



Máster Universitario en Comunicación Intercultural
y Enseñanza de Lenguas (CIEL)

¿Existe un modelo propio específico de CRA en Castellón?

Panorámica de los centros rurales de la provincia castellonense

Trabajo Final de Máster

SBC042 2020/2021

Tutora:

Anna Marzà Ibàñez

Alumna:

Laura Vivas March

1. Introducción	5
2. Marco teórico	7
2.1 El medio y la cultura rural.....	7
2.2 La escuela rural.....	12
2.2.1 <i>Definición y tipologías</i>	12
2.2.2 <i>Recorrido legislativo</i>	14
2.3 El modelo Colegio Rural Agrupado.....	22
2.3.1 <i>Estructura</i>	22
2.3.2 <i>Organización</i>	24
2.3.3 <i>Funcionamiento: praxis educativa</i>	26
2.3.4 <i>Declaración de Antequera</i>	28
2.4 Análisis del modelo Colegio Rural Agrupado en la realidad castellanense.....	29
2.4.1 <i>Análisis del territorio</i>	29
2.4.2 <i>Los Colegios Rurales Agrupados</i>	30
2.4.3 <i>Mapa escolar rural y su red de centros</i>	33
3. Metodología	35
3.1 Presentación de los instrumentos.....	35
3.2 Participantes.....	36
3.3 Análisis de los contenidos.....	38
4. Resultados	40
4.1 General.....	40
4.2 Innovación.....	41
4.3 Alumnado.....	44
4.4 Metodología Didáctica.....	46
5. Conclusiones	49
6. Referencias bibliográficas y webgrafía	53
7. Anexos	56
Anexo 1. Informe Declaración Antequera.....	56
Anexo 2. Cuestionario de la investigación.....	58

Lista de figuras	Página
Figura 1. Clasificación municipal según la LDSMR.....	8
Figura 2. Evolución de la cantidad de centros y de las escuelas unitarias, 1923-1993.....	15
Figura 3. Comarcas de Castellón.....	29
Figura 4. Ubicación de las cabeceras de los CRA castellanenses.....	33
Figura 5. Roles de los docentes participantes.....	37
Figura 6. Porcentaje de participantes que ejercen en las distintas comarcas de Castellón.....	40

Lista de tablas

Página

Tabla 1. Porcentaje de población rural según su tipología respecto de la población total de cada territorio.....	10
Tabla 2. Escuela rural en la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.....	15
Tabla 3. Escuela rural en la Ley General de Educación de 1970.....	16
Tabla 4. Escuela rural en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación	18
Tabla 5. Escuela rural en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.....	18
Tabla 6. Escuela rural en la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural.....	19
Tabla 7. Escuela rural en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.....	21
Tabla 8. Colegios Rurales Agrupados de Castellón.....	31
Tabla 9. Tipología de zona rural de las localidades con aularios de CRA.....	32
Tabla 10. Informe de la Declaración de Antequera.....	56
Tabla 11. Preguntas realizadas a los docentes.....	58

*“...un futuro en el que exista el deseo
y la posibilidad de pensar en el bienestar y en la solidaridad.
De ese futuro, los niños son símbolo, reto y garantía...” (Francesco Tonucci)*

1. Introducción

Me interesa la educación que se imparte en el medio rural. Desde hace tiempo me pregunto cómo se estructuran y se organizan a nivel de centro para llevar a cabo la praxis educativa, cuál es su modo de funcionar y su metodología pedagógica. Cómo conviven en el aula el alumnado integrante y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. La diversidad, la inclusión, la heterogeneidad de los grupos, los reducidos espacios y recursos que tiene la escuela rural, etc. es lo que me empujó a investigar sobre esta línea en el Trabajo Final de Máster (TFM). Todo ello sumado, además, al escaso estudio que obtuve en cuanto a la docencia rural se refiere durante mi formación en el Grado de Magisterio de Primaria, ha hecho que elabore este trabajo para mejorar mis conocimientos sobre esta tipología de centros educativos y, sobre todo, para desempeñar mi función docente de manera más eficaz y eficiente si tuviese la oportunidad de trabajar en un futuro en estos centros.

Ellas (las escuelas rurales), pese a los avances que se han producido en materia de estudio e investigación, por un lado, y por otro, tomado con cautela, en las medidas de las administraciones, han sido y siguen siendo realidades educativas olvidadas, y cuando no, consideradas de segunda, y llegado el caso, de tercera clase. El discurso hegemónico, el urbano-centrista, ha causado mucho daño a las escuelas de las zonas rurales. (Rosa Vázquez, 2018, p.5).

En el momento de la elección de este tema me planteo investigar, más concretamente, sobre los Colegios Rurales Agrupados (CRA) de la provincia de Castellón. He ahí mi interés puesto que parte de mi familia paterna procede de un pueblo de la Comarca del Alto Palancia, por lo que considero muy arraigada mi identidad social al ámbito rural. Además, he apostado por esta elección porque, aunque he podido encontrar investigaciones sobre CRA específicos de esta provincia, me he dado cuenta de que ninguno recoge un estudio comparativo sobre los aspectos a tratar en este trabajo de la totalidad de los CRA de Castellón.

Por lo que el objeto de estudio de esta investigación se centra en lo siguiente: *Elaborar una panorámica de los CRA de la provincia de Castellón para definir si existe un modelo propio específico de CRA.*

Para ello, los objetivos que me planteo para abordarlo son:

- Acotar los conceptos de medio rural y escuela rural de España.

- Definir el origen, la evolución y las características del modelo CRA en España.
- Recopilar prácticas educativas de los CRA de Castellón y sus efectos en el alumnado.

Para afrontar estos objetivos, dicho estudio teórico-experimental se ha desarrollado siguiendo la siguiente estructura. En el primer apartado se muestra una revisión teórica sobre la educación rural, incorporando y contrastando diversas aportaciones de otros estudios anteriores y analizando la importancia que tiene ésta en el marco institucional y legal. Además, se explica la tipología de centros rurales existentes y las características del modelo CRA a nivel estructural, organizativo y funcional. Se analiza el modelo CRA en la provincia de Castellón y se expone el mapa escolar y su red de centros.

En una segunda parte, se detalla con énfasis cómo se ha elaborado este estudio, qué criterios se han empleado para seleccionar el material utilizado y qué técnicas de recogida de datos. Se recogen los resultados obtenidos y se vierte la conclusión que contiene la respuesta al objetivo propuesto en este TFM. Finalmente, se adjuntan las referencias bibliográficas y los anexos con la información recogida.

2. Marco teórico

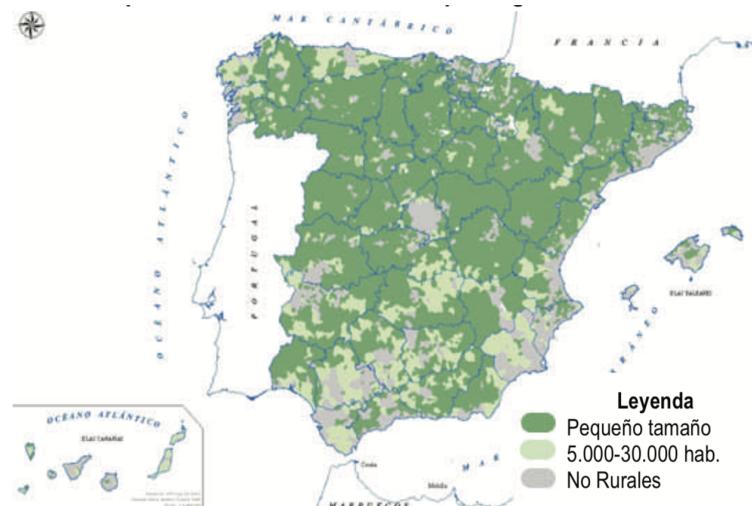
“La educación rural de calidad es importante para el crecimiento individual y para la cohesión social, además de para la productividad e innovación económica de la región.” (Informe de la OCDE, 2016)

2.1 El medio y la cultura rural. Vínculo con el territorio

Ahora que el cambio climático y el reto demográfico son problemas ineludibles, en España es necesario activar un Plan Marco de Escuela Rural, pero antes hay que aproximarse al medio rural y a la educación existente, y aunque los datos de los que se dispone no sean los más actuales o idóneos, pueden ayudar a contextualizar propuestas favorecedoras de una educación que, además de contribuir al desarrollo rural, sirva para lograr un entorno más saludable y sostenible. (Santamaría y Villanueva, 1997, p. 54-55).

El criterio que se utiliza para definir si un territorio es o no rural es meramente estadístico. El más frecuentemente utilizado suele ser la densidad de población como así lo explica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Eurostat en sus informes oficiales, aunque lo cierto es que existen varias definiciones para caracterizar este entorno dependiendo de los recursos naturales, económicos, culturales, etc. que posea el territorio. Por consiguiente, la Ley 45/2007 de 13 diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural (LDSMR), en el Artículo 3 define que el “medio rural es el espacio geográfico formado por la agregación de municipios o entidades locales menores definido por las administraciones competentes que posean una población inferior a 30.000 habitantes y una densidad inferior a 100 habitantes por Km²” y el “municipio rural de pequeño tamaño es el que posee una población residente inferior a los 5.000 habitantes y esté integrado en el medio rural.”

Figura 1.
Clasificación municipal según la LDSMR



Fuente: *Análisis y prospectiva. Población y Sociedad Rural, 2009*

Como se puede apreciar y como especificó el Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (MARM) (2009, p.5) “el medio rural en España integra al 20% de la población y al 90% del territorio”. “Las zonas rurales en España se caracterizan por una baja densidad de población, 19,79 hab./Km² de media, mucho menor que la media del conjunto del Estado que se sitúa en 92 hab./Km².” Las áreas rurales limitan las posibilidades de desarrollo económico e importante es saber, según el MARM (2009, p.2) que “en el medio rural el número de hombres es superior al de mujeres”. En cuanto al sector agrario, la participación de las mujeres ha disminuido progresivamente. El Instituto Nacional de Estadística (INE) recogió en una encuesta sobre la Estructura de las Explotaciones Agrarias que para el período 2003-2007 “se había producido un descenso en el número de mujeres “titulares de explotación” de un 7% así como en el de mujeres “titulares jefes de explotación” de un 10%.”

En consecuencia, se han recogido a continuación medidas creadas para la mejora de la calidad de vida de la mujer en el medio rural:

- La Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, recoge en su artículo 30 una serie de reglas para conseguir dicha igualdad (mejora de los servicios sociales, acceso a las tecnologías de la información, etc.).
- La LDSMR incorpora la atención social prioritaria a diversos grupos de población, haciendo especial referencia a la presencia de las mujeres, incentivando medidas de apoyo al empleo y mejora de su calidad de vida en las zonas rurales.
- En el Marco Nacional de Desarrollo Rural 2007-2013 de España se incluye una especial consideración a las mujeres en determinadas medidas horizontales (instalación de agricultores jóvenes, formación de las Juntas Directivas de los Grupos de Acción Local, en el ámbito del LEADER).
- Plan para favorecer la igualdad entre mujeres y hombres en el medio rural, elaborado por el MARM en 2007. En línea con lo anterior incluye una amplia gama de medidas de apoyo a la presencia de las mujeres en el sector agrario.

Siguiendo con las características del medio rural, “la proporción de población con edades superiores a 65 años presenta una relación directa con la pérdida de población.” “La tasa media global en España es del 18%, mientras que la media global para el entorno rural es del 31%.” (MARM, 2009, p.2). En cuanto a la Población Activa Agraria (PAA) según el mismo documento del MARM “en España el 4,6% de la población es activa total; sin embargo el medio rural abarca aproximadamente un 27%” lo cual existe una cierta correlación entre baja densidad de población, altas tasas de envejecimiento y masculinidad y tasas de PAA superiores a la media. Y un elemento que condiciona negativamente al medio rural ha sido la menor implantación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en comparación con la urbe. Según MARM (2009, p.3) “la brecha digital entre el entorno urbano y rural, ha disminuido considerablemente para algunas tecnologías como el teléfono móvil, aunque sigue manteniéndose para otras, como la conexión a líneas ADSL.

Expuesta esta información, se especifica que La Ley 45/2007 de 13 diciembre para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural nace ante la necesidad de organizar el desarrollo rural con un enfoque territorial integrado. La Ley clasifica 3 tipos de zonas: **rurales a revitalizar**; zonas aisladas, despobladas, eminentemente agrarias y con bajos niveles de renta. **Rurales intermedias**, con densidad de población baja o media, empleo diversificado, niveles bajos o medios de renta y alejadas de las ciudades. Por último, **rurales periurbanas**, que están más pobladas, tienen bastantes trabajadores en el sector terciario, niveles medios o altos de renta y

se sitúan cerca de las ciudades. Y estos tipos de zonas con sus particularidades otorgan al medio rural una identidad y cultura propia y un modo de vida particular.

Tabla 1.

Porcentaje de población rural según su tipología respecto de la población total de cada territorio

	A revitalizar	Intermedias	Periurbanas	Total Rural
Andalucía	8,7	25,1	1,5	35,4
Aragón	18,0	7,1	7,9	33,0
Asturias	21,5	0,0	0,0	21,5
Baleares	0,0	0,0	39,4	39,4
Canarias	0,0	11,8	1,2	13,0
Cantabria	10,1	0,0	0,0	10,1
Castilla y León	25,1	16,3	8,7	50,2
Castilla-La Mancha	9,9	28,9	7,8	46,5
Cataluña	1,2	3,1	2,3	6,6
Comunidad Valenciana	1,4	1,2	15,1	17,7
Extremadura	39,9	22,8	0,0	62,7
Galicia	7,6	45,9	0,0	53,5
Madrid	0,0	1,2	1,3	2,5
Murcia	4,3	1,1	4,8	10,2
Navarra	3,1	2,5	0,0	5,6
País Vasco	0,0	1,9	0,0	1,9
La Rioja	7,2	11,9	7,4	26,5
España	6,5	11,7	4,7	22,9

Fuente: INFORME ESPAÑA 2020 a partir de RD 252/2010 e INE

“La situación demográfica rural es muy diferente de unas comunidades autónomas a otras, como lo son sus territorios” Martín, J. M. (2020). Una vez comentadas las características y la progresiva despoblación del medio rural en España que ha sufrido a lo largo de muchos años, hay que matizar, como así lo indica el INFORME 02|2021 (2021, p. 23), que “la transformación demográfica depende principalmente de dos combinaciones de variables, que determinan el crecimiento o la reducción poblacional, y que responden por un lado a la dinámica interna, con el balance natalidad/mortalidad (saldo vegetativo), y por otro, a la dinámica externa, con el correspondiente a las entradas y salidas de población (saldo migratorio)”. Sin embargo, cada pueblo tiene su realidad.

Muchos partidos políticos de España diseñan sus programas electorales con propuestas para el medio rural, ya lo hicieron en 2015 y en 2019 dando lugar a lo rural un espacio en la política bajo el nombre de la “España vaciada”. Ciertamente es que la escuela es un agente clave para mantener la población y darle sentido al medio rural. Organismos internacionales también insisten en el papel de la educación en zonas rurales. El Pacto Verde Europeo (Comisión Europea, 2019) destina 3.000 millones de euros para infraestructuras educativas en zonas rurales. Las Naciones Unidas inciden también en que la escuela rural es la clave para el desarrollo sostenible.

La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo. (Naciones Unidas, 2020, Objetivos: 4 educación).

La Unión Europea en 2011 diseña objetivos para encaminar a “una Europa integradora, inteligente y sostenible de regiones diversas” (UE, 2011) de los que destaco los siguientes:

28) Tal vez sea preciso prestar una atención especial a las zonas rurales periféricas menos desarrolladas y a las poco pobladas, pues en ellas los grupos sociales desfavorecidos muchas veces sufren segregación. Los territorios que afrontan una gran despoblación deberían contar con soluciones a largo plazo para mantener su actividad económica fomentando la creación de empleo, unas condiciones de vida atractivas y unos servicios públicos para los habitantes y las empresas.

51) Subrayamos que se precisan un sólido respaldo metodológico y una base exhaustiva de conocimientos territoriales en el proceso de elaboración de políticas a nivel de la UE. Diversos organismos pueden aportar contribuciones valiosas en este sentido y deben incluirlo en su actividad de investigación.

En definitiva, el mantenimiento de la población, los valores de desarrollo sostenible, los modelos explícitos e implícitos que regulan el comportamiento de las personas que habitan el territorio, la cultura rural, etc. pueden y deben transmitirse mediante la educación. Como dijo Rodríguez (2011, p.1) “la cultura rural es el resultado del proceso que a lo largo del tiempo permitió a la población local la construcción de su propio mundo.”

2.2 La escuela rural

2.2.1 Definición y tipologías

Es importante saber que las leyes sobre Educación en España no recogen una definición explícita de la escuela rural. En consecuencia, definir el concepto escuela rural resulta siempre bastante confuso puesto que depende de las diferentes interpretaciones que se puedan dar acerca de esta institución y de las particularidades concretas de la escuela.

En este trabajo se quiere recalcar que el medio rural cambia como también lo hace el medio urbano, y al cambiar el medio también cambian las escuelas. Actualmente existen diferencias entre comarcas rurales de España, resultante de la evolución social, económica, cultural, natural, etc. Berlanga (2003, p.27), por su parte, afirma que “no es posible dar una definición universal y permanente válida de rural o urbano, sino que hay que tener una visión de conjunto con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio.” No obstante, García, J.G. (s.f., p.2) dice que para entender este tipo de escuelas “sería preciso el realizar un proceso de vaciado, olvidarnos de los esquemas de la escuela convencional, pues esta no se le parece”.

De este modo, a continuación se nombran a dos autores pedagógicos que aportan información relevante para interpretar qué es un colegio rural. En primer lugar se hace mención a Boix (2004, p.13) quien define esta escuela como una centro educativo con una estructura pedagógica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas

edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades del contexto donde se encuentra ubicada. Sin embargo, se recalca también la aportación de Santamaría, pues desde el punto de vista personal de la autora se cree conveniente que se adjunte a la anterior definición. Santamaría es actual inspector de educación en la Comunidad Valenciana y en su tesis doctoral *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* (1996, p.231) establece este concepto desde un enfoque más concreto y positivo. Este explica que un colegio rural es una escuela en positivo basada en la autoestima del propio sujeto y de su medio por el esfuerzo individual y común, que intenta promover la innovación educativa y el desarrollo de la comunidad rural a la que sirve. Así pues, finaliza su aportación afirmando que “todos los centros docentes ubicados en el mundo rural que no se plantean su función positiva para este medio no deben ser considerados escuelas rurales, sino escuelas desruralizadoras.”

Una vez interpretado este concepto se procede a definir la tipología existente de los colegios rurales en España. Hoy en día, estos se clasifican según sus características y modelos de organización y este planteamiento es en sí complejo porque se debe tener en cuenta diversos elementos tales como los explicitados por Boix en la anterior definición: número de grupos y niveles, heterogeneidad de alumnado, competencias curriculares, características del centro, etc. Aunque generalmente esta clasificación se realiza en función de sus unidades. Para ello se distingue entre centros completos e incompletos de acuerdo con la publicación del RD 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. De tal manera, los centros completos son aquellos que tienen nueve unidades o más y los centros incompletos son aquellos que tienen ocho o menos unidades. No se consideran centros rurales los centros completos aunque por su ubicación pudieran serlo.

Por consiguiente, si se atiende a esta clasificación por número de unidades, actualmente se pueden distinguir, con las siguientes nomenclaturas, distintas escuelas rurales:

- **Escuelas unitarias.** Centros incompletos con solamente una clase o grupo donde todas las funciones recaen sobre un único maestro/a. Requiere un mínimo de cuatro o cinco alumnos para su apertura.

- **Escuelas graduadas o cíclicas incompletas.** Centros con varias unidades, pero menos de ocho, en las que convive alumnado de dos o más cursos y en los que hay un docente por clase.
- **Escuelas rurales agrupadas.** Agrupación de varios centros incompletos rurales para formar una unidad escolar con características de centro completo. Estos centros tienen aularios repartidos en diferentes localidades y se agrupan con carácter formal para instaurar un proyecto educativo y currículo común y, dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que se sitúen, estas escuelas rurales agrupadas se denominarán de una forma u otra: Colegio Rural Agrupado (CRA) en Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Navarra y Región de Murcia, Centro Público Rural Agrupado (CPRA) en Andalucía, Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña y Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias.
- **Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE):** Centros educativos a los que acuden alumnos/as de diferentes escuelas rurales incompletas que se localizan en la misma comarca y que tienen como objetivo la socialización y el aprendizaje mediante convivencias periódicas de una semana. Sin embargo, Álvarez Álvarez & Viejo-Sainz (2017) comentan que actualmente estos centros están transformándose y ofrecen, a su vez, servicios a centros urbanos cuando hay pocas escuelas rurales en la región. Además, el alumnado trabaja contenidos curriculares difícilmente abordables en sus colegios como idiomas, actividades culturales, talleres de tecnología o de ciencias, competiciones deportivas, etc.

Ahora ya sabiendo cómo se podría definir, hoy por hoy, una escuela rural según sus singularidades, se cree conveniente conocer cómo ha evolucionado a nivel legislativo desde sus orígenes y de qué manera se le reconoce a día de hoy dentro de la ley educativa de España.

2.2.2. Recorrido legislativo

“La escuela rural ha sido siempre la gran olvidada de la administración educativa”
Raso y Angustias (2010, p.17).

La Constitución de Cádiz de 1812 fue la ley en la que se introdujo por primera vez, en el artículo 366, la implantación de escuelas a lo largo de todo el territorio español pero cabe destacar la escasa responsabilidad por parte de las leyes educativas que se han ido promulgando en España referentes a las escuelas rurales, porque no es hasta que se publica la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria cuando se incluyen algunas referencias explícitas sobre ésta. Los artículos en esta ley son referentes exclusivamente a la escuela unitaria:

Tabla 2. Escuela rural en la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria

Artículo 20) *De niños y de niñas*. Especifica que si no habían bastantes alumnos para formar dos unitarias se juntaban niños y niñas en una **escuela mixta**.

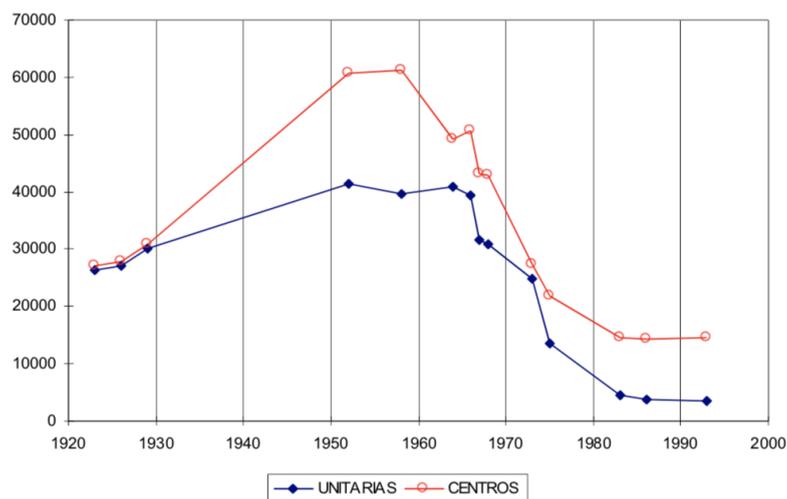
Artículo 21) *Unitaria y graduada*. Especifica que debe de haber **una unidad en cada pueblo por cada 250 habitantes**, cuando hasta entonces la ratio había sido una unidad por cada 500 habitantes. Este hecho supuso el aumento exponencial de la cantidad de escuelas en toda España.

Artículo 73) *Funcionamiento y gobierno de la Escuela unitaria*.

Fuente: Elaboración propia a partir del BOE

Figura 2.

Evolución de la cantidad de centros y de las escuelas unitarias, 1923-1993



Fuente: Santamaría, R.(s.f). Un poco de historia de la escuela rural en España.

En los años 50 se crean el máximo de centros escolares al aumentar los centros unitarios y los mixtos rurales de acuerdo con la Ley de 17 de julio de 1945. La mayoría de los centros eran escuelas unitarias por la estructura de la población española, ya que se

encontraba dispersa en aldeas y pequeños municipios. Asimismo, el Estado crea un modelo pedagógico de referencia urbana considerándola de mayor calidad. En las escuelas unitarias no se legislaba lo mismo en cuanto al currículum, en cuanto a las exigencias del profesorado o en cuanto a la remuneración de éste.

Durante los años 60 y 70 la situación cambió por el crecimiento demográfico de las poblaciones así como por los movimientos migratorios del campo a la ciudad. Esto supuso la creación de nuevas escuelas urbanas y el agrupamiento del alumnado que se quedaba en zonas despobladas. Por este motivo, desaparecieron bastantes escuelas en las zonas rurales y se modificó el mapa escolar rural. Esta concentración escolar supuso la creación de internados o Escuela-Hogar, el aumento del transporte escolar y de las becas de comedor lo que según Santamaría, (2012. p.3) implicó “un aumento sensible del gasto público en educación, que representaba el 16,5% del presupuesto del estado en 1972.” La calidad de la educación de las escuelas rurales durante estos años no mejoró, ya que seguían también el modelo pedagógico urbano y éste no era aplicable a todas las escuelas rurales por las particularidades que cada una de ellas tenía.

La Ley General de Educación (LGE) publicada en 1970 señala que se implanta la Educación General Básica (EGB) obligatoria y gratuita con igualdad de oportunidades en zonas rurales y urbanas. Pero la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades para el alumnado rural seguía siendo casi nula por lo que surgieron los Movimientos de Renovación Pedagógica que defendían la escuela pública de calidad y denunciaban la situación educativa que vivía la escuela rural.

Tabla 3.

Escuela rural en la La Ley General de Educación de 1970

Título quinto, administración educativa. Capítulo primero, planeamiento y programación. Artículo 132: Uno. Se atenderá, en primer lugar, a la implantación de la Educación General Básica obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales o comarcales que establezcan **igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas.**

Fuente: Elaboración propia a partir del BOE

La difusión de la menor calidad del modelo pedagógico de las escuelas rurales tenía un motivo económico, y es que se pretendía eliminar las pequeñas escuelas de estas zonas porque pensaban que ello contribuiría a que la población rural disminuyera y aumentara la mano de obra para la industria, la construcción y, por consiguiente, las urbes. Como consecuencia, el medio rural iba quedando con menos juventud, recursos, servicios, etc. Además, el suprimir escuelas resultaba más barato para el gasto público. Ante esta idea, hubo un rechazo sobre el cierre de las escuelas rurales. Cantón (2021) dice “el cierre de la escuela es la muerte del pueblo”. Finalmente, este intento fracasó aunque sí se eliminaron bastantes escuelas unitarias, mixtas y pequeñas graduadas y se fomentó la agrupación escolar.

“La escuela unitaria o mixta en el sistema educativo español actual es casi residual, pese al esfuerzo de apoyo a la escuela rural que supuso el Programa de Educación Compensatoria de 1983.” (Santamaría, 2012, p.7).

Más adelante se promulga la Constitución de 1978, la vigente actualmente, y se establece la organización territorial del Estado español por comunidades autónomas (CCAA). Esta Constitución asigna a cada Comunidad Autónoma (CA) un nivel de competencias. En el caso de la educación, el Estado dicta la Ley de Educación y las CCAA determinan sus propias normas en relación al territorio donde se va a implantar. Resumiendo, cada CA tiene su política sobre educación y no sería correcto, a partir de esta fecha, hablar de una política de educación rural sino de diecisiete políticas de educación rural de acuerdo con las características sociales y culturales propias del territorio.

Volviendo a las Leyes que derivan de la Constitución y que afectan a todo el territorio nacional, en 1990 se publica la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y esta fue la Ley que desarrolló los modelos organizativos actuales de las escuelas rurales definidos anteriormente, el CRA y el CRIE. (Santamaría 2012, p.8). Ésta aportó numerosos recursos ya que facilitó la adscripción de especialistas para atender a los alumnos/as de las distintas aulas (idiomas, educación física, etc.).

“Uno de los logros de la LOGSE fue la implantación de especialidades en primaria, con lo que se consiguió terminar con uno de los puntos fuertes tradicionales de la escuela rural: la responsabilidad del único maestro que da clase al grupo. Si era bueno funcionaba todo, pero si no...” (Santamaría 2012, p.8).

También, con el fin de mejorar la calidad de las escuelas rurales, la LOGSE supuso el traslado del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a institutos que por una parte supuso la puesta en peligro de la educación rural pero por otro, hizo que la cantidad de alumnado de esta zona pudiese continuar con sus estudios y acabaran con el título de ESO.

Posteriormente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en referencia a las zonas rurales, señala:

Tabla 4.

Escuela rural en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

Capítulo VII sección primera. Artículo 41: Las administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, **resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural.**

Fuente: Elaboración propia a partir del BOE

La siguiente ley educativa que se promulga y que nombra a las escuelas rurales es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Es la que está todavía vigente y es a la que actualmente todos los docentes estamos anclados. No ofrece cambios sustanciales respecto a las leyes anteriores sobre la escolarización rural. Los artículos dedicados son:

Tabla 5.

Escuela rural en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Artículo 81: *Escolarización*

Tres. En educación primaria, las Administraciones educativas **garantizarán** a todos los alumnos un puesto escolar gratuito **en su propio municipio o zona de escolarización establecida.**

Artículo 82: *Igualdad de oportunidades en el mundo rural*

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

Fuente: Elaboración propia a partir del BOE

Entre la LOE y la siguiente ley educativa, se aprobó la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural (LDSMR). Esta ley propone el mantenimiento de la escolarización en zonas rurales, la mejora de los resultados escolares en educación obligatoria, la mejora y ampliación del equipamiento de los centros públicos educativos e incentivos a funcionarios docentes para que ejerzan su actividad profesional y residan en las zonas rurales.

Tabla 6.

Escuela rural en la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural

Artículo 28. *Educación*

Para intensificar la prestación de una educación pública de calidad, el Programa podrá incluir medidas que tengan por objeto:

- a) **El mantenimiento de una adecuada escolarización en los municipios rurales**, mediante programas de extensión de la escolarización infantil, de mejora de los resultados educativos de la enseñanza obligatoria, y de fomento del acceso a niveles educativos superiores, prestando una atención preferente a los alumnos de zonas rurales prioritarias y a los inmigrantes. Atención a la diversidad del alumnado y, en particular, a los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad.

b) La **mejora y ampliación del equipamiento de los centros públicos educativos**, para atender adecuadamente a los alumnos de la enseñanza reglada, especialmente en los municipios rurales de pequeño tamaño, y facilitar su utilización para actividades culturales, educativas y sociales por el conjunto de la población.

c) La **potenciación de la formación profesional** de los jóvenes y las mujeres, mediante programas adecuados de formación reglada complementados con formación ocupacional, especialmente en nuevas tecnologías y en técnicas de empleo deslocalizado, y con prácticas incentivadas en empresas del medio rural.

d) El fomento de la práctica deportiva, mejorando las infraestructuras deportivas, especialmente en las zonas rurales prioritarias, **ordenando los espacios de actividad deportiva en el medio natural y favoreciendo la integración de estas actividades con el turismo rural**.

Artículo 31. *Empleo público*

Con objeto de propiciar su estabilidad en el medio rural, el Programa podrá establecer, mediante **incentivos administrativos, profesionales o económicos**, medidas específicas de apoyo para los **empleados públicos que realicen su actividad profesional y residen en el medio rural**, singularmente en las zonas rurales prioritarias. Estas medidas se aplicarán con carácter preferente a los empleados públicos docentes y sanitarios.

Fuente: Elaboración propia a partir del BOE

Luego, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica algunos puntos y artículos de la LOE, solamente se añade un nuevo apartado en el artículo 9: “En los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio **para la distribución territorial de recursos económicos**, la singularidad de estos programas en términos orientados a **favorecer la igualdad de oportunidades**. Se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, así como la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales.”

En esta ley se expresa lo mismo que en la LOGSE y la LOE. También es notable la visión negativa de las escuelas rurales ya que se afirma que en una zona rural es más difícil ofrecer una educación de calidad por lo que ofrece al alumnado escolarizarse en otros municipios.

Finalmente, se ha aprobado la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE/LOMLOE) la cual pretende derogar la LOMCE. La LOE/LOMLOE sigue sin definir el concepto escuela rural como tal pero es la ley que tiene más en cuenta esta institución. Las referencias a la escuela rural quedan recogidas en los siguientes apartados:

Tabla 7.

Escuela rural en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Artículo 82: *Igualdad de oportunidades en los ámbitos rural e insular*

1. Las Administraciones educativas prestarán **especial atención a la escuela rural e insular**, considerando las peculiaridades de su entorno educativo y la necesidad de favorecer la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes de las zonas rurales y de las islas más allá de la enseñanza básica.

3. Las Administraciones educativas impulsarán el **incremento de la escolarización del alumnado de zona rural e insular en las enseñanzas no obligatorias**. Así mismo procurarán una oferta diversificada de estas enseñanzas, relacionada con las necesidades del entorno, adoptando las oportunas medidas para que dicha oferta proporcione una formación de calidad.

Disposición adicional quinta. *Prioridades en los Programas de cooperación territorial*

1. A fin de alcanzar las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, promoverá durante el periodo de implantación de esta Ley los **programas de cooperación territorial** como línea estratégica de actuación, con especial atención a **mejorar los niveles de escolarización** en el primer ciclo de educación infantil y en formación profesional, así como para **promover la inclusión educativa del alumnado, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente**.

Fuente: Elaboración propia a partir del BOE

En resumidas cuentas, la LOE/LOMLOE mantiene discreción a la hora de señalar la escolarización fuera del municipio donde se considera aconsejable, determina que las

Administraciones faciliten el incremento de la escolarización no obligatoria en el medio rural e insular para que el alumnado permanezca por más tiempo en el sistema educativo y, además, designa que los programas de cooperación territorial, como objetivo, fortalezcan la escuela rural.

2.3 El modelo Colegio Rural Agrupado

A continuación se analizan las características estructurales, organizativas y funcionales del modelo CRA, ya que en la Comunidad Valenciana, y en concreto en la provincia de Castellón, la tipología de centros educativos rurales es esta.

2.3.1 Estructura

Como se ha comentado en las definiciones de las tipologías de centros rurales existentes, un CRA es la agrupación de unidades de escuelas públicas de educación infantil y primaria en una o varias poblaciones. De entre las diferentes unidades, que no deben superar los 20km de distancia entre ellas, se establece la cabecera del CRA que representa la sede administrativa y ésta puede dar o no nombre al colegio. Esta distancia variable, crea dificultades a la hora de coordinarse los diferentes aularios, por lo que la organización del centro debe ser rigurosa y trabajar desde la cooperación es imprescindible.

El nombre de la cabecera lo aprueba el Ministerio de Educación y Ciencia a propuesta del Consejo Escolar de la escuela con la aprobación de los Ayuntamientos implicados. Cada localidad tiene su profesorado, su Ayuntamiento y su Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y todo este personal e instituciones funcionan conjuntamente porque solo hay una escuela, aunque con diferentes aularios o unidades.

Un CRA tiene características distintas a las de un colegio urbano, pues en cuanto a su condición estructural necesita una normativa específica o una adaptación de la vigente. El Consejo Escolar se encarga de velar por el correcto funcionamiento del colegio y según el Real Decreto 82/1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, los centros que tengan nueve o más unidades, este Consejo Escolar deberá estar compuesto por:

- El Secretario, que actuará como Secretario del Consejo, con voz pero sin voto.
- Un Director de centro que será el presidente.
- Un representante del personal de administración y servicios.
- Cinco representantes de los padres de alumnos.
- Un concejal o representante del Ayuntamiento.
- El Jefe de Estudios.
- Cinco maestros elegidos por el Claustro

Este número de miembros del Consejo Escolar disminuirá si el número de unidades del colegio es menor y lo más importante en este tipo de centros es conseguir representación de las distintas localidades que forman el CRA.

En cuanto al Claustro, en estos centros está compuesto por maestros/as generalistas que suelen ser fijos y tutorizan una clase, y por maestros/as especialistas (logopedas, especialistas en religión, pedagogía terapéutica y orientadores). Los especialistas en condición de itinerante son los encargados de desplazarse a las diferentes localidades a impartir docencia a lo largo de la jornada escolar y por ello, disponen de una compensación horaria de acuerdo al número de kilómetros que obligan sus desplazamientos.

El Equipo Directivo está formado por el Director, el Secretario y el Jefe de Estudios, aunque si el colegio tiene menos de nueve unidades disminuyen los miembros que lo forman. Las tareas de éste se realizan en la sede del CRA.

En los centros con doce o más unidades existen Equipos de Ciclo y Comisión de Coordinación Pedagógica, pero en aquellos que tienen menos unidades estas funciones quedan a cargo del Claustro. Existen CRA que solicitan permiso para realizar reuniones semanalmente a la Administración de Educación, otros, en cambio, deciden realizar una cada quince días. En estos centros rurales, para que la coordinación docente sea eficaz, se han de hacer importantes esfuerzos ya que no es tan continua y cercana en comparación con los centros urbanos.

Como característica de algunos CRA, cabe destacar que algunos no tienen servicio de comedor, aspecto importante para la condición laboral de los padres y madres. Las Administraciones deberían facilitar este servicio a todos los centros pero en las pequeñas escuelas económicamente no es rentable. Como consecuencia, algunas familias optan por

escolarizar a sus hijos en otros colegios y los que no disponen de comedor escolar disminuyen el número de matrículas.

Respecto al transporte escolar, si es necesario, el alumnado que reside en los pueblos pequeños forzosamente debe de ser transportado a su centro educativo, especialmente en educación primaria y secundaria, de acuerdo con los artículos 81 y 82 de la LOE, citados anteriormente.

Otro servicio educativo para atender a alumnado con difícil acceso a las escuelas de sus localidades son las Escuela-Hogar. Estos organismos se crearon con el fin de evitar la desescolarización y la reducción al absentismo. En la Ley de Educación Primaria de 1945, en el artículo 21, se especifica y se designa también su personal aunque hay que decir que cada vez hay menos Escuela-Hogar. Actualmente en España quedan sesenta y siete, de las cuales la gran mayoría se ubican en Andalucía según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

2.3.2 Organización

Cada centro dispone de una autonomía para su gestión organizativa y pedagógica, que debe concretarse en el proyecto educativo de centro y en el reglamento de régimen interior.

Los criterios que determinan los agrupamientos en un CRA son el número de alumnos/as por aula y, si existe la posibilidad, el no separar por ciclos. Así surgen las aulas mixtas, formadas por discentes de diferentes niveles de educación infantil y primaria. Cuando existe alumnado suficiente se crean aulas por ciclos completos lo cual resulta ventajoso para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A). Por el contrario, si no hay alumnos suficientes en las localidades y, por consiguiente, docentes, se crean aulas donde el alumnado convive junto independientemente del ciclo en el que esté. Ello aumenta la dificultad del proceso de E-A ya que cada alumno/a tiene un nivel cognitivo diferente y este puede ser muy dispar. A pesar de reagrupar todos los niveles de educación infantil y primaria en estos contextos, el aula no suele contar con más de diecisiete discentes.

Otra peculiaridad de las zonas rurales es el alumnado itinerante. Estos alumnos/as son hijos/as de trabajadores temporeros que se desplazan de acuerdo a las exigencias laborales temporales, épocas de recolección de frutas y/o verduras, y también hijos de trabajadores

feriantes. Estos niños se matriculan en los CRA y son considerados alumnos/as durante el tiempo que allí estudian. Para ellos existen unas hojas de seguimiento si se quedan menos de tres meses. Como citan Ponce de León, A., Bravo, E. y Torroba, T. (2000) “en este documento se recoge el progreso del alumno y se envía a la Administración Educativa correspondiente para que ésta lo remita al centro de procedencia.” En el caso de que vaya a permanecer el alumno/a más de tres meses, se formaliza la matrícula y se pide la documentación oficial relativa del alumno al centro de procedencia.

Un CRA también es peculiar a la hora de distribuir los tiempos lectivos y no lectivos, por lo que no se puede generalizar el horario escolar. El Equipo Directivo, habiendo consultado previamente con el Claustro y atendiendo a las singularidades del centro educativo, debe presentar al Consejo Escolar la distribución de la jornada escolar. En España hay CRA que tienen jornada continua y CRA que tienen jornada partida. Además, existen casos que en el mismo centro educativo algunos aularios tienen jornada continua y otros doble sesión de mañana y tarde. En todos se destina una tarde, normalmente los viernes, en la que el alumnado no asiste a clase para realizar las reuniones de los equipos docentes, pero en total su horario lectivo debe alcanzar las veinticinco horas. La tarea de confección de los horarios quizás sea una de las más complejas en un CRA ya que debe tener en cuenta la normativa especial para los maestros itinerantes, la jornada de los maestros compartidos y el número de maestros y de alumnos por localidad.

Por otra parte, la relación de las familias con el centro educativo en los medios rurales es cercana. Los pueblos son zonas pequeñas de población y la comunicación entre familias, profesorado y alumnado es fácil y directa la mayoría de veces. Conscientes del papel funcional del AMPA, los CRA además, pueden establecer una línea de actuación que refuercen estas las relaciones para el buen funcionamiento del centro.

En cuanto a las actividades extraescolares y complementarias de un CRA es obligatorio la planificación de actividades que motiven la convivencia entre docentes, alumnado, familias y Ayuntamientos de las diferentes localidades que forman el colegio rural. En estos centros no es posible que un tutor/a programe actividades fuera de la localidad para su tutoría exclusivamente. Es necesario que previamente se acuerde con el Equipo de Ciclo para todas las localidades del CRA. Estas actividades suelen ser carnaval, salidas fuera de las localidades del CRA y convivencias al terminar el curso. Pero además, una de las actividades

complementarias exclusivas de estos centros educativos son las convivencias en los CRIE, aunque en la Comunidad Valenciana no existen lo que supone una gran limitación educativa.

2.3.3 Funcionamiento: praxis educativa

Considero de interés profundizar en el conocimiento del funcionamiento general de un CRA, de sus metodologías aplicadas en los procesos de E-A. Conocer cómo se lleva a cabo la educación en agrupamientos y la atención a la diversidad.

La mayoría de los objetivos didácticos en un CRA se centran en las diferencias individuales de cada alumno/a y en mejorar el ritmo de aprendizaje de éstos. Como se ha comentado anteriormente, se produce un agrupamiento de niños y niñas de diferentes edades debido a la escasa matrícula de alumnado por lo que en estos centros educativos la flexibilidad se considera una característica que les define.

“Cuando hablamos de agrupamientos flexibles en el aula nos estamos refiriendo al recurso didáctico que nos permite colocar a cada alumno, según sus cualidades y características, en el grupo más adecuado para obtener el mejor rendimiento en el aula, tanto a nivel social (de relación entre semejantes) como cognitivo (de rendimiento académico). Si los realizamos adecuadamente tendremos una gran herramienta de trabajo que propiciará una educación eficaz a los pequeños.” (Godoy, 2014).

Los grupos flexibles suelen ser abiertos y permiten al alumnado, según los resultados que van obteniendo, cambiar de grupo y buscar el que más se adapte a sus necesidades educativas. Hay numerosos grupos flexibles de acuerdo a la modalidad de concurrencia, de materias y de participación.

- De concurrencia: Grupo interaula (agrupaciones dentro de una clase), grupo internivel (agrupaciones dentro de un nivel: infantil y primaria) y grupo interciclo (agrupaciones dentro de un ciclo o curso).
- De materias: Grupo de nivel de materias troncales y de materias específicas.
- De participación: Grupos de trabajo y grupos de actividades.

Los modelos de agrupaciones más utilizados en la escuela rural son:

- Agrupamiento individual: El alumnado trabaja por su cuenta según su ritmo de aprendizaje. Este tipo de agrupamiento favorece la originalidad, el esfuerzo, la creatividad, etc.
- Agrupamiento por parejas: De diferente o igual grado para ayudar al compañero/a.
- Agrupamiento colectivo: El alumnado se ubica en bloques de varios o de igual grado. Favorece las relaciones interpersonales, el intercambio de ideas, la cooperación conjunta y el desarrollo de valores democráticos.
- Agrupamiento por nivel de competencia curricular: Se agrupan según su nivel de desarrollo psicoevolutivo y no por su curso de referencia.

Los criterios que se suelen tomar como referencia para formar estas agrupaciones interescolares flexibles son: el nivel cognitivo del alumno/a que es difícil de precisar, los conocimientos, capacidades y competencias previamente adquiridas, el interés que se tiene por la actividad o tarea, el número de alumnado que haya en el aula, según sus experiencias comunes o no comunes, la edad cronológica, el desarrollo corporal, el sexo, la estimulación psicológica que el alumno pueda tener al incluirse en un grupo con características especiales y el cambio de grupo integrado por nuevos compañeros/as.

Entre los métodos y técnicas educativas que los CRA comúnmente utilizan en sus aulas para llevar a cabo un proceso de aprendizaje positivo, lograr los estándares de aprendizaje y fomentar las competencias clave deseadas, destacan:

- Aprendizaje cooperativo a partir de grupos reducidos.
- Tutoría entre iguales donde por parejas se enseña uno al otro.
- Aprendizaje por indagación donde los alumnos/as, a partir de la información previamente dada, encuentran la solución al problema.
- Aprendizaje por descubrimiento guiado el cual se basa en realizar preguntas al alumnado y a partir de ahí, encontrar las respuestas sin ayuda.
- Aprendizaje y Servicio donde dan un servicio a la comunidad o zona rural en la que se encuentran mediante la realización de un proyecto previo.
- Aprendizaje Basado en Proyectos donde por grupos realizan un proyecto determinado que da respuesta a problemas de la vida real.

- Aprendizaje por asignación de tareas donde se plantea una actividad/es organizadas y relacionadas entre sí para lograr un objetivo.

En cuanto a la evaluación, los CRA al igual que otro centro educativo, deben seleccionar los procedimientos e instrumentos acorde a los estándares de aprendizaje de cada alumno/a en función de su nivel de competencia curricular. Algunos de los instrumentos de evaluación suelen ser la observación directa con registros en escalas de observación (rúbricas), listas de control o diario de clase. También pueden hacer uso de pruebas escritas y/o orales, investigaciones y experimentos, role playing, exposiciones, debates o tertulias, entrevistas y juegos de simulación, entre otros.

2.3.4 Declaración de Antequera

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) junto con la andaluza (CODAPA) diseñaron en 2019 un plan para evitar tanto la despoblación en las escuelas rurales como la pérdida de unidades en las escuelas rurales.

Este plan recoge diez medidas para mejorar la calidad de los centros rurales y “contempla la creación, en cada comunidad autónoma y en el Ministerio de Educación, de observatorios específicos de la escuela rural” (Declaración de Antequera 2019).

Entre estas diez medidas se pide garantizar recursos tanto humanos como materiales necesarios para un buen y correcto proceso de E-A. Se reivindica el apoyo a las administraciones para que realicen actividades complementarias gratuitas como aula matinal, ludoteca o comedor escolar. Proponen la continuidad de los niños y niñas en la escuela rural durante el primer ciclo de la ESO y la implantación de ciclos formativos adecuados al contexto para facilitar la inserción laboral en la zona entre otras cosas.

Para estas familias es de vital importancia dar visibilidad a las escuelas rurales y su comunidad educativa, difundir los valores y los proyectos innovadores de ésta, las pedagogías utilizadas, inclusivas, innovadoras y activas y la atención individualizada y cercana que ofrecen. Estas familias son los agentes que transforman la escuela en una institución participativa, democrática y de calidad. Y es por ello, por lo que conocer este manifiesto y sus medidas considero que es fundamental, porque es necesario que toda la población rural se implique con la escuela y la comunidad. En anexos se adjunta la Declaración de Antequera.

2.4 Análisis del modelo Colegio Rural Agrupado en la realidad castellanense

2.4.1. Análisis del territorio

La provincia de Castellón está situada en la parte más septentrional de la Comunidad Valenciana y cuenta con ocho comarcas distintas: Els Ports de Morella, Bajo Maestrazgo, Alto Maestrazgo, Alcalaén, la Plana Alta, la Plana Baja, Alto Mijares y Alto Palancia.

Figura 3.

Comarcas de Castellón



Fuente: Bienvenido a la página de Alberto, Rosa y Javier (2021).

La geografía castellanense es montañosa en su interior, donde resalta el pico de Penyagolosa, la cima más alta de la Comunidad Valenciana y costera al Este, donde se encuentran accidentes geográficos como el cabo de Oropesa del Mar, entre otros. El interior montañoso actualmente se encuentra bastante despoblado, mientras que la mayor parte de la población reside en la franja costera. La flora propia de esta provincia son el pinar y el matorral de tipo mediterráneo y los ríos más notables el Mijares y el Palancia.

El clima característico de Castellón, según la clasificación climática de Köppen, es el clima semiárido frío, cuyo clima ofrece veranos cálidos e inviernos suaves, aunque en invierno las temperaturas en el interior suelen ser bastante frías y con precipitaciones en forma de nieve donde los registros pluviométricos son más abundantes.

La densidad de población castellanense es la menor de las tres provincias de la Comunidad Valenciana. Según la actualización del padrón continuo realizada por el INE (2020), Castellón ha ganado durante el año del coronavirus 1.317 habitantes con lo que el número ha aumentado a 586.907 personas empadronadas. Entre ellos, 89.030 habitantes son extranjeros, siendo las colonias más numerosas la colombiana, la rumana y la marroquí. Su población está repartida por el territorio de manera muy desigual, concentrándose la gran mayoría en la capital, en Castellón de la Plana. También son muy pobladas las localidades como Villarreal, Vall d'Uixó, Vinaroz y Benicarló. No obstante, en el interior hay mucho menos poblado. Existen diecisiete municipios que no superan los 100 habitantes.

En cuanto a la actividad económica de las zonas rurales de Castellón, la gran mayoría se dedica a la agricultura. La provincia dedica a la agricultura aproximadamente 8.500 hectáreas de regadío y 1.000 de secano. Los cultivos rurales fundamentales son los de las zonas de secano predominando los algarrobos y los almendros. En lo referente a las zonas de regadío, el cultivo más importante son los cítricos, como la naranja o la mandarina, pero también hay dedicación a las hortalizas y frutas.

2.4.2 Los Colegios Rurales Agrupados

Como se ha citado anteriormente, cada CA decreta su propia política educativa y en el caso de la Comunidad Valenciana la constitución de Colegios Rurales Agrupados de educación infantil y primaria queda regulada en la ORDEN de 15 de mayo de 1997 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Castellón es la segunda provincia de la Comunidad Valenciana con mayor número de CRA. Valencia cuenta con veintisiete, Castellón con catorce y Alicante con seis. Todas las comarcas de Castellón tienen varios aularios, aunque no cabeceras. Actualmente, existen los siguientes:

Tabla 8. Colegios Rurales Agrupados de Castellón

Nombre del CRA	Aularios	Nivel Educativo
----------------	----------	-----------------

CRA DEL PENYAGOLOSA	Atzeneta del Maestrat Les Useres Vistabella del Maestrat	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria Educación secundaria obligatoria (primer ciclo)
CRA PEÑA ESCABIA	Barracas Bejís Teresa El Toro Torás	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria
CRA PALANCIA-ESPADÁN	Almedíjar Castellново Navajas Vall de Almonacid	Educación infantil (segundo ciclo) Educación primaria
CRA L'AIGUANEU	Catí Culla La Torre d'En Besora Vilar de Canes	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria
CRA CELUMBRES	Cinctorres Portell de Morella Castellfort	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria
CRA ELS PORTS	Forcall La Mata Olocau del Buey	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria
CRA PALANCIA-MIJARES	Caudiel Jérica Montan Montanejos	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria
CRA ARABOGA	Canet lo Roig La Jana Cervera del Maestre	Educación infantil (segundo ciclo) Educación primaria
CRA L'ULLASTRE	Xert La Salzadella Tírig	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria
CRA LA BARDISSA	La Pobla de Benifassà Rossell San Rafael del Río	Educación Especial Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria
CRA LA SERRA	Sierra Engarcerán Els Ibarsos, Sierra Engarcerán Els Rosildos, Sierra Engarcerán	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria

CRA SOT DE FERRER-CHÓVAR-AZUÉBAR	Sot de Ferrer Chóvar Azuébar	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria
CRA ESPADA-MILLARS	Fanzara Ludiente Suera Tales	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria
CRA EL TRESCAIRE	La Pobla Tornesa Benlloch Vilanova d'Alcolea Torre d'En Doménec	Educación infantil (primer y segundo ciclo) Educación primaria

Fuente: Elaboración propia

Los CRA castellonenses, tal y como se ha explicado en el marco teórico y de acuerdo con la Ley 45/2007 de 13 diciembre para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural, se ubican en diferentes zonas rurales. Atendiendo al PROGRAMA DE DESARROLLO RURAL SOSTENIBLE (2010-2014) se ha realizado esta tabla explicativa de las zonas rurales periurbanas, intermedias y a revitalizar, que tienen aularios de CRA's:

Tabla 9.

Tipología de zona rural de las localidades con aularios de CRA

Provincia	Calificación	Municipios con aularios de CRA
Castellón	Periurbana	Almedíjar, Azuébar, Benlloch, Castellnovo, Fanzara, Jérica, Navajas, Pobla Tornesa (La), Sot de Ferrer, Suera/Sueras, Tales, Torre Endoménech, Useras/Useres (les) y Vilanova d'Alcolea. Aularios del CRA El Trescaire, CRA Espadà-Millar, CRA Palancia-Mijares, CRA Palancia Espadán y CRA Sot de Ferrer-Azuébar-Chóvar.
Castellón	Intermedia	Cervera del Maestre, Jana (La) y Salzadella (La) Aularios del CRA l'Ullastre y CRA Araboga.

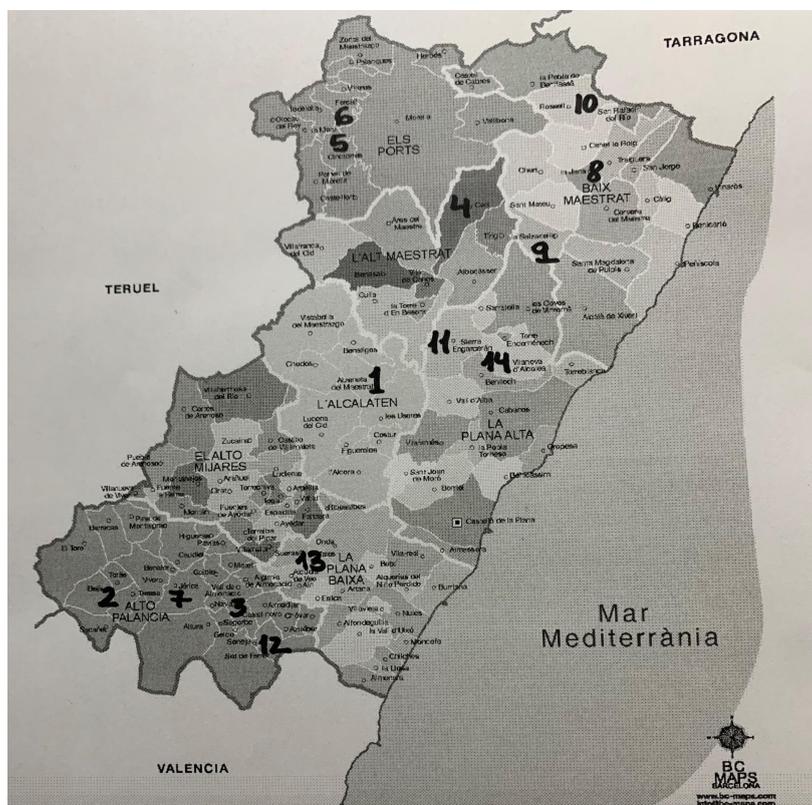
Castellón	A revitalizar	<p>Atzeneta del Maestrat, Barracas, Bejís, Castellfort, Catí, Caudiel, Chert/Xert, Chóvar, Cincorres, Culla, Forcall, Ludiente, Mata de Morella (la), Montán, Montanejos, Olocau del Rey, Pobla de Benifassà (la), Portell de Morella, San Rafael del Río, Sierra Engarcerán, Teresa, Tírig, Torás, Toro (El) , Torre d'En Besora (la), Vall de Almonacid, Vilar de Canes y Vistabella del Maestrazgo.</p> <p>Aularios del CRA Sot de Ferrer-Azuébar-Chóvar, CRA Penyagolosa, CRA Peña Escabia, CRA Palancia-Espadán, CRA l'Aiguaneu, CRA Celumbres, CRA Els Ports, CRA Palancia-Mijares, CRA Araboga, CRA L'ullastre y CRA La Serra.</p>
-----------	----------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir del PROGRAMA DE DESARROLLO RURAL SOSTENIBLE (2010-2014).

2.4.3 Mapa escolar y su red de centros

Figura 4.

Ubicación de las cabeceras de los CRA castellonenses



Fuente: Elaboración propia a partir del mapa escogido en MUNICIPIOS CASTELLÓN MAPA VECTORIAL PROVINCIA. Mapas vectoriales editables de carreteras y comarcas de Castellón / Castelló. WordPress (s.f).

Leyenda:

1. CRA del Penyagolosa
2. CRA Peña Escabia
3. CRA Palancia-Espadán
4. CRA L'Aiguaneu
5. CRA Celumbres
6. CRA Els Ports
7. CRA Palancia- Mijares
8. CRA Araboga
9. CRA L'Ullastre
10. CRA LA Bardissa
11. CRA La Serra
12. CRA Sot de Ferrer - Azuébar - Chóvar
13. CRA Espada-Millars
14. CRA El Trescaire

Al interpretar este mapa se observa con claridad que la comarca que más cabeceras tiene es la del Alto Palancia, ya que cuenta con cuatro cabeceras y dieciséis aularios especificados anteriormente. Ésta es seguida por la comarca Plana Alta, el Bajo Maestrazgo y Els Ports que cuentan con dos cabeceras cada una. Asimismo, se analiza que la mayoría de los CRA existentes se localizan en el interior de Castellón, siendo la franja costera la zona más urbanita y la zona del interior la rural.

3. Metodología

3.1 Presentación de los instrumentos

La metodología de esta investigación se basa en un enfoque de método múltiple y/o triangulación, ya que trabaja con datos de carácter cualitativo y cuantitativo. Además, el desarrollo de este estudio cuenta con dos enfoques distintos, uno basado en las aportaciones extraídas de fuentes documentales y otro basado en las aportaciones extraídas de fuentes humanas.

En cuanto a las fuentes documentales se refiere, el material utilizado ha sido consultado del portal de producción científica hispana Dialnet, de los repositorios de la Universidad de Valencia y de la Universidad Jaime I, de Google Académico y de páginas web relacionadas con el tema escogido. Para la selección de la información en estos portales académicos se ha realizado una búsqueda de palabras clave en otras investigaciones relacionadas con el ámbito de estudio, tales como medio rural, escuelas rurales, legislación que regula la escuela rural, educación rural y colegios rurales agrupados en Castellón. Además, entre los documentos de referencia básicos para realizar el marco teórico de este estudio se destaca *Informe España 2020* (Martín, J. M. 2020, p.221-282) de la Universidad Pontificia Comillas y *Un poco de historia de la escuela rural en España* (Santamaría, R., 2012), entre otros.

La redacción del mismo se ha hecho teniendo presente el año de publicación de los documentos contrastados. Para este criterio, se ha optado por incluir el máximo de datos actuales, aunque ha sido inevitable incorporar datos de años menos recientes para explicar el recorrido legislativo y la evolución del CRA e incorporar importantes aportaciones textuales de Santamaría de las cuales una data en los años 1997.

A raíz de este contraste entre las fuentes documentales, para recoger y contrastar aportaciones de fuentes humanas y dar respuesta al objetivo del trabajo, se ha decidido diseñar un cuestionario como técnica de recogida de datos. Se ha optado por realizarlo con la aplicación de formularios de Google Drive, pues ésta permite enviar las preguntas telemáticamente vía Gmail y recoger los datos en la propia página y en hojas de cálculo.

El cuestionario elaborado (ver anexo 2) consta de quince preguntas las cuales son de selección o de respuesta libre. Asimismo, se ha decidido clasificarlas en diferentes categorías,

atendiendo pues a los aspectos mencionados en el estudio previo realizado en el marco teórico: a la innovación pedagógica, al alumnado y a la didáctica de los centros rurales. Por consiguiente, se ha añadido otra categoría para saber el perfil de las personas participantes. Concretamente, el cuestionario está estructurado en el siguiente orden de categorías:

- a) General
- b) Innovación
- c) Alumnado
- d) Didáctica

En el primer apartado se pretende conocer, a grandes rasgos, el perfil de los participantes guardando, eso sí, el anonimato de los mismos. En el segundo apartado se recogen preguntas para interpretar cómo es la innovación pedagógica en estos centros educativos rurales para mejorar el proceso educativo del alumnado. Y en el tercer apartado se adjuntan cuestiones relativas a los discentes que, junto con la categoría de la Didáctica, se pretende acotar si todos los CRA trabajan metodológicamente de igual manera.

3.2 Participantes

Para llevar a cabo la contrastación de los datos proporcionados por fuentes humanas, se ha contado con la colaboración, única y exclusivamente, de personal docente de los CRA de la provincia de Castellón. Para contestar a estas preguntas, los participantes, que en concreto han sido quince, se han basado en la realidad de los centros docentes donde ejercen, en la observación directa y en la experiencia personal que cada uno de ellos/as tiene.

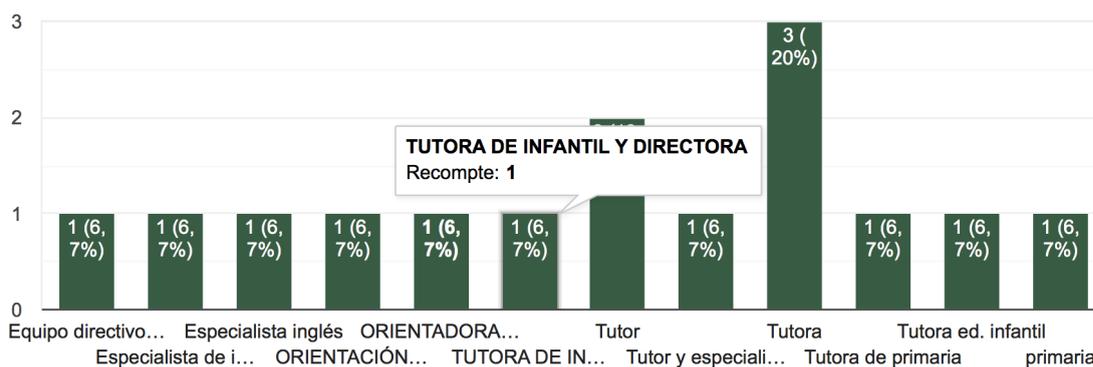
En la primera pregunta del cuestionario se recogen datos para saber, de manera anónima, dónde trabaja la persona participante, para lo cual se han dividido las comarcas de Castellón en tres tipos comarcales. La primera corresponde a las comarcas del norte que recogen las comarcas de Els Ports y Bajo Maestrazgo, la siguiente hace referencia a las comarcas centrales donde se hace referencia a las comarcas del Alto Maestrazgo, Alcalatén y la Plana Alta y, finalmente, se añaden las comarcas del sur que recogen las comarcas del Alto Palancia, Alto Mijares y la Plana Baja. Se ha de destacar que la totalidad de las respuestas recibidas han sido procedentes de las comarcas centrales y del sur, por lo que los resultados

de las mismas solamente serán válidos para estas comarcas, dejando así los CRA de las comarcas de Els Ports y Bajo Maestrazgo fuera de la investigación.

Y con la segunda y tercera cuestión se pretende presentar, a rasgos generales, el perfil de los docentes participantes que trabaja actualmente en los CRA de Castellón. Para ello se ha cuestionado sobre sus funciones en el centro educativo y sobre los años trabajados como docente y en escuelas rurales. En referencia a las funciones, se pregunta concretamente *¿Qué rol desempeñas en la escuela? Tutor/a, especialista en educación física, música, etc.* Para esta pregunta Google ha elaborado la gráfica expuesta a continuación.

Figura 5.

Roles de los docentes participantes



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica se recuenta que han participado once tutores/as de educación infantil y primaria, entre los cuales, se aprecia que tres de ellos/as, además, tienen otras funciones como ser miembro del equipo directivo o especialista de inglés. Entre los participantes, se cuentan dos directores, tres especialistas de lengua extranjera y, además, dos orientadoras educativas.

Y para saber los años que han ejercido estos docentes se formula lo siguiente: *¿Cuántos años llevas trabajando como maestro/a? y ¿Cuántos años llevas trabajando en una zona rural?* Las respuestas de las mismas se han clasificado en dos categorías. A raíz de estos datos “20 y en rural 16” “16 años trabajando y 15 en zona rural”, “10 como maestro.

9 en el ámbito rural”, *“Maestro 16, zona rural 7”*, que representan un 60% de los encuestados, se interpreta que existe un perfil docente veterano mayoritario en las escuelas rurales. En cambio, con datos como *“15 años, en escuela rural 4 años” “De maestro 5 y en colegios rurales 2 años” “2/1” “Dentro del ámbito educativo 11 años, como orientadora 2 años. En la zona rural desde septiembre de 2021”* se interpreta que existe también un perfil docente principiante en cuanto a docencia rural se refiere, concretamente un 40%. Algunos de ellos podrían ser interinos, aunque esto es tan sólo una hipótesis, pues sería necesario ampliar el cuestionario y preguntar si son docentes fijos o no.

3.3 Análisis de los contenidos

Para analizar las respuestas de este cuestionario, por una parte, la aplicación de formularios de Google Drive ha elaborado dos gráficas de dos preguntas con respuestas cerradas. Estas gráficas pertenecen a las cuestiones número 1 en la que se recaba los porcentajes de en qué comarcas ejercen los docentes encuestados, y número 2, en la que se recaba porcentajes de las funciones de los mismos en los centros docentes.

Por otro lado, las preguntas abiertas las cuales requieren una respuesta libre se han analizado estableciendo comparaciones y relaciones de similitud. Para lo cual, se han creado subcategorías y variables que clasifican las aportaciones ofrecidas. Por ejemplo, en preguntas dicotómicas como *¿Todos los aularios del centro tienen la misma jornada lectiva?* las respuestas se han catalogado en las variables sí y no. Hay preguntas como *¿Creéis que la escuela rural está en la cabeza de la innovación pedagógica? ¿Por qué?* en las que se añade, además, la variable depende para interpretar las respuestas. También hay cuestiones que precisan de la elaboración de categorías más concretas. Por ejemplo, en *¿Cuántos años llevas trabajando como maestro/a?* y *¿Cuántos años llevas trabajando en una zona rural?* las subcategorías establecidas son a) principiantes en la educación rural y b) veteranos en la educación rural. Asimismo, en la pregunta *¿Creéis que el alumnado de un CRA tiene características que lo distinguen del alumnado de un colegio más urbano?* se establecen las subcategorías a) diferencias positivas, b) diferencias negativas y c) diferencias neutras.

De este modo, a raíz de las clasificaciones de las respuestas en las subcategorías de las categorías general, innovación, alumnado y didáctica, se extraen porcentajes que permiten en último lugar dar respuesta al objetivo de estudio.

Una vez contextualizada la metodología aplicada de esta investigación, se procede a presentar los resultados obtenidos de las preguntas explícitas en el anexo 2.

4. Resultados

Después de obtener las quince respuestas del formulario, se ha realizado un análisis e interpretación de las mismas teniendo en cuenta las diferentes categorías establecidas.

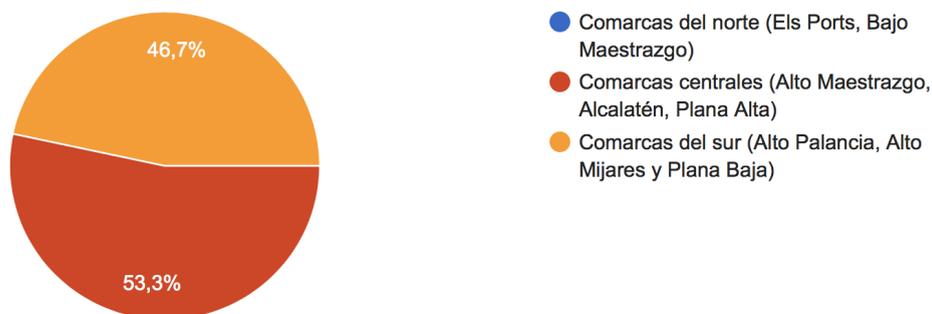
4.1 General

La primera categoría que encabeza el formulario es *General* y la primera pregunta es la siguiente: *Para asegurar el anonimato, especifica de entre estas opciones dónde se ubica el CRA donde ejerces como docente:*

- Comarcas del norte (Els Ports, Bajo Maestrazgo)
- Comarcas centrales (Alto Maestrazgo, Alcaatén, Plana Alta)
- Comarcas del sur (Alto Palancia, Alto Mijares y Plana Baja)

Figura 6.

Porcentaje de participantes que ejercen en las distintas comarcas de Castellón.



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en esta gráfica, de los quince docentes participantes, concretamente siete trabajan en las comarcas del sur y ocho en las comarcas centrales. Ninguno de ellos/as ejerce en las comarcas de Els Ports y Bajo Maestrazgo. De este modo, tal y como se ha

explicado anteriormente, las conclusiones extraídas en este trabajo no serán válidas para las comarcas del norte.

Por último, en esta categoría general, dejando de lado el perfil de los participantes, se pregunta sobre la jornada educativa del colegio, pues de acuerdo con lo explícito en el punto 2.3.2 del marco teórico, el horario de los CRA no es generalizado para todos los centros ni aularios del centro. Así pues, para saber si Castellón sigue un modelo propio de CRA en cuanto horario se refiere se pregunta lo siguiente: “¿*Todos los aularios del centro tienen la misma jornada lectiva? ¿Esta es continua o partida?*”. La totalidad de los participantes ha respondido que todos los aularios de cada CRA siguen el mismo horario lectivo. Sin embargo, no todos los CRA de Castellón tienen la misma jornada lectiva, pues trece de los quince encuestados/as han especificado que trabajan en escuelas rurales con jornada partida mientras que los dos restantes trabajan en un colegio rural con jornada continua.

4.2 Innovación

La segunda categoría establecida en el formulario es *Innovación*. De acuerdo con el estudio previo contextualizado en el marco teórico se han planteado en esta sección tres preguntas distintas. La primera tiene relación con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pues se pretende saber si los colegios situados en entornos rurales padecen alguna brecha digital, tal y como se establece en el punto 2.1 del marco teórico o, por el contrario, si sus conexiones y recursos son suficientes para el proceso de E-A de los alumnos/as. Para lo cual se ha preguntado *¿Cómo definirías la relación que tiene el CRA con las TIC? ¿Tenéis bastantes recursos?*. La mayoría de los encuestados (86,6%) parece que trabajan en colegios donde esta relación es positiva pues indican que es “*Correcta y suficiente*” “*Buena. Incluso demasiado para mí*” “*Tenemos bastantes recursos. En todos los aularios hay proyectores o pizarras digitales y ordenadores*” “*Al ser un centro con pocos alumnos creo que sí hay recursos suficientes para todos ellos y poder trabajar con las TIC*” “*De sobra*”. Sin embargo hay dos personas que en sus centros tienen algunas dificultades. La relación para este participante es “*Regular; la conectividad no es muy buena y los recursos escasos*”. Asimismo, este otro comenta que dentro del mismo CRA las diferencias, en cuanto a las TIC se refiere, son notables: “*Depende del aulario y de lo dotadas que estén las*

instalaciones. Dentro del mismo CRA hay aulas dotados con internet, proyector, ordenadores.... mientras que en otro no”.

Las dos siguientes preguntas están relacionadas con la innovación pedagógica que los diferentes CRA de Castellón ofrecen a su alumnado. Actualmente hay una concepción generalizada de que los centros rurales están en la cabeza de la innovación pedagógica por motivos como la menor ratio de alumnos/as por aula en comparación con las aulas urbanas, la mayor implicación y colaboración activa de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, la mayor implicación del profesorado al atender edades y niveles cognitivos tan dispares de su alumnado, etc. (ver apartado 2.3.2 y 2.3.3 del marco teórico). Por ello, en las siguientes preguntas se cuestiona si esta concepción generalista se puede aplicar a los CRA de Castellón y por qué. Para más concreción, la primera pregunta está planteada a nivel general, es decir, se cuestiona si los colegios rurales mantienen el sistema tradicional de enseñanza, o por el contrario, si están a la orden del día y transforman sus prácticas educativas para ofrecer experiencias de aprendizaje constructivistas y significativas.

¿Creéis que la escuela rural está en la cabeza de la innovación pedagógica? ¿Por qué?. A raíz de esta cuestión, en la que los encuestados han respondido de acuerdo a sus experiencias como docentes y de acuerdo con el colegio rural donde trabajan, se ha clasificado los datos en tres variables.

La variable no, con una representación del 40% de los encuestados, la cual se respalda con respuestas como *“En cabeza no, y tampoco creo que sea algo fundamental, pero sí que hay. La mayor innovación es que los coles permanezcan abiertos para que no "mueran" los pueblos”, “No porque mucho del profesorado es mayor y con pocas ganas de innovar”, “No, aunque estamos dejando atrás la educación tradicional con proyectos de centro actuales y a la vanguardia. No se puede hacer todo a la vez” “No está, pero lo intentamos porque nos formamos constantemente”*

La variable sí, con una representación del 46,6%, la cual se respalda con respuestas como *“Creo que tiene mucha innovación puesto que el profesorado y las familias nos esforzamos mucho en ofrecer una educación atractiva y de calidad para promover estas escuelas y no perderlas” “Sí, porque reúne unas condiciones favorables para llevar a cabo actuaciones de éxito. La baja ratio de las aulas, la flexibilidad de horarios, la cercanía con las familias, el alto número de docentes (comparado a centros ordinarios), las aulas*

multinivel, etc.” “Sin duda, todo debido a la necesidad de atender tantos niveles educativos. Ello implica creatividad e ingenio” “Sí, por la metodología que utiliza (multinivel, codocencia, etc.)”

La variable depende, con una representación del 13,3%, la cual se respalda con respuestas como *“Depende del centro, de sus líneas de intervención y del compromiso de los docentes hacia la educación” “Depende de la escuela, pero más que innovación yo diría que más adaptativa a las necesidades y a las circunstancias del contexto social de los alumnos.”*

La segunda pregunta profundiza más en las innovaciones pedagógicas que a nivel de centro se han desarrollado en los últimos años. *¿Podrías nombrar alguna innovación que se haya desarrollado a nivel de centro, en los últimos años, para mejorar el proceso de Aprendizaje-Enseñanza de los discentes?* Las respuestas han sido muy variadas aunque positivas, pues se ha comprobado que la totalidad de los CRA llevan a cabo metodologías activas, entendidas estas como estrategias de aprendizaje que permiten al estudiante aprender a través de un proceso activo y constructivo. Es decir, las metodologías activas están en contraposición a la enseñanza tradicional.

Dicho esto, la mayoría de los participantes (80%) han contestado que se han iniciado durante los últimos años en grupos cooperativos, en trabajos por proyectos y en el tratamiento integrado de lenguas (TIL). Pues en comparación con las variables “no” y “depende” que se han establecido para interpretar la respuestas anteriores, aquí se puede comprobar que un número más elevado de participantes (80%) hablan sobre metodologías que innovan la práctica pedagógica en comparación con la enseñanza tradicional.

Algunos han concretado las técnicas cooperativas o los proyectos que desarrollan como por ejemplo *“Trabajo por ambientes, tertulias literarias, grupos interactivos, proyectos como el huerto escolar, etc.” “...trabajo con asistentes de lenguaje nativos, proyecto de portfolio europeo para trabajar las lenguas”*. Otros han especificado cómo desarrollan el TIL: *“La eliminación de libros de textos en las materias de castellano y valenciano para optar por la metodología de tipologías textuales y proyectos”*. *“En nuestro CRA llevamos a cabo el proyecto de la enseñanza basada en las tipologías textuales y la eliminación del libro de texto en la materia de inglés”*

En cambio, el 13,3% de los docentes no inciden sobre prácticas metodológicas sino sobre modelos de educación, pues comentan que se están iniciando en la codocencia,

entendida esta como la presencia de dos o más maestros/as enseñando al mismo tiempo en el mismo aula. Por último, uno de los participantes destaca la incorporación de materiales digitales a nivel de centro como *“Dotación de pizarras digitales en todas las aulas y de tablets en primaria”*.

4.3 Alumnado

En la tercera categoría se añaden tres preguntas más relacionadas, ahora, con el alumnado. En primer lugar, aludiendo concretamente al punto 2.3.3 del marco teórico, se pretende saber qué criterio específico siguen los CRA de Castellón para agrupar a los alumnos/as en las aulas. *“¿Qué criterios habéis seguido para agrupar al estudiantado en las aulas?”* Todas las respuestas se basan en dos criterios. Estos se agrupan en función del número de alumnado por aula y en función de la edad cronológica y evolutiva de los mismos. *“Depende del aula. En concreto, en mi tutoría tengo alumnos de 1º a 6º de primaria (4 niveles distintos).”* *“Tenemos 6 grupos internivel. Hemos agrupado infantil por un lado y primaria por otro”* *“Se trata de un CRA con poco alumnado. En cada uno de los aularios se cuenta con un grupo de primaria y otro de infantil. Este aspecto es cambiante dependiendo del número de alumnado, por ejemplo, el curso anterior un aula contaba con 2 grupos de primaria.”* *“Nosotros contamos con 7 cursos distintos y agrupamos en función del desarrollo evolutivo y agrupación por edades más afines.”* *“Agrupaciones por ciclo.”*

Asimismo, tal y como establece el punto 2.3.1 del marco teórico donde se explica que un CRA tiene características distintas que lo diferencian a un colegio urbano por su normativa específica, se ha querido preguntar si ello conlleva a que los alumnos/as que se escolarizan en estos centros tengan características diferenciales a un alumnado escolarizado en la urbe. Esta pregunta está relacionada con la percepción docente, por lo que sirve, como segundo plano, para definir si hay un modelo propio de CRA en Castellón. *¿Creéis que el alumnado de un CRA tiene características que lo distinguen del alumnado de un colegio más urbano?* Para analizar estas respuestas se ha optado por agruparlas en a) diferencias positivas y b) diferencias negativas c) diferencias neutras.

En lo que respecta a la subcategoría a) diferencias positivas, el 73,3% de los participantes generalizan que el alumnado de los CRA son distintos al alumnado de las urbes porque *“Por supuesto: son más autónomos, más maduros, menos consentidos y más*

resolutivos.” “Sí, se relacionan niños de todas las edades. No son tan sedentarios. Aprovechan el campo y la naturaleza” “Si. Están acostumbrados a compartir espacios y momentos con compañeros/as de diferentes edades tanto en tiempo de clase como en el patio o comedor. Comparten juegos y actividades. La función de alumno ayudante está muy presente.”

En referencia a la subcategoría b) diferencias negativas, el 6,6% de los participantes piensan que “Sí, son alumnos con desigualdades sociales por no tener las mismas oportunidades que el resto de niños.”

En referencia a la subcategoría c) diferencias neutras, el 20% de los encuestados piensan que “Cada alumno es diferente, esté escolarizado en un colegio u otro” “Al final cada persona es diferente, generalizar no me parece adecuado. Quizás un colegio urbano pequeño funciona de manera semejante al nuestro, en realidad lo que cuenta es que al ser pequeño grupo es muy familiar” “No tiene por qué”

En relación con ambas preguntas anteriores se establece la siguiente: “¿Cuáles son los beneficios y/o problemas de trabajar en grupos internivel para el alumnado? (autonomía, resolución de conflictos, etc.)” Para la cual, todos han respondido como beneficios la ayuda mutua entre el alumnado de diferentes edades y la diversidad y como problema la programación y la poca flexibilización que otorga el currículo. “Beneficios: prácticamente todos, funciona como un repaso familiar, adquisición de conocimientos grupales, confianza, familiaridad, conocimiento más profundo de tus alumnos. Problemas: se hace difícil programar tantos niveles diferentes con tantos libros distintos. Todo es cuestión de organización y de hacer desdobles.” “Beneficios: ayuda mutua; ambiente familiar; todos aprenden a la vez y sobre un mismo tema cada uno a su ritmo y nivel de dificultad, no hay límites curriculares, es decir, el más pequeño puede tirar todo lo que pueda y el más mayor puede ir a un ritmo inferior. Dificultades: programación.” “Hay muchos beneficios ya que desde pequeños se acostumbran a seguir el ejemplo de los mayores y los mayores a ayudar a los pequeños, pero también existen inconvenientes puesto que es complejo trabajar con tantos niveles distintos en un mismo aula, aunque esto pasa en todos los centros ya que pese a que tengan la misma edad prácticamente cada alumno tiene un nivel diferente.”

4.4 Didáctica

Por último, este apartado también contempla preguntas relacionadas con el punto 2.3.3. del marco teórico pero, más concretamente, con la didáctica que llevan a cabo los distintos CRA. La primera pregunta que encabeza esta categoría está relacionada con las metodologías específicas que utilizan los docentes en sus aularios y, por ende, en los centros educativos como líneas de intervención, como tareas finales, hilos conductores, etc. Para ello se pregunta *¿Qué metodologías didácticas practicáis en vuestras aulas? Podéis hablarme entre otras: hilo conductor de las programaciones didácticas, seguimiento de libro de texto, técnicas de cooperativo, etc.* Todos los participantes coinciden en que practican grupos cooperativos y aprendizaje basado en proyectos, como expresan en una de las preguntas anteriores, pero además profundizan en tareas y en programas de aprendizaje como *“En primaria trabajamos el TIL, COOP, EMAT, Ciencias agrupadas y vamos de camino a los proyectos. En infantil trabajamos proyectos, propuestas y libre circulación.” “Trabajo en grupos mediante aprendizaje cooperativo, proyectos, lapbook, y libretas interactivas” “Aprendizaje basado en proyectos y matemáticas activas” “Actualmente solo hay libros para ciencias y matemáticas y hay un proyecto anual que todo el centro sigue y que actúa de hilo conductor entre aularios, cada año varía.” “El hilo conductor se intenta que sea al menos en algunos temas el mismo, programando de manera que cuadren las programaciones de los distintos cursos aunque no siempre es posible.”*

A continuación, se formula la siguiente cuestión: *¿Realizáis las mismas actividades y dinámicas didácticas en todos los aularios del CRA?* La interpretación de estas respuestas permiten saber si el equipo docente trabaja en conjunto y si existe una coordinación entre profesorado eficaz, continua y cercana que permita que todos los aularios del CRA trabajen los mismos contenidos y se adecuen a lo establecido en el proyecto educativo del centro. La totalidad de las respuestas de los encuestados coinciden ya que admiten que sí realizan las mismas actividades pero adaptándola a las necesidades y al contexto de sus alumnos/as, por lo que a partir de esta pregunta se confirma que, como dice uno de los encuestados, la coordinación entre profesorado es buena. He aquí algunas respuestas: *“Si, hay una coordinación excelente” “Sí, debemos ir todos a la par, es línea de centro. Después cada aulario tiene una realidad diferente y lo desarrolla como puede.” “Sí, aunque hay que adaptarlas porque cada alumnado es distinto y cada pueblo también lo es.” “Lo intentamos, pero cada docente es único.” “Sí, aunque cada tutor a su manera. Se da bastante libertad. Se*

propone una actividad general para todo el CRA y cada aulario lo resuelve de una manera diferente.”

¿Priorizáis algún contenido curricular? Esta es la tercera cuestión que se plantea dentro de la categoría didáctica y se puede observar que sus diversas respuestas son muy dispares. Unos priorizan el plan de fomento lector (53,3%), otros el plan de cálculo (40%) y otros la escritura (26,6%). En inglés, en cambio, el 20% ha contestado que priorizan la habilidad oral. Por el contrario, hay quienes no priorizan ningún contenido (20%) bien porque argumentan que son todos igual de importantes.

¿Qué instrumentos o enfoques de evaluación utilizáis para evaluar el progreso de los estudiantes? Con esta pregunta también se han obtenido respuestas de todo tipo pero hay un aspecto que en todas ellas se repite y es que la totalidad de los participantes hacen servir rúbricas, pruebas escritas y la observación directa para evaluar a su alumnado. Además de ello, hay quienes han concretado otras estrategias de evaluación como *pruebas orales, trabajos monográficos y de investigación, listas de tareas, gamificación, estándares de aprendizaje, actitud, exposiciones...*

Y para acabar, la última pregunta del formulario cuestiona sobre el vínculo de los contenidos curriculares con el medio rural que les rodea. Para ello se plantea *¿De qué manera fomentáis a los estudiantes la cultura rural de la zona?* A raíz de esta, se ha interpretado que todos los CRA de Castellón fomentan la cultura rural pero se puede observar que unos centros docentes están más implicados que otros, pues además de las salidas al entorno, el 33,3% de los docentes, han comentado que llevan a cabo diversos programas y proyectos a nivel de centro que fomentan el arraigo por los pueblos y comarcas. Como ejemplo están estas aportaciones que explican: *“Hacemos salidas al entorno muy frecuentemente, aunque sea para ir a hacer algún juego popular al campo, a observar, a buscar plantas... Tenemos huerto, estamos inmersos en un proyecto de patios sostenibles, vienen a hacer actividades a los aularios como las huellas de la naturaleza de nuestro entorno, la alimentación sostenible y de cercanía...”* *“Siempre. Salidas locales, comercio local, oficios de las familias. Siempre basarnos en su realidad, no en la que marcan los libros.”* *“Realizamos salidas periódicas y trobades o encuentros entre aularios y además realizamos anualmente una revista a nivel de colegio dónde se habla de todas las actividades que se realizan en cada pueblo, como por ejemplo literatura popular, recetas tradicionales, fiestas y tradiciones típicas, etcétera”* *“Trabajamos de manera significativa las exigencias del currículum con proyectos que*

interesan a los alumnos, participando en las actividades culturales que se realizan en los pueblos y saliendo por nuestro entorno.”

5. Conclusiones

Con los datos extraídos del formulario propuesto para esta investigación, finalmente, se recaban las siguientes conclusiones.

- En primer lugar, que los aularios de los CRA de Castellón tienen el mismo horario pero la totalidad de los CRA no tienen la misma jornada lectiva.
- Se deduce también que, pese a que dos personas hayan mostrado actitudes negativas con los recursos y conexiones a Internet, la relación de los CRA con las TIC en general es buena.
- En cuanto a la innovación pedagógica de los CRA de Castellón se observa que no todos los encuestados, concretamente el 40%, creen que se adoptan estrategias, herramientas y metodologías innovadoras a nivel de centro ni que estén a la vanguardia de la educación. Sin embargo, las respuestas en las que enumeran innovaciones pedagógicas dejan entrever que la totalidad de los centros van dejando de lado la pedagogía tradicional y adaptando prácticas metodológicas activas.
- Cada CRA, de acuerdo con la autonomía pedagógica que le es propia, decide qué metodologías y estrategias utilizar para dar viabilidad a los proyectos educativos que quiera conformar el centro.
- Por consiguiente, coordinándose con el equipo docente, el 80% de los CRA creen conveniente priorizar contenidos curriculares y, por el contrario, el 20% de los centros no priorizan contenidos porque consideran que son todos de igual importancia.
- Además de que todos los CRA castellanenses utilizan tres herramientas de evaluación como son las rúbricas, las pruebas escritas y la observación directa, cada centro y cada maestro/a elige otras distintas según su idoneidad para el proceso educativo del alumnado.
- Asimismo, todos los CRA fomentan la cultura rural interdisciplinariamente ya que coinciden en cuanto a la realización de salidas complementarias por el entorno, visitas a los comercios y espacios naturales pero no en cuanto proyectos, pues se ha visto que hay un porcentaje del 33,3% de respuestas que muestran más implicación por el medio donde se desarrolla el proceso de E-A.

Por otro lado, hay otros factores y características que todos los CRA de Castellón tienen en común. Entre estos destacan:

- Los criterios que siguen para agrupar al alumnado en los aularios del CRA, los cuales son en función del número de alumnado por aulario y en función de la edad cronológica y evolutiva de los mismos.
- La coordinación docente eficaz y capaz de apostar por el trabajo en equipo para garantizar un aprendizaje globalizado que atienda a la inclusión y a la cooperación del alumnado.
- Y las creencias de los docentes sobre los beneficios y problemas de la escolarización rural en grupos multinivel, los cuales como beneficios destacan la educación de un alumnado más autónomo y cooperativo con compañeros/as de otras edades y comprometido por el entorno rural, y como problemas la programación y la poca flexibilización que otorga el currículo.

Atendiendo pues la recapitulación de los factores que se han investigado para dar respuesta al objeto de estudio, se puede determinar que no existe un modelo propio específico de CRA en la provincia de Castellón. La conclusión extraída en esta investigación es que cada CRA es diferente a los demás porque cada centro, en el ejercicio de su autonomía, decide qué líneas de intervención a nivel de centro adoptar acoplándose a las posibilidades que permita la normativa aplicable, a la realidad cultural del entorno donde se desarrolla el proceso de escolarización y al desarrollo psicoevolutivo del alumnado que se escolariza. Considerando esto, se atiende también a la variante docente, pues los distintos maestros/as tienen diferentes maneras de ejercer. Unos optan por unas metodologías y otros por unas herramientas y estrategias didácticas diferentes, lo cual atendiendo a su libertad de cátedra, cada uno desarrolla el proceso de enseñanza según sus necesidades, aspiraciones y realidades.

Existen, asimismo, características comunes entre ellos, pues así debe ser porque lo marca el marco legal vigente, como puede ser los criterios de agrupación, los objetivos generales de la educación o el desarrollo de proyectos interdisciplinares tal y como establece la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE/LOMLOE). En todos los CRA de Castellón se aprenden los mismos contenidos porque así lo establece el DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, pero no de la misma manera ni con la misma

profundidad. En definitiva, pese a que los CRA de Castellón estudiados tienen una coordinación buena entre los docentes y las creencias de estos sobre los beneficios y problemas de la escolarización rural en grupos multinivel sean los mismos, pesan más las diferencias existentes de las aportaciones obtenidas en las categorías establecidas.

Por otra parte, en relación con la concepción generalizada que se tiene sobre los centros rurales y sobre su innovación pedagógica, explícito en los puntos 2.3.2 y 2.3.3 del marco teórico, queda patente tras el análisis de las respuestas de este cuestionario, que en la realidad esta generalización es falsa, pues la escuela rural no está a la vanguardia de la educación aunque reúna condiciones favorables para llevar a cabo actuaciones de éxito. Además, tal y como se explica en el punto 2.2.1 con la aportación de Santamaría y de acuerdo con algunas de las respuestas de la categoría innovación pedagógica, los CRA de Castellón luchan por una educación de éxito pero, más si cabe, por un futuro digno para el medio y la comunidad que los acoge.

Por ende, se retoma también la concepción generalista sobre las características diferenciales de alumnos/as escolarizados en CRA en comparación con centros urbanos. Pues, tal y como explica una docente participante, generalizar no es adecuado, puesto que un colegio urbano pequeño puede funcionar de manera semejante a un CRA por lo que las características de los alumnos/as serían las mismas. En general lo que cuenta es que al ser un grupo pequeño es muy familiar.

Sin embargo, considero importante destacar que los datos obtenidos del cuestionario son de una muestra reducida de personas, en concreto quince. Por ello, la afirmación establecida anteriormente no se puede estimar como una verdad absoluta, pues se necesitaría realizar la encuesta con un número mayor de personas.

Explicado esto, se concluye esta investigación exponiendo que los resultados obtenidos pretenden concienciar sobre la innovación, el alumnado y la didáctica que adoptan los CRA de Castellón. Más concretamente, permiten reflexionar cómo se organizan y planifican los docentes en sus procesos de enseñanza y concienciar a maestros y maestras sobre la importancia que tendría el seguir un modelo propio específico de educación. Quizás, este estudio pueda hacer avanzar la educación de las escuelas rurales, pues a raíz de esta investigación, se propone como idea la agrupación anual de los docentes que ejercen en CRA

de una misma comarca o comunidad con el fin de compartir experiencias didácticas, proyectos pedagógicos e intervenciones con otras instituciones del entorno para establecer una conexión entre CRA próximos y poder adoptar, así, una educación donde la formación docente, capaz de trabajar en equipo, garantice aprendizajes de calidad para toda la comunidad educativa, y en definitiva, para poder garantizar la supervivencia de los CRA en los pueblos rurales de Castellón. Quizás la Administración educativa pueda considerarlo oportuno y dentro del marco legal incorpore la obligación de realizar encuentros o jornadas entre maestros/as que ejercen en el entorno próximo para con este fin.

Finalmente, se espera que este tema resulte de interés para los lectores y pueda animar en la profundización de la investigación. Si se siguiese investigando sobre esta línea propondría estudiar, sabiendo que cada comunidad autónoma tiene una política educativa propia, sobre las diferencias pedagógicas de los CRA a nivel nacional.

6. Referencias bibliográficas y webgrafía

- Abós, P., et al. (2015) La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña.
- Bartomeu, Á. (2002) LOS COLEGIOS RURALES AGRUPADOS: ANTECEDENTES, EVOLUCIÓN, FILOSOFÍA Y FUNCIONAMIENTO.
- Berlanga, S. (2003). Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas. Zaragoza, España: Mira.
- BOE. (1945). Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.
- BOE. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- BOE. (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- BOE. (1996). Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- BOE. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- BOE, (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- BOE. (2009). Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural.
- BOE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- BOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Boix, R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Madrid: Cisspraxis.
- Cantón, I. (2021) La educación, resorte para resurgir de León. Diario de León.
- CCOO, Enseñanza. (2018). INFORME. La escuela rural en el siglo XXI.

- CEAPA, (2020). CEAPA y la CODAPA piden un plan para evitar la pérdida de unidades en la escuela rural, 400.
- Comisión Europea (2019): Un Pacto Verde Europeo.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. ESPAÑA. (2021). Informe 02|2021. Un medio rural vivo y sostenible.
- García, F.J. (s.f.) EXPERIENCIAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA: C.R.A. ZARCILLA DE RAMOS.
- Godoy, P. (2014). Cómo aplicar la metodología de los agrupamientos flexibles en el aula.
- GVA. (2018). Ordenación académica primaria, CRA.
- GVA. (2018). Centros docentes, CRA.
- Hamodi, C y Aragonés, G. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos, 14, 46-61.
- Hernández, A. (2018). La enseñanza multinivel en los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.). Publicaciones Didácticas, 95
- Hernández, A. (2021) Bienvenido a la página de Alberto, Rosa y Javier
- Martín, J. M. (2020). INFORME ESPAÑA 2020. Universidad Pontificia Comillas, 221-282.
- Mateo, M. (2014). EL COLEGIO RURAL AGRUPADO PALANCIA-MIJARES. Universidad Zaragoza.
- MEFP (2020): Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD). Ministerio de Educación y Formación Profesional: Madrid.
- MARM. (2009). Análisis y prospectiva. Población y Sociedad Rural, 12. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- MCD. (2020). PENSAR Y HACER EN EL MEDIO RURAL PRÁCTICAS CULTURALES EN CONTEXTO. Ministerio de Cultura y Deporte
- OCDE. (2006). The New Rural Paradigm: Policies and Governance, OECD Publishing, París.

- Ortíz, L. (2017). LA ESCUELA RURAL: un estudio de casos en Cantabria. Universidad de Cantabria.
- Ponce de León, A., Bravo, E. y Torroba, T. (2000) LOS COLEGIOS RURALES AGRUPADOS, PRIMER PASO AL MUNDO DOCENTE, CONTEXTOS EDUCATIVOS, 3, 315-347.
- Raso, F. y Angustias, M. (2010). La escuela rural y su profesorado, esos grandes olvidados. Padres y maestros, 330, 17-20.
- Rodríguez, C. (2011). Cultura Rural.
- RuralEs. (2014). PROGRAMA DE DESARROLLO RURAL SOSTENIBLE.
- Santamaría, R. (1996). La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I.
- Santamaría, R. (2012). UN POCO DE HISTORIA DE LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA.
- Tremps, D. (2014). Los agrupamientos heterogéneos en la escuela rural: un recurso facilitador para la atención a la diversidad. Universidad Zaragoza.
- Villanueva, A. y Santamaría, R. (1996): L'Educació Ambiental a Vila-real. Il·lustríssim Ajuntament Vila-real: Castellón.
- Wikipedia. (2021). Castellón de la Plana.
- WordPress, (s.f). MUNICIPIOS CASTELLÓN MAPA VECTORIAL PROVINCIA. Mapas vectoriales editables de carreteras y comarcas de Castellón / Castelló, 23,25.

7. Anexos

Anexo 1. Declaración de Antequera

Tabla 10. Informe de la Declaración de Antequera

Tras las jornadas organizadas por CEAPA y CODAPA en Antequera en las que se han hablado de las oportunidades y retos de la Escuela Rural, realizamos este manifiesto:

La Escuela Rural vertebra el territorio, ancla a sus habitantes al mismo y asienta la población.

La Escuela Rural se beneficia del entorno cultural y social en el que está inmersa, fomentando el conocimiento directo del entorno natural y, por lo tanto, favoreciendo la implicación en el cuidado del medio ambiente y contra el cambio climático. Tiene capacidad para aprovechar cada acontecimiento del entorno como un elemento pedagógico y una oportunidad de aprendizaje.

La Educación en el entorno rural es inclusiva y diversa, porque se beneficia del aprendizaje multinivel, al aprender juntos alumnado de diferentes edades.

La Escuela Rural utiliza, por su propia naturaleza, pedagogías innovadoras, inclusivas, activas y lúdicas con buenos resultados académicos, favoreciendo la autonomía, la participación y capacidad de adaptación del alumnado.

Se basa en una atención individualizada y cercana. La relación directa entre alumnado, docentes y familias, hace que la Escuela Rural sea una escuela participativa, democrática, y de calidad. Respeta los ritmos de aprendizaje, favoreciendo que nadie se quede atrás e incentiva el éxito educativo.

Desde CEAPA y CODAPA pedimos a las administraciones educativas que se preste especial atención a la escuela en el medio rural, dado que la Escuela Pública es la única que, con grandes dificultades, llega a todos los rincones de nuestra geografía. Por ello proponemos las siguientes medidas:

1. Dar visibilidad a la Escuela Rural y poner en valor todo lo que ofrece a la comunidad educativa.
2. Garantizar que la Escuela Rural disponga de los recursos humanos, incluidos especialistas, y materiales necesarios, teniendo en cuenta las características específicas de cada centro, sin basarse únicamente en criterios de número de alumnado.
3. Realizar campañas de difusión pública de los valores de la Escuela Rural y sus proyectos innovadores.
4. Frenar la despoblación garantizando el ejercicio del derecho a la conciliación familiar, a través del apoyo de

<p>las administraciones con competencias educativas a los Ayuntamientos del medio rural, para que implanten servicios y actividades complementarias gratuitas (aula matinal o de madrugadores, ludotecas, servicio de comedor, etc.)</p>
<p>5. Proponer la continuidad del alumnado durante el primer ciclo de la ESO en la Escuela Rural, para favorecer la permanencia del alumnado en su entorno y favorecer el arraigo familiar.</p>
<p>6. Fomentar la estabilidad de las plantillas incentivando la continuidad del profesorado a largo plazo, para garantizar el impulso de los proyectos educativos que desarrolla el centro.</p>
<p>7. Crear una bolsa de trabajo específica para docentes que quieran desarrollar su labor en Escuelas Rurales, como <i>puestos de difícil desempeño</i> por sus características especiales en cuestiones como el desplazamiento o la accesibilidad.</p>
<p>8. Ofrecer formación inicial, continua y específica al profesorado que trabaja en la Escuela Rural.</p>
<p>9. Implantar en los IES comarcales ciclos formativos adecuados al contexto productivo cercano, para facilitar al alumnado la inserción laboral en su entorno.</p>
<p>10. Crear un Plan, con las diferentes administraciones implicadas, y contando con la participación de las familias, para evitar la despoblación y la pérdida de unidades en la Escuela Rural. El Plan contemplará la creación, en cada Comunidad Autónoma y en el Ministerio de Educación, de observatorios específicos de la Escuela Rural.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Declaración de Antequera

Anexo 2. Cuestionario de la investigación

Tabla 11. Preguntas realizadas a los docentes

A) General
<p>Para asegurar el anonimato, especifica de entre estas opciones dónde se ubica el CRA donde ejerces como docente:</p> <p><input type="checkbox"/> Comarcas del norte (Els Ports, Bajo Maestrazgo)</p> <p><input type="checkbox"/> Comarcas centrales (Alto Maestrazgo, Alcalatén, Plana Alta)</p> <p><input type="checkbox"/> Comarcas del sur (Alto Palancia, Alto Mijares y Plana Baja)</p>
<p>¿Qué rol desempeñas en la escuela? Tutor/a, especialista de educación física, música, etc.</p>
<p>¿Cuántos años llevas trabajando como maestro/a? y ¿Cuántos años llevas trabajando en una zona rural?</p>
<p>¿Todos los aularios del centro tienen la misma jornada lectiva? ¿Esta es continua o partida?</p>
B) Innovación
<p>¿Cómo definirías la relación que tiene el CRA con las TIC? ¿Tenéis bastantes recursos?</p>
<p>¿Creéis que la escuela rural está en la cabeza de la innovación pedagógica? ¿Por qué?</p>
<p>¿Podrías nombrar alguna innovación que se haya desarrollado a nivel de centro, en los últimos años, para mejorar el proceso de Aprendizaje-Enseñanza de los discentes?</p>
C) Alumnado
<p>¿Cuántos grupos internivel hay en el CRA? ¿Qué criterios habéis seguido para agrupar al estudiantado en las aulas?</p>
<p>¿Cuáles son los beneficios y/o problemas de trabajar en grupos internivel para el alumnado? (autonomía, resolución de conflictos, etc.)</p>
<p>¿Creéis que el alumnado de un CRA tiene características que lo distinguen del alumnado de un colegio más urbano?</p>
D) Metodología didáctica
<p>¿Qué metodologías didácticas practicáis en vuestras aulas? Podéis hablarme entre otras: Hilo conductor de las programaciones didácticas, seguimiento de libro de texto, técnicas de cooperativo, etc.</p>
<p>¿Realizáis las mismas actividades y dinámicas didácticas en todos los aularios del CRA?</p>
<p>¿Priorizáis algún contenido curricular?</p>

¿Qué instrumentos o enfoques de evaluación utilizáis para evaluar el progreso de los estudiantes?

¿De qué manera fomentáis a los estudiantes la cultura rural de la zona?

Fuente: Elaboración propia