar en un CRA ya que sería un reto para mí. Creo que al igual que en los demás colegios, se puede llevar bastante bien a los alumnos. Me encantaría trabajar en uno de estos colegios.”

Esa ilusión manifestada por los alumnos, tiene su reflejo la cuestión 6, en donde mayoritariamente aparece una ausencia de inconvenientes y sí ganas de ser destinado a un CRA (Tabla 1). Sin embargo, no es despreciable que más de un cuarto de los alumnos encuestados sí tendrían inconvenientes:

Alumno/a 35: “Personalmente y aun estando en tercero de carrera, me inquieta la idea de pensar que tengo que dar clase en un CRA, y no sé por dónde empezar.”

Esta inseguridad coincide con la hallada en otros trabajos como el de Kucita et al. (2013) quien encuentra que la mitad de los recién titulados encuestados preferirían no ser destinados a este tipo de escuelas, entre otras razones, por no sentirse preparados para ello, y redunda en la responsabilidad que tiene la Universidad en una adecuada formación del profesorado en esta materia (Corchón, 2005).

5.2. Percepción de los docentes

Si observamos la tabla 2, que resume los resultados de las opiniones de los docentes a las respuestas cerradas, observamos que, mayoritariamente, la formación recibida en la Universidad relacionada con los colegios rurales fue poca o ninguna (ítem 1), lo que coincide con los hallazgos de otros estudios similares (Beukes, 2006; Bustos, 2007; Corchón, 2001, 2005; Kucita et al., 2013). Sin embargo, también coincidiendo con otros estudios (Corchón, 2001, 2005), todos creen que esa formación inicial es bastante o muy importante (cuestión 2), aunque hay un 10% de

docentes que la ven prescindible. Quizá pueda deberse, como apunta Beukes (2006) a que nunca han sido destinados a estos centros, ni creen que lo sean.

Los resultados de los ítems 3 y 4 (Tabla 2) apoyan la importancia la importancia de la formación dentro de las aulas universitarias, tanto teórica como práctica. En lo que aparece menos consenso, es en la necesidad de hacer alguna clase práctica en estos centros (ítem 5). Así, poco más de la mitad de los encuestados opina que es importante e imprescindible, mientras el 30% la ven prescindible en diferente grado, lo que en cierta medida discrepa de otros estudios como el de Abós (2011) que lo ve como una buena medida para solventar carencias. También disiente del estudio de Corchón (2001, p. 114), quien encuentra una valoración de 4,41 sobre 5, es decir, un claro apoyo de más del 90% de los encuestados, a la pregunta: “para ser profesor de un centro rural, realizar las Prácticas de Enseñanza en uno de estos centros lo considera necesario”.

Quizá la explicación a esta falta de apoyo a estas prácticas se deba a que, algunos docentes con experiencia, piensen que sea suficiente con la formación universitaria, tanto teórica como práctica, del tipo de las propuestas que han realizado en la pregunta abierta 8 (Figura 2), tales como: asignaturas o cursos, charlas de profesionales y enfoque práctico dentro de la universidad. Evidentemente, éstos no serán de los que han propuesto las prácticas o las visitas a un CRA, que es la segunda propuesta más frecuente.

La cuestión abierta 7, solicitaba la opinión de los profesores sobre la formación recibida en la universidad. Así, las críticas más frecuentes han sido la escasez de información (18 encuestados), seguida de “no recibí información (8), que fue muy teórica (7), o muy general (5). Entre las positivas, que hicieron un periodo de prácticas en un CRA (3) y, curiosamente, contradiciendo a las más frecuentes, que les suministraron bastante información al respecto (2).

Maestro/a 14: “No recuerdo haber recibido formación en la Universidad sobre los CRA. Las veces que he trabajado en un CRA siempre ha sido haciendo alguna sustitución y he intentado seguir la programación de la maestra, es difícil programar para varios niveles a la vez. No sabría decir qué es lo que más me ha servido, un poco de todo, pero como no recuerdo haber recibido formación sobre los CRA, pues lo que más me ha servido han sido las prácticas, ya que aunque no las hice en un CRA, en el aula de mis prácticas había niños de 2 niveles, por lo que vi cómo se programa para dos niveles a la vez.”

Este docente, con experiencias puntuales en CRA resume la generalidad de las opiniones. En efecto, si ha recibido información sobre estos centros, no la recuerda, de lo que se deduce su escasez y falta de relevancia que se le otorga a esta formación en la universidad. Destaca, que realmente le sirve fue su periodo de prácticas en el centro con dos niveles, lo que subraya el valor de la práctica sobre el terreno (Abós, 2011; Corchón, 2001). Pero parece lamentable que la Universidad no facilite esa formación teórico-práctica, proporcionando unos mínimos de solvencia

para programar su propia docencia, y no tener, como dice, que utilizar programaciones de otros, más allá de apoyarse en ellas, en caso de así quererlo. Nuevamente, como apunta Corchón (2005), la universidad tiene un reto y un compromiso con la formación en ER. Con ello, se evitarán estos problemas y esas percepciones tan negativas, al tiempo que se acercará la academia a las probables realidades que encontrarán estos egresados.

Y relacionado con ello, tenemos la cuestión abierta 8, sobre las medidas que los docentes sugieren a la universidad y que quedan resumidas en la figura 2. Como se observa, son curiosamente similares a las aportadas por los estudiantes (Figura 1), cualitativa y cuantitativamente. La más repetida es la inclusión en asignaturas, ya sea obligatorias o de libre elección. Lo que coincide con apreciaciones encontradas en otros trabajos, como el de Bustos (2007). Le sigue en frecuencia la propuesta de realización de prácticas en CRA, uno de los elementos más apoyados en el trabajo de Corchón (2001, 2005), quien además destacaba que los profesores de estos centros tendrían una actitud muy positiva para recibir alumnos en prácticas.

Tabla 2

Respuestas de los docentes encuestados en las cuestiones cerradas

	Sí, en gran medida	Sí, en bastante medida	Sí, en poca medida	No	No sabe
1. Su formación recibida en la universidad contemplaba la educación en Colegios Rurales Agrupados (CRA)		5,1	25,6	66,7	2,6
	Nada importante, ya se aprenderá en caso de ejercer en un CRA	Poco importante, es algo prescindible	Bastante importante, aunque prescindible	Bastante importante	Muy importante, es imprescindible recibir una formación previa antes de ejercer en un CRA
2. Para ser maestro/a en un CRA, ¿considera importante recibir una formación inicial adaptada a las necesidades didácticas y organizativas del medio rural?			10	72,5	17,5
4. Para ser maestro/a en el medio rural, ¿consideraría importante realizar algún período de prácticas de la	2,5	2,5	25	57,5	12,5

carrera en escuelas ubicadas en este medio?	Sí	No	No sabe
3. Cree que es necesaria una formación teórica extra sobre estos centros	85	7,5	7,5
5. Vería conveniente que se impartiera en la universidad alguna clase práctica para ver las diferencias respecto a la escuela en el medio urbano	100		
	Los Colegios Rurales Agrupados (CRA) están mejor valorados que los centros en el medio urbano	Los CRA están igual de valorados que los centros en el medio urbano	Los CRA están peor valorados que los centros en el medio urbano
6. Su opinión respecto a la valoración en general de los CRA por parte de los docentes respecto a los centros en el medio urbano	7,5	22,5	70

Aparecen otras propuestas muy interesantes, como las visitas a CRA o charlas de profesionales con experiencia. Así, este docente resume de manera muy ilustrativa las ideas generales:

Maestro/a 16: “Sería interesante, por parte de los profesores que trabajan en estos centros, algunas charlas formativas dando su punto de vista y contando su experiencia, además de una formación previa sobre los CRA. También alguna visita a estos centros, o algún corto periodo de prácticas.”

Como vemos, este profesor sugiere complementar la formación inicial en alguna asignatura, con prácticas, visitas y charlas de docentes con experiencia. Pero llama la atención la coincidencia estudiantes-alumnos, en la propuesta de charlas en la universidad, algo que no suele aparecer en las propuestas de la literatura consultada. Lo cierto es que, si éstas se realizan con varios profesionales experimentados, podría convertirse en foros de debate que establecen sinergias sobre estrategias, organización, gestión del tiempo, etc., imprescindibles para la mejora de la calidad educativa de estos centros (Little, 2001), y excelente vía de aprendizaje para alumnos de magisterio.

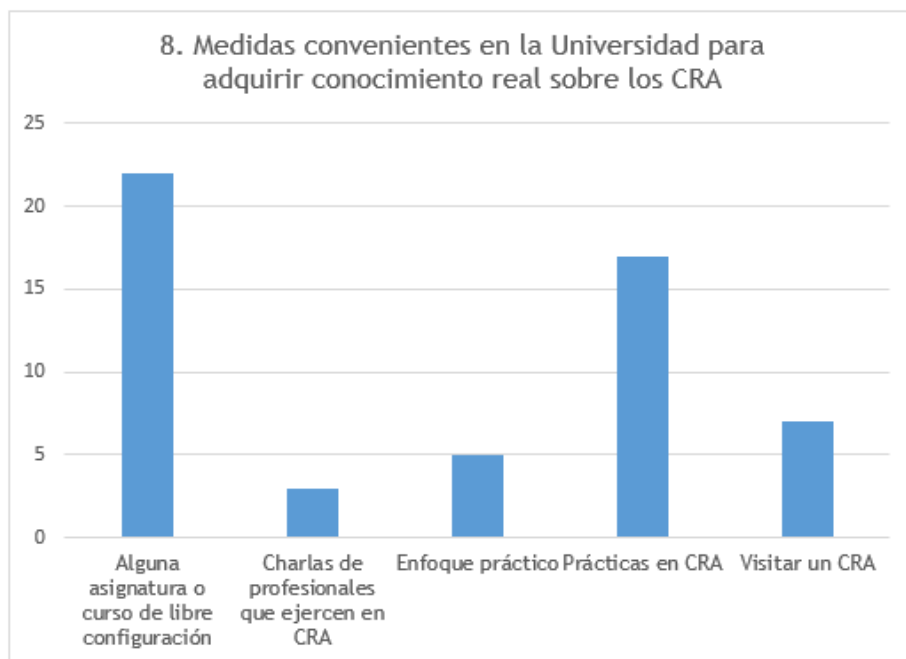


Figura 2. Frecuencia de respuestas de los docentes al ítem “Indique qué medidas vería conveniente que se realizaran en la universidad para adquirir un conocimiento real de los Colegios Rurales Agrupados (CRA) v su forma de trabajo”.

En general, parece que, dentro del propio colectivo docente, la percepción es que los CRA están peor valorados que los centros urbanos (pregunta 6). Por los comentarios en las preguntas abiertas, esta tendencia parece estar relacionada con el aumento del trabajo que conlleva, exceso de esfuerzos, por ejemplo, para traslados entre los diferentes centros, y la precariedad de los recursos, percepciones también halladas en otros estudios (Askoy, 2008; Kucita et al., 2013). Y en la misma línea, Corchón (2001, 2005) determina que la dotación de recursos materiales tiene una valoración muy baja entre sus encuestados, hasta el punto de que en ningún caso se llega a la media de la puntuación máxima. No en balde, el mismo autor encuentra que, en caso de poder, el 55% de los encuestados, se trasladaría de su escuela rural, a una en un núcleo urbano.

Algunos extractos de comentarios de los profesores a este respecto son:

Maestro/a 8: “..., existe cierto “aislamiento”. La dedicación al alumnado es más personalizada, lo que supone un mayor esfuerzo por parte del maestro, y no todos los docentes están preparados emocionalmente. No está valorado lo suficiente el trabajo de coordinación, adaptaciones curriculares, y la falta de medios, también produce un sobreesfuerzo.”

Maestro/a 20: “Trabajar en un CRA es muy costoso, sobre todo cuando llevas muchos niveles diferentes. Es por eso importante la existencia de apoyos y desdobles para poder desarrollar las clases mucho mejor. Pero los medios son bastante precarios.”

A pesar de esta aparente visión negativa, si nos remitimos a la cuestión 9, sobre las ventajas e inconvenientes que los profesores de primaria con experiencia en estos centros, vemos que la balanza se desequilibra en sentido positivo. Así, siendo idéntico el número de ventajas e inconvenientes recopilado (11), se dan 42 respuestas positivas, frente a 33 negativas. Esto no es novedad, ya que trabajos como el de Palomares (1995) llegan a resultados similares, encontrando que casi nunca o pocas veces trabajar en un CRA les reportaba a los docentes más inconvenientes que ventajas. Suárez et al. (2012) también observa que los inconvenientes de sus encuestados se narran con fuerte enfoque nostálgico. Por su parte, Corchón (2001, 2005) encuentra que los profesores rurales de su muestra no se encuentran ni satisfechos ni insatisfechos, y parece que lo que más les satisface es la libertad que tienen para llevar a cabo sus propias iniciativas.

En nuestro estudio, la visión positivista se aprecia, por ejemplo, en el comentario del siguiente encuestado:

Maestro/a 29: “Cuesta al principio acostumbrarse, pero cuando llevas mucho tiempo le sacas ventajas. El alumno que trabaja a buen ritmo y presta atención adquiere contenidos de cursos superiores y repasa lo de cursos anteriores al suyo. Los alumnos se acostumbran a ayudarse y colaborar en grupo, también hacen actividades de colegio con alumnos de diferentes edades, ... Pero creo que no se valora tanto el trabajo realizado por los maestros como en un colegio urbano.”

Coincide este docente con las percepciones aportadas por el trabajo de Bustos (2007), quien encuentra que al inicio supone una sensación de inseguridad y ciertas dificultades al hallarse ante una realidad que desconocen. Pero superado, comienzan a apreciarse todas las ventajas. No obstante, finaliza su comentario con una sensación agrídulce, lamentando que ese mayor esfuerzo tiene cierto menosprecio, percepción hallada también en otras investigaciones (Aksoy, 2008; Corchón, 2001, 2005; Kucita et al., 2013).

Las ventajas e inconvenientes más frecuentes que destacan los docentes en ejercicio se presentan en la figura 3. De ellas, nos detenemos, particularmente, en el aprendizaje de compañeros, los repasos y la cooperación. En efecto, los profesores los destacan como ventajas frecuentes, sin embargo, algunos exhaustivos metaanálisis (Veenman, 1995, 1997) indican que estas ventajas no se aprovechan en la realidad docente y, por tanto, no encuentran diferencias entre los resultados académicos de estos niños frente a los de escuelas de un solo nivel. Callado, Molina, Pérez y Rodríguez (2015) coincide en que, el contexto de estos centros, a priori favorable, no se aprovecha para implantar una educación verdaderamente inclusiva.

Otros estudios, llegan a conclusiones similares (Quail y Smyth 2014; Sáez y Ruiz-Gallardo, 2013; Wilkinson y Hamilton, 2003), e incluso, aparece cierto componente negativo en niñas (Quail y Smyth, 2014). Mulryan-Kyne (2007) en su revisión determina que el rendimiento depende de cómo el profesor actúa en su

clase y no de si enseña a uno o varios niveles al tiempo. Lo que refuerza la idea de la necesidad de una formación inicial contextualizada a estas aulas.

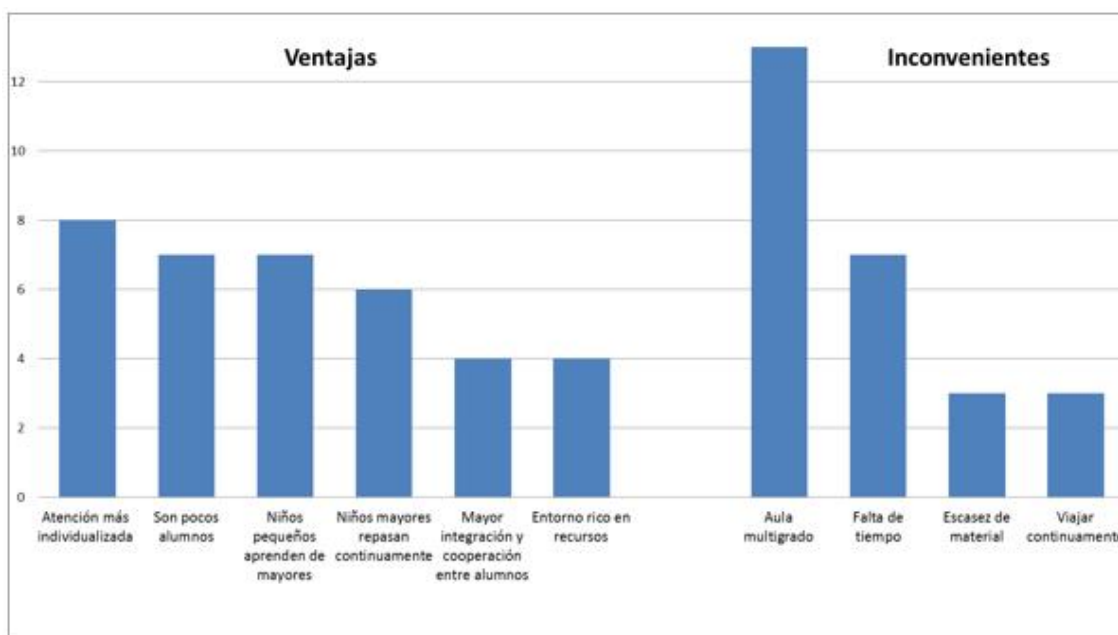


Figura 3. Ventajas e inconvenientes más relevantes destacados por el profesorado encuestado.

También es destacable que muchos docentes aprovechan lo que les ofrece el entorno como medio didáctico para situar buena parte de los aprendizajes establecidos (Suárez et al., 2013; Wilkinson y Hamilton, 2003).

Los inconvenientes, como se observa en la figura 3, vemos que se encuentran más concentrados que las ventajas. Destaca especialmente la integración de varios niveles en el aula, seguido de menos tiempo para atender a los diferentes niveles, elementos, ambos, estrechamente relacionados. Efectivamente, la variedad de niveles es un tópico dentro de las preocupaciones que aparecen en todas las investigaciones, sin embargo, Mulryan-Kyne (2005), determina que la verdadera y principal dificultad en estas aulas es la gestión del tiempo (segundo elemento más citado por los encuestados), que en el mismo que deberían dedicar a un solo nivel, lo han de repartir en los varios que gestionan en paralelo.

Atendiendo a la escasez de material, es una cuestión resaltada por otros trabajos, como Corchón (2001, 2005) quien concluye que, en los centros rurales el material didáctico es, en función de su tipo, insuficiente o muy insuficiente. Y en relación al inconveniente de viajar continuamente, se coincide con el mismo autor, quien además destaca el problema de que el vehículo es mayoritariamente, particular, con lo que los desgastes debidos al mal estado de las carreteras, correrán a cargo del docente.

La última cuestión (ítem 9), pedía que aportaran cualquier observación o comentario con respecto a trabajar en un CRA. En general se aporta poco nuevo, reincidiendo en las citadas ventajas e inconvenientes, en las medidas sugeridas para

incluir la formación inicial, o en lo satisfactorio que resulta su trabajo en estos centros.

Maestra 25: “Llevo trabajando en colegios rurales (pueblos de menos de 700 habitantes), 20 cursos y en un CRA 14 cursos y estoy muy satisfecha con mi trabajo. Probablemente me costaría adaptarme a un colegio urbano, por la cantidad de matrícula y por otros aspectos como la relación con los padres, que aquí es muy cercana”.

Pero algo que es notable y aparece frecuentemente, como en esta profesora, es la proximidad, en este caso, a los padres. En efecto, la sensación de comunidad (Bustos, 2007; Colectivo Campos de Castilla, 1987; Suárez et al., 2012), que se establece en estos centros es elevada. Quizá la dureza del entorno, la baja ratio o la precariedad hagan que se estreche el contacto y la solidaridad padres-maestros. Esta integración, así como la insistencia en las ventajas de esta docencia también parecen apuntar hacia una alta motivación en los docentes en ejercicio, que parece alejarse de percepciones encontradas por Kucita et al. (2013). Esta motivación, junto con la formación adecuada, son los ingredientes necesarios para conseguir una enseñanza de alta calidad en los niños (Mulryan-Kyne, 2007).

5.3. Comparación entre respuestas de alumnos y maestros en ejercicio

Para comprobar si la percepción de los estudiantes de magisterio y los docentes en activo tenían una visión similar sobre la formación en materia de CRA, se formularon 5 cuestiones coincidentes. Comparadas las respuestas de ambos grupos mediante estadístico *U* de Mann-Whitney indican que, en ninguna de éstas, hay diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$), es decir, ambos grupos tienen la misma percepción. En efecto, si se observa la tabla 3, se comprueba como los estadísticos de dispersión son idénticos, por lo que puede afirmarse que alumnos y profesores tienen la misma percepción ante las 5 cuestiones planteadas.

Tabla 3

Medidas de tendencia central para las cuestiones coincidentes en ambos grupos y resultados de su comparación estadística (N: número de individuos; U: estadístico de Mann-Whitney; p: significatividad estadística)

	N		Moda		Mediana		U	p*
	Estudiantes	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes	Docentes		
Preg. 1	71	40	4	4	4	4	1405	0.910
Preg. 2	71	40	1	1	1	1	1414	0.957
Preg. 3	71	40	4	4	4	4	1365	0.706
Preg. 4	71	40	4	4	4	4	1402	0.902
Preg. 5	71	40	1	1	1	1	1360	0.305

* $p < 0.05$

El resultado sorprende ya que estos grupos están separados por una importante diferencia de edad y de madurez, y por supuesto, de experiencia real en colegios rurales. Pero parece que en los alumnos lo que habla es su sentido común, frente a la experiencia (sumada al mismo sentido común), de los profesionales de estos entornos, y vemos cómo coinciden. Su lectura puede ser doble: por un lado la formación inicial en CRA continúa prácticamente ausente en las aulas, a pesar de las reformas en las titulaciones correspondientes (Abós, 2011), y por otro, que la percepción de necesidad de formación inicial, en todos los sentidos (teórica, práctica y situada) la ven como altamente necesaria, a pesar de que los estudiantes no han tenido contacto con estos entornos. Es decir, ese sentido común, parece que no haber llegado a algunos de los profesionales de la enseñanza universitaria, responsables de su correspondiente instrucción.

6. Conclusiones

Este trabajo tenía como objetivo general explorar la percepción de estudiantes de magisterio y maestros de Educación Primaria en ejercicio sobre la adecuación de su formación universitaria para trabajar en un Colegio Rural Agrupado. Ambos colectivos coinciden y confirman que la universidad apenas trata la enseñanza en el medio rural, y creen totalmente conveniente que, desde las facultades encargadas de su formación, se propicie, no sólo teoría, sino implementar sesiones prácticas, e incluso, visitas a estos centros, para observar de primera mano, las diferencias y peculiaridades de las escuelas unitarias, en relación a los colegios ordinarios.

La investigación pone de manifiesto que, a pesar de los años que los CRA llevan implantados, y a ser una realidad frecuente, la teoría y práctica que se imparte en las universidades continúa siendo insuficiente, y que los diversos planes de estudio en formación inicial de maestros, no han dado solución.

A día de hoy, la valoración que los docentes creen que tienen los CRA con respecto a los colegios en el medio urbano es peor, por lo que se debería dar más a conocer la trascendencia social de estos centros y la encomiable labor de sus profesionales, que acercan la educación a lugares remotos, con peores medios, incomodidades, dificultades para gestión del tiempo y plantillas en continuo cambio. A pesar de ello, es muy positivo que los docentes en ejercicio inciden más en las ventajas que los inconvenientes de trabajar en un CRA, y destacan a alumnos como los grandes beneficiados, ya que aprenden y a su vez repasan, interactúan con compañeros de distinta edad, y usan los recursos que su entorno les ofrece. La mayoría de inconvenientes expresados se relacionan con la dificultad para programar y atender a los alumnos en aulas multigrado, y la escasez de tiempo para atender tal diversidad de niveles.

La generalizada visión positiva, junto al sentido de integración en la comunidad donde se asienta el colegio, se consideran entre las principales

aportaciones de la presente investigación, ya que trasluce una alta motivación, tanto de docentes, como de futuros docentes. A ello, debería añadirse una formación inicial efectiva y eficaz, que solvente las carencias manifiestas sobre estas escuelas, y las aulas multigrado. Con ambos ingredientes, se podría conseguir altos estándares educativos en los niños de estos centros, que contribuiría, sin duda, al desarrollo de la sociedad en la que se ubica.

Aporta, así mismo, algunas propuestas de estudiantes y docentes en ejercicio para cubrir las citadas carencias en los estudios correspondientes. Como más novedosas, la inclusión de charlas de docentes experimentados, o las visitas puntuales a estos centros. Todo ello debería hacer reflexionar a los agentes encargados de velar por la calidad educativa a todos los niveles, ya sabidas las debilidades, las fortalezas y posibles vías de solución.

No obstante, este trabajo está limitado por la naturaleza de la muestra, el entorno de aplicación y la subjetividad que entrañan las opiniones de los encuestados. Nuevos trabajos son necesarios para corroborar la realidad de otras zonas y planes de estudio. También es necesario examinar la docencia real que se produce en los CRA, comparar resultados académicos en relación con los diferentes métodos y estrategias docentes usados por los maestros, enfoques didácticos, posibles diferencias según sexo, etc., de modo que, se traslade a la universidad lo científicamente determinado como relevante, corroborado como buenas prácticas, y no meras intuiciones. En ello, los actuales maestros de estos entornos juegan un papel fundamental, y deberían tener conexión directa con los profesores responsables de la enseñanza de la escuela rural en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 39-52. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART3.pdf>
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development*, 28, 218-228. Doi: 10.1016/j.ijedudev.2007.05.002
- Azofra, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bernal, J. L. (2009). Luces y sombras en la escuela rural. En M. Hernández (Coord.), *Jornadas sobre Educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.fantoniogargallo.org>

- Beukes, C. G. (2006). *Managing the Effects of Multi-grade Teaching on Learner Performance in Namibia*. Msc Thesis, University of Johannesburg. Recuperado de <http://152.106.6.200/bitstream/handle/10210/692/MEd-Florida-Beukes.pdf?sequence=1>
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó- I.C.E de la Universidad de Barcelona.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5res.pdf>
- Callado, J. A., Molina, M. D., Pérez, E., & Rodríguez, J. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2). Recuperado de <http://naerjournal.ua.es/article/view/v4n2-6>
- Colectivo Campos de Castilla (1987). *Escuela rural. Una perspectiva educativa en marcha*. Madrid: Narcea.
- Corchón, E., Raso, F., & Hinojo, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 147-179.
- Corchón, E. (2001). *La escuela rural andaluza*. Junta de Andalucía. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos*. Barcelona: Davinci-Continental.
- Domingo, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30429/DOC%20COMPLETO%20ESIS%205%20sept.pdf?sequence=1>
- Feu, J. (2008) La escuela rural desde la atalaya educativa. En N. LLevot, y J. Garreta (Eds.). *Escuela Rural y Sociedad* (pp. 61-86). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Kucita, P., Kivunja, C., Maxwell, T. W., & Kuyini, B. (2013). Bhutanese stakeholders' perceptions about multi-grade teaching as a strategy for achieving quality universal primary education. *International Journal of Educational Development*, 33, 206-212.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 28, 481-497.

- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Marland, P. (2004). *Preparing teachers for multigrade classrooms: Some questions and answers*. University of Southern Queensland. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/93pap/marlp93148.txt>
- Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo, B. Martín, & J. L. Ramos (Coord.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp.173-233). Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. BOE nº 8 de 9 de enero de 1987.
- Morales, N. (2012). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager, Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 145-188. Doi: 1.4422/ager.2012.03
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and Learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, 51, 85-95.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514. Doi: 10.1016/j.tate.2006.12.003
- Ortega, M. A. (1995). *La parienta pobre. Significante y significados de la Escuela Rural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia- C.I.D.E.
- Palomares, M. C. (1995). *Centros rurales y calidad educativa*. Madrid: MEC.
- Phillips, R. D., Watson, A. J., & Wille, C.Y, (1995). *Building bridges to individuals: Maxims for teaching composite classes*. New Zealand: SET, Research Information for Teachers.
- Ponce de León, A., Bravo, E., & Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos, Revista de Educación*, 3, 315-347.
- Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43, 80-90. doi: 10.1016/j.tate.2014.06.004
- Quílez, M., & Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-12. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4051787>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.

- Raso, F. (2012). *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Estudio evaluativo*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21734/1/20771666.pdf>
- Sáez, J. M., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2013). Enseñanza de las ciencias, tecnología educativa y escuela rural: un estudio de casos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(1). 45-61. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen12/REEC_12_1_3_ex666.pdf
- Santamaría, R. M. (2006). La escuela rural: Organización de los centros rurales agrupados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 499-517. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2192397>
- Sauras, P., Santiago M., Guilera, M., Cano, J., Codina, R.E., Boix, R., Huete, S. & Romera, C. (1998). *Trabajar en la escuela rural, ¿Trabajar en la escuela rural?, ¡Trabajar en la escuela rural!*. Madrid: Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica.
- Smit, R. & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162. Doi: 10.1016/j.tate.2012.07.003
- Soler, J. (2008). El maestro y la “fisonomía propia” de la escuela rural. Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España. In N. LLevot, & J. Garreta (Eds.). *Escuela Rural y Sociedad*, (pp. 11-42). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Suárez, M., DePalma, R., & Membiela, P. (2012). A view of rural schooling through the eyes of former students. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1018-1026. Doi: 10.1016/j.tate.2012.05.008
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effect of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Veenman, S. (1997). Combination classrooms revisited. *Educational Research Revisited*, 3(3), 272-276. Doi: 10.1080/1380361970030304
- Wilkinson, I. A., & Hamilton, R. J. (2003). Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand: teachers make the difference. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 221-235. Doi: 10.1016/S0742-051X(02)00105-1