

TRABAJO FIN DE GRADO

La escuela en el medio rural existe. Análisis y comprensión de los aspectos organizativos y didácticos de un caso.



Alumno: Jesús Rivera Olmo

Tutora: Mónica María López Gil

4º curso del Grado en Educación Primaria

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica

Junio 2021



ÍNDICE

Resumen.....	1
1. Introducción	2
2. Justificación del Valor del Estudio que se Pretende Realizar	2
3. Fundamentación Teórica de la Propuesta	8
3.1 ¿Escuela Rural o Escuela en el Contexto Rural?	8
3.2 Tipologías de Organización Escolar del Ámbito Rural	9
3.3 El Reto Demográfico de la Escuela en el Contexto Rural	9
3.4 La Escuela en el Medio Rural ante las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).....	11
3.5 La Visibilidad de la Escuela Rural a Nivel Legislativo.....	12
3.6 Las Evaluaciones Externas a la Escuela en el Contexto Rural	13
3.7 Profesorado de la Escuela en el Medio Rural.....	15
3.8 Desafíos de la Escuela en el Medio Rural	15
3.9 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....	16
3.9.1 ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?.....	17
3.9.2 ¿Qué no es el Aprendizaje Basado en Proyectos?	17
3.9.3 Características del Aprendizaje Basado en Proyectos	18
3.9.4 Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos	19
3.9.5 Ventajas y Dificultades del Aprendizaje Basado en Proyectos	21
4. Objetivos del Trabajo	22
5. Contextualización: Contexto de Realización y de Aplicación	22
5.1 La Zona Rural de Jerez de la Frontera.....	22
5.2 El Centro Educativo Valle del Guadalete	23
5.3 Contexto Sociocultural y Económico del Entorno del Centro	25
5.4 El Profesorado del CEIP Valle del Guadalete.....	25
5.5 El Alumnado del CEIP Valle del Guadalete.....	27
5.6 Las Familias del CEIP Valle del Guadalete.....	27
5.7 Agentes Externos que Intervienen en el CEIP Valle del Guadalete	28
6. Diseño Metodológico por el que se Opta	29
6.1 Motivo de la Elección de la Línea de Trabajo para el Trabajo Fin de Grado y del Centro Educativo	29
6.2 Justificación de la Metodología Empleada y Criterios Éticos a Seguir	30
6.3 Selección de la Muestra de Estudio para la Recogida de Información	31
6.4 Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información	32
6.5 Análisis y Reflexión de los Testimonios Recabados	32
6.5.1 Motivo de la Elección y Continuidad del Profesorado del Centro	33
6.5.2 Limitaciones y Potencialidades del CEIP Valle del Guadalete	34
6.5.3 Formación Docente sobre la Escuela Rural	35
6.5.4 Metodologías Educativas empleadas en el Centro Educativo	36
6.5.5 El Papel de las Familias y Agentes Externos	40
6.5.6 Conclusiones Extraídas	41
7. Conclusiones que Justifican la Propuesta de Intervención	42
8. Referencias Bibliográficas	49
9. Anexos	55

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) persigue reivindicar que las escuelas en el medio rural existen, están y poseen un importante valor pedagógico, aunque tradicionalmente se las haya infravalorado sufriendo calificativos que han arrastrado injustamente como “la escuela sin futuro”, “bajo rendimiento académico”, “la escuela de campo”, etc. u ocultar por intereses de diversa índole, principalmente, de tipo económico. Por otro lado, algunos municipios están sufriendo la emigración de jóvenes hacia las grandes urbes incrementando el denominado fenómeno de “la España vaciada” e incidiendo en la condena de sus escuelas a la marginación. Por todo ello, este TFG pretende analizar y comprender de manera contextualizada las potencialidades, limitaciones y necesidades metodológicas, organizativas, formativas y relacionales de una escuela situada en la zona rural de Jerez de la Frontera con la finalidad de conocer cómo es la experiencia laboral del profesorado en este contexto. A pesar de ser un colegio que intenta abrirse un hueco en la realidad silenciada, la mayoría imparte las disciplinas curriculares de manera compartimentada y descontextualizada lo que repercute en el aprendizaje de los y las estudiantes. Por ello, se establece una propuesta de formación para el profesorado de sexto de primaria sobre el concepto, funcionamiento y necesidad de implantar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y cómo repercutiría en el centro y su entorno implicando también a las familias. Concretamente, la tutora de sexto lo intenta, aunque reconoce que tiene algunas dificultades para implantarlo totalmente. Su puesta en práctica contribuiría a su aplicación en las demás aulas convirtiéndose en un modelo educativo de referencia, que luego se podría extender y difundir a otros centros educativos, revalorizando la escuela rural como un espacio de innovación y transformación educativa.

Palabras clave: escuela en el medio rural; ABP; formación del profesorado.

1. Introducción

La escuela en el medio rural no tiene la visibilidad que se merece en el sistema educativo, prueba de ello es su escasa presencia en las conversaciones, discursos o pensamientos de la sociedad. De ahí que, como suele suceder ante todo lo desconocido o que se salga del modelo, proliferen calificativos peyorativos como “la escuela sin futuro”, “estudiantes que tienen bajo nivel académico”, “escuela alejada de las urbes”, entre otros. A esto se le suma, el fenómeno de la España vaciada que condena a las localidades rurales al olvido haciendo que los niños y las niñas interioricen desde una temprana edad que no tienen futuro en su pueblo y que, por tanto, se verán obligados y obligadas a marcharse y perder el vínculo con sus raíces.

Por ello, se apuesta por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como herramienta educativa, a partir de una situación real que les afecta o interesa, que actúa no solo como vehículo de conexión y punto de encuentro del alumnado con su entorno, familia y comunidad, sino también como una forma de visibilizar las prácticas educativas de la escuela.

Por todo ello, se realiza un estudio en un centro educativo situado en la zona rural de Jerez de la Frontera, concretamente, del aula de 6º de primaria donde la tutora intenta aplicar el ABP, aunque no de forma regular porque utiliza los libros de texto como soporte educativo. Por tanto, se propone una intervención para el profesorado de 6º sobre el ABP con el objeto de que se convierta en modelo para que el resto de los y las docentes lo pongan en práctica en sus aulas con la idea de proporcionar a sus alumnos y alumnas un aprendizaje significativo.

2. Justificación del Valor del Estudio que se Pretende Realizar

Vázquez-Recio (2008) explica que “cuando pronunciamos la palabra escuela, casi de forma automática se nos viene a la cabeza la imagen de una escuela urbana, como si fuera ésta el modelo genérico con el que se puede representar cualquier escuela” (p. 54). No se puede negar que es un pensamiento generalizado incluso en el ámbito formativo de la educación, ya que la preponderancia de lo urbano ensombrece injustamente a lo rural y, aunque sea de manera inconsciente, hace que muchas veces este tipo de escuela caiga en el olvido o la marginación. Esta reflexión, refiriéndose en concreto al profesorado, se puede deber, como se apunta en un estudio realizado por González et al. (2020), a que los y las docentes comparten la falta de formación inicial sobre la escuela rural¹ y las pocas prácticas realizadas en este ámbito.

¹ A fin de que no resulte pesada la redacción ante el abuso terminológico de escuela rural, se utilizarán también escuela en el ámbito rural, escuela en el medio rural, escuela en el contexto rural, escuela en el entorno rural y escuela situada en un contexto

Bustos (2006) indica que normalmente uno de los primeros destinos a los que acude el profesorado una vez que se presenta a las oposiciones es un colegio en un medio rural y a su vez es frecuente que cometa el error común de aplicar “esquemas urbanos” (p. 74) al ámbito rural. Por otro lado, suelen sufrir el denominado “shock ante la realidad” (Veeman, 1984 citado por González et al. 2020, p. 15) a causa de la desconexión o desequilibrio entre lo que estudian en la universidad y lo que sucede en las aulas, lo que se traduce en un duro comienzo con un sentimiento de desubicación que van superando poco a poco con voluntad y vocación.

Sería enriquecedor para la preparación de los futuros y las futuras docentes que las facultades de educación contemplasen materias curriculares que abordasen de manera específica la temática de la escuela rural desde un punto de vista didáctico, organizativo, legislativo, económico, etc. Tendría como finalidad proporcionar los conocimientos y las herramientas necesarias para enfrentarse a este tipo de contexto educativo, ya que el hecho de que el o la docente no se sienta capaz, repercutirá negativamente en el alumnado. Una educación de calidad no entiende de clasificaciones como la ratio de alumnado (veinte o cinco discentes), criterios demográficos (diez mil o cien habitantes), geográficos (centro de la península, suroeste de Andalucía, etc.) ya que todo el estudiantado tiene derecho a recibir una educación con todas las garantías tal y como se recoge en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que considera el acceso a la educación un derecho fundamental que no puede ser cuestionado de ninguna manera y que los niños y las niñas deben recibir “una educación de calidad” (López Melero, 2011, p. 34), independientemente de su lugar de origen, etnia o cultura.

Es innegable que el modelo predominante de escuela es la urbana, lo que influye para que se tenga un punto de vista marginal sobre la rural porque cuando se habla simplemente de escuela, no se le atribuye calificativos negativos, pero cuando se le añade el adjetivo rural, se la define como carente de recursos, un tipo especial de escuela, etc. (Ortega, 1993). Vázquez-Recio (2008) también recogía algunos comentarios y opiniones que hacía el estudiantado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Puerto Real sobre la escuela situada en el ámbito rural como “la escuela donde se aprenden cuatro cosas, el colegio de los catetos, la escuela sin futuro” (p. 54). Una década después, Vázquez-Recio (2019) en las Jornadas “Escuelas rurales existen” planteó la siguiente pregunta: “¿qué es lo primero que se te pasa por la cabeza ante el término escuela rural?”. Su estudio reveló que el 53% tenía un concepto aproximado de escuela

o ámbito rural, ya que resulta más apropiado y acertado como se verá en el apartado 3.1 de ¿Escuela rural o escuela en el contexto rural?

rural frente al 32% que lo poseía erróneo y el 15% confuso. A pesar de que se aprecia una cierta evolución, de nuevo se echa en falta la necesidad de que el mundo universitario se responsabilice de poner en valor la escuela en el medio rural para que se produzca un cambio de paradigma. A veces no se es consciente que los y las que han hecho los comentarios no acertados (47%) serán el día de mañana maestros y maestras que contribuirán sin darse cuenta a que se prolongue esta visión simplista y estereotipada de los colegios situados en los medios rurales, además de que les supondrá una barrera didáctica cuando les toque ejercer la profesión. Por ello, es necesario cambiar la forma en la que se hace uso del lenguaje (vehículo por el cual se transmite el pensamiento) porque este “nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros” (Cassany et al., 1994, p. 36). Partiendo de la idea de que la mayoría utiliza la palabra escuela obviando a las que se encuentran en el ámbito rural, se debe utilizar el lenguaje como un arma muy poderosa de comunicación para contrarrestar esta superficialidad porque en ella se encuentra la respuesta para dar a conocer la escuela rural de manera contextualizada. En el lenguaje inclusivo está parte de la solución.

La desinformación y el desconocimiento generan que sigan latentes los estereotipos y percepciones retrógradas que injustamente llevan arrastrando las escuelas en el ámbito rural con definiciones y comentarios tales como una escuela de granja, metodología tradicional, baja calidad educativa, pocos medios, aislada, etc. Por otro lado, se da a entender que todas las escuelas comparten la misma realidad educativa: recursos, situación socioeconómica, sociocultural, socioeducativa, etc. pero la escuela en el medio rural es una realidad que está presente con sus particularidades en el sistema educativo español, por lo que debería aparecer de forma explícita en las diferentes normativas educativas, ya que, por ahora, a veces se tiene que hacer el esfuerzo de intuir que se encuentra incluida.

Para poder eliminar y erradicar de una vez por todas estas barreras es necesario que se materialice un compromiso real entre las comunidades rurales y la escuela, es decir, que se alíen ya que “la unión hace la fuerza”. Deben diseñar un proyecto común para visibilizar que existen y utilizar como vehículo a las administraciones, universidades y asociaciones para dar a conocer su realidad, consiguiendo así que poco a poco vayan desapareciendo esas concepciones negativas.

Retomando a Vázquez-Recio (2019), se pretende desmontar cada uno de los prejuicios detectados sobre la escuela en zona rural a través de sus potencialidades y retos. No hay que

olvidar que suponen un riesgo y una barrera para su permanencia e inclusión en el sistema educativo:

Formación agrícola o ganadera. Esta situación puede deberse al desamparo y desigualdad que las zonas rurales sufrieron en el pasado como la falta de servicios esenciales, economía básicamente agraria, aislamiento geográfico, alto analfabetismo, éxodo a las urbes, etc. (Bustos, 2014). Es una realidad que pertenece al pasado, no al presente. Se debe desvincular este etiquetaje de la zona y del alumnado con el término “rural”, ya que este se está abriendo a nuevos caminos abandonando ese “anclaje semántico” (Bautista y Bustos, 2011, s/p).

Carente de recursos. Se le suele achacar la ausencia de materiales y recursos didácticos (Corchón y Raso, 2002 citado por Quílez y Vázquez-Recio, 2012). Esto puede deberse al trato discriminatorio que recibieron en el pasado cuando se asociaban las escuelas en los medios rurales con pobreza y se utilizaba la dicotomía rural-urbano para asociar lo urbano con la contemporaneidad y lo rural con atraso (Berlanga, 2003). No obstante, Hamodi y Aragués (2014) muestran las ventajas del entorno natural, de la cultura del pueblo con sus quehaceres cotidianos, el contacto afectivo intergeneracional y la implicación de la comunidad local, entre otros, logrando la fusión de la escuela con el capital cultural de su zona. Asimismo, las administraciones deberían esforzarse en prestarles más atención para erradicar de raíz estos prejuicios y que puedan explotar todo su potencial pedagógico.

Bajo rendimiento académico. Santamaría (2020a) en un capítulo de Informe España de 2020 dedicado a las escuelas rurales recoge que según los datos de PISA 2018, los niños y las niñas además de tener buenas expectativas, presentan mejores resultados que sus compañeros y compañeras de las ciudades. Cuando los informes PISA muestran sus datos negativos sobre la calidad educativa española silencian los resultados de la rural como si no les interesase, metiendo en el mismo saco a todas las escuelas sin atender a su diversidad. Demostrar su potencial significaría obligar a la Administración, que muchas veces solo ve a corto plazo sin atender al futuro, a invertir en ellas, además se le quitarían argumentos para justificar el cierre de líneas y de escuelas con la excusa de buscar un ahorro significativo.

El cierre de una escuela apenas se tiene en cuenta, pero tiene un enorme impacto emocional en el alumnado al que obliga a romper un vínculo con su comunidad, deja de ser “su escuela”. Por otro lado, también fuerza a parte de las familias a trasladarse y que sus hijos e hijas no quieran volver cuando finalicen sus estudios, ya que desde una temprana edad asociarán su municipio a un espacio sin futuro. Esta situación conlleva un enorme perjuicio para la población rural, ya que agrava el problema de la España vaciada.

A continuación, se detallan los tres pilares básicos de justicia (cognitiva, afectiva y ecológica) que se perderían por el hecho de clausurar cualquier institución escolar (Angulo, 2016):

- Justicia cognitiva. Se trata del derecho del alumno y de la alumna a aprender, reflexionar, cuestionar y tener acceso al conocimiento y experiencias del mundo. En este sentido, la escuela perdería su significado como espacio de encuentro social, cultural y educativo al que pueden acudir los y las estudiantes para conocer de manera contextualizada el entorno en el que viven. En otras palabras, perdería esa connotación de escuela abierta que supera sus limitaciones y que va más allá de sus fronteras.
- Justicia afectiva. Desde edades muy tempranas, los niños y las niñas “muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones” (Tomasello, 2010 citado por Angulo, 2016, p. 42). El ser humano por naturaleza quiere sentirse útil y desde la escuela se puede educar a los alumnos y las alumnas desde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, amor, etc. a través de proyectos en los que diferentes agentes educativos trabajan conjuntamente para mejorar su municipio construyendo un mundo más solidario y justo. Su clausura significaría que los y las escolares perdiesen ese compromiso y sentimiento de pertenencia a la comunidad.
- Justicia ecológica. Consiste en que el estudiantado tenga una relación de afecto, paz y armonía con la fauna y flora del entorno que le rodea. Si se cierra la escuela, se perdería esa apertura al exterior e implicación del estudiantado para cuidar su medio.

Para finalizar con los prejuicios generalizados, se pueden encontrar los conceptos de inferiores y atrasadas. Dos adjetivos que visto lo anterior caen por su propio peso y que se pueden deber más a los complejos de superioridad o inferioridad que acarrea la dicotomía rural-urbano.

Se podrían destacar varios potenciales siguiendo a estos autores (Abós, 2007; Quílez y Vázquez-Recio, 2012):

- Potencial innovador. La escuela tiene un gran valor pedagógico como ensayo de innovación contextualizada pudiendo marcar la diferencia en positivo con los demás colegios o como reflejan Quílez y Vázquez-Recio (2012): “centros con una buena capacidad de innovación pedagógica, un buen laboratorio de ideas, un excelente campo de investigación-acción y un magnífico lugar para implementar lo que ahora se está dando en llamar educación inclusiva” (p. 9). En ella, el profesorado, comprometido con la comunidad que lo envuelve, investiga y explora con proyección de futuro.
- Potencial relacional. Al contrario que en los contextos urbanos donde los y las docentes se quejan del número de alumnado por aula porque no pueden atenderles de forma personal e

individualizada, estas escuelas se caracterizan por la poca ratio de alumnado, lo que propicia que el aprendizaje sea más individualizado, activo y participativo, e incluso, más humano. Al haber menos escolares, se pueden establecer relaciones interpersonales más cercanas y afectivas y atender mejor a la heterogeneidad, contribuyendo a la autoestima del niño o niña que se sentirá más satisfecho o satisfecha propiciando una mayor vinculación emocional con el colegio.

- Potencial metodológico. El profesorado tiende a estar más motivado y poner en práctica metodologías interdisciplinares que pueden ser aprovechadas para fusionar la escuela-entorno. Los y las escolares trabajan diferentes disciplinas curriculares enfocadas a detectar cuáles son los necesidades y retos particulares de su medio para proponer mejoras, es decir, un currículo contextualizado.

- Potencial del clima de convivencia. Escasa presencia de conductas disruptivas y problemáticas. La baja matriculación de alumnado por aula permite al enseñante detectar de manera inmediata posibles problemas que puedan poner en peligro el buen clima del aula y además resultan más fáciles de abordar de forma conjunta (profesorado y alumnado).

- Potencial en la organización espacio-temporal. Existe una mayor flexibilidad porque se diseñan actividades en las que los y las discentes trabajan por equipos cooperativos y no existe tanta rigidez en el cumplimiento del horario escolar atendiendo a las necesidades y particularidades de los y las escolares.

- Potencial inclusivo. La escuela puede convertirse en un espacio basado en la inclusión que sirva como representante de “la identidad colectiva y cultural rural silenciada” (Sepúlveda y Gallardo, 2011, p. 146) en el que estén involucrados todos y todas (docentes, escolares, voluntarios y voluntarias, padres, madres, etc.).

Este trabajo pretende proporcionar una visión contextualizada de la escuela en el medio rural, su significado, contexto, tipología, características, retos, etc. que permita al interesado o interesada tener diferentes imágenes sobre lo que representa. Un ejemplo es Miquel Montoro², un adolescente de 15 años residente en Mallorca, que se ha hecho popular entre los internautas por subir videos con la finalidad de acercar a la sociedad la vida en un medio rural y poder romper así con los estereotipos y mitos que se suelen atribuir como pobre, aburrido, atrasado, etc., es decir, “mostrar a la gente lo que es el campo” (Fita, 2018, s/p). Esto refleja un claro compromiso con su medio reivindicando los aspectos positivos de este y su personalidad.

² Montoro, M. (2018). *Miquel Montoro*. [Canal de youtube]. Youtube. <https://www.youtube.com/c/MiquelMontoro/videos>

También se quiere visibilizar en particular en este estudio la zona rural de Jerez de la Frontera que representa aproximadamente un 15% del municipio, ya que al igual que sucede cuando se usa la palabra “escuela” que de manera genérica se hace referencia a la urbana, sucede lo mismo cuando se habla de los colegios de Jerez de la Frontera, que solo se aluden a los situados en el casco urbano ignorando su medio rural como Estella del Marqués, La Ina, Las Pachecas, etc. El objetivo es dar a conocer una escuela situada en la campiña jerezana a través de una intervención educativa que se ajuste a las características idiosincrásicas de la misma, ya que, para conseguirlo, es requisito indispensable proporcionar una formación docente contextualizada que contribuya a que el alumnado valore las potencialidades de su medio y, sobre todo, demostrar a la sociedad urbana jerezana de que existen.

Es un espacio abierto a nuevas prácticas educativas y por tanto idóneo para la propuesta de intervención del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El colegio no debe limitarse a las cuatro paredes de la clase, sino que debe ampliar sus límites y horizontes trabajando las necesidades reales de su contexto y cumplir así su compromiso para y con la comunidad. Es una forma de construir la escuela inclusiva, soñada, motivadora y enriquecedora, es decir, la escuela que transforma el entorno que le rodea para mejorarlo y a la vez hace que toda la comunidad educativa se involucre activamente para visibilizar su localidad.

Finalmente, destacar que es imprescindible la figura del y de la docente, ya que su implicación y participación en la comunidad es fundamental para desarrollar habilidades como la resolución de problemas, liderazgo, toma de decisiones, etc. que luego servirán como base para hacer frente a la competitividad e individualidad del sistema, intentando evitar también el fracaso escolar y la exclusión del alumnado cuando abandonen la escuela rural.

3. Fundamentación Teórica de la Propuesta

3.1 ¿Escuela Rural o Escuela en el Contexto Rural?

Según Abós (2020), aunque el término rural se entiende como un concepto heterogéneo la denominación más correcta sería escuela en contexto rural en lugar de escuela rural, ya que la institución educativa en sí misma no es rural ni urbana, sino que se sitúa en entornos diferentes, ya que cada colegio tiene sus características particulares de tipo sociocultural, geográfico, económico, etc. siendo cada una un “mundo” (Lorenzo y Bernal, 2014, p. 129).

Ya Ortega (1993) advertía que “si en lugar de hablar de escuela rural lo hiciésemos de la escuela en lo rural estaríamos más cerca de caracterizar correctamente lo que aquí pretendemos señalar como problema” (p. 45). En esta misma línea, Corchón (2005) compartía que se usa escuela rural como contraposición al colegio urbano debido a esa persistente relación

dicotómica rural-no rural al tener solo en cuenta el criterio geográfico. Asimismo, Santamaría (2020a) explica que a día de hoy no está nada delimitado qué se entiende por municipio rural desde el punto de vista demográfico porque su baremo ha bailado desde los 2.500 hasta los 10.000 habitantes.

Para proporcionar una definición única, coherente y consensuada sobre lo que es la escuela en el contexto rural, hay que encuadrarla para llegar a comprender que el pueblo necesita la escuela para tener un futuro y recíprocamente la escuela necesita la participación del pueblo como referente de su realidad.

A continuación, se presentan una definición que podría adecuarse a la función y el ideario de toda escuela en el medio rural:

Debe ofrecer una educación enraizada en la realidad rural, con una escuela abierta al medio natural, social y cultural, que parta de las necesidades y valores de la comunidad rural y que promueva en la medida de sus posibilidades, al menos indirectamente, el desarrollo social y económico (Sauras Jaime, 2000, p. 35).

3.2 Tipologías de Organización Escolar del Ámbito Rural

Hay dos tipologías de educación rural:

- Escuelas multigrado. Estudiantes de diferentes edades que comparten un mismo espacio a cargo de un o una enseñante (Bustos, 2010). Dentro de ellas estarían las unitarias donde todo el estudiantado se encuentra en el mismo grupo-aula y las cíclicas donde discentes de cursos o edades cercanas están en la misma aula (Santamaría, 2015).
- Escuelas graduadas. Similar a la de los colegios situados en entornos urbanos, pero con una baja tasa de alumnado por aula. Los y las docentes mantienen relaciones próximas con la comunidad rural y las familias de los educandos y las educandas. Tienen flexibilidad organizativa, espacial y temporal (Boix, 2004; Bustos, 2006 y Barba, 2011 citado por García et al., 2017).

3.3 El Reto Demográfico de la Escuela en el Contexto Rural

El porcentaje de municipios rurales españoles constituye el 82% (García et al., 2017) y un 9,3% de la población vive en municipios menores de 2.000 habitantes (Abós, 2020). Por tanto, es evidente que las escuelas en entornos rurales están y existen. Pero no hay que obviar el gran problema que padecen algunas zonas españolas que se enfrentan a la despoblación y la huida de la juventud hacia las urbes. Desde hace varios años, existe un movimiento conocido

como la “España vaciada” (Jiménez, 2020, p. 34) en el que los entornos rurales reclaman más atención por parte del Estado para frenar esta situación.

Esta despoblación responde en general a los grandes cambios acaecidos en estos últimos años que han provocado que muchos entornos rurales se hayan quedado atrás produciéndose un grave desequilibrio territorial que hace que muchos y muchas jóvenes no consideren su pueblo como un espacio en el que proyectar su futuro. Este abandono se debe a una falta de políticas eficaces que ha llevado al Estado español a tener que enfrentarse a un importante desafío demográfico, la España vaciada, por lo que se insta a las administraciones que de manera coordinada pongan en marcha programas que valoren el medio rural (Domínguez, 2020).

Este fenómeno de despoblación no es algo nuevo porque las zonas rurales llevan décadas sufriendo la emigración (Gallardo, 2011):

- Emigración forzada. Crisis agraria que sufrió la sociedad rural desde principios del pasado siglo hasta 1940.
- Emigración durante la década de los 50 hasta los 70. Con la industrialización se necesita menos mano de obra en el sector primario y se pierde mucha población rural por el desplazamiento hacia las grandes urbes en busca de empleo.
- Redistribución poblacional de los años 80. Es más lento y no tan masivo como los anteriores. Atiende más a criterios culturales o sociales que económicos.

Santamaría (2020a) explica que la solución para frenar la emigración y evitar el abandono está en las escuelas:

- La implantación de una escuela próxima en el entorno rural frena el éxodo.
- Un colegio comprometido con su medio para que cuando los alumnos y las alumnas se tengan que ir por algún motivo, no pierdan ese vínculo con sus raíces.
- La administración debe transmitir datos positivos y halagüeños sobre las expectativas de futuro, ya que así se evitaría la huida a las urbes en busca de una vida mejor, lo que se conoce como “huida ilustrada” (p. 257).

Finalmente, se señalan una ley y un informe que intentan acotar este problema.

La ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural, el artículo 28 sobre la educación dice que hay que proporcionar una dotación adecuada de recursos a las escuelas en el medio rural y proporcionar medidas que permitan a los y las jóvenes rurales desarrollar su futuro profesional en sus lugares de origen y en el artículo 29 garantizar la permanencia de la cultura patrimonial para que contribuyan a su mantenimiento y difusión.

En el objetivo 11 "ciudades y comunidades sostenibles" del Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 (2018) recoge que España sufre un importante envejecimiento de la población y emigración ratificando que el 80% de los municipios españoles con menos de mil habitantes tienen un crecimiento negativo. Por ello, se propone una cohesión territorial en la que se fortalezcan las relaciones bidireccionales ciudad-pueblo.

Es lógico que los y las jóvenes que abandonan su lugar de origen se deba a la falta de oportunidades y para evitarse esa dramática situación, se deberían impulsar políticas que proporcionen oportunidades de empleo, servicios públicos mínimos, etc.

Por tanto, el colegio tiene la llave para poder frenar esa emigración y para ello, habrá que dotarla de los recursos necesarios y de un profesorado preparado para este tipo de contexto que contribuya a establecer lazos afectivos entre el alumnado y su comunidad a partir de su conocimiento del entorno desarrollando un currículo contextualizado.

3.4 La Escuela en el Medio Rural ante las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)

Uno de los desafíos a los que se enfrentan las escuelas situadas en los medios rurales es sin duda la dotación tecnológica y el acceso de calidad a internet ya que generan desigualdad educativa entre el alumnado y contribuyen a un mayor aislamiento de la localidad.

La principal problemática se deriva de los servicios de red, independientemente de la zona en la que se encuentre el municipio (Sastre, 2019). La ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural, recoge en el segundo apartado del artículo 26 que hay que potenciar la banda ancha a través de acuerdos con las empresas telefónicas. Sin embargo, Santamaría (2020a) indica que no se han cumplido los objetivos porque cerca del 80% posee una cobertura de 10 Mbps, un 54% de 30 Mbps y aproximadamente un 40% superior a 100 Mbps en 2018.

Una de las principales dificultades para aplicar los avances tecnológicos e implantar adecuadas infraestructuras de telecomunicaciones es la dispersión de la población en los medios rurales y un descenso de población y de la tasa de natalidad. Esto compromete la calidad a la hora de acceder a la educación lo que produce una brecha digital que excluye y margina la vida cotidiana del y de la discente por no tener acceso físico a esos recursos (Serrano y Martínez, 2015 citado por Cañón et al., 2016). Castaño (2008) establece una segunda brecha que sería la ausencia de habilidades y manejo para utilizar las TIC de manera efectiva.

Sastre (2019) a partir de un estudio de caso de una localidad rural situada en la provincia almeriense saca como conclusión que la brecha digital existe y está presente ya que, aunque

disponen de algunos dispositivos tecnológicos, estos no son suficientes a lo que hay que sumar una escasa competencia digital del profesorado. Incidiendo en este tema, un o una docente debe obligatoriamente ser competente digitalmente para formar adecuadamente a sus alumnos y alumnas y Ferrari (2013 citado por Viñals y Cuenco, 2016) entiende que para ello debe englobar 5 ámbitos: analizar la información digital, compartir e interactuar digitalmente, saber generar contenidos, protección de datos y resolución de problemas digitales.

Por otro lado, la llegada de la pandemia ha evidenciado aún más las carencias. Rodicio et al. (2020) señalan que la situación actual ha puesto en la palestra los diferentes problemas que ha ido dejando a un lado el sistema educativo español y entre ellos está la formación en las TIC y una falta de alfabetización digital.

3.5 La Visibilidad de la Escuela Rural a Nivel Legislativo

Las bases de la Ley Moyano (1857) estuvieron vigentes hasta los años setenta del siglo pasado, lo que reflejaba el escaso interés de las administraciones por la calidad de la educación española. Resultó ineficaz para resolver uno de los principales problemas a los que se enfrentaba que era la elevada tasa de analfabetismo, sobre todo, en las zonas rurales (Corchón, 2005).

En la Segunda República (1931-1936), se crearon las Misiones Pedagógicas (1933) cuya finalidad era evitar el aislamiento en los contextos rurales acercando la cultura y mejorando la calidad de la formación del profesorado (Corchón et al., 2013).

Con la llegada del Régimen Franquista (1939-1975) hubo un retroceso para las instituciones rurales por el control ideológico de la dictadura bajo un ideario religioso y la eliminación de las clases mixtas (Berlangua, 2003). Con la LGE (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa), se apostó por las concentraciones escolares obligando a los y las estudiantes al desligarse de su contexto sociocultural (Raso, 2015).

Luego, nacieron los CRA (Colegios Rurales Agrupados) entendido como un centro cuyas aulas se encuentran en distintos municipios en el que existe una misma plantilla de docentes, equipo directivo y Consejo Escolar que se sitúan en una de las localidades y los profesores y las profesoras especialistas se desplazan por los diferentes municipios (García Prieto, 2015). En Andalucía, recibieron el nombre de Colegio Público Rural Agrupado (CPRA).

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) casi no menciona a la escuela rural y no hay grandes cambios con respecto a la LOGSE, aunque sí que es cierto que

recoge como principio la calidad educativa independientemente de las circunstancias personales garantizando la igualdad de oportunidades. Concretamente, en el artículo 82, es el único en el que se nombra de manera concreta la situación particular de las escuelas rurales y se instan a las administraciones públicas a que las tuviesen en cuenta y proporcionasen los medios y recursos necesarios.

La LOMCE (Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) mantuvo el mismo texto que la LOE, aunque solo añadió como novedad con respecto a la anterior un apartado del artículo 9 de Cooperación Territorial que hace referencia a “la despoblación” y “dispersión geográfica” (p. 14). Esto refleja que el gobierno en aquel entonces era consciente de los problemas demográficos de despoblación a los que se enfrentaban los municipios rurales españoles.

Por último, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) apuesta con firmeza por las escuelas en el medio rural con la finalidad de proporcionarles mayor visibilidad y tratamiento equitativo en el panorama educativo. Uno de sus objetivos es garantizar la permanencia de los y las estudiantes en sus lugares de residencia para evitar la despoblación y el abandono temprano que pueden sufrir algunas localidades rurales, aunque lo más destacado sería el artículo 82.5 por el que se impulsará la realización de prácticas universitarias en contextos rurales. Esto supone un gran paso porque hace que el futuro profesorado se interese por la escuela situada en un contexto rural contribuyendo a su visibilidad, pero como todo, no es algo que se consiga de un día para otro ya que sería necesario que concretase cómo y de qué forma se va a llevar a cabo la medida.

3.6 Las Evaluaciones Externas a la Escuela en el Contexto Rural

La LOMCE, derogada el pasado mes de diciembre, apostaba por las evaluaciones externas. El artículo 144 recogía que “dichas pruebas serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas, así como el seguimiento de la evolución a lo largo del tiempo de los resultados obtenidos” (p. 50) tratándose claramente de una falsa equidad educativa porque trata igual a todos los centros educativos y estudiantes metiéndolos en un mismo saco sin atender a las circunstancias y características socioeducativas, económicas, culturales del contexto en el que se encuentran excluyendo a aquellos y aquellas que no alcanzaban las cotas establecidas. Además, generaba una cultura competitiva entre las escuelas tergiversando el verdadero sentido de la educación que es promover los valores como el respeto, la solidaridad, la cooperación mutua, etc. El

artículo 147 dicta que los resultados serán comunicados a los centros educativos provocando que los alumnos y las alumnas que no logren los estándares marcados sean etiquetados y etiquetadas como “torpes, fracasados, etc.” lo que podía llevar al abandono temprano del sistema educativo español provocando que sean juguetes rotos del sistema.

Con la LOMLOE, el título del artículo 144 pasa a ser denominado como “evaluación de diagnóstico” (p. 139) que será realizado por los propios centros ajustándose a su idiosincrasia bajo las indicaciones de las administraciones indicando que los resultados no serán utilizados para “el establecimiento de clasificaciones de los centros” (p. 139).

Con respecto a cómo se sitúan las escuelas rurales en el marco de evaluaciones externas, “se dice que tienen una baja calidad, una tasa de fracaso alta y unos resultados académicos también bajos” (Vázquez-Recio, 2016, p. 75). Esto ha sido utilizado como justificación de las Administraciones para cerrar líneas y escuelas cuando en realidad esconde una política educativa basada en el ahorro económico. Este argumento complica la posibilidad de atraer y convencer a familias para que matriculen a sus hijos e hijas en el colegio, lo que agrava aún más la emigración que sufren algunos municipios e incidiendo en su decadencia a nivel cultural, social y económico.

Sin embargo, Santamaría (2020b) aporta datos que merecen la atención como que los y las discentes situados en entornos rurales poseen un sentimiento de cooperación mutua, están más a gusto, las aulas tienen un ambiente más disciplinado, el profesorado es más entusiasta proporcionando mayor apoyo educativo y atención al alumnado y su política de apertura que propicia una relación próxima y bidireccional entre progenitores y docentes.

El informe PISA 2018 informa que la media rural española obtuvo puntuaciones similares a la de PISA 2003 en la competencia matemática, sin embargo, en las grandes ciudades obtuvieron los peores resultados con respecto a los informes anteriores. No obstante, Santamaría (2015) propone cuatro bloques para tener una visión más contextualizada de su situación:

- Municipio. Tipo de ruralidad de la localidad, datos demográficos, tasa de población activa y en paro, servicios educativos que oferta la localidad, etc.
- Centro. Si es un CEIP o CRA con IES, a cuántos pueblos atiende el colegio, multigrado o graduada, número de unidades escolares que ofertan, información sobre el clima de la escuela (grado de conflictividad, relación familia-escuela), del profesorado (porcentaje de docentes fijos o fijas, tipo de formación profesional...), etc.

- Aula. Porcentaje de estudiantes de otros municipios, inmigrantes, con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), número de enseñantes que atienden al grupo-aula, cantidad de horas que está el tutor o la tutora con su grupo-aula.
- Alumno. Lugar de residencia, si convive con educandos y educandas de otros niveles educativos, etc.

3.7 Profesorado de la Escuela en el Medio Rural

El papel del o de la docente en el contexto rural es crucial porque no solo es un referente para el estudiantado, sino también para la comunidad local. Abós y Lorenzo (2019) recogen que el maestro o la maestra debería establecer vínculos entre la escuela y la comunidad local y analizar el papel que la escuela debe adoptar ante los desafíos de la sociedad globalizada, ya que no es ajena a este fenómeno, por lo que “el aislamiento del medio rural es un tópico del siglo XX” (Soler, 2001 citado por Lorenzo y Bernal, 2014, p. 130). Todo ello, para poner en práctica una pedagogía coherente y contextualizada que convierta la institución en un espacio educativo novedoso y de cambio con el objetivo de formar estudiantes que sean “personas autónomas, creativas y competentes” (s/p).

Abós et al. (2019) organizan las competencias del profesorado rural en tres ejes:

a) Profesionales. Detectar, conocer y diseñar proyectos de innovación abordando las necesidades y la cultura del medio rural.

b) Programas curriculares.

Objetivos de aprendizaje. Concienciar al alumnado sobre el desarrollo sostenible y diseñar contenidos, actividades y proyectos de investigación que inviten al alumnado a conocer su medio rural.

Metodologías educativas. Diseñar investigaciones y actividades que promuevan el uso de los recursos que ofrece el medio rural, utilizar las TIC, etc.

Evaluación. Comprobar si los objetivos se han cumplido y el progreso del alumnado.

c) Relación escuela-comunidad. Incluir a la comunidad rural en la escuela, animar a las familias y a la población local a implicarse en actividades extraescolares, usar el centro educativo como espacio de encuentro, etc.

3.8 Desafíos de la Escuela en el Medio Rural

No se pretende generalizar, pero a tenor de los estudios analizados se recopila (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Anzano et al., 2021):

- La interinidad del profesorado supone un problema, más en Andalucía que en otras autonomías, ya que su continuidad es incierta impidiéndole implicarse a medio plazo y conectar con el alumnado.
- La pérdida de unidades escolares que pone en riesgo el cierre de la escuela perjudica a los educandos y las educandas, ya que, al obligarles a estudiar en un contexto diferente, se resiente el vínculo afectivo con su pueblo de origen.
- El aislamiento de algunas localidades debido a las malas comunicaciones que hace que los y las escolares tengan expectativas negativas sobre su pueblo.
- La falta de infraestructura y servicios para las escuelas. En el caso del centro educativo seleccionado, como se verá más adelante, el que no haya un comedor escolar echa para atrás a las familias que necesitan esa ayuda.
- La escuela rural está presente implícitamente en la estructura curricular del Grado en Educación Primaria como en 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 Maestro en Educación Primaria. En la Memoria del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Cádiz (2013)³, asignaturas como Historia y corrientes educativas en la Enseñanza Primaria, Condiciones institucionales de la práctica educativa y los Practicum I y II no aparecen explícitas como requisito el conocimiento práctico, didáctico y organizativo de los colegios situados en el medio rural. No obstante, en la materia de Innovación e Investigación Educativas (código 41119006) se promueve la investigación, análisis y comprensión de la realidad educativa para llevar a cabo prácticas educativas contextualizadas. Por tanto, se enseña al futuro profesorado que el primer paso a la hora de llegar a un centro educativo, en este caso a un contexto rural es necesario realizar un análisis de ese contexto educativo para entender su realidad.

3.9 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

La escuela se ha reconocido a menudo como un espacio educativo basado en una relación vertical en la que el profesorado asume el rol de transmisor de contenidos y el alumnado los memoriza. Del colegio salen niños y niñas con muchos conocimientos aprendidos, pero no los consideran relevantes ni significativos debido a la falta de contextualización y a que los y las docentes no lo saben extrapolar a su cotidianidad. Sin duda,

³ No se trata de valorar ni analizar la labor profesional de nadie, sino de realizar una reflexión de carácter constructivo con el fin de hacer más visibles las escuelas rurales en la estructura curricular del Grado en Educación Primaria.

un gran desafío a los que se enfrenta cualquier docente es dar respuesta a la pregunta: ¿esto para qué sirve maestro o maestra?

La prioridad de cualquier institución educativa debe ser la de formar ciudadanos y ciudadanas que sepan desenvolverse de forma autónoma. La puesta en práctica del ABP en una escuela supone abandonar la descontextualización y la división de las disciplinas curriculares sin ninguna conexión entre ellas. Es un método alternativo a la tradicional que se puede poner en práctica en un entorno rural donde la contextualización es fundamental para interpretar su realidad y fortalecer su identidad, ya que parte de las concepciones previas del estudiantado que asume un papel activo trabajando de forma cooperativa y abordando conocimientos de diferentes materias (Jiménez, 2020). Además, puede convertirse en la antesala de su expansión para dar nuevos horizontes a otros colegios.

3.9.1 ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El ABP (*Project Based Learning*) se entiende como una enseñanza que huye de un estilo repetitivo y aburrido que no tiene en cuenta los intereses del alumnado, pues no responde a sus curiosidades ni necesidades del saber, y haciendo que asuma un rol activo implicándose en un proceso de investigación. Por otro lado, beneficia a la interdisciplinariedad del currículo, ayuda al progreso profesional del profesorado y hace que la educación sea más democrática al tener en cuenta la pluralidad y la inclusión (Trujillo, 2012).

Para Sánchez (2013) es una serie de tareas a partir de una situación real donde el alumno y la alumna construye su aprendizaje a partir de sus preocupaciones, experiencias y motivaciones concluyendo al final con un proyecto vinculado a la interrogante planteada al inicio. Por tanto, no es el resultado de unos contenidos impuestos por el o la docente como sucedería en la metodología tradicional, sino que el papel de este o esta debe ser de guía, conectando las ideas del alumnado con el currículo, propiciando su autonomía, motivándoles, adaptándose a sus ritmos de aprendizaje, proporcionarles pistas para que puedan continuar construyendo sus conocimientos, observando cómo están trabajando, etc.

3.9.2 ¿Qué no es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El ABP se diferencia del Aprendizaje Basado en Problemas porque este último se centra en dar respuesta a un problema identificado mientras que el primero se centra en la adquisición de habilidades durante el proceso (García-Varcácel y Basilotta, 2017). Sánchez (2013) explica que el objetivo del ABP no es presentar el producto final, sino el proceso central en la que los y las estudiantes han trabajado.

Vergara (2016) explica que no es una metodología sino un método que sigue una estrategia, un marco de enseñanza-aprendizaje flexible y abierto, es decir, un camino que integra el trabajo cooperativo, las inteligencias múltiples, las tecnologías, modelos de evaluación, etc.

A veces se llama erróneamente ABP cuando el y la docente presenta un proyecto de manera interdisciplinar con los contenidos de las diferentes materias que quiere abordar, cuando en realidad no cumple una de sus bases que es partir de los intereses y necesidades particulares de los y las estudiantes. El ABP es un método global cuyos contenidos no parten de una situación imaginaria o hipotética, sino que están al servicio de lo que los y las discentes quieren aprender, es decir trabaja con una realidad o situación contextualizada.

También se suele asociar erróneamente su implantación al uso de las TIC, dando a entender que el ABP es un producto de ellas, cuando en realidad no tiene nada que ver (esto ocurre a veces por intereses económicos de empresas tecnológicas), aunque evidentemente se puedan usar como cualquier otra herramienta.

3.9.3 Características del Aprendizaje Basado en Proyectos

Un ABP debe poseer estos ingredientes (Trujillo, 2015):

- Contenido significativo (*significant content*). Los y las escolares se convierten en los protagonistas de un aprendizaje significativo trabajando los contenidos de manera más profunda a raíz de un interrogante abierto conectado con la realidad.
- Necesidad de saber (*need to know*). A partir de una idea o situación (video, artículo, etc.) se genera en el alumnado la necesidad de plantear cuestiones. Es decir, los y las estudiantes son los que pregunten al o a la enseñante y no al contrario.
- Una pregunta que dirija la investigación (*driving question*). El o la enseñante propone un interrogante-guía abierto, breve y atrayente vinculando los intereses del estudiantado con lo que quiere que aprenda.
- Voz y voto para los alumnos (*voice y choice*). El o la docente propone varias opciones para presentar el proyecto, cada equipo escoge una y entre ellos y ellas se reparten las responsabilidades.
- Competencias del siglo XXI (*21 century skills*). Imprescindibles hoy en día: saber trabajar en equipo desarrollando la capacidad cognitiva, actitud activa de escucha, comparación de las concepciones previas con la nueva información, uso de diferentes fuentes de información, reparto de tareas, capacidad de uso de las TIC, resolución de problemas, etc.

- Investigación lleva a innovación (*in depth inquiry*). A partir de la pregunta abierta principal, se derivan otras. No se debe confundir con buscar la respuesta, sino que el eje principal del proceso es la indagación que les lleva a formularse otras cuestiones y elaborar nuevas ideas.
- Evaluación, realimentación y revisión (*revision y reflection*). Aprender a autoevaluarse y evaluar a los y las demás es fundamental. Reflexionan sobre qué y cómo aprenden comprendiendo que el trabajo como la vida real requiere continua revisión. El profesor o la profesora debe comprobar cómo dan forma a sus proyectos aportando críticas siempre constructivas.
- Presentación del producto ante una audiencia (*public audience*). Dan a conocer su trabajo presentando lo que han aprendido ante un público (familias, amigos y amigas, etc.). Es una forma de incrementar su motivación sintiéndose orgullosos y orgullosas de su trabajo.

3.9.4 Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos

Se toma como referencia las siete fases expuestas por Vergara (2016):

- 1.- La ocasión. Existen seis formas para que nazca un proyecto:
 - a) Interés espontáneo del alumnado. Puede surgir de su entorno o de sus inquietudes.
 - b) Suceso o acontecimiento. A partir de un hecho vital impactante (social, escolar, local, etc.) sobre el que todos y todas se posicionan y que por tanto afecta al colegio, se analizan cuáles son las posibles trabas y circunstancias que se pueden encontrar.
 - c) “Los días de...”. Se aprovecha esa celebración para sensibilizar al alumnado sobre una determinada temática. Se puede apoyar en asociaciones. Estos casos no parten del interés del estudiantado, por lo que se planificarán situaciones que despierten su motivación.
 - d) Encargo. El alumnado trabaja una actividad de centro como puede ser el viaje de fin de curso. Está planificado con antelación como sucede en el punto c, por lo que también se deberán diseñar actividades que les estimulen.
 - e) Acción provocada. Nace de un grupo de enseñantes que quieren trabajar un asunto específico que consideran importante, pero la ocasión no surge espontáneamente. Su labor es ilusionar a los alumnos y las alumnas para que se conciencien y decidan llevar a cabo el proyecto.
 - f) Propuesta comunitaria. Nace de algún agente educativo del centro que quiere establecer una mejora o cambio. Es importante que tenga potencia educativa, es decir, valorar qué habilidades cognitivas, afectivas y sociales, metacognitivas, problemas y principios se trabajan y realizar una matriz DAFO que analice las debilidades y fortalezas internas de la escuela y las amenazas y oportunidades de lo que la rodea.

2.- La intención. Esta fase consiste en generar en el alumnado la necesidad de llevar el proyecto a la realidad. No es suficiente despertar su curiosidad, debe haber un interés explícito. Por tanto, la ocasión no significa comenzar el proyecto, sino que hace falta tomar la decisión y para conseguirlo está la ingeniería del deseo que tiene siete ingredientes:

El primero consiste en conectar el tema con la idiosincrasia de cada estudiante.

Una vez conocida sus vivencias, el segundo ingrediente sería concretar qué aspecto específico se va abordar conectándolo con un valor cultural que le atribuye el o la estudiante y con el que se identifica (preocupaciones, dilemas, etc.).

El tercero implica preguntarse si ese proyecto les permite a los y las discentes asegurar su identidad y protagonismo.

El cuarto es asegurarse de que el alumnado asume un papel activo en el proceso de aprendizaje, es decir, que sea generador de contenidos en vez de reproducirlos.

El quinto es el uso de diferentes soportes e input de información (texto, imagen, sonido, etc.) que llevan a la sorpresa, la ruptura, extrañeza, etc. Se recomienda que se presente el tema sin premeditar la intención y que los niños y las niñas se interroguen si existe conexión.

El sexto es la incorporación del juego considerándolo una potente herramienta de aprendizaje porque lleva intrínseco la diversión y la motivación.

Y séptimo, que implique una reacción racional, (interrogarse, buscar, investigar, etc.), emocional (inquietarse, expresar, etc.), relacional (escuchar, compartir ideas, cooperar, etc.) y cinestésica (cambiar, denunciar, defender, etc.).

Finalmente, se debe llegar a compromisos entre alumnado y profesorado sobre el inicio del proyecto (materiales, formas de trabajar, etc.). El profesorado debe tener una actitud creativa que rompa con la rutina partiendo de la escucha del alumnado.

3.- La mirada. Una vez que el grupo ha decidido seguir explorando la temática, se tiene que buscar un título cuyas palabras provoquen sensaciones y generen un espectro de imágenes en la mente. Asimismo, el grupo debe reconocerse como inteligente aportando sus propios puntos de vista. A través de la interacción manejan más información generando más ideas. El grupo expone qué es lo que sabe, qué quiere y necesita saber y determina de manera consensuada y con mayor capacidad de análisis cómo lo va a averiguar. No obstante, el o la docente debe orientarles para que trabajen los contenidos que se pretende que aprendan.

4.- La estrategia. Cada grupo, ayudado por el o la docente, tiene que concretar la línea de investigación especificando los recursos, los miembros del grupo y los compromisos. Un proyecto debe intentar incluir estrategias para desarrollar el trabajo cooperativo y el

pensamiento creativo. Todo ello, dependiendo de los contenidos curriculares que se quieren abordar.

5.- La acción. El grupo debe preguntarse para qué puede servir, si se puede aplicar por ejemplo para mejorar la escuela o el barrio, realizar una jornada de concienciación, etc. Es el momento de que ponga en marcha el proyecto y demostrar lo aprendido, es decir, hacerlo público.

6.- La arquitectura. El grupo debe narrar el desarrollo del proyecto a través de fotos, foros, revistas digitales, etc. Es la historia del trabajo. Cuenta cómo ha sido cada fase con sus puntos positivos y negativos. Debe recoger cómo nació, todo lo que saben sobre el tema, el formato en el que se ha presentado, los plazos, los compromisos y el resultado del proyecto.

7.- La evaluación. No es sinónimo de calificar. Los y las discentes deben reflexionar tanto individual como grupalmente sobre qué han aprendido, cómo ha cambiado su forma de entender el mundo a través de portafolios, diarios de aprendizaje, rúbricas, dianas de evaluación, etc. Asimismo, el o la docente debe autoevaluar su práctica educativa.

3.9.5 Ventajas y Dificultades del Aprendizaje Basado en Proyectos

Sánchez (2013) señala como ventaja que al tenerse en cuenta las concepciones previas de los y las estudiantes se les genera mayor interés y motivación. Se parte de sus ideas para conectarlas con la nueva información permitiendo durante su desarrollo construir, reformular, cuestionar, etc. Por tanto, pone en marcha sus destrezas para la construcción del aprendizaje interactuando con sus compañeros y compañeras. Está relacionado con la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) de Vygotsky en el que el aprendizaje es más enriquecedor al interactuar y trabajar de forma cooperativa.

Martí et al. (2010) destaca que el profesorado también aprende al proporcionar contenidos auténticos. El ABP apoyado en las TIC también conlleva grandes beneficios al buscar información sobre una temática, como son el desarrollo de las habilidades investigativas, la capacidad de síntesis y análisis, autonomía del alumnado. Además, la participación de las familias en el ABP contribuye a la mejora del rendimiento académico de sus hijos e hijas reforzándose el binomio familia-escuela (Garreta, 2015).

Entre las posibles dificultades, pueden estar que el profesorado lo considere como un trabajo suplementario que exceda de su labor, el problema de ajustar el tiempo establecido, sentimiento de inseguridad o incertidumbre ante lo desconocido, la falta de manejo de las TIC (Sánchez, 2013; Trujillo, 2012).

4. Objetivos del Trabajo

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es analizar y comprender la situación educativa actual de una escuela de carácter público de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria situada a 15 kilómetros de la zona urbana de Jerez de la Frontera, como base para entender los retos a los que se enfrenta el profesorado en este tipo de contexto y también cómo se puede mejorar su formación, ya que su actuación pedagógica afecta directamente a su alumnado, al conjunto de la comunidad educativa y en última instancia, al entorno de la localidad.

Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

- Indagar la perspectiva y valoración que posee la comunidad educativa acerca de sus potencialidades y dificultades particulares.
- Analizar y valorar la formación inicial del profesorado a la hora de comenzar la docencia en el mundo rural y su experiencia en este ámbito, ya que su preparación repercute directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje que garantizan una educación de calidad.
- Conocer la importancia y el grado de participación concedido por el centro a los diferentes sectores de la comunidad educativa, así como también a organismos institucionales y sociales como el Ayuntamiento y la población local.

Lo que se pretende con este trabajo es diseñar una serie de orientaciones y recomendaciones didáctica- relacionales para el profesorado, coherente a las particularidades del centro.

5. Contextualización: Contexto de Realización y de Aplicación

En este apartado, se proporcionará una pequeña descripción de la localidad y del colegio destacando los aspectos más importantes que permitan comprender la posterior propuesta de intervención.

5.1 La Zona Rural de Jerez de la Frontera

El centro educativo CEIP Valle del Guadalete⁴ está ubicado en la campiña jerezana entre amplias zonas de cultivo a 15 kilómetros de la zona urbana. Tiene 1486 habitantes y el 80% es de origen roteño como consecuencia de la expropiación de minifundios para la creación de la base naval de Rota en 1956.

⁴ El nombre del centro escolar es ficticio para preservar su confidencialidad. Se denominó de esta forma porque está situado en la zona rural de Jerez.

5.2 El Centro Educativo Valle del Guadalete

El colegio CEIP Valle del Guadalete se construyó en 1986 y se encuentra en el límite norte de la localidad muy próximo a la piscina municipal y al campo de fútbol donde los y las escolares practican deporte, aunque no son usados por el centro.

Oferta las etapas educativas de EI (Educación Infantil), EP (Educación Primaria) y el primer ciclo de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y se le conoce como centro “SEMI-D” (Proyecto de Centro, 2020, p. 13) porque mantiene 1º y 2º de ESO con la organización que tuvo en su día la EGB (Educación General Básica).

El edificio no tiene comedor escolar ni aula matinal, lo que dificulta que algunas familias matriculen a sus hijos e hijas si su jornada laboral va más allá de las dos de la tarde. En la parte trasera se encuentra el huerto escolar llamado “Huertishi” (anexo 1) en el que los educandos y las educandas cultivan hortalizas. Tiene una biblioteca escolar en proceso de remodelación a la que le han puesto el nombre de “Biblioteca encantada” y usa el lema “Bibliotecas, siempre a tu lado”, el alumnado suele ir a ella para coger algún libro para leerlo sobre todo en el “Huertishi”, por ejemplo, el de 6º de EP lo tiene reservado los viernes por la mañana, aunque la dinámica es la misma que si lo leyese dentro del aula. También, hay un aula de Apoyo a la Integración para el alumnado con NEAE a la que acuden siete estudiantes atendidos y atendidas por la especialista de Pedagogía Terapéutica (PT). Las aulas en general son bastantes espaciosas y gracias a que la media es de 13 educandos y educandas, se han podido cumplir sin problemas los requisitos marcados en el protocolo COVID-19.

Todas las aulas se encuentran equipadas con ordenadores, pizarras analógicas y digitales, algunas de las cuales han sido financiadas por editoriales y otras por el centro educativo. A las tabletas solo tiene acceso, previa autorización de las familias, el alumnado de 5º y 6º de EP y del 1º ciclo de ESO y están a la espera de otras nuevas prometidas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Asimismo, señalar que tienen colgadas en las paredes sus normas de convivencia en inglés (anexo 2) y las de protocolo COVID-19 (anexo 3) consensuadas a principio de curso entre el estudiantado y el profesorado, aunque hubiese sido aconsejable que estuviesen redactadas en primera persona del plural y no en imperativo para que así las ven más cercanas y se identifiquen más con ellas. A los y las estudiantes se les da cierta libertad para que coloquen la mesa donde se sientan más cómodos y cómodas, siempre manteniendo la distancia de seguridad (anexo 4).

Con respecto a la decoración del aula de 6º EP está basada en la temática de Harry Potter y a partir de ahí lo vincularon con el hipotético robo del arcoíris donde cada color representa un objetivo de desarrollo sostenible que el alumnado debe trabajar. Esto surgió

cuando en el confinamiento dibujaron en las ventanas un arcoíris bajo el lema “se va a poder”. Con cada reto obtienen un ticket mágico (anexo 5) y cuando tienen tres, una carta de Howard (anexo 5) con la que pueden girar una ruleta (anexo 6) que les da un premio. En la clase hay tres murales: “¿Qué he aprendido?”, “¿Qué quiero saber?” y “Pienso que...” en los que exponen, por ejemplo, “He aprendido las fórmulas de los prismas y las pirámides”, “Quiero saberlo todo” “Pienso que tengo que estudiar más”, etc. (anexo 7)

Los materiales escolares están ordenados en cajas de plástico o pequeños armarios y su uso depende del valor que quiera darle cada enseñante. La tutora de 6º de EP considera importante los materiales tangibles, por ejemplo, utiliza las piezas de lego para que los y las estudiantes practiquen la construcción y análisis de las oraciones. En el apartado de Metodología, se expondrá más detenidamente el tipo de metodología, dinámicas de aula, tipo de evaluación empleada, etc.

El centro está adscrito al proyecto Aldea de la Junta de Andalucía en el que la tutora de 6º de EP es la fundadora del “Movimiento Huertishi” que nació hace dos años con la idea de promover una alimentación saludable y convertir el huerto en un punto de encuentro entre las familias para conseguir que el alumnado no pierda el vínculo con su medio. Es un proyecto en el que participan no solo colegios de España, sino también de otras partes del mundo. El alumnado tiene que cumplir una promesa llamada “Juramento Huertishi” en el que se comprometen a probar todos los alimentos que cultiven. También se relacionan con otros huertos escolares con los que intercambian semillas a condición de que se siembren y con asociaciones como la de Vicente Ferrer en el proyecto llamado “*School to School*” con el objetivo de dar conocer el medio rural de otras zonas del mundo, en este caso con un colegio de la India al que enviaron un libro explicando cómo habían creado su huerto escolar. También colabora con el programa “la Banda del Sur” de la televisión andaluza en el que cuentan cómo trabajan en el huerto. Aunque se trata de un programa que oferta la Junta de Andalucía, lo que la diferencia de otras escuelas es la creación de la plataforma que busca que se asocien otras escuelas para crear así una comunidad en forma de red de colegios con huertos. Aunque la tutora ha contado con el apoyo de otros y otras docentes es indudable que el espíritu y la iniciativa le corresponden a ella y que en los dos centros escolares que se han visitado cuando se realizaron el Practicum I y II que tenían también un huerto, no han tenido la misma continuidad y han quedado abandonados, por lo que se puede deducir que es fundamental la implicación y compromiso permanente del profesorado porque si no, puede quedar como anecdótico y puntual.

5.3 Contexto Sociocultural y Económico del Entorno del Centro

La mayoría de las casas del pueblo son individuales y se construyeron en los años 50, aunque también hay unifamiliares y chalés de más reciente construcción. “El ambiente de sus alrededores es bueno” (Proyecto de Centro, 2020, p. 14) sin situaciones de conflictividad ni vandalismo. Es una escuela insertada en un entorno de “un nivel socioeducativo medio” (p. 14). Una gran parte de los padres se dedican a la agricultura en la misma localidad, ya que existen muchas explotaciones familiares, aunque hay un pequeño porcentaje que trabaja en Jerez de la Frontera. Es un entorno masculinizado en el que la mayoría de las madres son amas de casa y se mantienen en la esfera de lo privado siendo las que más acuden a las reuniones que organiza el centro docente porque se continúa considerando una responsabilidad propia de las madres el educar a los hijos e hijas cuando debe ser una tarea compartida por ambos progenitores.

5.4 El Profesorado del CEIP Valle del Guadalete

El centro está compuesto por dieciocho docentes: dos de EI, seis de EP, dos del primer ciclo de ESO, dos especialistas de lengua extranjera (inglés), una docente de lengua extranjera (francés), un docente de Educación Física, una docente de Música, dos docentes de Religión y una docente de PT. El equipo directivo lo conforma la directora, la jefa de estudios y la secretaria y la comunidad educativa se completa con un conserje, una monitora y dos limpiadoras, una de ellas de Protocolo COVID-19. El centro no cuenta con un o una profesional de Audición y Lenguaje porque ningún o ninguna escolar lo requiere, pero si fuese necesario, la escuela lo solicitaría a la Consejería. La directora es también profesora de Música y la tutora de 6º de primaria es la coordinadora de Transformación Digital Educativa (TDE) y del Proyecto Aldea (Huerto escolar y Recapacicla).

El 41% de la plantilla del profesorado es fija (Proyecto de Centro, 2020). El centro reconoce que la familia preferiría que el profesorado fuese estable para que sus hijos e hijas no cambien con frecuencia de tutor o tutora, aunque estos cambios tienen puntos positivos como la llegada de nuevas perspectivas educativas y además permite divulgar y hacer visible los planes y estrategias didácticas y organizativas lanzados por el centro educativo.

El centro docente lleva a cabo diversos planes y proyectos (anexo 8) porque uno de los objetivos fijados para el curso 2020-21 es “facilitar la implicación del claustro en la toma de decisiones del centro (Planes y Proyectos estratégicos, Plan de Formación...)” (Proyecto de Centro, 2020, p. 17). Sin embargo, como se verá en el siguiente apartado, hay una docente que no participa en ninguno porque algunos son impuestos por el equipo directivo. Asimismo,

quiere “priorizar las áreas instrumentales” (Proyecto de Centro, 2020, p. 17) Matemáticas, Lengua y lengua extranjera (inglés) frente a las demás porque son las que más le cuesta al alumnado.

Por otro lado, está el “diseñar y aplicar procedimientos ágiles en la atención a la diversidad para dar la respuesta adecuada a las necesidades educativas específicas del alumnado” (Proyecto de Centro, 2020, p. 17) dirigidos hacia “la búsqueda del mayor éxito escolar de todo el alumnado” (p. 22). El centro educativo propone “medidas organizativas y curriculares ordinarias y no ordinarias” (p. 22) para garantizar los principios de la inclusión del alumnado y en especial del NEAE. Sin embargo, las no ordinarias suponen una contradicción con la inclusión al llevar al alumno o alumna con NEE (Necesidades Educativas Especiales) al aula de Apoyo a la Integración.

El Proyecto de Centro (2020) señala como debilidad interna la necesidad de intensificar las reuniones entre los diferentes equipos docentes de EI, EP y ESO con la idea de “potenciar el análisis y resolución de problemas para fomentar el razonamiento de nuestro alumnado, favoreciendo la lógica y el aprendizaje significativo” (Proyecto de Centro, 2020, p. 17). Esto está vinculado con lo que comentaba la tutora de 6º de EP de que, aunque se organicen actividades conjuntas, cada uno realiza sus programaciones didácticas, temporalizaciones, etc. Esta reflexión suscita la necesidad de que el profesorado debe observar las dinámicas de otras aulas para enriquecerse con otras perspectivas educativas que le puedan ayudar en su labor.

El hecho de impartir las materias de forma compartimentada con el libro de texto utilizando como “referente la editorial elegida por el centro” (p. 26) no es proporcionar al alumnado contenidos útiles que atiendan a sus necesidades para la vida diaria. No obstante, la tutora de 6º de EP intenta conectar las diferentes materias de manera interdisciplinar siempre que los contenidos se lo permitan, aunque reconoce que debe seguir el horario prefijado y usa los libros de texto como apoyo.

Una fortaleza que se indica es la coordinación entre el 3º ciclo de EP y el 1º ciclo de ESO con el profesorado del Instituto de Educación Secundaria de referencia.

Por último, el Proyecto de Centro (2020) destaca “las relaciones cordiales del profesorado con las familias y el entorno” (p. 16). La escuela a través de diferentes actuaciones con un cierto carácter lúdico (buscar semillas para el huerto, organizar excursiones, etc.) intenta incrementar la participación de las familias y de la comunidad local implicándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la pandemia, los y las docentes reconocen que esta relación se ha reducido y complicado un poco, ya que no se puede entrar en el colegio. Asimismo, los y

las enseñantes han intentado potenciar la visibilidad del centro con el diseño de un blog educativo y una revista digital bajo el nombre “Valle del Guadalete⁵News”.

5.5 El Alumnado del CEIP Valle del Guadalete

Al centro educativo acuden 114 alumnos y alumnas en el curso escolar 2020-21. En EI hay 25, en EP 59 y en el 1º ciclo de ESO 30. Todos y todas son de la localidad a excepción de uno que se ha mudado de la zona urbana de Jerez de la Frontera en este curso. La comunidad educativa reconoce que les gustaría que fuesen más los que acudiesen de fuera y han decidido este año, como se ha comentado antes, crear un blog educativo reflejando las actividades y prácticas educativas animándolas a que matriculen a sus hijos e hijas en el centro.

Una de las fortalezas a mencionar es la atención personalizada en la que el o la enseñante sigue de cerca los progresos y dificultades de los y las estudiantes logrando que estos y estas se muestren más participativos y participativas.

Otra de las características es la inexistencia de problemas de convivencia en el centro. Por ejemplo, el alumnado de 6º EP se siente a gusto y dice no haber presenciado ninguna situación de acoso escolar. Por último, un aspecto a destacar es que la mayoría quiere seguir viviendo en el pueblo con sus familias y amigos o amigas, aunque hay algunos o algunas como se verá en siguiente apartado que les gustaría marcharse a una ciudad. Con respecto a esto último, puede ser que no sean conscientes de las oportunidades y riquezas de su pueblo, por lo que sería conveniente diseñar una propuesta para concienciarles.

5.6 Las Familias del CEIP Valle del Guadalete

Las familias del estudiantado son naturales de la localidad a diferencia de una como se ha reflejado anteriormente. Con el confinamiento, otros familiares han establecido su residencia allí.

El Proyecto de Centro (2020) señala que la relación familia-escuela es positiva y en general participa en las diferentes actividades propuestas, aunque hay algunos problemas debidos al incremento de “separaciones, conflictos familiares, falta de referente de autoridad, falta de responsabilidad e implicación de los progenitores, etc.” (Plan de Centro, 2020, pp. 7-8). Esta casuística coincide mayoritariamente con la “carencia de recursos” (p. 16) lo que explica que algunos educandos y algunas educandas “no traigan el material y los recursos necesarios a clase” (p. 7). El centro educativo ha tomado la decisión de no dejar a estas familias

⁵ Se ha puesto “Valle del Guadalete” para preservar el anonimato de la escuela, ya que la revista lleva su nombre.

fuera del panorama educativo y ha propuesto medidas como “asambleas con las familias para fomentar la comunicación con las mismas” (p. 9), sin embargo, están paralizadas a la espera de poder reanudarse cuando termine la pandemia.

Para cumplir el objetivo de “fortalecer los cauces de colaboración con la AMPA y propiciar el compromiso y la participación de todas las familias en la vida del centro” (Proyecto de Centro, 2020, p. 17), tienen un blog educativo en el que en el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y los progenitores y las progenitoras colaboran en las actividades que se desarrollan en el colegio con la ayuda de los tutores y las tutoras. Se destaca la construcción del huerto escolar en el que algunos padres y algunas madres colaboraron instruyendo al profesorado sobre su funcionamiento y cediendo algunos utensilios y herramientas para el cultivo. También es significativa la participación de las abuelas en el Día de la Mujer Rural narrando cómo ha evolucionado su papel en el tiempo. La última participación de las familias del AMPA ha sido la donación de cinco *webcams* para que los y las docentes puedan recopilar las actuaciones educativas que llevan a cabo con los y las discentes. Además, el centro recoge que para analizar su práctica educativa entregan “encuestas de calidad a las familias sobre el desarrollo de determinadas actividades” (p. 21).

Finalmente, estas actividades mejoran la relación familia-escuela, aunque el potencial educativo de “Los Día de...”, las *webcams* y otros se podrían aprovechar más para que este binomio perdurara y fuera más constante en el tiempo y así las familias estuvieran más incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no quedarse en algo anecdótico.

5.7 Agentes Externos que Intervienen en el CEIP Valle del Guadalete

Una de las fortalezas de la escuela es su vinculación con diferentes entidades y colectivos como ocurre con la Universidad de Cádiz siendo el último proyecto llevado a cabo el de COEDUCA-2 para la prevención de actitudes de violencia de género. Asimismo, siempre solicita plazas de alumnos y alumnas en prácticas, como ha sucedido en el primer trimestre del curso 2020-21, con la idea de que conozcan la zona rural de Jerez de la Frontera y adquieran las destrezas necesarias para saber desenvolverse en este tipo de contextos.

Otra colaboración a destacar es su estrecha y directa relación con el Ayuntamiento de la localidad. Con el apoyo del alcalde y del concejal de Educación se han llevado a cabo diversas actuaciones como la cesión de maquinaria y materiales de construcción del huerto y la donación de siete tabletas para mejorar la competencia digital de los y las estudiantes del 3º ciclo de EP y 1º ciclo de ESO.

6. Diseño Metodológico por el que se Opta

6.1 Motivo de la Elección de la Línea de Trabajo para el Trabajo Fin de Grado y del Centro Educativo

Se escogió “El análisis y la comprensión de aspectos organizativos y didácticos en Educación Primaria para su mejora” porque ofertaba entre sus temas la escuela rural. El autor de este TFG (Trabajo Fin de Grado) había realizado el Practicum I y Practicum II en la zona urbana de Jerez de la Frontera. Le hubiera gustado hacerlos en un contexto rural, pero por motivos económicos, de pocas líneas de transporte y por las limitaciones del COVID-19, decidió elegir un centro más próximo a su residencia. Ante su inexperiencia de cómo funciona una escuela rural, se propuso conocer qué tipo de tratamiento poseen dichas escuelas en el panorama educativo. A raíz de ello, se percató que cuando hablaba con sus compañeros y compañeras de facultad sobre cómo les gustaría que fuese el colegio donde ejercerían la profesión, inconscientemente todos y todas pensaban en la escuela urbana prototípica y le llamó la atención que la escuela rural no estuviera presente en el discurso. Desde entonces, el autor de este TFG comenzó a indagar por qué no se la visibilizaba como se merece en el terreno educativo, social, económico...

Otro motivo de la elección fue porque tiene una segunda residencia en Grazalema (Cádiz) y durante años, ha sido testigo de comentarios de algunos y algunas visitantes tales como: “¡Pero anda, mira, si tienen un colegio!”, “Estos niños y estas niñas están todo el día jugando en la calle”, etc. Estas opiniones reflejan que a día de hoy se mantiene ese sentimiento de superioridad urbana y sorprende que no estén superadas y desterradas en una sociedad avanzada y globalizada como la española. Duele que persistan los prejuicios hacia las zonas rurales y se perpetúen comentarios despectivos como consecuencia de la desinformación y el desconocimiento. Para superar estos lastres es muy importante darlos a conocer y hacerlos visibles.

Le hubiera gustado hacer el TFG vinculado al colegio de Grazalema, pero desistió debido a la incertidumbre a que se cerrara perimetralmente. Aunque la situación de emergencia limita el contacto con los centros, escoger uno que estuviera dentro del municipio de la vivienda habitual facilitaba la visita, aunque fuera solo para conocer la dinámica del centro. La tutora del TFG le aconsejó acudir a una escuela situada en la zona rural de Jerez. Acto seguido, él se acordó de una profesora que conoció en el colegio donde realizó el Practicum II y ella le facilitó el contacto de la directora ya que fueron compañeras.

6.2 Justificación de la Metodología Empleada y Criterios Éticos a Seguir

Sería complicado conocer el contexto educativo si se partiese de una situación imaginaria, ya que no “permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos, éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos...” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 8). La metodología de este TFG es cualitativa, ya que se analizan los testimonios desde el análisis de discursos narrativos, lo que permite que el estudio se ajuste más a la complejidad del contexto, aunque ha tenido algunas limitaciones debido a la emergencia sanitaria. Asimismo, señalar que el estudio realizado podría no ser válido el año que viene porque los actores y las actrices cambian y los y las que permanecen pueden modificar su opinión.

A continuación, se detallan una serie de criterios éticos que como en todo estudio cualitativo es imprescindible seguir (Simons, 1987; Kemmins y Robottom, 1981 y Angulo, 1993 citado por López-Gil, 2013):

Negociación. El autor del TFG tuvo su primer contacto con la directora de la escuela vía email. En ella exponía mediante una carta de presentación (anexo 9) que era alumno de 4º del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Puerto Real, quién le había facilitado el correo electrónico, el motivo por el que le escribía y la finalidad por la que había escogido su centro para la realización del TFG. También le explicó que para no causar molestias ante las medidas antiCOVID-19 y no entorpecer su labor educativa, se adaptaba a todas sus exigencias y sugerencias para la recogida de información. Pocos días después, hubo una primera conversación telefónica en la que se acordó una visita a la escuela y luego otras para recibir la documentación necesaria sobre el centro y hacer entrevistas. También se hicieron cuestionarios por vía email a los distintos agentes educativos y se empleó el WhatsApp para solventar dudas y mantener un contacto más directo, ya que no se podía tener un trato más personal como hubiera sido lo ideal.

Colaboración. Para realizar este estudio se pidió su participación al equipo directivo, al profesorado y al alumnado de 6º de EP. Algunas entrevistas fueron grabadas como las realizadas a la directora, a la jefa de estudios, a la tutora de 4º de EP y finalmente, a la tutora y al alumnado de 6º de EP. Para el resto, se recurrió a la aplicación de Formularios Google.

Imparcialidad. Este trabajo no ha pretendido juzgar las diferentes opiniones, puntos de vista, etc., ya que no era el objetivo del estudio calificar a nadie.

Confidencialidad. Se garantizó a la directora la preservación del anonimato de los y las participantes. Aunque sus opiniones, ideas y creencias estén expuestas en dicho trabajo no están relacionadas con sus nombres. Además, se informó a los y las agentes de la comunidad

educativa que colaboraron en la realización de este estudio que se había diseñado una tabla con un código específico para cada uno de ellos y ellas para proteger su identidad.

Equidad. Han participado en el estudio aquellos y aquellas que lo han deseado y se han tenido en cuenta todos los puntos de vista y opiniones expresadas voluntariamente.

Compromiso con el conocimiento. El objetivo que perseguía el autor de este TFG es dentro del contexto de la escuela en un medio rural indagar, conocer, analizar y entender las potencialidades, retos, formación del profesorado, metodología empleada, etc. expresadas por los y las participantes.

6.3 Selección de la Muestra de Estudio para la Recogida de Información

Los miembros de la comunidad educativa escogidos fueron los siguientes:

- Equipo directivo: directora, jefa de estudios y secretaria.
- El profesorado de Educación Primaria: cinco tutoras (1º, 3º, 4º, 5º y 6º).
- Alumnado de 6º de Educación Primaria.

Tal como se muestra a continuación, una vez recogida la información y para facilitar el posterior análisis del trabajo y su lectura se ha realizado una tabla dividida en tres agentes educativos y a cada uno se le ha asignado una nomenclatura para preservar su anonimato. En la primera fila de la cuarta columna, se ha especificado a qué personal de dirección corresponde la inicial, indicando “E” o “C” si es entrevista o cuestionario, en el caso del profesorado se ha realizado lo mismo y en la del alumnado se ha indicado con una “E” porque se les ha realizado una entrevista. En la tercera columna se muestran los ejemplos que se utilizarán en el apartado 6.5.

Tabla 1

Clasificación para los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Agentes educativos	Nomenclatura	Ejemplo	
Equipo directivo	(ED, entrevista o cuestionario, años de trayectoria profesional, años en el cargo y en la escuela)	(ED, D, E, 28, 2, 2) (ED, JF, E, 20, 2, 3) (ED, S, C, 15, 2, 4)	D (directora) JF (jefa de estudios) S (secretaria) E (entrevista) C (cuestionario)
Profesorado	(P, entrevista o cuestionario, funcionaria o interina, curso escolar, años de trayectoria profesional y en la escuela)	(P, C, I, 1º, 6, 1) (P, C, I, 3º, 10, 2) (P, E, F, 4º, 15, 4) (P, C, F, 5º, 3, 2) (P, E, F, 6º, 14, 2)	E (entrevista) C (cuestionario)
Alumnado	(A, entrevista, sexo y edad)	(A, E, H, 11)	E (entrevista)

Fuente. Elaboración propia.

No se ha indicado el sexo del equipo directivo ni del profesorado porque todas las que han participado fueron mujeres, por lo que no ha resultado necesario especificarlo en la tabla.

Asimismo, tampoco se ha indicado el curso académico del alumnado, ya que se encuentran todos y todas en 6º de EP.

6.4 Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información

Se han utilizado diferentes herramientas para el proceso de indagación:

- Observación (anexo 10). Debido a la situación del COVID-19, no se ha podido entrar en las aulas, pero sí se ha podido observar cómo trabajaba el alumnado de 6º de EP en algunas actividades al aire libre como el huerto escolar o cuando realizaban pinturas en las paredes del patio. Asimismo, para tener más referencias sobre cómo interactuaba alumnado, también se han tenido en cuenta sus propios testimonios y los del profesorado.
- Revisión y análisis de los documentos facilitados por el centro. Se ha analizado el Proyecto de Centro (2020) y contrastado con las informaciones de los entrevistados y entrevistadas para comprender y reflexionar sobre su contexto rural, su funcionalidad (metodologías, papel del profesorado y alumnado, grado de vinculación con el entorno, etc.) con la finalidad de justificar la propuesta de intervención. Asimismo, se han revisado diferentes fuentes bibliográficas sobre el tópico de estudio para la elaboración del marco teórico que se pueden consultar en el apartado de referencias bibliográficas.
- Entrevistas semiestructuradas (anexo 11). Se han grabado en el teléfono del autor del TFG cuatro entrevistas al profesorado y doce al alumnado de 6º de EP. A pesar de tener una guía de preguntas, también se formularon otras cuestiones en función de las respuestas que aportaban, lo que permitía profundizar en sus actuaciones, actitudes, etc.
- Conversaciones informales. Se realizaron principalmente con la tutora y el alumnado de 6º primaria, pero también con otros u otras docentes que aportaron información adicional.
- Cuaderno de campo. En todas las conversaciones formales o informales y actividades observadas al aire libre, se apuntaban en el diario algunas anotaciones, aclaraciones y observaciones que se consideraban importantes.
- Cuestionarios semicerrados (anexo 12). Respetando las medidas COVID-19 y para no abusar del tiempo del profesorado, se realizó a tres enseñantes y a la secretaria cuestionarios a través de la aplicación Formularios Google que tenían la misma estructura que las entrevistas.

6.5 Análisis y Reflexión de los Testimonios Recabados

Una vez recogida la información, se han categorizado los testimonios de los diferentes agentes educativos a partir de una serie de cuestiones divididas en cinco bloques temáticos: motivo de la elección y continuidad del profesorado en el centro, limitaciones y potencialidades

del mismo, formación docente sobre la escuela en el ámbito rural, metodologías educativas empleadas y, por último, el papel de las familias y agentes externos. Esto servirá para fundamentar la propuesta de intervención y extraer las conclusiones necesarias.

6.5.1 Motivo de la Elección y Continuidad del Profesorado del Centro

La directora actual fue contactada por la inspección educativa para proponerle su cargo en la escuela. El motivo fue que “el colegio estaba en una situación difícil porque había mucho descontento con el equipo directivo”, por lo que era necesario incorporar a alguien con “nuevos aires y ganas de transformar la escuela” (ED, D, E, 28, 2, 2).

En el caso de la secretaria dice que “fue voluntaria porque quería un colegio alejado de la ciudad” (ED, S, C, 15, 2, 4) y (ED, JF, E, 20, 2, 3) por cercanía a su lugar de residencia. En relación al profesorado, fueron por recomendación de compañeros y compañeras de trabajo (P, C, I, 1º, 6, 1), (P, C, I, 3º, 10, 2) y (P, E, F, 6º, 14, 2). Esta última añade que además le atraía trabajar en el entorno rural porque ya tenía experiencia anterior y el resultado había sido gratificante: “las relaciones entre los niños y los profesores y con los padres son muy cercanas y se pueden hacer cosas interesantes”. En el anterior centro ella creó una radio escolar y cuando llegó a este, pensó que era “importante” construir un huerto escolar porque incentivaba el trabajo cooperativo y el consumo de alimentos saludables. Contó con la ilusión de los y las estudiantes y la implicación de las familias, sobre todo, abuelos y abuelas. También intercambiaban semillas y compartían experiencias con otros huertos escolares.

Es la única docente que concibe la escuela situada en el medio rural como un espacio innovador y comprometido con su localidad en el que es importante la contextualización y la ilusión para movilizar a su entorno.

Otras enseñantes (P, C, I, 1º, 6, 1) y (P, E, F, 4º, 15, 4) explican que seguirían por cercanía a su residencia pero no aportan otros motivos, sin embargo la tutora de 6º explica que, a pesar de vivir en otro municipio, quiere permanecer en este colegio “por la calidad humana del equipo directivo, por la naturaleza del alumnado y familias, por los proyectos que llevo a cabo, que me gustaría darles continuidad y por algunos compañeros que colaboran en la mejora del centro y no por otros que vienen a cubrir las horas” (P, E, F, 6º, 14, 2).

Una enseñante (P, C, I, 3º, 10, 2) explica que le gusta cambiar de colegio, aunque sea trabajoso y otra (P, C, F, 5º, 3, 2) no quiere continuar por motivos personales que no ha querido concretar.

Por tanto, la elección mayoritaria del profesorado no ha sido por la motivación de enseñar en este contexto, sino que ha sido por otros motivos como cercanía o recomendación,

por lo que se puede interpretar que no han ido por iniciativa propia de querer trabajar en este tipo de entorno. Solo la tutora de 6º de primaria gracias a su gratificante experiencia anterior en un contexto rural, decidió ir voluntariamente a este colegio. Lo mismo ha sucedido con respecto a la continuidad en el centro que solo la tutora de 6º de primaria alega motivos como el ambiente de trabajo y por su disfrute en el colegio.

6.5.2 Limitaciones y Potencialidades del CEIP Valle del Guadalete

La interinidad del profesorado, el 60% en este colegio, pone en riesgo la continuidad de los proyectos o la realización de las programaciones, etc. ya que cuando al o a la docente le cambian el destino el o la que le sustituya puede no querer asumir la herencia de ese trabajo.

La directora dice que el Ayuntamiento de Jerez los tiene “abandonadillos”, pero curiosamente añade que “las limitaciones no existen, depende de las personas” (ED, D, E, 28, 2, 2), quiere decir que cuando existe voluntad y un compromiso compartido con la comunidad educativa, todo es posible y se puede convertir en realidad como el huerto, la revista digital, las pinturas de las paredes de los patios, etc. Una enseñante (P, E, F, 4º, 15, 4) señala como limitación que la falta de recursos materiales restringe el aprendizaje del estudiante.

Otra docente explica: “desgraciadamente hay planes y proyectos impuestos por el equipo directivo. Cada vez la burocracia ocupa mayor parte de nuestro tiempo. Iniciar un proyecto requiere mucho trabajo y hay que solicitarlo a la Junta de Andalucía, contactar con diferentes entidades, asociaciones, cooperativas, etc.” (P, C, I, 3º, 10, 2). Esa imposición del equipo directivo genera insatisfacción y desmotivación en el profesorado ya que no se afronta con la misma ilusión y actitud que si nace de una necesidad de la comunidad educativa. De ahí, que esta docente no colabora ni es coordinadora de ningún proyecto educativo. La jefa de estudios corrobora que cuando se presentan los proyectos para el nuevo curso, hay docentes que reaccionan con “desgana y aburrimiento” (ED, JF, E, 20, 2, 3).

Entre las potencialidades, el equipo directivo destaca que el enclave de la escuela propicia el contacto con la naturaleza, que el trato con las familias es más próximo y participativo y que al haber poco alumnado, se establecen vínculos afectivos más fuertes. Sobre si se sienten visibles, dicen que lo intentan con la creación del blog educativo, participando en proyectos de innovación con la Universidad de Cádiz, colaborando en el proyecto *School to School* de la Fundación Vicente Ferrer con un colegio de la India para intercambiar semillas y compartir cómo es su colegio y su huerto, entre otros intentos de visibilizar su escuela.

6.5.3 Formación Docente sobre la Escuela Rural

6.5.3.1 Formación Universitaria. Ante la pregunta sobre si recibieron algún tipo de formación en la universidad sobre la escuela rural (materia, contenido específico, seminario, etc.) las respuestas negativas fueron unánimes.

Dos profesoras contestaron que no creen necesario que haya una asignatura específica en Magisterio de Educación Primaria, además una de ellas argumenta que se trata de “un centro como otro cualquiera” (P, C, I, 1º, 6, 1) y (P, C, I, 3º, 10, 2). Piensan que no existe diferencias, lo que refleja claramente un tratamiento uniforme y homogeneizador refiriéndose de manera implícita a la urbana como modelo y referente. De alguna forma poseen un pensamiento urbano que oculta a lo rural sin ser consciente de ello. El resto de las encuestadas considera que sí sería necesario trabajar su particularidad desde las universidades porque contribuiría a que se reconociera a estas escuelas y sacaría a la luz su potencial.

Por otro lado, tres docentes (P, C, I, 1º, 6, 1), (P, C, I, 3º, 10, 2) y (P, E, F, 4º, 15, 4) piensan que no debería ser obligatorio el Practicum en un medio rural mientras que la tutora de 5º de primaria piensa que sí y además dice que “no solo en escuelas rurales” (P, C, F, 5º, 3, 2) sino que las facultades deberían promover el conocimiento de otros tipos de realidades escolares sin centrarse solo en las urbanas. En esta misma línea, la tutora de 6º de EP añade que se debería dar visibilidad a “los centros hospitalarios, a los circos, etc.” (P, E, F, 6º, 14, 2). Por tanto, estas dos últimas docentes entienden que no existe un único tipo de escuela y que cuanto más experiencias educativas se tengan en diferentes centros y contextos, tendrá mayor riqueza profesional y personal pudiendo ejercer con mayor perspectiva la docencia.

Para poder evitar posibles contestaciones como la de las profesoras de 1º y 3º de EP (P, C, I, 1º, 6, 1) y (P, C, I, 3º, 10, 2) sobre la inutilidad de una asignatura específica, sería necesario incluir y dar valor al ámbito rural en las facultades para dar ejemplo de que existen diversidad de colegios y que no solo existe la urbana, pero como afirman otras docentes, se tendría que dar cabida a todos los tipos de escuela y lógicamente sería un poco complicado introducirlo en el currículo del Grado, aunque sí sería necesario que se abordara de manera transversal en las diferentes materias curriculares.

6.5.3.2 Realización del Practicum. Cuatro maestras lo realizaron en un contexto urbano y una sola lo realizó en un medio rural, todas por la cercanía a su residencia. Por tanto, la mayoría son docentes que no habían tenido contacto alguno con la ruralidad durante su formación universitaria. Con respecto a si les hubiera gustado hacerlo en un contexto rural, no sorprende que (P, C, I, 1º, 6, 1) y (P, C, I, 3º, 10, 2) respondan que no es necesario, ya que

reiteran que no existe diferencia entre ellas, porque su funcionamiento es el mismo en todas. (P, E, F, 6°, 14, 2) responde que más que en una escuela rural, ella le hubiese gustado hacerlas en una escuela hospitalaria o de circo porque son “niños y niñas muy necesitados”.

Por último, con respecto a si ven positivo que la nueva ley educativa refuerce que el alumnado universitario realice las prácticas en escuelas rurales, (P, C, I, 1°, 6, 1) (P, E, F, 6°, 14, 2) (P, E, F, 4°, 15, 4) (P, C, F, 5°, 3, 2) responden que está muy bien la medida, sin embargo, la de 1° entra en contradicción cuando decía que no era necesario una materia sobre el ámbito rural. La primera docente entra en contradicción cuando dijo que no era necesario una asignatura o Practicum sobre la escuela rural. La segunda espera que “sea real” porque así se les daría el sitio que se merecen y, por último, la tutora de 3° de primaria explica “dejé de creer hace mucho tiempo en esos compromisos” (P, C, I, 3°, 10, 2), por lo que no confía que se cumpla la propuesta.

Por tanto, se cumple las afirmaciones de algunos autores de que un gran porcentaje del profesorado no ha realizado sus prácticas en un contexto rural durante su etapa universitaria lo que sería necesario para su formación docente.

6.5.4 Metodologías Educativas empleadas en el Centro Educativo

De manera general, la mayoría del profesorado (P, C, I, 1°, 6, 1), (P, E, F, 4°, 15, 4), (P, C, I, 3°, 10, 2) y (P, C, F, 5°, 3, 2) imparte las materias curriculares por separado usando el libro de texto como apoyo, por lo que su alumnado asume un papel pasivo, sin reflexionar cuáles son sus ventajas o inconvenientes. Sin embargo, estas tutoras afirman que el estudiantado tiene un papel activo en el proceso de construcción de conocimientos.

Con respecto a la tutora de 6° de EP, se diferencia de las otras porque intenta trabajar el ABP una o dos veces por trimestre, aunque coincide en parte con las demás porque emplea como guía los contenidos del libro: “Cojo Mates, Lengua, Naturales y Sociales, miro sus temarios y si son viables para hacerlo, se los propongo al alumnado” (P, E, F, 6°, 14, 2). Esta declaración expone claramente que les marca lo que tienen que hacer los niños y las niñas dejándoles poco margen de maniobra, aplicándolo solamente si se lo permiten los contenidos de las diferentes disciplinas curriculares. Por ejemplo, cuando se realizó las entrevistas al alumnado, ella no estaba trabajando el ABP, les estaba copiando algunas frases en la pizarra para que las analizaran sintácticamente, aunque ponía el nombre de los alumnos para que resultara más entretenido, por ejemplo, “XXX se comió por primera vez una lechuga del huerto”, resultaba algo tradicional y puede ser que no entiendan la finalidad de lo que están haciendo. Por tanto, la tutora lleva cabo una metodología u otra, en función de la que más se

ajuste a los contenidos. También confiesa que tiene poco margen para implantar más veces el ABP porque “cuando entra la de inglés rompe la mecánica de trabajo que no está relacionada con lo que trabajan los niños” (P, E, F, 6º, 14, 2).

En cuanto al huerto escolar, todo el alumnado del centro trabaja en el él y cada curso tiene su día y hora asignado. Se ha observado que este tiene un alto componente emocional para los y las escolares de 6º de EP porque algunos abuelos y algunas abuelas contribuyeron en su construcción y aportaron semillas. Esto se puede considerar algo importante al ser un punto de encuentro al compartir los mismos intereses dos generaciones distintas. Además, cuando se preguntó sobre ello, (A, E, M, 12) y (A, E, H, 11) explicaron que disfrutaban mucho cuando van al huerto escolar porque han aprendido lo que sus abuelos y abuelas les ha transmitido como es el sembrar y cuándo hay que hacerlo, también dicen que les sirve porque “mi familia tiene un campo y les puedo ayudar” (A, E, M, 12).

El alumnado de 6º EP tiene los viernes por la mañana reservada para una lectura individual en el huerto y se observó que, aunque sea una buena costumbre y algo positivo leer en contacto con la naturaleza, sería mejor realizar una lectura compartida. Por ejemplo, poner el libro de un o una discente en el centro abierto por una página y si ha señalado algún párrafo en especial, preguntar: “¿Por qué lo has señalado?”, “¿Qué pensáis de lo que hizo el personaje en el capítulo?” o “¿Lo hubierais hecho en la vida real?” tratando de contextualizarlo y hacerlo más ameno y enriquecedor que el alumnado escuchase las diferentes aportaciones porque salir al huerto a leer sin más, sería lo mismo que leer en el aula.

Con respecto a la vinculación del contenido curricular con el contexto de su localidad, se podría mencionar el huerto, aunque se observa que posee más un valor de entretenimiento que de aprendizaje y se echa en falta la necesidad de concienciarlos y poner en valor la gran importancia que tiene la agricultura en su pueblo.

Con respecto a los recursos materiales, la tutora de 6º de EP señala “cada aula tiene su pizarra digital, ordenador, una cámara que graba los avances del huerto para el programa de la Banda del Sur, las webcams que nos ha dado el AMPA para los profesores del cole y las tabletas donadas por el Ayuntamiento al alumnado, por lo que en ese aspecto no nos quejamos”. Sin embargo, solo tienen acceso a las tabletas el alumnado del 3º ciclo de EP y el 1º ciclo de ESO, cuando se les podría iniciar desde más pequeños y pequeñas, ya que su familiarización con en este tipo de dispositivo se podría aprovechar para el desarrollo de su competencia digital. Con respecto a las TIC, las considera necesarias para la formación del estudiantado y expresa: “no podemos obviar lo que están viviendo los alumnos en la era digital” (P, E, F, 6º, 14, 2). El alumnado utiliza el *DigiCraft* que es un programa educativo que se usa gracias a un acuerdo

del colegio con Vodafone, con el que diseñaron en sus tabletas una historieta para el Día de Andalucía. También los y las escolares trabajan con *Genially*, *Google sites* y *Kinemaster*. Su conocimiento servirá para la propuesta del TFG.

6.5.4.1 Papel del Profesorado y Alumnado. En cuanto al rol del docente, la mayoría de las tutoras coinciden en el término “guía”, pero (P, C, I, 1º, 6, 1) argumenta que su función se basa en explicar los contenidos y ayudarles si tienen dudas, en esto también coinciden (P, C, F, 5º, 3, 2) y (P, M, E, F, 4º, 15, 4). Esta última añade que su papel es la de “instructora en la realización de las tareas”, por tanto, se dedican más bien a transmitir conocimientos y corregir actividades. Pero ser guía realmente significa acompañar al o a la discente en su proceso de construcción de los conocimientos, orientando sus aprendizajes, analizando y evaluando su práctica educativa.

Cuando se preguntó a (ED, D, E, 28, 2, 2) y (ED, JF, E, 20, 2, 3) sobre las metodologías que emplea el profesorado, argumentaron que buscaban la motivación y participación. Sin embargo, no resultan significativas para el estudiantado porque el hecho de que un o una escolar levante la mano para corregir una actividad de libro no es sinónimo de asumir un papel activo.

Resulta revelador lo que la tutora de 4º de EP dice: “conforme pasan de curso baja mucho su motivación ante los estudios” (P, E, F, 4º, 15, 4) y la de 1º de EP apunta “algunas veces están motivados” (P, C, I, 1º, 6, 1) y la de 3º de primaria que “no siempre están motivados” (P, C, I, 3º, 10, 2) y la de 5º que “en algunas ocasiones” (P, C, F, 5º, 3, 2). Estas explicaciones pueden estar relacionadas con lo que expresaron al decir que los libros de texto los usaban diariamente y se apoyaban en ellos. El abuso de los libros genera desmotivación en el estudiantado porque los considera aburridos y el ABP podría corregir estos problemas al aplicar su autonomía tomando las riendas de su aprendizaje e ilusionarlo con proyectos conectados a la realidad de sus intereses.

La tutora de 6º de EP concibe el papel del guía del y de la estudiante así: “los niños y niñas solo aprenden haciendo, tocando, experimentando, investigando, ayudándoles a que encuentren su camino. Es necesario comprender y asimilar, pero sobre todo divertirse aprendiendo” (P, E, F, 6º, 14, 2). Su aportación resume de manera clara y concisa en qué consiste el aprendizaje significativo que es el “disfrute” frente a la “repetición”. Si el estudiantado aprende algo de forma divertida, sin sufrimiento ni tedio, se ha comprendido, por un lado, el valor de la enseñanza y, por otro, el significado del papel activo del alumnado. Con respecto al papel del alumnado de 6º de EP, un alumno explica “disfruto de las actividades de clase de la seño” (A, E, H, 11), por lo que desde su punto de vista él participa, pero esta

participación se refiere a la del huerto y es más de carácter lúdico y momentáneo que de aprendizaje. Se ha observado que lo que habían aprendido se reduce a anécdotas del huerto escolar, pero el alumnado no lo relacionaba ni mencionaba nada relativo a lo que se hacía en el aula como, por ejemplo, cuando comentó la tutora de 6º de que cada grupo había creado su propia empresa artificial, ya que todos y todas coincidían en que lo que más les gustaba era su “Huertishi”.

Finalmente, (A, E, H, 11), (A E, M, 11) y (A, E, H, 11) explicaron que las materias de Inglés y Francés se deberían plantear más interesantes porque a veces resultaban “pesadas” porque se basan en explicar y mandar actividades para corregirlas. Esto coincide con la afirmación de la tutora de 6º de EP cuando dice que rompe la dinámica de aula porque estas docentes adoptan una metodología distinta y no existe coordinación conjunta con el resto del profesorado, lo que confirma la debilidad del Proyecto educativo de Centro que debería intensificar más las reuniones para diseñar programas educativos conjuntos.

6.5.4.2 Sistema de Evaluación. (P, C, I, 1º, 6, 1) realiza pruebas escritas y recoge en un cuaderno lo trabajado en clase, (P, C, I, 3º, 10, 2) y (P, C, F, 5º, 3, 2) evalúan portafolios, pruebas escritas, orales, tareas, proyectos, exposiciones orales, etc. Con respecto a la docente de 6º de EP utiliza “formularios google, *Kahoot*, *Edpuzzle*, *Flipgrid* o *Quizizz*” (P, E, F, 6º, 14, 2).

Resulta curioso el hecho que la docente de 6º de EP diga “pruebas orales individuales y/o grupales” (P, E, F, 6º, 14, 2) porque la mayoría del profesorado cree que las evaluaciones deben ser individuales y ella explica que cuando el alumno o la alumna realizan su exposición el resto suele asumir un papel pasivo haciendo como que “escucha”, por el contrario ella propone que el resto de sus compañeros y compañeras deben atender tomando anotaciones, preguntado si no han entendido algo porque después habrá una prueba para evaluar si el grupo se ha enterado de lo expuesto. Finalmente, indica que lleva a cabo la coevaluación y junto con las calificaciones del trimestre (ella se sitúa en contra de la nota numérica, aunque debe hacerlo porque las familias y el equipo directivo lo exigen), ellos y ellas llevan una autoevaluación sobre cómo se han visto en el trimestre, aspecto que no han mencionado ninguna de las docentes anteriores en ningún momento.

Es significativo que nadie haya mencionado la realización de una autoevaluación, imprescindible para reflexionar sobre su práctica docente y poder mejorar. Esto podría explicar que algunas docentes dijeran que algunos y algunas estudiantes se sientan desmotivados y

desmotivadas y ellas mismas no se den cuenta de su error al no sentirse responsables de esta situación.

6.5.5 El Papel de las Familias y Agentes Externos

Las docentes coinciden que, con la llegada de la pandemia, la participación de las familias se ha reducido drásticamente, algo que también indica la jefa de estudios “desde inspección nos han recalcado que las familias y personas externas accedan lo menos posible al centro” (ED, JF, E, 20, 2, 3) limitándose todo a la telemática. La tutora de 6º de EP explica que, en su primer año, justo antes del COVID-19, “las familias vinieron al Huertishi a sembrar, a hacer máscaras de escayola para el alumnado, frieron churros para sus hijos” (P, E, F, 6º, 14, 2). Esta docente considera a las familias un pilar esencial de la escuela para el desarrollo social, afectivo y académico de los y las escolares, aunque reconoce que en el colegio hay profesores que les da recelo porque no quieren que se entrometan en su trabajo. En esto coincide que quiere que participen, pero “en su justa medida” (P, C, I, 1º, 6, 1). Es una pena que todavía existan estas concepciones excluyentes, cuando las familias forman parte de la vida activa del colegio como ha mencionado (P, E, F, 6º, 14, 2) y del aprendizaje de sus hijos e hijas porque pueden aportar nuevas perspectivas e ideas enriqueciendo la escuela.

Con respecto al alumnado de 6º EP, una alumna explicó que “mi abuelo dio al colegio algunas semillas de su huerto para la construcción del nuestro” (A, E, M, 11) y otra explicó “mi madre ahora está forrando los libros del colegio porque algunos están estropeados” (A, E, M, 11) y otro alumno (A, E, H, 12) explicó que su madre estuvo presente por *google meet* cuando presentó su trabajo de la empresa que su grupo creó. Sus testimonios reflejan su orgullo de que sus familiares participen, pero simplemente su actuación se limita a provisionar recursos o proporcionar ayuda al colegio cuando lo necesita, su papel es más bien secundario y es una pena que no se las incorpore en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todavía sigue arraigada la idea de que las progenitoras deben encargarse de la educación, así todas las profesoras coinciden, aunque existen pequeños matices porque (P, E, F, 6º, 14, 2) indica que hay también abuelos y abuelas que se implican porque sus progenitores trabajan por las tardes y no pueden atenderles y la tutora de 3º de EP dice “las abuelas soportan el cuidado de los nietos porque las madres cada vez tienen trabajos más precarios y el sector masculino sigue implicándose muy poco” (P, C, I, 3º, 10, 2). En este centro, los abuelos y las abuelas tienen una relevancia importante porque las familias no pueden permitirse un cuidador o cuidadora por tener un nivel socioeconómico bajo.

Con respecto a la participación de agentes externos, las docentes indican que el Ayuntamiento de la localidad se implica mucho para que sus estudiantes tengan sus necesidades educativas cubiertas asumiendo funciones que le correspondería al de Jerez. Por ejemplo, la construcción del huerto escolar y la entrega de las tabletas para el alumnado de 3º ciclo de EP y primer ciclo de ESO. Reconocen que les gustaría que participasen más otros agentes como asociaciones, voluntarios y voluntarias, etc. ya que (P, E, F, 6º, 14, 2) comprende la escuela “como un punto de encuentro que de alguna manera interactúa con el alumnado y determina su desarrollo positivo”, pero que los seminarios o jornadas de puertas abiertas con la situación actual de la pandemia, resulta complicado. (ED, D, E, 28, 2, 2) y (ED, S, C, 15, 2, 4) señalan que intentan a través del blog educativo contribuir a su difusión.

En relación al alumnado de 6º de EP, una alumna señaló “quiero que vengan Manos Unidas para ayudar a los niños pobres” (A, E, M, 12), otra “conocer cómo trabajan los enfermeros con el coronavirus” (A, E, M, 12) y otro explicó “quiero que vengan agricultores para que nos expliquen sus técnicas y nos ayuden con el Huertishi” (A, E, H, 12). Sería interesante que la tutora y el equipo docente prestaran atención a algunas de estas peticiones porque surgen de sus motivaciones y serían enriquecedoras para su aprendizaje.

Asimismo, el equipo directivo indica que colabora con la Universidad de Cádiz desde hace dos años en proyectos de investigación e innovación porque a través de sus estudios pueden contribuir a que el alumnado universitario les conozca y quieran hacer sus prácticas allí. Este año ha sido el proyecto COEDUCA-2 y el anterior fue COEDUCA-T con la finalidad de trabajar en las aulas la igualdad de género y detectar actitudes machistas.

Con respecto al alumnado de prácticas, (ED, S, C, 15, 2, 4) indica que alrededor del 70% del profesorado lo quiere y (ED, D, E, 28, 2, 2) explica que contribuye a conocer cómo se trabaja en una escuela rural, aunque no llegan a cubrirse todas las plazas que solicitan.

6.5.6 Conclusiones Extraídas

Tras la recogida de información, se concluye que la mayor parte del profesorado no ha elegido el centro por sus potencialidades educativas, sino por otros motivos y que ninguno ha recibido en la universidad formación específica en este ámbito y algunas docentes piensan que no resulta necesario, lo que de alguna forma repercute en el aprendizaje del alumnado.

La mayoría del alumnado de 6º de EP señala que desea continuar viviendo en la localidad a excepción de (A, E, M, 11), (A, E, M, 11) y (A, E, H, 11) que argumentaron que no se veían viviendo en la localidad porque la consideran aburrida y les gustaría trasladarse a la zona urbana de Jerez de la Frontera. Realmente en sus comentarios se ve que no sucede lo

mismo con el huerto ni con el colegio en general, que lo consideran como algo suyo y de lo que se sienten “orgullosos”. Partiendo de esta situación, se podría aprovechar para diseñar propuestas que permitan conseguir que estos y estas estudiantes valoraran más y mejor su entorno. Este alumnado disfruta de las clases de la tutora y siente que participa activamente, pero resulta más de carácter lúdico y ocasional al igual que cuando comentaron la participación de sus familias.

El hecho que el centro tenga iniciativa y haya llevado a cabo proyectos desde hace dos años, es una potencia a nivel educativo, aunque les resta que tengan una visión reduccionista de las potencialidades de la escuela y que una parte del profesorado considere algunos de los proyectos como una imposición, lo que repercute de manera negativa en su motivación.

Finalmente, el profesorado del centro lleva a cabo en las aulas una metodología tradicional siguiendo el temario por lo que el estudiantado asume un papel pasivo. En el equipo docente de 6º EP, solo la tutora intenta poner en práctica el ABP. Por ello, sería conveniente mejorar aspectos como incluir a las familias y la coordinación del equipo docente intentando apostar por la interdisciplinariedad que proporcionaría al alumnado un currículo más flexible y enriquecedor. Se debería apostar por una propuesta que parta de la decisión del alumnado para que la consideren como suya. La tutora de 6º de EP tiene la iniciativa y quiere implantar el ABP para que se convierta en una seña de identidad del centro como sucede con el huerto escolar y así ella no se vea “sola ante esta novedad y se sumen otros profesores trabajando conjuntamente” porque explica que “sería más fácil sentarme, coger el libro y que cada uno lea un párrafo y mandarles actividades para casa como hacen los demás, pero esa no es mi labor” (P, E, F, 6º, 14, 2).

7. Conclusiones que Justifican la Propuesta de Intervención

Este Trabajo Fin de Grado pretende aportar su granito de arena para contribuir a la visibilidad iniciada por CEIP Valle del Guadalete hace dos años (revista digital, blog educativo, huerto escolar, etc.) para convertirla en la embajada del pueblo y tratar que el alumnado no rechace su entorno al interiorizar etiquetajes como que el sitio en el que viven no tiene futuro o es inferior a la ciudad. A pesar de encontrarse en ese proceso de transformación, el profesorado todavía no ha dado el paso de abandonar la enseñanza tradicional apoyada en los libros de texto y primando la memorización, lo que desmotiva al alumnado que lo ve como algo tedioso y no encuentra sentido a lo que aprende. Aunque hay que destacar que la tutora de 6º de EP procura aplicar el ABP, siempre que los contenidos de los libros se lo permitan, esforzándose en presentárselos de manera atractiva para motivarlos despertando su curiosidad.

Por ello, se ha apostado por una formación sobre cómo funciona, cuáles son los pasos a seguir y por qué es necesario implementar el ABP para el profesorado de 6º de EP. Así los y las estudiantes serán protagonistas responsables de su aprendizaje y se formarán como ciudadanos y ciudadanas competentes y críticos, pasando el y la docente de ser un mero transmisor a ser un guía en el aprendizaje. Esta propuesta no solo puede convertirse en una prueba piloto que se extienda al resto de las aulas, sino también puede suponer un punto de inflexión y de cambio de mentalidad con un impacto positivo en el colegio y la localidad que erradique posibles prejuicios existentes y comenzar a ver la escuela en el medio rural como un espacio de oportunidades educativas y además conseguir que el alumnado valore su pueblo y que los que lo consideran aburrido cambien sus concepciones. También se apuesta por el ABP para establecer relaciones bidireccionales beneficiosas entre la escuela y la familia.

Esta propuesta está dividida en 9 momentos (anexo 13) que se hubieran desarrollado en el curso académico 2020-21 que comenzaría en abril y finalizaría en junio. Aunque se haya programado para este año, por motivo de la pandemia se ha aplazado, pero se podría utilizar como guía para el profesorado para el año siguiente. Se informará y formará al profesorado de 6º de EP sobre la necesidad del ABP y se diseñará uno sobre la localidad. Antes se informará a las familias sobre el propósito del proyecto para contar con su colaboración.

Los objetivos de esta propuesta serían: alcanzar conocimientos nuevos y contextualizados, promover la autonomía del alumnado, apreciar el saber trabajar en equipo, usar las TIC y cualquier otra herramienta que resulte apropiada, valorar su localidad e intentar contrarrestar la idea negativa de algunos y algunas discentes que la consideran aburrida.

Los contenidos de esta propuesta serían: la adquisición de hábitos de trabajo cooperativo, el aprendizaje de distintas aplicaciones para la presentación de la información recabada, poner en valor los aspectos positivos del pueblo y el desarrollo de estrategias de expresión oral y escrita en la presentación de trabajos y exposiciones.

Momento 0	Fase previa	Duración: 5-04-21 – 19-04-21
Primera parte (5-04-21). Se reunirá al profesorado de 6º de EP de forma online (meet.google.com/rmh-dpvn-mcp) para exponer una matriz DAFO (anexo 14) sobre el centro educativo, poniendo más atención a las debilidades internas detectadas en el estudio. Luego, se les pedirá su opinión sobre los motivos de algunos comentarios peyorativos que sufren las escuelas en el medio rural (anexo 15). A continuación, se mostrarán las potencialidades que algunos y algunas docentes expresaron sobre su escuela (anexo 16) y se abrirá un espacio de discusión con la finalidad de que comprendan que esas aportaciones no resultan suficientes para erradicar los prejuicios. Finalmente, se dará una charla informativa explicando los prejuicios y, sobre todo, cómo combatirlos con seis potencialidades educativas (anexo 17). En cuanto a los instrumentos de evaluación, se realizará una autoevaluación mediante una rúbrica (anexo 18) para valorar si se ha captado la atención del profesorado sobre las debilidades del centro y si ha surgido la necesidad de cambiar de paradigma educativo a partir de una rúbrica		

(anexo 19) que se entregará al profesorado por la aplicación Formularios Google. Asimismo, se utilizará un diario (anexo 20) para recoger las opiniones, perspectivas y puntos de vista de los y las diferentes docentes.

Segunda parte (12-04-21). Se visionará con el profesorado de 6º de EP un video (<https://www.youtube.com/watch?v=upJwpiVHWD8&t=14s>), mediante el mismo enlace utilizado en la anterior sesión, reflejando que el sistema educativo es anacrónico y no sabe aprovechar los grandes avances de estos tiempos. Después, se expondrá una serie de cuestiones (anexo 21) para conocer sus opiniones, indagar, profundizar y reflexionar sobre si creen que están contribuyendo con sus prácticas educativas a perpetuar un sistema deficiente. A partir de ahí, se relacionará con la necesidad de cambiar la forma en que el alumnado aprende, teniendo en cuenta las debilidades detectadas en la matriz DAFO, para que tomen conciencia de la necesidad de poner en marcha el ABP, presentando sus bases teóricas, características, fases y potencialidades (anexo 22). Con respecto a los instrumentos de evaluación, se realizará una autoevaluación mediante una rúbrica (anexo 23) para conocer, reflexionar y valorar si el profesorado ha comprendido la necesidad de cambiar el tipo de educación que se oferta al alumnado a partir de una rúbrica para el profesorado (anexo 24) por la aplicación Formularios Google. Asimismo, se recurrirá a un diario (anexo 20) para conocer sus opiniones sobre cómo conciben el sistema educativo y si han asimilado la charla sobre el ABP intentando crear un espacio para compartir puntos de vista, perspectivas diferentes, posibles dudas y sugerencias.

Tercera parte (19-04-21). Se realizará una jornada online mediante este enlace (meet.google.com/tco-ygpw-ube) en la que representantes de dos escuelas de la provincia gaditana (CEIP Luis Vives de Jerez de la Frontera y CPR Campiña de Tarifa) compartirán sus experiencias sobre cómo y por qué surgió la necesidad de iniciarse en el ABP, modelos de proyectos, dificultades encontradas, beneficios que aporta, etc. Supone una gran oportunidad para que el profesorado pueda conversar, expresar sus opiniones, resolver las posibles dudas, etc. Con respecto a los instrumentos de evaluación, se empleará el diario (anexo 20) para recoger los comentarios y opiniones de los y las asistentes. Asimismo, se realizará una autoevaluación mediante una rúbrica (anexo 25) a partir del cuestionario entregado al profesorado (anexo 26) por la aplicación Formularios Google.

Momento 1	La ocasión	Duración: 26-04-21 – 28-04-21.
<p>Acorde al intento del profesorado de visibilizar el colegio, se aprovechará para explicar que podrían usar como excusa el “Día del Orgullo Rural” que oficialmente es el 16 de noviembre, pero como no se puede realizar esa fecha porque el alumnado se encontraría en 1º de ESO, se adelantará al mes de junio. Se utilizará para sensibilizar al alumnado de 6º de EP y para que se comprometa a buscar formas de hacer visible su pueblo y también a la escuela. Para ello, el primer paso será que el equipo docente se reúna para esbozar cómo conseguir el compromiso del alumnado realizando un primer análisis para delimitar qué contenidos de cada área pueden integrarse, los objetivos que se pretenden perseguir previendo los posibles resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación que se van a emplear. Después, se realizará un segundo análisis para reflexionar sobre la potencia del proyecto y determinar qué conceptos, habilidades cognitivas, afectivas, etc. desarrollará el alumnado. Por último, se entregará una ficha de análisis de otra matriz DAFO (anexo 27) con el formato que se presentó en el Momento 0, pero tienen que rellenarlo, analizando las fortalezas y debilidades del proyecto desde dentro y fuera de la escuela. Asimismo, deberá diseñar acciones que seduzcan e inciten a los y las estudiantes a querer realizar el proyecto y lo asuman como suyo.</p>		

Momento 2	Reunión con las familias	Duración: 3-05-21
<p>Se expondrá la base teórica del ABP y los cambios que se producirían en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas (anexo 22) por medio de una reunión online (meet.google.com/cfv-nubn-bks). A continuación, se explicará que el equipo docente de 6º de EP tiene como novedad implantar en el aula un proyecto de ABP como prueba piloto para empoderar y visibilizar al pueblo. Asimismo, se explicará que debido a las circunstancias excepcionales que se está viviendo, se creará una pestaña en el blog educativo del colegio para que las familias sean partícipes de lo que sus hijos e</p>		

hijas están aprendiendo y cómo están trabajando en las diferentes fases del proyecto, también habrá un google *calendar* (anexo 13) en el que se describirá de manera detallada lo que se trabajará en esas sesiones con la idea de se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y puedan sumarse indicando quién puede asistir a colaborar ese día. Se realizará una rúbrica para valorar la charla informativa (anexo 28) y otra para que la valoren también las familias (anexo 29) por medio de la aplicación Formularios Google. Asimismo, se habrá utilizado el diario (anexo 20).

Momento 3	La intención	Duración: 4-05-21
<p>Para romper con la rutina diaria e impactar al alumnado, se pegarán algunos carteles por la clase con comentarios de tres alumnos y alumnas preservando su anonimato como “Vivir en el pueblo es aburrido”, “En el pueblo no hay nada que hacer” y “Quiero irme a la ciudad a vivir”. Al fondo habrá un cartel grande escrito diseñado previamente: “El pueblo debe desaparecer” (anexo 30). Luego en cada una de las mesas los y las estudiantes encontrarán un folio con tres preguntas: “¿Qué piensas de esas afirmaciones?”, “¿Te han dolido y por qué?” y “¿Te gustaría seguir viviendo en el pueblo?”. Aprovechando el impacto emocional de este escenario, se escucharán las impresiones del alumnado sobre cómo se han sentido, qué han pensado cuando han visto los carteles, haciendo especial hincapié en la última pregunta.</p> <p>Luego, se formarán dos grupos por orden alfabético, uno de seis estudiantes (equipo verde) y otro de cinco (equipo azul), para realizar un juego (anexo 31) que consistirá en que el o la docente debe leer la definición de una palabra y el equipo deberá adivinarla y cuando se acierte se apuntará la inicial en la pizarra digital. Se seguirá este proceso con cada una de las definiciones hasta que al final se encuentren uno la palabra orgullo (azul) y el otro rural (verde). Una vez encontradas, se unirán y leerán “Orgullo rural” y se les preguntará qué opinan de ese lema.</p> <p>Partiendo de que viven en una sociedad digital y que se encuentran en el inicio de la adolescencia y les gusta todo lo relacionado con ser popular, recibir “likes”, “comentarios”, etc. se les mostrará el canal de youtube del adolescente Miquel Montoro (https://www.youtube.com/c/MiquelMontoro/videos) explicándoles que es un conocido <i>youtuber</i> e <i>influencer</i>, firme defensor del mundo rural que sube vídeos y fotos reflejando cómo es su día a día mostrando su orgullo de vivir en el pueblo. Es una oportunidad para abrir un espacio para que el estudiantado exprese cómo le afecta todo esto a nivel personal, qué asuntos les interesa más, qué opinan de todo lo que se ha visto, etc.</p> <p>Después, se visualizará un video (https://www.youtube.com/watch?v=LNRnLdov69k) de un hombre que defiende su pueblo a raíz de un comentario de otro individuo que le decía que vivía en la España vacía y se les preguntará qué opinan para vincularlo a sus experiencias y si creen que este fenómeno contribuye a que los prejuicios y los tópicos hacia los pueblos no desaparezcan y si los medios de comunicación influyen en la visión que se tiene sobre la vida rural.</p> <p>En este momento, se conformarán grupos heterogéneos en el que expresarán sus intereses, opiniones e ideas previas sobre el tema y se repartirá una ficha con los roles (anexo 32) en la que reflejen las responsabilidades que van a asumir cada uno de ellos y ellas y una firma para comprometerse a continuar con el proyecto. Puesto que hay 12 escolares (7 niños y 5 niñas), la tutora de 6º de EP formará cuatro grupos de tres individuos teniendo en cuenta sus capacidades cognitivas, ritmos de aprendizaje y habilidades sociales procurando que exista un equilibrio entre los diferentes equipos. Asimismo, cada grupo tendrá un portafolio digital en la carpeta creada en el google <i>classroom</i>, en el que reflejarán qué es lo que han hecho, qué han aprendido en cada sesión y el desarrollo del proyecto desde este Momento 3. Con respecto a los instrumentos de evaluación, se recurrirá al diario (anexo 20) para recoger las impresiones del alumnado: si les ha llamado la atención la sesión planteada, quiénes no se han visto motivados o motivadas con la propuesta, etc. Asimismo, se realizará una rúbrica (anexo 33) para autoevaluar cómo ha sido el desarrollo de la sesión a partir de una rúbrica entregada al alumnado que se recogerá al final de la sesión (anexo 34).</p>		

Momento 4	La mirada	Duración: 5-05-21
<p>Al comenzar esta sesión cada equipo propondrá un título para el proyecto en la pizarra digital, recordándoles que debe ser llamativo, atractivo y se ajuste al tema que están abordando, por ejemplo, uno podría ser “¡Ruralitas al poder!”. Una vez</p>		

consensuado y seleccionado el título, se escribirá en la pizarra el nombre de su localidad y se les preguntará: “¿Qué sabemos sobre nuestra localidad?” “¿De qué os sentís orgullosos u orgullosas de vivir en ella?” dando comienzo así a una lluvia de ideas. A continuación, se planteará una pregunta reto: “¿Cómo podéis demostrar vuestro orgullo por la localidad?”

Es un momento en el que se pueden plantear algunas preguntas sobre posibles temáticas que podrían indagar cada grupo: “¿Hay comidas típicas en la localidad?” “¿Cuántas conocéis?” “¿Qué festividades hay?” “¿Hay algún museo?” “¿Qué es lo que más os gusta de vuestro colegio?” “¿Por qué los niños y las niñas deberían ir a estudiar a vuestro colegio?”

En los diferentes grupos, a través de las interacciones, sondearán las cuestiones que más le interesen, qué es lo que saben y qué les gustaría saber y cómo podrían resolver esas dudas. Así, asumirán que son un grupo inteligente y de alguna forma, empezarán a delimitar sus líneas de investigación que serán aclaradas en la siguiente fase.

Momento 5	La estrategia	Duración: 6-05-21 y 7-05-21
<p>Se realizará en la pizarra digital un mapa de ideas en el que se han anotado los diferentes conocimientos que expresaron los y las estudiantes sobre lo que conocían de su localidad.</p> <p>Cada equipo debe decidir de manera conjunta qué línea de investigación les gustaría desarrollar, por ejemplo, un grupo quiere indagar sobre el museo de cerámica porque uno de sus progenitores trabaja allí y quiere demostrar el trabajo que realiza, otro quiere realizarlo sobre las diferentes festividades locales para comparar las visiones entre sus abuelos y abuelas y las suyas, otro sobre las comidas típicas de la localidad y, por último, un equipo quiere indagar sobre las actividades de su escuela.</p> <p>A cada grupo se le entregará una ficha (anexo 35) con tres apartados: nombre del equipo, línea de trabajo y miembros del equipo. Asimismo, se entregará un panel (anexo 36) en el que cada grupo deberá explicitar las actividades que van a realizar de manera individual y grupal, salidas del centro, reuniones para comprobar y revisar los avances del proyecto, compartir su trabajo con el grupo-aula para conocer sus opiniones que se recogerán en el google <i>calendar</i> del google <i>classroom</i> que deberán integrar en su portafolio grupal.</p> <p>La clase escuchará la propuesta de cada equipo y luego opinará y hará sugerencias sobre si les interesa y si lo ven viable para visibilizar el pueblo. Para potenciar el uso de las TIC, se les propone algunas alternativas para que a medida que vayan elaborando y narrando su trabajo, puedan emplear <i>padlet</i>, <i>glogster</i> o <i>prezzi</i> (anexo 37) creándose una carpeta para que cada equipo vaya subiendo sus producciones y así poder revisarlos, ya que se les recordará que deberán exponerlo al resto de la clase. Se les proporcionará un tutorial de <i>padlet</i> y <i>glogster</i> para que sepan cómo manejarlo si quieren emplearlo. Asimismo, se les recordará que deben incluir en las aplicaciones evidencias de su trabajo (fotos, vídeos, etc.). Por otro lado, se les recordará que paralelamente deberán recoger sus anotaciones, investigaciones, sensaciones, etc. en su portafolio grupal, ya que al final del proyecto debe reflejar todo el proyecto desde que se inició.</p>		

Momento 6.1	Primera parte: desarrollo del proyecto	Duración: 10-05-21 – 12-05-21
<p>Los grupos “Museo de la Cerámica”, “Las festividades locales”, “La gastronomía de la localidad” y “Nuestra escuela” buscarán información a partir de lo que querían saber en el Momento 4 en sus portafolios grupales digitales que poseen en sus tabletas y acudiendo también a la biblioteca escolar. El día 12 se fijaría la fecha para acudir al Ayuntamiento para recopilar información al que acudirán también uno o dos familiares por grupo. Si fuese necesario, se acordarían más visitas.</p>		

Momento 6.2 ⁶	Segunda parte: desarrollo del proyecto	Duración: 13-05-21
--------------------------	--	--------------------

⁶ Mientras cada grupo efectúa su visita o entrevista, el resto de los equipos continuarán en clase trabajando su temática a cargo del profesorado del centro.

Grupo “Museo de la Cerámica”. El alumnado acudirá con algunos familiares a una cita concertada con la cooperativa, en la que también se encuentra el museo, que ofrece visitas guiadas y talleres formativos respetando las medidas sanitarias. El objetivo es recopilar información y aprender cómo es el proceso de elaboración, para ello tomarán fotografías con sus tabletas recogiéndolo en el portafolio grupal para después, contrastar la información que han buscado con lo que han aprendido.

Momento 6.2	Segunda parte: desarrollo del proyecto	Duración: 14-05-21 – 17-05-21
<p>Grupo “Las festividades locales”. Realizará entrevistas en el recreo a sus familiares, buscando un punto de encuentro intergeneracional, para incluir la parte emocional sobre sus experiencias cuando vivieron esas fiestas de pequeños y pequeñas y qué significaban para ellos y ellas recogiéndolo en su portafolio grupal para contrastarlo con la información que han buscado previamente. Se establecería un horario para distribuir las visitas, de ahí que se hayan ofrecido dos días disponibles.</p>		

Momento 6.2	Segunda parte: desarrollo del proyecto	Duración: 14-05-21 – 17-05-21
<p>Grupo “Gastronomía de la localidad”. Realizará un guion de entrevistas a sus familiares en el recreo que habrán diseñado previamente preguntando cuáles son las recetas típicas de la localidad. Todo esto deberán recogerlo en su portafolio grupal para luego, contrastarlo con lo que han buscado. Se establecería un horario para distribuir las visitas, de ahí que se hayan ofrecido dos días disponibles.</p>		

Momento 6.2	Segunda parte: desarrollo del proyecto	Duración: 14-05-21 – 17-05-21
<p>Grupo “Nuestra escuela”. Habrá diseñado unas preguntas para realizársela a sus familiares sobre sus experiencias en el colegio y como ha cambiado la enseñanza comparándola con el presente. Asimismo, realizará una entrevista al equipo directivo, al profesorado y a parte del alumnado sobre por qué les gusta ir al colegio, cómo es su día a día, etc. Además, podrán recoger información y fotografías del blog educativo sobre las actividades, celebraciones escolares, el huerto y biblioteca escolar y sobre los dibujos realizados en las paredes del recreo. Todo ello, con la finalidad de mostrar el orgullo del colegio en el que estudian y a la vez darle visibilidad. Se establecería un horario para distribuir las visitas, de ahí que se hayan ofrecido dos días disponibles.</p>		

Momento 6.3	Tercera parte: desarrollo del proyecto	Duración: 18-05-21 – 21-05-21
<p>Grupo “Museo de la Cerámica”. Durante esta semana deberá presentar toda la información con la idea de transmitir la importancia de la labor de la cooperativa para el pueblo al resto de la clase y podrán compartir sus fotografías sobre sus producciones hechas con cerámica.</p>		
<p>Grupo “Las festividades locales”. Construirá su información para luego compartirla con el resto de compañeros y compañeras de clase sobre lo que han averiguado y mostrando las entrevistas de sus familiares, compartiendo las fotografías que hayan tomado y otras que hayan encontrado más antiguas.</p>		
<p>Grupo “La gastronomía de la localidad”. Deberá presentar toda la información y expondrá también fotografías de los platos a sus compañeros y compañeras y más tarde se invitarán a las familias a que elaboren alguna de ellas. Se podría realizar un concurso de degustación un día acordado por la clase. El jurado sería el resto del alumnado teniendo en cuenta aspectos como la presentación del plato y su sabor. Ese día podría ser cualquiera de la semana siguiente.</p>		
<p>Grupo “Nuestra escuela”. Recopilará toda la información en la que expondrán las entrevistas realizadas al resto de la clase, así como también fotografías de las actividades realizadas en el colegio.</p>		
<p>Aclaración: Todos los grupos deberán exponer su información en <i>padlet</i>, <i>glogster</i> o <i>prezzi</i> recordándoles la importancia de presentarlo de forma clara y concisa el viernes 21 de mayo. Además, el o la docente revisará la información previamente. Asimismo, se les podrá sugerir presentar su información mediante una infografía.</p>		

Momento 7	La acción	Duración: 24-05-21 – 4-06-21
<p>Primera parte (24-05-21 – 31-05-21). Todos los grupos ya tienen todos los contenidos preparados. Ahora se plantea la pregunta: “¿qué hacemos con toda la información que hemos encontrado?”. Cada grupo debe decidir cómo y de qué forma van a presentar su proyecto para demostrar todo lo que han aprendido. Algunas propuestas que se podrían plantear serían las siguientes: “¿Os atrevéis a realizar un pequeño video en el que contéis en primera persona vuestro orgullo de pertenecer a la escuela y a vuestro pueblo con su gastronomía, fiestas, etc.?” El alumnado lo podría asumir como un reto sobre quién vende mejor el pueblo a través de la herramienta de <i>Kinemaster</i> que los y las discentes han estado utilizando y trabajando durante este curso escolar. Se podría acordar la presentación el día 4 de junio para demostrar el Orgullo Rural al aire libre en el recreo a las familias y a algún o alguna representante del Ayuntamiento.</p>		
<p>Segunda parte (1-06-21 – 3-06-21). En estos días se revisarán los vídeos de los diferentes grupos para orientarles y resolver las dudas o corregir errores para que salga a la perfección.</p>		
<p>Tercera parte (4-06-21). Se realizará la presentación que será evaluada con una rúbrica para valorar el impacto de la presentación del trabajo (anexo 38).</p>		

Momento 8	La arquitectura	Duración: 7-06-21 – 11-06-21
<p>Es el momento de reflejar y dar difusión a todo lo que han trabajado en el proyecto explicando cómo fueron sus primeras impresiones, cómo surgió, diferentes momentos de cada equipo trabajando, etc. Asimismo, el alumnado puede crear un blog con el título del proyecto para visibilizar y empoderar su localidad atrayendo la atención de posibles visitantes, permitiendo añadir comentarios. Otra alternativa para visibilizar su trabajo podría ser crear un canal de youtube como hizo Miquel Montoro para que cada equipo exponga todo lo que han trabajado y demostrar que es posible realizar este tipo de proyectos. Asimismo, su difusión podría ser algo permanente y cada cierto tiempo añadir asuntos interesantes de su colegio o de la localidad. Para ello, deberán recurrir a sus portafolios grupales donde cada uno ha ido reflejando su proyecto desde su inicio.</p>		

Momento 9	La evaluación	Duración: 14-06-21
<p>Es el momento de la reflexión sobre el trabajo realizado. Se entregará una autoevaluación individual (anexo 39), otra de carácter grupal (anexo 40) y finalmente una para el profesorado para valorar su práctica docente y el impacto que ha tenido el proyecto (anexo 41). Será una evaluación constructiva donde se recogerán las impresiones del alumnado sobre todo lo trabajado en el diario (anexo 20). Asimismo, se entregará una autoevaluación para las familias por la aplicación Formularios Google para conocer su impresión y opinión sobre el proyecto realizado (anexo 42).</p>		

8. Referencias Bibliográficas

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1), 83-90.
https://www.researchgate.net/publication/28239459_La_escuela_rural_y_sus_condiciones_tiene_implicaciones_en_la_formacion_del_profesorado
- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Abós, P., Alcalá, M. L., Bargalló, A., Bernal, J. L., Blanquet, E., Boix, R., Buscà, F., Dessagne, D., Duarte, A., Larroya, N., Lorenzo, J., Piot, C., Robin, V., Rubio, T. y Trepát, E. (2019). PROYECTO FOPROMAR La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural. Université de Bordeaux, Universitat de Barcelona, Universidad de Zaragoza, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa Fundacio del Mon Rural (Catalogne) y Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02372049/document>
- Abós, P. y Lorenzo, J. (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción. *Cuadernos de pedagogía*, (496), 77-83.
https://www.researchgate.net/publication/332935783_Ser_maestro_en_la_escuela_rural_de_la_obligacion_a_la_opcion_Cuadernos_de_Pedagogia_496_Tema_del_mes_la_escuela_rural_hoy
- Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F. J. y Pozuelos, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94-106.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Angulo, J. F. (2016). Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 37-47.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519004.pdf>
- Anzano, S., Vázquez, S., y Liesa, M. (2021). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 43-56.
<https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>
- Bautista, J. y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 3-12.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129001.pdf>

- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado en Educación Primaria en Andalucía*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Red de información educativa. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83880>
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_16.pdf
- Bustos, A. (2014). *La escuela rural*. Ediciones Octaedro.
- Cañón, R., Grande, M. y Cantón, I. (2016). Brecha digital: impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias pedagógicas*, (28), 115-132. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.009>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Castaño, C. (2008). La primera y la segunda brecha digital. En C. Castaño (Coord.). *La segunda brecha digital* (pp. 15-54). Cátedra.
- CEIP Valle del Guadalete. (2020). Proyecto de Centro.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Editorial Davinci.
- 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 y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(3), 147-179. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11609/12082>
- Domínguez, J. L. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (8), 60-78. <https://www.cjex.org/wp-content/uploads/2021/02/Desigual-Acceso.pdf>
- Fita, J. (2018, 6 de abril). *Miquel, el exitoso payés youtuber de 12 años que sufrió bullying*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/vida/20180604/443983382624/miquel-montoro-payes-youtuber-bullying-mallorca.html>
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5551566>
- García Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. [Tesis Doctoral, Universidad

- de Huelva]. Arias Montano. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>
- García, F. J., Pozuelos, F. J. y Álvarez-Álvarez, C. (2017). El uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, (49), 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/707>
- García-Varcácel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 71-85. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762>
- Gobierno de España (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible*. Gobierno de España. <http://www.exteriores.gob.es/portal/es/saladeprensa/multimedia/publicaciones/documentos/plan%20de%20accion%20para%20la%20implementacion%20de%20la%20agenda%202030.pdf>
- González, B., Cortés, P. y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, 1-21. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860
- Hamodi, C. y Aragués, C. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, 14(14), 46-61. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.14-num.14-2014-48>
- Hermoti. (2016, 12 de octubre). *I just sued the school system (doblaje en español)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=upJwpiVHWD8&t=14s>
- Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33-47. http://ntic.educacion.es/cee/revista/n10/pdfs/pe-n10-art02_jesus-jimenez.pdf
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 299, sec. Artículos, de 14 de diciembre de 2007, 1 a 18. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-21493-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, sec. Artículos, de 4 de mayo de 2006, 1-112. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 3/2020, de 30 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. Artículos, de 30 de diciembre de 2020, 1-83. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, sec. Artículos, de 10 de diciembre de 2013, 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (11), 37-54. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López-Gil M. (2013). *Nuevas formas de hacer, nuevas formas de ser: las tecnologías digitales como agentes dinamizadores del aprendizaje informal*. [Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>
- Lorenzo, J. y Bernal, J. L. (2014). La escuela rural como una característica propia de nuestro sistema educativo. En J. L. Bernal (Coord.), J. Cano y J. Lorenzo (Eds.). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (pp. 123-139). Mira Editores.
- Maestrazgo-Els Ports. (2020, 27 de febrero). *Maestrazgo-Els Ports y la España Vacía (subtitulado)*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LNRnLdov69k>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/16812>
- Montoro, M. (2018). *Miquel Montoro*. [Canal de youtube]. Youtube. <https://www.youtube.com/c/MiquelMontoro/videos>
- 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 Maestro en Educación Primaria (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 312, sec. Anexo, de 29 de diciembre de 2007, 53747 a 53750. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos (Resolución 217 A (III))*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Ortega, M. A. (1993). *La parienta pobre (significante y significado de la escuela rural)*. Ministerio de Educación – C.I.D.E.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Quílez, M. y Vázquez-Recio, 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. <https://doi.org/10.35362/rie5921393>
- Raso, F. (2015). *Satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada: estudio evaluativo*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-prints Complutense. El repositorio de la producción académica en abierto de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29357/>
- Rodicio, M. L., Ríos, M. P. Mosquera, M. J. y Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. *Actualidad pedagógica*. http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Santamaría, R. (2015). Evaluaciones externas en la LOMCE: ¿ejercicio de transparencia en la educación rural? *Avances en supervisión educativa*, (23), 1-29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.21>
- Santamaría, R. (2020a). La escuela rural. En A. Blanco, A. Chueca, J. A. López-Ruiz, y S. Mora, (Eds.), *Informe España 2020* (pp. 220-290). Imprenta Kadmos. <https://blogs.comillas.edu/informeespana/wp-content/uploads/sites/93/2020/10/Informe-Espana-2020-1.pdf>
- Santamaría, R. (2020b). La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo. *Temps d'Educació*, (59), 57-90. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/379384>
- Sastre, J. (2019). La brecha digital en las escuelas rurales: un estudio de caso. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 189-196. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.4995>
- Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, (322), 29-44. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:19418758-e24d-4d91-9193-40e6b28b808a/re3220308174-pdf.pdf>

- Sepúlveda, M. P. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 141-153. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129010.pdf>
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 2012, (55), 7-15. https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Universidad de Cádiz (2013). *Memoria del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Cádiz*. <https://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2017/06/373.pdf?u>
- 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. https://www.researchgate.net/publication/28237641_Las_Escuelas_Rurales_Un_lugar_en_ninguna_parte_Las_ciudades_invisibles_del_mundo_educativo
- Vázquez-Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519007.pdf>
- Vázquez-Recio, R. (2019). *Las escuelas rurales en el imaginario universitario ¿Qué narra el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación?* (Memoria final: compromisos y resultados). Facultad de Ciencias de la Educación Puerto Real, Universidad de Cádiz. <https://indoc.uca.es/memorias/sol-201800112503-tra.pdf>
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Editorial SM.
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 113-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

9. Anexos

Anexo 1. Huerto escolar.

Figura 1

Huerto escolar (Huertishi).



Fuente. Elaboración propia.

Anexo 2. Normas de convivencia en inglés de la clase de 6º de primaria con temática de Harry Potter.

Figura 2

Normas de convivencia en inglés de la clase de 6º de primaria con temática de Harry Potter.



Fuente. Elaboración propia.

Anexo 3. Normas del Protocolo COVID-19 con temática de Harry Potter.

Figura 3

Normas del Protocolo COVID-19.



Fuente. Elaboración propia.

Anexo 4. Aula de 6° de primaria.

Figura 4

Aula de 6° de primaria.



Fuente. Elaboración propia.

Anexo 5. Los tickets “mágicos” y las cartas de Howard.

Figura 5

Los tickets “mágicos” y las cartas de Howard.



Fuente. Elaboración propia.

Anexo 6. Ruleta “mágica”.

Figura 6
Ruleta “mágica”.



Fuente. Elaboración propia.

Anexo 7. Murales de la clase de 6º de primaria.

Figura 7

Mural “¿Qué he aprendido?”.



Fuente. Elaboración propia.

Figura 8

Murales “Pienso que...” y “¿Qué quiero saber?”.



Fuente. Elaboración propia.

Anexo 8. Programas y proyectos del centro escolar.

Tabla 2

Programas y proyectos del CEIP Valle del Guadalete.

Programas y proyectos de CEIP Valle del Guadalete	
El Programa Aldea de modalidad B: Huerto Escolar y Recapacila.	El centro tiene un huerto al que llaman “Huertishi” que pertenece al Movimiento Huertishi que tiene como objetivo trabajar la educación ambiental. Además, tiene un “Cuartishi” donde guardan los utensilios y materiales del huerto (antiguo lugar de trabajo del conserje). Con respecto al segundo, el centro ha reutilizado los materiales que ya no sirven para hacer casitas para pájaros para el huerto escolar y un compostaje.
La Red Andaluza: Escuela Espacio de Paz.	Se ha desarrollado el proyecto “9 meses, 9 valores” en el que cada mes se trabaja un valor diferente, por ejemplo, en junio van a trabajar la responsabilidad y el respeto al medioambiente.
El Programa Creciendo en Salud: Hábitos Saludables.	Se destaca la actividad “Desayuno Terrorífico” realizada en octubre.
El Plan de Igualdad.	Por ejemplo, el estudiantado dedicó el Día de la Mujer a sus madres y también a las científicas y, concretamente, el de 1º, 4º y 5º de EP realizaron una pequeña interpretación de Marie Curie, Hipatia de Alejandría y Hedi Lamarr.
El Plan Inicia.	Ha comenzado su andadura en este curso 2020-21 con su revista digital que lleva el alumnado con el coordinador de cada ciclo llamado “Valle del Guadalete News”.
El Plan COEDUCA-2 (Universidad de Cádiz).	Aborda la autoestima, las habilidades sociales y la valoración personal, llevado a cabo con la colaboración de la Facultad de Ciencias de la Educación para el alumnado del 3º ciclo de EP y 1º ciclo de ESO.
El Plan de Prevención de Riesgos Laborales (PRL).	El alumnado está pintando un gusano sobre la pista del recreo para mantener las distancias de seguridad.
El Programa de Transformación Digital Educativa (TDE).	El profesorado y el alumnado de 3º ciclo de EP y 1º ciclo de ESO se forman digitalmente con las tabletas entregadas por el Ayuntamiento del municipio.

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 9. Carta de presentación vía email a la directora del centro educativo.

Buenas tardes señora directora:

Mi nombre es Jesús Rivera Olmo, estudiante de 4º curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Puerto Real. Mi tutora del Trabajo de Fin de Grado me recomendó este centro para el desarrollo de mi TFG y además me consta que el colegio está desarrollando diversos proyectos y programas educativos. El contacto me lo ha facilitado una docente que conocí en el centro educativo donde realicé el Practicum II.

Actualmente, estoy desarrollando mi Trabajo de Fin de Grado con la línea “El análisis y la comprensión de aspectos organizativos y didácticos en Educación Primaria para su mejora”, concretamente, sobre la escuela en el entorno rural. Mi intención es contribuir a su visibilidad diseñando una intervención educativa que se adecúe a las necesidades y características particulares del centro, ya que quiero constatar que para prestar una educación de calidad es necesaria una adecuada formación docente contextualizada.

Por ello, quería pedirle su autorización para acceder al centro y recabar información en forma de entrevistas a los diferentes agentes educativos, conversaciones informales, poder consultar los documentos del centro educativo, etc. Comprendo las circunstancias excepcionales de la pandemia en la que nos encontramos y me comprometo a seguir todas las recomendaciones y adaptarme para realizar mi trabajo. También le garantizo que la información no será expuesta en ningún sitio, ya que he firmado un documento de confidencialidad.

Finalmente, le proporciono el documento acreditativo de acceso al centro. Está firmado tanto electrónicamente por mi tutora del TFG, Mónica María López Gil, como por mí.

Muchas gracias por dedicarme su tiempo y espero su respuesta.

Jesús Rivera Olmo.

Anexo 10. Guía de observación.

Tabla 3

Guía de observación.

- Papel de la tutora de 6º de EP.
- Papel del alumnado de 6º de EP.
- Relación alumnado y tutora de 6º de EP.
- Relación entre los y las estudiantes de 6º EP.

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 11. Guía de entrevistas semiestructuradas.

1.- Entrevista dirigida al equipo directivo (directora y jefa de estudios):

Cuestiones generales

- ¿Cuántos años lleva de ejercicio docente? ¿Y de directora/jefa de estudios? ¿Y en este colegio?
- ¿La llegada a este centro educativo fue voluntaria u obligada? Si fue voluntaria ¿Qué le motivó a elegirlo?
- ¿Por qué escogió el cargo de directora/jefa de estudio? ¿Cuál es su función?
- ¿Es la primera vez que ejerce en una escuela en un contexto rural? ¿Ha trabajado en una escuela en un contexto urbano?
- ¿De qué manera le ha afectado profesionalmente? ¿Y personalmente?
- ¿En qué situación se encontraba el colegio cuando asumió el cargo? ¿Piensa que ha mejorado desde que está en el cargo? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿De qué manera repercute su cargo en la cultura de trabajo del profesorado (evaluación, planificación didáctica...)?
- ¿Se sienten visibles y por qué?
- ¿Se lleva a cabo alguna medida o propuesta para dar visibilidad a su escuela?
- ¿Qué potencialidades destacaría del colegio que lo diferencie de los demás (nivel didáctico, organizativo...)?
- ¿Qué posibles limitaciones diría que posee su escuela?
- ¿Cómo valora la comunidad de su entorno la escuela?
- ¿Cree que la sociedad en general tiene una visión negativa de la escuela rural porque tiene el prejuicio de que es de segunda categoría o piensa lo contrario?

Profesorado

- ¿Cómo está compuesta la plantilla docente y cuántos docentes hay?
- ¿Cuál es el porcentaje de profesorado fijo e interino?
- ¿Se producen muchos cambios de docentes de un año para otro?
- ¿En qué medida afecta que haya profesorado interino en la cultura de trabajo? ¿Y a las familias?
- ¿Qué ventajas encuentra en que el profesorado sea fijo? ¿E inconvenientes?
- Cuando llega profesorado nuevo al centro, ¿viene motivado? ¿Se ha encontrado a algún docente que considere la escuela como “un lugar de paso”?
- ¿El profesorado nuevo trae al colegio nuevas metodologías educativas?
- ¿Se tiene algún protocolo de iniciación a la escuela rural? ¿Lo considera necesario?

- La nueva ley educativa (LOMLOE) se ha comprometido a proporcionar una formación específica al profesorado del ámbito rural, ¿cómo se ha recibido esta noticia?
- En cuanto a la formación inicial de profesorado nuevo, ¿viene adecuadamente preparado de la universidad? ¿Piensa que se debería impulsar en las facultades de educación una estructura curricular específica para el contexto rural?
- ¿Los y las docentes comparten la misma línea pedagógica (aprendizaje basado en proyectos, trabajo cooperativo...)? ¿Qué tipo de metodología se emplean en las aulas?
- ¿Cree que se debería ofrecer algún incentivo al profesorado? ¿Por qué? ¿De qué tipo?
- ¿Cree que es necesario que el profesorado tenga iniciativa y voluntad para mejorar la sociedad?
- ¿Cómo ha afectado el COVID-19 en la forma de trabajar del profesorado?
- ¿Qué planes y proyectos estáis llevando a cabo? ¿Por qué cree que son necesarios?
- ¿Cuál fue la reacción del profesorado (entusiasmo, preocupación, aburrimiento, indiferencia...)? ¿Ha tenido alguna repercusión en su formación?
- ¿Cree que el profesorado se ha sumado a estos proyectos por el compromiso de aprovechar las potencialidades que ofrece la escuela en el contexto rural?
- ¿Piensa que la administración apoya o abandona al claustro de docentes en la puesta en marcha de esos proyectos?

Contexto en el que se inserta el centro educativo

- ¿Cómo es el contexto en el que se encuentra la escuela (tranquilo, peligroso, etc.)? ¿Existe buena convivencia o hay problemas?
- ¿Piensa que el contexto social influye de alguna manera en el alumnado?
- ¿Piensa que es necesario implicarse de manera activa en el contexto rural?
- ¿Se considera una escuela abierta al pueblo? ¿Se implica en la vida de la comunidad rural?
- ¿Cree que el medio rural es un escenario idóneo para transformar la escuela?

Alumnado

- ¿Cuántos alumnos y alumnas hay actualmente en el centro educativo?
- ¿Todo el alumnado es de la localidad? ¿Hay alguno procedente de Jerez de la Frontera? ¿Cuál puede ser el motivo?
- ¿Cree que se debería incentivar más al alumnado de Jerez de la Frontera? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿En qué medida ha afectado el cierre de una línea de Educación Infantil y el descenso de la ratio de alumnado?
- ¿Qué papel le otorga el profesorado al alumnado? ¿Qué puede destacar del alumnado del centro educativo?

- ¿Hay mucho alumnado que finaliza 6º Educación Primaria y se va al instituto o se queda en el mismo centro educativo hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria? ¿Cuál cree que puede ser el motivo?

- El alumnado que pasa a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ¿se siente preparado? En el Proyecto Educativo se recoge que uno de los objetivos es potenciar las áreas de Matemáticas, Lengua y Lengua Extranjera: inglés ¿a qué se debe?

Familia

- ¿Qué papel tiene la familia en el centro docente?

- ¿Se da mucha participación en el colegio? ¿A qué se debe? ¿Qué cauces de participación tienen?

- ¿Se ha producido algún cambio en la participación de las familias con la llegada del COVID-19?

- ¿Quiénes participan más (madres, padres, abuelos, abuelas, tíos...)?

- ¿Qué papel tiene el AMPA en el colegio? ¿Se encuentran implicados en la organización?

- ¿En qué tipo de proyectos o planes educativos han participado o están participando?

Agentes externos

- ¿Qué tipo de agentes externos participan en el centro (Ayuntamiento, asociaciones...)?

- ¿Qué cauces tienen los agentes externos para conocer el funcionamiento de la escuela (conferencias, seminarios, charlas...)?

- ¿En qué medida ayuda el Ayuntamiento de la localidad? ¿Se preocupa que el centro educativo ofrezca las mejores calidades educativas a sus estudiantes?

- ¿En qué medida benefició la participación del Ayuntamiento en la construcción del “Huertishi” del proyecto Aldea?

- ¿Se preocupa de la misma manera que el Ayuntamiento de Jerez de la Frontera?

- ¿En qué otros proyectos educativos han participado el Ayuntamiento de Jerez de la Frontera o el de la localidad? ¿Qué consecuencia ha tenido su participación en el colegio?

- En el Proyecto Educativo aparece que ofrecen actividades extraescolares, ¿solo para el alumnado? ¿Participan en su realización las familias u otros voluntarios (vecinos y vecinas, antiguos alumnos y antiguas alumnas...)? ¿Qué tipo de actividades?

- En el Proyecto Educativo también aparece que colaboran de forma activa con la Universidad de Cádiz, ¿desde cuándo se da esta relación? ¿En qué proyectos o investigaciones educativas participan? ¿En qué medida les beneficia y por qué?

- ¿El centro educativo solicita todos los años alumnos y alumnas de prácticas del Grado en Educación Primaria? ¿Con qué finalidad se hace? ¿Cuántas plazas solicitan? ¿Se cubren todas?

- ¿Qué repercusión tiene la presencia de alumnos y alumnas en prácticas? ¿Se sienten satisfechos y satisfechas durante los meses de práctica en el centro?
- ¿Qué tipo de formación se le ofrece a los y las estudiantes universitarios y universitarias durante su estancia?

2.- Entrevista dirigida al profesorado (docentes de 4º y 6º de Educación Primaria):

Ámbito personal

- ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia? ¿Es fijo o interino? ¿Ha trabajado en muchos colegios? ¿Desde cuándo en este colegio?
- ¿Por qué escogió este centro educativo? ¿Lo escogió de forma voluntaria, se lo recomendó alguien o fue de manera obligatoria por las oposiciones?
- Cuando comenzó a ejercer la docencia en este colegio, ¿existía algún protocolo de iniciación a la escuela rural? Si su respuesta es negativa ¿Cree que debería existir uno?
- ¿Desea usted seguir ejerciendo su labor en este centro o quiere cambiar de destino el año que viene? ¿Por qué?
- ¿Cuáles serían las potencialidades del centro educativo? ¿Y limitaciones?
- ¿Se sigue formando como docente? ¿Lo considera imprescindible y por qué?
- Con respecto a los proyectos educativos de formación docente, ¿surgieron por motivación personal? ¿Fue presentado por el equipo directivo? ¿Genera satisfacción entre el profesorado y por qué?
- ¿Es coordinadora de algún proyecto educativo? ¿Cuál? ¿Surgió por iniciativa propia?
- ¿Qué repercusión han tenido estos proyectos en el alumnado? ¿Y en las familias?

Ámbito profesional

- Durante su período de formación inicial, ¿recibió algún tipo de formación específica sobre las escuelas en los contextos rurales? ¿Considera necesario que hubiera una asignatura específica en la estructura curricular del Grado en Educación Primaria?
- La nueva ley educativa (LOMLOE) se ha comprometido a potenciar tanto el Practicum como la formación específica del profesorado en el ámbito rural, ¿cómo ve esta propuesta?
- ¿Realizó el Practicum en una escuela en el contexto rural o urbano? ¿Cuál fue el motivo? ¿Le hubiera gustado haberlas realizado en otro sitio y por qué?
- ¿Piensa que una parte del Practicum debería ser obligatorio en una escuela de un contexto rural y por qué?
- ¿Qué tipo de currículo lleva a la práctica (separado por materias curriculares, por proyectos, etc.)?

- ¿Está enfocado el currículo al contexto rural en el que se desenvuelve el alumnado? ¿Lo considera necesario?
- ¿Qué tipo de metodología lleva a la práctica? ¿Por qué la utiliza? ¿Le gustaría cambiar por otra? ¿Por qué?
- ¿Qué rol asume el alumnado en el aula?
- ¿Qué papel tiene usted en el aula?
- ¿Cómo concibe que debe aprender el alumnado (memorización de los contenidos, aprendizaje significativo...)? ¿Cómo cree que ellos y ellas aprenden?
- ¿Los y las estudiantes consideran que es útil su aprendizaje? ¿Se sienten motivados y motivadas?
- ¿El aprendizaje del estudiantado se realiza siempre dentro del aula? En el caso de salir ¿Cuál es el motivo? ¿En qué ocasiones lo hace? ¿Cómo lo lleva a cabo?
- ¿Piensa que usted puede aprender de sus alumnos y alumnas y por qué? ¿Puede poner algún ejemplo?
- ¿Cree que sus alumnos y alumnas pueden aprender de los alumnos y las alumnas de otros cursos escolares y por qué?
- ¿Les da el mismo tratamiento a todas las materias del currículo? ¿Por qué?
- ¿Qué tratamiento da a los libros de texto? ¿Con qué frecuencia recurre a ellos?
- ¿Qué tipo de recursos emplea en el aula (materiales tangibles, las Tic...)? ¿Sirven como base para el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Les resulta útil?
- ¿Cómo organiza el espacio a la hora de trabajar los y las estudiantes? ¿Por qué? ¿Existe flexibilidad organizativa?
- ¿Cómo organiza el tiempo? ¿Existe flexibilidad?
- Respecto al COVID-19, ¿ha cambiado la forma de organizar el tiempo y el espacio y por qué? ¿Ha cambiado también la forma en la que los niños y las niñas aprenden y por qué?
- ¿Piensa que atiende mejor a la diversidad de los alumnos y las alumnas en el aula al haber pocos y pocas? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de evaluación utiliza (técnicas e instrumentos utiliza)? ¿Qué papel asume el alumnado?

Familias

- ¿Participan mucho las familias en el colegio? ¿Le gustaría que participasen más?
- ¿Considera importante su participación? ¿Por qué?
- ¿Ha supuesto un cambio la forma de participar de las familias con la llegada del COVID-19?
- ¿Quiénes participan más (padres, madres, tíos, tías, abuelos, abuelas, etc.)?

- ¿Tiene una relación positiva con las familias de sus alumnos y alumnas?

Agentes externos

- ¿Qué personas externas al centro participan?
- ¿Te gustaría que participasen más? ¿Por qué?
- ¿Piensa que tiene efectos positivos en el alumnado y en las familias? ¿Por qué?
- ¿Piensa que se ha podido ver alterada su participación por el COVID-19?

3.- Alumnado de 6º de Educación Primaria.

- ¿Qué es lo que más te gusta del colegio? ¿Por qué?
- ¿Te sientes cómodo/a en clase?
- ¿Te gusta cómo dan las clases tus profesores/as? ¿Por qué?
- ¿Realizas actividades fuera de la clase? ¿En cuál asignatura? Si tu respuesta es negativa, ¿te gustaría?
- ¿Te gustaría cambiar o mejorar algo sobre la forma en la que tus profesores/as dan las clases? ¿Qué es lo que cambiarías?
- ¿Te sirve lo que aprendes en el colegio cuando estás fuera de él?
- ¿Qué es lo que te gustaría aprender que todavía no has dado en clase?
- ¿Tu familia participa en las actividades del colegio? ¿En cuáles?
- ¿Por qué siempre te gustaría que personas externas al colegio como asociaciones, voluntarios/as, enfermeros/as, agricultores/as, etc. participasen en las actividades del colegio?
- ¿Te gustaría seguir viviendo en tu localidad? ¿Por qué?

Anexo 12. Cuestionarios semicerrados.

1.- Cuestionario dirigido al equipo directivo (secretaria).

Tabla 4

Cuestionario dirigido al equipo directivo (secretaria).

Cargo y sexo:	Años de ejercicio docente:
Años en el cargo:	Años en la escuela:
Cuestiones generales	
- ¿La llegada a este centro educativo fue voluntaria u obligada? Si fue voluntaria ¿Qué le motivó a elegirlo?	
- ¿Por qué escogió el cargo de secretaria? ¿Cuál es su función?	
- ¿Es la primera vez que ejerce en una escuela en un contexto rural? ¿Ha trabajado en una escuela en un contexto urbano?	
- ¿De qué manera le ha afectado profesionalmente? ¿Y personalmente?	
- ¿En qué situación se encontraba el colegio cuando asumió el cargo? ¿Piensa que ha mejorado desde que está en el cargo? ¿Por qué? ¿Cómo?	
- ¿De qué manera repercute su cargo en la cultura de trabajo del profesorado (evaluación, planificación didáctica...)?	
- ¿Se sienten visibles y por qué?	
- ¿Se lleva a cabo alguna medida o propuesta para dar visibilidad a su escuela?	
- ¿Qué potencialidades destacaría del colegio que lo diferencie de los demás (nivel didáctico, organizativo...)?	
- ¿Qué posibles limitaciones diría que posee su escuela?	
- ¿Cómo valora la comunidad de su entorno la escuela?	
- ¿Cree que la sociedad en general tiene una visión negativa de la escuela rural porque tiene el prejuicio de que es de segunda categoría o piensa lo contrario?	
Profesorado	
- ¿Cómo está compuesta la plantilla docente y cuántos docentes hay?	
- ¿Cuál es el porcentaje de profesorado fijo e interino?	
- ¿Se producen muchos cambios de docentes de un año para otro?	
- ¿En qué medida afecta que haya profesorado interino en la cultura de trabajo? ¿Y a las familias?	
- ¿Qué ventajas encuentra en que el profesorado sea fijo? ¿E inconvenientes?	
- Cuando llega profesorado nuevo al centro, ¿viene motivado? ¿Se ha encontrado a algún docente que considere la escuela como “un lugar de paso”?	
- ¿El profesorado nuevo trae al colegio nuevas metodologías educativas?	
- ¿Se tiene algún protocolo de iniciación a la escuela rural? ¿Lo considera necesario?	
- La nueva ley educativa (LOMLOE) se ha comprometido a proporcionar una formación específica al profesorado del ámbito rural, ¿cómo se ha recibido esta noticia?	
- En cuanto a la formación inicial de profesorado nuevo, ¿viene adecuadamente preparado de la universidad? ¿Piensa que se debería impulsar en las facultades de educación una estructura curricular específica para el contexto rural?	
- ¿Los y las docentes comparten la misma línea pedagógica (aprendizaje basado en proyectos, trabajo cooperativo...)? ¿Qué tipo de metodología se emplean en las aulas?	
- ¿Cree que se debería ofrecer algún incentivo al profesorado? ¿Por qué? ¿De qué tipo?	
- ¿Cree que es necesario que el profesorado tenga iniciativa y voluntad para mejorar la sociedad?	
- ¿Cómo ha afectado el COVID-19 en la forma de trabajar del profesorado?	
- ¿Qué planes y proyectos estáis llevando a cabo? ¿Por qué cree que son necesarios?	
- ¿Cuál fue la reacción del profesorado (entusiasmo, preocupación, aburrimiento, indiferencia...)? ¿Ha tenido alguna repercusión en su formación?	

- ¿Cree que el profesorado se ha sumado a estos proyectos por el compromiso de aprovechar las potencialidades que ofrece la escuela en el contexto rural?

- ¿Piensa que la administración apoya o abandona al claustro de docentes en la puesta en marcha de esos proyectos?

Contexto en el que se inserta el centro educativo

- ¿Cómo es el contexto en el que se encuentra la escuela (tranquilo, peligroso, etc.)? ¿Existe buena convivencia o hay problemas?

- ¿Piensa que el contexto social influye de alguna manera en el alumnado?

- ¿Piensa que es necesario implicarse de manera activa en el contexto rural?

- ¿Se considera una escuela abierta al pueblo? ¿Se implica en la vida de la comunidad rural?

- ¿Cree que el medio rural es un escenario idóneo para transformar la escuela?

Alumnado

- ¿Cuántos alumnos y alumnas hay actualmente en el centro educativo?

- ¿Todo el alumnado es de la localidad? ¿Hay alguno procedente de Jerez de la Frontera? ¿Cuál puede ser el motivo?

- ¿Cree que se debería incentivar más al alumnado de Jerez de la Frontera? ¿Por qué? ¿Cómo?

- ¿En qué medida ha afectado el cierre de una línea de Educación Infantil y el descenso de la ratio de alumnado?

- ¿Qué papel le otorga el profesorado al alumnado? ¿Qué puede destacar del alumnado del centro educativo?

- ¿Hay mucho alumnado que finaliza 6º Educación Primaria y se va al instituto o se queda en el mismo centro educativo hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria? ¿Cuál cree que puede ser el motivo?

- El alumnado que pasa a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ¿se siente preparado?

- En el Proyecto Educativo se recoge que uno de los objetivos es potenciar las áreas de Matemáticas, Lengua y Lengua Extranjera: inglés ¿a qué se debe?

Familia

- ¿Qué papel tiene la familia en el centro docente?

- ¿Se da mucha participación en el colegio? ¿A qué se debe? ¿Qué cauces de participación tienen?

- ¿Se ha producido algún cambio en la participación de las familias con la llegada del COVID-19?

- ¿Quiénes participan más (madres, padres, abuelos, abuelas, tíos...)?

- ¿Qué papel tiene el AMPA en el colegio? ¿Se encuentran implicados en la organización?

- ¿En qué tipo de proyectos o planes educativos han participado o están participando?

Agentes externos

- ¿Qué tipo de agentes externos participan en el centro (Ayuntamiento, asociaciones...)?

- ¿Qué cauces tienen los agentes externos para conocer el funcionamiento de la escuela (conferencias, seminarios, charlas...)?

- ¿En qué medida ayuda el Ayuntamiento de la localidad? ¿Se preocupa que el centro educativo ofrezca las mejores calidades educativas a sus estudiantes?

- ¿En qué medida benefició la participación del Ayuntamiento en la construcción del "Huertishi" del proyecto Aldea?

- ¿Se preocupa de la misma manera que el Ayuntamiento de Jerez de la Frontera?

- ¿En qué otros proyectos educativos han participado el Ayuntamiento de Jerez de la Frontera o el de la localidad? ¿Qué consecuencia ha tenido su participación en el colegio?

- En el Proyecto Educativo aparece que ofrecen actividades extraescolares, ¿solo para el alumnado? ¿Participan en su realización las familias u otros voluntarios (vecinos y vecinas, antiguos alumnos y antiguas alumnas...)? ¿Qué tipo de actividades?

- En el Proyecto Educativo también aparece que colaboran de forma activa con la Universidad de Cádiz, ¿desde cuándo se da esta relación? ¿En qué proyectos o investigaciones educativas participan? ¿En qué medida les beneficia y por qué?

- ¿El centro educativo solicita todos los años alumnos y alumnas de prácticas del Grado en Educación Primaria? ¿Con qué finalidad se hace? ¿Cuántas plazas solicitan? ¿Se cubren todas?

- ¿Qué repercusión tiene la presencia de alumnos y alumnas en prácticas? ¿Se sienten satisfechos y satisfechas durante los meses de práctica en el centro?

- ¿Qué tipo de formación se le ofrece a los y las estudiantes universitarios y universitarias durante su estancia?

Fuente. Elaboración propia.

2.- Cuestionario dirigido al profesorado (docentes de 1º, 3º y 5º).

Tabla 5

Cuestionario dirigido al profesorado (docentes de 1º, 3º y 5º).

Tutor/a del curso académico:	Años de ejercicio docente:
Sexo:	Años en la escuela:

Ámbito personal

- ¿Es fijo/a o interino/a? ¿Ha trabajado en muchos colegios?

- ¿Por qué escogió este centro educativo? ¿Lo escogió de forma voluntaria, se lo recomendó alguien o fue de manera obligatoria por las oposiciones?

- Cuando comenzó a ejercer la docencia en este colegio, ¿existía algún protocolo de iniciación a la escuela rural? Si su respuesta es negativa ¿Cree que debería existir uno?

- ¿Desea usted seguir ejerciendo su labor en este centro o quiere cambiar de destino el año que viene? ¿Por qué?

- ¿Cuáles serían las potencialidades del centro educativo? ¿Y limitaciones?

- ¿Se sigue formando como docente? ¿Lo considera imprescindible y por qué?

- Con respecto a los proyectos educativos de formación docente, ¿surgieron por motivación personal? ¿Fue presentado por el equipo directivo? ¿Genera satisfacción entre el profesorado y por qué?

- ¿Es coordinadora de algún proyecto educativo? ¿Cuál? ¿Surgió por iniciativa propia?

- ¿Qué repercusión han tenido estos proyectos en el alumnado? ¿Y en las familias?

Ámbito profesional

- Durante su período de formación inicial, ¿recibió algún tipo de formación específica sobre las escuelas en los contextos rurales? ¿Considera necesario que hubiera una asignatura específica en la estructura curricular del Grado en Educación Primaria?

- La nueva ley educativa (LOMLOE) se ha comprometido a potenciar tanto el Practicum como la formación específica del profesorado en el ámbito rural, ¿cómo ve esta propuesta?

- ¿Realizó el Practicum en una escuela en el contexto rural o urbano? ¿Cuál fue el motivo?

¿Le hubiera gustado haberlas realizado en otro sitio y por qué?

- ¿Piensa que una parte del Practicum debería ser obligatorio en una escuela de un contexto rural y por qué?

- ¿Qué tipo de currículo lleva a la práctica (separado por materias curriculares, por proyectos, etc.)?

- ¿Está enfocado el currículo al contexto rural en el que se desenvuelve el alumnado? ¿Lo considera necesario?

- ¿Qué tipo de metodología lleva a la práctica? ¿Por qué la utiliza? ¿Le gustaría cambiar por otra? ¿Por qué?

- ¿Qué rol asume el alumnado en el aula?

- ¿Qué papel tiene usted en el aula?

- ¿Cómo concibe que debe aprender el alumnado (memorización de los contenidos, aprendizaje significativo...)? ¿Cómo cree que ellos y ellas aprenden?

- ¿Los y las estudiantes consideran que es útil su aprendizaje? ¿Se sienten motivados y motivadas?

- ¿El aprendizaje del estudiantado se realiza siempre dentro del aula? En el caso de salir ¿Cuál es el motivo? ¿En qué ocasiones lo hace? ¿Cómo lo lleva a cabo?

-
- ¿Piensa que usted puede aprender de sus alumnos y alumnas y por qué? ¿Puede poner algún ejemplo?
-
- ¿Cree que sus alumnos y alumnas pueden aprender de los alumnos y las alumnas de otros cursos escolares y por qué?
-
- ¿Les da el mismo tratamiento a todas las materias del currículo? ¿Por qué?
-
- ¿Qué tratamiento da a los libros de texto? ¿Con qué frecuencia recurre a ellos?
-
- ¿Qué tipo de recursos emplea en el aula (materiales tangibles, las TIC...)? ¿Sirven como base para el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Les resulta útil?
-
- ¿Cómo organiza el espacio a la hora de trabajar los y las estudiantes? ¿Por qué? ¿Existe flexibilidad organizativa?
-
- ¿Cómo organiza el tiempo? ¿Existe flexibilidad?
-
- Respecto al COVID-19, ¿ha cambiado la forma de organizar el tiempo y el espacio y por qué? ¿Ha cambiado también la forma en la que los niños y las niñas aprenden y por qué?
-
- ¿Piensa que atiende mejor a la diversidad de los alumnos y las alumnas en el aula al haber pocos y pocas? ¿Por qué?
-
- ¿Qué tipo de evaluación utiliza (técnicas e instrumentos utiliza)? ¿Qué papel asume el alumnado?

Familias

-
- ¿Participan mucho las familias en el colegio? ¿Le gustaría que participasen más?
-
- ¿Considera importante su participación? ¿Por qué?
-
- ¿Ha supuesto un cambio la forma de participar de las familias con la llegada del COVID-19?
-
- ¿Quiénes participan más (padres, madres, tíos, tías, abuelos, abuelas, etc.)?
-
- ¿Tiene una relación positiva con las familias de sus alumnos y alumnas?

Agentes externos

-
- ¿Qué personas externas al centro participan?
-
- ¿Te gustaría que participasen más? ¿Por qué?
-
- ¿Piensa que tiene efectos positivos en el alumnado y en las familias? ¿Por qué?
-
- ¿Piensa que se ha podido ver alterada su participación por el COVID-19?

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 13. Calendario de la propuesta de intervención.

Esta propuesta se realizaría en el tercer trimestre de 2021, concretamente, comenzaría el 5 de abril de 2021 y finalizaría el 14 de junio de 2021. Esto sería colgado en el calendario del blog educativo del centro escolar para que las familias estuviesen al tanto de los diferentes acontecimientos y acciones que se llevasen a cabo para contar con su participación.

Tabla 6

Calendario de abril de 2021.

ABRIL 2021						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNE S	SÁBADO	DOMINGO
			1	2	3	4
5 Momento 0 (fase previa). Reunión online profesorado a partir del análisis Matriz DAFO. Horas de exclusiva.	6	7	8	9	10	11
12 Momento 0 (fase previa). Reunión online profesorado sobre el ABP. Horas de exclusiva.	13	14	15	16	17	18
19 Momento 0 (fase previa). Jornada online con dos colegios sobre el ABP. Horas de exclusiva.	20	21	22	23	24	25
26 Momento 1 (ocasión). Reunión online profesorado para el primer análisis del boceto del proyecto. Horas de exclusiva.	27 Momento 1 (ocasión). Reunión online profesorado para el segundo análisis del boceto del proyecto y realización de la matriz DAFO.	28 Momento 1 (ocasión). Reunión online profesorado para la preparación de la fase intención.	29			

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 7

Calendario de mayo de 2021.

MAYO 2021

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBAD O	DOMING O
					1	2
3 Momento 2 (reunión familias) Charla informativa online sobre el ABP y el proyecto que se va a implantar.	4 Momento 3 (intención). Presentación de actividades para conseguir el compromiso del alumnado. Formación de grupos.	5 Momento 4 (mirada). Diseño del título del proyecto y determinación qué es lo que el alumnado sabe, quiere saber y cómo averiguarlo	6 Momento 5 (estrategia). Delimitación de la línea de investigación de cada grupo y temporalización y responsabilidades de los diferentes miembros del equipo.	7 Momento 5 (estrategia). Delimitación de la línea de investigación de cada grupo y temporalización y responsabilidades de los diferentes miembros del equipo.	8	9
10	11	12	13	14	15	16
Momento 6.1 (desarrollo del proyecto). Búsqueda de información de los diferentes grupos sobre sus líneas de investigación. 12: Visita a la biblioteca municipal con las familias.			Momento 6.2 (desarrollo del proyecto). Visita a la cooperativa de la cerámica.	Momento 6.2 (desarrollo del proyecto). Entrevistas a los familiares (festividades locales, gastronomía y escuela) en el recreo.		
17	18	19	20	21	22	23
Momento 6.2 (desarrollo del proyecto). Entrevista a los familiares (festividades locales, gastronomía y escuela) en el recreo.	Momento 6.3 (desarrollo del proyecto). Los equipos elaboran y contrastan su información recogida con la de las entrevistas (festividades locales, gastronomía y escuela) o con la visita (museo de la cerámica) y la van construyendo mediante <i>Padlet</i> , <i>Glogster</i> o <i>Prezzi</i> .			Momento 6.3 (desarrollo del proyecto). Presentación del trabajo a la clase mediante <i>Padlet</i> , <i>Glogster</i> o <i>Prezzi</i> .		
24	25	26	27	28	29	30
Momento 7 (acción). Realización grupal del vídeo en el que se refleje el orgullo de su localidad.						
31						
Momento 7 (acción). Realización grupal del video en el que se refleje le orgullo de la localidad						

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 8

Calendario de junio de 2021.

JUNIO 2021						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBAD O	DOMIN GO

	1	2	3	4	5	6
	Momento 7 (acción). Revisión de los vídeos de cada uno de los grupos.			Momento 7 (acción). Presentación del video al público.		
7	8	9	10	11	12	13
Momento 8 (arquitectura). Realización del blog educativo o canal de youtube.						
14	15	16	17	18	19	20
Momento 9 (Evaluación). Realización de autoevaluación del alumnado, familias y profesorado.						

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 14. Matriz de análisis DAFO del centro educativo.

Tabla 9

Matriz de análisis DAFO de CEIP Valle del Guadalete.

Matriz de análisis DAFO	
INTERNO	EXTERNO
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Visión simplista sobre las potencialidades de su escuela, que se reduce a su enclave geográfico. - El alumnado diagnosticado con NEAE es llevado al aula de Apoyo a la Integración. - Enseñanza de las materias compartimentadas sin establecer conexión entre ellas. - Concepción reduccionista de la participación del alumnado. - Visión errónea del papel de guía del profesor o profesora. - Priorización de las materias de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura y Primera Lengua Extranjera: inglés. - Pérdida de motivación del alumnado a medida que avanza de curso académico. - Visión simple de las evaluaciones (tareas, actividades, pruebas orales, escritas, etc.). - La falta de ofertas (jornadas, seminarios, charlas...) para dar a conocer la escuela y captar interesados e interesadas. - La ausencia de comedor y aula matinal que dificulta que las familias quieran matricular a sus hijos e hijas. - La imposición por parte del equipo directivo de algunos programas o proyectos que genera descontento entre el profesorado. - La percepción de algunos y algunas docentes de una participación “en su justa medida” de las familias. - Uso excesivo del libro de texto. - Error conceptual del ABP sin tener en cuenta los intereses y necesidades de los y las escolares utilizando como soporte los libros de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cierta abandono por parte del Ayuntamiento de Jerez de la Frontera. - Alto porcentaje de interinidad del profesorado. - La no continuidad de algunos y algunas docentes en el centro. - Descenso de matriculación del alumnado. - La falta de visibilidad de la escuela rural en la estructura curricular del Grado en Educación Primaria. - La situación de pandemia que limita la participación de las familias y captación de voluntarios y voluntarias.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Escasez de problemas de convivencia o acoso escolar en el centro. - Alumnado de 6º EP familiarizado con las TIC. - La baja ratio de alumnado por aula. - El alumnado de 6º EP se siente cómodo en el centro. - Relación estrecha familia-escuela. - La creación del “Huertishi” como punto de encuentro entre las familias y el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - El apoyo del Ayuntamiento de la localidad. - Colaboración con la Universidad de Cádiz en proyectos para formarse y mejorar su práctica educativa. - La solicitud de plazas de alumnos y alumnas de prácticas para que conozcan cómo trabajar en una escuela rural. - La necesidad de implicar y motivar a más agentes externos para que se unan y colaboren con el proyecto educativo.

-
- La creación de una revista digital para visibilizar la escuela.
 - La importancia de incluir la parte emocional del alumnado en el currículo.
 - La participación de proyectos como “School to School” para conocer otras escuelas rurales del mundo.
 - El diseño de un blog educativo como medio de difusión para dar a conocer la zona rural de Jerez de la Frontera.
- Los y las discentes de 6º EP disfrutaban lo que aprenden en la escuela, aunque hay materias que la sienten “un poco pesadas” (A, E, H, 11).

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 15. Comentarios peyorativos sobre las escuelas en el medio rural.

Tabla 10

Comentarios peyorativos sobre las escuelas en el medio rural.

Comentarios peyorativos
Escuelas desfavorecidas
Colegios alejados de las ciudades
Escuelas que no se encuentran en el siglo XXI
Centros educativos con menos recursos que los de las ciudades
Escuelas que no tienen las mismas oportunidades que las urbanas
Los niños y las niñas realizan actividades relacionadas con el campo al aire libre

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 16. Potencialidades de la escuela CEIP Valle del Guadalete.

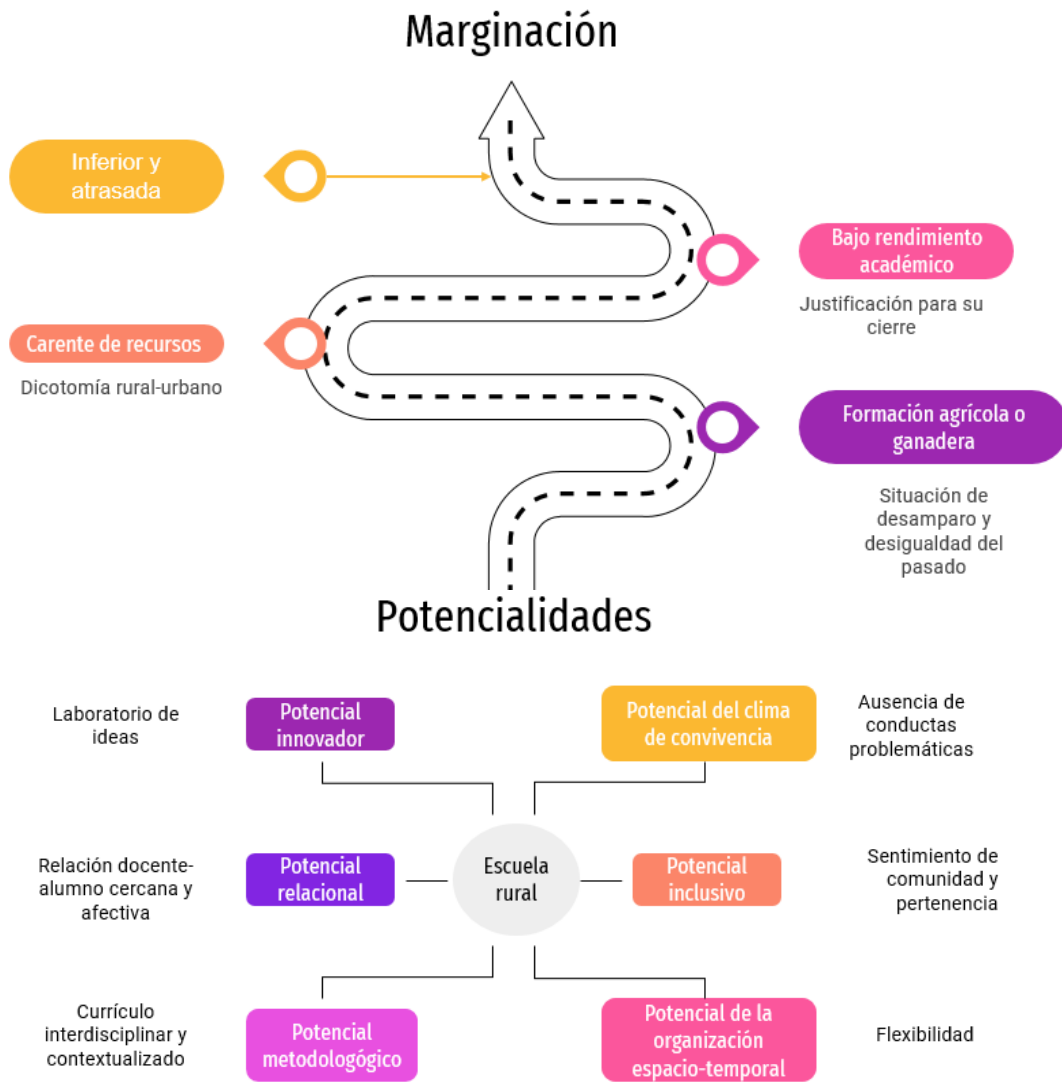
Tabla 11

Potencialidades de la escuela CEIP Valle del Guadalete de algunos miembros de la comunidad educativa.

Potencialidades según el profesorado
Es una escuela que atiende a pocos niños (ED, JF, E, 20, 2, 3)
Colegio que está en una zona tranquila alejada de las ciudades (ED, S, C, 15, 2, 4)
Un lugar que está en contacto con el medio natural (P, C, F, 5º, 3, 2)
Entorno tranquilo y trato cercano familiar del centro (P, E, F, 4º, 15, 4)

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 17. PowerPoint sobre los prejuicios y potencialidades de las escuelas situadas en el ámbito rural.



Anexo 18. Instrumento de evaluación. Rúbrica.

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Deficiente”, 2 “Regular”, 3 “Notable” y 4 “Excelente”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 12

Rúbrica de autoevaluación.

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
He conseguido explicar con claridad la matriz DAFO sobre la escuela.					
He explicado con precisión los prejuicios y potencialidades de la escuela rural.					
He conseguido que el profesorado sea consciente de cambiar la perspectiva sobre las potencialidades de la escuela rural.					
He conseguido que los y las docentes respeten los turnos de palabra.					
He asumido el rol de moderador o guía adecuadamente.					

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 19. Instrumento de evaluación. Rúbrica para el profesorado de 6º de EP.

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Deficiente”, 2 “Regular”, 3 “Notable” y 4 “Excelente”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 13

Rúbrica de evaluación para el profesorado de 6º de EP.

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
He comprendido la explicación de la matriz DAFO.					
He entendido las debilidades a las que se enfrenta CEIP Valle del Guadalete.					
El moderador ha expuesto de forma clara y sencilla las potencialidades de la escuela rural.					
He entendido la necesidad de visibilizar las potencialidades de CEIP Valle del Guadalete.					
El trato del moderador ha sido amable y cordial.					
Me he sentido respetado o respetada en las intervenciones.					

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 20. Instrumento de evaluación. Diario de recogida de información.

Tabla 14

Diario de recogida de información.

Nombre:	Momento:	Fecha:
Descripción de la sesión:		
Comentarios, opiniones, creencias, sugerencias, etc. expresadas del individuo:		
Dificultades observadas en la situación:		
Análisis y reflexión de la situación:		
Fuente. Elaboración propia.		

Anexo 21. Cuestiones y PowerPoint sobre el vídeo para el espacio destinado a la discusión.

- ¿Qué os ha parecido el vídeo?
- ¿Estáis de acuerdo con todo lo que dice el protagonista? ¿Por qué?
- ¿Creéis que la visión del protagonista sobre cómo era la escuela de principios del siglo XX ha cambiado mucho con respecto a la de ahora?
- ¿La enseñanza de vuestra época coincide con la de ahora? ¿Creéis que estáis aplicando los mismos esquemas que utilizaban vuestros y vuestras docentes de la infancia?
- ¿Pensáis que la educación sigue siendo anacrónica como aparece en la diapositiva?
- ¿Creéis que el sistema educativo está encorsetado y es inamovible?
- ¿Creéis que se prepara a los y las estudiantes de manera contextualizada de acuerdo a los desafíos de la actualidad?
- ¿Pensáis que la escuela en el medio rural sufre este sistema educativo al igual que los demás colegios?
- ¿Por qué creéis que el autor insiste tanto a lo largo del vídeo de la necesidad de cambiar el enfoque en el que se dan las clases? ¿Lo consideraríais necesario?
- ¿Qué pensáis que se podría hacer desde la escuela para aportar su granito de arena en el cambio?

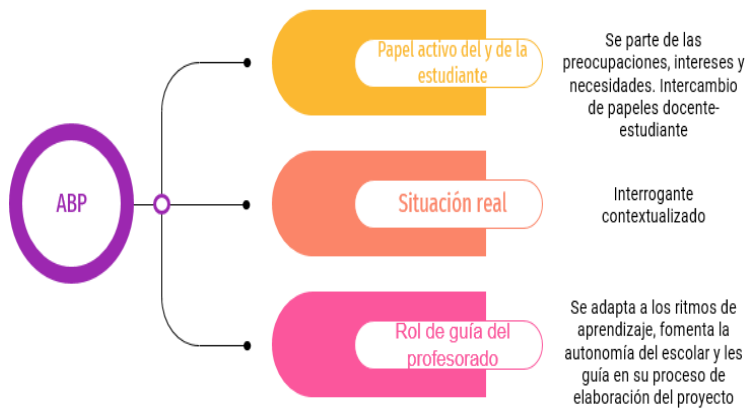
NOTHING HAS CHANGED
Literalmente en más de un siglo,
NADA HA CAMBIADO.

¿SISTEMA EDUCATIVO ANACRÓNICO?

¿QUÉ PODEMOS HACER DESDE LA ESCUELA?

Anexo 22. PowerPoint sobre el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos).

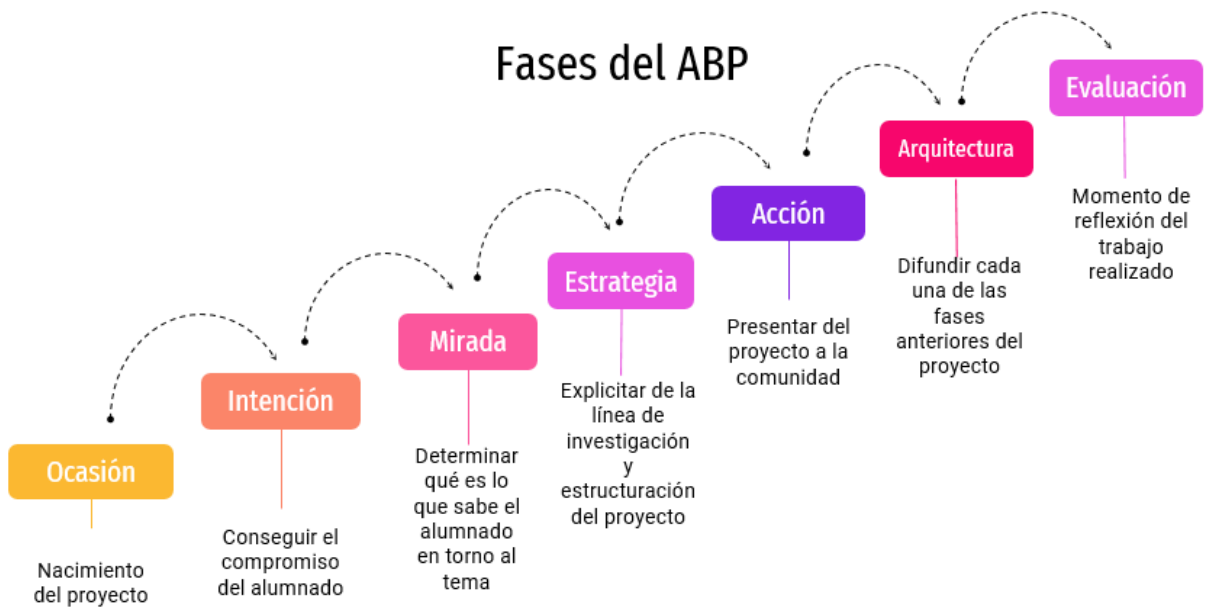
¿Qué es el ABP?



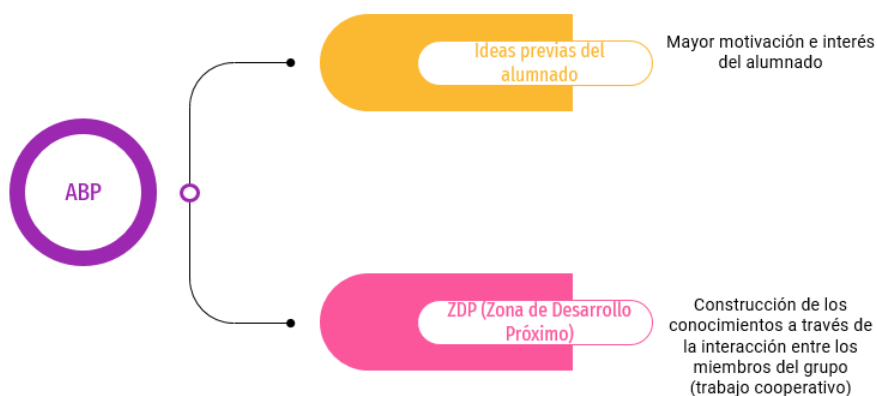
Características del ABP



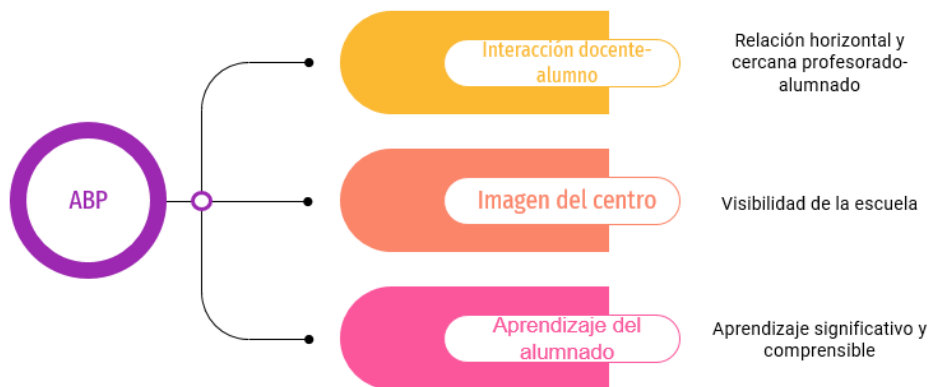
Fases del ABP



Potencialidades ABP



Finalidades ABP



Anexo 23. Instrumento de evaluación. Rúbrica.

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Deficiente”, 2 “Regular”, 3 “Notable” y 4 “Excelente”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 15

Rúbrica de autoevaluación.

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
He conseguido trasladar al profesorado la necesidad de cambiar la forma en la que el alumnado aprende en las aulas.					
He explicado con precisión la importancia de implantar el ABP en el aula					
He logrado explicar los diferentes apartados del ABP y he resuelto todas sus dudas.					

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 24. Instrumento de evaluación. Rúbrica para el profesorado de 6º de EP.

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Deficiente”, 2 “Regular”, 3 “Notable” y 4 “Excelente”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 16

Rúbrica para el profesorado de 6º de EP.

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
He comprendido la finalidad del video sobre el sistema educativo.					
He entendido en qué consiste el ABP.					
He entendido las diferentes fases del ABP.					
El moderador ha resuelto las dudas sobre el ABP.					
He comprendido la necesidad de implantar el ABP en el aula de 6º de EP.					
La presentación PowerPoint ha sido clara y sencilla que facilitaba la explicación.					

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 25. Instrumento de evaluación. Rúbrica.

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Deficiente”, 2 “Regular”, 3 “Notable” y 4 “Excelente”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 17

Rúbrica de autoevaluación.

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
Ha resultado útil las experiencias aportadas por los dos centros educativos.					
La mayoría del profesorado de 6º de EP se ha implicado en la jornada virtual.					
Las intervenciones de los representantes de los dos colegios traían preparado todo el material.					
Los y las representantes de los colegios han sido respetuosos y respetuosas y han resuelto todas las dudas planteadas.					
He asumido el papel de moderador y guía intentando que la comunicación fuese fluida y enriquecedora.					
El profesorado se ha mostrado satisfecho con la jornada virtual.					

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 26. Instrumento de evaluación. Rúbrica para el profesorado de 6º de EP.

Indica con una X “Sí” o “No” en los diferentes ítems valorados de acuerdo con la actuación realizada. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 18

Rúbrica para el profesorado de 6º de EP.

Ítems	Sí	No	Observaciones
Me ha resultado interesante y útil la jornada virtual de los dos colegios.			
He entendido los diferentes ámbitos del ABP tratados por los representantes de los dos colegios.			
He comprendido los modelos de ABP presentados por los dos colegios.			
Me he sentido cómodo o cómoda en la jornada virtual.			
Ha resultado clarificador los recursos presentados por los dos centros educativos (PowerPoint, vídeos, fotos, etc.).			
He estado atento o atenta y he sido respetuoso o respetuosa cuando estaban exponiendo.			

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 28. Instrumento de evaluación. Rúbrica.

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Deficiente”, 2 “Regular”, 3 “Notable” y 4 “Excelente”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 20

Rúbrica de autoevaluación.

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
He conseguido que las familias comprendan la importancia de implantar le ABP en el aula.					
He explicado con precisión las diferentes partes del ABP.					
He sabido responder con claridad a las dudas suscitadas.					
He logrado captar la atención de las familias y su compromiso de colaboración.					

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 29. Instrumento de evaluación. Rúbrica para las familias del alumnado de 6º de primaria.

Indica con una X “Sí o “No” en los diferentes ítems de acuerdo con la actuación realizada. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

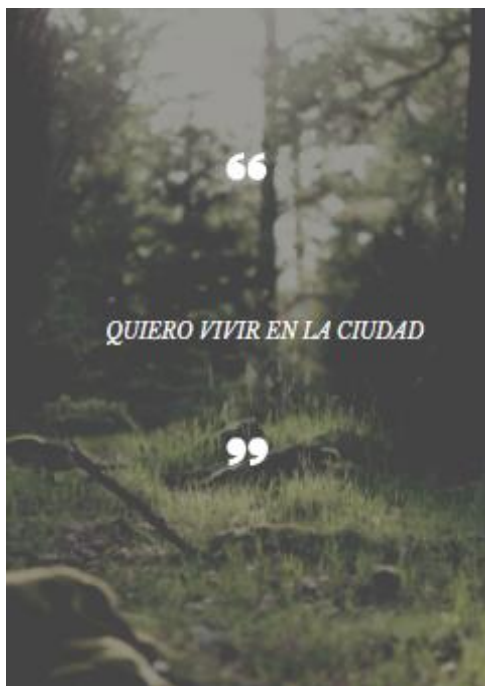
Tabla 21

Rúbrica de evaluación para las familias del alumnado de 6º de primaria.

Ítems	Sí	No	Observaciones
He comprendido la charla impartida sobre el ABP.			
He entendido la finalidad del ABP para mis hijos e hijas.			
El moderador ha resuelto con claridad las dudas que han surgido en la reunión.			
El moderador ha sido cercano y amable durante la reunión.			
Me he sentido cómodo o cómoda a la hora de intervenir (dudas, sugerencias, opiniones, etc.).			

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 30. Ejemplos de carteles con comentarios peyorativos.



Anexo 31. Pistas para encontrar la palabra “Orgullo” y “Rural”.

Tabla 22

Pistas para averiguar la palabra “Orgullo”.

LETRA	PISTA	PALABRA
O	Animal omnívoro que hiberna en los meses de invierno.	Oso/a
R	Sonido que resulta molesto. Por ejemplo, el tráfico en la ciudad.	Ruido
G	Río que nace en la Sierra de Grazalema y desemboca en el Puerto de Santa María.	Guadalete
U	Recipiente donde las personas mayores de 18 años depositan su voto cuando hay elecciones.	Urna
LL	Utensilio que sirve para abrir una puerta.	Llaves
O	Animal mamífero generalmente de color blanco y que sirve para obtener lana, leche o carne.	Oveja

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 23

Pistas para averiguar la palabra “rural”.

LETRA	PISTA	PALABRA
R	Utensilio que se utiliza para jugar al tenis.	Raqueta
U	Fruta ovalada que nos tomamos en diciembre para celebrar el Año Nuevo.	Uvas
R	Aparato con manecillas y números que sirve para saber la hora.	Reloj
A	Persona en la que puedes confiar y que está tanto en los momentos buenos como en los malos.	Amigo/a
L	Satélite de la Tierra que tiene un ciclo de 28 días.	Luna

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 32. Ficha de los repartos de roles de los miembros del grupo y los compromisos.

Tabla 24

Ficha de los repartos de roles de los miembros del grupo y los compromisos.

Nombre del integrante	Rol asignado	Explicación	Firma
	Encargado o encargada del material y portafolio grupal	Se encargará de preparar, recoger y velar por el estado de los materiales y dirigir el portafolio grupal.	
	Portavoz	Se encargará de exponer y transmitir el avance del proyecto tanto a sus compañeros/as de equipo como al profesorado.	
	Presidente o presidenta	Se encargará de dirigir el proyecto, hacer cumplir los objetivos marcados, coordinar a los otros miembros y resolver los posibles problemas o conflictos.	

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 33. Instrumento de evaluación. Rúbrica.

Indica con una X “Conseguido” o “No conseguido” en cada ítem. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 25

Rúbrica de autoevaluación.

Ítems	Conseguido	No conseguido	Observaciones
Las actividades planteadas han suscitado interés en el alumnado.			
Los alumnos y las alumnas han podido expresar sus ideas y vivencias sobre el tema.			
Se han respetado los turnos de palabra cuando el alumnado expresaba su opinión.			
Se ha asumido el rol de moderador o guía adecuadamente.			

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 34. Instrumento de evaluación. Rúbrica para el alumnado de 6º de EP.

Indica con una X “Sí” o “No” en los diferentes ítems de acuerdo con la actuación realizada. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 26

Rúbrica para el alumnado de 6º de primaria.

Ítems	Sí	No	Observaciones
He podido expresar mi opinión libremente y he sido respetado y respetada.			
Me ha gustado el juego que se ha realizado en clase.			
He podido compartir mis experiencias con el resto de compañeros y compañeras de clase.			
Con los vídeos que se han presentado, he sentido la necesidad de emprender un proyecto para visibilizar mi localidad.			
Me han llamado la atención las actividades propuestas.			

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 35. Ficha para cada equipo de trabajo.

Tabla 27

Ficha para cada equipo de trabajo.

Nombre del equipo	
Miembros del equipo	
Línea de trabajo	

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 36. Panel de temporalización para cada equipo de trabajo.

Tabla 28

Panel de temporalización para cada equipo de trabajo.

Responsable o responsables	Tarea	Fecha
Adrián	Buscar información sobre la feria de la localidad y subirlo al portafolio grupal	Búsqueda de información: 10/05/21 Portafolio grupal: 11/05/21

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 37. Tutorial de Padlet y Glogster.

Padlet⁷. Se trata de una aplicación online que permite crear muros con multimedia que muestren el desarrollo del proyecto.

Glogster⁸. Es similar a la anterior. Permite narrar la historia de manera dinámica y sencilla con material multimedia.

Aclaración. *Prezzi* no se ha puesto para el alumnado de 6º EP porque ya ha trabajado con ella anteriormente y está familiarizado con esa aplicación.

⁷ Toribio, L. (2018, 31 de marzo). *Tutorial – Cómo crear Padlet*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IjqAWoihcZU>

⁸ Todos tus tutoriales. (2015, 28 de diciembre). *Tutorial Glogster en español*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0D0nwnCFzDk>

Anexo 38. Instrumento de evaluación. Rúbrica.

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Mal”, 2 “Regular”, 3 “Bien” y 4 “Muy bien”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 29

Rúbrica de evaluación.

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
El alumnado ha conseguido sintetizar de manera clara su proyecto.					
Las familias y el Ayuntamiento han disfrutado las presentaciones del alumnado.					
El alumnado ha sabido resolver las dudas del público con seguridad y claridad.					
La presentación está bien estructurada.					
El alumnado mantiene la mirada al público cuando expone y se muestra seguro.					
El alumnado ha utilizado un léxico adecuado que ha permitido que el público le entienda.					

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 39. Instrumento de evaluación. Autoevaluación individual (alumnado).

Señala con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Mal”, 2 “Regular”, 3 “Bien” y 4 “Muy bien”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 30

Autoevaluación individual (alumnado).

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
He adquirido nuevos conocimientos sobre mi localidad.					
He aprendido a valorar mi localidad.					
El profesor o la profesora ha tenido en cuenta mis intereses y necesidades a la hora de abordar el tema.					
He respetado la opinión y sugerencias de mis compañeros y compañeras de equipo y del o de la docente.					
He cumplido mi rol con responsabilidad.					
Me he sentido cómodo o cómoda en clase a la hora de exponer mis dudas, ideas y sugerencias.					
He ayudado en el desarrollo del portafolio grupal.					
He participado en la creación del vídeo con mis compañeros y compañeras de clase.					

Fuente, Elaboración propia.

Anexo 40. Instrumento de evaluación. Autoevaluación grupal (alumnado).

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Mal”, 2 “Regular”, 3 “Bien” y 4 “Muy bien”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 31

Autoevaluación grupal (alumnado).

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
Hemos sabido coordinarnos adecuadamente en la realización del proyecto.					
Todos los miembros del grupo han cumplido los plazos fijados para la realización del proyecto.					
Hemos reflejado detalladamente el desarrollo de las actividades del proyecto.					
Hemos disfrutado las actividades que se han realizado.					
Hemos escuchado y aprendido de los otros proyectos de otros grupos.					
Cada miembro del equipo ha cumplido su rol adecuadamente.					
Hemos recurrido a diferentes fuentes de información.					
Ha habido un clima de respeto y buen comportamiento dentro del equipo.					

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 41. Instrumento de evaluación. Autoevaluación para el profesorado de 6º de EP.

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Mal”, 2 “Regular”, 3 “Bien” y 4 “Muy bien”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 32

Autoevaluación para el profesorado de 6º de EP.

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
Se han cumplido todos o casi todos los objetivos planteados.					
Se han trabajado todos o casi todos los contenidos planteados.					
El alumnado ha comprendido la finalidad del proyecto.					
Las familias se han implicado en las actividades propuestas.					
El espacio diseñado ha propiciado la interacción entre el alumnado.					
La temporalización del proyecto ha sido idónea.					
Las actividades se han realizado correctamente a pesar del COVID-19.					

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 42. Instrumento de evaluación. Autoevaluación para las familias del alumnado de 6º de EP.

Indica con una X en los diferentes ítems valorados de 1 a 4 de acuerdo con la actuación realizada. El 1 es “Mal”, 2 “Regular”, 3 “Bien” y 4 “Muy bien”. Junto a estos indicadores, hay un espacio destinado por si se quiere realizar alguna aclaración.

Tabla 33

Autoevaluación para el alumnado de 6º de EP.

Ítems	1	2	3	4	Observaciones
Ha resultado interesante y enriquecedora la propuesta presentada para sus hijos e hijas.					
Se han cumplido las expectativas propuestas sobre el ABP presentadas en la reunión inicial.					
Es un proyecto acorde a lo que necesitaba la localidad para ser visible.					
Las actividades propuestas han sido interesantes para sus hijos o hijas.					
Sus hijos o hijas han disfrutado aprendiendo de una forma diferente.					
Mi participación ha resultado satisfactoria y colaborativa.					

Fuente. Elaboración propia.