

Universitat de València
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Teoria de l'Educació



Programa de Doctorado 335C
"Acciones pedagógicas y desarrollo comunitario"

**ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL MODELO CRA
-COLEGIO RURAL AGRUPADO-**

**SITUACIÓN EN ARAGÓN Y ESTUDIO DE CASO
DE LA REALIDAD TUROLENSE**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Virginia Domingo Cebrián

Dirigida por:
Dr. Bernardo Gargallo López
Dra. Pilar Abós Olivares

Valencia, 2013



| | |
|---|-----------|
| Agradecimientos..... | 9 |
| Introducción..... | 11 |
| CAPÍTULO I. El origen del modelo CRA en España y su posterior difusión..... | 13 |
| 1.1.- LA EDUCACIÓN RURAL EN ESPAÑA: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO-LEGISLATIVO..... | 15 |
| 1.1.1.- La educación en el s. XIX. Hitos más relevantes de la Ley de Moyano..... | 15 |
| 1.1.2.- La educación en la Segunda República | 25 |
| 1.1.3. La educación durante el Franquismo. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 | 27 |
| 1.1.4.- La educación en los años 70. La fiebre concentradora..... | 30 |
| 1.1.5.- La educación en la etapa democrática. El nacimiento de los CRA..... | 32 |
| 1.2.- LA ESCUELA EN LA INVESTIGACIÓN..... | 40 |
| 1.3.- EL MODELO COLEGIO RURAL AGRUPADO -CRA- EN ESPAÑA..... | 52 |
| 1.3.1.- Origen y evolución de los CRA..... | 53 |
| 1.3.1.1.- La normativa reguladora de los CRA..... | 53 |
| 1.3.1.2.- La estructura del CRA..... | 56 |
| 1.3.1.2.1.- La cabecera y las localidades del CRA..... | 56 |
| 1.3.1.2.2.- Los Órganos de Gobierno y de Coordinación Docente de un CRA..... | 56 |
| 1.3.1.2.2.1.- Los Órganos de Gobierno..... | 57 |
| 1.3.1.2.2.2.- Los Órganos de Coordinación Docente..... | 60 |
| 1.3.1.3.- Organización de un CRA..... | 62 |
| 1.3.1.3.1.- El alumnado y su distribución..... | 62 |
| 1.3.1.3.2.- El profesorado y su distribución por las diferentes localidades que forman el CRA | 63 |
| 1.3.1.3.3.- Distribución de los tiempos..... | 63 |
| 1.3.1.3.4.- Las AMPAS y los Ayuntamientos..... | 65 |

| | |
|--|-----------|
| 1.3.1.3.5.- Otros recursos personales..... | 67 |
| 1.3.1.3.6.- Los recursos materiales..... | 67 |
| 1.3.1.3.7.- Actividades y convivencia..... | 67 |
| 1.4.- OTROS MODELOS DE AGRUPAMIENTO ESCOLAR. LOS COLEGIOS PÚBLICOS RURALES -CPR- EN ANDALUCÍA Y LAS ZONAS ESCOLARES RURALES -ZER- EN CATALUÑA..... | 69 |
| 1.4.1.- Andalucía y los CPR..... | 70 |
| 1.4.2.- Cataluña y las ZER..... | 74 |
| 1.5.- LOS INFORMES DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO..... | 79 |
| 1.5.1. Evolución de los CRA en España..... | 82 |
| | |
| CAPÍTULO II. El análisis del modelo CRA en su contexto: la realidad aragonesa | 85 |
| 2.1.- LA DISPERSIÓN GEOGRÁFICA Y LA ATONÍA DEMOGRÁFICA, CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN..... | 87 |
| 2.2.- LA SITUACIÓN ECONÓMICA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN..... | 89 |
| 2.3.- LA DEFENSA DE LA ESCUELA RURAL. EVOLUCIÓN DESDE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD..... | 92 |
| 2.3.1.- La fiebre concentradora de los 70..... | 93 |
| 2.3.2.- El panorama escolar a finales de los 70..... | 95 |
| 2.3.3.- Los Movimientos de Renovación Pedagógica -MRP- y las Escuelas de Verano de Aragón -EVA-..... | 96 |
| 2.3.4.- La escuela rural en las décadas de los 80 y 90..... | 96 |
| 2.3.5.- La llegada de la LOGSE al medio rural..... | 101 |
| 2.3.6.- El traspaso de competencias educativas del MEC a DGA..... | 102 |
| 2.3.7.- La Ley Orgánica de Educación -LOE- y la Ley Educativa Aragonesa -LEA-..... | 104 |
| 2.4.- EL MAPA ESCOLAR Y LA RED DE CENTROS DE ARAGÓN..... | 104 |
| 2.4.1.- Distribución de los Centros de Educación Infantil y Primaria Curso 2011-2012..... | 104 |
| 2.4.2.- Los Colegios Rurales Agrupados -CRA- en Aragón y su evolución en la última década..... | 105 |

| | |
|---|------------|
| 2.4.2.1.- Los CRA en la provincia de Huesca..... | 105 |
| 2.4.2.2.- Los CRA en la provincia de Teruel..... | 109 |
| 2.4.2.3.- Los CRA en la provincia de Zaragoza..... | 116 |
| 2.5.- VALORACIONES GENERALES SOBRE LOS CRA EN ARAGÓN EN LA ÚLTIMA DÉCADA..... | 121 |
| CAPÍTULO III. Metodología..... | 123 |
| 3.1.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR..... | 125 |
| 3.2.- MÉTODO..... | 125 |
| 3.2.1.- Diseño..... | 125 |
| 3.2.2.- Muestra..... | 126 |
| 3.2.3.- Instrumentos..... | 128 |
| 3.2.3.1.- Cuestionarios..... | 128 |
| 3.2.3.2.- Entrevistas..... | 132 |
| 3.2.3.3.- Grupos de discusión..... | 133 |
| 3.2.4.- Procedimiento y secuenciación..... | 134 |
| 3.2.4.1.- Cuestionarios..... | 136 |
| 3.2.4.2.- Entrevistas..... | 137 |
| 3.2.4.3.- Grupos de discusión..... | 137 |
| 3.2.4.4.- Temporalización..... | 137 |
| 3.2.5.- Análisis de datos..... | 138 |
| CAPÍTULO IV. Resultados de la fase de investigación..... | 139 |
| 4.1.- COLEGIO RURAL AGRUPADO CRA –A-..... | 142 |
| 4.1.1.- Resultados del alumnado..... | 142 |
| 4.1.2.- Resultados del director..... | 148 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.2.1.- Resultados cuantitativos..... | 148 |
| 4.1.2.2.- Resultados cualitativos..... | 152 |
| 4.1.2.3.- Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos del director..... | 156 |
| 4.1.3.- Resultados de los maestros..... | 158 |
| 4.1.3.1.- Resultados cuantitativos..... | 158 |
| 4.1.3.2.- Resultados cualitativos..... | 170 |
| 4.1.3.3.- Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos de los maestros..... | 177 |
| 4.1.4.- Resultados de los padres y las madres..... | 179 |
| 4.1.5.- Resultados de los antiguos alumnos..... | 182 |
| 4.1.6.- Resultados del alcalde..... | 185 |
| 4.1.7.- Integración global de los resultados del CRA A..... | 188 |
| 4.2.- COLEGIO RURAL AGRUPADO CRA -B-..... | 190 |
| 4.2.1.- Resultados del alumnado..... | 190 |
| 4.2.2.- Resultados del director..... | 196 |
| 4.2.2.1.- Resultados cuantitativos..... | 196 |
| 4.2.2.2.- Resultados cualitativos..... | 198 |
| 4.2.2.3.- Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos del director..... | 202 |
| 4.2.3.- Resultados de los maestros..... | 203 |
| 4.2.3.1.- Resultados cuantitativos..... | 203 |
| 4.2.3.2.- Resultados cualitativos..... | 214 |
| 4.2.3.3.- Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos de los maestros..... | 220 |
| 4.2.4.- Resultados de los padres y las madres..... | 221 |
| 4.2.5.- Resultados de los antiguos alumnos..... | 225 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.6.- Resultados del alcalde..... | 227 |
| 4.2.7.- Integración global de los resultados del CRA B..... | 229 |
| 4.3. COLEGIO RURAL AGRUPADO CRA -C-..... | 231 |
| 4.3.1.- Resultados del alumnado..... | 231 |
| 4.3.2.- Resultados del director..... | 237 |
| 4.3.2.1.- Resultados cuantitativos..... | 237 |
| 4.3.2.2.- Resultados cualitativos..... | 240 |
| 4.3.2.3.- Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos del director..... | 244 |
| 4.3.3.- Resultados de los maestros..... | 246 |
| 4.3.3.1.- Resultados cuantitativos..... | 246 |
| 4.3.3.2.- Resultados cualitativos..... | 257 |
| 4.3.3.3.- Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos de los maestros..... | 261 |
| 4.3.4.- Resultados de los padres y las madres..... | 263 |
| 4.3.5.- Resultados de los antiguos alumnos..... | 266 |
| 4.3.6.- Resultados del alcalde..... | 269 |
| 4.3.7.- Integración global de los resultados del CRA C..... | 270 |
| 4.4.- RESULTADOS GLOBALES DE LOS TRES CRA..... | 273 |
| 4.4.1.- Resultados del alumnado de los tres CRA..... | 273 |
| 4.4.1.1.- Comparación de resultados académicos de los alumnos del CRA y de los alumnos de un CEIP..... | 279 |
| 4.4.2.- Resultados de los directores..... | 281 |
| 4.4.2.1.- Resultados cuantitativos..... | 281 |
| 4.4.2.2.- Resultados cualitativos..... | 290 |
| 4.4.2.3.- Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos de los directores..... | 295 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.3.- Resultados de los maestros..... | 297 |
| 4.4.3.1.- Resultados cuantitativos..... | 297 |
| 4.4.3.2.- Resultados cualitativos..... | 309 |
| 4.4.3.3.- Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos de los maestros..... | 318 |
| 4.4.4.- Resultados de los padres y de las madres de los alumnos..... | 320 |
| 4.4.5.- Resultados de los antiguos alumnos..... | 321 |
| 4.4.6.- Resultados de las Administraciones Públicas..... | 323 |
| 4.4.6.1.- Resultados de los Directores Provinciales de Educación de Teruel.. | 323 |
| 4.4.6.2.- Resultados de los alcaldes..... | 325 |
| 4.5.- EL MODELO CRA VISTO POR SUS PROTAGONISTAS..... | 328 |
| CAPÍTULO V. Conclusiones y recomendaciones..... | 337 |
| Referencias bibliográficas..... | 347 |
| Anexos..... | 363 |
| A1. Carta de presentación dirigida a los expertos para que validaran los cuestionarios..... | 365 |
| A2. Puntuaciones de validación de los cuestionarios..... | 366 |
| A3. Carta enviada a los directores de los CRA participantes..... | 376 |
| A4. Transcripción de las entrevistas de los directores de los CRA..... | 377 |
| A5. Transcripción de las entrevistas de los maestros de los CRA..... | 390 |
| A6. Transcripción de las entrevistas de los alcaldes..... | 426 |
| A7. Transcripción de las entrevistas de los Directores Provinciales de Educación de Teruel.... | 430 |
| A8. Transcripción de los grupos de discusión de los antiguos alumnos de los CRA..... | 439 |
| A9. Transcripción de los grupos de discusión de los padres y madres de los alumnos de los CRA..... | 452 |

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es fruto de un trabajo personal en el cual han influido muchas personas.

Entre ellas destaco en primer lugar a mi director y co-directora, Benardo y Pilar. Muchos son los argumentos que puedo utilizar para agradecer todo lo que habéis hecho por mí, en especial por creer en este proyecto y volcaros en él de forma constante y firme, enseñándome en todo momento, el camino a seguir, haciendo que no cayera en lo fácil. Para mí, habéis sido figuras esenciales en mi formación y en mi vida. Gracias por todo.

En segundo lugar, quiero agradecer a los directores de los CRA, maestros, alumnos, familias, alcaldes y directores provinciales, en definitiva, a todas las personas que habéis participado en la investigación, puesto que sin su ayuda nada de esto habría sido posible. Gracias por la oportunidad que me distéis, no lo olvidaré nunca.

En tercer lugar, quiero agradecer a mis compañeras de facultad, Pilar, Charo, Amparo y Ana, con su apoyo, sus testimonios y su tiempo, son protagonistas de esta tesis.

No quiero olvidarme de mi familia que de una forma u otra me prestó su ayuda incondicional en todo momento. Mi padre con las puntuaciones de los cuestionarios, mi hermano con las transcripciones de las entrevistas, la estadística y los quesitos y mi madre con sus buenos consejos y comidas. También quiero agradecer especialmente a mi abuela María, que ya no está entre nosotros, por sus rezos a la Virgen de los Desamparados y a Lola, que hace unos días nos dejó, por su fuerza y optimismo. Todos son parte de mi formación como persona y por tanto, partícipes en esta tesis.

Por supuesto a Pedro, incansable e inagotable fuente de serenidad, paciencia y cariño. Argumentos más que válidos para mi sustento.

Hoy puedo decir que culmina un ciclo que ha durado casi cuatro años y en el cual he invertido mucho tiempo personal y social. Cuando miro atrás veo ilusión, valentía,... pero también enfados, sacrificios,... Ahora solo veo satisfacción por un trabajo bien hecho, por el aprendizaje, por el esfuerzo y por su recompensa.

Esta tarea no ha sido fácil, ha absorbido mi tiempo, mi espacio, mi vida, creándome angustia, cansancio e inseguridad. Por ello escribo estos agradecimientos entre lágrimas, atravesada por miles de emociones, esperando afrontar mi futuro, siendo firme en todas mis decisiones.

A todos y a todas, miles de gracias.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral forma parte de un proceso comenzado hace casi cuatro años que culmina con la realización de este documento. Desde hace mucho tiempo me interesa la educación que se imparte en el medio rural y fue la realización de un Postgrado de Educación en este medio lo que me empujó a investigar en esta línea.

En el momento en el que me planteo realizar mi Tesis doctoral pienso en el tipo de centros educativos existentes en el medio rural aragonés y de ahí surge la idea de investigar el modelo pedagógico-organizativo Colegio Rural Agrupado -CRA-, que después de una ardua búsqueda de información compruebo que no ha sido trabajado en profundidad. Ello me anima a investigar en este ámbito.

El objeto de estudio de esta investigación es:

“Conocer el origen y la evolución del modelo CRA y la situación en Aragón y en la realidad turolense.”

Los objetivos que nos planteamos para abordarlo son cinco:

- A. Conocer el origen del modelo CRA en España y su posterior difusión.
- B. Conocer cómo algunas Comunidades Autónomas han desarrollado el modelo CRA u otros modelos de agrupamiento.
- C. Analizar en profundidad el modelo CRA en Aragón.
- D. Verificar la bondad del modelo CRA en la provincia de Teruel a través de sus protagonistas.
- E. Extraer recomendaciones para la praxis educativa a partir de los análisis previos.

Para afrontar estos objetivos hemos realizado un trabajo de fundamentación lo más rigurosa posible y hemos utilizado la metodología de investigación pertinente, que se describe en la tesis.

La tesis se divide en cinco capítulos, incluyendo además un apartado de referencias bibliográficas y unos anexos (legislación, instrumentos utilizados,...).

En el primer capítulo se muestra una panorámica de la situación de la educación rural en España desde el siglo XIX hasta nuestros días, analizando así cuándo surgió el modelo CRA y profundizando en él. Al mismo tiempo, se pretende conocer otros modelos pedagógicos-organizativos nacidos en otras Comunidades Autónomas, que presentan ciertas similitudes con este modelo.

En el segundo capítulo se analiza el modelo CRA en la Comunidad Autónoma de Aragón y se estudia su origen y evolución, su mapa escolar y su red de centros; también se realizan una serie de valoraciones sobre el funcionamiento de dicho modelo durante los últimos años.

En el tercer capítulo se presenta el diseño de la investigación que, en su parte empírica, se articula como un estudio de casos, analizando en profundidad tres CRA. Este método nos permite acotar la información que queremos estudiar y comprender e interpretar sus características. Dentro de la metodología incluimos la descripción de la muestra utilizada, los instrumentos de recogida de información elaborados, el análisis de datos previsto, los criterios de credibilidad del estudio y las cuestiones ético-metodológicas, haciendo hincapié en las garantías de confidencialidad y anonimato de toda la información recogida.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos. En nuestro caso los mostramos en primer lugar por separado y por categorías, es decir, cada CRA con las aportaciones de su alumnado, sus maestros, su director, sus familias y su alcalde. En segundo lugar se integran los datos de los tres CRA analizando similitudes y diferencias. En este punto también incluimos la visión de los dos Directores Provinciales de Educación que han participado en la investigación.

El quinto y último capítulo se recogen las conclusiones que contienen las respuestas a los objetivos propuestos en esta tesis, unas recomendaciones finales y la propuesta de futuras investigaciones ligadas a los Colegios Rurales Agrupados y a la Escuela Rural en general, así como el reconocimiento de las limitaciones surgidas en la investigación.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos con la información recogida.



CAPÍTULO I
EL ORIGEN DEL MODELO CRA
EN ESPAÑA Y SU POSTERIOR DIFUSIÓN

I –EL ORIGEN DEL MODELO CRA EN ESPAÑA Y SU POSTERIOR DIFUSIÓN

La educación en el medio rural está presente en la legislación española desde los inicios de la regulación del sistema educativo. En esta investigación no se pretende hacer un estudio exhaustivo del tratamiento histórico-legislativo de la Escuela Rural, pero sí se quieren recoger los grandes hitos de este desde comienzos del siglo XIX, que es cuando realmente se constituye el sistema educativo español del que es heredero el nuestro. Es lo que se va hacer en este primer capítulo de la tesis.

También se presenta un breve recorrido por los diferentes estudios que se han elaborado, analizando su realidad sobre las escuelas en el medio rural desde finales del siglo pasado hasta nuestros días. Así mismo, se analizan los diferentes tipos de agrupaciones que han ido surgiendo a lo largo de los años, los Colegios Rurales Agrupados -CRA-, los Colegios Públicos Rurales -CPR-, las Zonas Escolares Rurales -ZER-etc.

Se profundiza especialmente en el modelo CRA, estudiando su origen y evolución, así como su organización y funcionamiento y, además, se describen otros dos modelos organizativos: los CPR y los ZER.

Para finalizar, se hace referencia a los Informes del Consejo Escolar del Estado, los cuales nos permiten hacernos una panorámica de la evolución de los centros, las localidades, los alumnos y los profesores del medio rural español en los últimos veinte años.

1.1. LA EDUCACIÓN RURAL EN ESPAÑA: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO-LEGISLATIVO

En el siguiente apartado vamos a realizar un recorrido por la historia de la educación en España y por sus hitos legislativos más relevantes, poniendo especial énfasis en todo lo relacionado con la educación en el medio rural pues es el tema que nos interesa.

1.1.1. La educación en el siglo XIX. Hitos más relevantes de la Ley de Moyano.

La promulgación de la Constitución de Cádiz de 1812 supone un paso decisivo para la expansión de la educación primaria en España. En su título IX. "De la Instrucción Pública", en el artículo 366, se puede leer: "En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de

primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles". Así, aparece un punto de inflexión positiva - aunque con diferentes vaivenes a lo largo de la historia - a partir del cual comienza el desarrollo de escuelas a lo largo de todo el territorio. La vuelta de Fernando VII y el Decreto de 4 de mayo de 1814 hace que se declare nula la Constitución de 1812 y se vuelva al Antiguo Régimen y a colocar la Instrucción en manos de la Iglesia.

El pensamiento racionalista, dominante en el siglo XIX, generó una corriente política liberal que mantuvo un pulso leve pero continuo con la Iglesia Católica, en su intento de secularizar la vida civil y elevar la educación a una dimensión social relevante, que culmina con el *Informe Quintana* (1814) en el que se establecían las bases de la instrucción pública en España y en el que la educación respondía a un carácter universal, uniforme, público y libre.

La Constitución de 1845 otorgó nuevas prerrogativas a la Iglesia en sus relaciones con el Estado, ratificadas por la firma del Concordato de 1851, lo que suponía la preeminencia de la doctrina católica en la instrucción de las universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas y privadas.

La aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, también conocida como la *Ley Moyano*, fue de gran trascendencia por lo que supone de ordenamiento del sistema educativo y por su vigencia durante más de cien años. Dicha ley se componía de cuatro secciones: la primera organizaba la enseñanza en tres niveles, la segunda regulaba los centros de enseñanza, la tercera los cuerpos del profesorado, y la cuarta los niveles de la Administración Educativa. A continuación describimos brevemente el contenido de las secciones e incluimos algunos de los artículos más relevantes.

Sección I. Estructura la enseñanza en tres niveles: primera enseñanza, segunda enseñanza y superior:

La primera enseñanza se dividía en elemental y superior. La enseñanza elemental era obligatoria de los seis a los nueve años y gratuita para quien lo necesitase. En la elemental se impartían Lectura, Escritura, Principios de Gramática Castellana -con ejercicios de Ortografía-, Principios de Aritmética -con el sistema legal de medidas, pesas y monedas-, Breves nociones

de Agricultura, Comercio e Industria, según las localidades. La primera enseñanza superior, además de una “prudente ampliación” de las materias anteriores, incorporaba Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura; Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España; y Nociones generales de Física y de Historia natural “acomodadas a las necesidades más comunes de la vida”. Por otro lado, para las niñas, en lugar de algunas de las materias anteriores, recibían las correspondientes a Labores propias del sexo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de Higiene doméstica.

Art. 7. “La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular.”

Art. 9. “La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo.”

Art. 10. “Los estudios de la primera enseñanza no están sujetos a determinado número de cursos: las lecciones durarán todo el año, disminuyéndose en la canícula el número de horas de clase.”

La segunda enseñanza comprendía estudios generales y estudios de aplicación a profesiones industriales. Los estudios generales se dividían en dos periodos: el primero de dos años y el segundo de cuatro. Para poder acceder a estos estudios había cumplir dos requisitos: tener nueve años y superar una prueba general de las materias de la primera enseñanza elemental completa. El acceso a estudios de aplicación a profesiones industriales también tenía sus condiciones que eran tener diez años y superar una prueba general de las materias de primera enseñanza superior.

Art. 17. “Para principiar los estudios generales de la segunda enseñanza se necesita haber cumplido nueve años de edad y ser aprobado en un examen general de las materias que abraza la primera enseñanza elemental completa.”

Art. 18. "Para pasar a los estudios de aplicación correspondientes a la segunda enseñanza se requiere haber cumplido diez años y ser aprobado en un examen general de las materias que comprende la primera enseñanza superior."

Art. 20. "Para pasar al segundo período de la segunda enseñanza se requiere haber sido aprobado en un examen general de las materias que contiene el primero."

El nivel superior abarcaba los estudios de facultades, las enseñanzas superiores y las enseñanzas profesionales. Se encontraban aquí los estudios de Maestro o Maestra y de profesor de Escuela Normal.

Art. 68. "Los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de primera enseñanza elemental son:"

- Catecismo explicado de la doctrina cristiana.
- Elementos de Historia sagrada.
- Lectura.
- Caligrafía.
- Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición.
- Aritmética.
- Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura.
- Elementos de Geografía.
- Compendio de la Historia de España.
- Nociones de Agricultura.
- Principios de Educación y métodos de enseñanza.
- Práctica de la enseñanza.

Art. 69. "Para ser Maestro de primera enseñanza superior, se requiere:"

Primero. Haber estudiado las materias expresadas en el artículo anterior.

Segundo. Haber adquirido nociones de Álgebra, de Historia universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza.

Art. 70. "Para ser Profesor de Escuela normal, se necesita además haber estudiado:"

Primero. Elementos de Retórica y Poética.

Segundo. Un curso completo de Pedagogía, en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos.

Tercero. Derecho administrativo, en cuanto concierne a la primera enseñanza.

Art. 71. "Para ser Maestra de primera enseñanza, se requiere:"

Primero. Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire.

Segundo. Estar instruida en principios de Educación y método de enseñanza.

También se admitirán a las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna Escuela modelo.

Sección II. Regula los centros de enseñanza públicos y privados.

Esta sección de la Ley se dedicaba a los establecimientos de enseñanza, divididos en tres categorías: públicos, privados y domésticos. En la categoría pública se encontraban las escuelas de primera enseñanza, que eran sostenidas totalmente o en parte por fondos públicos procedentes de los propios municipios, y si era necesario los apoyaba el Estado. Así mismo, se indicaba que al menos la tercera parte de las escuelas debían ser de titularidad pública y estas se abrían en función del número de almas de las poblaciones, precisando también la concurrencia excepcional de alumnado de ambos sexos.

Art. 97. "Son Escuelas públicas de primera enseñanza las que se sostienen en todo o en parte con fondos públicos, obras pías u otras fundaciones destinadas al efecto. Estas Escuelas estarán a cargo de los respectivos pueblos, que incluirán en sus presupuestos municipales, como gasto obligatorio, la cantidad necesaria para atender de ellas, teniendo en su abono los productos de las referidas fundaciones."

Art. 100. "En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños solo se consentirán en pueblos de menor vecindario."

Art. 101. "En los pueblos que lleguen a 2.000 almas habrá dos escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4.000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una Escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, a lo menos, será siempre de Escuelas públicas."

Art. 102. "Los pueblos que no lleguen a 500 habitantes deberán reunirse a otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca Escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita a los niños concurrir a ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una Escuela incompleta, y si aun esto no fuera posible, la tendrá por temporada. Las Escuelas incompletas y las de temporada se desempeñarán por adjuntos o pasantes, bajo la dirección y vigilancia del Maestro de la Escuela completa más próxima."

Art. 103. "Únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, y aun así con la separación debida."

Art. 104. "En las capitales de provincia y poblaciones que lleguen a 10.000 almas, una de las Escuelas públicas deberá ser superior."

Art. 105. "El Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan además Escuelas de párvulos."

Dentro del ámbito público también se encontraban las Escuelas Normales, para el Magisterio de la primera enseñanza ubicadas en cada capital de provincia y otra central en Madrid; los Institutos de segunda enseñanza clasificados en tres categorías, siendo de primera los de Madrid, de segunda los de las capitales de provincia y de tercera los de otras poblaciones; las Universidades y las Escuelas Superiores, con una central en Madrid y nueve de distrito en algunas capitales de provincia.

Los establecimientos privados eran costeados y dirigidos por personas particulares, Sociedades o Corporaciones. Todo aquel que tuviera cumplidos veinte años de edad y título para ejercer el Magisterio de primera enseñanza, podía establecer y dirigir una Escuela particular de esta clase.

Finalmente, la Ley también estimó la posibilidad de "enseñanza doméstica". Y, con ella, la admisión a los exámenes de ingreso para la segunda enseñanza.

Sección III. Regula los cuerpos del profesorado de centros públicos, así como su formación inicial y la forma de acceso.

En esta sección se incluían disposiciones generales para el profesorado y distintos aspectos referentes a la docencia en las diferentes enseñanzas. Uno de los requisitos generales para poder ejercer como profesor era justificar una "buena conducta religiosa y moral". Las plazas de Maestros de primera enseñanza se proveían, ordinariamente, por el procedimiento de oposición, salvo aquellos puestos con retribuciones más bajas.

Art. 180. "Para aspirar al Magisterio en las escuelas públicas se necesita tener veinte años cumplidos y tener el título correspondiente."

Art. 181. "Quedan exceptuados de este último requisito los que regenten Escuelas elementales incompletas; los cuales, como igualmente los Maestros de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia, en la forma y términos que determine el Reglamento."

Art. 185. "Las plazas de Maestros, cuya dotación no llegue a 3.000 reales (rs), y las de Maestras cuyo sueldo sea menor de 2.000 rs se proveerán sin necesidad de oposición; pero se anunciará la vacante, señalándose un término para presentar solicitudes; y se hará el nombramiento a propuesta de la Junta provincial de Instrucción pública, teniendo en cuenta los méritos de los aspirantes."

Art. 186. "Las Escuelas cuya dotación exceda de las cantidades expresadas en el artículo anterior, se proveerán por oposición."

Además las "funciones de Maestro", en pueblos pequeños y escuelas incompletas, podían agregarse a las de Cura párroco o Secretario de ayuntamiento.

Art. 189. "En las Escuelas elementales incompletas podrán agregarse las funciones de Maestro a las de Cura párroco, Secretario de Ayuntamiento u otras compatibles con la

enseñanza. Pero en las Escuelas completas no se consentirá semejante agregación sin especial permiso del Rector, que tan solo podrá darlo para pueblos que no lleguen a 700 almas.”

Así mismo, los Maestros de Escuelas públicas elementales completas tenían derecho a: “habitación decente y capaz para sí y su familia”, un sueldo fijo y otras retribuciones previstas según su antigüedad, méritos y servicios prestados.

Art. 191. “Los Maestros de Escuelas públicas elementales completas disfrutarán: primero de una habitación decente y capaz para sí y su familia y segundo de un sueldo fijo de 2.500 reales anuales, por lo menos en los pueblos que tengan 500 a 1.000 almas; de 3.300 rs en los pueblos de 1.000 a 3.000 almas; de 4.400 rs en los de 3.000 a 10.000 almas; de 5.500 rs en los de 10, a 20.000 almas; de 6.600 rs en los de 20.000 a 40.000 almas; de 8.000 rs en los de 40.000 almas en adelante, y de 9.000 reales en Madrid.

Art. 192. “Los Maestros y Maestras de las Escuelas percibirán, además de su sueldo fijo, el producto de las retribuciones de los niños que puedan pagarlas. Estas retribuciones se fijarán por la respectiva Junta local, con aprobación de la de provincia.”

Art. 193. “En los pueblos que tengan menos de 500 almas el Gobernador fijará, oyendo al Ayuntamiento, la dotación que éste ha de dar al Maestro”

Sección IV. Se establecen tres niveles de Administración Educativa: central, provincial y local.

En esta sección se establecieron las instancias y los órganos de Gobierno y de Administración de la Instrucción Pública, donde el Ministerio de Fomento era el responsable de todo ello.

Al mismo tiempo, se constituyó un Consejo de Instrucción Pública, dividido en cinco secciones según los tipos de enseñanza. En cada capital de provincia se establecía una Junta de Instrucción Pública y, además, en cada distrito municipal funcionaba una Junta de Primera Enseñanza. El Gobierno ejercía la inspección y vigilancia sobre los establecimientos de instrucción, tanto públicos como privados.

Art. 286. "Corresponde a estas Juntas: informar al Gobierno en los casos previstos por esta Ley y demás en que se les consulte; promover las mejoras y adelantos de los Establecimientos de primera y segunda enseñanza; vigilar sobre la buena administración de los fondos de los mismos Establecimientos; dar cuenta al Rector, y en su caso al Gobierno, de las faltas que adviertan en la enseñanza y régimen de los Institutos y Escuelas puestas a su cuidado."

Art. 289. "Las Juntas locales tendrán, respecto de las Escuelas de primera enseñanza establecidas en el pueblo, las mismas atribuciones que el art. 286 señala a las Juntas provinciales respecto de los Establecimientos cuyo cuidado se les encomienda; con la diferencia de que las locales dirigirán sus comunicaciones a la provincial en lugar de hacerlo al Rector o al Gobierno."

En 1900, por el Real Decreto de 18 de abril, los asuntos educativos son segregados del Ministerio de Fomento, creándose así el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

La medida más trascendente, llevada a cabo por el ministro Álvaro de Figueroa y Torres -Conde de Romanones-, fue asegurar el sueldo al Magisterio, pasando a dependencia directa del presupuesto del Estado, tal y como se recoge en el Real Decreto de 26 de octubre de 1901.

Pero como el mismo ministro Romanones (1903:13) indicara, este era solo un primer paso en el largo camino de reformas que debían emprenderse.

"...no basta que el Magisterio tenga satisfechos sus haberes, no bastaría siquiera que estuviese bien pagado, que dista mucho de estarlo hoy, sino que necesita para realizar sus misión, base de progreso y raíz principal de la prosperidad de los pueblos, una organización escolar nueva y medios materiales que resultan costosos, que en épocas anteriores no parecían siquiera útiles y que hoy constituyen condición esencial de la educación moderna."

Es el primer paso en un camino de reformas educativas en el que se establecían tres puntos fundamentales a cubrir en la enseñanza primaria. El primero lo centraba en la "construcción de edificios", que además de resolver los problemas de espacios higiénicamente acondicionados constituyesen el marco y estructura fundamental donde apoyar el segundo punto de la reforma, la "graduación escolar", considerada esta como medida urgentísima en la

educación española para eliminar en las grandes poblaciones la escuela unitaria o de un solo maestro, calificada a su vez de anticuada. Y el tercer punto lo sitúa en la adecuada, "selección y formación del elemento personal," principal actor de toda reforma, los maestros y los inspectores, que en la concepción y realización de su actividad profesional debía plasmar diariamente la pretendida transformación. En este sentido contempla la reforma de las Escuelas Normales, para que de ellas salgan maestros con la formación requerida; y la reforma de la Inspección Escolar, en orden a la confrontación de una inspección independiente del caciquismo, más técnica que burocrática, eficaz, que visite frecuentemente las escuelas y que sus profesionales saliesen de entre los elementos más valiosos del magisterio.

La creación del primer Ministerio específico de Instrucción pública en 1900, el cúmulo de reformas educativas de principios de siglo, así como la importante producción político-pedagógica de aquellos años, revelan claramente estos propósitos y estos cambios, en los que hay que ver la fecunda influencia de la Institución Libre de Enseñanza, fundada por Francisco Giner de los Ríos en 1876, verdadero vector de la transformación y de la modernidad en España, así como el resultado de las campañas en favor de Joaquín Costa, que incansablemente venía afirmando que el problema de la regeneración de España era pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requería una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados.

Mucho quedaba por hacer. A finales del siglo XIX, no había terminado la alfabetización mayoritaria y la generalización de la enseñanza elemental. Casi las dos terceras partes de la población seguían aún analfabetas (71.6% en 1887, 63.8% en 1900, 59.4% en 1910) y persistía, pese a progresos indudables y constantes en la escolarización y la alfabetización, un bloque irreducible de casi doce millones de analfabetos entre 1860 a 1920.

El desfase entre preinscripciones legislativas y realidades escolares fue constante a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y a principios del XX, y la Ley Moyano de 1857, que declaraba obligatoria la enseñanza primaria para los jóvenes entre los 6 y los 9 años, no se cumplía en su totalidad; aún a principios del siglo XX quedaba fuera de las escuelas una masa importante de jóvenes. El número de escuelas y de alumnos conoció desde luego un crecimiento notable a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado, estabilizándose a principios del siglo XX (17.170 escuelas y 780.000 alumnos en 1850; 29.776 escuelas y 1.850.000 alumnos en 1900), pero se trataba de un esfuerzo aún insuficiente para lograr escolarizar a la totalidad de la

población juvenil. La escasa densidad de la red escolar y la falta acuciante de escuelas y de maestros contribuían desde luego a la *subescolarización* y a su corolario inevitable, el analfabetismo, a partir del cual se efectuaban las comparaciones europeas, poco halagüeñas para España.

Cabe apuntar también la necesidad del salario de los niños en los hogares populares como obstáculo a la escolarización infantil.

Paralelamente a la educación institucionalizada, un grupo de intelectuales, encabezados por Francisco Giner de los Ríos, funda en 1876 la Institución Libre de Enseñanza, cuyo credo pedagógico es ajeno a todo particularismo religioso, filosófico y político.

Desde el sector anarquista, Francisco Ferrer i Guardia crea la primera Escuela Moderna, en 1901, bajo el lema de una escuela coeducativa, laica y racional, y el socialista Manuel Núñez de Arena funda la Escuela Nueva, en 1910, para atender las necesidades culturales y educativas de la clase obrera.

1.1.2. La educación en la II República

El malestar social y político, la oposición de los intelectuales y las revueltas estudiantiles ocasionaron la caída de la dictadura de Primo de Rivera (1923- 1930). El nuevo estado republicano afrontó, con carácter medular, una profunda reforma de la educación inspirada en los principios pedagógicos de la Educación Nueva y de la Institución Libre de Enseñanza. Muchos de aquellos principios siguen estando de plena actualidad.

La Constitución de 9 de diciembre de 1931 en el Título Tercero, Capítulo II, establece los principios educativos de la enseñanza. En ella se proclama la gratuidad de la enseñanza primaria (facilitando a todos los españoles en desfavorable situación económica la gratuidad de la enseñanza en todos los grados), la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza; se suprime la obligatoriedad de la enseñanza religiosa; se regula la inspección de las enseñanzas primera y segunda y se establece que sean funcionarios los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial.

Las construcciones escolares y el acceso de maestros de Instrucción Primaria en España fueron objetivos primordiales en la II República, puesto que se crearon 27. 151 escuelas y en 1933 había 46. 260 maestros.

Otro gran reto fue motivar y modernizar al profesorado que vivía al margen de las corrientes pedagógicas. Para ello se fomentaron las excursiones, se organizaron cursillos, conferencias y lecturas, se realizaron "misiones pedagógicas"; se impulsó la creación de becas en colaboración con todos los centros docentes, especialmente con la Universidad y se constituyeron revistas como "vehículos de comunicación y formación" tales como la *Revista de Escuelas Normales*, la *Revista de Pedagogía* y el *Boletín de Educación*.

A finales del mes de mayo de 1931, el Gobierno provisional decretó la creación de las Misiones Pedagógicas en consonancia con algunos de los anhelos más profundamente sentidos por la II República, como la erradicación del analfabetismo, la elevación del nivel de instrucción de la población y la compensación de las desigualdades, más acusadas en el medio rural.

Se puso en marcha un ambicioso proyecto de extensión cultural cuyos cometidos se enunciaban en el preámbulo del *Real Decreto 29 de mayo de 1931 de Creación de las Misiones Pedagógicas*:

"El Ministerio que suscribe estima necesario y urgente ensayar procedimientos de influencia educativa en el pueblo acercándose a él y al magisterio primario, no sólo con la preinscripción de la letra impresa, sino con la palabra y el espíritu que la anima y realiza la comunión de ideas y aspiraciones generosas"

El fomento de la cultura implicaba el establecimiento de bibliotecas públicas, la organización de lecturas, las sesiones de música y de cinematógrafo, las representaciones teatrales, las exposiciones del Museo ambulante, etc.

En cuanto a la labor docente se fomentaron las visitas a escuelas y la organización de semanas pedagógicas, el examen de la realidad que rodeaba a la escuela, las lecciones prácticas y las excursiones con los maestros y niños, etc.

El final de la II República supuso el comienzo de un largo exilio para aquella "república" de maestros y maestras. Una parte importante del magisterio fue fusilado, encarcelado o depurado tras la sublevación militar de julio de 1936, que provocó la Guerra Civil.

1.1.3. La educación durante el Franquismo. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

Tras el golpe militar se impuso en la escuela un cambio dramático. Durante el franquismo la enseñanza fue en lo fundamental un instrumento de adoctrinamiento político para conseguir a través de la escuela la estabilidad social y su propia supervivencia política, buscando la sumisión del individuo y de la sociedad de la inmediata posguerra.

Desmontar la Institución Libre de Enseñanza y su modelo educativo o su forma de hacer las cosas en materia de educación fue un objetivo primordial de los vencedores desde el primer momento. Después de la guerra no sobrevino la paz sino la Victoria.

La escuela nacional-católica es la implantada por el Régimen del General Franco. Una enseñanza tradicional, arcaizante, autoritaria y ultracatólica: autoritarismo, disciplina con castigos físicos, orden, separación de sexos, métodos tradicionales de memorización y repetición, reintroducción de símbolos religiosos y políticos, paralización del ambicioso programa de nuevas construcciones escolares y desidia de las nuevas autoridades locales, que no tenían la construcción de nuevas escuelas públicas entre sus prioridades esenciales.

Por otra parte la política educativa del franquismo asume la subsidiariedad de la enseñanza nacional o pública y deja en manos de la Iglesia el papel determinante en la educación, tal y como ocurría antes de la II República.

Los principios básicos para conseguir forjar la nueva juventud se insertaban en cuatro bloques educativos: la religión, la patria, el civismo y la gimnasia.

Las características y los contenidos de las enseñanzas de estos bloques educativos aseguraban el adoctrinamiento, la sumisión y la obediencia al nuevo orden político y social impuesto por el régimen.

Todo lo anterior queda recogido en la *Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945*, presentada por el entonces ministro de Educación, José Ibáñez Martín, donde se expresa que la educación en España “debe ser primordialmente católica, española y debe estar al servicio de los intereses de la Patria”. Así mismo consagra el principio “cristiano” de la separación de niños y niñas y define la escuela como:

“La comunidad activa de maestros y escolares, instituida por la familia, la iglesia o el estado, como órgano de la educación primaria para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española”

Carmena y Regidor (1985:25) expresan que “la primera función que cumplió la Escuela fue la de ser transmisora de ideología. La de transmisora de cualificación ocupó un lugar muy secundario y no tiene relevancia considerar a la Escuela como retenedora de mano de obra en este periodo”

Esta ley, de 1945, plantea una escolaridad obligatoria desde los 6 años con una diferenciación clara: hasta los 10 años para los que ingresen en el Bachillerato y hasta los 12 años para los que deban incorporarse al mundo laboral. Ello implicaba el cierre de muchas escuelas, fundamentalmente en el medio rural, a cuya población se le cerraron las puertas del acceso a la segunda enseñanza que estaba en manos de la Iglesia y en zonas urbanas.

En el artículo 21 de dicha ley se define la escuela unitaria como aquella enclavada en núcleos de población que, en un radio máximo de un kilómetro, superase los 250 habitantes mínimos para la creación de una escuela y que podía estar regentada por una persona que tuviese estudios de carácter eclesiástico o civil, si la localidad era menor de 501 habitantes, o, en localidades menores por personas que manifestasen su deseo de encargarse de la docencia. En el caso de que la población estuviese más diseminada, las autoridades deberían facilitar medio de transporte a los niños o estos acudir a las Escuelas Hogar.

Durante la década de los 50 del pasado siglo, la escuela rural unitaria, con la vivienda adosada a la escuela y un mísero salario fue la estampa clásica de la educación en España; contrapuesta a la escuela graduada y considerada de peor categoría, siendo el único reducto cultural de muchos núcleos dispersos.

Desde la promulgación de la Ley de 1945 hasta la de su texto refundido de 1967, transcurren veintidós años, tiempo suficiente para que aquella ley se modificase en los aspectos o apartados que fuesen precisos. Pero lo cierto es que las modificaciones son mínimas y, sin duda, sus principios y fundamentos doctrinales siguen inalterables.

En cuanto al número de escuelas hay una ampliación, ya que dice que "El Estado creará Escuelas de Enseñanza Primaria y de Preescolar", pudiendo considerarse esto último como una novedad.

También recoge la organización de Agrupaciones Escolares, "como colegio o escuela graduada cuyas aulas están localizadas dentro del radio de un kilómetro" y Escuelas Comarcales, "como la escuela o grupo de escuelas cuyos alumnos proceden de distintas localidades"; este planteamiento antes no existía.

A finales de los años 60 se empieza a resquebrajar este panorama monolítico y, tímidamente, van apareciendo grupos clandestinos que se oponen al régimen franquista y que por los pequeños resquicios que se presentan van mostrando nuevas formas de actuar.

En la enseñanza, los movimientos estudiantiles impulsan organizaciones de oposición al Régimen y al mismo tiempo generan dentro del magisterio encuentros para intercambiar información y experiencias. Son las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica, que por entonces comienzan a vertebrarse.

Las transformaciones que se estaban produciendo en la sociedad española reclamaban un sistema educativo acorde que solventara los problemas existentes:

- Una enseñanza desconectada del mundo laboral.
- Una formación básica insuficiente.
- Un elevado número de abandono de la enseñanza secundaria.
- Un inferior número de estudiantes universitarios respecto a los países europeos.

El Estado buscó entonces una nueva legitimación para el sistema político, más acorde con la evolución socioeconómica del país. Surge así la denominada Ley General de Educación

(1970), que determinó toda la política educativa de esa década y los primeros años de la siguiente.

1.1.4. La educación en los años 70. La fiebre concentradora.

La *Ley General de Educación* reestructuraba todo el sistema educativo desde la Educación Preescolar a la Universitaria. Aproximaba el panorama educativo español a las corrientes técnicas y pedagógicas del momento y ponía de manifiesto el retraso político y social de España, anunciando en cierto modo la obsolescencia final del régimen.

El gran legado de la *Ley General de Educación fue la Educación General Básica (EGB)*, que fue la extensión de la educación primaria desde los 6 a los 14 años con carácter gratuito y obligatorio. Se creó una doble red de enseñanza secundaria con el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y la FP (Formación Profesional), a los cuales se podían acceder al terminar la EGB.

Sin embargo, la escuela rural fue la gran olvidada por la Ley General de Educación. La especialización del profesorado, la necesidad de nuevos espacios y de más recursos no podía afrontarse desde la realidad de las pequeñas escuelas rurales y Aragón era, y sigue siendo, un gran territorio rural. Por todo esto, se inició una política concentradora apareciendo así dos tipos de centros:

- Las concentraciones escolares. Se crearon escuelas en las cabeceras de comarca para agrupar a los niños y niñas de los pequeños núcleos rurales de alrededor. Los alumnos a través del Servicio de Transporte Escolar eran recogidos por la mañana en sus localidades, pasaban el día en la escuela, donde hacían la comida del mediodía y por la tarde eran de nuevo transportados a sus casas.
- Las escuelas-hogar. Eran internados en los que los niños y niñas residían durante la semana para asistir a esas escuelas de concentración cuando por razones de distancia física no podían realizar el viaje diario de ida y vuelta de sus casas a la escuela, al no disponer de escuelas en su lugar de residencia.

La implantación de estos centros concentradores, con unidades escolares graduadas como sistema de escolarización del alumnado que residía en zonas de población diseminada y

en localidades que carecían de escuela, fue el medio pretendidamente capaz de mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza según los criterios tecnológicos imperantes en esos momentos (Sauras, 2000). Al respecto, resulta lúcida la reflexión de Francesco Tonucci (1996: 51):

“Transportar a un niño lejos de su casa, de sus lugares de exploración y de juego, significa privarlo de sus seguridades, limitarlo a una condición de dependencia que nunca podrá constituir la base de una personalidad autónoma, crítica y democrática”.

La política concentradora recogida en la Ley General de Educación provocó el cierre de muchas escuelas y la incorporación del profesorado a las concentraciones tratando de encontrar mejores condiciones laborales, como reflejan Carmena y Regidor (1984: 59):

“Se ha pedido al maestro que lleve a cabo un gran esfuerzo de cambio, actualización y trabajo, pero no se le han ofrecido expectativas de mejora económica, social, de condiciones y de promoción”.

También se perdió la denominación de “maestro” que fue sustituida por la de profesor de EGB. La mayoría de las escuelas -concentraciones- fracasaron como consecuencia de su irracional planificación y por no tener en consideración la unidad de población en el medio rural pues, aunque la Ley señalaba un radio máximo de 45 kilómetros, se dieron casos de un ámbito superior a los 100 kilómetros haciendo coincidir en las aulas a escolares de realidades socioeconómicas muy distintas.

La creación de grandes concentraciones representó para el alumno de medios rurales un fuerte desarraigo, el aumento del fracaso escolar, dramáticos accidentes por el masivo transporte y, en definitiva, pérdida de calidad educativa y de vida. A esto se unió la no escolarización -porque no era obligatoria ni gratuita, ni existía este servicio en los pequeños pueblos- de los alumnos en enseñanzas de Educación Preescolar, lo que significaba una clara discriminación frente a los de zonas urbanas, escolarizados en un 60% (Tiana, 1999).

Cinco años después de la aprobación de la *Ley General de Educación* murió Francisco Franco y España inició un proceso de recuperación de las libertades, un tiempo en el que convivieron, con evidentes tensiones, lo viejo y lo nuevo, la ilusión de un futuro de convivencia

pacífica y el lastre de décadas de rencor y rabia contenida. Este cambio de escenario político hizo que la Ley se quedara inmediatamente obsoleta y que muchos de los principios que la inspiraban carecieran de sentido.

La Constitución de 1978 fue el fruto del consenso de las fuerzas conservadoras y progresistas. A nivel de educación cabe resaltar el artículo 27, que dice así: "Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza."

La escuela pública durante la década de los 70 fue un hervidero de inquietudes y de iniciativas, sobre todo porque había maestros convencidos de que la escuela y la formación de los niños y niñas tenían mucho que aportar a la preparación de ese día en que "al levantar la vista veríamos una tierra llamada libertad" (Labordeta).

1.1.5. La educación en la etapa democrática. El nacimiento de los CRA.

La llegada al gobierno de la Nación del Partido Socialista en 1982 fue, en principio, un momento esperanzador para la escuela rural ante la nueva sensibilidad hacia las mal llamadas "escuelas incompletas". La publicación del *Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 27 de abril de 1983* y de la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985*, significó un importante salto cualitativo.

El *Real Decreto sobre Educación Compensatoria* proponía medios y recursos extraordinarios adicionales para tratar desigualmente a los que eran socialmente desiguales con aspiración a la igualdad de resultados en la educación obligatoria. Un programa de actuación educativa preferente destinada a compensar positivamente las desigualdades e insuficiencias que el sistema escolar ordinario tenía en grandes bolsas, tanto de carácter social como geográfico, deprimidas sociológicamente y sin dotar en términos de servicios sociales y culturales. Tal y como muestra su artículo 1 "en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente", y según las actuaciones que marca su artículo 2:

- A. Constitución de servicios de apoyo escolar y Centros de recursos para asistir a los Centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado, con menos de tres unidades, que siendo incompletos imparten Educación

General Básica completa o con otros indicadores de infradotación o baja calidad de la enseñanza.

- B. Incentivación de la continuidad del profesorado en Centros docentes cuyas vacantes resultan de difícil provisión.
- C. Establecimiento de cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados a fin de proporcionarles formación ocupacional y completar la formación general recibida en Educación General Básica.
- D. Desarrollo de campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente, de acuerdo con las características de los alumnos.
- E. Creación de modalidades específicas de ayudas al estudio.
- F. Realización de inversiones en obras y equipamientos.

Cabe citar, entre otros, algunos de los proyectos más relevantes puestos en marcha. En las Comunidades Autónomas con competencias educativas:

- El Plan de Actuación para la escuela rural en Andalucía.
- Los Planes de apoyo a la escuela rural de Cataluña.
- Los Proyectos experimentales para zonas rurales de Valencia.
- Los Centros de recursos y profesores itinerantes de apoyo a centros incompletos.
- Las Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña.

A nivel de territorio MEC, surgieron los Centros Rurales de Innovación Educativa, los primeros de los cuales fueron creados en Aragón y paulatinamente este modelo se fue extendiendo por el territorio español.

Todo esto significó un momento especialmente ilusionante, casi revolucionario por la innovación y participación de muchas comunidades rurales a las que llegaban profesores de apoyo, medios didácticos y económicos para cuyo desarrollo se demandaba, además, opinión y compromiso de trabajo conjunto, superando así el secular aislamiento del profesorado, de las familias y de las instituciones locales. Fueron estos primeros años ochenta especialmente fértiles en cuanto a pedagogía y didáctica rural.

El 3 de julio de 1985 se aprobó la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)* Por su planteamiento de compensación de desigualdades representó un deseo de

plasmar los criterios básicos del socialismo democrático en el sistema educativo, en lo político y desde una ideología que obtuvo el respaldo mayoritario de los españoles.

Revisando el articulado de la Ley, en lo que se refiere a ámbitos desfavorecidos, mostraba con claridad el derecho que todos los españoles tenían a recibir “una educación básica gratuita y a acceder a niveles superiores sin discriminaciones de tipo económico, nivel social o lugar de residencia del alumno”. Para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural, en el artículo 6.g, se reconocía el derecho a recibir las ayudas precisas. También se indicaba, en el artículo 15, la posibilidad de los Centros para adaptar los programas a las características del medio en el que estuvieran insertos. El artículo 41.3 era más explícito al recoger que en los Centros preescolares y en los de EGB con menos de 8 unidades, la Administración educativa competente adaptaría lo dispuesto en este artículo a la singularidad de los mismos.

Como precedente al nacimiento de los Centros Rurales Agrupados (CRA), destaca el proyecto de Educación Compensatoria desarrollado en el valle de Amblés, Ávila. En él, nueve escuelas unitarias ya no asistieron al Colegio de Concentración de Ávila porque decidieron funcionar como un centro completo con claustro común, consejo escolar, equipo directivo, proyecto curricular, materiales y recursos didácticos. Con este nuevo modelo organizativos las pequeñas escuelas unitarias no se suprimían, los alumnos de preescolar y de ciclos inicial y medio de EGB permanecían en sus localidades de origen, diversos profesores de la plantilla del CRA impartían clases de forma itinerante en varias localidades y era posible la utilización conjunta de las instalaciones, independientemente del pueblo de ubicación.

Durante los cursos 1983/1984 y 1984/1985 la experiencia funcionó sin reconocimiento legal. Existía únicamente una aprobación oral por parte de la Administración Educativa.

El planteamiento inicial de la experiencia, presentaba tres líneas de acción:

- La estructura organizativa de la Escuela Rural, que pretendía superar el esquema escuela unitaria-pueblo y considerar la agrupación de varias unitarias situadas en diferentes pueblos de una comarca, como un solo Colegio Público Completo.
- Responder a las demandas de la cultura rural, con una pedagogía adecuada al medio.

- Intentar establecer cauces permanentes de participación y formación de padres con una doble finalidad: que el proyecto fuera dando respuesta a las inquietudes educativas de los mismos, y que la escuela estuviera presente en los problemas socioeconómicos del medio y colaborase para que la educación y el desarrollo de la comarca se produjeran paralelamente.

Fue el 12 de abril de 1985, mediante una Resolución de la Subsecretaria del Ministerio de Educación y Ciencia, cuando se aprobó el Colegio Rural Agrupado “Valle de Amblés” con carácter experimental, subrayando el objetivo primordial del proyecto:

“Encontrar nuevos enfoques didáctico-pedagógicos y aplicar formas originales y flexibles de agrupamiento y organización, adaptados a las específicas circunstancias del ámbito rural”

Más adelante el documento destacaba la importancia de experiencias como esta:

“Mediante ellas se va a dar origen a una modalidad de Colegio Público Rural, suficientemente potenciado, que constituya una alternativa válida a las concentraciones escolares”

Nacían así los Centros Rurales Agrupados (CRA), bajo el *Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*, que se han consolidado plenamente en todo mundo rural español tras su extensión y creación con la finalidad, según su artículo 1.1, de “mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales”. Se trataba, según la nueva legislación, de:

“...hacer posible el mantenimiento de pequeñas escuelas sin detrimento de su fortaleza organizativa, mejorar la calidad educativa desde un mayor poder organizativo, acabar con el aislamiento del maestro de las pequeñas escuelas, dotar al ámbito rural de los recursos adecuados y compartidos, posibilitar la adecuación del currículo a la realidad de los pueblos, desarrollar proyectos pedagógicos u organizativos adaptados al contexto y compartir los maestros especialistas”.

Será el mismo profesorado el que defina con gran realismo *centros como aulas con pasillos muy largos que son las carreteras que comunican las distintas localidades*.

El nuevo planteamiento intentaba superar el discurso tradicional entre la política de concentraciones escolares de los años setenta y la permanencia a toda costa de las escuelas unitarias, con las consecuencias de dispersión, aislamiento y falta de igualdad de oportunidades. En el mismo Decreto se hacía una dura crítica a la política de concentraciones escolares en Centros comarcales impulsada por la *Ley General de Educación de 1970*.

Aunque el Decreto de Educación Compensatoria y la misma LODE abrieron nuevas y más optimistas expectativas para la escuela rural, no acabaron con muchas de las carencias existentes. Con la *Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE)* (1990), muchos de los proyectos nacidos al amparo del *Programa de Educación Compensatoria* habían desaparecido o estaban en declive y las deficiencias en infraestructuras y equipamientos de los centros rurales eran todavía muy grandes.

El profesorado que trabajaba en el medio rural lo hacía en condiciones de desigualdad con respecto al de colegios completos y su meta era solicitar puestos en los centros del medio urbano, debido a que las plazas del medio rural no eran consolidadas por el Ministerio de Educación, lo cual produjo un aumento espectacular de profesores interinos en los Centros Rurales Agrupados.

En cuanto al alumnado del medio rural, la llegada de la LOGSE complicaría la decisión de quién, cómo y dónde se formarían los alumnos del hasta entonces denominado Ciclo Superior de EGB. La salida de la escuela unitaria de unos alumnos y la incorporación de otros estudiantes era determinante para el mantenimiento o cierre de muchos centros. Aspecto positivo fue, no obstante, la ampliación del número de institutos de BUP y FP en las diferentes comarcas, lo que suponía acercar las enseñanzas medias a los ámbitos rurales.

Las aportaciones más relevantes de la *Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE)* fueron:

- La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años.
- La ordenación en tres etapas (Infantil, Primaria y Secundaria) y dos años de Bachillerato hasta los 18 años.
- Un nuevo enfoque en la Formación Profesional.

- Adecuación a un nuevo sistema de transferencias educativas cuya responsabilidad sería competencia de las Comunidades Autónomas del Estado.

La escuela rural confiaba en su definitivo afianzamiento en la constitución de un modelo que recogiera la diversidad de un contexto diferente y diverso. De entrada, aunque solo se cita el término *rural* en el artículo 65.2, se apreciaban aspectos positivos que traducidos a intenciones políticas se intentan destacar, más leyendo entre líneas que como apuesta valiente y clara en los textos, añadiendo comentarios e interrogantes.

Parece claro que la LOGSE, a pesar de que consideró en el discurso teórico la *igualdad* de oportunidades -término que cita 16 veces- como elemento fundamental en el análisis, tampoco contempló la especificidad de la escuela rural, especialmente de las escuelas unitarias. Para Miguel Grande (1993) esta ley ignoró y dejó, una vez más, a la educación rural sin un tratamiento específico diferenciado.

El proceso de reforma llevó al Ministerio a crear los Centros de Profesores (CEP) en 1992, aunque estaban regulados en el *Decreto 782/1984, de 7 de diciembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores*. Se proponía que hubiera, al menos, un CEP en cada provincia, con previsiones de ampliación en función del número de profesores, centros docentes o dispersión geográfica y la opción de constituir extensiones según las necesidades. Su consolidación no llegaría hasta 1995, unificándose junto a los CRA, como la única institución formadora inserta en el medio rural tal y como se continúa en la actualidad, cuya labor desarrollada queda muy cercana al profesorado.

La *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos de 20 de noviembre de 1995, (LOPEGCE)* profundizó lo dispuesto en la LODE en su concepción participativa y orientó el ajuste de las funciones de los órganos de gobierno y evaluación de los centros financiados con fondos públicos a lo ya establecido por la LOGSE.

Son muy pocas las referencias hechas hacia las escuelas en el medio rural, lo cual nos lleva a una primera impresión: esta Ley parece estar hecha para centros grandes, de profesores *perfectos* y de alumnos y padres que viven en y solo para la escuela en un colegio que es público o privado.

Es, sin embargo, en el *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero*, por el que se aprobó el *Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria*, donde se hablaba abiertamente de los Colegios Rurales Agrupados en numerosos aspectos, como por ejemplo en el Capítulo II, donde se contemplaba que los Consejos Escolares de los centros con menos de nueve unidades tendrían una composición diferente según disminuyera el número de maestros en el Claustro.

El período que va desde la publicación de la LOPEGCE hasta el año 2004 está marcado por el proceso de transferencias educativas de las Comunidades Autónomas que no disponían de ellas, tal y como es el caso de Aragón en 1999. Coincide, además, con la victoria electoral del Partido Popular en las elecciones generales tras un fuerte cambio político después de catorce años de permanencia del Partido Socialista en el poder. Por ello cabía pensar que habría cambio educativo a través de una nueva Ley, la denominada *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)* aprobada en diciembre de 2002. Dentro de esta se cita una única vez el término *rural*, en concreto, en el artículo 41.1 "Recursos" expone literalmente:

"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 medio rural. En tales casos, se adoptarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa".

Parece ser una ley más preocupada por resolver los problemas que presenta el tramo obligatorio de la Educación Secundaria y, para ello, deroga algunas partes y modifica otras de las Leyes Orgánicas impulsadas por los Gobiernos socialistas (LODE, LOGSE, LOPEGCE).

Pero la LOCE no llega a desarrollarse puesto que en 2004 vuelve al poder el Partido Socialista, promulga una nueva ley de educación, la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, aprobada en mayo de 2006. Dentro de esta encontramos el artículo 82 "Igualdad de oportunidades en el medio rural" que expone literalmente:

“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.”

“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.”

Con el nuevo cambio de Gobierno y, llegando al poder el Partido Popular, todo hacía presagiar una nueva ley educativa y así ha sido, en estos momentos se encuentra en trámites de aprobación parlamentaria la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, en ella referente a la educación en el medio rural solamente encontramos en el artículo 9 la siguiente referencia:

“En los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio para la distribución territorial de recursos económicos, la dispersión geográfica de la población y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales.”

A la vista de toda la legislación analizada, veo oportuno finalizar con unas palabras pronunciadas por el profesor Bernat (1999:399):

“El objetivo del sistema educativo (...) es el de desarrollar pensamiento crítico, no tanto para negar lo que hay, como para evitar ser aplastados por una ideología individualista (que destruye al individuo) y por un reencantamiento neoidealista que perpetúa lo actual y no lo transforma. Una educación crítica es enemiga de planteamientos mágicos, pero no utópicos (...) a pesar de todos los cambios tecnológicos y los discursos apocalípticos, la escuela tiene todavía utilidad”.

1.2.- LA ESCUELA RURAL EN LA INVESTIGACIÓN

Este apartado se considera significativo para la comprensión del trabajo ya que el objetivo de la investigación documental es elaborar un marco teórico conceptual para formar un cuerpo de ideas sobre el objeto de estudio teniendo en cuenta algunos datos e ideas más relevantes.

Con el propósito de llevar a cabo una sistematización de la revisión de documentación se han establecido campos de búsqueda en distintas áreas de conocimiento, fundamentalmente Política Educativa, Teoría de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Educación y Sociología de la Educación, a los que hemos unido la utilización de distintos indicadores, los cuales definimos a continuación:

- *Educación en el medio rural* entendida como aquella formación recibida en un entorno específico en este caso el rural, que se recibe en el ámbito formal, es decir, institucionalizado, en distintas etapas educativas: infantil, primaria, secundaria, bachillerato y ciclo formativo. Así como, en el ámbito no formal e informal, a través de experiencias con otros elementos y personas de ese medio.
- *Escuela en el medio rural* entendida como aquella institución educativa ubicada en el ámbito rural.
- *Escuela rural* entendida como aquella institución educativa que tiene como soporte el medio rural y la cultura rural y que tiene unas peculiaridades organizativas.
- *Modelos de agrupamiento escolar* entendidos como fórmulas utilizadas por la Administración Educativa para dar una respuesta educativa a toda la población en edad escolar. Aquí podemos encontrar por un lado, las Concentraciones Escolares, un modelo muy utilizado en la década de los 70 y que trataba de reunir a los alumnos del ámbito rural en un mismo centro utilizando el transporte diario como medio de accesibilidad a la educación de acuerdo con la Ley General de Educación de 1970 y con el artículo 27 de la Constitución Española de 1978 y las Escuelas Hogar, que sirvieron como lugar de residencia-internado para aquel alumnado que asistía a una Concentración Escolar procedente de localidades muy lejanas y

deprimidas. Por otro lado, los Colegios Rurales Agrupados, que es la fórmula usada para reunir escuelas diseminadas en el entorno rural y conformar así un centro único con entidad propia pero manteniendo las singularidades de cada una de ellas.

- *Colegio Rural Agrupado* entendido como un centro educativo integrado por unidades escolares (pequeñas escuelas) ubicadas en diversas localidades del ámbito rural, cuyas características fundamentales son un mismo proyecto educativo, un mismo proyecto curricular, compartiendo al profesorado y manteniendo a los alumnos en sus localidades de origen.
- *Centros Rurales de Innovación Educativa* entendido como centros educativos creados para compensar las posibles desigualdades del alumnado de la escuela rural aragonesa. A través de ellos se intenta apoyar la labor docente que se realiza en las mismas, siendo su objetivo básico la atención al mundo rural.

Las fuentes de extracción de la documentación han sido, primordialmente, fuentes primarias de información cuya búsqueda se ha realizado a través de bases de datos, repertorios e índices bibliográficos.

Las bases de datos consultadas en *internet* han sido: REDINET, TESEO, ERIC, DIALNET, SOCINDEX y XARXA.

Entre la documentación recogida de revistas profesionales y especializadas se encontraron monográficos y artículos de opinión en revistas españolas como Revista de Educación, Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa, Guix, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vida Escolar y Aula Libre. En este apartado debemos señalar la importancia que han tenido las revistas en soporte electrónico facilitando así un acceso inmediato.

Como procedimiento de exposición de los resultados y teniendo en cuenta las fuentes bibliográficas consultadas y los indicadores anteriormente citados y definidos, consideramos de relevante importancia los apuntes y la concreción conceptual que hacen los siguientes autores sobre el tema de investigación, partiendo de estudios y análisis de realidades rurales educativas.

El último cuarto del siglo pasado fue muy fructífero en la publicación de estudios relacionados con el medio rural. Hemos de considerar que, en esos años, España era todavía un país con un porcentaje rural importante de población y en el ámbito educativo se pasaba por momentos de cambio, tales como el cierre de escuelas rurales y el proceso concentrador.

De esos momentos podemos encontrar auténticas joyas de la literatura sobre la educación rural tales como las que referenciamos y comentamos a continuación:

Grande, M. (1981): *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular.

Narra el modo en que se impone un modelo educativo que quiere anular la escuela rural y cómo la población lucha contra esta imposición. Investiga los costes de las concentraciones, el magisterio rural y propone una serie de alternativas para la educación en el medio rural castellano-leonés. Este libro ha servido como base a investigaciones posteriores sobre escuela rural.

Jiménez, J (1983): *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.

Este libro es un magnífico manual para el trabajo en la escuela unitaria. Por un lado, el autor repasa el proceso concentrador, sus supuestas ventajas y sus evidentes inconvenientes y después lo confronta con la escuela unitaria. Por otro lado, expone las líneas pedagógicas de este tipo de escuelas, la programación, las áreas de enseñanza, los materiales escolares, la importancia del entorno, el papel del maestro, etc. lo cual hace que sea un texto sumamente interesante para los maestros que comienzan a ejercer en el medio rural. Su conclusión final es que la escuela unitaria todavía existe y hay que defenderla porque es una opción para mejorar la realidad rural.

Subirats, M. (1983): *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Ediciones 62.

La autora escribe este libro en el momento en que las consecuencias de la concentración empiezan a ser palpables y ya existen estudios que ponen en tela de juicio las ventajas pedagógicas y económicas de dicha organización. Su estudio se contextualiza en dos

comarcas rurales catalanas y allí profundiza en las relaciones que se establecen entre la escuela y el medio rural, con lo que pretende construir una nueva escuela rural.

Garcés, R. (1983): *Concentraciones y Escuelas Hogar en Aragón*. Zaragoza: ICE.

El autor dirige un equipo que realizó una investigación educativa minuciosa sobre la implantación de los modelos de escolarización citados. Hacen una magnífica radiografía de los aspectos descriptivos y funcionales de las concentraciones y las escuelas hogar en Aragón. Además recogen información de los distintos sectores implicados en este proceso: padres, alumnos, maestros, alcaldes, sacerdotes, etc. Como conclusión final se muestra la ineficacia de estos modelos de escolarización y la fuerte desertización que han conllevado en el medio rural.

Carmena, G. y Regidor, J. (1985): *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.

Es esta una de las investigaciones más citadas en las bibliografías sobre escuela rural. Se centra en el estudio de la escuela rural en 5 provincias (Huesca, Lugo, Cáceres, Córdoba y Salamanca) y se estructura en tres partes: la primera presenta el marco teórico de la investigación y el entorno socioeconómico, la segunda investiga a partir de datos estadísticos provinciales y de una encuesta al profesorado y la tercera analiza los datos obtenidos e intenta explicar la política educativa a través de los presupuestos.

También podemos encontrar algunas revistas educativas que estaban muy preocupadas por estas políticas desarrolladas, como *Cuadernos de Pedagogía*, que en el año 1976, dedicó un monográfico a la Escuela Rural, recogiendo diferentes artículos que se ordenaban en tres bloques temáticos: "La escuela rural en España, crónica de una marginación", "Las regiones opinan" y "Hacia una nueva educación rural" y *Vida Escolar* que a lo largo de sus números iba analizando la situación de la educación en España y que, en 1984, dedicó un monográfico a la escuela rural, donde se contaban experiencias educativas que se estaban llevando a cabo en distintas provincias españolas.

Si damos un paso más y dejamos atrás la fiebre de la concentración escolar podemos encontrar numerosas publicaciones que hacen referencia al desarrollo de la educación compensatoria en el ámbito rural, siendo el Ministerio de Educación y Ciencia -MEC- el responsable de diferentes materiales relacionados con la escuela rural y la modificación del

sistema de enseñanza. Cabe destacar el libro, AA. VV. (1989): *Teruel. Seis años (1983-1989) de enseñanza*. Madrid: MEC, en el cual se muestra la situación educativa de esta provincia en ese momento, así como los programas educativos que se pusieron en marcha.

Los Centros de Profesores -CEP- y los Movimientos de Renovación Pedagógica -MRP- a través de sus revistas daban difusión a los proyectos, experiencias, artículos y reflexiones que se hacían sobre la educación en el medio rural, poniendo especial énfasis en sus posibilidades de aprendizaje y en su papel en la comunidad. Los trabajos más relevantes fueron: AA. VV. (1988): *La escuela rural, A tres bandas*, 3, AA. VV. (1986): *La escuela rural, Aula Libre*, 4 y AA. VV. (1988): *Dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo, Aula Libre*, 9.

En esa misma época también se publicó una magnífica obra que no podemos dejar de citar a partir de una investigación que estudia los Colegios Rurales Agrupados. Nos referimos a:

Colectivo Campos de Castilla, (1987): *La escuela rural: un proyecto educativo en marcha*. Madrid: Narcea.

Es una obra muy práctica donde se cuentan las experiencias de desarrollo del proyecto educativo Valle de Amblés (Ávila), como antecedente de los Colegios Rurales Agrupados. Se demuestra que en las escuelas unitarias se puede ofrecer una educación de calidad, arraigada en el medio rural y que sirva para el desarrollo de las personas y de la comunidad.

A partir de esta obra se sucedieron otras experiencias relacionadas con el modelo CRA. El estudio más significativo fue el realizado por:

Palomares, M^a.C. (1995): *Centros rurales y calidad educativa*. Madrid: MEC.

Este estudio fue financiado a través de las convocatorias de ayudas a la investigación del MEC. Su finalidad fue hacer una primera aproximación al modelo CRA en la provincia de Cuenca. Tras un análisis cualitativo y una evaluación del funcionamiento de los CRA se llegó a la conclusión de que los CRA son organizaciones de centros para zonas rurales que favorecen la práctica docente y mejoran la calidad de la enseñanza así como el rendimiento educativo de los alumnos.

La creación de los Colegios Rurales Agrupados dio origen y todavía sigue dando a la publicación de numerosos libros y artículos de revistas que hablan sobre distintos modelos escolares organizativos y además, algunos de ellos facilitan recursos y estrategias para dar clase en el medio rural. Debido a la lista es muy extensa, destacamos los siguientes:

Boix, R. (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

Este libro es un manual práctico dirigido al profesorado en ejercicio y a los futuros maestros. Presenta modos de facilitar el desarrollo de propuestas educativas factibles en el medio rural. Todos los capítulos son interesantes, aunque destacamos los siguientes: el aula, el maestro, el alumnado, la metodología, los recursos didácticos y la programación.

Corchón, E. (2000): *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos Tau.

El libro realiza un recorrido desde la Ley de Moyano hasta la LOGSE, poniendo énfasis en los aspectos relativos a la educación en el medio rural. Así mismo destaca la dificultad que conlleva definir "escuela rural" y busca nuevos modelos de organización y funcionamiento para la escuela situada en este medio. La última parte del libro está dedicada a la escuela rural andaluza, aquí se recogen los datos y las conclusiones de la tesis doctoral del autor

Berlanga, S. (2003): *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.

El libro se estructura en tres partes: la primera realiza un recorrido legislativo por la educación rural en España desde 1951 hasta 2002, la segunda muestra la situación de la educación rural en Europa y, en la tercera y última, establece las bases para el diseño de un Observatorio de educación rural en Aragón.

Boix, R. (2004): *Escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: WoltersKluwer Educación.

Este libro nos explica lo que se entiende por escuela rural, la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio rural y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica

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 inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.

Corchón, E. (2005): *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Davinci.

El libro ofrece una reflexión sobre el contexto y la educación en el medio rural, realiza una síntesis histórica de su evolución incluyendo su prospectiva y aborda tres modelos organizativos: el primero y vigente, el Colegio Rural Agrupado (CRA); el segundo es una propuesta para que la Educación Secundaria Obligatoria en el medio rural no se fraccione, organizándola a través de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria Rurales (IESOR); y el tercero es otra propuesta para organizar toda la educación preuniversitaria por medio de las Áreas Educativas, modelo que implicaría inversión económica y cierta dosis de utopía. Para terminar, un último capítulo presenta una panorámica de la escuela rural andaluza.

Bustos, A. (2011): *La escuela rural*. Granada: Octaedro.

En esta obra se proponen diferentes posibilidades educativas de las escuelas rurales y se revisan sus actuales necesidades. Se contextualiza la realidad escolar en consonancia con las transformaciones experimentadas en su medio, respondiendo además a la voluntad de reinterpretar su vigencia tras los cambios educativos más recientes. Fundamentalmente, el trabajo se concibe con la pretensión de conocer y adecuar actuaciones para sus actores, entre los que el colectivo del alumnado ha estado frecuentemente al margen de los análisis. Los ámbitos desarrollados abarcan desde las descripciones del actual medio rural para una educación en consonancia con el contexto, hasta la comprensión y adecuación didáctica en el aula; desde los perfiles y las necesidades de docentes y centros, hasta la movilización de estrategias utilizadas en estas escuelas. Cada uno de estos ámbitos está planteado a partir del análisis y la reflexión con la finalidad de establecer propuestas de mejora en cuestiones prioritarias.

Como hemos señalado anteriormente, también fueron varias las revistas que se hicieron eco de los cambios que se estaban produciendo en el medio rural, encontramos algunos

monográficos que cuentan distintas experiencias y dinámicas llevadas a cabo en este tipo de centros, dejando patente las múltiples posibilidades que ofrece este medio. Cabe destacar:

- AA. VV. (1996): Escuela rural, espacio de cambio educativo, *Guix*, 230.
- AA. VV. (1998): La escuela en el medio rural, *Aula de Innovación Educativa*, 77.
- AA. VV. (2000): La educación rural, *Revista de Educación*, 322.
- AA. VV. (2011): Globalización, nuevas ruralidades y escuelas, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 15, 2.

Dejando a un lado las fuentes de información de libros y revistas y tomando ahora las bases de datos de tesis doctorales podemos descubrir un amplio abanico de las mismas relacionadas con la temática de la educación. Sin embargo, son pocas las que abordan la escuela o la educación en el ámbito rural. Los indicadores explorados han sido:

Tabla 1. Resultados obtenidos de la base de datos TESEO

| INDICADOR | RESULTADOS |
|---------------------------------|---|
| Educación en el medio rural | 0 |
| Colegio Rural Agrupado | 1 |
| Escuela rural | 12 |
| Modelos de agrupamiento escolar | 0 |
| La escuela en el medio rural | 2 (incluidas dentro del indicador escuela rural) |

Si nos centramos en los resultados podemos ver que gran parte de los estudios se han realizado en España pero también hay una pequeña proporción de estudios realizados en países latinoamericanos como pueden ser: Nicaragua, El Salvador, Venezuela, etc.

El único resultado que hace referencia a los Colegios Rurales Agrupados es la tesis doctoral de D. Mariano Gutiérrez Tapias, leída en diciembre de 2001 en la UNED, cuyo título es:

Elaboración, aplicación y evaluación de un modelo de acción tutorial para el desarrollo socio-personal del alumnado de educación infantil y primaria en el ámbito de un colegio rural agrupado. En esta tesis se pretende elaborar, aplicar y evaluar un Modelo de Acción Tutorial que permita un desarrollo eficaz de la labor de Orientación y Tutoría atribuida al profesorado en el marco curricular propuesto por la LOGSE en el que se impliquen el mayor número de profesores posible como garantía de éxito.

En los doce resultados referentes a Escuela Rural podemos encontrar investigaciones de diversa índole.

Las hay museísticas como es el caso de la tesis doctoral de Dña. Marta García Eguren, leída en octubre de 2010 en la Universidad de Oviedo, cuyo título es: *Relación museo – territorio e implementación didáctica: museo de la escuela rural de Asturias*. Esta tesis refleja el acercamiento a la comunidad, donde se ubica el museo, para recoger e interpretar las voces y testimonios, así como el estudio de los objetos, textos e imágenes que constituyen el importante legado pedagógico que hoy alberga el Museo de la escuela Rural de Asturias. Aborda el periodo 2001-2007 y profundiza en la función didáctica del museo, por medio de la descripción y el análisis de los diferentes materiales creados para la visita, así como de la página Web, diseñada como prolongación del museo y vehículo de comunicación.

Las hay legislativas como es el caso de la tesis doctoral de D. Miguel Grande Rodríguez, leída en enero de 1994 en la Universidad de Salamanca, y cuyo título es: *La escuela rural en España de la LGE a la LOGSE. Balance y perspectivas*. En dicha tesis, se aborda el estudio de la escuela rural desde una perspectiva global, desde las necesidades de la población rural, superando la ausencia de investigaciones sobre el conjunto del sistema educativo rural y analizando su interrelación con los factores económicos y culturales del sistema económico predominante. Se propone contribuir a la comprensión del mundo rural en España y entender mejor los avatares de la escuela rural en el tiempo comprendido entre la Ley General de Educación de 1970 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. Además se analiza la realidad presente y se estudian las posibilidades de futuro. El trabajo concluye que la escuela rural en España no ha tenido un planteamiento específico y diferenciado en ninguno de los niveles educativos, que responda a las necesidades y características del medio rural, lo que ha llevado a un deterioro del servicio público educativo rural.

Las hay localizadas en el territorio como son:

La tesis doctoral de D. Rogeli Santamaria Luna, leída en enero de 1997 en la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana, y cuyo título es: *La escuela rural entre 1970 y 1990. Análisis de la zona del río Villahermosa*. Esta tesis pretende investigar la situación de la educación en la zona del río Villahermosa (Alto Mijares, Castellón) en las últimas décadas para, en base a la experiencia reciente, ofrecer alternativas de futuro a los servicios educativos en este medio. Las investigaciones de zona (estudio del medio físico, natural y socioeconómico, demografía, escolarización, opiniones de padres y maestros, movilidad docente,...) sirven para corroborar o refutar hipótesis o/y opiniones de varios investigadores, pero especialmente permiten ofrecer conclusiones sobre las que basar las propuestas educativas. Con el fin de mejorar las propuestas y posibilitar su generalización y extensión a otros ámbitos se revisan conceptos fundamentales (mundo rural, escuela rural,...) y se investiga la educación rural en el sur de Europa, las propuestas de organismos internacionales (CEE, UNESCO, OCDE) y la evolución y perspectivas de la educación rural en España y en la Comunidad Valenciana. La tesis se fundamenta en la creencia de que la educación rural puede mejorar y contribuir a la mejora del medio rural si se actúa correctamente y, en los momentos de cambio actuales, es necesario ofrecer orientaciones al respecto.

La tesis doctoral de D. Eudaldo Corchón Álvarez, leída en enero de 1997 en la Universidad de Granada, y cuyo título es: *Estudio evaluativo de la escuela rural andaluza*. Dicha tesis consta de dos partes fundamentales: por un lado, un estudio legislativo de la escuela rural desde la Ley de Moyano hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y, por otro lado, un estudio empírico-descriptivo de la situación actual de la escuela rural andaluza. Las conclusiones principales de esta investigación fueron que en la escuela rural andaluza faltan profesores generalistas y especialistas, que los recursos materiales de los que dispone son escasos, que en algunas de las localidades andaluzas faltan servicios sociales básicos y que la formación inicial del profesorado de la escuela rural andaluza no es adecuada, recibiendo el mismo calificativo su formación permanente.

Las hay específicas de los grupos multigrado, como es el caso de la tesis doctoral de D. Antonio Bustos Jiménez, leída en julio de 2006 en la Universidad de Granada, y cuyo título es: *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Dicha tesis complementa diversos estudios acerca de las escuelas rurales de Andalucía y estudia concretamente, la situación

originada por la existencia de alumnado de diferentes edades en el contexto del grupo-clase. Entre sus conclusiones podemos destacar que el alumnado de Educación Primaria matriculado en los Colegios Públicos Rurales obtiene mejores resultados académicos que el alumnado de otros centros, influyendo aquí la elevada atención individualizada y la baja ratio escolar que existe en este ámbito. Además, los grupos multigrado son espacios de aprendizaje y de convivencia. El profesorado que trabaja en este tipo de grupos cuenta con menos de cuatro años de experiencia docente y la permanencia en el multigrado no es prolongada, debido a la preferencia que tienen por trabajar en grupos unigrado. Así mismo, la titularidad pública gestiona la multigradación con mucha más incidencia que la titularidad privada-concertada.

Las hay relacionadas con la formación del profesorado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- como es el caso de la tesis doctoral de D. Francisco Raso Sánchez, leída en marzo de 2012 en la Universidad de Granada, y cuyo título es: *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC-: estudio evaluativo*. En esta tesis se hace un exhaustivo recorrido por el modelo de la sociedad de la información hasta llegar a la tecnología educativa. Se hace un especial hincapié en la integración curricular de estos recursos tecnológicos en el día a día del aula. Así mismo, se estudia la formación y el uso que hacen los maestros de las mismas. Su conclusión principal es que las TIC se han acogido bien en las escuelas rurales andaluzas pero que su uso no está al 100%, entre otros factores porque se ha detectado que la formación del profesorado no es la adecuada. Por ello, entre otras cosas, se pide a las Universidades que consoliden en sus Planes de Estudio asignaturas que trabajen las TIC.

Las hay relacionadas con la educación física, como es el caso de la tesis doctoral de D. Miguel Ángel Pedraza González, leída en mayo de 2011 en la Universidad de Valladolid, y cuyo título es: *La investigación – acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de educación física en la escuela rural*. Dicha tesis trata de conocer la influencia de las dinámicas de Investigación-acción en el desarrollo profesional de los docentes de Educación Física, y la vivencia del desarrollo profesional de los docentes de Educación Física que ejercen su tarea en la Escuela Rural. Este contexto educativo tiene una serie de rasgos singulares para la docencia: agrupaciones heterogéneas del alumnado, escasez de recursos materiales e instalaciones inadecuadas para la práctica físico-deportiva, escasa formación del profesorado y poca atención desde las administraciones públicas. Concluye diciendo que la influencia que el Grupo de Trabajo ejerce en el desarrollo profesional de los docentes queda evidenciada a través de las

prácticas que desarrollan y de las propuestas educativas llevadas a cabo por medio de nuevos materiales curriculares. De ahí, la importancia de que se sigan creando Grupos de Trabajo donde se genere una actitud colaborativa, produciéndose una evolución del profesorado en sus prácticas y fomentando procesos reflexivos para vincular la teoría con la práctica.

Las hay autobiográficas, como es el caso de la tesis doctoral de D. José Juan Barba Martín, leída en enero de 2011 en la Universidad de Valladolid, y cuyo título es: *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Esta tesis presenta un estudio autobiográfico de un maestro novel en la escuela rural. El recorrido, que aborda siete años de duración, plantea la evolución en las relaciones entre tres campos problemáticos. El primero de ellos es el de la escuela rural, un modelo de escuela con auge en la literatura científica de los ochenta, pero que, en la actualidad, está bastante desatendido, pese a que es destino de muchos maestros, especialmente cuando empiezan a trabajar. El segundo es la problemática de la inserción profesional de los maestros, que requiere de la adquisición de estrategias para controlar el aula, impartir docencia e implicarse en la vida del centro escolar. Por último, se analiza la ideología del maestro, que sale fuera del conservadurismo del hábito profesional y se plantea la docencia de una forma crítica. El estudio se estructura en ocho categorías, que abordan diferentes aspectos de la realidad del maestro novel en la escuela rural con un pensamiento crítico. Estas son: la vida en la escuela, las relaciones con los compañeros, las relaciones con las familias, las relaciones con el alumnado, la evolución del propio pensamiento, la docencia en la escuela rural como maestro tutor, la docencia como maestro especialista y la innovación educativa. De sus conclusiones destacamos que el trabajo prolongado en la escuela rural permite ver cómo el discurso de las dificultades se transforma en posibilidades de una educación diferente a la hora de trabajar en ella. Aquí está implícita la evolución docente en un contexto determinado, que en un principio presenta dificultades por separarse de lo estandarizado, pero que a medida que pasa el tiempo aprende a darle respuesta mediante la reflexión, la formación y el aprendizaje con/del alumnado. Y además, desde el campo de la pedagogía crítica, nos permite ver el proceso de un maestro por conseguir coherencia entre sus ideas y las prácticas educativas.

Todas estas publicaciones y tesis doctorales nos han proporcionado la información necesaria para poder centrar nuestro tema de estudio y posteriormente empezar a trabajar. A lo largo de la tesis doctoral que aquí presentamos veremos referencias a los diferentes autores de la documentación estudiada.

1.3.- EL MODELO COLEGIO RURAL AGRUPADO -CRA- EN ESPAÑA. CONCEPTO, ORIGEN Y FUNCIONAMIENTO

Podemos definir Colegio Rural Agrupado -CRA-, como un modelo organizativo y pedagógico, promovido por la Administración Educativa y las Comunidades Rurales, que permite el mantenimiento de las pequeñas escuelas unitarias y de los centros incompletos en sus localidades de origen. En definitiva, el CRA está constituido por la suma de todas las unidades y aulas dispersas que lo componen.

Con este nuevo modelo se pretende mejorar la calidad de la enseñanza en el medio rural, apoyando los siguientes aspectos¹:

- Continuar manteniendo en funcionamiento la escuela del medio rural, incluyendo aquí a las escuelas unitarias.
- Garantizar que los alumnos reciban la educación en su ambiente familiar y social, y que sean los maestros especialistas los que se desplazan a cada una de las localidades del CRA.
- Dotar de maestros especialistas para que impartan las materias específicas que marca la LOGSE (música, inglés, educación física).
- Asegurar una enseñanza de calidad, al mismo nivel que en el medio urbano.
- Incrementar los recursos económicos, humanos y materiales de la escuela rural.
- Solventar el aislamiento de los maestros, fomentando la creación y el desarrollo de equipos de maestros que trabajen conjuntamente.

La constitución de un CRA afecta también a los Órganos de Gobierno y de Coordinación, al funcionamiento y organización de espacios, recursos materiales y humanos, en definitiva, a la Comunidad Educativa.

¹En el apartado 1.3. seguimos la estructura propuesta en el artículo “Los CRA, primer paso al mundo docente” de la Revista Contextos Educativos, 3 (2000).

1.3.1.- Origen y evolución de los Colegios Rurales Agrupados

1.3.1.1.- La normativa reguladora de los CRA

En el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, (BOE del 9 de enero de 1987), el Ministerio de Educación y Ciencia establecía por primera vez la posibilidad de constituir Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica y en él se explicitan los siguientes aspectos para su constitución y desarrollo:

- “En las zonas rurales, el MEC podrá acordar la agrupación de las unidades escolares existentes en una o varias localidades, con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en dichas zonas.” (Artículo 1º, apartado 1)
- “Las unidades agrupadas constituirán un solo Centro docente, que se denominará Colegio Rural Agrupado de EGB y disfrutará de plena capacidad académica y de gestión.” (Artículo 1º, apartado 2)
- “Las unidades objeto de la agrupación se considerarán extinguidas como tales a partir del momento en que se constituya el Colegio Rural Agrupado.” (Artículo 1º, apartado 3)
- “La constitución de los Colegios Rurales se realizará de oficio, a propuesta de la correspondiente Dirección Provincial del MEC o a instancias del órgano competente de uno o varios de los centros preexistentes. En todo caso, será preceptiva la consulta a los padres de los alumnos, profesores y Ayuntamientos implicados.” (Artículo 4º, apartado 1)
- “La constitución de los Colegios Rurales Agrupados se acordará por Orden ministerial en la que necesariamente, deba constar: unidades objeto de la agrupación, composición definitiva del CRA resultante, localidades atendidas y domicilio, a efectos administrativos o jurídicos, del CRA.”(Artículo 4º, apartado 2)
- “Las propuestas o instancias deberán ir acompañadas de una memoria que incluirá, al menos, los aspectos siguientes: análisis de las condiciones geográficas de la zona

afectada, razones o factores funcionales y pedagógicos que avalan la conveniencia de la agrupación y la relación detallada de las necesidades de profesorado, gastos de funcionamiento y, en su caso, de inversiones nuevas derivadas del proyecto.” (Artículo 5º)

- “Los profesores desarrollarán su actividad docente en una o varias de las localidades a las que atiende el CRA, de acuerdo con la distribución geográfica de los niveles, ciclos y alumnado y las normas de ordenación académica aplicadas.” (Artículo 6º, apartado 3)
- “Transcurridos tres cursos académicos desde la constitución del Colegio Rural Agrupado el MEC evaluará los resultados educativos obtenidos, pudiendo modificar, si las circunstancias lo aconsejan, la composición y características del mismo. Igualmente procederá la modificación cuando la alteración de las circunstancias iniciales así lo exija.” (Artículo 8º)
- “Lo dispuesto en el presente Real Decreto no será de aplicación en las Comunidades Autónomas que, teniendo competencia en materia de enseñanza, hayan recibido los correspondientes trasposos de funciones y servicios.” (Disposición Final Primera)

A continuación, en la ORDEN de 20 de julio de 1987, (BOE del 25 de julio de 1987)) se explica detalladamente el proceso que se ha de seguir para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, estableciendo:

- “A los efectos previstos en el apartado anterior, se entenderá órgano competente de los centros preexistentes, el Claustro de Profesores de las unidades cuya agrupación se pretende.” (Artículo 2º, apartado 2)
- “La propuesta o solicitud de constitución de un Colegio Rural Agrupado deberá ir acompañada de:
 - “Memoria que incluya los aspectos mencionados en el artículo 5º del RD 2731/1986, de 24 de diciembre.”

- “Acta en la que se recoja la opinión de los órganos colegiados de gobierno, si los hubiera, de las unidades o centros objeto de la agrupación, sobre la constitución del CRA.”
- “Acta en la que se recoja el resultado de la consulta que, sobre la constitución del CRA, se ha formulado a los padres de los alumnos, profesores y Ayuntamientos implicados.”
- “Informes emitidos por los Ayuntamientos en que estén situados los centros o unidades que vayan a integrarse como CRA, y acuerdo expreso de dichos Ayuntamientos sobre atención a los gastos de conservación y mantenimiento de los edificios e instalaciones.” (Artículo 3º)

En base a esta normativa comenzaron a crearse los CRA por los distintos medios rurales del territorio nacional. Las Comunidades Autónomas con mayores índices de ruralidad fueron las primeras en aventurarse en este nuevo modelo, tales como: Aragón, Castilla y León, Murcia,...

Después, en el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, (BOE del 20 de febrero de 1996), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, observamos que estos centros sufren algunas modificaciones las cuales quedan reflejadas en el Artículo 3º sobre Modificación de la red de centros de educación infantil y primaria:

1. “Por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia podrá modificarse la red de centros existentes en función de la planificación de la enseñanza.”
2. “El Ministerio de Educación y Ciencia podrá autorizar la creación o supresión de unidades de educación infantil o de educación primaria que se estimen necesarias para la atención de poblaciones con especiales características socio demográficas o escolares.”
3. “El Ministerio de Educación y Ciencia podrá autorizar la agrupación de las unidades creadas, con arreglo a lo dispuesto en el apartado anterior de forma que entre ellas constituyan un Colegio Rural Agrupado, cuyo ámbito de actuación se extenderá a varias localidades.”

1.3.1.2.- La estructura de un CRA

1.3.1.2.1.- La cabecera y las localidades del CRA

Como ya hemos señalado anteriormente un Colegio Rural Agrupado es la agrupación de varias unidades de localidades distintas en torno a una sede, también llamada cabecera del CRA.

La cabecera es la referencia y sede administrativa, siendo aquí donde llega toda la correspondencia y los documentos oficiales. No siempre es la localidad con mayor número de alumnos ni de habitantes. Se trata de buscar una localidad céntrica, a la cual se pueda llegar desde cualquier otra localidad del CRA, recorriendo el menor número de kilómetros. Puesto que es aquí donde se celebran reuniones, Claustros, Consejos Escolares,...

También es la cabecera donde el Equipo Directivo desarrolla la mayor parte de su trabajo, ya que desde aquí se gestiona todo el Centro.

En cada localidad se encuentra el profesorado, tiene su Ayuntamiento y se establecen relaciones muy cercanas con todos los vecinos de la localidad.

1.3.1.2.2.- Los Órganos de Gobierno y de Coordinación Docente de un CRA

Los CRA tienen los mismos Órganos de Gobierno y de Coordinación que cualquier Centro de Educación Infantil y Primaria del medio urbano; es más, la normativa es la misma para los dos, a pesar de los números estudios que se han hecho y en los cuales se pedía una normativa específica o una adaptación de la que ya existe para los CRA.

Los Órganos oficiales son los siguientes:

Órganos de Gobierno:

- Órganos Colegiados: Consejo Escolar y Claustro
- Órganos Unipersonales: Equipo Directivo

Órganos de Coordinación:

- Equipos de Ciclo.

- Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tutores

1.3.1.2.2.1.- Los Órganos de Gobierno

A. El Consejo Escolar

Es el Órgano de Gobierno encargado de velar por el correcto funcionamiento del centro y está compuesto por representantes de toda la comunidad educativa. Nos encontramos con maestros, padres y madres, personal del Ayuntamiento, personal de la administración y servicios si los hay y alumnos. El número de representantes varía según el número de unidades del Centro.

Citando de nuevo el RD 82/1996, señala que el Consejo Escolar de los centros que tengan nueve o más unidades, como es el caso de los CRA, estará compuesto por los siguientes miembros:

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

El número de miembros disminuye si el número de unidades del colegio es menor, pero siempre habrá representación de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa.

Los maestros tanto tutores como itinerantes pueden ser miembros del Consejo Escolar, su elección se hace en y por el Claustro.

La elección de los padres se hace con las personas que presentaron su candidatura a representación en el Consejo Escolar.

El representante del personal de administración y servicios es elegido por el Ayuntamiento correspondiente. Esta representación en los CRA suele quedar vacía.

La representación municipal en los CRA es llevada a cabo cada curso escolar por uno de los Ayuntamientos. Estando el representante obligado a informar al resto de los Ayuntamientos de las localidades del CRA, de los asuntos tratados y de las decisiones adoptadas.

Los alumnos tienen voz pero no voto. Esta representación debido a la edad de los alumnos suele quedar vacante.

El Consejo Escolar se renueva por mitades cada dos años. De manera que los representantes "veteranos" puedan ayudar y guiar a los representantes que entran "nuevos".

Las reuniones del Consejo Escolar se han de celebrar en el día y en el horario que convenga a los asistentes. Al menos se reúnen una vez al trimestre, y en todo caso es necesaria una reunión al inicio de curso y otro al final del mismo.

En las sesiones de Consejo Escolar se observa la necesidad de considerar todos los temas con mentalidad conjunta de centro único. Todos sus miembros deben de ser sensibles a esto y comprender su importancia. De ahí que se busque que todas las localidades tengan presencia.

B. Claustro de profesores

Es el órgano propio de participación de los maestros en el centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar sobre todos los aspectos docentes del mismo. Es presidido por el Director y está integrado por la totalidad de los maestros que prestan servicios en el centro.

En un CRA, el Claustro está compuesto por:

1. Maestros generalistas: aquellos que no imparten especialidades, sino que se dedican a la enseñanza de todas las materias propias de Educación Infantil y Primaria, a excepción

de las especialidades. Son fijos en una misma localidad. Son tutores de un grupo de alumnos.

2. Maestros especialistas: imparten las especialidades de Educación Física, Música e Idioma. La mayoría son itinerantes, lo que supone que, van por todas localidades del centro, a excepción de quienes desempeñan toda su labor en una única localidad, que generalmente también son tutores.
3. Profesorado compartido: especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Religión. No dedican su jornada en exclusiva al CRA de que se trate, sino que la reparten entre otros CRA. Por su condición, todos son itinerantes. Así como el orientador, que pertenece a un Equipo de Orientación y también trabaja en varios CRA.

Los maestros itinerantes aparecen con los CRA, debido a la idea por la que se creó este modelo, donde los niños permanecen en sus localidades y son los maestros los que se desplazan a las localidades para impartir su docencia. Estos maestros desarrollan su labor docente moviéndose de una localidad a otra a lo largo de la jornada escolar, por lo que no suelen ser tutores, a no ser que exista la necesidad. Su itinerancia es computada dentro del horario lectivo de trabajo, por lo que el maestro itinerante dispone de una compensación horaria de acuerdo al número de kilómetros que realiza y para ello existe una tabla específica ya establecida.

De este modo el Claustro queda repartido por las diferentes localidades que forma el CRA.

Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el Equipo Directivo del centro y trabajan de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.

En los CRA de nueve o más unidades, el Equipo Directivo está compuesto por el Director, el Secretario y el Jefe de Estudios. Los miembros del Equipo Directivo disminuyen si hay menos unidades.

Los maestros que forman el Equipo Directivo pueden ejercer su función docente en cualquier localidad del CRA, pero se aconseja que la dirección y la secretaría estén juntas.

En los CRA existe también la figura del “recadero” o contacto, entre el Equipo Directivo y las localidades, que es el maestro itinerante. A través de los itinerantes se transporta la correspondencia, las noticias y el material del CRA de una localidad a otra.

1.3.1.2.2.2.- Los Órganos de Coordinación Docente

En los centros con doce o más unidades, existen los siguientes órganos de coordinación docente: Equipos de Ciclo, Comisión de Coordinación Pedagógica y Tutores.

En los centros con menos de doce unidades, las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica son asumidas por el Claustro. En todos los Centros, independientemente del número de unidades, hay un maestro tutor por cada grupo de alumnos.

En la Orden de 29 de febrero de 1996 (BOE 9 de marzo de 1996), por las que se aprueba las instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Infantiles y los Colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria, en el punto 96 del apartado VII de estas instrucciones, sobre Colegios Rurales Agrupados, se recoge una de las características más significativas en cuanto a la coordinación docente en los CRA. Este punto informa que debe establecerse una reunión de coordinación, al menos quincenal, en la cabecera del colegio o en aquella localidad que sea de más fácil acceso para el equipo de maestros o, en último término, según disponga el Claustro.

Existen CRA que solicitan a la Administración Educativa permiso para realizar las reuniones semanalmente, ya que es necesario para una óptima y eficaz coordinación entre los maestros de los CRA. Son muchos los temas a tratar en el Claustro, experiencias que compartir, consultas que realizar, trabajos que asumir en grupo y las tareas propias de coordinación, que se quedan excesivamente cortas en las dos horas quincenales que se dedican. De este modo, las reuniones semanales son una alternativa eficaz y viable.

Los Equipos de Ciclo, que agrupan a todos los maestros que imparten docencia en él, son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de cada ciclo. Cada uno de los Equipos de Ciclo está dirigido por un Coordinador que anima y organiza el trabajo.

Los CRA en sus primeros años de constitución tuvieron que dedicar las sesiones de coordinación a la elaboración de documentos oficiales, ya que disponían de tres cursos escolares para realizar el Proyecto Educativo del Centro -PEC- y el Proyecto Curricular.

Los CRA que presentaron esa documentación tienen la posibilidad de formar Grupos de Trabajo por Ciclos, dependientes del Centro de Profesores y Recursos de la zona -CPR-, de tal manera que recibe su apoyo en la elaboración de materiales y experiencias. De nuevo aparece la mentalidad de funcionamiento en conjunto, como un centro único.

La Comisión de Coordinación Pedagógica -CCP- en un CRA está integrada por el Director, el Jefe de Estudios, los Coordinadores de Ciclo y, en su caso, por el Orientador del equipo de orientación e intervención educativa que corresponda a ese centro.

Sus competencias son:

- Establecer las directrices generales para la elaboración de Proyectos Curriculares de etapa.
- Elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y el plan de acción tutorial.
- Proponer criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares de los alumnos.
- Presentar al Claustro la planificación de las sesiones de evaluación.
- Evaluar el Proyecto Curricular de cada etapa, los aspectos docentes del Proyecto Educativo y la Programación General Anual.
- Impulsar planes de mejora en el centro en caso que sea necesario.

De todo lo anterior, se deriva la constatación de que los CRA hacen importantes esfuerzos para que la coordinación sea eficaz.

1.3.1.3.- Organización de un CRA

1.3.1.3.1.- El alumnado y su distribución

En el RD 82/1996, en el Título IV, Capítulo I, Artículo 47. *Autonomía pedagógica de los centros* se cita literalmente: "los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y de sus respectivos reglamentos de régimen interior". Esta autonomía es de especial importancia para los CRA.

Un CRA tiene a los alumnos matriculados en las diferentes localidades que lo forman. Cada alumno asiste a la escuela de su localidad. A cada escuela del CRA le corresponde un número determinado de maestros en proporción al número de alumnos y en función del número de maestros y alumnos se determinan los agrupamientos.

Los criterios para realizar los agrupamientos en un CRA son generalmente dos: el número de alumnos por escuela e intentar no separar ciclos.

Así, se da lugar a las aulas mixtas, un elemento característico de los CRA, donde se mezclan alumnos de Educación Infantil y Primaria. Todo depende del alumnado con el que se cuente, ya que puede haber localidades en las que en una sola aula se agrupen todos los niveles, desde 3 años de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria. Y también podemos encontrar localidades que tengan aulas mixtas formadas por ciclos completos, como puede ser: un aula con los tres cursos de Educación Infantil y tres aulas para la Educación Primaria, siendo una de primer ciclo, otra de segundo ciclo y por último otra de tercer ciclo.

También en el medio rural debemos tener en cuenta al alumnado temporero. Son hijos de las familias de trabajadores del campo que van cambiando de lugar dependiendo de dónde puedan trabajar. Suelen ser vendimiadores, recolectores de frutas,... Para estos alumnos existen las "Cartillas de seguimiento", un documento donde se recoge la escolarización y la progresión de los alumnos. Este tipo de alumnado se da en mayor medida en algunas Comunidades Autónomas en las que las circunstancias socio-económicas así lo requieran...tales como pueden ser: La Rioja, Navarra, o la Comunidad Valenciana.

1.3.1.3.2.- El profesorado y su distribución en las diferentes localidades que forman el CRA

Siguiendo los criterios de las Instrucciones que regulan la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas y Colegios de Educación Infantil y Primaria, Orden de 29 de febrero de 1996, (BOE del 9 de marzo de 1996), los maestros pueden elegir la localidad donde impartirán docencia.

La asignación de ciclos, cursos, áreas y actividades docentes se ha de realizar en base a:

- La permanencia de un maestro con el mismo grupo de alumnos hasta finalizar el ciclo.
- La especialidad del puesto de trabajo al que esté adscrito cada maestro.
- Otras especialidades para las que el maestro esté habilitado.

En los CRA, esta asignación se realiza por el Director, teniendo en cuenta la normativa y las peculiaridades organizativas del centro. Los maestros que ya están en el CRA tienen preferencia para continuar su labor docente en las localidades donde se encuentran, siempre y cuando cumplan los requisitos.

De este modo se intenta que los maestros sean estables en las localidades, y que el equipo de maestros en cada una de las escuelas sea el mismo, siendo esto también reflejo de calidad de enseñanza y de compromiso con la comunidad educativa, ya que otro de los elementos característicos de los CRA es la movilidad del profesorado.

1.3.1.3.3.- La distribución de los tiempos en un CRA. Los horarios.

Continuando con la Orden de 29 de febrero de 1996, (BOE del 9 de marzo), el punto 53 del Apartado III señala que el Equipo Directivo, habiendo consultado al Claustro y atendiendo a las particularidades de cada centro y al aprovechamiento de las actividades docentes, ha de presentar al Consejo Escolar, para su aprobación, la distribución de la jornada escolar y el horario general del CRA. En el Apartado VII se recoge que el horario semanal se puede organizar en cinco períodos de mañana y cuatro de tarde, que sumen en total veinticinco horas. La tarde disponible se dedica a las reuniones de coordinación.

Respecto a la organización de horarios, cabe destacar que es uno de los momentos más complicados en la tarea del Equipo Directivo, ya que se requiere de mucho tiempo y concentración. Son muchas las circunstancias que concurren: maestros itinerantes con compensaciones horarias, maestros por localidades, número de alumnos por grupos y la coordinación con los maestros compartidos.

En la Orden anteriormente citada se señala que:

En primer lugar, se configura el horario de los maestros itinerantes de manera que:

- Se han de prever el menor número posible de desplazamientos. Siempre y cuando sea posible, se impartirán sesiones completas de docencia de mañana o de tarde.
- La jornada lectiva comienza en la localidad del CRA donde imparta la primera sesión. La ruta de itinerancia se ha de realizar desde la localidad más alejada a la más próxima, racionalizando desplazamientos.
- Debido a los desplazamientos quedan liberados de la atención de los alumnos en los períodos de los recreos.
- Además debe tenerse en cuenta la compensación horaria de acuerdo al número de kilómetros recorridos.

En segundo lugar, se configura el horario del Equipo Directivo teniendo en cuenta los momentos en que han de reunirse en la cabecera, los desplazamientos a otras localidades en labores directivas y los momentos de labores como docentes.

En tercer lugar, se reúnen maestros generalistas e itinerantes de cada localidad y se distribuyen las horas lectivas de las diferentes materias. Cada localidad confecciona la totalidad de su horario.

En cuarto lugar, hay que contar con los maestros compartidos, ya que también habrá que organizar su horario de trabajo.

Además de todo lo anterior y siguiendo la misma Orden se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Cuando un maestro no cubre su horario lectivo, pueden serle asignadas otras tareas como: impartición de áreas, sustitución de maestros, atención a alumnos con dificultades de aprendizaje, desdoblamiento de grupos, apoyo a otros maestros. Los desdobles son elementos característicos de los CRA. Consiste en dividir el aula en niveles, quedando uno con el tutor y otro con el maestro de apoyo
- También se pueden computar las horas de desempeño de: coordinación de medios informáticos y audiovisuales, responsables de biblioteca, representación del CRA en el CPR,...
- Además de las veinticinco horas lectivas, cada maestro ha de dedicar cinco horas semanales en el CRA para la realización de: entrevistas con padres, programación de actividades de aula, extraescolares y complementarias, asistencia a reuniones de Claustro, de la CCP, del Consejo Escolar, de los Equipos de Ciclo, actividades de perfeccionamiento o investigación educativa y otras actividades establecidas en la Programación General Anual.

1.3.1.3.4.- La AMPAS y los Ayuntamientos

El RD 1533/1986, de 11 de julio (BOE del 29 de 1996), regula la existencia de las Asociaciones de Padres de Alumnos en las Escuelas y Colegios.

También, en el RD 82/1996, en el Título VI, se recogen las competencias de estas asociaciones respecto a la dinámica escolar. Elementos como la utilización de las dependencias del centro, la representación en el Consejo Escolar, la presencia en el Proyecto Educativo de Centro, el conocimiento del Proyecto Curricular de etapa, la participación en la gestión del Colegio y la elaboración de propuestas didácticas, nos dan una idea del protagonismo de la APA en cualquier tipo de centro.

En el medio rural destaca la cercanía existente entre las familias y la escuela. Las localidades son muy pequeñas y esto contribuye a que la comunicación entre maestros, alumnos y familias sea directa y fácil de establecer.

El trabajo de las APA (ahora denominadas Asociación de Madres y Padres- AMPAS-) en un CRA es muy importante, ya que se fomenta la mentalidad de centro único y beneficia a la Comunidad Educativa.

Los Ayuntamientos son también entidades cercanas a la escuela en el medio rural. Sus actuaciones en el CRA son:

- Su presencia en el Consejo Escolar. Como ya hemos señalado anteriormente esta representación va rotando cada curso escolar.
- La obligación de mantener en óptimas condiciones las instalaciones de la escuela de su localidad, se encargan por ejemplo de la limpieza, los gastos de la calefacción, las averías,...
- Recursos materiales, económicos y de formación docente que posibilitan el funcionamiento de los CRA.

1.3.1.3.5.- Otros recursos personales

Para los recursos de formación docente nos apoyamos en la Orden de 18 de marzo de 1998 (BOE del 26), por la que se desarrolla y aplica el RD 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos -CPR-, encargados de facilitar, en la medida de lo posible, ayuda material y formativa a los centros.

Los objetivos con los que nacen los CPR vienen a significar aspectos tales como: desarrollar la formación permanente del profesorado, promover la investigación y la innovación educativa y la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, asesorar a los centros sobre la utilización de materiales que apoyen el desarrollo del currículo y participar en actividades de dinamización social y cultural en unión con los colegios.

Todos los CPR disponen de una plantilla de asesores que deben planificar y desarrollar la oferta de actividades del plan de actuación de ese CPR.

En el CRA existe un representante del centro en el CPR, al que corresponderían, principalmente, las funciones de:

- Informar a los maestros de las actividades ofertadas por el CPR.
- Facilitar la comunicación entre el CPR y el CRA, motivando a los compañeros para formar Grupos de Trabajo, Seminarios,...
- Acercar los recursos didácticos del CPR al CRA.
- Actividades complementarias y extraescolares al CRA

1.3.1.3.6.- Los recursos materiales

La mayor parte de los recursos materiales llegan desde la Administración Educativa, en estos momentos, provienen de las propias Comunidades Autónomas y anteriormente desde el Ministerio de Educación y Ciencia - MEC-. La dificultad de estos recursos reside en el manejo. Suelen ser los maestros itinerantes los que se encargan de transportar el material de una localidad a otra. También se aprovechan las reuniones semanales o quincenales para realizar el intercambio de material. Todo ello implica una coordinación en el tiempo de empleo por los maestros.

En cuanto a los recursos económicos del CRA, hemos de decir que este recibe una cantidad de dinero de acuerdo a sus características. Un CRA ha de atender a los gastos fijos de mantenimiento antes de repartir dinero entre las diferentes localidades, normalmente de acuerdo al número de maestros, alumnos y unidades por localidad.

1.3.1.3.7.- Actividades y convivencia

Un CRA está en disposición de realizar la mayor parte de actividades que cualquier otro centro no rural realiza. Sin embargo, hay que señalar que un CRA está "obligado" a la planificación de actividades conjuntas que estimulen y motiven la convivencia entre los maestros, los alumnos, las familias y los Ayuntamientos de las diferentes localidades que lo forman.

Existen a lo largo del año varias actividades, generalmente comunes a todos los CRA, en las que la Comunidad Educativa entera se ve implicada y animada a participar: carnaval, las salidas fuera de las localidades del CRA, viaje de estudios y una convivencia final al terminar el curso escolar. Estas actividades conllevan la convivencia de todos los niños del CRA en la localidad establecida por turno.

En este sentido, la Orden de 29 de abril de 1996 (BOE del 11 de mayo), de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa, nos marca los objetivos prioritarios de estos centros:

- Contribuir a la mejora del desarrollo personal y de socialización de los alumnos.
- Realizar, con la colaboración de los maestros de los CRA, actividades complementarias a las que se hacen en estos centros y que refuercen el currículo escolar.
- Fomentar la realización de actividades de innovación curricular y de formación del profesorado, con el objetivo de mejorar la calidad educativa en el medio rural.
- Impulsar, en coordinación con los CRA, actividades cooperativas que refuercen la unión y el trabajo de la Comunidad Educativa y el incremento de la participación de las familias en el ámbito escolar.

La acción de los CRIE está dirigida prioritariamente a los centros incompletos de Educación Infantil y Primaria y a los CRA. La participación y asistencia al CRIE tiene carácter voluntario tanto para alumnos como para maestros.

El binomio CRA-CRIE está concebido para mejorar la calidad educativa y compensar las desigualdades de los alumnos del medio rural.

1.4.- OTROS MODELOS DE AGRUPAMIENTO ESCOLAR. LOS COLEGIOS PÚBLICOS RURALES -CPR- EN ANDALUCÍA Y LAS ZONAS ESCOLARES RURALES -ZER- EN CATALUÑA.

Como hemos visto en los apartados anteriores, la Ley General de Educación de 1970 supuso un modelo de organización escolar basado en centros de ocho unidades como mínimo y para intentar hacer frente a esa realidad se promulgó el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre que propone hacer posible el mantenimiento de estas pequeñas Escuelas fortaleciendo su organización constituyendo así los Colegios Rurales Agrupados.

El modelo CRA se adoptó en distintas Comunidades Autónomas del territorio español como son: Aragón, Castilla y León, Castilla La Mancha, Navarra, Asturias, Cantabria, La Rioja, Comunidad de Murcia, Comunidad de Madrid, Extremadura y Comunidad Valenciana.

Otras Comunidades Autónomas decidieron tomar como base el modelo CRA y crear sus propios modelos, tal y como son los casos de: las Islas Canarias con los Colectivos de Escuelas Rurales -CER-, Galicia con los Colegios Publixos Rurales -CPR-, Andalucía con los Colegios Públicos Rurales -CPR- y de Cataluña con las Zonas Escolares Rurales -ZER-.

Estas dos últimas Comunidades Autónomas son las que hemos estudiado, motivados principalmente porque fueron las primeras que tuvieron competencias educativas propias:

- Andalucía tuvo competencias en materia de educación desde el año 1983 y es en 1988 cuando publica su Decreto 29/1988, de 10 de febrero, por el que se constituyen los Colegios Públicos Rurales (CPR)
- Cataluña tuvo competencias en materia educativa desde el año 1981 y es en 1988 cuando publica su Decreto 195/1988, de 27 de julio, sobre constitución de las Zonas Escolares Rurales (ZER)

A continuación vamos a describir dichos modelos organizativos educativos, teniendo en cuenta su normativa legal.

1.4.1.- Andalucía y los CPR

“Uno de los principios básicos sobre los que se fundamenta la política educativa de la Consejería de Educación y Ciencia, es compensar y corregir las desigualdades que por razones socio-económicas, culturales y geográficas impidan o dificulten el acceso a la Educación, o tenga como efecto el que la calidad de la misma sea inferior a la del resto de la población escolar.”

“Todos los niños andaluces tienen derecho a recibir una educación de calidad en el medio que habitan.”

De su articulado destacamos los siguientes aspectos:

- “La ordenación de distintas unidades escolares existentes en una o varias localidades, agrupadas y constituidas como un solo centro docente se denominará Colegio Público Rural, disfrutando de plena capacidad académica y de funcionamiento.”(Artículo 1, apartado 1)
- “La constitución de CPR se realizará de oficio, a propuesta de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia correspondiente y a instancias de los Ayuntamientos o Consejos Escolares interesados.” (Artículo 2, apartado 1)
- “La constitución de los CPR se acordará mediante Orden de la Consejería de Educación y Ciencia, en la que se hará constar:
 - Unidades objeto de la agrupación y localización.
 - Composición definitiva del CPR resultante.
 - Localidades atendidas.
 - Domicilio a efectos administrativos y jurídicos del CPR.”(Artículo 2, apartado 2)
- “Las propuestas de creación de CPR incluirán:

- Análisis de las condiciones geográficas de la zona afectada: distancia entre diversas localidades, características de la red viaria y desplazamientos de profesores y/o alumnos que resultarían necesarios.
 - Razones funcionales y pedagógicas que avalen la conveniencia de la agrupación.
 - Informe sobre las necesidades del profesorado, gastos de funcionamiento y de nuevas inversiones.
 - Acta de la Sesión de los Consejos Escolares de los Centros afectados en la que se aprobó la participación de los mismos en el proyecto de agrupación.” (Artículo 2, apartado 3)

- “La Consejería de Educación y Ciencia dotará a las distintas agrupaciones de los recursos específicos para el cumplimiento de sus fines.” (Artículo 3, apartado 1)

- “Los actuales recursos humanos y materiales de las unidades que resulten agrupados se integrarán en los Colegios Públicos Rurales correspondientes.” (Artículo 3, apartado 2)

- “Las instalaciones docentes y deportivas de los CPR podrán estar situadas en localidades diferentes.” (Artículo 3, apartado 3)

- “Si la constitución de un CPR exige inversión económica se supeditará a las disponibilidades presupuestarias.” (Artículo 3, apartado 4)

- “Los CPR contarán con los órganos de gobierno previstos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y normas que la desarrollen, considerándose cada agrupación compuesta por una sola Comunidad Educativa.” (Artículo 4, apartado 1)

- “A efectos de concurso de traslado, las convocatorias deberán especificar las localidades con indicación del Colegio Público Rural al que pertenecen, siendo este la referencia de destino del profesor.” (Artículo 5, apartado 1)

- “Los profesores desarrollarán su actividad docente en una o varias de las localidades a las que atiende el CPR, de acuerdo con la distribución geográfica de los niveles, ciclos y alumnado y las normas de ordenación académica aplicables.” (Artículo 5, apartado 2)

Posteriormente se publica la Orden de 15 de abril de 1988, por la que desarrolla el Decreto sobre constitución de Colegios Públicos Rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza y otras medidas del Plan de Actuación para la escuela rural en Andalucía (BOJA 33, 26.04.1988)

De su articulado señalamos algunos elementos fundamentales:

- “Se define la Escuela Rural como aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición las Escuelas Unitarias y pequeñas Graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población.” (Artículo 1, apartado 1)
- “La constitución de un CPR debe conllevar la elaboración y desarrollo de un proyecto pedagógico por parte del Centro que contemple:
 - Un modelo organizativo adaptado al medio donde se inserta.
 - La adaptación del currículum al medio.
 - Una metodología renovadora adaptada a las peculiaridades de la Escuela Rural.
 - El perfeccionamiento específico del profesorado.
 - Aplicación de Programas Psicopedagógicos compensadores.
 - Organización de convivencias e intercambios de alumnos a fin de evitar su aislamiento.
 - Programas de desarrollo comunitario.” (Artículo 5)
- “Se pondrán en práctica las siguientes medidas:

Con respecto a la dotación de profesores:

A los CPR de 8 o más unidades se les dotará con dos unidades de apoyo. Los CPR de menos de 8 unidades dispondrán de una unidad de apoyo en función de sus necesidades y disponibilidades de medios humanos existentes.

Con respecto a la estabilidad del profesorado:

- Concesión de mayor puntuación, a efectos de concurso de méritos.
- Establecimiento de convenios de cooperación con Municipios y Diputaciones que permitan la mejora de las viviendas de los maestros e instalaciones escolares.
- Retribuir al profesorado que desempeñe cargos unipersonales económicamente.

Con respecto a los medios materiales:

- La mejora de las instalaciones y nuevas construcciones cuando fuera necesario.
 - Un equipamiento específico en función del número de unidades.
 - Una dotación económica para gastos de funcionamiento y puesta en marcha del proyecto pedagógico del Centro." (Artículo 6)
- La Consejería de Educación y Ciencia arbitrará procedimientos para el asesoramiento, apoyo, seguimiento y evaluación de los resultados educativos. (Artículo 7)

Seguidamente, se publica la Orden de 26 de abril de 1988, por la que se constituyen Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 36- 06/05/1988). Dicha Orden incluye un anexo donde se explicitan los Colegios Públicos Rurales creados.

Después se publica la Orden de 15 de octubre de 1989, (BOJA 87- 31/10/1989), donde se continúan constituyendo Centros Públicos Rurales tal y como indica el artículo 1.

1.4.2. – Cataluña y las ZER

En el Decreto 195/1988, de 27 de julio, sobre constitución de las Zonas Escolares Rurales (ZER) para centros públicos de enseñanza primaria (DOGC 1032- 19.8.1988) se manifiesta que:

“Las escuelas de menos de ocho unidades, ubicadas normalmente en zonas rurales, tienen unas características peculiares, definidas por su inserción en un medio específico, por ser frecuentemente el único centro escolar de una amplia zona geográfica determinando su aislamiento, y por su carácter público y de servicio a toda la comunidad.”

El Departamento de Enseñanza emprendió una serie de iniciativas en estas escuelas, diseñando programas de apoyo a la escuela rural en relación con los centros de recursos pedagógicos y los campos de aprendizaje.

Después de diversos estudios y actuaciones, creyó conveniente establecer unas nuevas estructuras y alternativas diferentes de organización, tanto a nivel pedagógico como administrativo y de distribución de recursos de las escuelas rurales, atendiendo a criterios de flexibilidad y de adecuación, tanto a las necesidades educativas de los alumnos como a las características del medio.

Estas nuevas estructuras organizativas han de comportar una mejora de la calidad de la enseñanza y facilitar el acceso de todos los alumnos de los municipios rurales a una educación integral que, partiendo de la realidad más inmediata, tenga presente los aspectos culturales, pedagógicos y tecnológicos.

La agrupación de diversas escuelas en zonas escolares rurales no ha de comportar la desaparición de cada una de las escuelas, ni el desarrollo de estos pueblos, sino su potenciación mediante una coordinación técnico-pedagógica y organizativa que aglutina y estimula un entorno social y cultural más amplio que el de cada una de las entidades municipales implicadas.

De su articulado cabe señalar los siguientes aspectos:

- “El Departamento de Enseñanza podrá crear zonas escolares rurales para facilitar la colaboración entre las escuelas, mejorando la calidad de la enseñanza y superando el aislamiento de las escuelas pequeñas situadas en el medio rural.” (artículo 1)

- “Los objetivos que se pretenden alcanzar son:
 - Mejorar la calidad de la educación de los alumnos que viven en zonas rurales.
 - Mejorar el aprovechamiento de los medios personales y materiales de las escuelas de la zona.
 - Potenciar el trabajo en equipo del profesorado, la circulación de información y de material y la realización de actividades comunes.
 - Establecer un proyecto educativo común adaptado a las características de la Zona.
 - Fijar criterios comunes de evaluación y orientación de los alumnos.
 - Hacer más comprensible un modelo propio de participación de la comunidad educativa en las tareas cotidianas.” (artículo 2)

- “La Zona Escolar Rural quedará constituida por el conjunto de los centros docentes que, por su propia situación geográfica, se estructuren en una organización singular de acuerdo con la normativa que dicta el Departamento de Enseñanza.”(artículo 3, apartado 1)

- “En la disposición de creación de cada ZER, constará:
 - Su denominación específica.
 - El domicilio a efectos jurídicos y administrativos.
 - La relación de las unidades de Pre-escolar y de EGB de cada uno de los centros agrupados.
 - Las localidades que comprenden.” (artículo 3, apartado 2)

- “Para constituirse en ZER, habrá una propuesta efectuada por los Consejos Escolares de los centros que se quieran agrupar. También será necesaria la consulta a los padres

de los alumnos o a la asociación de padres de los alumnos así como al profesorado y a los ayuntamientos implicados." (artículo 4)

- "Los órganos unipersonales de gobierno de los ZER serán el Director, el Secretario-administrador y el Jefe de Estudios." (artículo 5)
- "Los órganos colegiados de gobierno de los ZER serán el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar de Zona." (artículo 6)
- "La plantilla de profesores de la ZER será igual a la suma de unidades escolares de los centros agrupados, sin perjuicio de que se pueda contar con personal de apoyo general y específico." (artículo 8, apartado 1)
- "La destinación de los nuevos profesores se hará a la ZER, pero en la convocatoria de vacantes se especificará las localidades donde están ubicadas las unidades." (artículo 8, apartado 2)
- "El Consejo Escolar de las ZER estará compuesto por:
 - El Director de la ZER, que será el Presidente.
 - El Jefe de Estudios.
 - Un representante de cada ayuntamiento.
 - Un profesor de cada uno de los centros agrupados en la ZER.
 - Un representante de los padres de alumnos de cada uno de los centros agrupados en la ZER.
 - Dos representantes de alumnos, mayores de once años.
 - Un representante del personal de administración y servicios.
 - El Secretario-administrador de la ZER, que actuará como Secretario del Consejo, con voz pero sin voto." (artículo 9)

Posteriormente, se publica la Orden de 31 de octubre de 1988, de convocatoria para el establecimiento de quince zonas escolares rurales y para la regulación de su proceso de constitución (DOGC 1069 – 16.11.1988)

En su articulado se especifican los pasos a seguir para constituir los ZER, de entre los que podemos destacar:

- “La distancia entre las dos escuelas más alejadas de las que se pretendan agrupar, no podrá ser superior a veinte kilómetros o bien la distancia de cada escuela al centro jurídico y administrativo de la zona no podrá ser superior a quince kilómetros.” (artículo 2, apartado 3).

- “Las solicitudes serán acompañadas de la siguiente documentación:
 - Propuesta de denominación específica de la zona.
 - Propuesta de domicilio a efectos jurídicos y administrativos.
 - Delimitación geográfica de las escuelas que deseen constituirse como zona escolar, enmarcadas dentro de un mapa comarcal.
 - Certificación de acuerdo de constitución de zona por cada uno de los consejos escolares que quieren agruparse. Así como el consentimiento de los ayuntamientos afectados, los claustros de profesores y los padres de los alumnos. Será necesario nombrar una comisión gestora que asumirá las funciones de tramitación y representación hasta que se resuelva la solicitud. Será presidida por uno de los directores de los centros públicos implicados.
 - Copia del acta de la constitución de la comisión gestora
 - Lista de profesores afectados con su situación administrativa.
 - Proyecto común que justifique la conveniencia de crear una ZER, explicando:
 - Motivos pedagógicos y funcionales.
 - Organización de un plan de trabajo que garantice, como mínimo, una reunión mensual de Claustro.
 - Coordinación de cuestiones administrativas.
 - Planificación de actividades conjuntas.
 - Grupos de trabajo establecidos según materias o ciclos educativos.
 - Elementos y pautas de evaluación y seguimiento del proceso iniciado.

- “La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa resolverá la creación de las ZER. Si la resolución es favorable se establecerá un ajuste económico complementario para atender el funcionamiento de las mismas.” (artículo 7)
- “La Inspección Técnica se responsabilizará del control, el asesoramiento y el seguimiento de las ZER y velará por el cumplimiento de la normativa establecida.” (artículo 8)
- “Al final del curso 1989-1990 habrá que elaborar una memoria sobre la evolución y el funcionamiento de cada ZER para determinar y valorar estas experiencias.” (artículo 11)

Después, se publica la Orden del 6 de abril de 1990, por la que se establecen las funciones de los órganos de gobierno de las ZER, (DOGC 1280 – 18.4.1990). Partiendo de los órganos de gobierno ya nombrados en el Decreto 195/ 1988, de 27 de julio, aquí se detallan sus funciones.

A los pocos días, aparece la Resolución de 9 de abril de 1990, por la cual se constituyen quince zonas escolares rurales (DOGC 1280 – 18.4.1990).

Se resuelve la constitución de 15 ZER y se establece que dentro de tres años se evaluará el funcionamiento de estas ZER. De acuerdo con las memorias anuales de actividades de la zona y los informes de la Inspección de Enseñanza y será la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa la que propondrá si la constitución es definitiva, hay una prórroga o se extingue.

Tabla 2. Breve comparativa entre distintos modelos pedagógicos- organizativos

| | CPR | ZER | CRA |
|------------------------|--------------------------|------------------|--|
| Origen - iniciativa | Administración educativa | Maestros | Maestros. Colectivo Campos de Castilla |
| Normativa que los rige | Decreto 29/1988 | Decreto 195/1988 | Real Decreto 2731/1986 |
| Normativa específica | X | X | X |

| | | | | | |
|--|----------------------|---------------------------------|--------|---|--------|
| Estructura | Organizativa (común) | Claustro Equipo Directivo | ✓ ✓ | ✓ ✓ Además, cada escuela tiene su director. | ✓ ✓ |
| | | Consejo Escolar | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Pedagógica | PEC PCC | ✓ ✓ | ✓ ✓ | ✓ ✓ |
| Acceso del profesorado voluntario (a excepción de itinerantes) | | | Sí | No | No |

1.5.- LOS INFORMES DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Los Informes del Consejo Escolar del Estado en los últimos veinte años han dedicado siempre un apartado a La Escuela Rural. Desde aquí se ha ido mostrando la evolución de centros, localidades, alumnos y profesores. Así mismo, también se iban exponiendo las evoluciones legislativas y normativas que afectaban al medio rural. Y por último, siempre han recogido sus valoraciones, opiniones y recomendaciones que instaban a la Administración Educativa a actuar en consecuencia.

A lo largo de los cursos escolares los Informes muestran los esfuerzos que desde las Administraciones Educativas - estatal y autonómicas - se han hecho para desarrollar acciones de apoyo a la escuela rural. Estas podrían fundamentarse en cuatro ejes, que son:

- El funcionamiento de los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo.
- Los Centros Rurales de Innovación Educativa.
- Los Colegios Rurales Agrupados.
- Las acciones dirigidas al alumnado preescolar desescolarizado.

Pero a su vez también estiman que, pese a los recursos dedicados a la escuela rural, es necesario realizar esfuerzos mayores, pues siguen existiendo importantes dificultades que afectan a muchos centros rurales. También destacan la figura de los maestros especialistas itinerantes, que surgen del modelo CRA, ya que han permitido dotar de forma generalizada de especialistas a la zona rural. Así mismo, advierten que las condiciones laborales de dicho colectivo deben de mejorarse, a nivel económico y en compensación horaria. Finalmente se insta

a las Administraciones Educativas a establecer un plan para la Escuela Rural, contemplando medidas de discriminación positiva, el cual se lleva pidiendo desde el curso 1994-1995.

En el curso 2000-2001, se pide a las Administraciones Educativas que hagan un gran esfuerzo en las zonas rurales enriqueciendo su medio cultural y que en los núcleos rurales se garantice el aprendizaje del uso de medios informáticos y se provea por los medios públicos de acceso a la red.

Una escuela rural de calidad supone:

- A. Incremento de número de aulas
- B. Mejores dotaciones materiales para esas aulas, garantizando a sus alumnos las mismas posibilidades educativas que a los de las ciudades.
- C. Mejora de las condiciones de trabajo del profesorado itinerante, con incremento de plantillas.

En el curso 2001-2002, se insta a las Administraciones Educativas a que doten con más plantilla de personal a la escuela rural y a que se conserven las tutorías de las aulas con los maestros generalistas y también se exige que se potencien los Centros Rurales de Innovación Educativa.

En el curso 2004-2005, se solicita a las Administraciones Educativas que atiendan de manera adecuada a los maestros que trabajan en los CRA y en el medio rural de manera especial en lo que se refiere a:

- Atender su formación permanente.
- Reducir sus horarios lectivos en función de sus horas de itinerancia.
- Cubrir de manera suficiente los gastos y los riesgos del transporte, de estos maestros, o dotarlos de vehículos de la Administración.

En el curso 2005-2006, se requiere a las Administraciones Educativas a ofrecer a todos los alumnos en las zonas rurales la aplicación a la enseñanza de las nuevas tecnologías como una medida, entre otras, para compensar la situación peculiar de aislamiento cultural del alumnado y la falta de medios y recursos en dichas zonas rurales.

En el curso 2007-2008, se insta a las Administraciones Educativas a que sigan promoviendo el uso de las nuevas tecnologías y a que incrementen el número de maestros de apoyo en los centros rurales.

En el último informe del curso 2010- 2011 establece como necesario:

- La dignificación de las condiciones laborales del profesorado de la zona rural, estableciendo medidas compensatorias positivas que propicien su estabilidad, regulando y mejorando las condiciones de los profesores itinerantes y de otros colectivos obligados a itinerar por razones de servicio.
- El establecimiento de plantillas suficientes que garanticen la atención a la diversidad, y las labores de refuerzo y coordinación, incrementando el número de profesores de apoyo en los centros rurales.
- Un gran esfuerzo económico para la dotación de recursos suficientes y el diseño de nuevas estrategias y metodologías didácticas para la mejora del proceso de aprendizaje en las zonas rurales.

Como ya hemos nombrado anteriormente a lo largo de estos informes se puede ir viendo la evolución de centros escolares en España. Con referencia al modelo CRA vemos los primeros datos en el curso escolar 1994-1995, en los cursos escolares anteriores los datos son generales de los Centros que hay en el medio rural en el territorio español.

A continuación, se muestran los centros existentes según su número de unidades entre los cursos 1992-1993 y 1994-1995. Se puede observar un detrimento de los mismos como consecuencia directa de la creación de los CRA.

Tabla 3. Evolución de los centros escolares según sus unidades entre 1992-1995

| CENTROS SEGÚN UNIDADES | 1992-1993 | 1993- 1994 | 1994-1995 |
|------------------------|-----------|------------|-----------|
| 1 unidad | 1433 | 1097 | 556 |
| 2 unidades | 710 | 381 | 221 |
| 3 unidades | 367 | 230 | 166 |
| 4 unidades | 253 | 161 | 133 |
| 5 unidades | 215 | 145 | 112 |
| Total | 2978 | 2014 | 1188 |

De los datos anteriores podemos observar la pérdida de un 60% de los centros, siendo las escuelas unitarias y las de dos unidades las más reducidas, en un 61% y en un 68%. Las de tres, cuatro y cinco unidades se reducen en un 54%, en un 47% y en un 48% respectivamente. Se puede por tanto confirmar así que el medio rural está en un proceso de cambio.

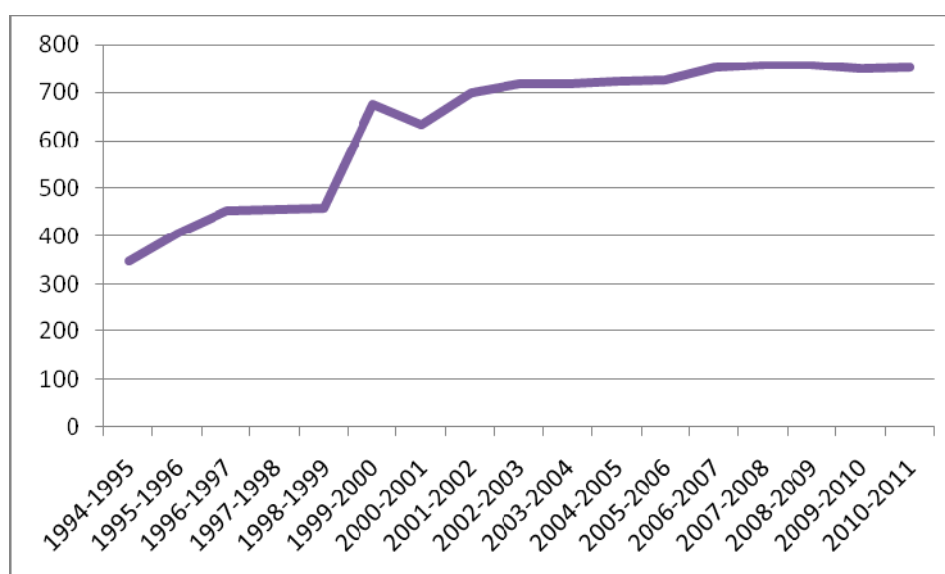
1.5.1.-Evolución de los CRA en España

Revisando los datos que aportan los Informes del Consejo Escolar del Estado podemos ver el progreso que se ha dado en España en la creación y posterior expansión del modelo CRA.

Tabla 4. Evolución del número de CRA en España entre el curso 1994-1995 y 2010-2011

| CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE CRA | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 94-95 | 95-96 | 96-97 | 97-98 | 98-99 | 99-00 | 00-01 | 01-02 | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 |
| 346 | 404 | 451 | 454 | 456 | 675 | 632 | 699 | 715 | 715 | 721 | 725 | 752 | 756 | 756 | 747 | 750 |

Gráfico 1. Evolución del número de CRA en España



Como podemos observar tanto en la gráfica como en la tabla el número de CRA ha aumentado en un 54% desde el curso 1994-1995 hasta el curso 2010-2011.

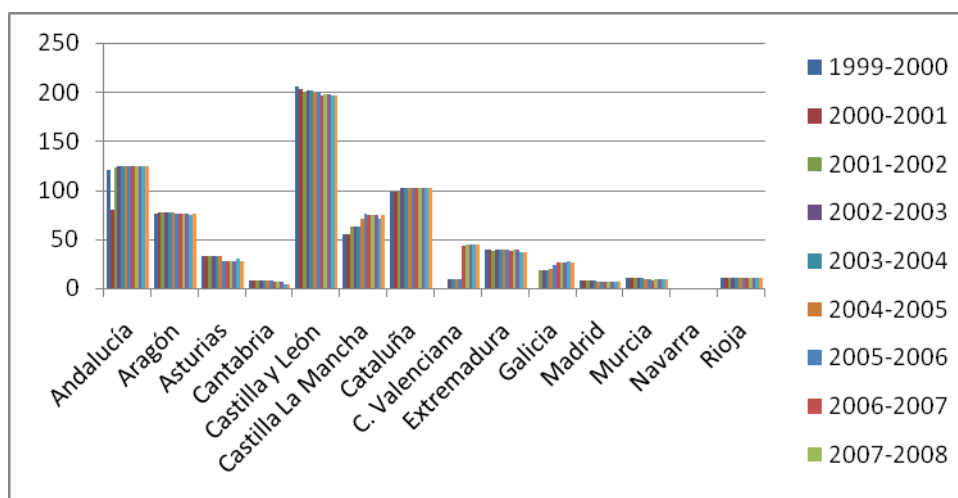
A partir del curso 1999-2000, los Informes del Consejo Escolar del Estado, nos muestran los datos por Comunidades Autónomas.

Tabla 5. Evolución del número de CRA por CC. AA. entre 1999-2011

| CC. AA. | 99-00 | 00-01 | 01-02 | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Andalucía | 121 | 81 | 124 | 125 | 125 | 125* | 125* | 125* | 125* | 125* | 125* | 125* |
| Aragón | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 76 | 76 | 76 | 75 | 76 |
| Asturias | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 29 | 29 | 29 | 29 | 31 | 29 |
| Cantabria | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9* | 9* | 7 | 7 | 7 | 5 | 5 |
| Castilla y León | 206 | 203 | 201 | 202 | 202 | 200 | 200 | 197 | 198 | 198 | 196 | 197 |
| Castilla La Mancha | 56 | 56 | 63 | 63 | 63 | 71 | 76 | 75 | 75 | 75 | 72 | 75 |
| Cataluña | 99 | 99* | 99* | 103 | 103 | 103* | 103 | 103 | 103 | 103 | 103 | 103 |
| C. Valenciana | - | - | - | 10 | 10 | 10* | 10* | 44 | 45 | 45 | 45* | 45* |
| Extremadura | 40 | 40 | 39 | 40 | 40 | 40 | 40 | 39 | 40 | 40 | 37 | 37 |
| Galicia | - | - | 19 | 19 | 19 | 20 | 25 | 27 | 27 | 27 | 28 | 27 |
| Madrid | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| Murcia | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10* |
| Navarra | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Rioja | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 11 | 12 |
| TOTAL | 675 | 632 | 699 | 715 | 715 | 721 | 725 | 752 | 756 | 756 | 747 | 750 |

*Datos de los cursos anteriores.

Gráfico 2. Evolución del número de CRA según la CC. AA.



Podemos observar que la Comunidad Autónoma de Navarra ha tenido un solo CRA a lo largo de los todos estos años y también podemos ver cómo algunas de las CC. AA. han mantenido su número de CRA, con pocas variaciones, como pueden ser Aragón, Madrid, Murcia, La Rioja, etc. Y, por último, podemos ver otras CC. AA. que han aumentado considerablemente su número de CRA; ejemplo de esto es Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, etc.

Se trata pues, de un modelo que la Administración Educativa entiende como adecuado para el medio rural, ya que cuenta con una trayectoria de más de diez años.



CAPÍTULO II
**EL ANÁLISIS DEL MODELO CRA EN SU CONTEXTO:
LA REALIDAD ARAGONESA**

II- EL ANÁLISIS DEL MODELO CRA EN SU CONTEXTO: LA REALIDAD ARAGONESA

Los Colegios Rurales Agrupados -CRA- son el objeto de estudio de nuestra investigación y se encuadran en un contexto rural, en este caso el aragonés. Por ello, lo primero es conocer la situación geográfica, demográfica y económica de Aragón.

A continuación trataremos la evolución de la escuela rural aragonesa desde 1970 hasta la actualidad, localizando aquí el origen de los CRA y describiendo su posterior evolución por el territorio aragonés.

Posteriormente estudiaremos el mapa escolar y la red de centros de Aragón, haciendo especial hincapié en los CRA, los cuales se estudian por provincias, analizando sus localidades, su número de alumnos, su trayectoria en la última década, etc.

Por fin realizaremos unas valoraciones generales sobre los CRA en Aragón en los últimos años.

2.1.- LA DISPERSIÓN GEOGRÁFICA Y LA ATONÍA DEMOGRÁFICA, CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONANTES FUNDAMENTALES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

Aragón, con sus 47.719 kilómetros cuadrados, representa el 9.4 % sobre la superficie total de nuestro país. Este dato de superficie contrasta con el de población. Según el INE de 2012, sus 1.349.467 habitantes suponen el 2.85 % de la población total española. La densidad de población es de 28.21 habitantes por Kilómetro cuadrado, casi cuatro veces por debajo de la media estatal (93.17 hab. / Km²).

Además, por provincias casi toda la población se concreta en la de Zaragoza, teniendo una densidad de 56,3 habitantes por Km². Le sigue la provincia de Huesca con un 14, 6 y por último la de Teruel con un 9,8.

Sus 1.349.467 de habitantes viven en sus 731 localidades. Los municipios de Aragón en su mayoría están poco poblados. Véase en la siguiente tabla:

Tabla 6. La población en los municipios de Aragón

| POBLACIÓN MUNICIPIOS | ARAGÓN | HUESCA | TERUEL | ZARAGOZA |
|----------------------|--------|--------|--------|----------|
| Menos de 101 | 156 | 14 | 80 | 62 |
| De 101 a 500 | 369 | 127 | 107 | 135 |
| De 501 a 1.000 | 92 | 29 | 28 | 35 |
| De 1.001 a 2.000 | 53 | 19 | 10 | 24 |
| De 2.001 a 5.000 | 37 | 6 | 8 | 23 |
| De 5.001 a 10.000 | 11 | 1 | 1 | 9 |
| De 10.001 a 20.000 | 9 | 5 | 1 | 3 |
| De 20.001 a 50.000 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| De 50.001 a 100.000 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| De 100.001 a 500.000 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Más de 500.000 | 1 | 0 | 0 | 1 |

Si realizamos la distribución de los municipios por zonas, estableciendo tres zonas: rural, hasta 2000 habitantes, intermedia desde 2001 a 10.000 habitantes y urbana más de 10.001 habitantes, observamos que Aragón es eminentemente rural y su población se sitúa en un alto porcentaje en el medio urbano. Véase en la siguiente tabla:

Tabla 7. Distribución de la población por zonas.

| | MUNICIPIOS | | POBLACIÓN | |
|-----------------|------------|-------|-----------|-------|
| | NÚMERO | % | NÚMERO | % |
| TOTAL | 731 | 100% | 1.349.467 | 100% |
| ZONA RURAL | 671 | 91,8% | 225.340 | 16,7% |
| ZONA INTERMEDIA | 46 | 6,3% | 189.152 | 14% |
| ZONA URBANA | 14 | 1,9% | 934.975 | 69,3 |

Otro de sus rasgos demográficos característicos de los últimos 50 años ha sido la evolución demográfica, con ganancia de población en las tres provincias en la última década, pero con unas diferencias muy marcadas con la provincia capital.

Tabla 8. Evolución de la población desde 1960 hasta 2012

| Evolución población | 1960 | 1970 | 1981 | 1991 | 2001 | 2012 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Aragón | 1.098.887 | 1.153.055 | 1.196.952 | 1.188.817 | 1.204.215 | 1.349.467 |
| Huesca | 234.014 | 221.761 | 214.907 | 207.810 | 206.502 | 227.609 |
| Teruel | 223.758 | 173.861 | 153.457 | 143.680 | 135.858 | 143.728 |
| Zaragoza | 641.115 | 757.433 | 828.588 | 837.327 | 861.855 | 978.130 |

Tal y como señala el INE, las proyecciones de población a corto plazo no prevén una situación muy halagüeña para Aragón ya que suponen una pérdida de un 4% de población. El crecimiento vegetativo proyectado será en negativo, habiendo más defunciones que nacimientos, así como un movimiento emigratorio superior al inmigratorio.

Tabla. 9. Proyecciones de población en Aragón

| Provincia | 2012 | 2022 | Diferencia |
|-----------|-----------|-----------|------------|
| Aragón | 1.349.467 | 1.289.539 | -59.928 |
| Huesca | 227.609 | 204.194 | -23.415 |
| Teruel | 143.728 | 128.201 | -15.527 |
| Zaragoza | 978.130 | 957.145 | -20.985 |

Este es el contexto en que la escuela rural tiene un papel fundamental, dando cuenta de la gran cantidad de núcleos que hay en la región con muy poca población.

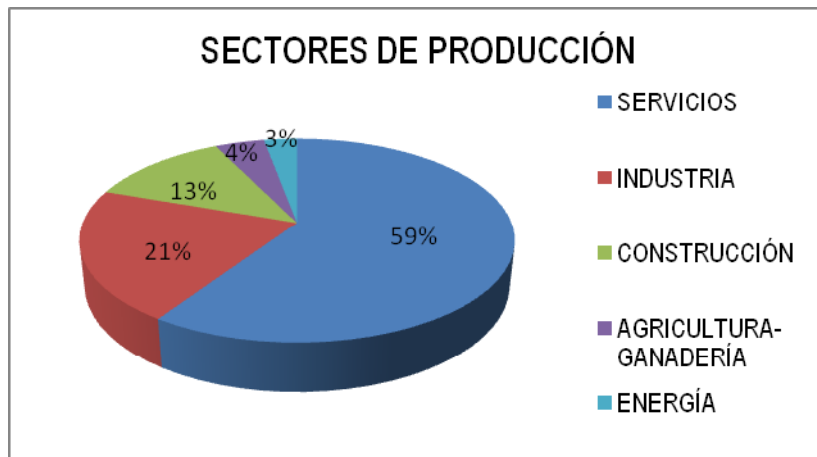
2.2. LA SITUACIÓN ECONÓMICA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

La economía aragonesa presenta cinco rasgos principales: es pequeña pero próspera, avanzada, diversificada, abierta y competitiva, y dinámica.

Su economía tradicional perteneciente al sector primario con predominio de los cultivos cerealísticos y forrajeros, apoyados por una cabaña ovina importante, se ha visto modificada en los últimos años por el ascenso del sector industrial, de servicios y comercio, seguido del turismo. A estos efectos resulta destacable el papel de Zaragoza y su capacidad comercial y logística en el sector noreste peninsular.

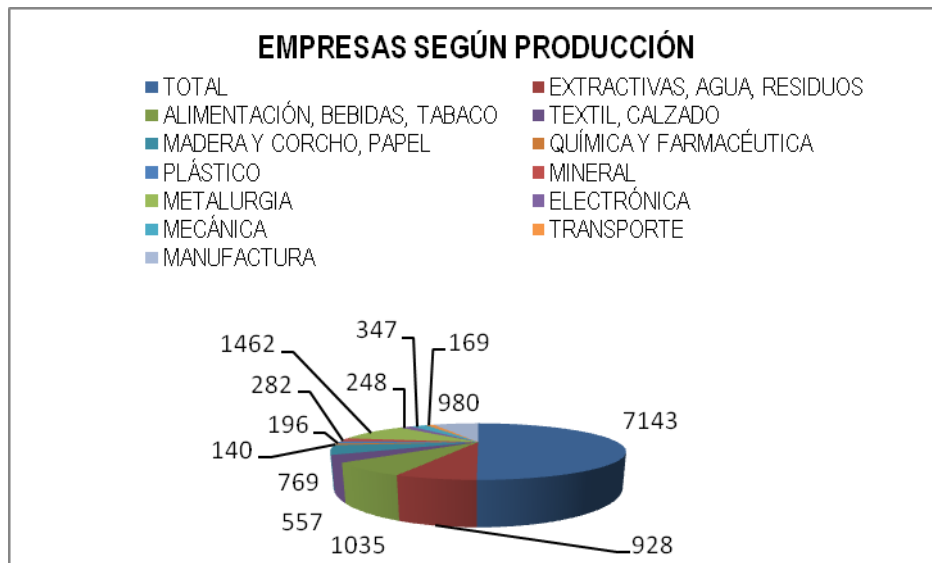
El 59% de la economía aragonesa se basa en el sector servicios, el 20.9% está dedicado a la industria, el 12.3% al sector de la construcción, el 4.3% a la agricultura y ganadería, y un 2.9% a actividades relacionadas con la energía.

Gráfico 3. Sectores de la producción aragonesa



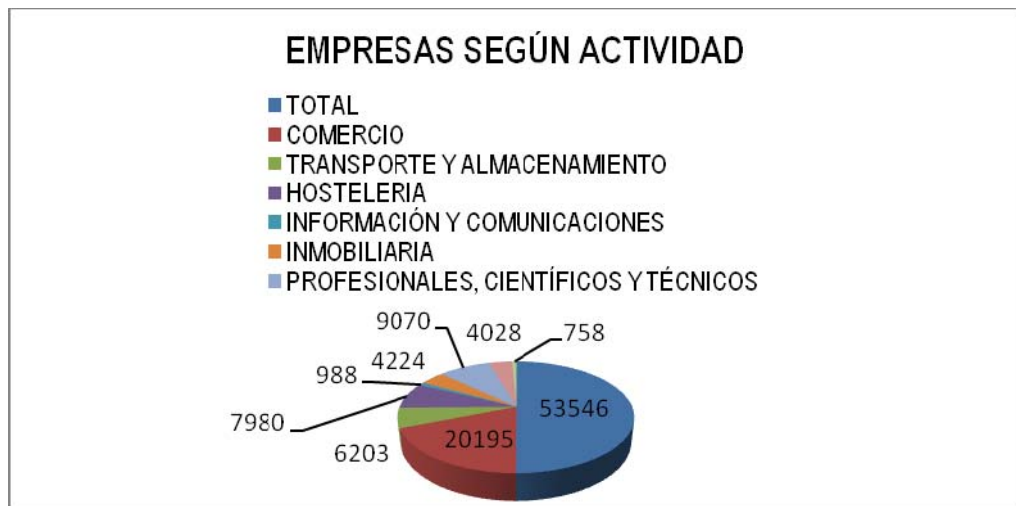
En Aragón, según INE 2012, en el sector de la industria, había 7.143 empresas distribuidas en producciones relacionadas con: la metalurgia, el transporte, manufacturas diversas, la mecánica, la electrónica, de papel, alimentación, química y caucho, etc.

Gráfico 4. Sector Industria. Empresas según producción



Según INE 2012, en el sector servicios había 53.546 empresas distribuidas en actividades relacionadas con: el comercio, la hostelería, transporte y almacenamiento, inmobiliaria, profesionales, científicos y técnicos, etc.

Gráfico 5. Sector servicios. Empresas según actividad



El sector de agricultura y ganadería se dedica a diferentes tipos de cultivo y de ganado, siendo en la agricultura el cultivo mayoritario el cereal y en la ganadería el ganado porcino.

Gráfico 6. Sector Agrícola. Tipos de cultivo.

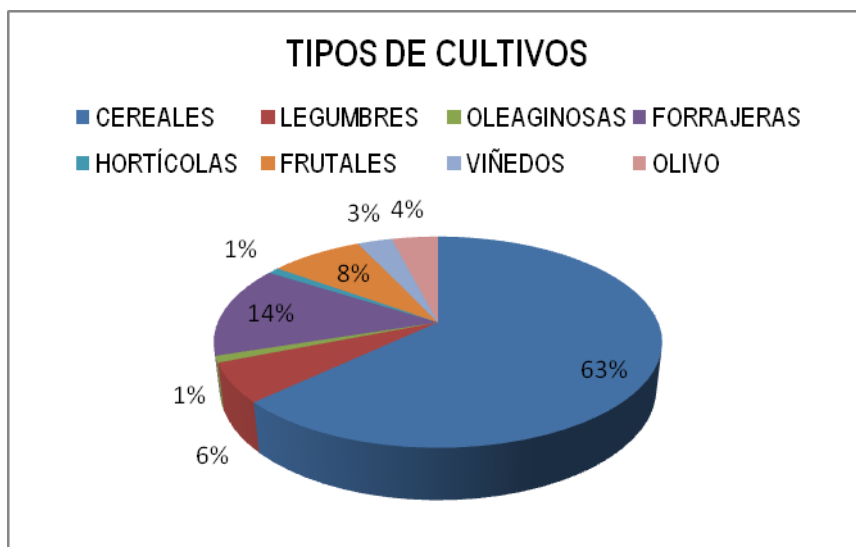
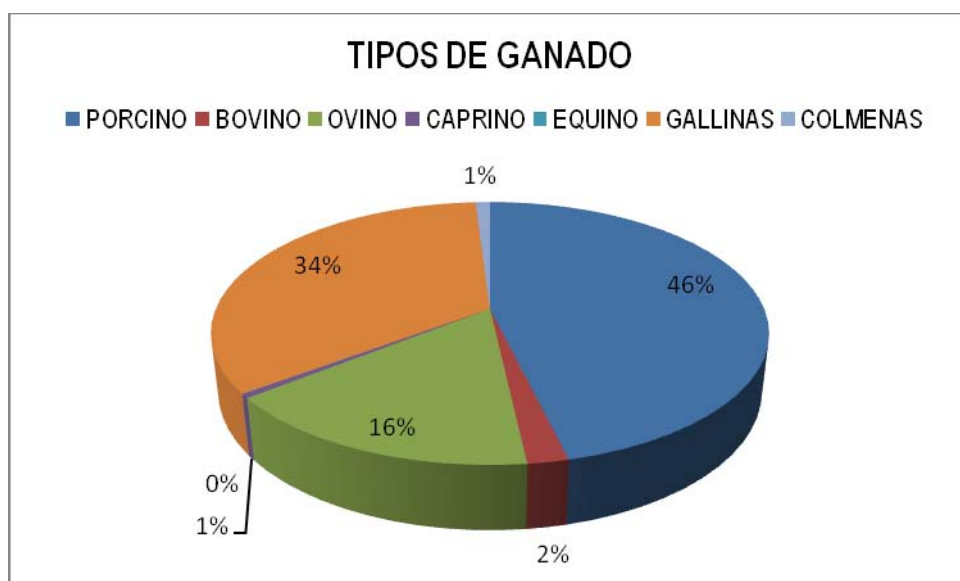


Gráfico 7. Sector Ganadero. Tipos de ganado



El futuro se perfila hacia el crecimiento del sector terciario, el mantenimiento del secundario, y la reducción paulatina del primario, al igual que la mayoría de las economías occidentales. Como actividades económicas importantes destaca el crecimiento del turismo deportivo, potenciado a través de ARAMON, es decir, el conjunto de las estaciones de esquí; si bien se está desarrollando un fenómeno reciente facilitado por la mejora de las comunicaciones por carretera (Autovía Mudéjar), como es el turismo cultural, donde la ciudad de Teruel se está convirtiendo en un centro de atracción a nivel nacional, gracias a su patrimonio histórico (el mudéjar aragonés, declarado Patrimonio de la Humanidad), el parque temático Dinópolis y su cercanía a la localidad de Albarracín.

2.3.- LA DEFENSA DE LA ESCUELA RURAL. EVOLUCIÓN DESDE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD

A finales de los años 70, la escuela rural en Aragón estaba totalmente desmantelada. Desde siempre había sido de segunda categoría, la "parienta pobre" y con la aceleración de las concentraciones escolares, las escuelas rurales se iban cerrando y los pueblos comenzaban a agonizar.

La realidad de la escuela rural era nefasta, con muchas escaseces, que podríamos caracterizar por:

- Una falta total de medios y materiales didácticos.

- Un abandono absoluto de los centros escolares.
- Unos contenidos lejanos al medio rural.
- Una desconexión de la sociedad y de algunas familias con la escuela
- Un abandono por parte de la Administración hacia la escuela y hacia el profesorado, repercutiendo negativamente a la calidad de la enseñanza.

2.3.1.- La “fiebre” concentradora de los setenta

En la Ley General de Educación -LGE- de 1970 se establece que los colegios nacionales “tendrán al menos una unidad por cada uno de los cursos en que las etapas (de EGB) se dividen” (artículo 59), dando lugar a una nueva organización escolar, que acelera el cierre de las pequeñas escuelas incompletas (unitarias, binarias,...) y provoca el reagrupamiento de su alumnado en concentraciones escolares y escuelas-hogar, dos tipos de centros que ya aparecían en los decretos publicados posteriormente a la Ley de Educación Primaria de 1945.

El Instituto Nacional de Estadística daba un total de 1.628 centros escolares en Aragón para 1972-1973 (1.369 estatales y 259 no estatales). En 1975-1976 los centros eran 1.297 (1.026 estatales y 271 no estatales). Y en 1978-1979 el total de centros ascendía a 1.193 (876 estatales y 317 no estatales)

Según estos datos, están descendiendo el número de centros escolares públicos en Aragón y esto es bien patente en el medio rural aragonés debido a la supresión de escuelas incompletas.

Los 778 centros estatales del medio rural aragonés ofrecen un total de 1.711 unidades. Una simple división nos dará idea del gran número de escuelas incompletas llamadas escuelas mixtas y escuelas unitarias con una o dos unidades. En total, este tipo de escuelas suponen más de 500 -342 escuelas mixtas y 151 unitarias en Aragón-, según la revista *Cuadernos de Pedagogía* nº 57.

En Aragón las concentraciones escolares comenzaron a funcionar en la década de los setenta, formando una tela de araña, tal y como señala Garcés² (1983) en su estudio sobre estos centros. A finales de los setenta estaban en funcionamiento 64 concentraciones escolares,

²GARCÉS, R. (1983): *Concentraciones escolares y escuelas hogar en Aragón. Informes 6*. Zaragoza: ICE.

que aglutinaban a 6.346 alumnos procedentes de 775 pueblos y también había 11 escuelas hogar que recibían a 763 alumnos procedentes de 134 pueblos. Por provincias, la de Huesca era la que mayor número de concentraciones escolares tenía: 26 y 4 escuelas hogar (Barbastro, Benabarre, Boltaña y Jaca); le seguía Zaragoza con 21 concentraciones escolares y 2 escuelas hogar (Daroca y Sos del Rey Católico) y, por último, Teruel que contaba con 9 concentraciones escolares y 2 escuelas hogar (Cantavieja y Teruel).

En la provincia de Huesca se atendía a 2801 alumnos procedentes de 474 pueblos, en la provincia de Zaragoza se recibían a 2782 alumnos procedentes de 167 pueblos y en la provincia de Teruel se agrupaban 763 alumnos procedentes de 134 pueblos

Tabla 10. Número de Concentraciones Escolares en Aragón

| PROVINCIA | CONCENTRACIONES ESCOLARES | ALUMNOS AFECTADOS | LOCALIDADES DE PROCEDENCIA |
|-----------|---------------------------|-------------------|----------------------------|
| ZARAGOZA | 23 | 2782 | 167 |
| HUESCA | 30 | 2801 | 474 |
| TERUEL | 11 | 763 | 134 |
| TOTAL | 64 | 6346 | 775 |

Esta política concentradora no tuvo unos criterios bien definidos. Si vemos la concentración escolar de Calatayud, la mayor de Aragón, que entró en funcionamiento en 1978, podemos comprobar que incluyó a una localidad, Maluenda, provocando el cierre de su escuela con más de 100 alumnos.

Las Concentraciones Escolares y las Escuelas Hogar tuvieron un significado y una repercusión distinta para los pueblos concentrados, que quedaron sin escuela y sin una serie de servicios. Lo mismo se puede decir con respecto a los pueblos concentradores que vieron incrementado el número de alumnos, de servicios y de centros, así como sus Ayuntamientos, el coste educativo.

Por lo tanto, no es de extrañar que la concentración fuese fuertemente criticada. Los alcaldes de los pueblos concentrados vieron, casi exclusivamente, consecuencias negativas para los alumnos, los padres y los municipios. Incluso desde el ámbito eclesiástico se señalaron múltiples desventajas, pudiendo señalar a modo de ejemplo: el desarraigo de los niños con la familia, la pérdida de atención directa a los niños, la falta de contacto con los profesores... Los

padres también se sienten bastante ajenos a las concentraciones y esta situación de alejamiento no se supera con el paso de los años.

Por otro lado, las “ventajas” pedagógicas -calidad de enseñanza, profesorado especializado,... - que parecían ofrecer las concentraciones no eran tales, ya que los alumnos no mejoraron en sus calificaciones ni el fracaso escolar disminuyó. Tampoco se dio ningún tipo de ahorro económico tal y como se pretendía ya que se comprobó que costaba lo mismo enviar a los alumnos a las concentraciones que mantener sus escuelas unitarias abiertas.

En la década de los setenta, una cuarta parte de los pueblos aragoneses perdió su escuela, provocando una pérdida del 8.7 % de su población. Cerrar una escuela conllevaba el “cierre” de un pueblo.

2.3.2.-El panorama escolar a finales de los 70

Según Escudero³ (1981), a finales de los años 70, podemos observar una escena medieval con: un castillo (ciudad) donde se concentran todos los privilegios y un territorio extramuros (medio rural) donde viven quienes nutren a los habitantes de ese castillo. Esto nos lleva a un denominado “feudalismo educativo” con consecuencias muy negativas para el medio rural de Aragón.

La educación preescolar en el medio rural era casi inexistente, ya que apenas existían puestos escolares. Solamente estaban abiertas 49 unidades escolares en poblaciones de menos de 5000 habitantes que escolarizaban a 7976 alumnos, número poco considerable si lo comparamos con los 30.000 alumnos escolarizados en las urbes urbanas y semiurbanas.

En la Educación General Básica -EGB- , las concentraciones escolares y las escuelas hogar habían distorsionado el mapa escolar. A pesar de esto, en el curso 1978-79 todavía quedaban abiertas 342 escuelas mixtas (varias unidades) y 151 escuelas unitarias, número no muy elevado si lo comparamos con la situación anterior a la concentración. En el medio rural todas las escuelas pertenecían al Estado.

³ESCUADERO, T. (1981): *La educación en el medio rural aragonés. Informes 1*. Zaragoza: ICE.

2.3.3.- Los Movimientos de Renovación Pedagógica –MRP- y las Escuelas de Verano de Aragón -EVA-

Pese a todos los problemas de abandono que sufría el medio rural aragonés y sus escuelas, el profesorado que en esos momentos estaba en las aulas era muy activo y comprometido con la renovación pedagógica.

Ese compromiso quedó reflejado en los grupos de trabajo que fueron creándose, y que periódicamente se reunían. En Aragón, los más significativos fueron *El Colectivo de los martes* y la *Escuela de Verano en Aragón -EVA-*.

La EVA fue el núcleo fundamental de la renovación pedagógica. Sus primeras *Jornadas*, en 1977, reunieron a más de 400 profesores para reflexionar sobre la educación y para plantear alternativas a los modelos tradicionales de enseñanza. Tuvo un gran protagonismo la escuela rural, ya que sobre ella giraban muchas de las comunicaciones y los debates que allí se dieron.

También en estos encuentros participaron los miembros de la Cooperativa de Enseñanza *Aula Libre*, un grupo muy activo de renovación pedagógica de la provincia de Huesca, con revista propia *homónima* y que todavía en la actualidad sigue trabajando.

Las jornadas y encuentros de escuela rural se multiplicaban por toda España y todos los movimientos de renovación manifestaban de forma reiterada su oposición a la concentración escolar, denunciaban la falta de medios y el abandono de la escuela rural y reclamaban un “subsistema específico” para la educación en el medio rural. Durante esos años muchos fueron los encuentros y los movimientos de maestros a favor de la escuela rural ya que “cerrar una escuela era ayudar a morir a un pueblo”.

2.3.4.- La escuela rural en las décadas de los 80 y 90

La escuela rural había sido la gran olvidada en la Ley General de Educación de 1970, pero con la llegada de José M^º Maravall al Ministerio de Educación se encontró un hilo de esperanza.

La situación iba a cambiar con la "educación compensatoria". Resurgía la escuela rural, la Administración Educativa asumía que "los pueblos existían" y por lo tanto los planteamientos de años anteriores iban a cambiar. Parte de este cambio fue gracias a los Movimientos de Renovación Pedagógica, que de manera incansable reclamaban "a cada pueblo, una escuela".

En 1983, se publicaba el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria, poniendo en funcionamiento muchos programas, por ejemplo en Aragón los Centros de Apoyo y Recursos -CAR- y los Proyectos de Experimentación de la Reforma Educativa en Escuelas Unitarias de "Sierra de Albarracín" y "Valle del Jiloca".

La reforma de la enseñanza, que nos llevaría a la LOGSE, se iniciaba en las zonas menos favorecidas, tal y como era el medio rural. Los Centros de Apoyo y Recursos -CAR- se crearon en las tres provincias aragonesas. A mediados de los años 80 estaban en funcionamiento 52, que prestaban apoyo a más de 400 escolares del medio rural. Los CAR apoyaban la labor docente con recursos didácticos y en ocasiones, asumían tareas lectivas en los centros, actuando generalmente como maestros itinerantes.

A estos centros se les añadieron los Centros de Profesores -CEP-, centros preferentes para la formación permanente del profesorado. Los CEP abrieron nuevas posibilidades al profesorado del medio rural ya que hasta entonces la formación solo se impartía en el medio urbano. En el curso 1985-86, se contaban 9 CEP, situados en Calatayud, Utrillas, Graus, Huesca, Monzón, Teruel, Alcañiz, Zaragoza y Ejea de los Caballeros. Después se crearon 8 nuevos CEP que se encontraban en Tarazona, La Almunia de Doña Godina, Caspe, Zaragoza (un segundo centro) Sabiñánigo, Fraga, Andorra y Calamocha. Los CEP revitalizaron la escuela rural en la década de los 80.

A la red de CAR y CEP, se unieron los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica -EOEP-, cuya función era apoyar a los profesores en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. También en estos años se empezó a tener en cuenta la "Educación Especial" y el principio de "integración" escolar.

En esta década se pusieron en marcha distintos programas dirigidos al medio rural, como las "Escuelas Viajeras", que daban la oportunidad de viajar a otros lugares de España a los alumnos del medio rural, y "Preescolar en casa", a través del cual un maestro periódicamente

visitaba a las familias de los pueblos que no tenían escuela, para proporcionarles recursos para la educación de sus hijos más pequeños. También las nuevas tecnologías se introdujeron en las aulas a través de los programas "Atenea" y "Mercurio". Poco a poco la Administración fue teniendo en cuenta en sus presupuestos este tipo de materiales informáticos y audiovisuales.

Hay que resaltar también que en esta década surgió el modelo Centro Rural de Innovación Educativa -CRIET-, bajo el amparo del RD de Educación Compensatoria de 1983, apoyando a la escuela rural.

A finales de los 80, con el RD 2731/1986, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados -CRA-, se propone hacer viable el deseable mantenimiento de las pequeñas escuelas, a través de la Administración educativa y las comunidades rurales. Partiendo de proyectos pedagógico- organizativos concretos. Dichos Colegios podrán revestir las formas de organización más adecuada a las características geográficas y socioculturales de cada ámbito rural mediante una distribución flexible de las instalaciones docentes y deportivas de los equipamientos y de la propia actividad docente introduciendo así un nuevo modelo organizativo en el medio rural.

Aragón fue una de esas Comunidades Autónomas que debido a su porcentaje rural decidió aventurarse en esta dinámica. La provincia de Teruel siempre fue rica en la búsqueda y experimentación de modelos y proyectos educativos para la Escuela Rural y, de hecho, los Proyectos de experimentación de la Reforma Educativa sirvieron para trabajar en equipo, y con la ilusión y tesón de estos maestros surgieron los primeros CRA en el curso 1988/1989. Se crearon tres CRA, que tenían las siguientes características:

- CRA Teruel 1

Sede de cabecera: Perales del Alfambra

Número de localidades que lo componen: 10 (Perales del Alfambra, Fuentes Calientes, Galve, Pancrudo, Rillo, Orrios, Argente, Camañas, Visiedo, Escorihuela)

Contaba con 19 aulas que acogían a un total de 171 alumnos, de los cuales, 27 eran de Educación Preescolar y 144 de Educación General Básica.

- CRA Campo de Bello

Sede de cabecera: Bello

Número de localidades que los componen: 3 (Bello, Odón, Tornos)

Contaba con 5 aulas que acogían a un total de 61 alumnos, de los cuales 9 eran de Educación Preescolar y 55 de Educación General Básica.

□ CRA Alto Jiloca

Sede de cabecera: Torremocha del Jiloca

Número de localidades que lo componen: 5 (Torremocha de Jiloca, Alba del Campo, Villafranca del Campo, Peracense y Singra)

Contaba con 8 aulas que acogían a un total de 101 alumnos, de los cuales 14 eran de Educación Preescolar y 87 de Educación General Básica.

Tabla 11. Origen de los primeros CRA en la provincia de Teruel. Curso 88/89

| CRA | Sede | Nº localidades | Nº aulas | Nº alumnos |
|----------------|-----------------------|----------------|----------|------------|
| Teruel 1 | Perales del Alfambra | 10 | 19 | 171 |
| Campo de Bello | Bello | 3 | 5 | 61 |
| Alto Jiloca | Torremocha del Jiloca | 5 | 8 | 101 |

En los siguientes cursos escolares fueron sumándose nuevos CRA y en el curso 1989-1990, iniciaron su andadura el CRA Javalambre y el CRA Regallo:

□ CRA Javalambre

Sede de cabecera: Manzanera

Número de localidades: 9 (Manzanera, Albentosa, Los Cerezos, Torrijas, Arcos de las Salinas, Estación de Mora, San Agustín, Olba y Los Villanuevas)

Contaba con 11 aulas que acogían a 107 alumnos.

□ CRA Regallo

Sede de cabecera: Puigmoreno

Número de localidades: 2 (Puigmoreno y Valmuel)

Contaba con 6 aulas que acogían a 91 alumnos.

En el curso 1990-1991 entra en funcionamiento el CRA *Sierra de Albarracín*.

□ CRA Sierra de Albarracín

Sede de cabecera: Tramacastilla

Número de localidades: 10 (Tramacastilla, Frías de Albarracín, Guadalaviar, Griegos, Jabaloyas, Noguera, Royuela, Terriente, Torres de Albarracín, Villar del Cobo)

Contaba con 15 aulas que acogían a 156 alumnos.

En el curso 1994-1995, se sumaban los CRA: Maestrazgo-Gúdar y El Poyo del Cid. Y en el curso 1995-1996, los CRA seguían aumentando, uniéndose los CRA Pablo Antonio Crespo, Palmira Plá, Goya, Martín del Río, Pórtico de Aragón, Muniesa y Somontano-Bajo Aragón.

Con el paso de los años siguientes se fueron constituyendo los demás CRA de la provincia de Teruel hasta llegar a los 28, que existen en el curso escolar 2011-2012.

La provincia de Huesca también se inició pronto en la constitución de CRA. Los primeros fueron en el curso 1989-1990, siendo los CRA Alto Aragón, Valle de Gistau, Vero-Alcanadre.

▫ CRA Alto Aragón

Sede de cabecera: Broto

Número de localidades: 10 (Broto, Asín de Broto, Ayerbe de Broto, Bergua, Buesa, Escartín, Otal, Oto, Sarvisé, Yosa)

Contaba con 6 aulas que acogían a 40 alumnos.

▫ CRA Valle de Gistau

Sede de cabecera: Plan

Número de localidades: 5 (Plan, Gistain, Saravillo, Serveto, San Juan de Plan)

Contaba con 6 aulas que acogían a 36 alumnos

▫ CRA Vero-Alcanadre

Sede de cabecera: Adahuesca

Número de localidades: 9 (Adahuesca, Abiego, Alberuela de La Liena, Alquézar, Radiquero, Castiazuelo, Colungo, Santa María de Dulcis, Huerta de Vero)

Contaba con cinco aulas que acogían a 39 alumnos.

Tabla 12. Origen de los primeros CRA en la provincia de Huesca. Curso 89/90

| CRA | Sede | Nº localidades | Nº aulas | Nº alumnos |
|-----------------|-----------|----------------|----------|------------|
| Alto Aragón | Broto | 10 | 6 | 40 |
| Valle de Gistau | Plan | 5 | 6 | 36 |
| Vero-Alcanadre | Adahuesca | 9 | 5 | 39 |

En el curso 1994-1995 estaban en funcionamiento también los CRA La Llitera, Estadilla-Fonz, A Redolada, Cinca-Cinqueta, Alto Gállego, El Trébol, Alto Ara, Montenes Gros y Baja Ribagorza. Y en el curso 1995-1996, se unieron los CRA Albeos, Altorrincón y Río Aragón.

A lo largo de los años siguientes, se fueron creando el resto de CRA de la provincia de Huesca hasta llegar a 22, con los que contamos hasta el curso pasado.

La provincia de Zaragoza fue la más reticente a adoptar este modelo organizativo y no fue hasta casi mediados de la década de los 90 cuando constituyó sus primeros CRA en el curso 1994-1995 fueron: El Enebro, Luis Buñuel, Monlora, L'Albardín, Lumpiaque, Cerro de Santa Cruz, Ínsula-Barataria, Río Ribota, Bécquer, Aranda- Isuela, Mesa Piedra- Alto Campillo, El Mirador, Tres Riberas. En el curso 1995-1996, se crearon los CRA Las Viñas, María Moliner, Del Ebro, Bajo Gállego, Fabara-Nonaspe dos aguas, Los Bañales, L'Albalda, Vicert-Isuela, Orba, La Huecha, Puerta Aragón y La Ceba.

Quedan así conformados los 26 CRA que hay en la provincia de Zaragoza en el curso 2011-2012.

2.3.5.- La llegada de la LOGSE al medio rural

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-. Uno de sus Títulos, (Título V), Se dedica a la compensación de desigualdades en la educación.

Con esta ley se produjo una fuerte inversión económica en Aragón, permitiendo la construcción de nuevos centros de Educación Secundaria en el medio rural, la remodelación de algunos centros de educación infantil y primaria - CEIP- y algunos centros rurales agrupados - CRA-, así como la puesta en funcionamiento de algunos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica -EOEP-.

Al generalizarse el modelo CRA, los CAR fueron desapareciendo poco a poco. Y fueron los Centros de Profesores -CEP- los que asumieron las funciones de los CAR, convirtiéndose en Centros de Profesores y Recursos -CPR-.

La LOGSE significó ante todo un cambio en la estructura de los centros, provocando movimientos en su organización y funcionamiento puesto que la escolarización obligatoria de los alumnos se amplía hasta los 16 años. En consecuencia a esa ampliación en la escolarización obligatoria, en varias zonas rurales de Aragón, sobre todo de la provincia de Huesca y de Teruel, se luchó enérgicamente para que los niños permanecieran en los CRA hasta los 14 años, recibiendo allí las clases del primer ciclo de la ESO; como ejemplo podemos destacar el CRA Teruel 1.

La Dirección General de Aragón -DGA- era consciente de esta situación y planteaba flexibilizar las condiciones de aplicación de la ESO con objeto de evitar o disminuir los desplazamientos de los alumnos desde su localidad y minimizar así los problemas derivados del transporte.

Un proyecto a destacar en el medio rural aragonés fue *Aldea Digital*, en el curso 1997-1998, en el cual se apostaba por las Nuevas Tecnologías y en la provincia de Teruel se llevó a cabo una experiencia informática muy interesante e impactante.

El CRA *Ariño* participó activamente en este proyecto y su CRA fue dotado de todos los medios informáticos que existían entonces en el mercado. Además sus maestros también recibieron una formación específica en Tecnologías de la Información y la Comunicación. El proyecto obtuvo muchos éxitos y poco a poco se fueron sumando más CRA.

2.3.6- El traspaso de competencias educativas del MEC a la DGA

Desde mediados de los años ochenta se venían firmando algunos convenios de colaboración entre el MEC y alguna de las administraciones de Aragón. Sirva como ejemplo el firmado en 1986, para impartir la lengua catalana en algunas zonas de la franja oriental de Aragón. Fue en ese año cuando el gobierno central anunció su intención de proceder a efectuar

los traspasos de las funciones y servicios en materia de enseñanza no universitaria a todas las comunidades autónomas que hasta entonces no los habían recibido.

En Aragón se comenzó a trabajar y a definir un “modelo educativo aragonés”, en cual se mostraba la realidad demográfica y económica de la educación en nuestra comunidad autónoma y donde se resaltaba la importancia de la educación en el medio rural. Partiendo de este “modelo” se iniciaron las negociaciones con el Gobierno central para la preparación de los traspasos que no sería efectiva hasta enero de 1999.

A partir del curso 1999-2000, Aragón comienza una nueva andadura tras el traspaso de competencias educativas y en junio de 2000, el Gobierno de Aragón, junto con 22 organizaciones de diferente índole (sindicatos, asociaciones de padres...), firman *el Pacto por la Educación*, una de cuyas finalidades, la de desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades territoriales, está en estrecha relación con la escuela rural.

Como consecuencia a ese Pacto por la Educación y a las Resoluciones emitidas por las Cortes de Aragón, se pusieron en marcha numerosas medidas de incidencia directa en la educación en el medio rural. De entre ellas destacan las siguientes:

- Ampliación de las plantillas docentes en los centros educativos.
- Mejoras en las condiciones laborales de los maestros itinerantes.
- Informatización de todos los centros a través del Programa *Ramón y Cajal*.
- Construcción y remodelación de centros educativos.
- Gratuidad en los libros de texto.

Desde el punto de vista de la estructura organizativa de la escuela rural se mantiene la existencia de los CRA y en la Orden de 22 de agosto de 2002 que regula el funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria, aparece un apartado específico dedicado a este tipo de centros (apartado 6), además de hacer también referencia a ellos en los apartados sobre equipos didácticos y proyectos institucionales.

En el año 2003 el programa *Pizarra Digital* empieza de manera experimental en el CRA de Ariño (Teruel) merced a la colaboración del Gobierno de Aragón y Microsoft y al trabajo realizado por el propio Centro en el uso de las TIC. Comienza así la utilización del *Tablet PC*

como herramienta educativa para los alumnos del medio rural aragonés. En la actualidad todos los CRA disponen de *Tablet PC*, habiéndose generalizado también a los centros de educación infantil y primaria tanto del medio rural como del medio urbano.

2.3.7- La Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Educativa Aragonesa (LEA)

La aprobación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación lleva al Gobierno de Aragón a presentar a información pública el Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón (LEA). La especificidad de la escuela rural aparece en el texto legislativo en el apartado de calidad en la educación con un capítulo y cuatro artículos específicos que tratan de dar respuesta a los interrogantes y dificultades planteados a lo largo de la historia más reciente de la escuela rural.

En cuanto a las aportaciones reseñadas tras el debate originado, debemos destacar la significativa presencia de aquellos temas relacionados con la calidad educativa en la escuela rural subrayando la necesidad de que se elabore un plan específico, ya que es una referencia educativa de Aragón que responde a las necesidades de su población y contribuye al desarrollo armónico de su territorio. Sin embargo el proyecto de ley está paralizado y las dificultades económicas pueden impedir una aprobación inmediata.

En la actualidad nos encontramos en una situación económica compleja y, por lo tanto, difícilmente se llevarán a cabo inversiones en materia educativa. Lo importante ahora es poder seguir haciendo frente al gasto educativo y mantener así todos los centros en funcionamiento.

2.4.- EL MAPA ESCOLAR Y LA RED DE CENTROS EN ARAGÓN

2.4.1. - Distribución de Centros de Educación Infantil y Primaria. Curso 2011-2012

En Aragón, la Educación Infantil y Primaria puede cursarse en Centros de Educación Infantil y Primaria -CEIP- situados en el medio rural y urbano, en Colegios Rurales Agrupados -CRA- y en Colegios Públicos Incompletos (con menos de 8 unidades).

Tabla 13. Número de Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria en Aragón en el curso 2011-2012

| | MEDIO RURAL | | | | | URBANO | TOTAL |
|----------|-------------|----------|--------|--------|------------------|--------|-------|
| | CRA | UNITARIA | 2-3 UN | 4-8 UN | 9 o MÁS UNIDADES | | |
| HUESCA | 22 | 5 | 8 | 4 | 8 | 21 | 68 |
| TERUEL | 27 | | | 3 | 11 | 12 | 53 |
| ZARAGOZA | 26 | 5 | 7 | 15 | 24 | 102 | 179 |
| ARAGÓN | 75 | 10 | 15 | 22 | 43 | 135 | 300 |
| | 25% | 30% | | | | 45% | |

Como se puede ver en la tabla, el 55% de los centros educativos se encuentran en el medio rural. También podemos apreciar la gran diferencia en número de centros de la provincia de Zaragoza, encontrándose allí más de la mitad. Así mismo, vemos que en la provincia de Teruel no queda ninguna escuela unitaria sin agrupar y solamente hay tres centros públicos incompletos.

2.4.2.- Los Colegios Rurales Agrupados en Aragón y su evolución en la última década

Los Colegios Rurales Agrupados -CRA- se encuentran distribuidos por toda la Comunidad Autónoma de Aragón. En el curso 2011-2012, había en Aragón 75 CRA compuestos por 822 unidades escolares que agrupaban a 433 localidades. Contaban con 1196 maestros y 9816 alumnos.

Tabla 14. La situación de los CRA en Aragón en el curso 2011-2012

| LUGAR | CRA | LOCALIDADES | UNIDADES | ALUMNOS | MAESTROS |
|----------|-----|-------------|----------|---------|----------|
| HUESCA | 22 | 151 | 271 | 3461 | 399 |
| TERUEL | 27 | 150 | 242 | 2806 | 365 |
| ZARAGOZA | 26 | 132 | 309 | 3549 | 432 |
| ARAGÓN | 75 | 433 | 822 | 9816 | 1196 |

2.4.2.1.- Los Colegios Rurales Agrupados en la provincia de Huesca

La provincia de Huesca cuenta con 22 CRA, que ha mantenido a lo largo de los años.

Tabla 15. Evolución de los CRA en la provincia de Huesca en la última década

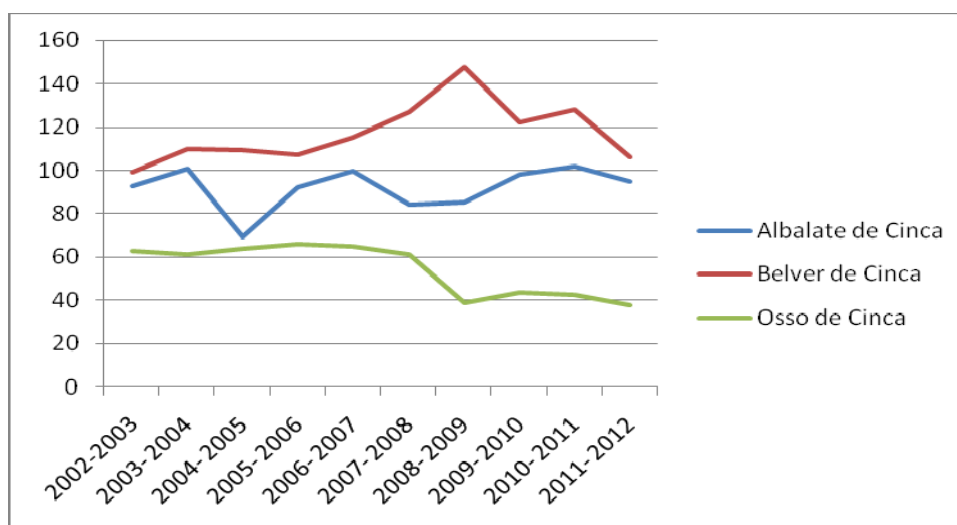
| PROVINCIA DE HUESCA – CRA | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| CRA | SEDE | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| MONTESNEGROS | Peñalba | 96 | 91 | 92 | 99 | 96 | 103 | 105 | 100 | 89 | 99 |
| RÍO ARAGÓN | Puente la Reina de Jaca | 206 | 195 | 210 | 217 | 211 | 212 | 217 | 213 | 210 | 211 |
| LA LLITERA | Albelda | 93 | 101 | 99 | 95 | 96 | 111 | 107 | 118 | 130 | 134 |
| VIOLADA MONEGROS | Tardienta | 187 | 187 | 186 | 173 | 174 | 170 | 185 | 186 | 179 | 188 |
| ARCO IRIS | Monzón | 134 | 142 | 141 | 135 | 126 | 136 | 133 | 135 | 134 | 124 |
| RIBAGORZA – ORIENTAL | Benabarre | 134 | 129 | 136 | 137 | 145 | 148 | 142 | 128 | 131 | 142 |
| LA SABINA | Robres | 77 | 75 | 69 | 83 | 75 | 69 | 76 | 84 | 78 | 87 |
| A REDOLADA | Peralta de Alcofea | 82 | 67 | 59 | 60 | 64 | 65 | 65 | 63 | 61 | 67 |
| ALTORRINCÓN | Altorrincón | 161 | 158 | 155 | 157 | 156 | 167 | 183 | 180 | 180 | 169 |
| MONEGROS NORTE | Lanaja | 174 | 160 | 158 | 153 | 136 | 141 | 138 | 123 | 114 | 106 |
| ALBEOS | Belver de Cinca | 255 | 272 | 269 | 265 | 280 | 272 | 272 | 264 | 273 | 239 |
| CINCA – CINQUETA | Plan | 90 | 79 | 92 | 95 | 91 | 86 | 79 | 85 | 95 | 107 |
| MONEGROS HOYA | Lalueza | 109 | 92 | 89 | 83 | 77 | 76 | 80 | 86 | 87 | 75 |
| ALTO GÁLLEGO | Biescas | 216 | 232 | 261 | 291 | 287 | 306 | 306 | 287 | 284 | 289 |
| ALTA RIBAGORZA | Benasque | 212 | 241 | 248 | 245 | 244 | 290 | 298 | 319 | 320 | 333 |
| MONTEARAGÓN | Chimillas | 48 | 48 | 50 | 66 | 89 | 115 | 129 | 144 | 165 | 195 |
| EL TREBOL | Binaced | 149 | 153 | 168 | 180 | 175 | 181 | 175 | 177 | 174 | 174 |
| BAJA RIBAGORZA | Capella | 83 | 75 | 74 | 84 | 81 | 72 | 77 | 73 | 68 | 59 |
| ESTADILLA-FONZ | Fonz | 151 | 148 | 148 | 149 | 139 | 162 | 162 | 160 | 168 | 178 |
| RIBERA DEL CINCA | Torrente del Cinca | 124 | 124 | 124 | 139 | 118 | 124 | 139 | 138 | 134 | 152 |
| ALTO ARA | Broto | 168 | 180 | 193 | 201 | 219 | 233 | 240 | 243 | 240 | 238 |
| VERO ALCANADRE | Adahuesca | 84 | 92 | 88 | 80 | 84 | 90 | 94 | 95 | 97 | 95 |

En la década 2002–2012, más del 50% de los CRA han mantenido el número de localidades. Véase el ejemplo del CRA Albeos.

Tabla 16. Las localidades se mantienen. CRA Albeos

| CRA ALBEOS | | | | | | | | | | | |
|-------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 | |
| Albalate de Cinca | 93 | 101 | 69 | 92 | 100 | 84 | 85 | 98 | 102 | 95 | |
| Belver de Cinca | 99 | 110 | 109 | 107 | 115 | 127 | 148 | 122 | 128 | 106 | |
| Osso de Cinca | 63 | 61 | 64 | 66 | 65 | 61 | 39 | 44 | 43 | 38 | |

Gráfico 8. Evolución de las localidades del CRA Albeos

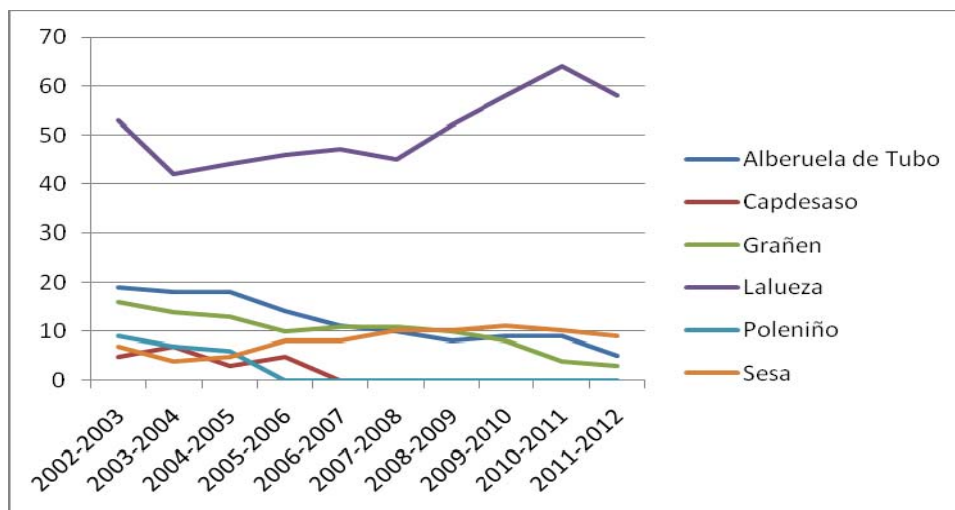


Por el contrario, un 31 % de los CRA ha visto desaparecer algunas de sus localidades, pues su escuela se ha quedado sin alumnos. Véase el ejemplo del CRA Monegros–Hoya.

Tabla 17. Las localidades se van perdiendo. CRA Monegros - Hoya

| CRA MONEGROS-HOYA | | | | | | | | | | |
|-------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Alberuela de Tubo | 19 | 18 | 18 | 14 | 11 | 10 | 8 | 9 | 9 | 5 |
| Capdesaso | 5 | 7 | 3 | 5 | - | - | - | - | - | - |
| Grañen | 16 | 14 | 13 | 10 | 11 | 11 | 10 | 8 | 4 | 3 |
| Lalueza | 53 | 42 | 44 | 46 | 47 | 45 | 52 | 58 | 64 | 58 |
| Poleniño | 9 | 7 | 6 | - | - | - | - | - | - | - |
| Sesa | 7 | 4 | 5 | 8 | 8 | 10 | 10 | 11 | 10 | 9 |

Gráfico 9. Evolución de las localidades del CRA Monegros - Hoya



Así mismo, a lo largo de esta década hay algunos CRA que han visto como localidades cerraban sus escuelas y con el paso de los años volvían a reabrir sus puertas, lo que muestra la fragilidad y el difícil equilibrio de la educación en el ámbito rural. Véase el ejemplo del CRA *Vero-Alcanadre*, que además fue uno de los primeros CRA que se crearon en la provincia de Huesca.

Tabla 18. El cierre y la reapertura de las localidades. CRA Vero-Alcanadre

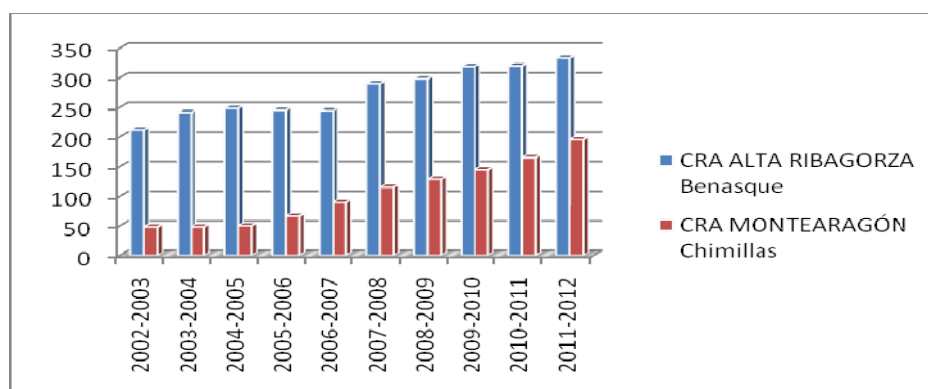
| CRA VERO – ALCANADRE | | | | | | | | | | |
|----------------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Abiego | 18 | 17 | 10 | 6 | 6 | 8 | 14 | 14 | 14 | 15 |
| Adahuesca | - | - | 6 | 6 | 7 | 6 | 9 | 9 | 10 | 11 |
| Alquézar | 12 | 12 | 11 | 10 | 10 | 9 | 11 | 8 | 8 | 9 |
| Azara | 15 | 18 | 18 | 18 | 15 | 18 | 15 | 15 | 20 | 16 |
| Bierge | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 6 | 9 | 8 | 7 | 7 |
| Castiazuelo | - | - | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 7 | 7 |
| Pozán de Vero | - | 13 | 8 | 10 | 14 | 19 | 15 | 20 | 18 | 23 |
| Salas Altas | 9 | 22 | 21 | 20 | 21 | 21 | 17 | 16 | 13 | 7 |
| Sta. M ^a Dulcis | 5 | 5 | 4 | - | - | - | - | - | - | - |

En cuanto al número de alumnos podemos decir que el 72% de los CRA tiene ahora más alumnos que hace 10 años. Dentro de ese incremento destacan los CRA Montearagón y Alta Ribagorza que han aumentado su número de alumnos en 147 y 121 respectivamente.

Tabla 19. El incremento de alumnos más acusado en los CRA de la provincia de Huesca

| CRA | SEDE | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
|----------------|-----------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|
| | | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| ALTA RIBAGORZA | Benasque | 212 | 241 | 248 | 245 | 244 | 290 | 298 | 319 | 320 | 333 |
| MONTEARAGÓN | Chimillas | 48 | 48 | 50 | 66 | 89 | 115 | 129 | 144 | 165 | 195 |

Gráfico 10. Evolución del número de alumnos en los CRA Alta Ribagorza y CRA Montearagón

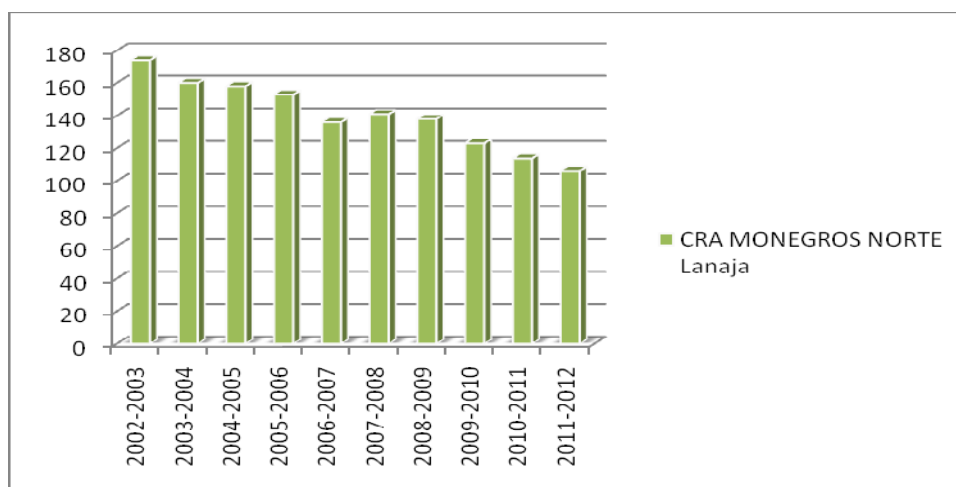


La cara contraria la encontramos en el otro 28% de los CRA, que han ido perdiendo número de alumnos con el paso de los años. Podemos destacar el CRA *Monegros Norte* que ha perdido 68 alumnos.

Tabla 20. La pérdida significativa de alumnos. CRA Monegros Norte

| CRA | SEDE | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
|----------------|--------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| MONEGROS NORTE | Lanaja | 174 | 160 | 158 | 153 | 136 | 141 | 138 | 123 | 114 | 106 |

Gráfico 11. Evolución del número de alumnos del CRA Monegros Norte



2.4.2.2.- Los Colegios Rurales Agrupados en la provincia de Teruel

La provincia de Teruel cuenta con 27 CRA en la actualidad, si bien hasta el curso 2008-2009 tenía 28 CRA.

Tabla 21. Evolución de los CRA de la provincia de Teruel en la última década

| PROVINCIA DE TERUEL – CRA | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|------------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| CRA | SEDE | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| PÓRTICO DE ARAGÓN | Rubielos de Mora | 166 | 167 | 157 | 153 | 158 | 173 | 171 | 163 | 160 | 151 |
| TASTAVINS | Peñarroya de Tastavins | 100 | 101 | 105 | 97 | 84 | 88 | 91 | 79 | 77 | 74 |
| CAMPO DE BELLO | Bello | 59 | 61 | 62 | 67 | 69 | 63 | 65 | 57 | 49 | 45 |
| TURIA | Teruel (San Blas) | 112 | 109 | 105 | 104 | 100 | 119 | 142 | 159 | 150 | 144 |

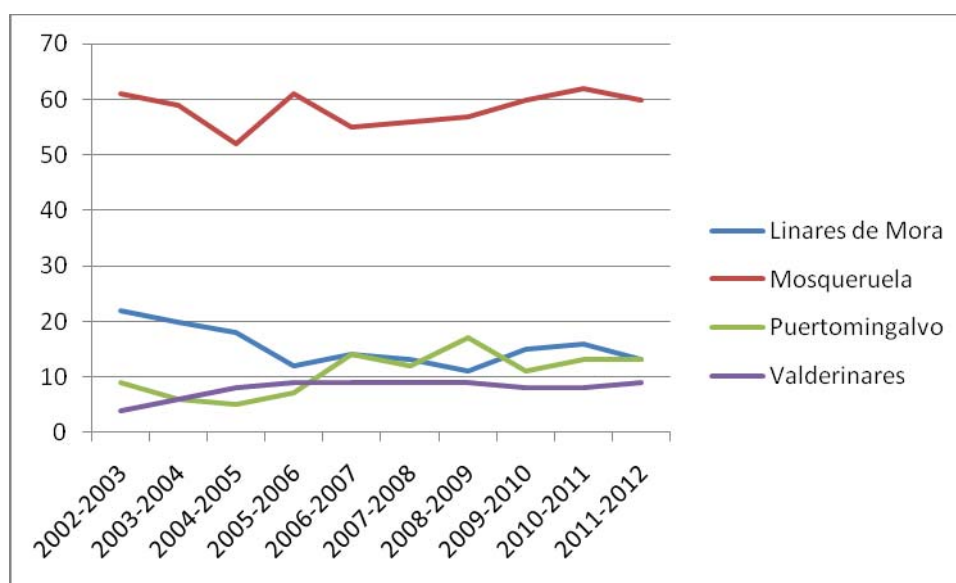
| | | | | | | | | | | | |
|------------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REGALLO | Alcañiz (Puigmoreno y Valmuel) | 36 | 38 | 36 | 35 | 31 | 29 | 32 | 31 | 28 | 32 |
| SOMONTANO-BAJO ARAGÓN | Mata de los Olmos (La) | 137 | 130 | 131 | 121 | 126 | 122 | 119 | 122 | 127 | 120 |
| EL POYO DEL CID | Calamocha (El Poyo del Cid) | 34 | 33 | 34 | 33 | 42 | 59 | 46 | 46 | 42 | 39 |
| MUNIESA | Muniesa | 110 | 121 | 129 | 134 | 142 | 125 | 120 | 107 | 106 | 106 |
| ALGARS | Cretas | 98 | 98 | 105 | 97 | 93 | 94 | 93 | 90 | 100 | 104 |
| PALMIRA PLÁ | Cedrillas | 92 | 93 | 101 | 112 | 114 | 115 | 116 | 110 | 115 | 120 |
| LA FRESNEDA | Fresneda (La) | 71 | 69 | 73 | 72 | 76 | 71 | 67 | 65 | 73 | 74 |
| ALTO JILOCA | Torremocha del Jiloca *Villafranca del Campo | 47 | 41 | 42 | 32 | 32* | 32 | 35* | - | - | - |
| ALTO MAESTRAZGO | Cantavieja | 142 | 131 | 131 | 126 | 120 | 120 | 130 | 127 | 135 | 138 |
| CASTELLOTE | Castellote | 186 | 178 | 173 | 164 | 170 | 165 | 158 | 141 | 157 | 145 |
| JAVALAMBRE | Manzanera | 79 | 79 | 84 | 91 | 84 | 97 | 103 | 100 | 104 | 107 |
| MEZQUIN | Castelserás | 155 | 163 | 167 | 158 | 147 | 148 | 145 | 149 | 150 | 155 |
| SANTA EULALIA | Santa Eulalia | 126 | 125 | 116 | 106 | 106 | 114 | 125 | 140 | 143 | 152 |
| PABLO ANTONIO CRESPO | Aliaga | 44 | 45 | 58 | 41 | 46 | 47 | 53 | 58 | 62 | 66 |
| ALBARRACÍN | Albarracín | 196 | 195 | 193 | 179 | 181 | 183 | 173 | 160 | 157 | 173 |
| BAJO MARTÍN | Puebla de Híjar (La) | 156 | 158 | 150 | 140 | 144 | 156 | 153 | 154 | 159 | 183 |
| MATARRANYA | Calaceite | 164 | 164 | 142 | 135 | 128 | 131 | 130 | 123 | 119 | 112 |
| GOYA | Caminreal | 130 | 130 | 129 | 121 | 126 | 120 | 123 | 117 | 109 | 109 |
| TERUEL UNO | Perales de Alfambra | 121 | 125 | 140 | 130 | 119 | 116 | 113 | 108 | 101 | 105 |
| ARIÑO – ALLOZA | Ariño | 125 | 117 | 109 | 98 | 92 | 96 | 99 | 102 | 102 | 99 |
| MAESTRAZGO – GÚDAR | Mosqueruela | 96 | 91 | 83 | 89 | 92 | 90 | 94 | 94 | 99 | 95 |
| MARTÍN DEL RÍO | Martín del Río | 77 | 77 | 76 | 76 | 83 | 81 | 90 | 90 | 88 | 85 |
| SIERRA DE ALBARRACÍN 1 | Tramacastilla | 92 | 94 | 87 | 91 | 90 | 106 | 103 | 110 | 114 | 104 |
| LIBROS | Libros | 26 | 20 | 18 | 14 | 14 | 13 | 14 | 20 | 20 | 13 |

En la misma década 2002–2012, el 75% de los CRA han mantenido el número de localidades. Véase el ejemplo del CRA Maestrazgo- Gúdar.

Tabla 22. Las localidades se mantienen. CRA Maestrazgo-Gúdar

| CRA MAESTRAGO GÚDAR | | | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Linares de Mora | 22 | 20 | 18 | 12 | 14 | 13 | 11 | 15 | 16 | 13 |
| Mosqueruela | 61 | 59 | 52 | 61 | 55 | 56 | 57 | 60 | 62 | 60 |
| Puertomingalvo | 9 | 6 | 5 | 7 | 14 | 12 | 17 | 11 | 13 | 13 |
| Valderinares | 4 | 6 | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 9 |

Gráfico 12. Evolución de las localidades del CRA Maestrazgo-Gúdar

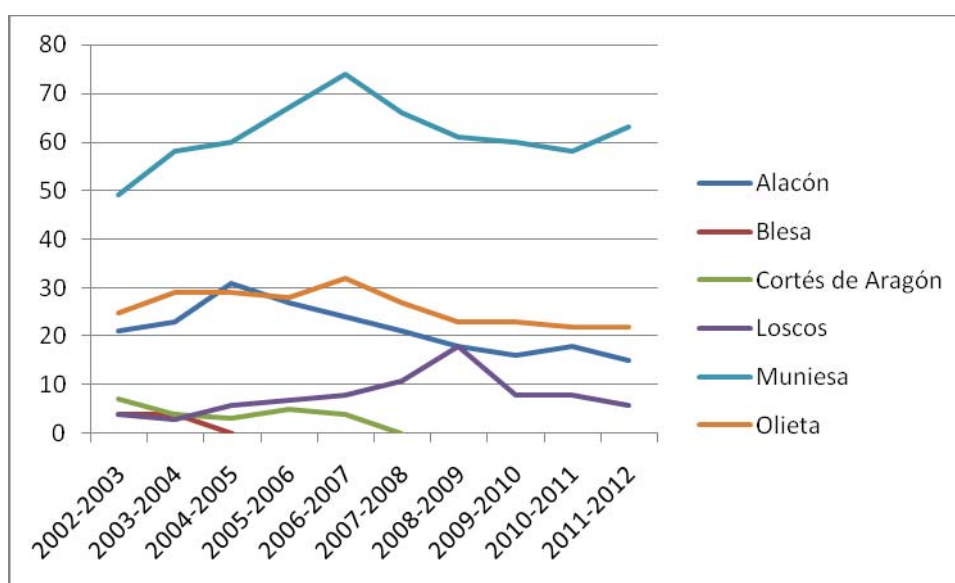


Por el contrario, un 25 % de los CRA ha visto desaparecer algunas de sus localidades, pues su escuela se ha quedado sin alumnos. Véase el ejemplo del CRA de Muniesa.

Tabla 23. Las localidades se van perdiendo. CRA de Muniesa

| CRA DE MUNIESA | | | | | | | | | | |
|------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Alacón | 21 | 23 | 31 | 27 | 24 | 21 | 18 | 16 | 18 | 15 |
| Blesa | 4 | 4 | - | | | | | | | |
| Cortés de Aragón | 7 | 4 | 3 | 5 | 4 | - | | | | |
| Loscos | 4 | 3 | 6 | 7 | 8 | 11 | 18 | 8 | 8 | 6 |
| Muniesa | 49 | 58 | 60 | 67 | 74 | 66 | 61 | 60 | 58 | 63 |
| Oliete | 25 | 29 | 29 | 28 | 32 | 27 | 23 | 23 | 22 | 22 |

Gráfico 13. Evolución de las localidades del CRA de Muniesa



Podemos destacar también la desaparición de un CRA en el curso 2008-2009, y la fusión de las escuelas de las localidades en otro CRA cercano. Véase el ejemplo de la desaparición del CRA Alto Jiloca, uno de los primeros en crearse, y la fusión de sus escuelas abiertas en el CRA Santa Eulalia.

Tabla 24. La desaparición del CRA Alto Jiloca

| CRA ALTO JILOCA | | | | | | | | | | |
|--------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------------------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Alba del Campo | 6 | 6 | 6 | 4 | 4 | 4 | 6 | FUSIÓN CRA STA EULALIA | | |
| Ródenas | 7 | 7 | 10 | 7 | 5 | 3 | - | | | |
| Torrelacárcel | 6 | 4 | - | - | - | 5 | 8 | FUSIÓN CRA STA EULALIA | | |
| Torremocha del J. | 7 | - | 5 | 5 | 6 | - | - | | | |
| Villafranca del C. | 21 | 20 | 21 | 16 | 17 | 20 | 21 | FUSIÓN CRA STA EULALIA | | |

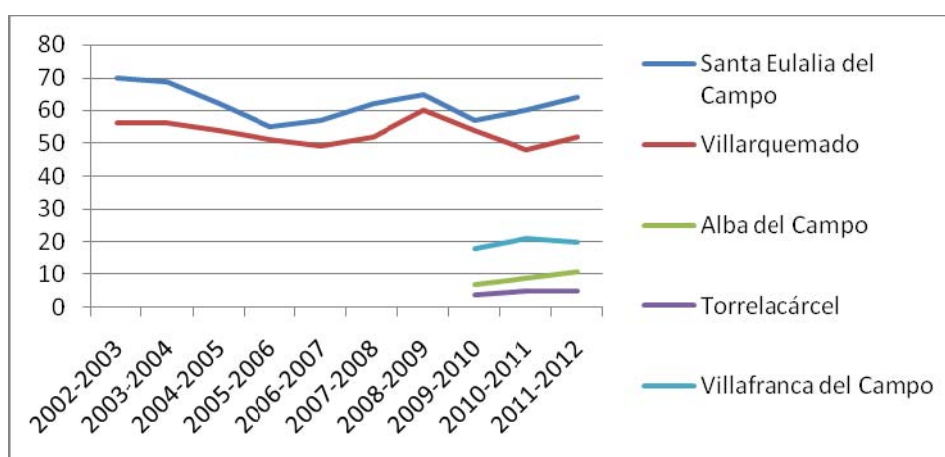
Las escuelas de este CRA se caracterizaban por tener poco alumnado, y también llama significativamente la atención la intermitencia de dos localidades -Torrelacárcel y Torremocha del Jiloca- que abrían o cerraban sus escuelas según el curso escolar, poniendo en evidencia la discontinuidad de niños en edad escolar que residían en ambas localidades.

Tabla 25. La ampliación de localidades en el CRA Santa Eulalia

| CRA SANTA EULALIA | | | | | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Santa Eulalia del Campo | 70 | 69 | 62 | 55 | 57 | 62 | 65 | 57 | 60 | 64 |
| Villarquemado | 56 | 56 | 54 | 51 | 49 | 52 | 60 | 54 | 48 | 52 |
| Alba del Campo | | | | | | | | 7 | 9 | 11 |
| Torrelacárcel | | | | | | | | 4 | 5 | 5 |
| Villafranca del C. | | | | | | | | 18 | 21 | 20 |

El CRA Alto Jiloca fue fusionado al CRA Santa Eulalia, pasando de dos localidades a cinco, todas ellas situadas a pocos kilómetros unas de otras.

Gráfico 14. Evolución del CRA Santa Eulalia con la incorporación de las nuevas localidades



En el curso escolar 2012-2013, también se ha perdido un CRA en la provincia de Teruel (CRA de Libros), debido a su poca cantidad de niños y al cierre de una escuela en una de las localidades. Ante esa situación, la Administración ha decidido reagrupar las dos localidades que todavía tenían la escuela abierta en otros CRA cercanos. La localidad de Riodeva pasa a ser parte del CRA Turia y la localidad de Camarena de la Sierra pasa al CRA Pórtico de Aragón.

Tabla 26. La desaparición del CRA de Libros

| CRA de LIBROS | | | | | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Camarena de la Sierra | 3 | - | - | - | - | - | - | 5 | 8 | 4 |

| | | | | | | | | | | |
|-------------|----|----|---|---|---|---|---|----|---|---|
| Cuervo (EI) | 5 | - | - | | | | | | | |
| Libros | 12 | 12 | 9 | 8 | 9 | 7 | 6 | 5 | 5 | 3 |
| Riodeva | 6 | 8 | 9 | 6 | 5 | 6 | 8 | 10 | 7 | 6 |

También en algún CRA se ha dado el caso de la unión de alguna localidad que antes tenía colegio completo, y ante la pérdida de niños, se ha sumado a algún CRA cercano. Véase el ejemplo del CRA Teruel Uno, que en el curso 2004-2005, sumó una localidad y una escuela más, Alfambra.

Tabla 27. La incorporación de una localidad al CRA Teruel 1

| CRA TERUEL UNO | | | | | | | | | | |
|----------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Argente | 13 | 16 | 11 | 13 | 12 | 12 | 12 | 9 | 9 | 8 |
| Camañas | 13 | 18 | 11 | 10 | 7 | 6 | 7 | 11 | 9 | 10 |
| Escorihuela | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 | 7 | 7 | 3 | 4 | - |
| Fuentes Calientes | 7 | 9 | 9 | 8 | 7 | 5 | 7 | 3 | 3 | 5 |
| Galve | 8 | 8 | 16 | 15 | 13 | 15 | 13 | 18 | 19 | 25 |
| Orrios | 19 | 18 | 13 | 9 | 7 | 4 | 8 | 6 | 5 | 3 |
| Pancrudo | 14 | 9 | 11 | 13 | 14 | 16 | 11 | 12 | 9 | 10 |
| Perales del Alfambra | 28 | 28 | 28 | 25 | 23 | 20 | 20 | 21 | 18 | 13 |
| Visiedo | 11 | 11 | 12 | 10 | 8 | 8 | 8 | 6 | 6 | 6 |
| Alfambra | | | 21 | 19 | 21 | 23 | 20 | 19 | 19 | 25 |

Así mismo, a lo largo de esta década hay algunos CRA que han visto como localidades cerraban sus escuelas y con el paso de los años volvían a reabrir sus puertas. Sirva de ejemplo el CRA Javalambre.

Tabla 28. El cierre y la reapertura de las localidades. CRA Javalambre

| CRA JAVALAMBRE | | | | | | | | | | |
|----------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Albentosa | 19 | 17 | 19 | 19 | 17 | 26 | 27 | 21 | 18 | 22 |
| Arcos de las Salinas | 5 | 4 | 4 | 5 | 6 | 7 | 10 | 7 | 8 | 7 |
| Manzanera | 40 | 39 | 44 | 46 | 42 | 47 | 49 | 49 | 54 | 52 |
| Olba | 5 | 8 | 8 | 11 | 12 | 11 | 12 | 15 | 13 | 15 |
| San Agustín | 5 | 6 | 4 | 6 | 7 | 6 | 5 | 4 | 7 | 7 |
| Torrijas | 5 | 5 | 5 | 4 | - | - | - | 4 | 4 | 4 |

En cuanto al número de alumnos podemos decir que el 42% de los CRA tiene ahora más alumnos que hace 10 años. Destacan los CRA Turia y Palmira Plá, que ha aumentado su número de alumnos en 32 y 28 respectivamente.

Tabla 29. El incremento de alumnos más acusado en los CRA de la provincia de Teruel

| CRA | SEDE | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
|-------------|-------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| TURIA | Teruel (San Blas) | 112 | 109 | 105 | 104 | 100 | 119 | 142 | 159 | 150 | 144 |
| PALMIRA PLÁ | Cedrillas | 92 | 93 | 101 | 112 | 114 | 115 | 116 | 110 | 115 | 120 |

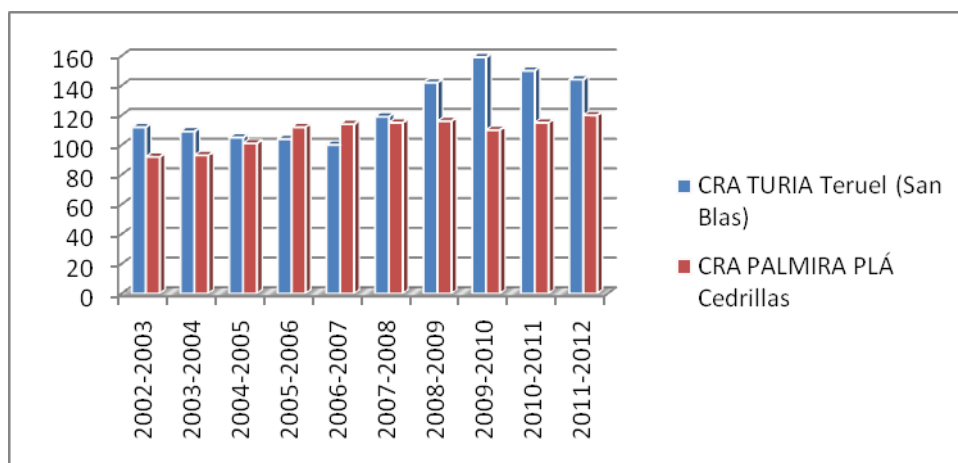


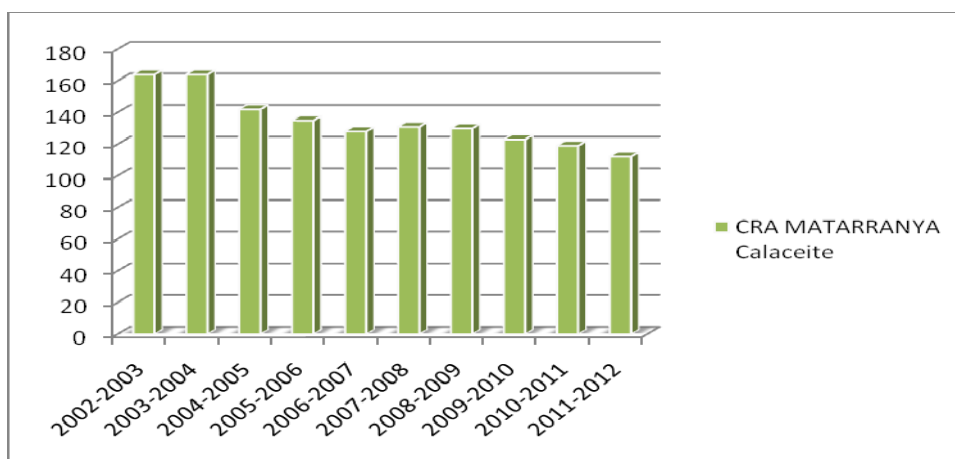
Gráfico 15. Evolución del número de alumnos de los CRA Turia y Palmira Plá

La situación opuesta, la encontramos en el otro 58% de los CRA, que han ido perdiendo número de alumnos con el paso de los años. Podemos destacar el CRA Matarranya que ha perdido 42 alumnos.

Tabla 30. La pérdida significativa de alumnos. CRA Mantarranya

| CRA | SEDE | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
|------------|-----------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| MATARRANYA | Calaceite | 164 | 164 | 142 | 135 | 128 | 131 | 130 | 123 | 119 | 112 |

Gráfico 16. Evolución del número de alumnos del CRA Matarranya



2.4.2.3.- Los Colegios Rurales Agrupados en la provincia de Zaragoza

La provincia de Zaragoza ha mantenido sus 26 CRA a lo largo de la década de 2002-2012.

Tabla 31. Evolución de los CRA en la provincia de Zaragoza en la última década

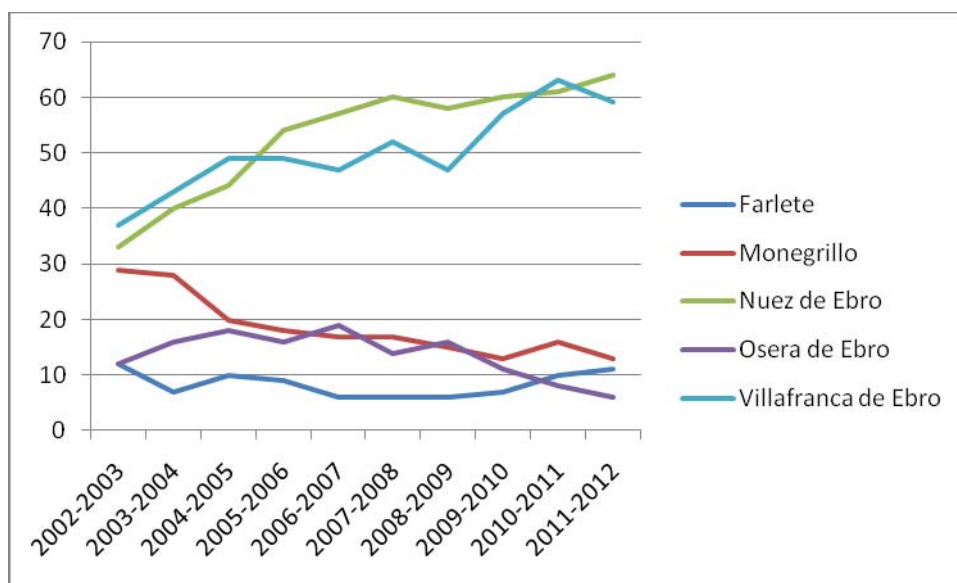
| PROVINCIA DE ZARAGOZA – CRA | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| CRA | SEDE | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| ARANDA- ISUELA | Gotor | 112 | 122 | 113 | 116 | 102 | 100 | 89 | 89 | 75 | 65 |
| LUMPIAQUE | Lumpiaque | 225 | 249 | 134 | 143 | 165 | 185 | 198 | 194 | 189 | 177 |
| EL ENEBRO | Saviñan | 85 | 88 | 83 | 75 | 77 | 77 | 84 | 80 | 83 | 91 |
| TRES RIBERAS | Maluenda | 182 | 182 | 188 | 181 | 180 | 192 | 199 | 201 | 200 | 193 |
| BAJO GÁLLEGO | S. Mateo de Gállego *Leciñena | 260 | 286 | 292 | 314 | 138* | 161* | 170* | 174* | 185* | 181* |
| EL MIRADOR | Moros | 81 | 95 | 98 | 96 | 90 | 90 | 92 | 83 | 74 | 73 |
| VICORT-ISUELA | Frasno (El) | 80 | 78 | 71 | 70 | 59 | 61 | 61 | 67 | 62 | 61 |
| ORBA | Muel | 114 | 102 | 107 | 115 | 126 | 136 | 142 | 148 | 147 | 148 |
| LUIS BUÑUEL | Ejea de los Caballeros | 219 | 206 | 195 | 191 | 185 | 195 | 179 | 169 | 161 | 162 |
| BECQUER | Novallas | 123 | 126 | 120 | 128 | 136 | 141 | 141 | 134 | 125 | 124 |
| LA SABINA | Villafranca de Ebro | 123 | 134 | 141 | 146 | 146 | 149 | 142 | 148 | 158 | 153 |
| LA HUECHA | Magallón | 81 | 83 | 98 | 89 | 100 | 124 | 119 | 121 | 121 | 126 |
| CERRO DE SANTA CRUZ | Used | 41 | 48 | 50 | 48 | 47 | 54 | 52 | 43 | 41 | 35 |
| LA CEPA | Paniza | 103 | 91 | 93 | 93 | 92 | 83 | 88 | 94 | 98 | 100 |
| INSULA BARATARIA | Figueruelas | 331 | 311 | 314 | 330 | 306 | 312 | 334 | 341 | 340 | 346 |
| LOS BAÑALES | Sádaba | 238 | 263 | 255 | 253 | 247 | 253 | 268 | 271 | 262 | 263 |
| EL EBRO | Gelsa | 113 | 117 | 116 | 116 | 132 | 131 | 127 | 125 | 135 | 130 |
| MONLORA | Erla | 82 | 77 | 82 | 81 | 78 | 71 | 70 | 58 | 61 | 54 |
| MESA PIEDRA-ALTO CAMPILLO | Ibdes | 102 | 102 | 102 | 104 | 110 | 107 | 112 | 112 | 111 | 94 |
| RÍO RIBOTA | Aniñon | 111 | 98 | 87 | 86 | 83 | 86 | 87 | 79 | 77 | 79 |
| PUERTA DE ARAGÓN | Ariza | 239 | 243 | 241 | 133 | 140 | 151 | 170 | 170 | 187 | 187 |
| MARÍA MOLINER | Burgo de Ebro (El) | 200 | 226 | 252 | 160 | 183 | 183 | 199 | 198 | 209 | 220 |
| LAS VIÑAS | Ainzón *Fuendejalón | 196 | 204 | 215* | 90* | 88* | 101* | 109* | 114* | 108* | 99* |
| L'ALBARDIN | Azuara | 93 | 87 | 96 | 105 | 113 | 115 | 121 | 111 | 112 | 112 |
| L'ALBADA | Bujaraloz | 110 | 115 | 121 | 124 | 119 | 113 | 116 | 112 | 108 | 116 |
| FABARA-NONASPE DOS AGUAS | Fabara | 144 | 142 | 130 | 168 | 161 | 155 | 155 | 155 | 152 | 160 |

El 53% de los CRA ha mantenido el número de localidades. Véase el ejemplo del CRA La Sabina.

Tabla 32. Las localidades se mantienen. CRA La Sabina

| CRA LA SABINA | | | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Farlete | 12 | 7 | 10 | 9 | 6 | 6 | 6 | 7 | 10 | 11 |
| Monegrillo | 29 | 28 | 20 | 18 | 17 | 17 | 15 | 13 | 16 | 13 |
| Nuez de Ebro | 33 | 40 | 44 | 54 | 57 | 60 | 58 | 60 | 61 | 64 |
| Osera de Ebro | 12 | 16 | 18 | 16 | 19 | 14 | 16 | 11 | 8 | 6 |
| Villafranca de Ebro | 37 | 43 | 49 | 49 | 47 | 52 | 47 | 57 | 63 | 59 |

Gráfico 17. Evolución de las localidades del CRA La Sabina



Por el contrario, un 47 % de los CRA, ha visto desaparecer algunas de sus localidades. Esto es debido a que sus escuelas se han quedado sin alumnos, el CRA Monlora, o a que alguna de las localidades ha dejado el CRA para formar un Colegio Completo, siendo el caso del CRA de Lumpiaque.

Tabla 33. Las localidades se van perdiendo. CRA de Monlora

| CRA MONLORA | | | | | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Castejón de Valdejasa | 9 | 5 | 5 | 8 | 7 | 4 | 4 | - | - | - |
| Erla | 12 | 15 | 18 | 18 | 15 | 14 | 12 | 12 | 16 | 15 |
| Luna | 50 | 45 | 48 | 44 | 46 | 45 | 49 | 41 | 39 | 35 |
| Piedratajada | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 6 | 4 |
| Valpalmas | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | - | - | - |

Gráfico 18. Evolución de las localidades del CRA de Monlora

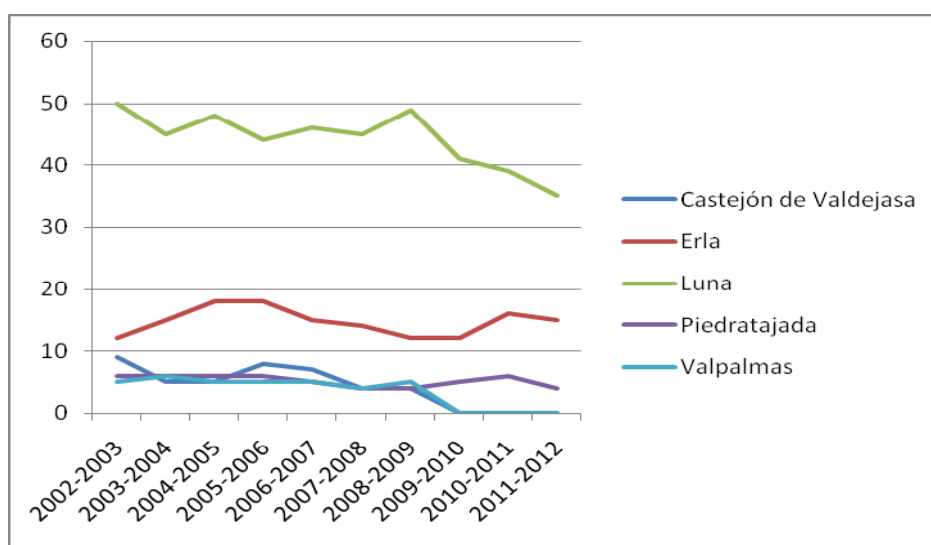
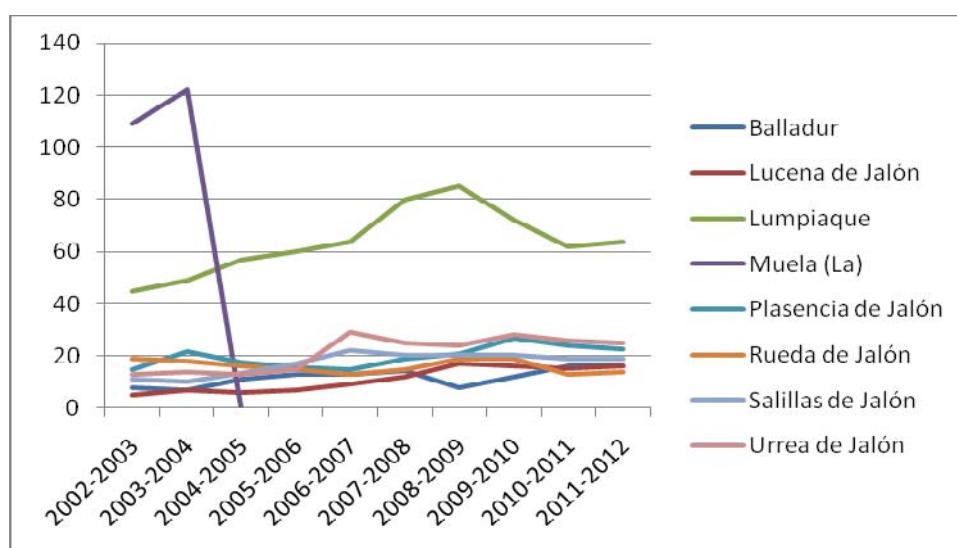


Tabla 34. La huida de una localidad. CRA de Lumpiaque

| CRA de LUMPIAQUE | | | | | | | | | | |
|--------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Balladur | 8 | 7 | 11 | 13 | 13 | 14 | 8 | 12 | 16 | 16 |
| Lucena de Jalón | 5 | 7 | 6 | 7 | 9 | 12 | 17 | 16 | 15 | 16 |
| Lumpiaque | 45 | 49 | 57 | 60 | 64 | 80 | 85 | 72 | 62 | 64 |
| Muela (La) | 109 | 122 | - | | | | | | | |
| Plasencia de Jalón | 15 | 22 | 18 | 16 | 15 | 19 | 21 | 27 | 24 | 23 |
| Rueda de Jalón | 19 | 18 | 16 | 15 | 13 | 15 | 19 | 19 | 13 | 14 |
| Salillas de Jalón | 11 | 10 | 13 | 17 | 22 | 20 | 20 | 20 | 19 | 19 |
| Urrea de Jalón | 13 | 14 | 13 | 15 | 29 | 25 | 24 | 28 | 26 | 25 |

Gráfico 19. Evolución de las localidades del CRA de Lumpiaque



En los CRA de la provincia de Zaragoza existe la posibilidad de la pérdida de localidades y escuelas por motivos de separación de los mismos CRA. Algunas de sus localidades han ganado la población suficiente como para poder crear un Colegio Completo. Anteriormente he señalado el caso de La Muela en el CRA de Lumpiaque, pero podríamos señalar hasta cuatro situaciones más, que afectan a un total de 5 CRA, un 19% del total de los CRA de la provincia. Este hecho repercute considerablemente en el número de alumnos. Véase el ejemplo del CRA Las Viñas, donde se observa que ha perdido 97 alumnos, casi el 50%.

Tabla 35. La huida de una localidad en el CRA de Las Viñas

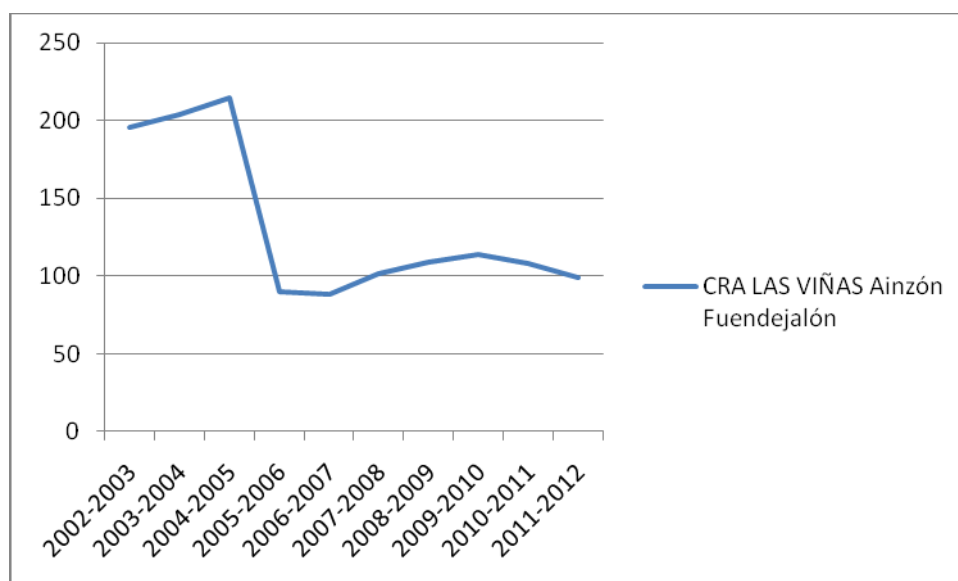
| CRA LAS VIÑAS | | | | | | | | | | |
|-------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LOCALIDADES | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | |
| | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 |
| Ainzón | 94 | 107 | 113 | | | | | | | |
| Bureta | 12 | 11 | 13 | 7 | 6 | 6 | 7 | 8 | 7 | 9 |
| Fuendejalón | 55 | 49 | 53 | 46 | 47 | 61 | 65 | 62 | 62 | 53 |
| Pozuelo de Aragón | 22 | 25 | 26 | 24 | 23 | 19 | 20 | 23 | 21 | 21 |
| Tabuensa | 13 | 12 | 10 | 13 | 12 | 15 | 17 | 21 | 18 | 16 |

Tabla 36. Evolución del alumnado del CRA de Las Viñas al desligarse la localidad de Ainzón

| LAS VIÑAS | Ainzón | 196 | 204 | 215 | 90* | 88* | 101* | 109* | 114* | 108* | 99* |
|-----------|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|-----|
| | *Fuendejalón | | | | | | | | | | |

*Cuando la localidad de Ainzón deja de formar parte de este CRA, la nueva sede o cabecera es la localidad de Fuendejalón.

Gráfico 20. Evolución del alumnado del CRA Las Viñas

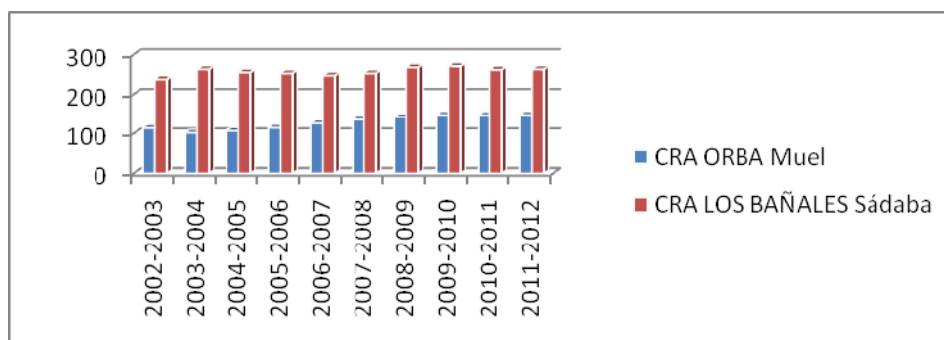


En cuanto al número de alumnos podemos decir que el 50% de los CRA tiene ahora más alumnos que hace 10 años. Destacan los CRA Orba y Los Bañales, que ha aumentado su número de alumnos en 34 y 25 respectivamente.

Tabla 37. El incremento de los alumnos más acusado en los CRA Orba y Los Bañales en la provincia de Zaragoza

| CRA | SEDE | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | | |
|-------------|--------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--|
| | | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 | |
| ORBA | Muel | 114 | 102 | 107 | 115 | 126 | 136 | 142 | 148 | 147 | 148 | |
| LOS BAÑALES | Sádaba | 238 | 263 | 255 | 253 | 247 | 253 | 268 | 271 | 262 | 263 | |

Gráfico 21. Evolución de los alumnos de los CRA de Orba y Los Bañales



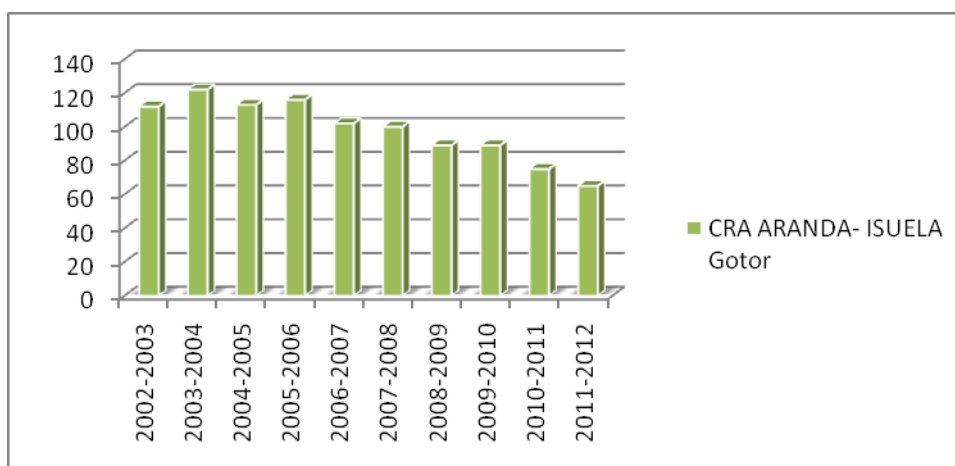
La situación opuesta, la encontramos en el otro 50% de los CRA, que han ido perdiendo número de alumnos con el paso de los años. Si quitamos los 5 CRA que han perdido alumnos a

causa de que una de sus localidades se ha desvinculado de los mismos para crear nuevos Colegios Completos, ese porcentaje baja hasta un 26 %. Podemos destacar el CRA Aranda-Isuela que ha perdido 47 alumnos

Tabla 38. La pérdida significativa de alumnos en el CRA Aranda-Isuela

| CRA | SEDE | CURSOS ESCOLARES – NÚMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | | |
|---------------|-------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--|
| | | 02-03 | 03-04 | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | 09-10 | 10-11 | 11-12 | |
| ARANDA-ISUELA | Gotor | 112 | 122 | 113 | 116 | 102 | 100 | 89 | 89 | 75 | 65 | |

Gráfico 22. Evolución del alumnado del CRA Aranda-Isuela



2.5.- VALORACIONES GENERALES SOBRE LOS CRA EN ARAGÓN EN LA ÚLTIMA DÉCADA

Lo más destacable es que el número de CRA se ha mantenido a lo largo de estos años, excepto en la provincia de Teruel donde dos CRA, Alto Jiloca y Libros, han tenido que cerrar sus puertas.

En cuanto a las localidades que conforman los CRA en Aragón, nada tiene que ver algunas de la provincia de Zaragoza con el resto de la Comunidad Autónoma. Ello repercute favorablemente en el número de alumnos de algunos CRA de la misma. Sirva de ejemplo el CRA Los Bañales, una de cuyas localidades es *Sádaba*, con una población de 1643 habitantes según indica el INE de 2012.

Si hablamos de la pérdida de localidades en los CRA, la diferencia la vuelve a marcar la provincia de Zaragoza, en que esta se debe en algunos casos al aumento de población que se produce en las mismas, permitiendo así la apertura de un centro público completo. Véase el

ejemplo de la localidad de *Alhama de Aragón* del CRA *Puerta de Aragón*, que en el curso 2005 - 2006 dejó de formar parte de dicho CRA y se constituyó como Colegio de Educación Infantil y Primaria -CEIP- Pablo Luna.

Esto es impensable en la provincia de Teruel, puesto que el cierre de una escuela se debe a la falta de población en edad escolar, lo cual supone en muchos casos el cierre del pueblo.

Asimismo, como norma general, los CRA de la provincia de Zaragoza tienen menos localidades agrupadas, una media de 4, y mayor número de alumnos, mientras que en las provincias de Teruel y Huesca la media ronda las 5-6 localidades y el número de alumnos es menor.

Para finalizar, creo conveniente destacar dos aspectos fundamentales que van a influir en el número de alumnos de los CRA: por un lado, está la *situación geográfica* donde se ubican los CRA, por ejemplo en la provincia de Teruel, el CRA *Turia*, que está muy próximo a la capital, ha experimentado un aumento de su alumnado, debido a que en esas localidades su población se ha visto incrementada por el asentamiento de parejas jóvenes con niños. Y por otro lado, está la *situación laboral*: en la provincia de Huesca, por ejemplo, el CRA *Alta Ribagorza*, situado en el Pirineo Aragonés, tiene dos localidades con turismo muy arraigado, que viven prácticamente del esquí, y por ello su asentamiento de población es alto.

Tal y como hemos podido comprobar a través de los datos y las gráficas que hemos ido incorporando a lo largo del capítulo, la situación de los CRA en Aragón no es homogénea sino que tiene las particularidades aludidas.



CAPÍTULO III
METODOLOGÍA

III- METODOLOGÍA

Tras el análisis del estado de la cuestión, en la que se ha mostrado la situación de las escuelas en el medio rural y de sus distintos modelos de agrupamiento, incidiendo especialmente en el modelo CRA y en la Comunidad Autónoma de Aragón, se refleja a continuación la metodología de la investigación desarrollada para estudiar los aspectos de la realidad que nos interesa. Se concretan los objetivos, el diseño, la muestra, los instrumentos, el procedimiento y la secuenciación y, por último, el análisis de datos.

3.1.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

En esta tesis pretendemos estudiar el origen y la evolución del modelo CRA y la situación en Aragón y en la realidad turolense. A partir de este objeto de estudio, que es el problema de investigación, los objetivos de la tesis son los siguientes:

1. Conocer el origen del modelo CRA en España y su posterior difusión.
2. Conocer cómo algunas Comunidades Autónomas han desarrollado el modelo CRA u otros modelos de agrupamiento.
3. Analizar en profundidad el modelo CRA en Aragón.
4. Verificar la bondad del modelo CRA en la provincia de Teruel a través de sus protagonistas.
5. Extraer recomendaciones para la praxis educativa a partir de los análisis previos.

3.2.- MÉTODO

Una vez que se han planteado los objetivos de la investigación, es necesario trazar el itinerario de estudio que se va a seguir. Incluimos, pues, a continuación el diseño utilizado, la concreción de la muestra, los instrumentos y el procedimiento seguido.

3.2.1. – Diseño

Hemos utilizado análisis documental para concretar el desarrollo histórico del tema, el marco legislativo y el contexto de estudio. En su parte empírica, la tesis doctoral se ha articulado como un estudio de casos, un método de investigación relevante en ciencias humanas y sociales

que implica un proceso de indagación caracterizado por el estudio sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o educativas únicas. En esta tesis hay tres casos como objeto de estudio, tres Colegios Rurales Agrupados. En cada uno de los casos se ha utilizado un diseño complejo de tipo mixto que incluye metodología combinada, cuantitativa y cualitativa, lo que es coherente con la complejidad de nuestra investigación (Creswell, 2010; Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007; Tashakori y Creswell, 2007). En la parte cuantitativa se ha utilizado un diseño descriptivo-exploratorio con el uso del método de encuesta, recogiendo información de tres de los colectivos involucrados (directores, maestros y alumnos) mediante cuestionarios cuantitativos elaborados y validados por la doctoranda. En la parte cualitativa se ha utilizado un diseño etnográfico recogiendo información de individuos –alcaldes y responsables de la administración, maestros y directores- y colectivos relevantes –padres de alumnos y antiguos alumnos- mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

3.2.2.- Muestra

Comportó un complejo trabajo, ya que llevó mucho tiempo y hubo muchas dudas sobre cómo determinarla. Realizar este estudio con la totalidad de la población de la provincia de Teruel hubiese sido excesivamente exigente en tiempo, esfuerzo y también económicamente, y ya no estaríamos hablando de una tesis doctoral sino más bien de un macro-proyecto que quizás deberían realizar desde otros entes educativos o institucionales. De ahí que se optara por otras posibilidades.

Atendiendo a la propuesta que realiza Rueda (2003:10), existen tres tipos de muestreo: *probabilístico* (cuando puede calcularse de antemano cuál es la probabilidad de obtener cada una de las muestras que es posible seleccionar), *intencional* u *opinático* (se selecciona la muestra intentando que sea representativa, dependiendo de la intención u opinión) y *sin norma* (se toma la muestra por diferentes razones y se obtiene así una parte de la población).

En nuestro caso se optó por un muestreo *sin norma*, llevado a cabo por una serie de razones que pasamos a detallar.

En primer lugar determinamos el número de CRA con los que íbamos a trabajar, fijando un mínimo de tres que debían de tener unas características diferentes.

A la hora de seleccionar los tres CRA decidimos elegir el primer CRA creado en Aragón, por su amplia trayectoria y por su pertenencia a la provincia de Teruel. Este es el que aparece citado en el texto como CRA B.

Luego optamos por el CRA con mayor número de alumnos de la provincia de Teruel, teniendo un entorno rural singular, dedicado casi en exclusiva al sector servicios y al turismo. Este es el CRA C.

Para terminar, elegimos el CRA con menor alumnado de la provincia de Teruel, con un entorno rural muy arraigado, dedicado casi en exclusiva a la agricultura y ganadería. Es este el CRA A.

Una vez seleccionados los CRA, establecimos las personas que iban a participar en nuestra investigación. Por un lado contaríamos con la comunidad educativa de los CRA: directores, maestros, alumnos de 6º de Educación Primaria, padres y madres y algunos antiguos alumnos. Contaríamos también con las autoridades municipales, con los testimonios de algunos alcaldes.

Y, por último, ya en el ámbito administrativo, contaríamos con la colaboración de dos Directores Provinciales de Educación de Teruel; uno de ellos vivió los primeros años de la creación de los CRA y el otro terminó su mandato el año pasado, por lo que conocen bien este modelo.

En la tabla se recoge la muestra utilizada en cada CRA y en cada colectivo.

Tabla 39. Muestra de la investigación

| | CRA A | CRA B | CRA C | TOTAL |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|
| ALUMNOS 6º E.P. | 7 | 12 | 17 | 36 |
| MAESTROS | 11 | 12 | 15 | 38 |
| DIRECTORES | 1 | 1 | 1 | 3 |
| PADRES Y MADRES | 5 | 7 | 5 | 17 |
| ANTIGUOS ALUMNOS | 8 | 6 | 4 | 18 |
| ALCALDES | 1 | 1 | 1 | 3 |
| DIRECTORES PROVINCIALES | | | | 2 |

3.2.3.- Instrumentos

La construcción de los instrumentos que se utilizan para obtener información es una tarea ardua pero esencial, ya que serán los vehículos utilizados para recoger la información necesaria.

La recogida de información se llevó a cabo mediante cuestionarios elaborados por la doctoranda, dirigidos a los directores, maestros y alumnos de 6º de educación primaria de los CRA, y por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas a partir de un guión de la autora dirigidas a: directores y maestros de un CRA, a algunos de los alcaldes de las localidades y a dos Directores Provinciales de Educación, y también mediante grupos de discusión utilizando un guión propio y dirigidos a padres y madres y a antiguos alumnos de los CRA.

3.2.3.1.- Cuestionarios

Los cuestionarios que se presentan, de directores, maestros y alumnos, se han elaborado basándonos en bibliografía especializada, investigaciones realizadas de la temática y en las aportaciones de los expertos.

El proceso ha comportado las siguientes fases: concreción de las dimensiones de los cuestionarios, formulación de ítems, elaboración del cuestionario provisional, validación por sistema de jueces expertos, y elaboración del cuestionario definitivo.

A. Las dimensiones que componen los cuestionarios

En la investigación se elaboraron tres cuestionarios, cada uno de ellos dirigido a un colectivo de participantes. A continuación enumeramos las dimensiones utilizadas en cada uno de ellos.

Tabla 40. Dimensiones e ítems de los cuestionarios

| DIMENSIONES | CUESTIONARIO DEL ALUMNADO |
|-------------|---|
| | 1. Recursos |
| | 2. Relación el entorno |
| | 3. Programas educativos |
| | 4. Valoración del profesorado |
| | 5. Valoración general y satisfacción personal |

| | |
|--|---|
| | CUESTIONARIO DE DIRECCIÓN |
| | 1. Infraestructura y Recursos |
| | 2. Administración Educativa |
| | 3. Dirección y liderazgo |
| | 4. Profesorado |
| | 5. Relaciones con el entorno |
| | 6. Valoración general y satisfacción personal |
| | 7. Escuela rural y desarrollo |
| | CUESTIONARIO DEL PROFESORADO |
| | 1. Formación |
| | 2. Condiciones laborales |
| | 3. Dirección y liderazgo |
| | 4. Dimensión Pedagógica |
| | 5. Relaciones con el entorno |
| | 6. Valoración general y satisfacción personal |

B. Formulación de ítems

La redacción y el contenido de los *ítems* conllevan un gran esfuerzo y un laborioso trabajo, ya que son la esencia del instrumento. Por ello hemos tenido en cuenta las aportaciones realizadas por Azofra (2000:18-22):

- La primera regla es que *el tema de cada pregunta sea relevante* para los objetivos de la investigación.
- Las preguntas deben estar formuladas de forma que *la respuesta sea directa e inequívoca* sobre el punto de información deseado.
- Se debe *utilizar un lenguaje sencillo* que sea comprendido por todos los participantes.
- Las preguntas *nunca deben estar sesgadas*, es decir, no deben estar formuladas de manera que inciten a una determinada respuesta.
- Las preguntas deben ser *claras y entendidas de la misma manera* por todos los participantes.
- Hay que *evitar palabras abstractas*.
- Cada pregunta debe contener *una sola idea*.
- Las preguntas deben de ser *cortas y concisas*.
- Hay que *evitar palabras técnicas, abreviaturas o siglas*.

Otro aspecto que hay que tener presente y que no incluye esta autora pero que sí lo hace Teixidó (1995) es la duración en la cumplimentación del cuestionario. Es recomendable que el tiempo para rellenar el cuestionario no pase de 15 minutos, evitando así el cansancio de los participantes.

C. Cuestionario provisional

Los tres cuestionarios mantenían una misma estructura en dos apartados diferenciados:

- El primer apartado contenía los datos socio-demográficos y hacía referencia a datos personales, datos del centro y datos profesionales, que nos permitirán la identificación. También se contemplaban las consideraciones éticas oportunas para que la persona que participa se sintiera respaldada en cuanto a confidencialidad y anonimato.
- El segundo apartado contenía los *ítems*, organizados por dimensiones, que nos proporcionarían la información necesaria para la investigación.

D. Validación del cuestionario

Una vez que los cuestionarios provisionales habían sido elaborados había que validarlos. Para la fase de validación utilizamos análisis de jueces expertos en la temática. Fueron un total de ocho expertos; siete de ellos eran profesores titulares de la Universidad de Valencia y de la Universidad de Zaragoza y uno de ellos era Doctor en Pedagogía, pero su trayectoria profesional como maestro siempre había estado vinculada con el medio rural.

A los expertos se les pidió que determinasen:

- La *validez* entendida como la adecuación – idoneidad del *ítem* con el objeto de estudio. Un *ítem* es válido cuando aporta información de calidad sobre el objeto de estudio que se trate.
- La *ubicación* entendida como la asignación del *ítem* a la dimensión de que se trate, valorando en qué medida es correcta.

- La *univocidad* entendida como la precisión en la formulación del *ítem*, de modo que solo pueda entenderse de un modo correcto, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo.
- La *inteligibilidad* entendida como la capacidad de comprensión del *ítem* por parte de la población a la que se dirige.

Para la valoración se les aportó la siguiente escala:

Tabla 41. Escala de valoración para el análisis de jueces

| | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nada | Poco | Regular | Bastante | Mucho |

Además se incluyó un espacio para que pudieran anotar aquellas matizaciones, apreciaciones o correcciones que creyeran oportunas de realizar. Las cuales se revisaron para la elaboración de los cuestionarios definitivos.

Como criterio positivo de valoración utilizamos una puntuación media de 4, de los jueces expertos. (Ver tabla anexos).

A partir de la observación de las tablas de valoración se puede ver que las valoraciones son positivas. Prácticamente todas ellas son superiores al 4. Solamente en el cuestionario del alumnado encontramos los *ítems* 4, que puntúa 3.9, y 21, que puntúa 3.87. Estos casos derivan de alguna puntuación parcial (de univocidad o inteligibilidad) menores de 4. En estas situaciones, si el ítem debía mantenerse por su relevancia, se ha revisado su redacción. Por otro lado, las medias del conjunto de los *ítems* son muy altas:

- El cuestionario del alumnado tiene una media de 4.45.
- El cuestionario de dirección tiene una media de 4.75.
- El cuestionario del profesorado tiene una media de 4.85.

Como se ha dicho antes, a partir de las puntuaciones y las aportaciones de los expertos, se procedió a realizar las modificaciones pertinentes en los cuestionarios.

E. Cuestionario definitivo

Una vez validados los cuestionarios e introducidos los cambios de los jueces expertos, el instrumento quedó elaborado de forma definitiva.

3.2.3.2.- Entrevistas

La entrevista es la segunda de las técnicas utilizadas en la investigación.

De acuerdo con Coller (2000), Fraile (1995), Mackernan (1999) y Rodríguez, Gil y García (1996) en su desarrollo existen una serie de factores que pueden influir a lo largo del proceso, como la relación entre entrevistador y entrevistado, la formulación de preguntas, el registro de la información o la finalización del contacto entrevistador–entrevistado. Para los autores, la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. Su preparación requiere de habilidad y experiencia y el objetivo principal es acercarse a sus creencias, ideas y supuestos de los entrevistados.

Siguiendo la clasificación que realiza Coller (2000:81-82), en el siguiente cuadro se sintetizan los tipos y las características de las principales modalidades de entrevistas:

Tabla 42. Tipos y características de las diferentes modalidades de entrevistas

| CARACTERÍSTICAS | |
|-----------------|--|
| ESTRUCTURADA | Orden rígido y establecido de preguntas concretas. Pueden utilizarse como parte de la estrategia de análisis de un caso, aunque son más utilizadas en trabajos de campo de estudios genéricos. |
| ABIERTA | Suele ser de carácter informal, es orientativa, y se suele realizar a informantes clave. No suele tener límites temáticos y suele adoptar también una forma espontánea. El entrevistador puede llevar escritos una lista de temas que se van a tratar, y la forma de enfocarlos puede ser menos cuidadosa que en otras circunstancias porque, en general, entre el informante y el investigador se suele desarrollar cierta confianza. |

SEMIESTRUCTURADA Se suele conocer también como *entrevista en profundidad*. No es tan abierta como la anterior, pero tampoco está tan organizada como la primera. La persona que investiga suele llevar un cuestionario preparado con preguntas abiertas. Las preguntas deben estar agrupadas por temas y diferenciar claramente entre preguntas que buscan una opinión y las que buscan información sobre algún acontecimiento o datos concretos.

Hemos optado por la *entrevista semiestructurada* ya que nos permite cierta flexibilidad necesaria en nuestra investigación.

Para elaborar la entrevista hemos seguido un proceso, tal y como enumera Coller (2000: 83-84), en cuatro apartados:

1º. Introducción que hace la persona que investiga, donde se explica qué se está estudiando, con qué objetivo profesional, por qué se entrevista a la persona que tiene delante, en qué va a consistir la entrevista y la duración aproximada de esta.

2º. Preguntas que contribuyan a "romper el hielo". Esta fase es crucial porque el entrevistador debe ganarse la confianza de su interlocutor en pocos minutos. Se deben evitar preguntas agresivas y/o comprometidas.

3º. Desarrollo de las preguntas relevantes para recoger información. El investigador suele llevar unas hojas con las preguntas escritas y agrupadas en los temas que quiere cubrir con la persona a la que entrevista. Es importante ceñirse al guión, pero también ser flexible. Cuanto más concretas sean las preguntas, más información útil contendrá y menos tiempo se destinará a contestar.

4º Conclusión, agradecimiento y despedida.

3.2.3.3.- Grupos de discusión

El grupo de discusión es la tercera de las técnicas utilizadas en la investigación.

Según Gil (1992: 53), el grupo de discusión es una "técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador".

Por lo tanto, cuando hablamos de grupo de discusión nos referimos a:

- Un conjunto de personas.
- Que se reúnen con un fin determinado (atienden a propósitos y objetivos de investigación).
- Cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo según características de los procesos grupales, así como de la habilidad, formación y experiencia previa del moderador con la práctica.
- Que poseen ciertas características comunes.
- Ofrecen datos.
- En un tiempo y en un espacio propios (determinados por el investigador).
- De naturaleza cualitativa.
- En una conversación guiada (caracterizada por la no *directividad*).
- Por una persona, cuyo rol es de moderador.

3.2.4.- Procedimiento y secuenciación

A continuación se detallan las fases seguidas en dicha investigación:

A. Fase preparatoria: de reflexión, análisis documental y diseño

En esta fase se define el tema a investigar, se elaboran los objetivos que pretendemos conseguir, se establece un plan general de trabajo y también se comienza la búsqueda y la revisión de información sobre la temática principal del estudio para precisar el estado de la cuestión y elaborar el marco teórico.

B. Fase de trabajo de campo:

En esta fase podemos establecer cuatro momentos clave:

- Construcción de instrumentos y validación de los mismos.
- Acceso al trabajo de campo: es el momento de contactar con los participantes de la investigación.
- Recogida de datos: a través de los instrumentos se procede a la recogida de la información a través de los participantes.
- Análisis de datos: una vez recopilados los datos se transcriben y se procesan e interpretan los datos.

C. Fase informativa:

En esta fase se presentan y difunden los resultados obtenidos. A partir de aquí se revisa y actualiza el marco teórico y se redactan las conclusiones. Como punto final se establecen las propuestas y reflexiones generales.

Las fases anteriormente descritas han seguido el siguiente cronograma:

Esquema 1. Fases y temporalización de la investigación

| FASES | 2º- 3º- 4º trimestre 2010 | 1º - 2º trimestre 2011 | 3º - 4º Trimestre 2011 | 1º trimestre 2012 | 2º trimestre 2012 | 3º - 4º trimestre 2012 | 1º - 2º trimestre 2013 |
|------------------|------------------------------------|------------------------|------------------------|-------------------|-------------------|------------------------|------------------------|
| PREPARATORIA | ¿Qué queremos? | ■ | | | | | |
| | Análisis del estado de la cuestión | ■ | ■ | | | | |
| | Plan de trabajo | ■ | | | | | |
| TRABAJO DE CAMPO | Construcción de instrumentos | | ■ | ■ | | | |
| | Acceso | | | ■ | | | |
| | Recogida de datos | | | | ■ | | |
| | Análisis de datos | | | | | ■ | |
| INFORMATIVA | Resultados obtenidos | | | | | ■ | |
| | Actualización marco teórico | | | | | | ■ |
| | Conclusiones | | | | | | ■ |

Describimos a continuación el procedimiento seguido para la recogida de información usando los instrumentos diseñados. La secuencia seguida para la validación de los mismos ya se ha descrito en el apartado de Instrumentos.

3.2.4.1.- Cuestionarios

La presentación del instrumento es muy significativa, ya que se trata de una carta de invitación para los participantes, a los cuales pedimos su colaboración. De la primera impresión que tenga el participante sobre el cuestionario dependerá la motivación a la hora de responder. De ahí que se haya puesto la máxima atención en los detalles que mostramos a continuación:

- Acompañar al cuestionario con una breve explicación, utilizando un lenguaje sencillo, señalando el objetivo básico que se pretende en la investigación e insistiendo en la importancia de su colaboración y de la utilidad del tema.
- Garantizar el anonimato de los participantes. Se destaca que los datos obtenidos son confidenciales y que su uso seguirá las normas éticas aplicables a cualquier investigación científica.
- Ofrecer la posibilidad de ser informados de las conclusiones a las que se han llegado, cuando la investigación se haya terminado.
- Agradecer a los participantes su colaboración e interés por la investigación, así como reconocerles el tiempo y el esfuerzo dedicados.

Con el fin de obtener el mayor número posible de respuestas en los cuestionarios, se entregaron directamente a cada uno de los CRA, con los que previamente se había concertado la cita a través del teléfono y/o *e-mail*. Además, esas visitas fueron muy provechosas ya que sirvieron para presentar la investigación personalmente, mantener conversaciones distendidas con los Equipos Directivos y conocer de primera mano las realidades escolares con las que íbamos a trabajar. También fue momento de establecer cronogramas de trabajo, ya que en la investigación se trabaja con distintos colectivos y se utilizaban distintas técnicas.

Los cuestionarios iban dirigidos a los directores, los maestros y los alumnos de 6º de Educación Primaria de los CRA.

Los directores de los CRA se comprometieron a recoger los cuestionarios cumplimentados de los maestros en una sesión de claustro, aproximadamente 15 días después, y los cuestionarios de los alumnos los recogería cada tutor de aula, ya que no debemos olvidar que los alumnos están en diferentes pueblos del CRA, y los llevarían a dicho claustro.

Una vez recogidos, los directores los enviaron por correo postal en el sobre de retorno que se les había facilitado.

3.2.4.2. - Entrevistas

Las entrevistas se realizaron a los directores y a algunos de los maestros del CRA. Aquí se decidió entrevistar a los maestros con mayor antigüedad, a los maestros con menor antigüedad y a los maestros itinerantes. De esta manera, pensamos que podríamos obtener una panorámica lo suficientemente completa de la realidad de los CRA.

Posteriormente se realizaron entrevistas a algunos de los alcaldes de los pueblos y a dos antiguos Directores Provinciales de Educación.

Las entrevistas se registraron con la ayuda de una grabadora digital en documentos sonoros con el objeto que posteriormente se pudiese proceder a su transcripción y análisis.

3.2.4.3.- Grupos de discusión

En la investigación se han llevado a cabo grupos de discusión con padres y madres y con antiguos alumnos de los distintos CRA.

Los grupos de discusión se registraron con la ayuda de una videocámara, con el objeto que posteriormente se pudiese proceder a su transcripción y análisis.

3.2.4.4.- Temporalización

Se consideró que el período de estudio iba a comprender entre 9 y 10 semanas, y este comenzaría a finales de abril de 2012 y estaría terminado a finales de junio de ese mismo año.

En el mes de abril se enviaron los cuestionarios a los CRA para cumplimentar por los alumnos de 6º de Educación Primaria, maestros y directores.

A lo largo del mes de mayo se realizaron las entrevistas a los directores y a los maestros elegidos de dos CRA.

Entre finales del mes de mayo y principios del mes de junio se realizaron los grupos de discusión de padres y madres y de antiguos alumnos de dos CRA.

A principios del mes de junio se realizaron las entrevistas a los alcaldes seleccionados y a los Directores Provinciales.

A mediados del mes de junio se realizaron los grupos de discusión en el último CRA.

Y a finales del mes de junio se realizaron las entrevistas al director y a los maestros elegidos del último CRA.

3.2.5. – Análisis de datos

La parte cualitativa, que se refiere a los resultados de los cuestionarios, se ha analizado utilizando el programa Excel 2010. Este programa ha permitido elaborar estadísticos descriptivos tales como media aritmética y desviación típica, y realizar gráficos de barras, líneas y sectores.

La parte cualitativa, de las entrevistas y los grupos de discusión, fue grabada y transcrita. Los resultados obtenidos de la descripción fueron sometidos a análisis de contenido, estableciendo categorías y analizando tanto las frecuencias de las respuestas como el énfasis o la relevancia atribuida a las afirmaciones por parte de los informantes.



CAPÍTULO IV
RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN

IV.- RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en la investigación así como su discusión. La información se ha estructurado primero por CRA (cada uno de ellos es un caso y la lógica de la presentación de resultados demanda profundizar en él), para terminar con una integración de los resultados obtenidos de los tres CRA (tres casos).

Tanto en cada uno de los CRA, como en los datos globales de los tres, los resultados se presentan organizados por colectivos e integrando la información cuantitativa y cualitativa en los casos en que se disponía de ambas.

Se recogen primero los resultados del alumnado (datos cuantitativos, obtenidos mediante cuestionario), luego los del director⁴ (datos cuantitativos, obtenidos mediante cuestionario, y datos cualitativos obtenidos mediante entrevista) incluyendo al final su integración; A continuación los del profesorado⁵ (datos cuantitativos, obtenidos mediante cuestionario, y datos cualitativos obtenidos a través de entrevista). Después los resultados de los padres y las madres de los alumnos⁶ (datos cualitativos, obtenidos mediante grupo de discusión), luego los resultados de los antiguos alumnos⁷ (datos cualitativos, obtenidos mediante grupo de discusión) y por fin los resultados de la alcaldía⁸ (datos cualitativos, obtenidos mediante entrevista).

⁴La entrevista semiestructurada realizada con los directores permitió recoger información más pormenorizada relativa a las dimensiones previamente establecidas en los cuestionarios y su interpretación se organizó atendiendo a las siguientes dimensiones: formación, relaciones con el entorno, Administración educativa, dirección y liderazgo, pedagógica y escuela rural y desarrollo.

⁵La entrevista semiestructurada realizada con el profesorado permitió recoger información más pormenorizada relativa a las dimensiones previamente establecidas en los cuestionarios y su interpretación se organizó atendiendo a las siguientes dimensiones: formación, condiciones laborales, dirección y liderazgo, pedagógica y valoración general y satisfacción personal.

⁶El grupo de discusión realizado con los padres y las madres de los alumnos permitió recoger información más pormenorizada relativa a algunas de las dimensiones que se habían trabajado en los cuestionarios y en las entrevistas realizadas a los colectivos del alumnado, directores y profesorado. Estas dimensiones fueron: pedagógica, Administración educativa y valoración general y satisfacción personal.

⁷El grupo de discusión con los antiguos alumnos permitió recoger información pormenorizada relativa a algunas de las dimensiones que se habían trabajado en los cuestionarios y en las entrevistas realizadas a los colectivos del alumnado, directores y profesorado, que fueron: pedagógica, valoración general y satisfacción personal.

⁸La entrevista realizada a la alcaldía contenía cinco preguntas, y permitió recoger información sobre las relaciones que se establecen entre el Ayuntamiento y el CRA.

Debemos precisar que cuando se presentan los resultados globales integrando los de los tres CRA, se recogen también las aportaciones de los Directores Provinciales de la Administración Educativa⁹ (datos cualitativos, obtenidos mediante entrevista)

Los datos cuantitativos fueron sometidos a análisis descriptivos, tal como se reflejó en el apartado metodológico y los cualitativos a análisis de contenido tal y como se recogió en dicho apartado.

4.1. COLEGIO RURAL AGRUPADO CRA -A-

4.1.1. Resultados del alumnado

Para facilitar la inteligibilidad de los datos, aportamos primero una tabla que recoge la estructura del cuestionario que permitió recabarlos con las dimensiones e ítems que las integran. A continuación se recogen en una tabla los resultados cuantitativos y se describen y comentan. Este será el procedimiento que seguiremos con los diversos colectivos de los centros.

Tabla 43. Dimensiones e ítems del cuestionario del alumnado

| DIMENSIONES | ÍTEMS |
|-------------------------|--|
| Recursos | 1. El CRA tiene unas instalaciones adecuadas |
| | 2. El CRA dispone de suficientes recursos materiales |
| | 3. El CRA dispone de suficientes recursos personales |
| Relación con el entorno | 4. En el CRA trabajamos el entorno en el aula |
| | 5. El CRA es un centro abierto donde pueden participar los habitantes de las localidades |
| | 6. En el CRA se hacen actividades organizadas por la Comarca |
| | 7. En el CRA se hacen actividades organizadas por los Ayuntamientos |
| | 8. En el CRA las familias participan en las actividades. |
| | 9. Las convivencias que realizamos en el CRA son necesarias |
| | 10. En el CRA tenemos actividades extraescolares |
| | 11. Fuera del horario escolar utilizamos los espacios del CRA (patio) para reunirnos y jugar |
| Programas educativos | 12. El CRA participa en Proyectos de Innovación |
| | 13. El CRA participa en el Programa de Escuelas Viajeras |
| | 14. El CRA participa en el Programa de Apertura de Centros |
| | 15. El CRA participa en el Programa de Escuelas Promotoras de Salud |
| | 16. El CRA participa en el Programa CRIET |
| | 17. Me gusta ir al CRIET |

⁹ La entrevista realizada a los Directores Provinciales contenía 7 preguntas, y permitió recoger información del origen del modelo CRA, de su evolución y de su futuro.

| | |
|--|--|
| | 18. El CRIET sirve para mejorar mi aprendizaje |
| | 19. El CRIET sirve para aprender a convivir |
| Valoración del profesorado | 20. Los maestros del CRA se preocupa por sus alumnos |
| | 21. En el CRA se aprende menos porque el maestro tiene que enseñar a alumnos de distintas edades y niveles |
| | 22. Me parece mal que haya tanto cambio de maestros cada curso |
| | 23. Me gusta que hay maestros especialistas para algunas áreas como: inglés, música, educación física,... |
| Valoración general y satisfacción personal | 24. No cambiaría mi CRA por un colegio urbano |
| | 25. Me gusta que en mi aula estemos alumnos de diferentes edades |
| | 26. Conozco todas las localidades que forman el CRA |
| | 27. Cuando acabe este curso me dará mucha pena dejar el CRA para ir al instituto |
| | 28. Soy muy feliz estudiando en un CRA |
| | 29. Para los pueblos es muy importante que haya CRA |

Tabla 44. Resultados obtenidos de los cuestionarios de los alumnos (porcentajes, nº de sujetos, medias y desviaciones típicas)

| | | Totalmente de acuerdo | Sujetos | De acuerdo | Sujetos | Indeciso | Sujetos | En desacuerdo | Sujetos | Totalmente en desacuerdo | Sujetos | Medias | Desviación típica |
|--|----|-----------------------|---------|------------|---------|----------|---------|---------------|---------|--------------------------|---------|--------|-------------------|
| Recursos | 1 | | | 71,42% | 5 | 28,58% | 2 | | | | | 3,7 | 0,5 |
| | 2 | 14,28% | 1 | 57,14% | 4 | 28,58% | 2 | | | | | 3,8 | 0,7 |
| | 3 | 28,58% | 2 | 71,42% | 5 | | | | | | | 4,3 | 0,5 |
| Relación con el entorno | 4 | 14,28% | 1 | 57,14% | 4 | 28,58% | 2 | | | | | 3,8 | 0,7 |
| | 5 | 28,58% | 2 | 57,14% | 4 | 14,28% | 1 | | | | | 4,1 | 0,7 |
| | 6 | 42,86% | 3 | 42,86% | 3 | 14,28% | 1 | | | | | 4,3 | 0,7 |
| | 7 | 28,58% | 2 | | | 28,58% | 2 | 28,58% | 2 | 14,26% | 1 | 3 | 1,5 |
| | 8 | 14,28% | 1 | 14,28% | 1 | 14,28% | 1 | 42,86% | 3 | 14,28% | 1 | 2,7 | 1,3 |
| | 9 | 28,58% | 2 | 57,14% | 4 | 14,28% | 1 | | | | | 4,1 | 0,7 |
| | 10 | 42,86% | 3 | 42,86% | 3 | 14,28% | 1 | | | | | 4,3 | 0,7 |
| | 11 | 57,14% | 4 | 28,58% | 2 | 14,28% | 1 | | | | | 4,4 | 0,8 |
| Programas educativos | 12 | 42,86% | 3 | 14,28% | 1 | 42,86% | 3 | | | | | 4 | 1 |
| | 13 | 71,42% | 5 | 14,28% | 1 | 14,28% | 1 | | | | | 4,3 | 1,5 |
| | 14 | 28,58% | 2 | 42,86% | 3 | 14,28% | 1 | 14,28% | 1 | | | 4 | 1,1 |
| | 15 | 57,17% | 4 | 42,86 | 3 | | | | | | | 4,6 | 0,5 |
| | 16 | 71,42% | 5 | 28,58% | 2 | | | | | | | 4,7 | 0,5 |
| | 17 | 71,44% | 5 | 14,28% | 1 | 14,28% | 1 | | | | | 4,5 | 0,8 |
| | 18 | 28,58% | 2 | 28,58% | 2 | 42,84% | 3 | | | | | 3,8 | 0,9 |
| | 19 | 57,14% | 4 | 28,58% | 2 | 14,38% | 1 | | | | | 4,4 | 0,8 |
| Valoración del profesor | 20 | 71,42% | 5 | 14,28% | 1 | 14,28% | 1 | | | | | 4,6 | 0,8 |
| | 21 | | | | | 42,86% | 3 | 14,28% | 1 | 42,86% | 3 | 3 | 2 |
| | 22 | 42,86% | 3 | 28,58% | 2 | 14,28% | 1 | 14,28% | 1 | | | 3,8 | 1,5 |
| | 23 | 71,44% | 5 | 14,28% | 1 | 14,28% | 1 | | | | | 4,6 | 0,8 |
| Valoración general y satisfacción personal | 24 | 71,44% | 5 | 14,28% | 1 | | | | | 14,28% | 1 | 4,3 | 1,5 |
| | 25 | 57,14% | 4 | 28,58% | 2 | 14,28% | 1 | | | | | 4,4 | 0,8 |
| | 26 | 86,72% | 6 | | | 14,28% | 1 | | | | | 4,7 | 0,7 |
| | 27 | | | 71,42% | 5 | 28,58% | 2 | | | | | 4,4 | 1 |
| | 28 | 57,14% | 4 | | | 28,58% | 2 | 14,28% | 1 | | | 4 | 1,3 |
| | 29 | 85,72% | 6 | 14,28% | 1 | | | | | | | 4,8 | 0,4 |

En la dimensión de los *Recursos* podemos observar que los alumnos están muy satisfechos con las instalaciones y los recursos, tanto materiales como humanos, de los que su CRA dispone. Podemos destacar que el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 3, cree que hay suficientes recursos personales.

Gráfico 23. Instalaciones

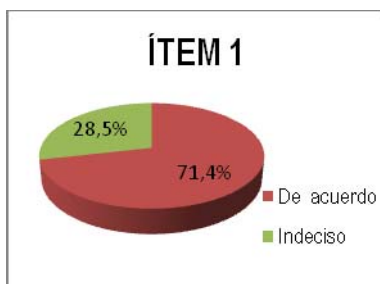


Gráfico 24. Recursos materiales

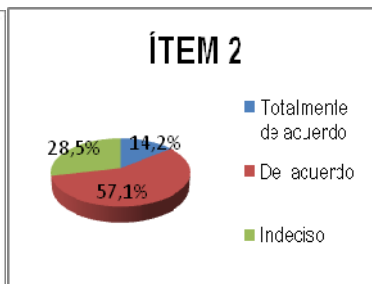
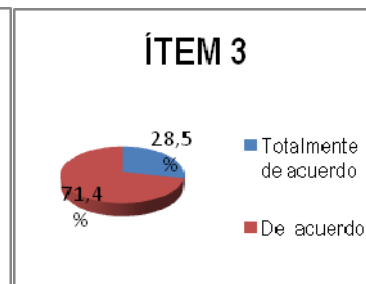


Gráfico 25. Recursos personales



En la dimensión de la *Relación con el entorno* muestran su satisfacción en casi todos los aspectos, excepto en el ítem 8, que hace referencia a la participación de las familias en las actividades del CRA; aquí casi un 58% (en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) opina que no se produce dicha participación, y la media de la puntuación del ítem es de 2,7. Algo similar ocurre con el ítem 7, un 43% (en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) piensa que desde el ayuntamiento no se organizan actividades para el CRA, y la media es de la puntuación del ítem es de 3. En cambio, en el ítem 9, más del 85% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que las convivencias entre las localidades que forman el CRA son necesarias.

Gráfico 26. Entorno en el aula

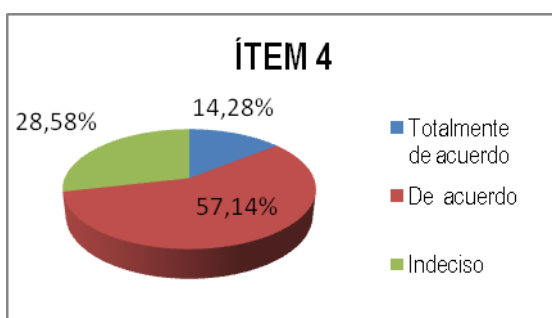


Gráfico 27. CRA como un centro abierto

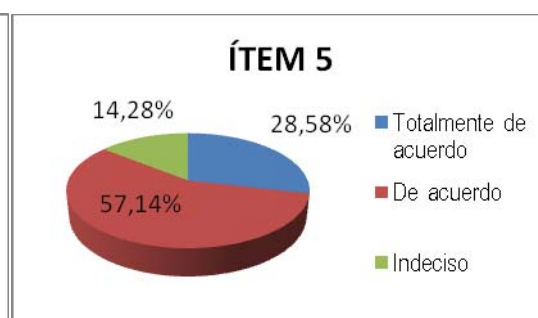


Gráfico 28. Actividades Comarca

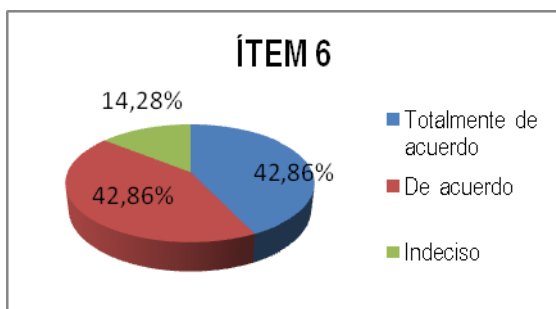


Gráfico 29. Actividades Ayuntamiento

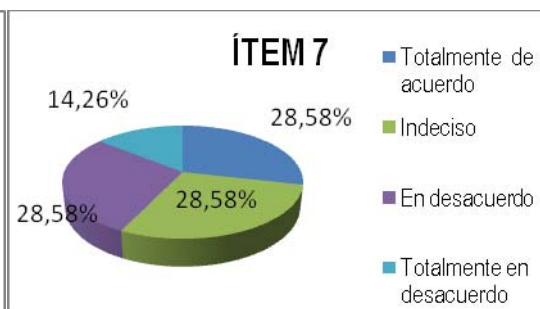


Gráfico 30. Participación familias

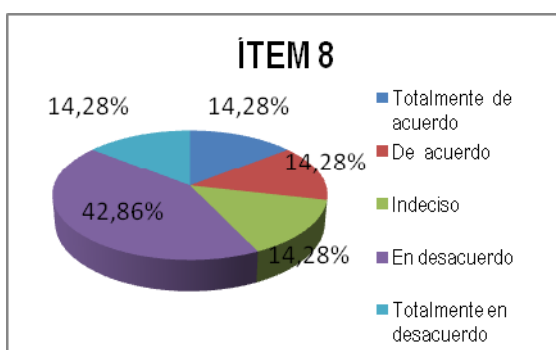


Gráfico 31. Importancia convivencias

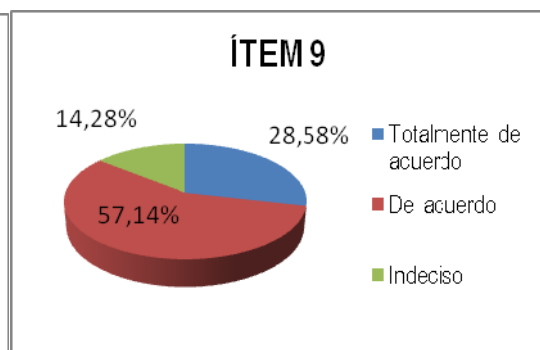


Gráfico 32. Actividades extraescolares

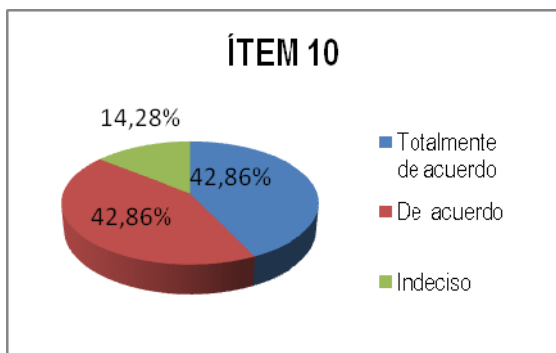
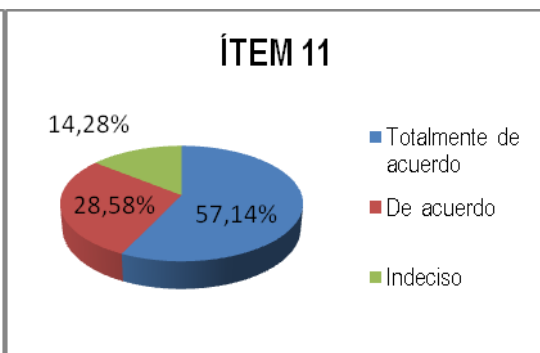


Gráfico 33. Uso de espacios fuera de horario



En la dimensión de los *Programas Educativos* se aprecia claramente la iniciativa que existe en el CRA por participar en todos los proyectos y programas que se ofrecen desde la Administración Educativa; aquí también se ve cómo los alumnos los conocen. Quizás podemos destacar que el programa más conocido es el CRIET, y deteniéndonos en sus ítems 16-19 vemos que el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) sabe que su CRA participa en dicho programa, a más del 85% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) les gusta ir, y la media de la puntuación del ítem es de 4,5. El 58% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) reconoce que sirve para aprender y, finalmente, un 85% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que les enseña a convivir.

Gráfico 34. Proyectos Innovación

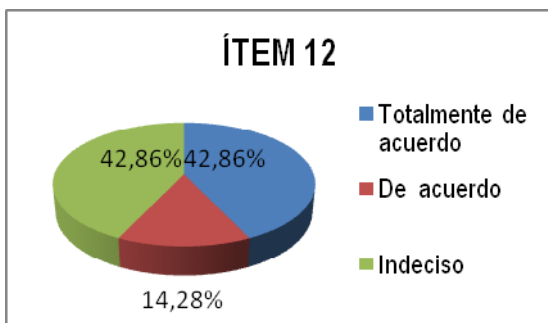


Gráfico 35. Escuelas Viajeras

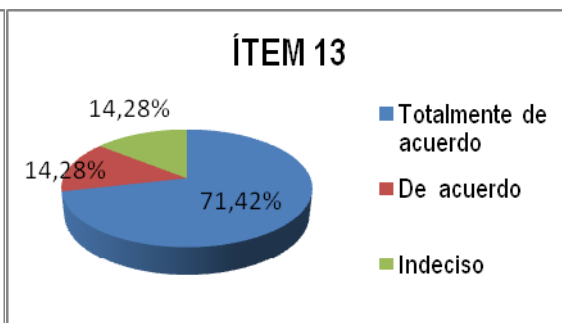


Gráfico 36. Apertura de Centros

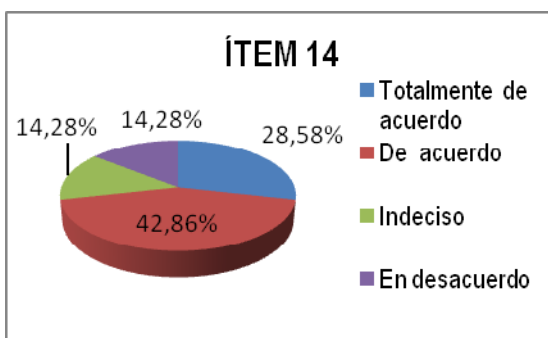


Gráfico 37. Escuelas Promotoras de Salud

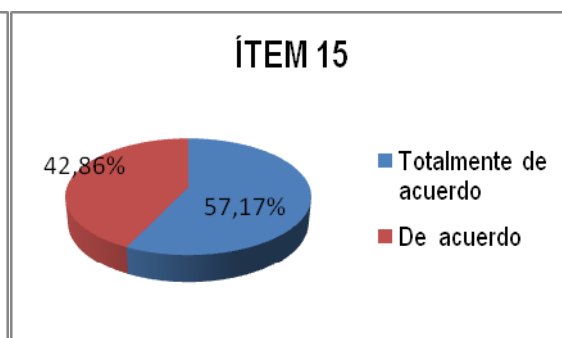


Gráfico 38. CRIET

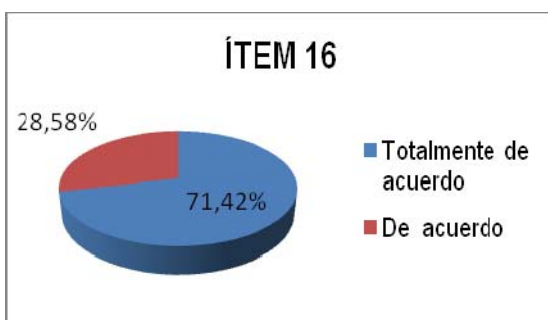


Gráfico 39. Gusto por ir al CRIET

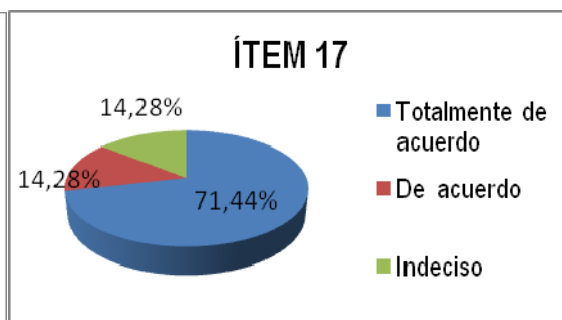


Gráfico 40. CRIET vs aprendizaje

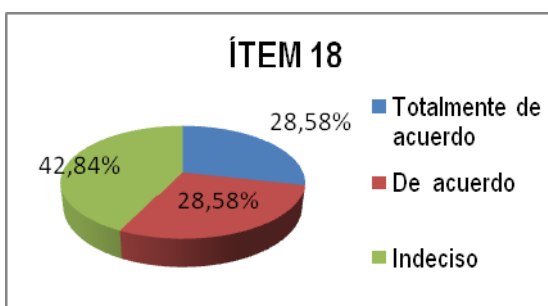
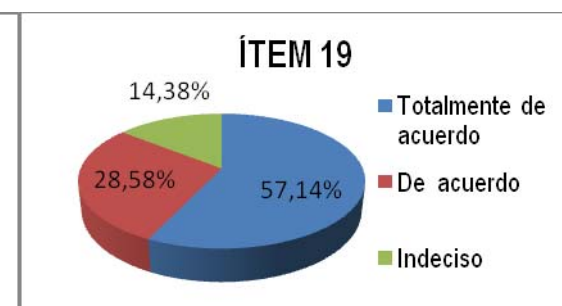


Gráfico 41. CRIET vs convivencia



En la dimensión de la *Valoración del profesorado* se observa que los alumnos tienen muy claro lo que les gusta y lo que no les gusta de los maestros de su CRA. En el ítem 20, un 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que sus maestros se preocupan por ellos. Respecto al ítem 21, un 57% (totalmente en desacuerdo + desacuerdo) niega que en los CRA se aprenda menos porque hay alumnos de distintas edades y niveles y un 43% se muestra

indeciso, y la media de la puntuación del ítems es de 3. En el ítem 22, más del 70% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) muestra su disconformidad ante la inestabilidad de los maestros. Referente al ítem 23, casi el 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que les gusta que haya maestros especialistas. En esta dimensión se pone de manifiesto la valoración que hacen los alumnos de lo que ellos consideran aspectos positivos y negativos que existen en la actualidad en los CRA respecto al profesorado.

Gráfico 42. Preocupación maestros

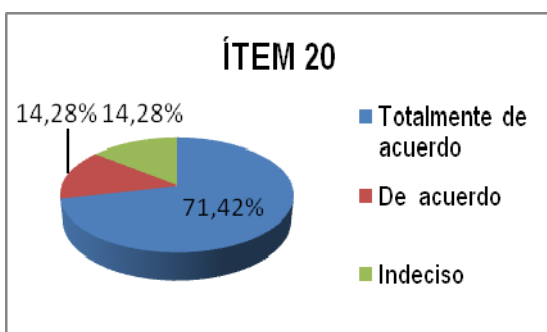


Gráfico 43. Menor aprendizaje

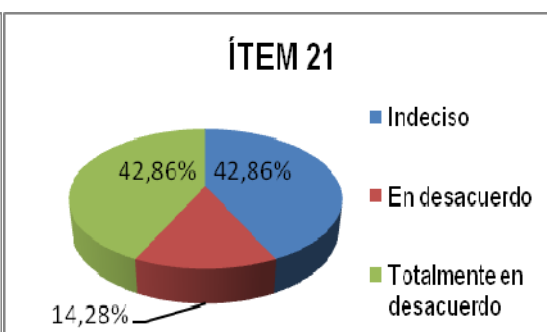


Gráfico 44. Cambio de maestros anualmente

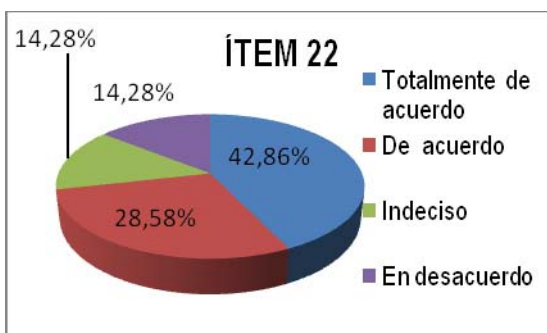
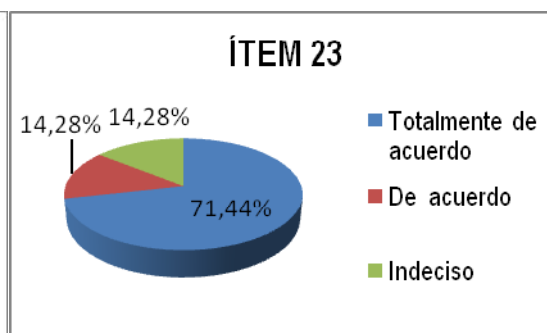


Gráfico 45. Maestros especialistas



En la dimensión de la *Valoración general y satisfacción personal* se puede concluir que los alumnos, en general, se sienten bien en su CRA, solo hay que ver que todas las puntuaciones medias de los ítems son de 4 y superior. De hecho, tal y como indican en el ítem 24, el 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) no cambiaría su CRA por un colegio urbano. Y en ese mismo porcentaje, haciendo referencia a los ítems 25-26, valora la diversidad que se da en sus aulas y conoce todas las localidades que forman el CRA. Para finalizar, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), en el ítem 29, destaca la importancia de este tipo de centros en el medio rural.

Gráfico 46. Cambio a un centro urbano

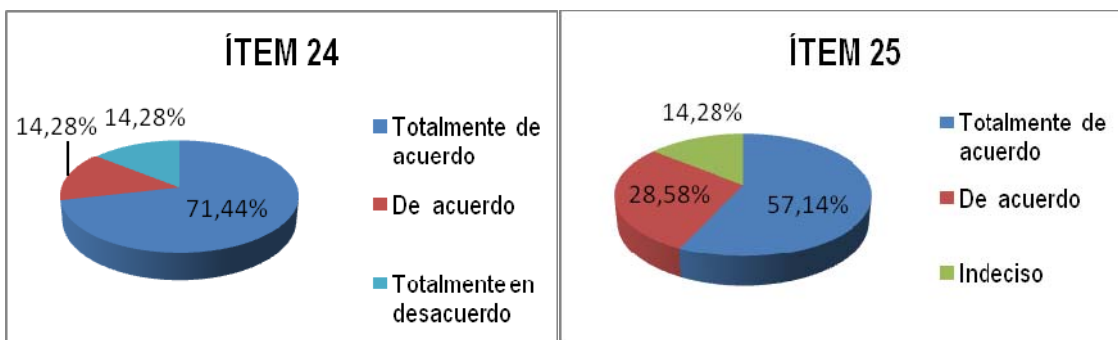


Gráfico 47. Estar a gusto en el aula

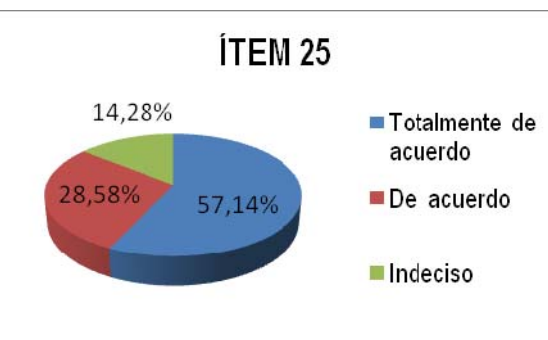


Gráfico 48. Conocimiento de localidades

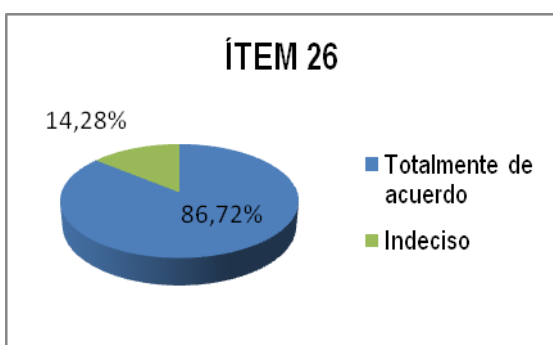


Gráfico 49. Tránsito al instituto

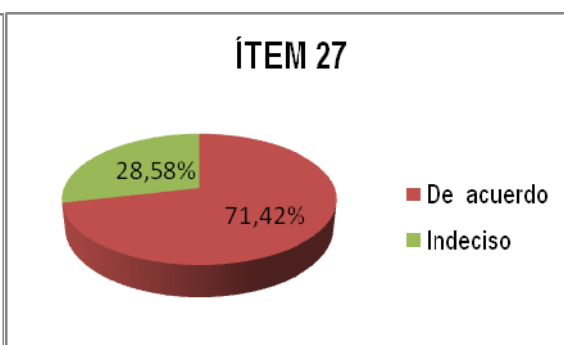


Gráfico 50. Felicidad en el CRA

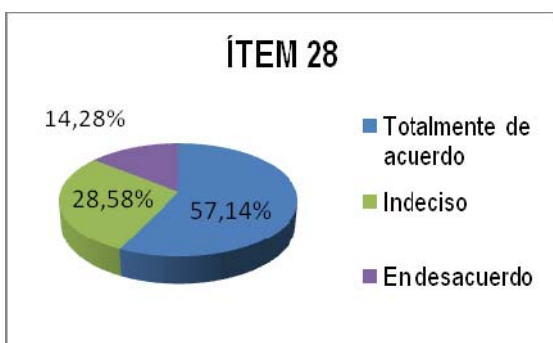
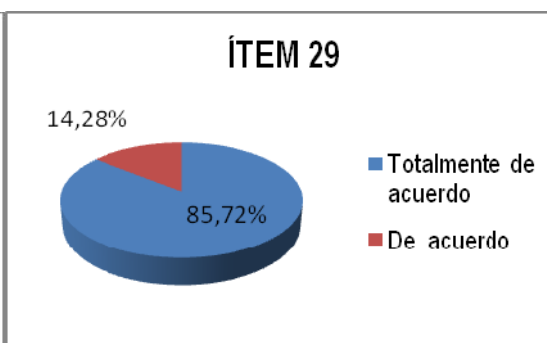


Gráfico 51. Importancia del CRA en los pueblos



4.1.2. Resultados del director

4.1.2.1. Resultados cuantitativos

Tabla 45. Dimensiones, ítems y resultados del cuestionario del director.

| DIMENSIÓN | ÍTEMS | RESPUESTA PUNTUACIÓN | |
|----------------------------|--|-----------------------|---|
| Infraestructura y recursos | 1.Su CRA está bien diseñado desde el punto de vista geográfico | De acuerdo | 4 |
| | 2. Su CRA dispone de unas instalaciones adecuadas | De acuerdo | 4 |
| | 3. Su CRA tiene barreras arquitectónicas | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 4. Su CRA dispone de suficientes recursos materiales | De acuerdo | 4 |
| | 5. Su CRA recibe anualmente una dotación económica adecuada para adquirir o reparar materiales | En desacuerdo | 2 |

| | | | |
|---------------------------|--|-----------------------|---|
| | 6. Las averías de su CRA son solventadas por los ayuntamientos con eficacia | De acuerdo | 4 |
| | 7. La limpieza de su CRA es realizada adecuadamente por los ayuntamientos | De acuerdo | 4 |
| Administración Educativa | 8. La educación en el medio rural sigue siendo "invisible" para la legislación educativa | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 9. El modelo CRA debería tener una normativa propia | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 10. La Administración apuesta por los CRA dotándolos de recursos humanos y materiales más que suficientes | En desacuerdo | 2 |
| | 11. La Administración reconoce la especificidad del modelo CRA | Indeciso | 3 |
| Dirección y liderazgo | 12. En un CRA formar parte del Equipo Directivo supone un sobreesfuerzo | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 13. La tarea de dirección en un CRA está reconocida socialmente | En desacuerdo | 2 |
| | 14. La tarea de dirección en un CRA está compensada económicamente por la labor que se realiza | Indeciso | 3 |
| | 15. Ser director y maestro es en ocasiones difícil | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 16. Son suficientes las horas de dedicación a la dirección | De acuerdo | 4 |
| | 17. Los programas de gestión facilitados por la Administración contemplan las características del CRA | De acuerdo | 4 |
| | 18. El Equipo Directivo anima a la realización de Proyectos de Innovación | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 19. El Equipo Directivo facilita que el profesorado del CRA pueda participar en cursos de formación docente | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 20. El Equipo Directivo planifica los recursos necesarios para una enseñanza de calidad | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 21. El Equipo Directivo conoce los problemas que pueden tener algunos docentes en el aula | Totalmente de acuerdo | 5 |
| Profesorado | 22. La dotación de personal docente es adecuada para atender a las necesidades del CRA | Indeciso | 3 |
| | 23. El profesorado conoce y comparte los objetivos de los Proyectos Institucionales del CRA | De acuerdo | 4 |
| | 24. Cuando se comparte con los compañeros las experiencias profesionales, estos muestran interés y se promueve un clima de intercambio | De acuerdo | 4 |
| | 25. El trabajo en equipo es la base del desarrollo personal y profesional de este CRA | De acuerdo | 4 |
| | 26. En este CRA existe un plan de sustituciones del profesorado, amortiguando el efecto de las bajas docentes | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 27. La inestabilidad del profesorado incide en la calidad educativa | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 28. La inestabilidad del profesorado incide a la hora de participar en proyectos de innovación | Totalmente de acuerdo | 5 |
| Relaciones con el entorno | 29. El modelo de los EOEP es adecuado para el modelo CRA | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 30. Este CRA es atendido por el EOEP con un tiempo suficiente | De acuerdo | 4 |
| | 31. El Equipo Directivo mantiene contacto con los IES a los cuales irán sus alumnos | De acuerdo | 4 |
| | 32. Este CRA participa en diferentes programas como por ejemplo: Escuelas Viajeras, Escuelas Promotoras de Salud, Apertura de centros, CRIET,... | Totalmente de acuerdo | 5 |

| | | | |
|--|--|-----------------------|---|
| | 33.El binomio CRA-CRIET enriquece a los alumnos del medio rural | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 34.Este CRA participa en actividades sufragadas por la Comarca | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 35. Este CRA participa en actividades sufragadas por los Ayuntamientos | Indeciso | 3 |
| | 36. El Equipo Directivo apoya las actividades extraescolares que se hacen en el CRA | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 37. En este CRA la AMPA participa activamente | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 38. Este CRA es un centro abierto a la comunidad educativa. | Totalmente de acuerdo | 5 |
| Valoración general y satisfacción personal | 39. Estoy satisfecho con el ambiente y el clima de trabajo de mi CRA | De acuerdo | 4 |
| | 40. Estoy satisfecho con las condiciones en que desempeño mis tareas | De acuerdo | 4 |
| | 41. Estoy satisfecho con el alumnado de este CRA | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 42. Los alumnos de este CRA aprenden más que en un centro ordinario | De acuerdo | 4 |
| | 43. Me siento valorado por mi trabajo | Indeciso | 3 |
| | 44. En un futuro cercano me gustaría dejar este CRA e irme a trabajar a un centro escolar en el medio urbano | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 45. Si pudiera, ahora mismo, no estaría trabajando en este CRA sino en un centro urbano | En desacuerdo | 4 |
| Escuela rural y desarrollo | 46. El modelo CRA es la solución para la permanencia de la escuela en el medio rural | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 47. La existencia de escuelas incide en el asentamiento de población joven en el medio rural | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 48. Los niños y la escuela son el germen de futuro de los pueblos | Totalmente de acuerdo | 5 |

En la dimensión de *Infraestructura y recursos* observamos que se muestra, en general, muy satisfecho en todos los ítems, a excepción del ítem 3, donde reconoce que su CRA presenta barreras arquitectónicas y del ítem 5, donde expone no estar conforme con la dotación económica anual que recibe para su CRA.

En la dimensión de la *Administración Educativa*, se muestra muy crítico en todos sus ítems. En el 8 y en el 9 opina que la legislación educativa actual no tiene en cuenta al medio rural y además apuesta por la necesidad de una normativa específica para el modelo CRA. Así mismo, se muestra indeciso, ya en el ítem 11, respecto al reconocimiento de la especificidad de dicho modelo por parte de la Administración. Además, vuelve a reafirmar en el ítem 10 su disconformidad en cuanto a la dotación de recursos humanos y materiales que hace la Administración para los CRA.

En la dimensión de *Dirección y liderazgo* observamos en sus ítems 18-21, que el Equipo Directivo siempre intenta facilitar al profesorado los medios para mejorar su formación y su labor docente. En cuanto a los programas de gestión y a las horas de dedicación a la dirección, ítems 16 y 17, opina que son adecuados. También reconoce en los ítems 12 y 15 que ser director supone un sobreesfuerzo y que ser maestro a la vez es complicado en ocasiones. En cuanto a la compensación económica, ítem 14, se muestra indeciso y respecto al reconocimiento social, ítem 13, opina que no lo hay.

En la dimensión del *Profesorado* se muestra, en general, satisfecho, tal y como recogen sus opiniones en los ítems 23-26, cree que comparten experiencias y *sienten* el CRA. Así mismo, se muestra muy crítico ante la inestabilidad del profesorado ya que dichos cambios inciden en la calidad educativa, ítem 27, y en la participación de proyectos de innovación, ítem 28.

En la dimensión de las *Relaciones con el entorno* podemos ver que son positivas en los diferentes ámbitos, tanto a nivel de EOEP, como de IES, etc. Podemos destacar la participación del CRA en los diferentes programas que ofrece la Administración, ítem 32, y la riqueza del binomio CRA-CRIET para los alumnos, ítem 33. Así mismo, en los ítems 36-38 se puede ver la apertura del CRA a la comunidad educativa.

En la dimensión de la *Valoración general y satisfacción personal* se muestra contento, ítems 39 y 40, con el ambiente, el clima o las condiciones en las que desarrolla su trabajo. También está satisfecho, ítem 41, con su alumnado y opina que estos aprenden más que los de un centro ordinario, ítem 42. Referente a su continuidad en el medio rural en un futuro, ítem 44, es claro y afirma que le gustaría sustituirlo por el medio urbano. Pero en la actualidad, ítem 45, no lo cambiaría.

En la dimensión de *Escuela rural y desarrollo*, ítems 46-48, afirma que el modelo CRA es la solución para que siga habiendo escuela en el medio rural y a su vez sea un servicio que favorezca el asentamiento de población joven y, por lo tanto, de niños en dicho medio.

4.1.2.2. Resultados cualitativos

Para ayudar a la comprensión de los datos, mostramos primero una tabla que recoge la estructura de la entrevista, compuesta por una serie de preguntas integradas en seis dimensiones. A continuación se describen y comentan los resultados cualitativos obtenidos. Este será el procedimiento que seguiremos con los diversos colectivos de los centros.

Tabla 46. Dimensiones y preguntas de la entrevista

| DIMENSIONES | PREGUNTAS |
|----------------------------|--|
| Formación | 1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió? |
| | 2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural? |
| | 3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera? |
| | 4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA? |
| | 5. ¿Cuánto tiempo lleva como Director? ¿Ha desempeñado anteriormente otro cargo dentro del Equipo Directivo? ¿Cuál? ¿Durante cuánto tiempo? |
| Relaciones con el entorno | 6. ¿Cómo es la implicación de los ayuntamientos en su CRA? ¿Cómo se coordinan? |
| Administración Educativa | 7. ¿Cree que la Administración debería tener en cuenta una normativa propia para los CRA? ¿Por qué? |
| | 8. ¿Cuáles son los principales inconvenientes de la labor del Equipo Directivo en un CRA? ¿Cómo cree que la Administración podría favorecer el acceso y la permanencia de los Equipos Directivos de los CRA? |
| Dirección y liderazgo | 9. Una de las labores de los Equipo Directivos es elaborar los horarios de los maestros, ¿cómo se organizan? ¿Presentan dificultades? |
| Pedagógica | 10. Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad. |
| | 11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET? |
| | 12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores? |
| Escuela rural y desarrollo | 13. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro? |
| | 14. ¿Cree que el modelo CRA es la única solución para que permanezca la escuela en este medio? ¿Por qué? |
| | 15. ¿Cómo ve el futuro de los CRA en Teruel en este “tiempo de recortes”? |

Para la identificación de la persona entrevistada, así como de su CRA, de la dimensión y de la pregunta, añadiremos al final de cada cita entre paréntesis D- director, A- identificación del CRA, D- dimensión: número y P – pregunta: número, resultando, por ejemplo, así: (DA - D 1 - P 2)

A. FORMACIÓN

En esta dimensión hemos recogido las primeras aproximaciones hacia el medio rural que tuvo el director en la titulación de Magisterio y en su experiencia docente. La elección de esta carrera estuvo motivada porque le gustaban los niños. Estudió en el campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza. Recuerda que le hablaron poco de escuela rural en la Universidad e incluso hasta que se presentó a las oposiciones a maestro estuvo trabajando en otro sector distinto al educativo. Los destinos que ha tenido han sido siempre en el medio rural; en este CRA lleva tres cursos escolares, y como director lleva relativamente poco -siete meses-, si bien anteriormente había desempeñado el cargo de secretario.

B. RELACIONES CON EL ENTORNO

En esta dimensión conocemos la relación que hay con los Ayuntamientos. En este CRA la relación es buena y siempre están dispuestos a colaborar, tal y como afirma:

- “En este CRA no hay problemas con los ayuntamientos, cuando hay algún tema se llama a los ayuntamientos, ya sea el equipo directivo o los propios tutores de cada pueblo, ya que son temas de mantenimiento, limpieza,..., vamos, cosas sin mayor importancia y que sabemos que al momento los ayuntamientos las solucionan. ” (DA - D 2 - P 6)

C. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

En esta dimensión conocemos cómo ve el director la actuación e implicación de la Administración Educativa con el modelo CRA. Muestra su disconformidad con el trato que le dan a los CRA, ya que los incluyen en el mismo conjunto que al resto de los centros educativos. Cree que los CRA deberían ser tratados de manera diferente y también deberían tener una normativa específica. Por otro lado, cree que la Administración Educativa debería trabajar para estabilizar

las plantillas docentes de los CRA, así como facilitar la labor a los Equipos Directivos. De este modo lo manifiesta en la siguiente afirmación:

- “Desde la Administración lo único que se ve son números y a la hora de materiales, recursos, maestros, etc. se fijan en ese número y las necesidades reales son otras. Cada aula del CRA es diferente ya que puede haber aulas de tres niveles que pueden trabajar bien con un tutor pero también las hay con todos los niveles desde tres años hasta sexto de primaria. Yo pienso que los CRA tendrían que tener una normativa específica, pero vamos, totalmente.” (DA - D 3 - P 7)
- “El principal inconveniente es el profesorado, ya que cada año hay un cambio del 70% del profesorado, por lo que llevar a cabo cualquier proyecto es muy complicado. En el CRA vamos por cursos escolares y de momento no podemos ir a más. La Administración podría dar más facilidades, sobre todo a la hora del personal y que sean capaces de ver la especificidad de cada aula del CRA.” (DA - D 3 - P 8)

D. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

En esta dimensión se muestran las dificultades que conlleva elaborar al comienzo de cada curso escolar los horarios de los maestros ya que deben acordar los perfiles más adecuados para cada aula, *encajar* a los maestros itinerantes, tener presente las compensaciones horarias, etc. Así lo muestra la siguiente cita:

- “Es lo más complicado de hacer. Aquí, en este CRA, viendo la plantilla definitiva de maestros que tenemos, es elegir qué perfil necesitamos en cada una de las aulas. Una vez que tienes los tutores del aula, se distribuyen los maestros itinerantes, después se mira qué pueblo necesita más apoyo y se distribuyen las horas, siempre contando a la hora de hacer los horarios los kilometrajes, las compensaciones horarias...” (DA - D4 - P 9)

E. PEDAGÓGICA

En esta dimensión se ha seguido profundizado en el modelo CRA. Se han conocido las ventajas y los inconvenientes que tiene este modelo desde el punto de vista del director. También el director ha puesto en valor la figura de los maestros itinerantes y ha mostrado su conformidad con el binomio CRA-CRIET.

Con respecto al modelo CRA, ha señalado que a los alumnos les beneficia, ya que tienen una enseñanza individualizada y el único perjuicio puede ser en el aspecto relacional, pero desde el CRA se trabaja por realizar convivencias, asistir al CRIET... A los maestros les favorece en la experiencia que adquieren y les perjudica en el tiempo que deben de invertir en la preparación de las clases, puesto que se encuentran con alumnos de diferentes niveles; también en los kilómetros, ya que la mayoría de ellos se desplazan cada día a sus lugares de residencia. Para las familias todo son beneficios, pues están contentas con este modelo y también se preocupan por favorecer el aspecto relacional de los alumnos mediante las actividades extraescolares. Por último, la comunidad está implicada en el CRA y valora su labor. Así lo muestra su respuesta:

- “A los maestros les beneficia en que si trabajas en un CRA y lo sabes llevar bien puedes trabajar en cualquier centro. Pero les perjudica a la hora de la planificación de la clase, ya que puedes tener siete alumnos, que pueden ser de cuatro niveles diferentes y eso conlleva un trabajo previo. Otro perjuicio es que casi ninguno de los maestros vivimos donde trabajamos y cada día tenemos que hacer unos cuantos kilómetros, pasando así muchas horas en el centro de trabajo y en la carretera. A los alumnos les favorece en la enseñanza ya que es muy individualizada, aunque les puede perjudicar el aspecto relacional, pero, vamos, hacemos muchas actividades para poder favorecer esto, como pueden ser las convivencias, encuentros con otros CRA, el CRIET... En cuanto a las familias, son personas que están muy asentadas en los pueblos y son muy conscientes del modelo CRA, están muy contentas con este modelo y en cuanto al aspecto relacional son ellas las que se mueven para que haya actividades extraescolares donde puedan reunirse los alumnos de todo el CRA, favorecen que sus hijos vayan al CRA y participan activamente en las convivencias. La comunidad esté implicada con el CRA y valora la labor que realiza.” (DA - D 5 - P 10)

En cuanto a las relaciones CRA- CRIET, cree que debe continuarse trabajando en la misma línea, con una necesaria programación conjunta y apoyo mutuo, tal y como afirma a continuación:

- “Llevar una buena programación conjunta, relacionándola con el temario del aula e intentar continuar como hasta ahora. La convivencia trimestral y todas las actividades que se realizan para favorecer la convivencia entre los alumnos, además el CRIET, permiten que se junten diferentes CRA. Y también favorece el paso al instituto ya que los alumnos se conocen de estas convivencias.” (DA - D 5- P 11)

La figura de los maestros itinerantes es muy valorada por el director, ya que son especialistas de áreas y permiten realizar apoyos con los niños, además de tener una visión más general del CRA, que puede aportar sugerencias de mejora. Su testimonio así lo demuestra:

- "Importantísimo, no solo a la hora del trabajo con los niños sino también al aspecto relacional. El maestro itinerante es el que pasa por todos los pueblos del CRA y muchas veces ellos ven mejor las posibilidades y las carencias de los alumnos que los tutores. En este CRA la relación itinerante-tutor es muy buena, es diaria y va en la misma línea. Los itinerantes, además de impartir sus especialidades, hacen apoyos." (DA - D 5 - P 12)

F. ESCUELA RURAL Y DESARROLLO

En esta dimensión hemos querido conocer cómo es el sentimiento de pertenencia a un CRA, qué aporta al medio rural y cuál es su futuro.

En relación al sentimiento de centro único, está totalmente adquirido a nivel de maestros y de familias, si bien con los alumnos todavía puede quedar alguna reticencia, ya que estos tienden a identificarse más con sus pueblos de origen. En cuanto a las aportaciones del modelo CRA al medio rural, señala que una escuela lo es todo para un pueblo ya que si esta es cerrada, el pueblo tiende a desaparecer. Por último, el futuro lo ve complicado porque desde la Administración solo ven números, tal y como afirma a continuación:

- "Sí, porque como desaparezca este modelo desaparecerán las escuelas rurales y los pueblos van a pique. La tendencia es que el número de alumnos baje. Y si el pueblo pierde el servicio de la escuela a ese pueblo no va nadie. " (DA - D 6 - P 14)
- "Muy mal, cada día que pones la radio estás oyendo medidas que afectan a los CRA, ya que no miran ratios, no tienen cuenta a alumnos con necesidades educativas especiales, no tienen en cuenta a los alumnos inmigrantes, solo ven números. " (DA- D 6 - P 15)

4.1.2.3. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos del director.

Las respuestas del director del CRA del cuestionario y de la entrevista han seguido la misma línea.

En cuanto a su *Formación*, hemos conocido que inicialmente no le hablaron de escuela rural en la universidad y que una vez que se presentó a las oposiciones sus destinos siempre han sido en el medio rural. Lleva en el cargo como director solamente siete meses y en cursos anteriores desempeño el cargo de secretario.

En relación a la *Infraestructura y recursos* de su CRA, el director se muestra satisfecho, si bien cree que lo que no es adecuada es la partida económica anual que llega a su centro, así como las barreras arquitectónicas que este presenta.

Si nos referimos a las *Relaciones con el entorno*, el director afirma que son muy buenas con los diferentes entes. De los Ayuntamientos, por ejemplo, destaca que siempre están dispuestos a colaborar con el CRA. También señala que existe una buena relación con el EOEP y con el IES. Y, además, observamos que el CRA es un centro activo que participa en los diferentes programas y proyectos ofertados por la Administración educativa, de entre los que destacan las Escuelas Viajeras y el CRIET. Así mismo, el director manifiesta que su CRA es un centro abierto al resto de la Comunidad Educativa.

Centrándonos ya en la *Administración Educativa* el director se muestra muy crítico en cuanto al trato que reciben los CRA. Muestra su disconformidad ante que los CRA sigan la misma legislación y normativa que el resto de centros escolares y se muestra indeciso ante si la Administración reconoce la especificidad de dicho modelo. Por otro lado, considera que la dotación de recursos materiales y personales no es adecuada, ya que la Administración se rige por número de alumnos y no ve más allá, pues estima que no son conscientes de las necesidades reales de las aulas. Así mismo, piensa que deberían trabajar por estabilizar las plantillas docentes de los CRA y también facilitar la labor a los Equipos Directivos.

En referencia a la *Dirección y liderazgo*, el director afirma que su equipo siempre intenta facilitar la labor a sus maestros y conocer lo que ocurre en las aulas de su CRA. Un momento siempre complicado para el Equipo Directivo es elaborar cada curso escolar los horarios de los maestros, tarea que realizan con esmero y dedicación, intentando que sean lo más adecuados. Respecto a su función como director afirma que le supone un sobreesfuerzo y que los incentivos que recibe, económica y socialmente, no son suficientes. Finalmente, comenta que en ocasiones es difícil compaginarlo con su tarea como maestro.

En referencia al *Profesorado*, el director se muestra muy contento con ellos ya que trabajan en equipo y son la base del desarrollo personal y profesional del CRA. En cambio, donde vuelve a mostrar su disconformidad es en la inestabilidad docente, ya que esta influye negativamente en la calidad educativa y en la participación de proyectos de innovación.

En cuanto al modelo CRA, el director manifiesta que este es muy beneficioso para todos, tanto para alumnos, maestros, familias como para la comunidad educativa. Destaca la importancia del binomio CRA-CRIET y la figura de los maestros itinerantes, ya que estos aportan calidad educativa al CRA.

Por último, el director valora positivamente el ambiente de su CRA, pero aun siendo así manifiesta que en un futuro quiere trasladarse al medio urbano. Concluye con que el modelo CRA apoya a la continuidad de los pueblos y prevé un futuro complicado, lleno de recortes y dificultades.

4.1.3. Resultados de los maestros

4.1.3.1. Resultados cuantitativos

Tabla 47. Dimensiones e ítems del cuestionario de los maestros.

| DIMEN. | ÍTEMS |
|-----------------------|---|
| Formación | 1. Mi formación inicial recibida en la Universidad contemplaba suficientemente la educación en el medio rural. |
| | 2. Para ser maestro en un CRA considero importante recibir una formación inicial adaptada a las necesidades didácticas y organizativas del medio rural. |
| | 3. Para ser maestro en el medio rural considero importante realizar algún periodo de prácticas de la carrera en escuelas ubicadas en este medio. |
| | 4. Como maestro estoy abierto a recibir a alumnos en prácticas. |
| | 5. La formación permanente es necesaria para un maestro |
| | 6. En los cursos de formación permanente siempre hay una amplia variedad relacionada con la temática de la escuela rural. |
| | 7. En mi CRA facilitan que los maestros asistamos a cursos de formación permanente. |
| | 8. Los CPR ayudan a mejorar la docencia en el medio rural. |
| Condiciones laborales | 9. Los maestros del medio rural deberíamos ser incentivados económicamente. |
| | 10. Los maestros del medio rural deberíamos ser incentivados con mayor puntuación a efectos de méritos docentes. |
| | 11. La Administración podría contemplar que los nombramientos del profesorado interino en el medio rural tuvieran opción a prórroga de contrato. |
| | 12. La Administración podría contemplar que los destinos del medio rural fueron voluntarios. |
| | 13. Las condiciones económicas y laborales de los maestros itinerantes son adecuadas. |

| | | | |
|-----------------------|---------------------------|--|---|
| | | 14. La provisionalidad del profesorado en el medio rural es un elemento condicionante de la calidad educativa. | |
| | | 15. La provisionalidad del profesorado incide en que no se realicen proyectos de innovación de larga duración. | |
| Dirección y liderazgo | | 16. El Equipo Directivo anima a la realización de proyectos de innovación. | |
| | | 17. El Equipo Directivo se interesa personalmente por los problemas que puedan tener algunos maestros en el aula. | |
| | | 18. El Equipo Directivo de mi CRA procura facilitarnos al profesorado los recursos necesarios para hacer bien nuestro trabajo. | |
| Pedagógica | Dilo. maestro | 19. Los CRA han servido para superar el aislamiento del profesorado en el medio rural. | |
| | | 20. Los CRA siguen sirviendo para superar el aislamiento del profesorado en el medio rural. | |
| | | 21. El trabajo en equipo es la base del desarrollo personal y profesional en el CRA. | |
| | | 22. El CRA permite que los maestros trabajen en su especialidad. | |
| | | 23. El CRA permite intercambiar experiencias didácticas entre los compañeros. | |
| | Coord. | | 24. El CRA permite trabajar en red |
| | | | 25. El CRA permite la coordinación entre maestros. |
| | | | 26. El CRA permite la coordinación entre maestros y el equipo directivo. |
| | | | 27. El CRA permite la coordinación entre maestros y el EOEP. |
| | Ense. | | 28. El horario escolar de un CRA debe ser flexible. |
| | | | 29. El material didáctico que ofrecen las editoriales no tienen en cuenta la enseñanza en el ámbito rural. |
| | | | 30. En el CRA se utiliza el entorno como un elemento más dentro del currículo. |
| | | | 31. Las aulas del CRA son espacios dinámicos. |
| | | | 32. En las aulas del CRA se establecen relaciones muy estrechas entre alumnos y maestro. |
| | | | 33. Las aulas internivelares permiten la utilización de metodologías docentes innovadoras en mayor grado que en centros ordinarios. |
| | Aprendizaje | | 34. El desarrollo de la actividad en clase respeta los diferentes ritmos de aprendizaje. |
| | | | 35. Los alumnos reciben una atención más personalizada al estar en grupos más pequeños. |
| | | | 36. Esta atención más personalizada influye positivamente en su rendimiento escolar. |
| | | | 37. Los alumnos del CRA aprenden más que en un centro ordinario. |
| | | | 38. El binomio CRA – CRIET enriquece a los alumnos del medio rural. |
| | | | 39. Los CRA son una solución educativa positiva para los alumnos del medio rural. |
| | Innov. | | 40. El uso de las TIC en el medio rural ha supuesto grandes beneficios. |
| | | | 41. En los centros del medio rural innovamos en la docencia |
| | | | 42. El medio rural es un ámbito adecuado para la experimentación educativa. |
| | Relaciones con el entorno | | 43. La comunicación entre maestros y familias es fácil. |
| | | | 44. En este CRA la AMPA participa activamente. |
| | | | 45. Las familias del CRA se implican en la educación de sus hijos. |
| | | 46. El CRA participa en actividades organizadas por la Comarca. | |
| | | 47. El CRA participa en actividades organizadas por los Ayuntamientos. | |
| | | 48. El CRA participa en Proyectos de Innovación. | |
| | | 49. El CRA participa en el Programa de Escuelas Viajeras. | |
| | | 50. El CRA participa en el Programa de Apertura de Centros. | |
| | | 51. El CRA participa en el Programa de Escuelas promotoras de Salud. | |
| | | 52. El CRA participa en el programa CRIET. | |
| | | 53. En el CRA se hacen jornadas de convivencia para que los alumnos se conozcan mejor. | |
| | | 54. Los municipios que abarca el CRA apoyan la labor educativa. | |

| | |
|--|---|
| | 55. El CRA es un centro abierto a la comunidad educativa. |
| Valoración general y satisfacción personal | 56. Estoy satisfecho con el ambiente y el clima de trabajo del CRA. |
| | 57. Estoy satisfecho con las condiciones en que desempeño mis tareas. |
| | 58. Me siento valorado por mi trabajo. |
| | 59. En un futuro cercano me gustaría dejar el CRA e irme a trabajar a un centro del medio urbano. |
| | 60. Si pudiera, ahora mismo no estaría trabajando en el CRA sino en un centro urbano. |
| | 61. Los niños y la escuela son el germen de futuro de los pueblos. |

Tabla 48. Resultados obtenidos de los cuestionarios de los maestros (porcentajes, nº de sujetos, medias y desviaciones típicas)

| Dimensión | Ítem | Totalmente de acuerdo | | De acuerdo | | Indeciso | | En desacuerdo | | Totalmente en desacuerdo | | Media | Desv. Tip. | |
|-----------------------|--------------|-----------------------|--------|------------|--------|----------|--------|---------------|--------|--------------------------|---|-------|------------|-----|
| | | Sujetos | | Sujetos | | Sujetos | | Sujetos | | Sujetos | | | | |
| Formación | 1 | | | | | | | 72,73% | 8 | 27,27% | 3 | 1,7 | 0,5 | |
| | 2 | 36,36% | 4 | 36,36% | 4 | 9,1% | 1 | 18,18% | 2 | | | 3,9 | 1,1 | |
| | 3 | 36,36% | 4 | 45,46% | 5 | | | 18,18% | 2 | | | 4 | 1,1 | |
| | 4 | 81,82% | 9 | 18,18% | 2 | | | | | | | 4,8 | 0,4 | |
| | 5 | 54,54% | 6 | 45,46% | 5 | | | | | | | 4,5 | 0,5 | |
| | 6 | | | | | 45,46% | 5 | 54,54% | 6 | | | 2,4 | 0,5 | |
| | 7 | 54,54% | 6 | 36,36% | 4 | 9,1% | 1 | | | | | 4,4 | 0,7 | |
| | 8 | 18,18% | 2 | 54,54% | 6 | 27,28% | 3 | | | | | 3,9 | 0,7 | |
| Condiciones laborales | 9 | 45,46% | 5 | 27,27% | 3 | 27,27% | 3 | | | | | 4,2 | 0,9 | |
| | 10 | 45,46% | 5 | 18,18% | 2 | 27,27% | 3 | 9,1% | 1 | | | 4 | 1,1 | |
| | 11 | 63,63% | 7 | 27,27% | 3 | 9,1% | 1 | | | | | 4,3 | 1 | |
| | 12 | 9,1% | 1 | 18,18% | 2 | 45,46% | 5 | 18,18% | 2 | 9,1% | 1 | 3 | 1,1 | |
| | 13 | | | 27,27% | 3 | 9,1% | 1 | 54,53% | 6 | 9,1% | 1 | 2,5 | 1 | |
| | 14 | 18,18% | 2 | 54,54% | 6 | 27,28% | 3 | | | | | 3,9 | 0,7 | |
| | 15 | 18,18% | 2 | 36,36% | 4 | 27,28% | 3 | 18,18% | 2 | | | 3,5 | 1 | |
| Dirección y liderazgo | 16 | 18,18% | 2 | 72,72% | 8 | 9,1% | 1 | | | | | 4,1 | 0,5 | |
| | 17 | 72,72% | 8 | 27,28% | 3 | | | | | | | 4,7 | 0,5 | |
| | 18 | 72,72% | 8 | 27,28% | 3 | | | | | | | 4,7 | 0,5 | |
| Pedagógica | Dllo Maestro | 19 | 63,64% | 7 | 18,18% | 2 | 18,18% | 2 | | | | 4,4 | 0,8 | |
| | | 20 | 54,54% | 6 | 28,28% | 3 | 18,18% | 2 | | | | 4,4 | 0,8 | |
| | | 21 | 63,64% | 7 | 36,36% | 4 | | | | | | 4,6 | 0,5 | |
| | | 22 | 27,28% | 3 | 45,46% | 5 | 18,18% | 2 | | 9,1% | 1 | 3,8 | 1,2 | |
| | | 23 | 27,28% | 3 | 72,72% | 8 | | | | | | 4,3 | 0,5 | |
| | Coord. | 24 | 18,18% | 2 | 54,34% | 6 | 18,18% | 2 | 9,1% | 1 | | | 3,8 | 0,9 |
| | | 25 | 36,36% | 4 | 54,54% | 6 | 9,1% | 1 | | | | | 4,3 | 0,6 |
| | | 26 | 36,36% | 4 | 63,64% | 7 | | | | | | | 4,3 | 0,5 |
| | | 27 | 45,46% | 5 | 54,54% | 6 | | | | | | | 4,4 | 0,5 |
| | Enseñanza | 28 | 18,18% | 2 | 45,46% | 5 | 36,36% | 4 | | | | | 3,8 | 0,7 |
| | | 29 | 54,54% | 6 | 36,36% | 4 | 9,1% | 1 | | | | | 4,4 | 0,7 |
| | | 30 | 36,36% | 4 | 63,64% | 7 | | | | | | | 4,4 | 0,5 |
| | | 31 | 36,36% | 4 | 45,46% | 5 | 18,18% | 2 | | | | | 4,2 | 0,7 |
| | | 32 | 72,73% | 8 | 27,27% | 3 | | | | | | | 4,7 | 0,5 |
| | | 33 | 18,18% | 2 | 45,46% | 5 | 18,18% | 2 | 18,18% | 2 | | | 3,6 | 1 |
| Aprendizaje | 34 | 27,27% | 3 | 72,73% | 8 | | | | | | | 4,3 | 0,5 | |
| | 35 | 54,54% | 6 | 45,46% | 5 | | | | | | | 4,5 | 0,5 | |
| | 36 | 54,54% | 6 | 27,28% | 3 | 18,18% | 2 | | | | | 4,4 | 0,8 | |
| | 37 | 18,18% | 2 | 45,44% | 5 | 27,28% | 3 | 9,1% | 1 | | | 3,7 | 0,9 | |
| | 38 | 72,78% | 8 | 18,18% | 2 | 9,1% | 1 | | | | | 4,6 | 0,6 | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|--------|---|--------|---|--------|---|--------|---|--------|---|-----|-----|
| Innov | 39 | 81,82% | 9 | 18,18% | 2 | | | | | | | 4,8 | 0,4 |
| | 40 | 27,26% | 3 | 45,46% | 5 | 18,18% | 2 | 9,1% | 1 | | | 3,9 | 0,9 |
| | 41 | 27,28% | 3 | 54,54% | 6 | 18,18% | 2 | | | | | 4,1 | 0,7 |
| | 42 | 36,36% | 4 | 27,26% | 3 | 18,18% | 2 | 18,1% | 2 | | | 3,8 | 1,2 |
| Relaciones con el entorno | 43 | 54,54% | 6 | 36,36% | 4 | 9,1% | 1 | | | | | 4,4 | 0,7 |
| | 44 | 36,36% | 4 | 63,64% | 7 | | | | | | | 4,4 | 0,5 |
| | 45 | 27,26% | 3 | 63,64% | 7 | 9,1% | 1 | | | | | 4,2 | 0,6 |
| | 46 | 72,73% | 8 | 27,27% | 3 | | | | | | | 4,7 | 0,5 |
| | 47 | 9,1% | 1 | 18,18% | 2 | 62,68% | 7 | 9,1% | 1 | | | 3,2 | 1 |
| | 48 | 36,36% | 4 | 54,54% | 6 | 9,1% | 1 | | | | | 4,3 | 0,6 |
| | 49 | 54,54% | 6 | 45,46% | 5 | | | | | | | 4,5 | 0,5 |
| | 50 | 54,54% | 6 | 45,46% | 5 | | | | | | | 4,5 | 0,5 |
| | 51 | 54,54% | 6 | 45,46% | 5 | | | | | | | 4,5 | 0,5 |
| | 52 | 54,54% | 6 | 45,46% | 5 | | | | | | | 4,5 | 0,5 |
| | 53 | 63,64% | 7 | 36,36% | 4 | | | | | | | 4,6 | 0,5 |
| | 54 | 36,36% | 4 | 63,64% | 7 | | | | | | | 4,4 | 0,5 |
| | 55 | 36,36% | 4 | 63,64% | 7 | | | | | | | 4,5 | 0,5 |
| Valoración general y satisfacción personal | 56 | 54,54% | 6 | 45,46% | 5 | | | | | | | 4,5 | 0,5 |
| | 57 | 36,36% | 4 | 45,46% | 5 | 18,18% | 2 | | | | | 4,2 | 0,7 |
| | 58 | 45,46% | 5 | 36,36% | 4 | 18,18% | 2 | | | | | 4,3 | 0,8 |
| | 59 | | | | | 27,27% | 3 | 54,54% | 6 | 18,18% | 2 | 2 | 0,8 |
| | 60 | 9,1% | 1 | | | 9,1% | 1 | 45,46% | 5 | 36,34% | 4 | 2 | 1,2 |
| | 61 | 72,73% | 8 | 18,17% | 2 | 9,1% | 1 | | | | | 4,6 | 0,7 |

En la dimensión de la *Formación*, en el ítem 1, el 100% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) de los maestros afirman que hay un déficit en la formación inicial recibida en la Universidad, y la media de la puntuación del ítem es de 1,7, por lo que, ya en el ítem 2, más de un 73% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) considera que la Universidad debe de adaptar sus enseñanzas teniendo en cuenta el medio rural, y la media de la puntuación del ítem es de 3,9. En esa misma línea, en el ítem 3, casi un 82% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) considera importante realizar algún período de prácticas en dicho ámbito. Así mismo, en el ítem 4, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) está dispuesto a recibir a alumnos en prácticas. En ese mismo porcentaje, en el ítem 5, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que la formación permanente es necesaria pero a su vez, en el ítem 6, un 54% (en desacuerdo) afirma que los cursos de formación que se ofertan no incluyen la temática de escuela rural y un 46% se muestra indeciso. Además, más del 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 7, afirma que en su CRA le facilitan la asistencia a estos cursos.

Gráfico 52. Formación inicial

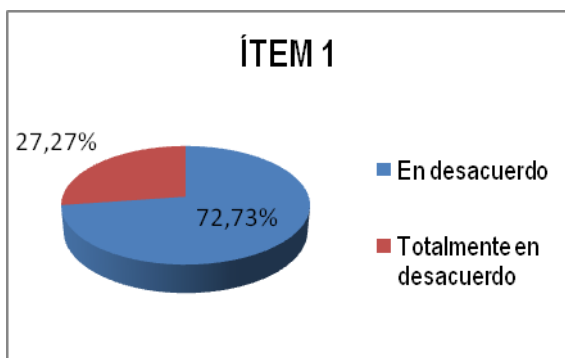


Gráfico 53. Importancia formación específica

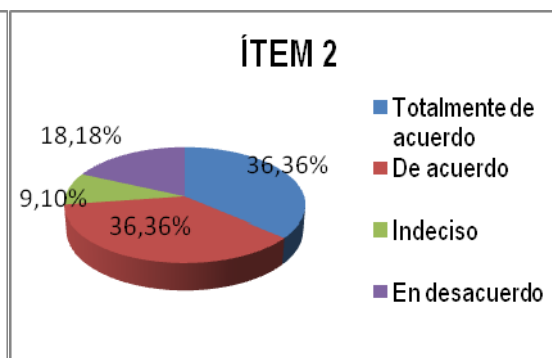


Gráfico 54. Prácticas escolares rurales

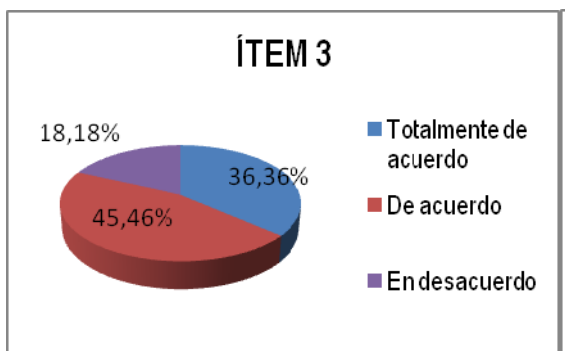


Gráfico 55. Recepción de alumnos en prácticas

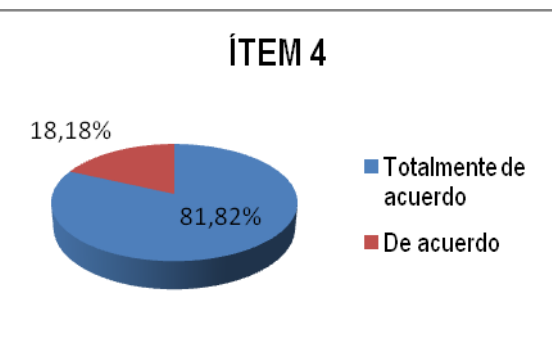


Gráfico 56. Importancia formación permanente

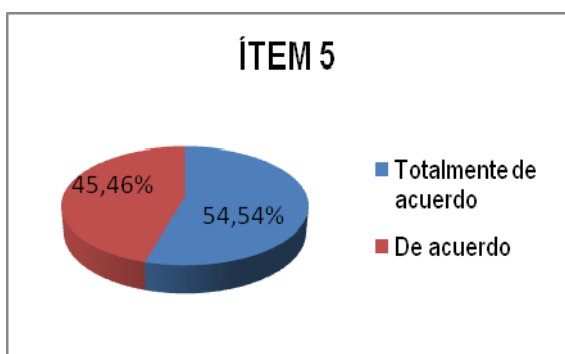


Gráfico 57. Cursos formación permanente rurales

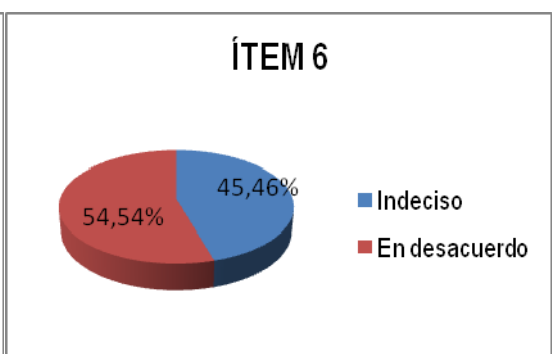


Gráfico 58. Asistencia formación permanente

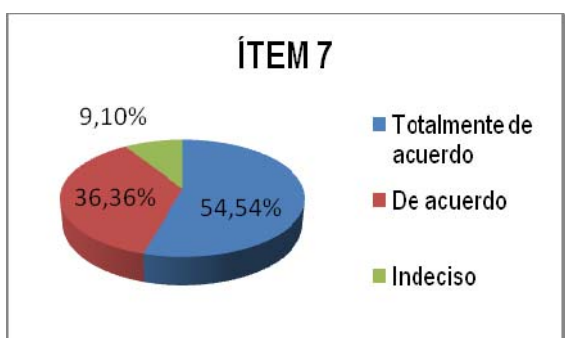
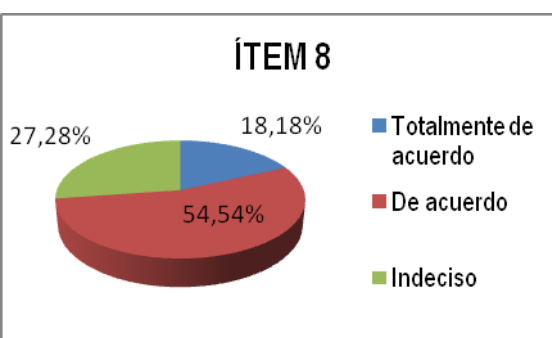


Gráfico 59. Labor de los CPR



En la dimensión de las *Condiciones laborales*, en el ítem 9, más del 73% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros cree que deberían ser incentivados económicamente y

en el ítem 10, más del 63% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) piensa que el incentivo debería ser con puntos para los méritos docentes. Respecto a la Administración Educativa, en el ítem 11, más de un 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros afirma su conformidad ante las prórrogas de contrato para la maestros interinos del medio rural. En cambio, en el ítem 12, un 45% se muestra indeciso frente a que los destinos del medio rural sean voluntarios y casi un 28% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) se muestra en contra. Si nos centramos en los maestros itinerantes, ítem 13, más de un 63% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina que sus condiciones laborales no son las adecuadas, y la media de la puntuación del ítem es de 2,5. Además, ítem 14, más del 73% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) pone de manifiesto que la inestabilidad de los maestros influye negativamente en la calidad educativa.

Gráfico 60. Incentivos económicos

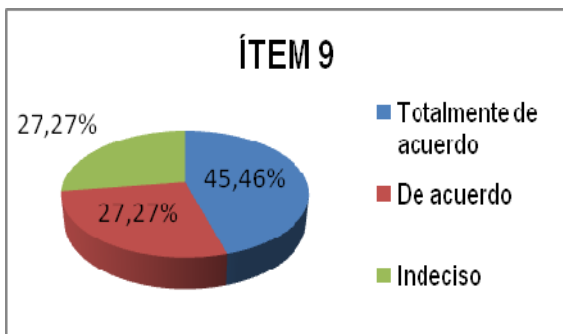


Gráfico 61. Incentivos méritos docentes

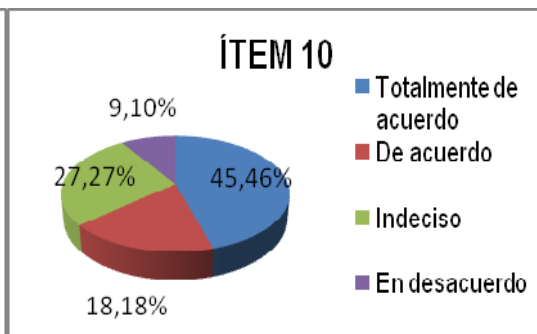


Gráfico 62. Prórrogas contrato interinos

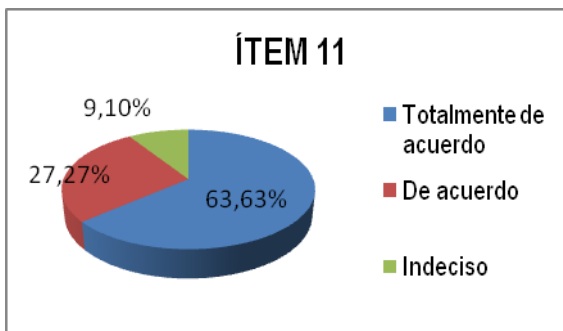


Gráfico 63. Destinos voluntarios

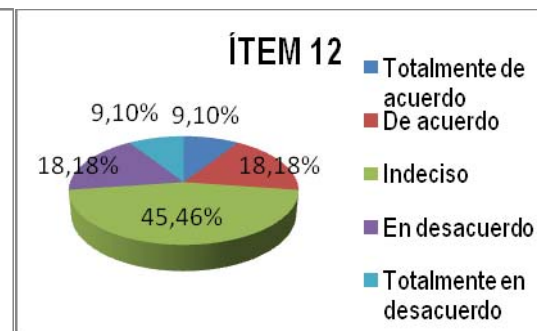


Gráfico 64. Condiciones itinerantes

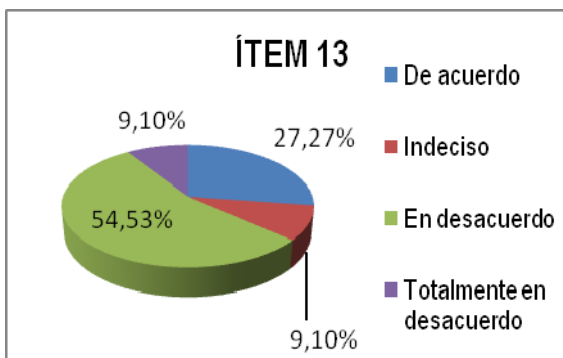


Gráfico 65. Provisionalidad docente vs calidad

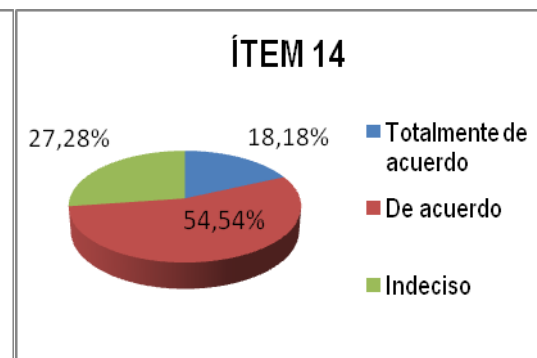
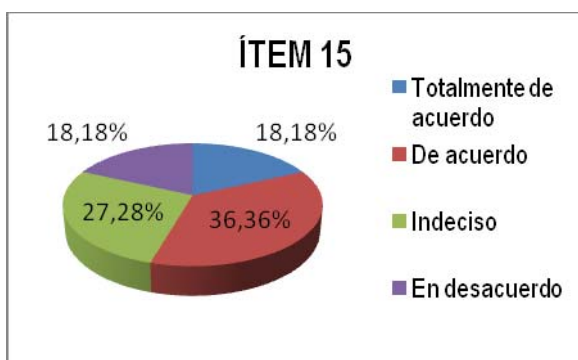


Gráfico 66. Provisionalidad docente vs proyectos



En la dimensión de *Dirección y liderazgo* la valoración es muy positiva; en el ítem 16, casi un 91% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su Equipo Directivo anima a la realización de proyectos de innovación y en los ítems 17-18, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros piensa que su Equipo Directivo se interesa por ellos y les facilita todos los recursos necesarios para que puedan desempeñar su labor, y la medias de las puntuaciones de los ítems son de 4,7.

Gráfico 67. Equipo Directivo vs proyectos

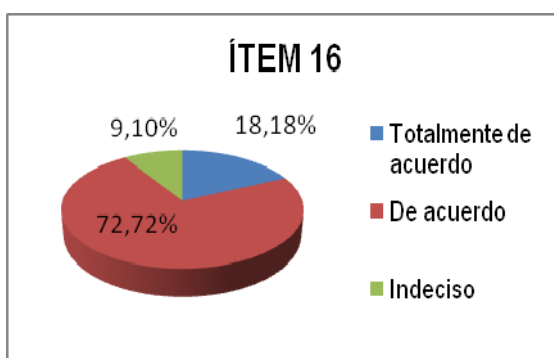
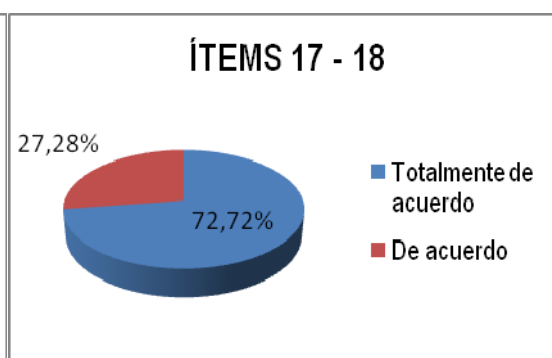


Gráfico 68. Equipo Directivo interesado y facilitador



En la dimensión *Pedagógica*, los resultados han sido muy positivos. Cabe destacar la subdimensión de Desarrollo del maestro, en los ítem 19-20, más del 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros cree que el CRA ha servido y sigue sirviendo para superar el aislamiento docente, y las medias de la puntuaciones de los ítems son de 4,4, y el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), en los ítems 21 y 23, opina que el CRA permite trabajar en equipo e intercambiar experiencias didácticas. También, en el ítem 22, más del 72% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que el CRA permite a los maestros trabajar en su especialidad. En la subdimensión de Coordinación, ítems 26-27, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros afirma que el CRA permite su coordinación con el Equipo

Directivo y con el EOEP. En el ítem 25, más del 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros afirma que el CRA permite que se puedan coordinar entre ellos. En la subdimensión de Enseñanza resulta muy interesante ver que más del 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 29, muestra quejas del material didáctico que ofrecen las editoriales, puesto que no son sensibles al medio rural y de ahí que el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 30, incluyen el entorno dentro de su currículo. También, más del 81% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 31, opina que las aulas del CRA son espacios dinámicos y más del 63% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 28, afirma que el horario escolar de un CRA debe ser flexible, mientras que el resto se muestra indeciso. En lo que todos coinciden, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 32, es en que las relaciones entre los alumnos y ellos son muy estrechas, y la media de la puntuación del ítem es de 4,7. Además, más del 63% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 33, afirma que las aulas *internivelares* permiten la utilización de metodologías docentes innovadoras y más del 18% se muestra indeciso y en ese mismo porcentaje se muestra en desacuerdo. En la subdimensión de Aprendizaje, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítems 34 y 35, afirma que se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y también que la atención es muy personalizada. A su vez, más del 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 36, opina que esto influye positivamente en el rendimiento escolar.

Por otro lado, más del 63% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 37, opina que los alumnos del CRA aprenden más que los de un centro ordinario y más de un 27% se muestra indeciso. Además, más del 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 38, cree que el binomio CRA-CRIET enriquece al alumnado y el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 39, apuesta porque el CRA es la solución educativa para los alumnos del medio rural, y la media de la puntuación del ítem es de 4,8.

Por último, en la subdimensión de Innovación, más del 72% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 40, afirma que el uso de las TIC en el medio rural les ha beneficiado; así mismo, más del 18% se muestra indeciso y más de un 9% (en desacuerdo) opina lo contrario. Más del 81% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 41, opina que les permite innovar en su docencia y más de un 63% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 42, cree que el medio rural es un ámbito adecuado para la experimentación educativa; sin embargo, un 18% se muestra indeciso y en ese mismo porcentaje se muestran contrarios.

Gráficos 69 y 70. Superación aislamiento docente (antes y ahora)

Gráfico 71. Trabajo en equipo

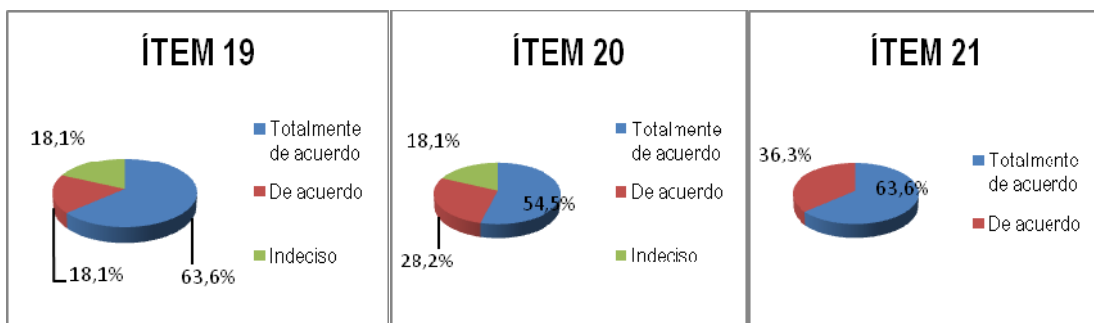


Gráfico 72. Trabajo especialidad

Gráfico 73. Intercambio experiencias

Gráfico 74. Trabajo en red

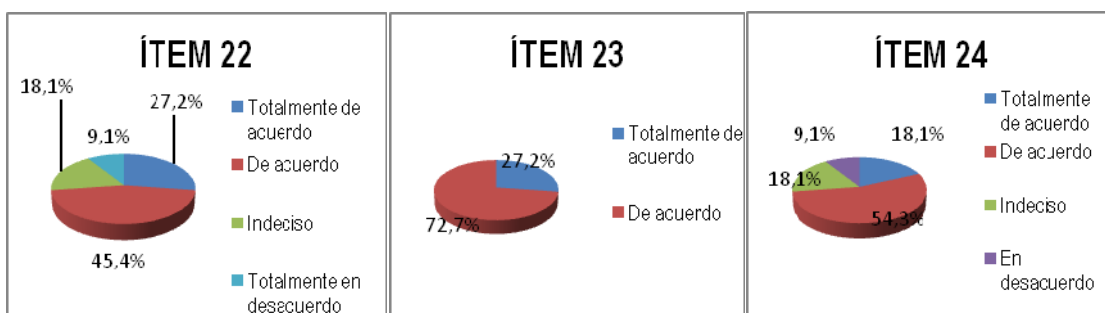


Gráfico 75. Coordinación maestros

Gráfico 76. Coord. Eq. Directivo

Gráfico 77. Coord. EOEP

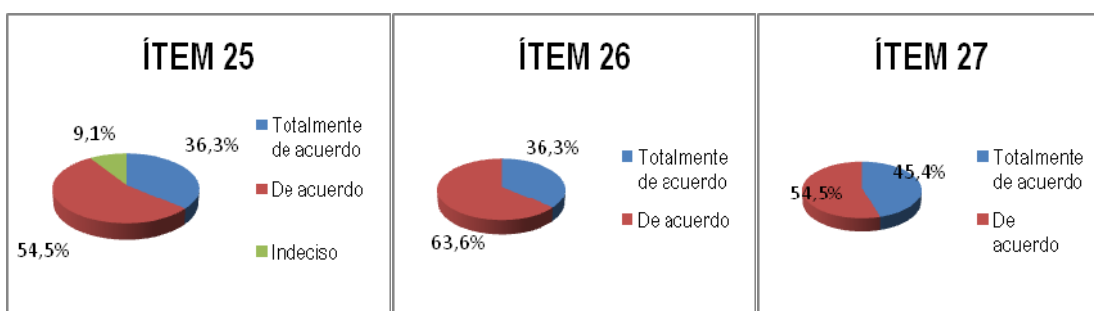


Gráfico 78. Flexibilidad horaria

Gráfico 79. Material didáctico

Gráfico 80. Entorno- currículo

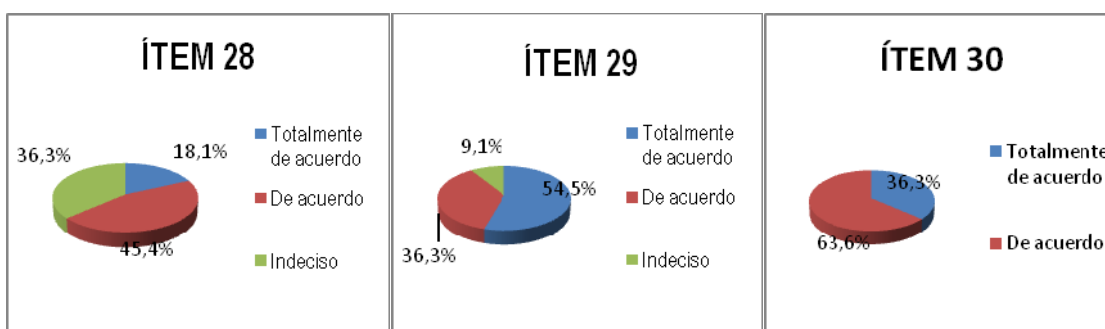


Gráfico 81. Aulas dinámicas

Gráfico 82. Relaciones estrechas

Gráfico 83. Método innovador

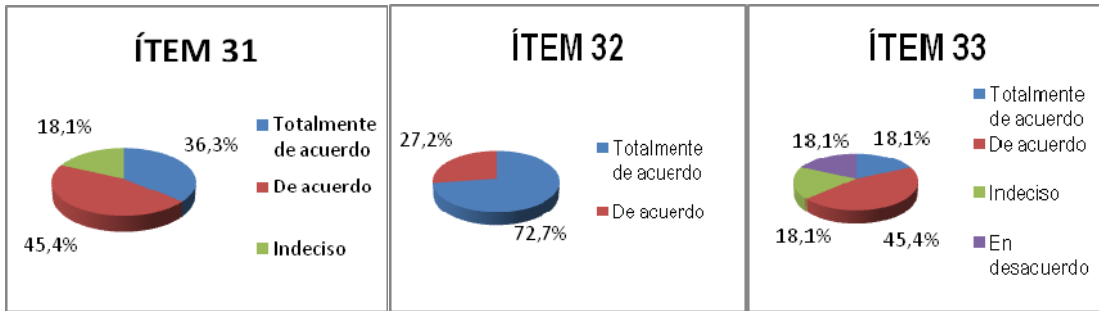


Gráfico 84. Respeto ritmos ap.

Gráfico 85. Atención personalizada

Gráfico 86. At. Pers vs rendimiento

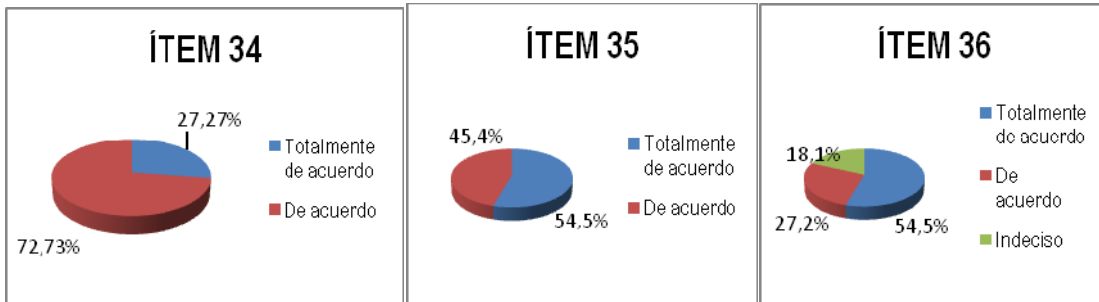


Gráfico 87. Mayor ap.

Gráfico 88. CRA-CRIET

Gráfico 89. Solución positiva

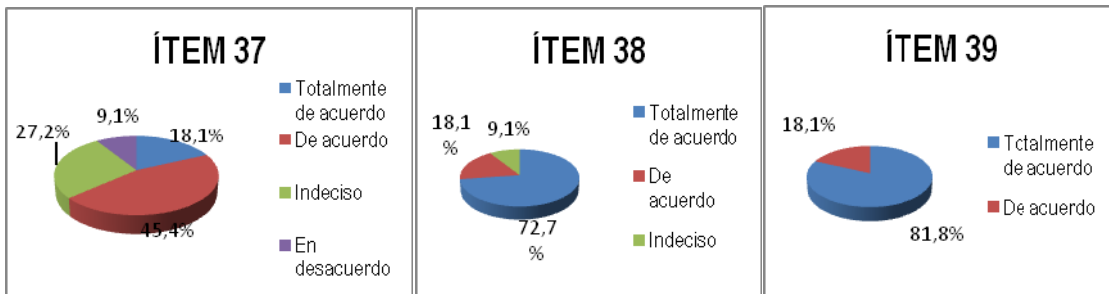
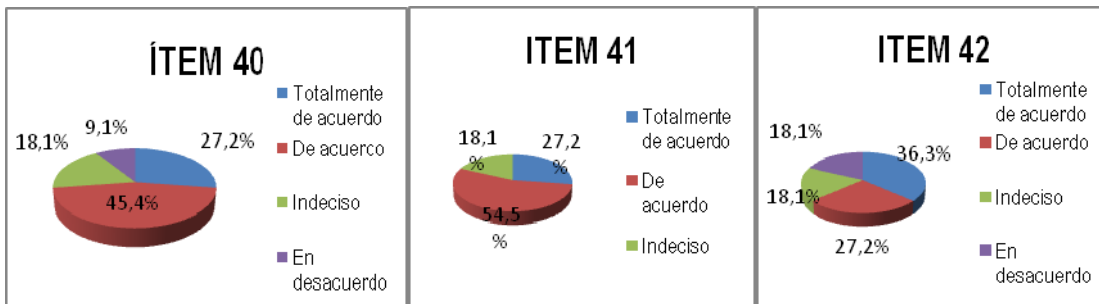


Gráfico 90. TIC beneficios

Gráfico 91. Innovación docencia

Gráfico 92. Experimentación ed.



En la dimensión de las *Relaciones con el entorno*, más del 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 43, de los maestros señala que la comunicación con las familias es muy fácil y en ese mismo porcentaje, ítem 45, cree que se implican en la educación de sus hijos. La participación de la AMPA en el CRA, ítem 44, es muy activa, según el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros. En el CRA participan en actividades organizadas por la Comarca, ítem 46, tal y como afirma el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los

maestros. En cambio, reflejan que con las actividades que organiza el Ayuntamiento esto varía, ya que solo un 27% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 47, afirma que participa, frente a más de un 62% que se muestra indeciso y un 9% opina no estar de acuerdo. Respecto a la participación en programas, más del 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 48, afirma que el CRA participa en Proyectos de Innovación y el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítems 49-52, afirma que el CRA participa en los programas de Escuelas Viajeras, Apertura de Centros, CRIET..., y las medias de la puntuaciones de los ítems son de 4,5. En ese mismo porcentaje, ítems 53-55, también se valora que el CRA realice jornadas de convivencia para que los alumnos se conozcan mejor, se abra a toda la comunidad, y todos los municipios apoyan su labor educativa.

Gráfico 93. Comunicación fácil

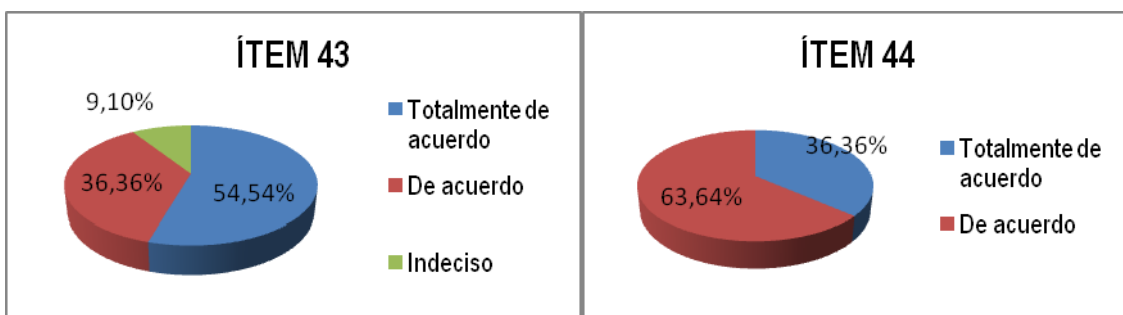


Gráfico 94. AMPA activa

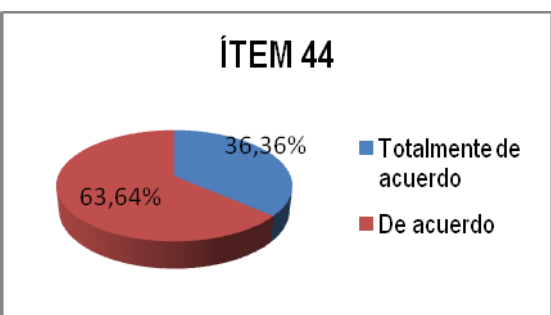


Gráfico 95. Implicación familias

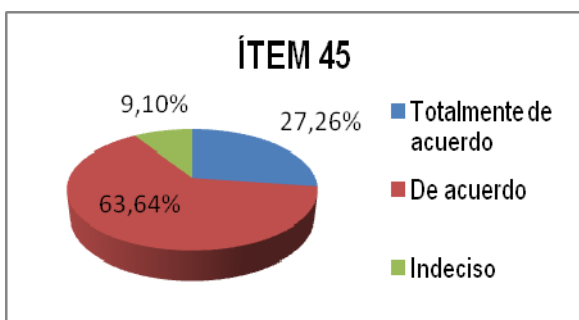


Gráfico 96. Actividades Comarca

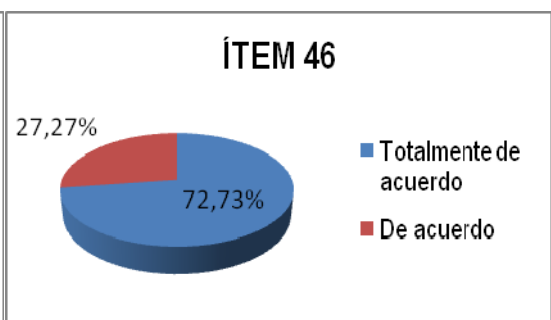


Gráfico 97. Actividades Ayuntamiento

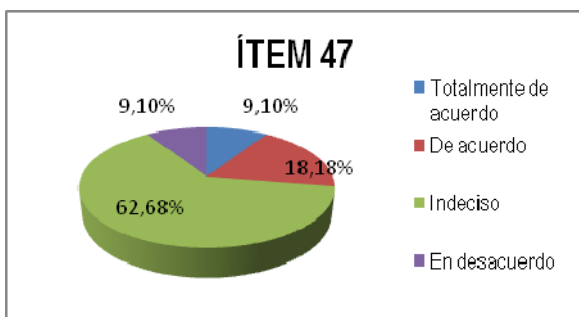


Gráfico 98. Proyectos Innovación

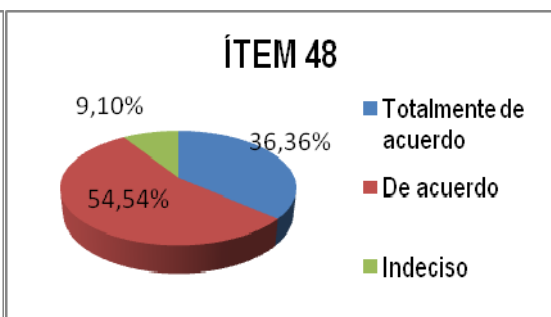


Gráfico 99. Escuelas Viajeras,
Apertura de centros, Promotoras Salud, CRIET

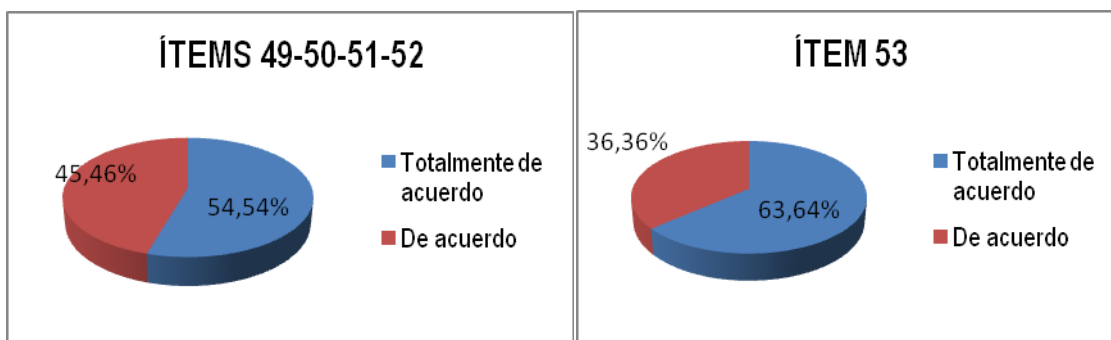
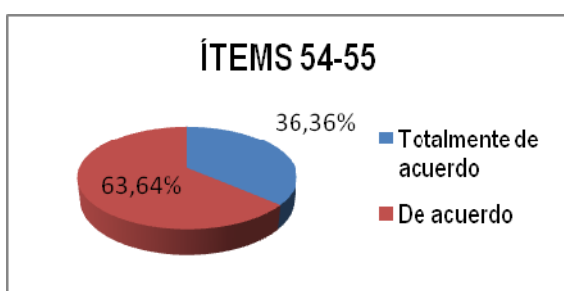


Gráfico 100. Convivencias

Gráfico 101. Localidades vs apoyo educativo
Centros abiertos



En la dimensión de la *Valoración general y satisfacción personal*, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros, ítem 56, está satisfecho con el ambiente de su trabajo. Además, más de un 82% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítems 57-58, muestra su satisfacción con las condiciones en las que desempeña su trabajo y se siente valorado por el mismo. En este momento, más del 80% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo), ítem 60, no dejaría el CRA y, en un futuro, ítem 59, más del 63% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) sigue sin tener intención de dejarlo para trasladarse al medio urbano; así mismo, un 27% se muestra indeciso, y la media de la puntuación del ítem es de 2. Para finalizar, más del 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 61, cree que los niños y la escuela garantizan el futuro de los pueblos, y la media de la puntuación del ítem es de 4,6.

Gráfico 102. Satisfacción clima laboral

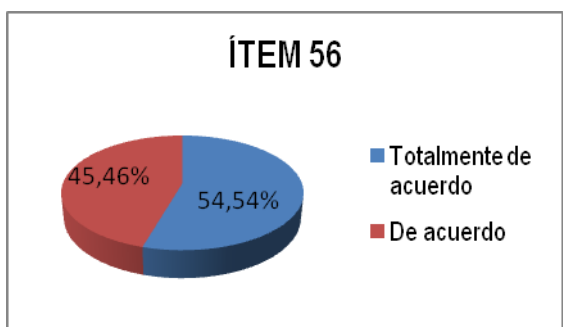


Gráfico 103. Satisfacción condiciones laborales

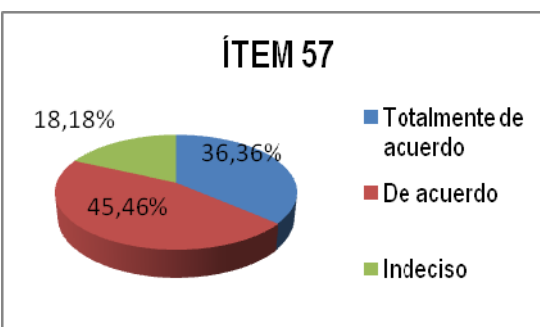


Gráfico 104. Valoración por su trabajo

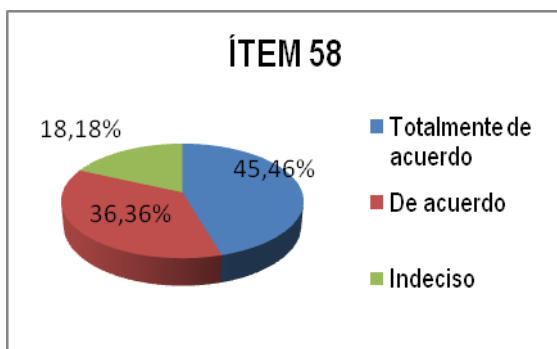


Gráfico 105. Abandono del CRA futuro cercano

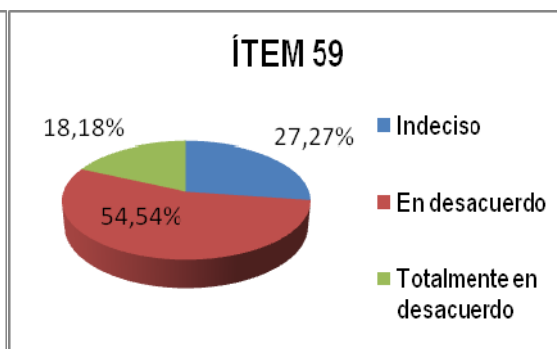


Gráfico 106. Abandono del CRA en el presente

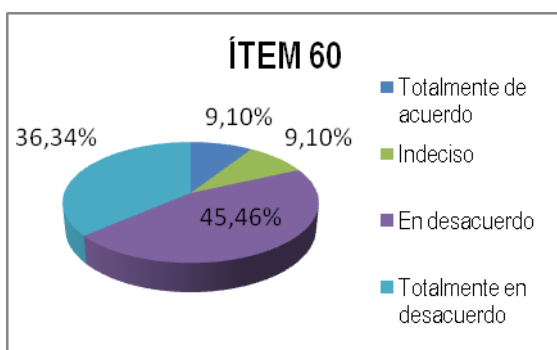
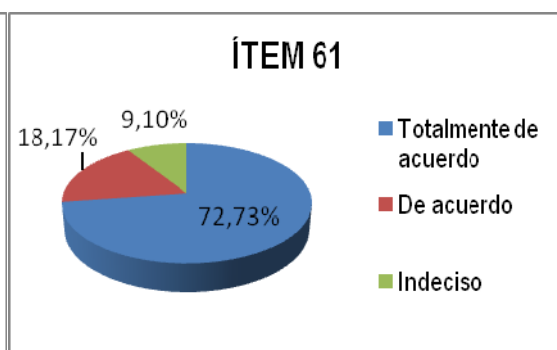


Gráfico 107. Niños y escuela: germen de futuro



4.1.3.2. Resultados cualitativos

Tabla 49. Dimensiones y preguntas de la entrevista

| DIMENSIONES | PREGUNTAS |
|-----------------------|---|
| Formación | 1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió? |
| | 2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de escuela rural? |
| | 3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera? |
| | 4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA? |
| | 5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la Universidad y la realidad de los CRA? |
| | 6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué? |
| | 7. ¿Cree que los Planes de Formación Permanente del Profesorado ofertan cursos específicos para los maestros de CRA? |
| Condiciones laborales | 8. ¿Cree que la Administración debería de incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo? |
| Dirección y liderazgo | 9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA? |
| Pedagógica | 10. Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, a las familias y a la comunidad. |
| | 11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET? |
| | 12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores? |

| | |
|--|--|
| Valoración general y satisfacción personal | 13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural? |
| | 14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro? |
| | 15. ¿Qué les diría a los recién titulados o aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural? |

Para realizar la entrevista se hizo previamente una selección de los maestros. El objetivo era recoger la mayor información posible y con ese objetivo se creyó conveniente elegir tres maestros por cada CRA con características diferentes, que pudieran ofrecer diferentes puntos de vista. Por un lado, se valoran los años de experiencia; de ahí que se tome al maestro con mayor antigüedad -"veterano"- y al maestro con menor antigüedad -"novato"- y, por otro lado, se consideró importante conocer la opinión de un maestro itinerante. Por lo tanto, los tres maestros objeto de entrevista fueron: el veterano, el novato y el itinerante.

Para la identificación de los maestros entrevistados se utiliza el siguiente código: MV - Maestro Veterano; MN - Maestro Novato; MI - Maestro Itinerante. Además, se añadirá el CRA al que corresponde; en este caso A, la dimensión a la que contesta, D - número y la pregunta a la que se refiere, P- número. Esto se añadirá al final de cada cita, resultando, por ejemplo, del siguiente modo: (MNA - D 1 - P 3)

A. FORMACIÓN

En esta dimensión vamos a analizar los resultados obtenidos en cuanto a la formación inicial y permanente de los maestros. Nos encontramos con informaciones bastante uniformes entre los maestros, con algunas excepciones. Los maestros estudiaron Magisterio por vocación, por ser una carrera corta y porque les gustaban los niños. A ninguno de ellos les hablaron en la Universidad -procediendo cada uno de ellos de una distinta- de la Escuela Rural; así lo afirman en las siguientes citas:

- "No, no aparece por ningún lado." (MIA - D1 - P2)
- "En ningún momento." (MVA - D1 - P2)
- "Nada, solamente nombrarla. Yo la conocía porque soy de un pueblo y allí hay" (MNA - D1 - P2)

Al terminar sus diplomaturas, tomaron caminos diferentes, tal y como indican las siguientes citas:

- "Monté una academia de refuerzo educativo, coincidió con el cambio legislativo de la LOGSE y entonces eliminaron los exámenes de septiembre, lo que hizo que bajara el número de matriculaciones por lo que duré dos años y medio. Después empecé a preparar las oposiciones y me metí en la pública." (MIA - D1 - P3)
- "Tuve la posibilidad de estar trabajando en distintas escuelas de Valencia en la etapa preescolar, y también me permitió estudiar pedagogía." (MVA - D1 - P3)
- "Trabajé en una empresa de cristales. Luego estudié en un año las oposiciones de secundaria y después estudié las de primaria." (MNA - D1 - P3)

Los destinos de los maestros en el ámbito público siempre han sido rurales, tal y como reflejan sus declaraciones:

- "He estado en la escuela rural excepto en dos colegios completos: uno en Tauste y otro en Gallur (ambos en la provincia de Zaragoza), y lo demás ha sido siempre en CRA. En este CRA llevo cinco cursos." (MIA - D1 - P4)
- "Trabajé en Calatayud (Zaragoza) un tiempo y desde 1988 estoy en este CRA." (MVA - D1 - P4)
- "He tenido tres destinos, tres cursos en Barbastro (Huesca), uno en la sierra de Albarracín y este año en este CRA." (MNA - D1 - P4)

Volviendo a la formación que se imparte en la Universidad, los maestros están de acuerdo en que existe un gran distanciamiento entre lo que se ofrece en la Universidad y la realidad de los CRA, siendo tajantes en sus respuestas:

- "Hombre, distanciamiento hay, porque en la universidad los CRA no aparecen por lo que los hacen inexistentes." (MIA - D1 - P5)
- "El distanciamiento es larguísimo." (MVA - D1 - P5)
- "Sí, yo creo que no se interesan por trabajar el tema de los CRA. Creo que en Aragón los CRA son una realidad y que en las facultades se debería tener en cuenta, a través de alguna asignatura." (MNA - D1 - P5)

Siguiendo en la línea de la formación, todos los maestros vuelven a coincidir en lo importante que es que el alumnado conozca los CRA y por ello recalcan lo interesante que sería que alguno de los períodos de prácticas lo realizaran en este tipo de centros. Así lo muestran sus contestaciones:

- “Lo veo interesante y desde mi punto de vista debería ser obligatorio por lo que te he dicho antes, porque es la única manera de conocer la realidad de la escuela rural. ” (MIA - D1 - P 6)
- “Sí que lo veo interesante porque es una manera de conocer la realidad donde más fácilmente les va a tocar trabajar. ” (MVA - D1 - P6)
- “Sí, totalmente, yo creo que al menos una de sus prácticas debería ser en el medio rural. Para que conozcan y vean cómo se trabaja en los CRA. ” (MNA - D1 - P6)

Respecto a la formación permanente también coinciden en que la oferta de cursos no es muy específica para los maestros de los CRA, sino que más bien son cursos dirigidos a los maestros de centros completos.

B. CONDICIONES LABORALES

En esta dimensión pretendemos mostrar qué puede hacer la Administración para favorecer la permanencia de los maestros en el medio rural. Los maestros coinciden en que algo se tiene que hacer pero tampoco saben muy bien el qué. Estas son sus respuestas:

- “Pues sí debería hacerlo. Lo interesante en la escuela rural es que la gente esté comprometida.” (MIA - D 2 - P 8)
- “Creo que lo deberían incentivar, ya que el gran problema del CRA es la inestabilidad de los maestros. Entonces tendrían que buscar alguna forma para que esta movilidad de maestros desapareciera. El cómo no lo tengo muy claro, pero igual dando más puntos..., no lo sé. ” (MVA - D 2 - P 8)
- “Incentivarlos...pues sí. Yo creo que igual podrían incentivar económicamente o haciendo los destinos de los CRA de más de un curso escolar para los maestros interinos.” (MIA - D 2 - P 8)

C. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

En esta dimensión las respuestas han sido bastante diferentes, de tal modo que hemos recogido una importante lista de dificultades que se están dando en el día a día de los Equipos Directivos de los CRA, empezando desde la incomprensión administrativa, pasando por la Inspección Educativa hasta llegar a las dificultades del propio centro en la elaboración de horarios, cobertura de las sustituciones de los maestros, etc. Así lo muestran las siguientes afirmaciones:

- “La incomprensión administrativa porque para suerte o desgracia pues se legisla desde despachos que están en Zaragoza y que no tienen en cuenta para nada la realidad educativa de Teruel ni de Huesca ni de la mitad de la provincia de Zaragoza que es escuela rural, ya que trabajan con números y no sé si en algún momento se dan cuenta de que detrás de esos números hay niños y para ellos todo lo ven en términos económicos y para mí la escuela rural es otra cosa. Me decepciona bastante que todos los inspectores que han pasado por la escuela rural de repente se les olvide lo que han vivido. También está la poca estabilidad del profesado, que está siendo un problema muy grave.” (MIA - D 3 - P 9)
- “La dificultad es el que haya tanta movilidad del profesorado, ya que cada curso es vuelta a empezar en todos los aspectos: el dar a conocer el centro, en los proyectos, etc.” (MVA - D 3 - P 9)
- “La dispersión de los pueblos, lo que es el tema de horarios, en cuanto a la trasmisión de documentos, etc.; sobre todo en sustituciones de los maestros es lo más complejo que veo.” (MNA - D 3 - P 9)

D. PEDAGÓGICA

En esta dimensión hemos podido profundizar en el modelo CRA, ya que los maestros nos han apuntado ventajas e inconvenientes de dicho modelo, nos han hablado de la figura de los maestros itinerantes, nacida a partir de este modelo, y además nos han comentado aspectos del binomio CRA- CRIET.

El modelo CRA tiene sus beneficios, pero también tiene perjuicios según han indicado los maestros:

- “A los maestros nos beneficia que haya tanto movimiento de maestros porque el claustro se enriquece, te ayudan a abrir tu mente y a ver que no hay una sola manera de hacer las cosas. Pero a la vez también *quema* que haya tanta movilidad ya que no tienes un sistema de trabajo continuo, tienes que estar adaptándote continuamente y si además si eres definitivo en un CRA donde hay tres definitivos sabes que siempre te van a tocar responsabilidades de Equipo Directivo. Para el alumnado todo es beneficioso, mucha gente dice que si no juegan, que si no tienen gente de su edad, etc. Yo pienso que los niños hasta los 11 años son niños, tienen toda su vida para hacer sus relaciones sociales, y desde el CRA se trabaja muchísimo el salir, las convivencias, el programa CRIET, etc. Pienso que es mucho más importante la calidad educativa que reciben en el CRA. Las familias salen beneficiadas y además creo que están contentas con el funcionamiento del CRA. Y para terminar en la comunidad educativa son muy conscientes de que en el momento en que se acaba la escuela se acaba el pueblo.” (MIA - D 4 - P 10)
- “Son beneficios para todos. A los alumnos les beneficia porque les permite estar en su casa sin tener que desplazarse pero además, dado como se intenta trabajar en los CRA, intentas que se relacionen con los de su edad a través de distintas actividades como pueden ser las convivencias. Para los padres es también muy positivo porque están siempre con sus hijos en casa y también se les permite que haya contacto con otros padres de los diferentes pueblos. Para los maestros es muy positivo porque no es lo mismo trabajar en una isla que trabajar con más gente y esto nos lo facilita el CRA. Y en cuanto a la comunidad pues todo esto repercute de manera muy positiva.” (MVA - D 4 - P 10)
- “A los maestros les perjudica sobre todo en la organización propia, ya que es más complicado preparar siete niveles que llevar uno solo, necesitas más tiempo de preparación. Pero a su vez también es muy positivo ya que aprendes mucho y te reciclas continuamente. Además en el aula tenemos flexibilidad en cuanto a la organización y a la preparación de actividades y además podemos salir al entorno y trabajar con este. Para los padres creo que puede ser un inconveniente el tener que desplazar a sus hijos para que hagan actividades extraescolares aunque poco a poco se van haciendo más en el CRA. Para los alumnos la socialización puede verse afectada. En este CRA se intentan hacer muchas actividades juntos para mejorar este aspecto e incluso se hace alguna actividad con otros CRA de la Comarca. Para esto también están muy bien los CRIET. En cambio, para ellos es muy positivo las actividades académicas ya que disponen de una atención individualizada. Para las familias es muy positiva la relación que hay, podemos hablar todos los días, una relación muy de tú a tú. En cualquier momento puedes hablar. En cuanto a la comunidad, si en un pueblo la escuela se cierra este se va muriendo. Entonces siempre están pendientes, nos conceden todo lo que queremos. Te llevan en *palmetas*.” (MNA - D 4 - P 10)

Respecto al binomio CRA – CRIET todos los maestros han coincidido en la importancia de que exista una coordinación entre ambos centros:

- “Pues, básicamente, lo que debe existir y es lo que tenemos, es una coordinación pedagógica de los temas que se trabajan en el CRIET, ya que se dirigen desde aquí y reciben con buen grado las sugerencias que les hacemos desde el CRA.” (MIA - D 4 - P 11)
- “Programar conjuntamente, que no solo sea que los alumnos van allí una semana sino que las actividades que se hacen allí vayan coordinadas con la del CRA. “ (MVA - D-4- P 11)
- “Tiene que haber una coordinación total y directa y deben ir unidos, en una misma línea. Los CRIET hacen una labor muy buena en cuanto a la socialización ya que los críos se van conociendo y esto favorece el paso al Instituto. Además los críos se lo pasan muy bien y pueden hacer actividades que por falta de medios en su CRA no las hacen. “ (MNA -D 4- P 11)

En cuanto a la figura del maestro itinerante, los maestros coinciden en la importancia de estos, ya que imparten sus especialidades, permiten los desdobles de clases, dan un visión general del CRA, puesto que se mueven por todas las localidades, y todo ello beneficia a la calidad educativa que reciben los alumnos:

- “Es el que va a todo el CRA, a las cinco localidades, aportando una visión muy completa. “ (MIA - D 4 - P 12)
- “Da su especialidad con mayor formación y además posibilita trabajar con los alumnos desdoblados, favoreciéndolos totalmente. “ (MVA - D 4 - P 12)
- “Son especialistas y le dan calidad a la educación del CRA.” (MNA - D 4 - P12)

E. VALORACIÓN GENERAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión encontramos respuestas diferentes ante la valoración de la figura del maestro en el medio rural; de este modo, uno piensa que sí está valorado, otro que no y otro que depende de los cursos que lleva en el CRA, como indican estas respuestas:

- “El maestro que lleva unos cuantos años en el CRA sí, el que llega un curso y se marcha ese pasa sin pena ni gloria.” (MIA - D5 - P 13)
- “No, creo que no está muy bien valorada. Porque el sentir de muchos todavía es que los alumnos están en centros completos reciben mejor formación que los de la escuela rural. Me da esa impresión y sobre todo los que no conocen este medio.” (MVA - D 5 - P 13)

- “Yo creo que sí, mi impresión es muy buena. Están muy pendientes de ti las familias. La escuela es un bien para el pueblo.” (MNA - D 5 - P 13)

En cuanto al sentimiento de *pertenencia* a un mismo CRA, las respuestas son muy similares y todos coinciden en que los maestros y los alumnos tienen totalmente asumida dicha pertenencia, si bien las familias todavía no lo tienen totalmente asimilado, puesto que tienden a tener una mayor estima hacia la escuela de su localidad.

Con respecto a la última cuestión, todos ellos animan a los futuros maestros a que trabajen en un CRA, ya que además de que es el destino más probable, el trabajo resulta muy gratificante, tal y como reflejan estas respuestas:

- “Que tienen mucho que aprender, que se dejen orientar, que escuchen y observen. ” (MIA - D 5 - P 15)
- “El trabajar en un CRA es una gozada, creo que es más fácil, la enseñanza es más individualizada y a la larga es muy gratificante.” (MVA - D 5 - P 15)
- “Que tengan experiencia con el medio rural, que hagan alguna de sus prácticas en este medio y que es muy gratificante. Y además en Aragón lo más probable es que tu primer destino sea un CRA.” (MNA - D 5 - P15)

4.1.3.3. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos de los maestros.

Las contestaciones de los maestros en los cuestionarios y en las entrevistas han seguido una misma línea, con similitudes y escasas diferencias.

En cuanto a la *Formación* de los maestros, observamos que existe un déficit en su formación inicial y en la permanente. Ellos afirman que en la universidad no les hablaron de escuela rural y no conocieron este medio hasta que llegaron a trabajar directamente en él. Por ello creen importante que los estudiantes realicen alguno de sus períodos de prácticas de la carrera en dicho ámbito y que la universidad acerque sus planes de estudio a esta realidad. También se muestran descontentos con la inexistencia de temáticas rurales en los cursos de formación permanente, pues la mayoría de ellos son de carácter general.

En cuanto a las *Condiciones laborales*, los maestros creen que la Administración Educativa debería replantearse la situación en la que se encuentran los maestros de este medio, tratar de incentivarlos de algún modo (ya sea económicamente, con más puntos para sus méritos, prorrogando sus contratos, etc.), de tal forma que los maestros se establezcan en los CRA y haya mayor calidad educativa.

En referencia a la *Dirección y liderazgo*, los maestros se muestran muy satisfechos con su Equipo Directivo, creen que se preocupan por ellos y les facilitan los medios necesarios para que desempeñen adecuadamente su labor. Además, señalan que los Equipos Directivos de un CRA se enfrentan con numerosas dificultades, paradójicamente algunas de ellas procedentes de la Administración Educativa, como la excesiva burocracia y la dotación de los recursos y otras que aparecen en el propio CRA, tales como la transmisión de información entre localidades y la sustitución de los maestros.

En el aspecto *Pedagógico*, los maestros creen que el modelo CRA les aporta numerosos beneficios. Además, los alumnos reciben una enseñanza individualizada, aprenden unos de otros, participan en actividades que favorecen la socialización (jornadas de convivencia, el programa CRIET, etc.) y, lo más importante, tienen el servicio educativo en su localidad de origen. Los maestros también tienen la posibilidad de intercambiar experiencias didácticas, de coordinarse entre ellos, con el Equipo Directivo, con el EOEP, de elaborar su currículo incluyendo el entorno que les rodea, utilizar las TIC, establecer relaciones estrechas y directas con sus alumnos y las familias de estos. Aunque también reconocen que deben emplear más tiempo en organizar y planificar sus clases, ya que tienen diferentes niveles en las aulas. Para las familias todo son beneficios ya que están contentas con el funcionamiento del CRA y con la educación que reciben sus hijos y, cómo no, los mantienen en su localidad. Así mismo, señalan la importancia del binomio CRA-CRIET ya que beneficia a los alumnos en el plano académico y social. Por último, también los maestros coinciden en la preciosa e inestimable labor que realizan sus compañeros itinerantes, ya que imparten sus especialidades y además permiten que haya desdobles en las aulas favoreciendo de este modo la calidad educativa.

En cuanto a la *Valoración general y satisfacción personal*, los maestros están a gusto en su CRA y se sienten valorados por este, aunque señalan que su figura en el medio rural en ocasiones está muy bien reconocida y en otras, en cambio, no tanto, ya que depende bastante de los años que lleven como maestro en el CRA. Tanto ellos como los alumnos ven al CRA

como un centro único y con las familias afirman que todavía lo están trabajando. Los maestros animan a sus futuros compañeros a que vayan a trabajar a los CRA ya que es muy gratificante y provechoso. De hecho, un alto porcentaje de ellos no piensa dejar el CRA para irse al medio urbano.

Para concluir, los maestros manifiestan que el futuro de los pueblos pasa porque haya niños y una escuela abierta.

4.1.4. Resultados de los padres y las madres

Tabla 50. Dimensiones y preguntas del grupo de discusión de los padres y las madres.

| DIMENSIONES | PREGUNTAS |
|--|--|
| Pedagógica | 2. ¿Podrías señalarme en qué aspectos el modelo CRA beneficia y/o perjudica a vuestros hijos? |
| | 3. ¿Podrías señalarme en qué aspectos el modelo CRA beneficia y/o perjudica a las familias? |
| | 4. ¿Podrías señalarme en qué aspectos el modelo CRA beneficia y/o perjudica a la comunidad educativa? |
| Administración Educativa | 5. ¿Consideráis que la Administración Educativa debería contemplar de modo especial al medio rural y por lo tanto al modelo CRA? |
| Valoración general y satisfacción personal | 6. ¿Creéis que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos? |
| | 7. ¿Qué cambios o mejoras propondrías para que hubiera un desarrollo óptimo del CRA? |
| Sin dimensión | 1. Vosotros habéis sido alumnos del medio rural, ¿qué diferencias veis entre vuestra escuela y la de vuestros hijos? |
| | 8. ¿Qué pensáis del siguiente tópico: "Los alumnos del medio rural aprenden menos que los alumnos del medio urbano"? |

Para formar el grupo de discusión, el director del CRA realizó previamente una selección de los padres y las madres que podrían participar, ya que él los conocía y sabía con cuáles podía contar. La única condición que se les puso es que hubiera representación del mayor número de las localidades que conforman CRA. Una vez seleccionados, nos dio sus datos y comenzamos a contactar con ellos por teléfono.

En este CRA participaron cinco madres, que procedían de tres localidades diferentes. Su identificación lleva la letra A, que se refiere al CRA, la M de madre y un número. Por ejemplo: AM1.

A. SIN DIMENSIÓN. ROMPEMOS EL HIELO

Con esta pregunta hemos intentado abrir el diálogo de los participantes. Les hemos pedido que volvieran a su pasado escolar y que lo compararan con el de sus hijos.

La principal diferencia entre padres e hijos ha sido que en la época de los primeros existía la figura del maestro único en el aula. Él era quien debía impartir todas las materias, quedando algunas, como el idioma, con menor dedicación. Además, han recordado que las aulas eran muy numerosas, llegando a los cuarenta alumnos. De la escuela actual, han señalado la importancia del CRA como medio facilitador de recursos y personal, tales como los maestros especialistas, y de convivencias, creando de este modo relaciones entre los alumnos y los pueblos. Estas son algunas de sus declaraciones:

- “La diferencia que veo es que todo lo daba el mismo maestro, que no había especialistas. Y en los idiomas y el deporte eran muy escasos.” (AM1)
- “Sí que se relacionen con gente de su edad que es lo más importante, se mueven mucho, el CRIET, las excursiones que hacen son maravillosas, que luego hablas con la gente y digo algo tendremos que tener de positivo en los pueblos, que derechos tenemos los mismos. La gente dice que estáis como queréis y yo les digo bueno, ahora estamos pero y lo que nos ha costado.” (AM4)

B. PEDAGÓGICA

Con las preguntas realizadas en esta dimensión intentamos conocer la opinión que les merece el modelo CRA en cuanto a sus hijos, a las familias y a la comunidad educativa. En líneas generales, todas las respuestas han sido muy positivas.

Con respecto al modelo CRA y sus hijos, señalan que beneficia la convivencia entre los niños de los pueblos, les permite relacionarse entre iguales, pueden realizar actividades, existe una buena comunicación, los maestros los conocen bien y la educación que reciben es muy buena. Además, sostienen que en pueblos tan pequeños creen que es lo único viable: un CRA que agrupe a las escuelas.

Si nos referimos al modelo CRA y las familias, todo lo que ven son beneficios, ya que dicen que todos se conocen y si surge alguna dificultad se ayudan y salen hacia adelante. Las familias están muy cerca del CRA y de los maestros, por lo que la respuesta es rápida.

En relación al modelo CRA y la comunidad educativa, señalan que no hay ningún perjuicio ya que a través del CRA se pueden relacionar todos, alumnos, padres y pueblos. Además, el CRA permite compartir las ayudas económicas de los Ayuntamientos. Estas son algunas de sus respuestas:

- "La educación en un CRA es muy buena." (AM2)
- "La ventaja es que como todos nos conocemos pues el trato es familiar." (AM5)
- "No hay ningún perjuicio a la comunidad ya que si no hubiera CRA, no habría escuela pequeña y probablemente tampoco pueblo." (AM3)

C. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Las respuestas a la pregunta planteada en esta dimensión han ido en la misma dirección. Piden que la Administración en el ámbito rural no mire el número de alumnos sino el número de niveles a la hora de adjudicar los recursos. Creen que deben cambiar esa mentalidad y darse cuenta de que el medio rural es distinto y que necesita ser estudiado en su especificidad. Por otro lado, muestran su disconformidad ante la salida de sus hijos del CRA en 6º de Educación Primaria y opinan que podrían permanecer dos cursos más allí. De hecho, creen que eso sería lo ideal, ya que les haría madurar y favorecería también a los pueblos. Así lo muestran en sus siguientes respuestas:

- "La Administración quizás se podría volcar un poco más, ya que en las escuelas rurales no deberían de mirar el número de niños sino el número de cursos. Porque no es lo mismo tener seis niños en dos cursos que tener seis niños uno de cada curso. Es más fácil atender a dos cursos que a seis. Hay que cambiar esa mentalidad cuando hablan de CRA." (AM3)
- "Otra cosa que no veo bien es que deban de salir en 6º de Educación Primaria, ya que adelantan que los pueblos se queden despoblados antes. Porque lo que antes era 7º y 8º de EGB yo creo que todavía podrían hacerlo en el pueblo." (AM1)

D. VALORACIÓN GENERAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión ponen de manifiesto que están muy contentos con el CRA y creen que este modelo es la única solución para mantener abiertas las escuelas en los pueblos. Les permite estar con sus hijos cada día y son los maestros lo que se desplazan. Lo único que piden es que se mantenga como está y que la Administración mire la realidad de cada centro y no la matrícula de alumnos. Así lo confirman en las siguientes contestaciones:

- “Sí, es la única solución.” (AM4)
- “Es que si lo comparamos con las Escuelas Hogar que hay por otros lugares que los niños tienen que marcharse fuera durante toda la semana, pues es muchísimo mejor esto ya que los niños están con su familia y los maestros son los que se mueven.” (AM1)

E. SIN DIMENSIÓN. HABLAMOS DEL TÓPICO.

Con este tópico pretendemos cerrar el grupo de discusión, tratando de recopilar aspectos anteriormente tratados. La respuesta es unánime, pues todos opinan que sus hijos salen del CRA con un buen nivel académico. Ensalzan la labor de los maestros, de los cuales dicen que son buenos y preocupados. También afirman que compartir en una misma aula al maestro les hace aprender más ya que pueden escuchar las explicaciones de los alumnos de cursos superiores. Hay una madre que incluso llega a afirmar que en el medio rural se aprende más que en el medio urbano, tal y como se desprende de su respuesta:

- “Yo creo que aprenden más aquí, por ejemplo con mis sobrinos que estudian en el medio urbano lo compruebo.” (AM4)

4.1.5. Resultados de los antiguos alumnos

Tabla 51. Dimensiones y preguntas del grupo de discusión de los antiguos alumnos.

| DIMENSIONES | PREGUNTAS |
|--|--|
| Pedagógica | 2. ¿Podrías señalarme en qué aspectos el modelo CRA os beneficio y/o perjudico? |
| | 3. ¿Cómo fue el paso del CRA al IES? ¿Qué destacaríais? |
| | 4. Provenir de un CRA, ¿ha sido un obstáculo en vuestro desarrollo personal y profesional/ académico? |
| Valoración general y satisfacción personal | 5. ¿Creéis que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos? |
| Sin dimensión | 1. ¿Qué recuerdos tenéis de vuestro CRA? 8. ¿Qué pensáis del siguiente tópico: “los alumnos del medio rural aprenden menos que los alumnos del medio urbano”? |

Para formar el grupo de discusión, el director del CRA realizó previamente una selección de los alumnos que podrían participar, ya que eran con los que él continuaba teniendo relación. La única condición que se puso fue que hubiera representación del mayor número de las localidades que conforman CRA. Una vez seleccionados, nos dio sus datos y comenzamos a contactar con ellos por teléfono.

En este CRA, participaron ocho alumnas, que procedían de 3 localidades diferentes. Sus edades comprendían entre los 14 y 17 años, además, todas ellas estaban cursando sus estudios de ESO y Bachillerato en dos institutos de localidades cercanas. Su identificación lleva la letra A, que se refiere al CRA, la A de alumno y un número. Por ejemplo: AA1.

A. SIN DIMENSIÓN. ROMPEMOS EL HIELO.

La primera pregunta que hacemos a los participantes nos sirve para iniciar la conversación. Les pedimos que echen la vista atrás y nos cuenten los recuerdos que tiene de su época en el CRA.

Sus respuestas son bastante parecidas, ya que recuerdan las jornadas de convivencia del CRA, las excursiones y el CRIET, es decir, señalan el trabajo del CRA para favorecer el aspecto relacional de sus alumnos:

- "Hacíamos muchas excursiones ya que como en cada pueblo estábamos pocos niños nos juntaban para que estuviéramos juntos y nos conociéramos" (AA1)

B. PEDAGÓGICA

En esta dimensión conocemos su trayectoria escolar, a la vez que opinan del modelo CRA, comentan su paso al Instituto y nos explican si provenir de un CRA ha sido un obstáculo en su desarrollo personal y académico.

Respecto al modelo CRA nos muestran aspectos positivos. Señalan que las aulas tenían pocos alumnos, además de distintas edades, lo que les permitía escuchar las explicaciones del maestro a los alumnos de cursos superiores y de cursos inferiores, ampliando y repasando conocimientos a diario, por lo cual afirman que aprendían más. De los maestros también tienen

buenos recuerdos, pues señalan que el trato era muy familiar, a los alumnos los conocían bien y sabían hasta dónde podían exigirles. La enseñanza era muy personalizada y dinámica. Finalmente, destacan que además de aprender conocimientos, aprendían a ser personas ya que al convivir con alumnos de distintas edades debían esperar turnos, tener paciencia, ponerse en el lugar del otro, etc.:

- “Tiene aspectos positivos ya que a la vez aprendíamos a convivir y saber esperar el turno de cada uno y tener más paciencia. El maestro tenía que diversificar su tiempo.” (AA3)
- “También las explicaciones del maestro eran muy interesantes ya que había momentos que el maestro te pedía que escucharas la explicación para repasar y otros para avanzar en lo que ibas a aprender el próximo curso. Era muy enriquecedor y eso en una clase de un centro grande no se puede hacer.” (AA1)

Si hablamos de su paso al Instituto, la tónica general es que no notaron mucho el cambio. A nivel académico estaban igual de preparados que el resto y a nivel social, el CRA les ayudó a conocerse entre ellos y a ser más sociales, por lo que tenían facilidad para conocer a la gente:

- “Yo no noté mucho cambio. A nivel académico estábamos igual que el resto. Lo único que igual estábamos más solos al llegar pero, vamos, que en pocas horas ya habías conocido a más gente y ya hacías tu grupo de amigos. Además, nosotros creo que tenemos facilidad para entablar conversación y conocer a gente.” (AA1)
- “Yo no noté mucho cambio, lo único fue que pasé de estar sola de mi edad en... a llegar allí y estar en una clase muchos de la misma edad.” (AA6)

Provenir de un CRA no les ha supuesto ningún obstáculo y piensan que el CRA les ha ayudado a aprender a convivir y a relacionarse con los demás. Lo único que destacan de su situación escolar actual –recordemos que todas ellas están ya en el instituto- es que el trato con los profesores ha dejado de ser cercano y ahora se limitan a impartir sus asignaturas correspondientes y poco más, lo cual ven con cierta pena:

- “No ha sido desventaja para nada, más bien ha sido más positivo que negativo, porque te dan todo muy bien explicado y llegas al instituto muy bien preparada.” (AA5)
- “Yo lo único negativo que encuentro es que el trato en el CRA era todo muy cercano y luego llegas al instituto y tienes muchos profesores y por ejemplo llega el de matemáticas da su clase y

se va y viene el de dibujo da la clase y se va y así con todos y notas que ya no hay esa relación de cercanía como en el CRA, esto es una pena ya que se echa de menos.”(AA1)

C. VALORACIÓN PERSONAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión se les plantea si el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos. Sus respuestas son unánimes y piensan que sí, que esta es la única fórmula, ya que además el CRA hace que el pueblo siga vivo. Con este modelo queda patente que la educación puede llegar a todos los lugares, evitando así desplazar a los alumnos:

- “Yo pienso que un CRA aporta a los pueblos comodidad y enseña a los niños que la educación puede estar en todas partes y que no es necesario desplazarte. Y que puedes aprender igual de bien aunque en el aula haya pocos niños.” (AA4)
- “Si hay escuela las parejas jóvenes pueden quedarse en los pueblos y tener sus hijos.” (AA1)

D. SIN DIMENSIÓN. HABLAMOS DEL TÓPICO.

El tópico planteado crea diversas opiniones entre las participantes. Creen que no es cierto, ya que el aprendizaje es el mismo que en un centro urbano, y la diferencia está en cómo se ha aprendido:

- “[...] Y no pienso que reciban ni una educación mejor ni peor que nosotros pienso que simplemente es la misma educación ya que se basa en los mismos contenidos y se aprende lo mismo pero quizás de una forma diferente...” (AA4)

4.1.6. Resultados del alcalde

Tabla 52. Preguntas de la entrevista realizada al alcalde

| PREGUNTAS |
|--|
| 1. ¿Podría señalarme en qué aspectos el modelo CRA beneficia y/o perjudica a la localidad/ comunidad? |
| 2. ¿Cómo es la relación de su ayuntamiento con el CRA? ¿Cómo colabora? |
| 3. ¿ En qué ayuda el modelo CRA en la relación entre los ayuntamientos? |
| 4. ¿Cómo pueden colaborar los ayuntamientos a la estabilidad de la escuela y a la estabilidad de los maestros? |
| 5. ¿Cómo cree que van afectar los recortes a la escuela rural? |

Para realizar la entrevista al alcalde tuvimos el apoyo del director del CRA, ya que él nos facilitó el contacto del alcalde de una de las localidades que conforman el CRA. Después nosotros conectamos telefónicamente con él y concretamos la cita para realizar la entrevista.

Para identificar al alcalde este CRA, utilizaremos la letra A, que identifica al CRA y las letras AL, que identifica al participante como alcalde.

Respecto a la primera pregunta, el alcalde nos dijo que solo había beneficios para la comunidad, ya que mantener una escuela abierta hace que en el pueblo haya vida. Y, además, señala que el CRA permite que los niños estén en sus hogares y sean los maestros los que se desplacen:

- “No perjudica en nada, al contrario todo son beneficios. Anima el pueblo, los niños no tienen que salir de sus hogares y están con sus padres, dando alegría y vida a los pueblos. Con el CRA se evitan los desplazamientos de los niños ya que son los maestros los que viajan de un sitio a otro.” (AAL)

En la segunda pregunta, el alcalde comentó que la relación es muy buena. El ayuntamiento se hace cargo del mantenimiento y de los pagos de luz, calefacción, etc. Además, señala que todas las instalaciones que tiene el pueblo son utilizadas por los alumnos del CRA y hasta ahora no ha habido ningún problema:

- “La relación del ayuntamiento con los maestros del CRA es muy buena, al menos hasta la fecha. El mantenimiento, el pago de la luz y del agua, todo esto lo lleva el Ayuntamiento. Hace tres años se hizo una ampliación de un aula ya que había unos 30 niños y no cabían, ahora la situación ha cambiado y esta aula es de usos múltiples ya sea para psicomotricidad, dibujo etc. La relación con los maestros es muy buena y se colabora en todo lo que nos piden. Todas las instalaciones que tiene el pueblo las utilizan los niños del CRA, como puedan ser la piscina, el polideportivo, la ludoteca, etc. Lo único que el Ayuntamiento exige es que cuiden todas las instalaciones ya que son relativamente nuevas y sería una pena abandonarlas.” (AAL)

En la tercera pregunta, el alcalde explica que los Ayuntamientos de las distintas localidades que conforman el CRA no tienen ningún tipo de reunión para hablar sobre este. Piensa que cada Ayuntamiento no mantiene relación con los otros y tan solo se dedica a la escuela de su localidad:

- “Yo veo que cada localidad va a sola, son más los padres los que trabajan en conjunto. Los alcaldes de los pueblos no tenemos reuniones para tratar temas del CRA o al menos en este no se hace.” (AAL)

En la cuarta pregunta el alcalde responde que resulta complicado trabajar por la estabilidad de la escuela y los maestros. Comenta que hace unos años muchos matrimonios decidieron quedarse a vivir en el pueblo y esto hizo que en la escuela hubiera muchos niños. Con el paso del tiempo la situación ha cambiado y ahora hay pocos niños. También ve que la posibilidad de buscar matrimonios con hijos que quieran venir al pueblo es en estos momentos complicada ya que no pueden ofrecer ningún trabajo. Y respecto a los maestros lo único que cree que pueden ofrecer es una vivienda:

- “Esto es más complicado, en la mayoría de los pueblos la gente es mayor. En este pueblo hubo una época donde muchos matrimonios decidieron quedarse a vivir y eso produjo que la escuela tuviera muchos niños. Pero los años pasan y cada vez hay menos niños ya que los otros se han marchado al instituto. Aunque sea triste, hay que reconocer que al menos en este pueblo se tiende a la desaparición de la escuela. En estos momentos la posibilidad de buscar gente extranjera que quiera venir al pueblo es complicado ya que no se les puede ofrecer un trabajo porque no lo hay y aunque les podamos ofrecer vivienda ellos tienen que vivir de algo. Así que la escuela depende de las personas del pueblo y ahora hay muy pocos jóvenes que estén interesados en vivir en el pueblo.” (AAL)

Para concluir y siguiendo la actualidad social y económica en la que nos hayamos inmersos, le preguntamos cómo ve el futuro de la educación en el medio rural. El alcalde en su respuesta reconoció que se está en un momento difícil pero mostró optimismo y dejó claro que el ayuntamiento hará todo lo posible para que los alumnos se encuentren bien en la escuela. Finalmente, recalcó la importancia de la educación en el futuro de un país:

- “Pues es difícil de responder, pero creo que con buena voluntad los recortes no tienen por qué ser tan severos. Por supuesto el ayuntamiento antes tendrá la calefacción en la escuela que en el bar. Desde el ayuntamiento se hará todo lo posible para que en la escuela los niños estén a gusto. No tenemos que olvidar que la educación es el futuro de un país y el CRA es la primera base.” (AAL)

4.1.7. Integración global de los resultados del CRA -A-

El modelo CRA ha sido muy bien valorado por todos los colectivos que han participado en la investigación. Coinciden todos ellos en que les aporta numerosos beneficios.

Así, los alumnos se muestran contentos con dicho modelo y valoran la enseñanza que reciben en él. Desde el punto de vista académico reconocen la labor que realizan sus maestros y un porcentaje importante, 66%, considera enriquecedor compartir el aula con alumnos de distintas edades y niveles. Por otro lado, muestran su simpatía y valoran el trabajo de los maestros especialistas. Socialmente, también aprecian los esfuerzos que realiza su CRA, a través de jornadas de convivencia y con la participación en programas educativos como el CRIET. Les gusta participar en dicho programa, ya que favorece su convivencia al mismo tiempo que el aprendizaje.

Ninguno de los alumnos cambiaría su CRA por un colegio urbano. También afirman que son muy felices estudiando aquí -en su CRA- y a muchos de ellos les dará pena dejarlo para ir posteriormente al instituto a proseguir sus estudios. Todos los alumnos creen que para los pueblos es muy importante que haya CRA.

Lo anteriormente expuesto ha sido corroborado por las antiguas alumnas del CRA que han participado en el grupo de discusión. Ellas vuelven a resaltar la enseñanza recibida en el CRA y, además, destacan que no solo adquirirían contenidos sino que el aprendizaje iba más allá y aprendían a ser personas.

Su paso al instituto no les supuso demasiados cambios ya que desde el punto de vista académico estaban igual de preparadas que el resto de sus nuevos compañeros y en el plano social habían aprendido gracias al CRA a ser personas más abiertas y receptivas, con iniciativa e interés por conocer gente nueva. Sí que destacan, por otro lado, el cambio en la relación con los maestros, pues en el CRA la relación era muy cercana y casi llegaba a la "amistad" y en el instituto, en cambio, esta cercanía desaparece y los profesores se limitan a impartir sus asignaturas respectivas, sin esa calidez humana que vieron en el CRA. Las antiguas alumnas valoran el modelo CRA como la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos y además señalan que esto favorece a que los pueblos sigan vivos.

El director y los maestros también se muestran muy satisfechos con el modelo CRA. A pesar de que ambos colectivos reconocen que la formación inicial y permanente no concibe apenas la escuela rural, han sabido superarlo y se han enfrentado a la realidad de su CRA satisfactoriamente. Para ello han tenido que dedicarle más tiempo y dedicación y se han apoyado más en sus compañeros. Todos reconocen que el CRA les permite coordinarse y trabajar en equipo, quedando muy lejos así el aislamiento que algunos experimentaron antes de que surgiera el modelo CRA. Por otro lado, muestran su disconformidad con que las editoriales no tengan en cuenta al medio rural, por lo que tratan de incorporar su entorno con frecuencia al currículum.

En sus aulas se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje y la atención es individualizada. La relación con los alumnos es muy estrecha al igual que con las familias. Además, el CRA les permite trabajar en su especialidad, así como llevarlas a las distintas aulas que conforman el CRA. Nos referimos, por supuesto, a los maestros itinerantes, que están muy valorados por sus compañeros, quienes los consideran como la figura clave del modelo CRA.

Los maestros también destacan que en su CRA participan en diferentes programas educativos que favorecen el desarrollo integral de sus alumnos, especialmente el aspecto social.

Las quejas que realizan los maestros siguen una única dirección, la Administración Educativa. Piensan que deben hacer algo para estabilizar y afianzar las plantillas docentes en el medio rural, ya que actualmente ese es el mayor problema que hay en los CRA y afecta directamente a la calidad educativa.

Ellos valoran positivamente su ambiente de trabajo y afirman que un CRA abierto garantiza la continuidad de los pueblos.

Las familias están muy contentas con el funcionamiento del modelo CRA, pues les permite tener a sus hijos en sus hogares y que sean los maestros los que se desplacen diariamente. Muestran su conformidad con la educación que sus hijos reciben, creen que los maestros realizan bien sus labores y que se preocupan por sus hijos, valoran especialmente a los maestros itinerantes -ya que son los especialistas de algunas asignaturas- y les ofrecen a sus hijos una calidad educativa. Al mismo tiempo, su relación con los maestros es muy cercana y

diaria. Reconocen que el CRA cuenta siempre con ellas y les pide su colaboración para desarrollar determinadas actividades.

Por otro lado, las quejas de las familias siguen la misma dirección que la de los maestros, la Administración Educativa, a la que le piden que deje de ver solamente el número de alumnos y que conozca las realidades de cada aula antes de adjudicar los recursos. Así mismo, muestran su disconformidad con la salida de sus hijos al finalizar sexto de educación primaria, porque consideran que todavía son muy pequeños y que podrían permanecer dos cursos más en el CRA.

Las familias valoran el modelo CRA y creen que favorece al mantenimiento de los pueblos, y tan solo piden que se mantenga tal y como está ahora.

El alcalde también valora al modelo CRA y destaca que realiza una labor fundamental. Así, desde su ayuntamiento asevera con rotundidad que va a continuar apoyándolo. Además, añade que para los pueblos tener una escuela abierta trae beneficios y sobre todo *vida*. Termina recordando que la educación es el futuro de un país, y que los CRA son la base.

4.2. COLEGIO RURAL AGRUPADO CRA- B-

4.2.1. Resultados del alumnado

Tabla 53. Resultados obtenidos de los cuestionarios de los alumnos (porcentajes, nº de sujetos, medias y desviaciones típicas)

| | | Totalmente de acuerdo | | De acuerdo | | Indeciso | | En desacuerdo | | Totalmente en desacuerdo | | Medias | Desviación típica |
|-------------------------|----|-----------------------|---|------------|---|----------|---|---------------|-------|--------------------------|-----|--------|-------------------|
| | | Sujetos | | Sujetos | | Sujetos | | Sujetos | | Sujetos | | | |
| Recursos | 1 | 50% | 6 | | | 50% | 6 | | | | | 4,5 | 0,5 |
| | 2 | 58,33% | 7 | 41,57% | 5 | | | | | | | 4,6 | 0,5 |
| | 3 | 58,33% | 7 | 33,33% | 4 | 8,34% | 1 | | | | | 4,5 | 0,7 |
| Relación con el entorno | 4 | 50% | 6 | 33,33% | 4 | 16,67% | 2 | | | | | 4,3 | 0,8 |
| | 5 | 66,66% | 8 | 33,33% | 4 | | | | | | | 4,7 | 0,5 |
| | 6 | 50% | 6 | 41,66% | 5 | | | | 8,34% | 1 | 4,2 | 1,1 | |
| | 7 | 33,34% | 4 | | | 41,66% | 5 | 16,66% | 2 | 8,34% | 1 | 3,9 | 1,2 |
| | 8 | 25% | 3 | 41,66% | 5 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | | | 3,7 | 1,1 |
| | 9 | 50% | 6 | 41,66% | 5 | 8,34% | 1 | | | | | 4,4 | 0,7 |
| | 10 | 66,66% | 8 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | | | | | 4,6 | 0,7 |

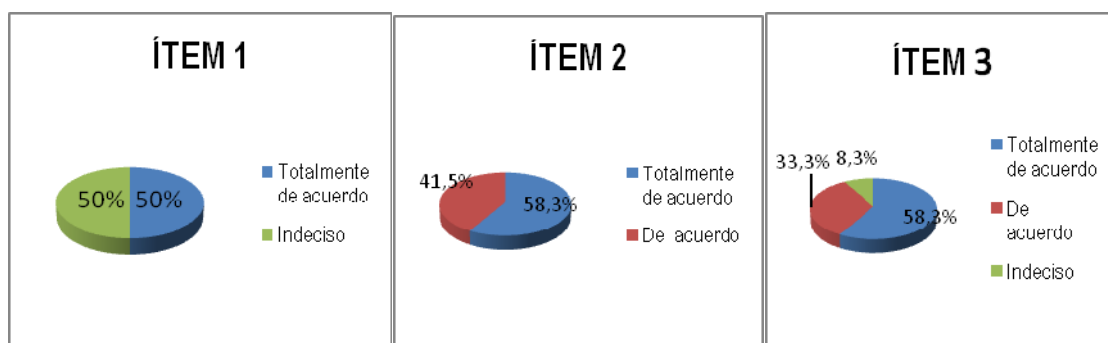
| | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|--------|----|--------|---|--------|---|-------|---|--------|---|-----|-----|
| | 11 | 83,32% | 10 | 8,38% | 1 | 8,38% | 1 | | | | | 4,7 | 0,6 |
| Programas educativos | 12 | 41,66% | 5 | 33,34% | 4 | 25% | 3 | | | | | 4,2 | 0,8 |
| | 13 | 91,67% | 11 | 8,33% | 1 | | | | | | | 4,9 | 0,3 |
| | 14 | 50% | 6 | 33,34% | 4 | 16,66% | 2 | | | | | 4,3 | 0,8 |
| | 15 | 50% | 6 | 25% | 3 | 25% | 3 | | | | | 4,2 | 0,9 |
| | 16 | 91,67% | 11 | 8,33% | 1 | | | | | | | 4,9 | 0,3 |
| | 17 | 91,67% | 11 | 8,33% | 1 | | | | | | | 4,9 | 0,3 |
| | 18 | 66,66% | 8 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | | | | | 4,6 | 0,7 |
| | 19 | 75% | 9 | 25% | 3 | | | | | | | 4,6 | 1 |
| Valoración del profesorado | 20 | 75% | 9 | 25% | 3 | | | | | | | 4,6 | 0,5 |
| | 21 | 16,66% | 2 | 16,66% | 2 | 16,66% | 2 | 8,36% | 1 | 41,66% | 5 | 2,2 | 1,3 |
| | 22 | 41,68% | 5 | 16,66% | 2 | 16,66% | 2 | | | 25% | 3 | 2,9 | 1,5 |
| | 23 | 83,34% | 10 | 16,66% | 2 | | | | | | | 4,4 | 1,1 |
| Valoración general y satisfacción personal | 24 | 58,32% | 7 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | | | 8,34% | 1 | 4,5 | 0,7 |
| | 25 | 75% | 9 | 25% | 3 | | | | | | | 3,8 | 1,5 |
| | 26 | 66,66% | 8 | 25% | 3 | | | | | | | 4,6 | 0,6 |
| | 27 | 58,32% | 7 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | | | | | 3,4 | 1,5 |
| | 28 | 83,32% | 10 | 8,34% | 1 | | | 8,34% | 1 | | | 4,4 | 0,6 |
| | 29 | 66,66% | 8 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | | | | | 4,3 | 0,9 |

En la dimensión de *Recursos*, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos, ítem 2, se muestran satisfechos con los recursos materiales que tiene su CRA y el 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 3, también lo están con los recursos personales. La mayor discrepancia se observa en el ítem 1 donde el 50% (totalmente de acuerdo) de los alumnos afirman que su CRA tiene unas instalaciones adecuadas y el otro 50% se muestra indeciso.

Gráfico 108. Instalaciones

Gráfico 109. Recursos materiales

Gráfico 110. Recursos personales



En la dimensión de *Relación con el entorno*, los alumnos muestran su satisfacción en casi todos los ítems. Respecto al trabajo del entorno en el aula, ítem 4, casi el 84% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos afirma que sí lo trabajan y un 16% se muestra indeciso. El 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), en el ítem 5, afirma que su CRA es un centro abierto a las localidades, y la media de la puntuación del ítem es de 4,7 y en ese mismo porcentaje, ítem 6, afirma que la Comarca organiza actividades para su CRA. En cambio, en cuanto a las actividades organizadas por los ayuntamientos, ítem 7, las opiniones son distintas:

un 25% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) de los alumnos afirma que el CRA no participa en dichas actividades, casi un 42% se muestra indeciso y solo un 33% afirma que sí que participa. Si nos referimos a la participación de las familias en las actividades del CRA, ítem 8, las opiniones también son dispares: casi un 77% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos afirma que sí que participan, un 25% se muestra indeciso y un 8% (en desacuerdo) responde que esto no es así. En cuanto a las convivencias que se realizan en el CRA, ítem 9, casi el 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que son necesarias y un 8% se muestra indeciso. En ese mismo porcentaje, casi el 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 10, afirma que en su CRA tienen actividades extraescolares y que se utilizan los espacios del CRA como lugar de reunión y de juego fuera de horario escolar (ítem 11).

Gráfico 111. Entorno en el aula

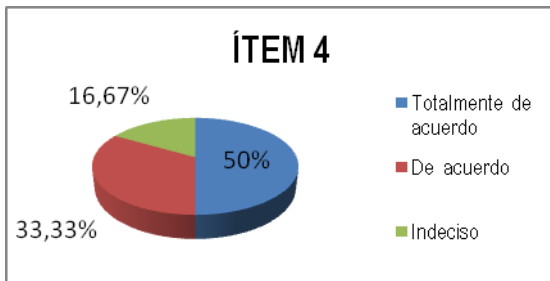


Gráfico 112. CRA como un centro abierto

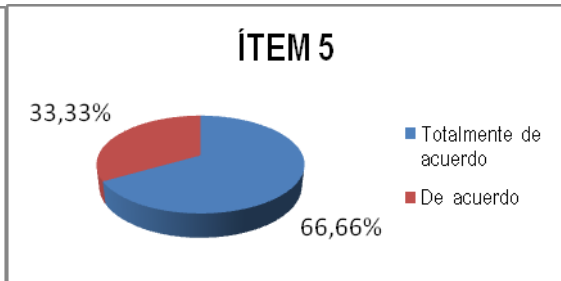


Gráfico 113. Actividades Comarca

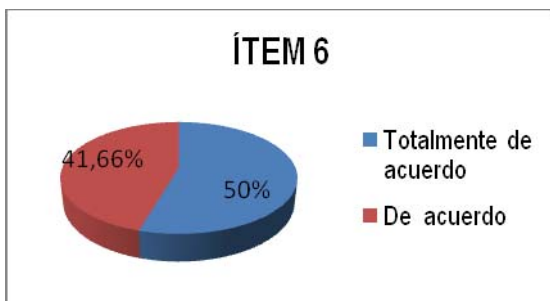


Gráfico 114. Actividades Ayuntamiento

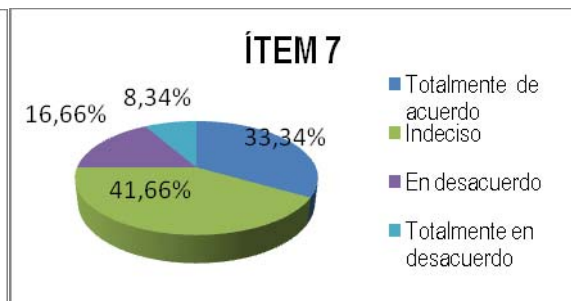


Gráfico 115. Participación familias

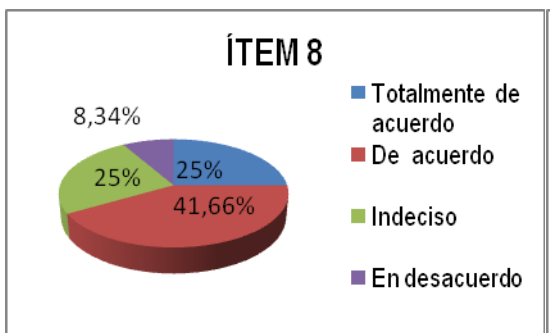


Gráfico 116. Importancia convivencias

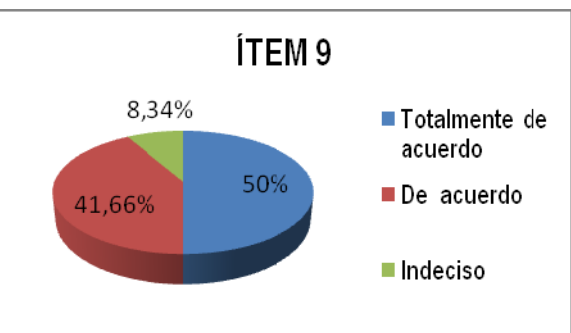
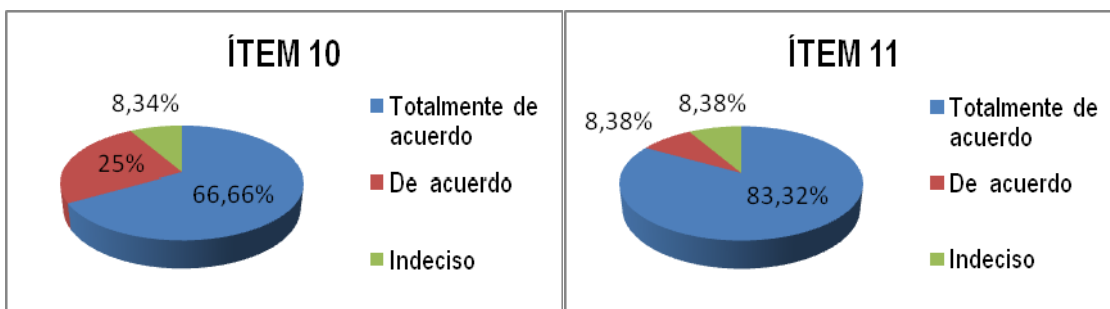


Gráfico 117. Actividades extraescolares



En la dimensión de *Programas educativos*, observamos que los alumnos conocen los programas y proyectos en los que su CRA participa. Los más conocidos, ítems 13 y 16, por el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos son los programas Escuelas Viajeras y CRIET. Respecto a este último programa, ítem 17, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que les gusta ir al CRIET, y la media de la puntuación del ítem es 4,9; además, ítem 19, en ese mismo porcentaje reconocen que les sirve para convivir y también, ítem 18, un 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que les sirve para aprender.

Gráfico 119. Proyectos de Innovación

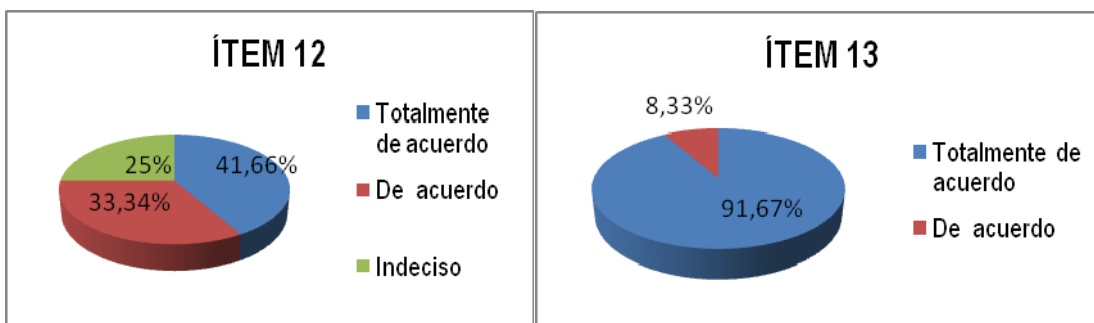


Gráfico 121. Apertura de centros

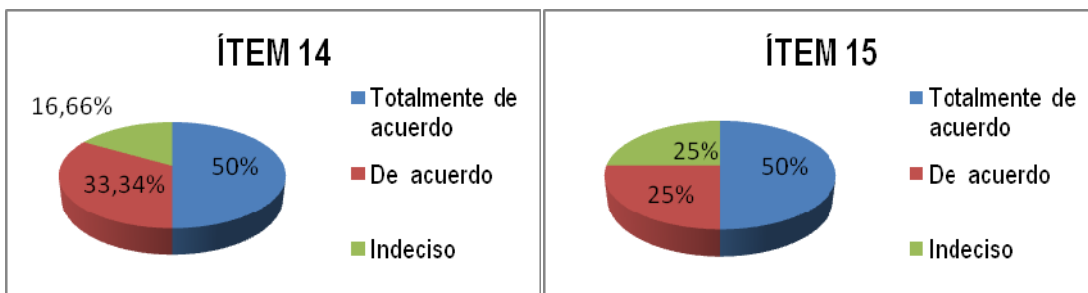


Gráfico 123. CRIET/ Gusto por ir al CRIET

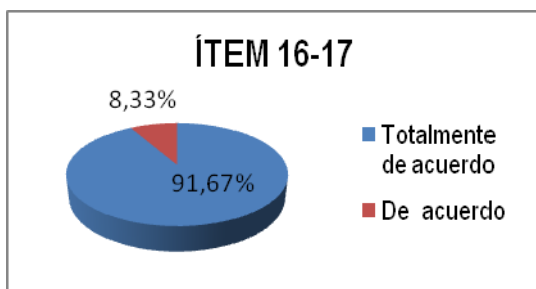


Gráfico 124. CRIET vs aprendizaje

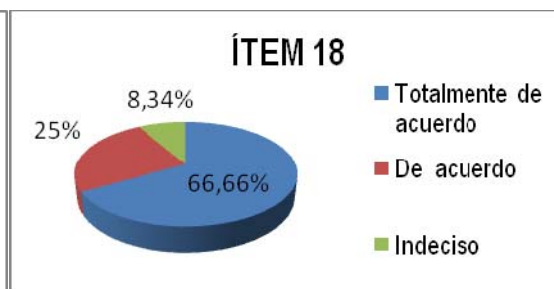
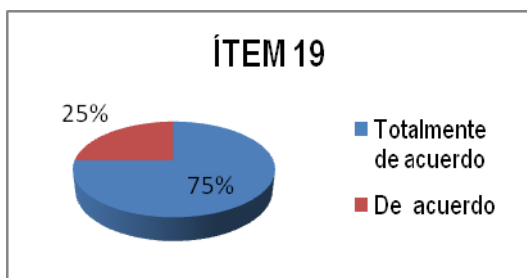


Gráfico 125. CRIET vs convivencia



En la dimensión de *Valoración del Profesorado*, observamos que los alumnos aprecian a sus maestros ya que el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 20, reconoce que sus maestros se preocupan por ellos y también afirman, ítem 23, en ese mismo porcentaje, que les gusta tener maestros especialistas. Respecto a la inestabilidad del profesorado, ítem 22, a un 58% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos no les gusta que haya tanto cambio de maestros cada curso escolar: casi un 17% se muestra indeciso y a un 25% (totalmente en desacuerdo) no le importa que se dé este cambio. En cuanto al aprendizaje, ítem 21, un 34% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos afirma que en el CRA aprenden menos porque conviven en una misma aula con compañeros de distintas edades y niveles y por lo tanto tienen que compartir al maestro, un 16% se muestra indeciso y un 50% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina que esto no es así, y la media de la puntuación del ítem es 2,2.

Gráfico 126. Preocupación maestros

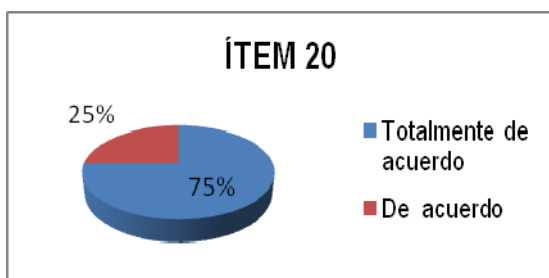


Gráfico 127. Menor aprendizaje

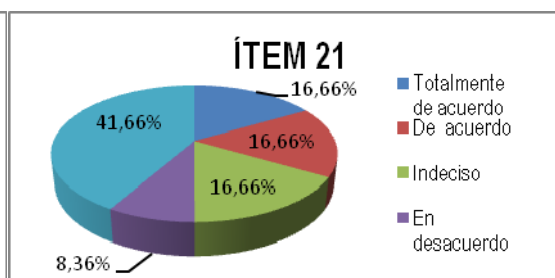


Gráfico 128. Cambio de maestros anualmente

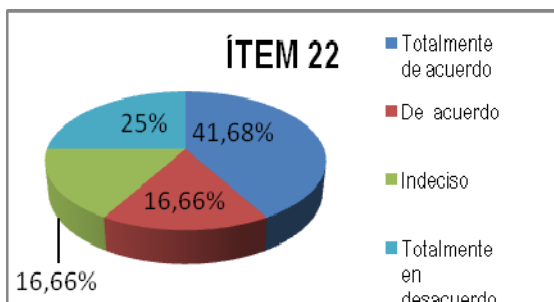
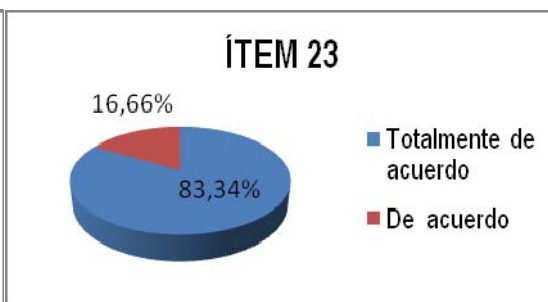


Gráfico 129. Maestros especialistas



En la dimensión de *Valoración general y satisfacción personal*, podemos observar que los alumnos tienen una valoración muy positiva del CRA. Casi un 84% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 24, no lo cambiaría por un colegio urbano, y la media de puntuación del ítem es 4,5 y a ese mismo porcentaje, ítem 27, le daría pena marcharse al instituto. El 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 26, de los alumnos conoce todas las localidades que componen el CRA y les gusta que haya alumnos de distintas edades en su aula (ítem 25). Además, el 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 28, afirma que es feliz estudiando en el CRA y que para los pueblos es muy importante que haya CRA (ítem 29).

Gráfico 130. Cambio a un centro urbano

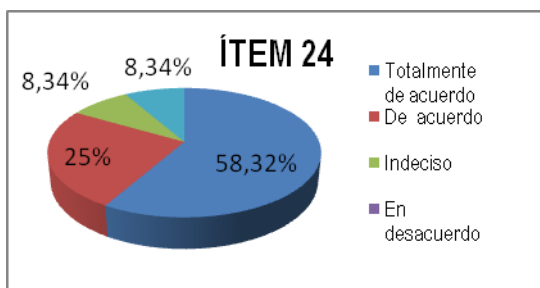


Gráfico 131. Estar a gusto en el aula

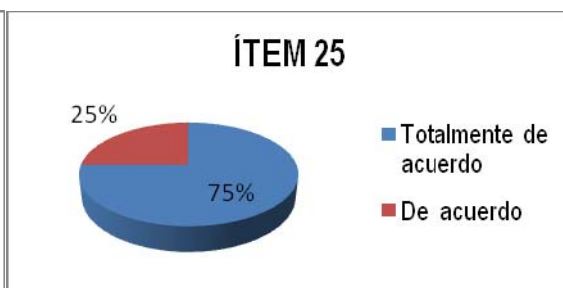


Gráfico 132. Conocimiento de las localidades

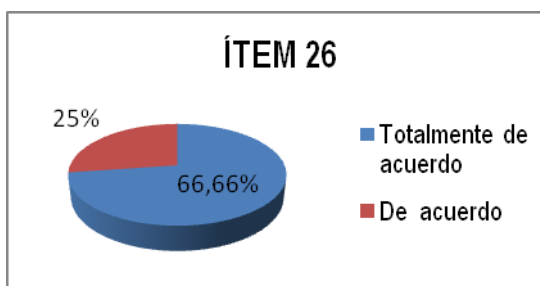


Gráfico 133. Tránsito al instituto

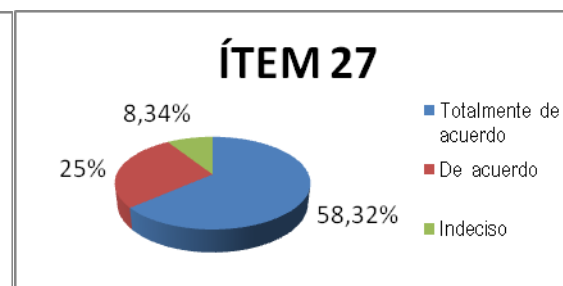


Gráfico 134. Felicidad en el CRA

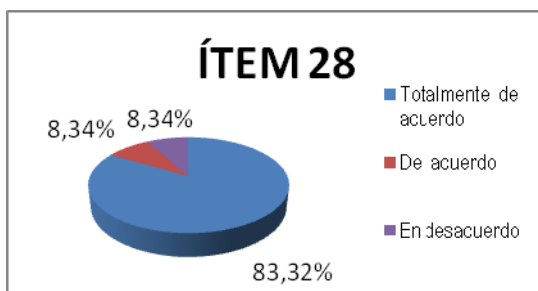
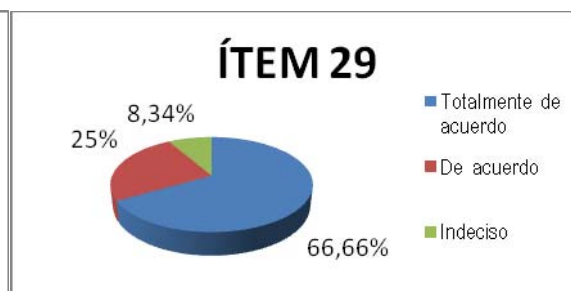


Gráfico 135. Importancia del CRA en los pueblos



4.2.2. Resultados del director

4.2.2.1. Resultados cuantitativos

Tabla 54. Resultados del cuestionario del director

| Dimensión | Ítems | Respuestas | Puntuación |
|----------------------------|-------|-----------------------|------------|
| Infraestructura y recursos | 1 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 2 | De acuerdo | 4 |
| | 3 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 4 | De acuerdo | 4 |
| | 5 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 6 | En desacuerdo | 2 |
| | 7 | En desacuerdo | 2 |
| Administración Educativa | 8 | De acuerdo | 4 |
| | 9 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 10 | De acuerdo | 4 |
| | 11 | Indeciso | 3 |
| Dirección y liderazgo | 12 | De acuerdo | 4 |
| | 13 | En desacuerdo | 2 |
| | 14 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 15 | De acuerdo | 4 |
| | 16 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 17 | De acuerdo | 4 |
| | 18 | De acuerdo | 4 |
| | 19 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 20 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 21 | De acuerdo | 4 |
| Profesorado | 22 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 23 | De acuerdo | 4 |
| | 24 | Indeciso | 3 |
| | 25 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 26 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 27 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 28 | En desacuerdo | 2 |
| Relaciones con el entorno | 29 | Indeciso | 3 |
| | 30 | De acuerdo | 4 |
| | 31 | De acuerdo | 4 |
| | 32 | Totalmente de acuerdo | 5 |

| | | | |
|--|----|--------------------------|---|
| | 33 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 34 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 35 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 36 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 37 | De acuerdo | 4 |
| | 38 | Totalmente de acuerdo | 4 |
| Valoración general y satisfacción personal | 39 | De acuerdo | 4 |
| | 40 | De acuerdo | 4 |
| | 41 | De acuerdo | 4 |
| | 42 | Indeciso | 3 |
| | 43 | De acuerdo | 4 |
| | 44 | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | 45 | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| Escuela Rural y desarrollo | 46 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 47 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 48 | Totalmente de acuerdo | 5 |

En la dimensión de *Infraestructura y recursos*, el director se muestra, en general, satisfecho en todos los ítems, a excepción de los ítems 6 y 7, donde muestra su disconformidad ante la actuación de los ayuntamientos en materia de limpieza y de arreglos de averías de su CRA.

En la dimensión de la *Administración educativa*, el director afirma, en los ítems 8 y 9, que la legislación educativa no está acorde con el medio rural y que el modelo CRA debería tener su propia normativa. Respecto a la dotación de los recursos humanos y materiales de los CRA por parte de la Administración, ítem 10, opina que son adecuados. Finalmente, en cuanto a si la Administración reconoce la especificidad del modelo CRA, ítem 11, el director se muestra indeciso.

En la dimensión de *Dirección y liderazgo*, observamos en sus ítems 18-21, que el Equipo Directivo anima y facilita a sus maestros la realización de Proyectos de Innovación y la asistencia a los cursos de formación. Además, intentan dar los recursos necesarios para una enseñanza de calidad y, así mismo, conocen las problemáticas que algunos maestros pueden tener en sus aulas. En cuanto a los programas de gestión y a las horas de dedicación, ítems 16 y 17, opina que son adecuados. También, reconoce en los ítems 12 -15, que formar parte de un Equipo Directivo supone un sobreesfuerzo, compaginarlo con ser maestro en ocasiones es complicado y que económicamente está compensado, pero socialmente no.

En la dimensión del *Profesorado*, se muestra, en general, satisfecho. En los ítems 22 y 23, opina que la dotación de docentes es adecuada para atender las necesidades de su CRA y que los docentes son conocedores y comparten los objetivos del CRA. En cuanto a que compartir experiencias profesionales con los compañeros promueve el interés de los mismos y favorece un clima de intercambio, ítem 24, se muestra indeciso. Así mismo, en los ítems 27 y 28, opina que la inestabilidad de los maestros incide en la calidad educativa pero no en la participación de Proyectos de Innovación.

En la dimensión de *Relaciones con el entorno*, podemos ver que son muy buenas en todos los ámbitos, a excepción del ítem 29, donde se muestra indeciso en si el modelo de los EOEP es adecuado para el modelo CRA. Podemos señalar que su CRA, ítem 32, participa en diferentes programas como Escuelas Viajeras, CRIET, etc. Además, reconoce, ítem 33, que el binomio CRA-CRIET enriquece a los alumnos y su Equipo Directivo, ítem 36, también apoya las actividades extraescolares que se hacen en su CRA. Finalmente, afirma que la AMPA participa activamente -ítem 37- y que su CRA, ítem 38, es un centro abierto a la comunidad educativa.

En la dimensión de *Valoración general y satisfacción personal*, se muestra orgulloso; en los ítems 39-41, opina estar satisfecho con el ambiente, el clima y las condiciones en las que desempeña su labor y con sus alumnos. En cuanto al aprendizaje de estos, ítem 42, se muestra indeciso en sí aprenden más en un CRA que en un centro ordinario. Referente a su continuidad en el CRA, ítems 44 y 45, afirma que no tiene intención de dejar el CRA.

En la dimensión de *Escuela rural y desarrollo*, ítems 46 -48, afirma que el modelo CRA es la solución para que la escuela siga abierta en el medio rural, ayudando en el asentamiento de población joven y, por lo tanto, al futuro de los pueblos.

4.2.2.2. Resultados cualitativos

Para la identificación de la persona entrevistada, así como de su CRA, de la dimensión y de la pregunta, añadiremos al final de cada cita entre paréntesis D- director, B- identificación del CRA, D- dimensión: número y P – pregunta: número, como, por ejemplo, así: (DB – D 1 – P 2)

A. FORMACIÓN

En esta dimensión hemos recogido las primeras aproximaciones hacia el medio rural que tuvo el director en la titulación de Magisterio y en su experiencia docente. La elección de esta carrera fue vocacional: en su familia ya había varias generaciones de maestros y también le gustaban los niños. Estudió en el campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza. Recuerda que en la universidad no abordaron la temática rural, y su conocimiento procedía de su familia y de su propia experiencia escolar, que fue en una escuela rural. Cuando terminó la carrera comenzó a trabajar como educador en un internado, lo que le proporcionó mucha experiencia. Posteriormente, realizó el servicio militar y al concluir se presentó a las oposiciones. Los destinos que ha tenido han sido siempre en el medio rural, a excepción de una sustitución en Teruel; en este CRA lleva dieciocho cursos escolares, y como director lleva relativamente poco -siete meses-, si bien anteriormente había desempeñado el cargo de jefe de estudios durante cinco cursos escolares.

B. RELACIONES CON EL ENTORNO

En esta dimensión conocemos la relación que hay con los ayuntamientos. En este CRA la relación ha sido siempre buena y cordial, si bien actualmente el director ve que es menos efectiva:

- “Cuesta mucho que tus pequeñas y sensatas “exigencias” lleguen a buen puerto. Sobre todo en cuestiones de mejoras, arreglos, salubridad y mantenimiento de edificios y entornos escolares. Reconozco que son tiempos difíciles pero lo básico habría que realizarlo. ” (DB- D 2 – P 6)

C. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

En esta dimensión conocemos cómo ve el director la actuación e implicación de la Administración Educativa con el modelo CRA. Actualmente se basan en la Orden de 22 de agosto de 2002 por la que se aprueban las Instrucciones que Regulan la Organización y Funcionamiento de los Colegios Públicos de Infantil y Primaria de Aragón. Reconoce que hay ciertos acuerdos como los maestros itinerantes, las reuniones de trabajo, cuestiones de sustituciones y apoyos, etc., que deberían regularizarse más y sería interesante que estuvieran por escrito. Respecto a los Equipo Directivos cree que la Administración Educativa debería

favorecer el acceso y la permanencia en los CRA, permitiendo que pudieran dedicarse al 100% a su labor:

- “Lo que sí que es cierto que aunque hay ciertos acuerdos como itinerantes, habría que regular con más “carácter” cuestiones relacionadas con los horarios escolares particulares y singulares de los CRA, las reuniones de trabajo, cuestiones de sustituciones y apoyos, etc. Si todo está regularizado y por escrito, es más fácil llegar a entendimientos” (DB – D 3 – P 7)
- “La Administración podría favorecer el acceso y permanencia de los equipos directivos en los CRA estimulándolos económicamente y sin carga docente. Que pudieran dedicarse al 100% a sus labores, con maniobrabilidad y autonomía.” (DB – D 3 – P 8)

D. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

En esta dimensión podemos observar las dificultades que presenta elaborar los horarios de los maestros cada curso escolar, ya que en este CRA, por un lado, deben *encajar* los horarios de infantil, primaria y primer ciclo de la ESO, teniendo en cuenta que en esta etapa los períodos son distintos y, por otro lado, *encajar* a los maestros itinerantes, tener presente las compensaciones horarias, etc.:

- “Los horarios de infantil y primaria de los tutores no presentan dificultad alguna salvo pequeños arreglos. Más dificultad presenta el horario de primer ciclo de ESO que ha de coordinarse con primaria (escuelas unitarias) y estos son períodos. ” (DB – D4 – P 9)
- “Los horarios que se confeccionan para realizar las rutas de itinerantes son muy complejos y laboriosos. Realizar una distribución horaria de 7 especialistas moviéndose por 9 localidades y atendiendo la normativa de no sobrepasar cierto kilometraje y a la vez utilizar las horas de sustitución para apoyar al equipo directivo o unidades, es difícil.” (DB – D4 – P 9)

E. PEDAGÓGICA

En esta dimensión hemos recogido las ventajas y los inconvenientes del modelo CRA según el punto de vista del director. También este ha señalado la importancia de los maestros itinerantes y del binomio CRA-CRIET.

Respecto al modelo CRA, manifiesta que beneficia, en general, a todos con vistas a poder trabajar en equipo, potencia la socialización, la investigación, la integración y la atención individualizada.

En cuanto a las relaciones CRA-CRIET, cree que deben ser verdaderas y señala que es de especial importancia comprender el programa CRIET y su transcendencia en el mundo rural. Así mismo, también afirma que es muy importante presentar el programa a las familias, a los maestros y a la Comunidad Educativa de forma motivadora:

- “Considero que ellos han de potenciar, pues, elementos de socialización y potenciar los sentimientos, la educación emocional, la educación artística, la expresión corporal y la sensibilidad por las artes.” (DB – D 5- P 11)

La figura de los maestros itinerantes es muy valorada por el director y los denomina “todo terrenos”, ya que son especialistas de áreas, hacen labores de apoyo y además llevan la información de una localidad a otra:

- “La función de los maestros itinerante es muy importante porque, en primer lugar desarrollan las áreas del currículum especializadas como educación física, inglés, música, audición y lenguaje. Aquellos que no cubren todo su horario hacen labores de apoyos ordinarios en las aulas que se requiere. También liberan de carga horaria docente al Equipo Directivo complementando docencia. Se *utilizan* como mensajeros: *lleva esa carta, trae un libro que, por favor dale estos papeles...* La verdad que es un poco “todo terreno”. Como son los únicos maestros que pueden itinerar desde el punto de vista legal (seguros, responsabilidades...) todas estas circunstancias las resuelven ellos.” (DB – D 5 – P 12)

F. ESCUELA RURAL Y DESARROLLO

En esta dimensión hemos querido conocer cómo es el sentimiento de pertenencia a un CRA, qué aporta al medio rural y cuál es su futuro.

En relación al sentimiento de centro único, está totalmente adquirido a nivel de alumnos y de familias, y actualmente muestra dudas en cuanto a los maestros, ya que opina que la vocación de maestro rural se ha perdido y que para muchos el CRA es un *trampolín* para llegar al medio urbano. En cuanto a las aportaciones del modelo CRA al medio rural, señala que en la actualidad es un modelo acertado que ha abierto la calidad de la enseñanza y su estructura sirve para mejorar y avanzar. Por último, el futuro lo ve con dificultades, vislumbra la desaparición de los itinerantes y cree que los programas educativos se verán recortados:

- “Eso creía hasta hoy pero actualmente tengo serias dudas. Me refiero al sector maestro. Porque desde las familias y alumnos no tengo la menor duda de que tienen ese sentimiento de pertenencia a un mismo centro.” (DB – D 6 – P 13)
- “No sé si es la única solución pero hoy por hoy es la más acertada. Pero eso siempre que se hagan las cosas con ilusión, vocación, motivación y seriedad. El modelo CRA ha cerrado las puertas del aislamiento y el egoísmo y ha abierto la calidad de enseñanza, la cooperación, la socialización. Tiene una estructura fuerte y potente para mejorar y avanzar.” (DB – D 6 – P 14)
- “Seguirán pero con dificultades grandes. Creo que van desapareciendo los modelos de especialista itinerante y eso perjudica la calidad de enseñanza. Los recortes de programas educativos influyen también.” (DB – D 6 – P 15)

4.2.2.3. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos del director

Las repuestas del director han ido en la misma dirección, tanto en el cuestionario como en la entrevista.

En cuanto a la *Formación*, hemos sabido que al director no le hablaron de la escuela rural en la universidad y que él la conocía porque había sido alumno en este entorno. Respecto a sus destinos, de manera general, siempre han sido en el medio rural. Lleva en el cargo directivo relativamente poco -siete meses- y anteriormente ocupó el cargo de jefe de estudios.

En cuanto a la *Infraestructura y recursos* de su CRA parece bastante satisfecho, a excepción de la limpieza y el arreglo de averías, aspectos que cree que pueden mejorarse.

Si hablamos de las *Relaciones con el entorno*, nos afirma que son muy buenas con todos. Respecto a los ayuntamientos manifiesta que la relación desde siempre ha sido positiva, pero que actualmente la ve menos efectiva, aunque piensa que puede deberse a los tiempos difíciles por los que están pasando tales organismos. Podemos observar que el CRA se mueve y participa en numerosos programas educativos y que disponen de una AMPA muy activa. Su única duda está en el EOEPE, ya que no sabe si es un modelo adecuado para el CRA.

Si nos centramos en la *Administración Educativa*, el director se muestra disconforme ante la legislación y la normativa que rige a los CRA, ya que opina que está pensada para el medio urbano. Además, nos cuenta que existen ciertos acuerdos como las reuniones de trabajo, las sustituciones y los apoyos de los maestros, etc., que deberían estar recogidos por escrito de tal manera que todo estuviese más claro y regulado. También se muestra indeciso ante si la

Administración Educativa reconoce la especificidad del modelo CRA. Así mismo opina que la Administración Educativa debe trabajar para estabilizar a los docentes y para favorecer el acceso y la permanencia de los Equipos Directivos en los CRA. Por otro lado, y como punto favorable para la Administración Educativa, reconoce que los CRA están bien dotados en lo que a recursos se refiere.

Respecto a la *Dirección y liderazgo*, el director reconoce que siempre intentan facilitar la labor a sus maestros y que son conocedores de lo que sucede en todas las aulas de su CRA. De la elaboración de los horarios señala que es lo más difícil de llevar a cabo, ya que deben tener en cuenta al Primer Ciclo de ESO, cuyos períodos de tiempo son diferentes, pero que siempre terminan *encajándolos*. Finalmente, de la función como director manifiesta que le supone un sobreesfuerzo y que en ocasiones es difícil de compaginarlo con la labor de maestro.

Si hablamos del *profesorado*, el director se muestra muy satisfecho con este cuerpo. Se hace eco de nuevo de su inestabilidad, porque, desde su punto de vista, influye en la calidad educativa pero no en la participación de proyectos educativos.

Si nos centramos en el modelo CRA, el director manifiesta que es muy beneficioso para todos en general. Además, señala la importancia del binomio CRA-CRIET, donde se establecen relaciones muy especiales y son de transcendencia en el medio rural. Así mismo ve muy importante presentar el programa CRIET a la Comunidad Educativa de una manera motivadora. A su vez valora mucho la labor del maestro itinerante, al cual denomina "todoterreno".

El director valora el ambiente de trabajo de su CRA y tiene claro que no va a marcharse al medio urbano.

Del modelo CRA destaca que hoy por hoy es el modelo más acertado para que la escuela siga abierta en los pueblos, aportando calidad educativa. También cree que el futuro de los pueblos depende de ella; así mismo el futuro lo ve con dificultades y vislumbra recortes educativos.

4.2.3. Resultados de los maestros

4.2.3.1. Resultados cuantitativos

Tabla 55. Resultados obtenidos de los cuestionarios de los maestros (porcentajes, nº de sujetos, medias y desviaciones típicas)

| Dimensión | Ítem | Totalmente de acuerdo | Sujetos | De acuerdo | Sujetos | Indeciso | Sujetos | En desacuerdo | Sujetos | Totalmente en desacuerdo | Sujetos | Media | Desv. Típ. | |
|---------------------------|--------------|-----------------------|---------|------------|---------|----------|---------|---------------|---------|--------------------------|---------|-------|------------|-----|
| Formación | 1 | | | | | 8,34% | 1 | 50% | 6 | 41,66% | 5 | 1,7 | 0,6 | |
| | 2 | 50% | 6 | 41,66% | 5 | 8,34% | 1 | | | | 5 | 4,4 | 0,7 | |
| | 3 | 33,34% | 4 | 66,66% | 8 | | | | | | | 4,3 | 0,5 | |
| | 4 | 75% | 9 | 25% | 3 | | | | | | | 4,7 | 0,4 | |
| | 5 | 83,84% | 10 | 16,66% | 2 | | | | | | | 4,8 | 0,4 | |
| | 6 | | | | | 16,66% | 2 | 83,84% | 10 | | | 2,2 | 0,4 | |
| | 7 | 41,66% | 5 | 41,66% | 5 | 8,34% | 1 | 8,34% | 1 | | | 4,2 | 0,9 | |
| | 8 | | | 33,34% | 4 | 50% | 6 | 16,66% | 2 | | | 3,2 | 0,7 | |
| Condiciones laborales | 9 | 58,36% | 7 | 16,66% | 2 | 16,66% | 2 | 8,34% | 1 | | | 4,2 | 1 | |
| | 10 | 50% | 6 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | 16,66% | 2 | | | 4,1 | 1,2 | |
| | 11 | 66,68% | 8 | 16,66% | 2 | 16,66% | 2 | | | | | 4,5 | 0,8 | |
| | 12 | 33,34% | 4 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | 16,16% | 2 | 16,66% | 2 | 3,4 | 1,6 | |
| | 13 | | | 16,66% | 2 | 25% | 3 | 33,34% | 4 | 25% | 3 | 2,3 | 1,1 | |
| | 14 | 83,34% | 10 | 16,16% | 2 | | | | | | | 4,8 | 0,4 | |
| | 15 | 50% | 6 | 50% | 6 | | | | | | | 4,5 | 0,5 | |
| Dirección y liderazgo | 16 | 25% | 3 | 41,66% | 5 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | | | 4 | 0,7 | |
| | 17 | 25% | 3 | 75% | 9 | | | | | | | 4,2 | 0,4 | |
| | 18 | 16,66% | 2 | 66,66% | 8 | 8,34% | 1 | 8,34% | 1 | | | 3,8 | 1 | |
| Pedagógica | Dllo Maestro | 19 | 58,53% | 7 | 41,67% | 5 | | | | | | 4,6 | 0,5 | |
| | | 20 | 50% | 6 | 41,66% | 5 | 8,34% | 1 | | | | 4,4 | 0,7 | |
| | | 21 | 63,64% | 8 | 36,36% | 4 | | | | | | 4,7 | 0,5 | |
| | | 22 | 16,66% | 2 | 50% | 6 | 8,34% | 1 | | | | 3,6 | 1,1 | |
| | | 23 | 25% | 3 | 58,34% | 7 | | | 16,66% | 2 | | | 3,9 | 1 |
| | Coord | 24 | 16,66% | 2 | 41,66% | 5 | 33,34% | 4 | 8,34% | 1 | | | 3,7 | 0,9 |
| | | 25 | 25% | 3 | 41,66% | 5 | 16,66% | 2 | 16,68% | 2 | | | 3,7 | 1 |
| | | 26 | 25% | 3 | 50% | 6 | 25% | 3 | | | | | 4 | 0,7 |
| | | 27 | 8,34% | 1 | 66,66% | 8 | 25% | 3 | | | | | 3,8 | 0,6 |
| | Enseñanza | 28 | 25% | 3 | 50% | 6 | 16,66% | 2 | 8,34% | 1 | | | 3,9 | 0,9 |
| | | 29 | 83,34% | 10 | 8,34% | 1 | 8,34% | 1 | | | | | 4,7 | 0,6 |
| | | 30 | 50% | 6 | 41,66% | 5 | 8,34% | 1 | | | | | 4,4 | 0,7 |
| | | 31 | 33,32% | 4 | 50% | 6 | 8,34% | 1 | 8,34% | 1 | | | 4,1 | 0,9 |
| | | 32 | 75% | 9 | 16,66% | 2 | 8,34% | 1 | | | | | 4,3 | 0,6 |
| | | 33 | 25% | 3 | 58,34% | 7 | 8,32% | 1 | | | | | 3,9 | 1,1 |
| | Aprendizaje | 34 | 41,66% | 5 | 50% | 6 | 8,34% | 1 | | | | | 4,2 | 0,9 |
| | | 35 | 58,34% | 7 | 33,33% | 4 | 8,33% | 1 | | | | | 4,5 | 0,7 |
| | | 36 | 41,66% | 5 | 33,32% | 4 | 16,66% | 2 | 8,34% | 1 | | | 4,1 | 1 |
| | | 37 | 16,68% | 2 | 41,66% | 5 | 41,66% | 5 | | | | | 3,7 | 0,7 |
| 38 | | 66,66% | 8 | 25% | 3 | 8,34% | 1 | | | | | 4,6 | 0,7 | |
| 39 | | 50% | 6 | 41,66% | 5 | 8,34% | 1 | | | | | 4,4 | 0,7 | |
| Innova | 40 | 41,66% | 5 | 41,66% | 5 | 8,34% | 1 | 8,34% | 1 | | | 4,2 | 0,9 | |
| | 41 | 25% | 3 | 50% | 6 | 16,66% | 2 | 8,34% | 1 | | | 3,9 | 0,9 | |
| | 42 | 50% | 6 | 41,66% | 5 | 8,34% | 1 | | | | | 4,4 | 0,7 | |
| Relaciones con el entorno | 43 | 41,66% | 5 | 58,34% | 7 | | | | | | | 4,4 | 0,5 | |
| | 44 | 8,34% | 1 | 50% | 6 | 41,66% | 5 | | | | | 3,7 | 0,6 | |
| | 45 | 8,34% | 1 | 41,66% | 5 | 16,66% | 2 | 33,34% | 4 | | | 3,2 | 1 | |
| | 46 | 33,34% | 4 | 50% | 6 | 16,66% | 2 | | | | | 4,2 | 0,7 | |
| | 47 | 25% | 3 | 58,34% | 7 | 16,66% | 2 | | | | | 4,1 | 0,7 | |
| | 48 | 16,66% | 2 | 58,34% | 7 | 25% | 3 | | | | | 3,9 | 0,7 | |
| | 49 | 50% | 6 | 50% | 6 | | | | | | | 4,5 | 0,5 | |
| | 50 | 41,66% | 5 | 25% | 3 | 33,34% | 4 | | | | | 4,1 | 0,9 | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|--------|---|--------|---|--------|---|--------|---|--------|---|-----|-----|
| | 51 | 8,34% | 1 | 75% | 9 | 8,33% | 1 | 8,33% | 1 | | | 3,8 | 0,7 |
| | 52 | 50% | 6 | 50% | 6 | | | | | | | 4,5 | 0,5 |
| | 53 | 50% | 6 | 50% | 6 | | | | | | | 4,5 | 0,5 |
| | 54 | 25% | 3 | 58,34% | 7 | 16,66% | 2 | | | | | 4,1 | 0,7 |
| | 55 | 41,66% | 5 | 50% | 6 | 8,34% | 1 | | | | | 4,3 | 0,6 |
| Valoración general y satisfacción personal | 56 | 41,66% | 5 | 41,66% | 5 | 8,34% | 1 | 8,34% | 1 | | | 4,2 | 0,9 |
| | 57 | 41,66% | 5 | 50% | 6 | 8,34% | 1 | | | | | 4,3 | 0,6 |
| | 58 | 25% | 3 | 58,34% | 7 | 16,66% | 2 | | | | | 4,1 | 0,7 |
| | 59 | 8,34% | 1 | 33,32% | 4 | 8,34% | 1 | 8,34% | 1 | 41,66% | 5 | 2,6 | 1,6 |
| | 60 | 8,34% | 1 | 8,34% | 1 | 25% | 3 | 16,66% | 2 | 41,66% | 5 | 2,4 | 1,4 |
| | 61 | 75% | 9 | 16,66% | 2 | 8,34% | 1 | | | | | 4,7 | 0,6 |

En la dimensión de *Formación*, más del 90% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo), ítem 1, de los maestros afirma que en la formación inicial recibida en la Universidad no estudiaron suficientemente la educación en el medio rural, y la media de la puntuación del ítem es 1,7 por lo que, ese mismo porcentaje, más del 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 2, considera que los planes de estudio universitarios deben contemplar este medio. Además, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 3, ve importante realizar algún periodo de prácticas en dicho medio y así mismo, ítem 4, recibirían alumnos en prácticas. Todos están de acuerdo en que la formación permanente es necesaria, ítem 5, y más del 83% (en desacuerdo) afirma que la temática rural no está incluida en dichos cursos que ofrecen. Finalmente, también reconocen que su CRA les facilita a la asistencia a dicha formación (ítem 7).

Gráfico 136. Formación inicial

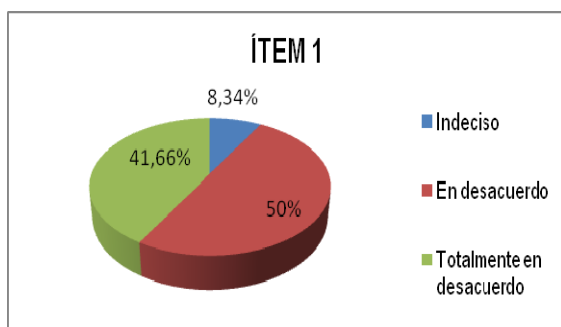


Gráfico 137. Importancia formación específica

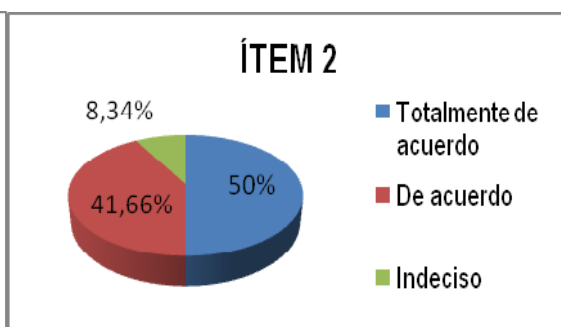


Gráfico 138. Prácticas escolares rurales

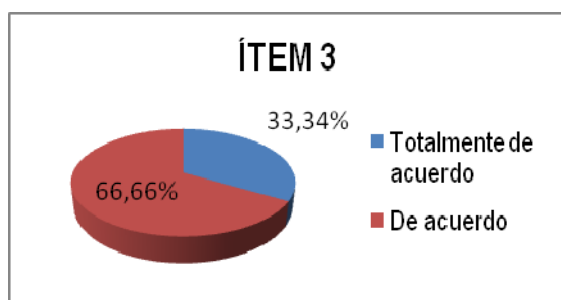


Gráfico 139. Recepción de alumnos en prácticas

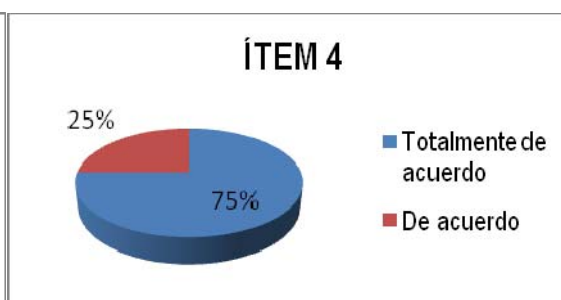


Gráfico 140. Importancia formación permanente

Gráfico 141. Cursos de formación permanente rurales

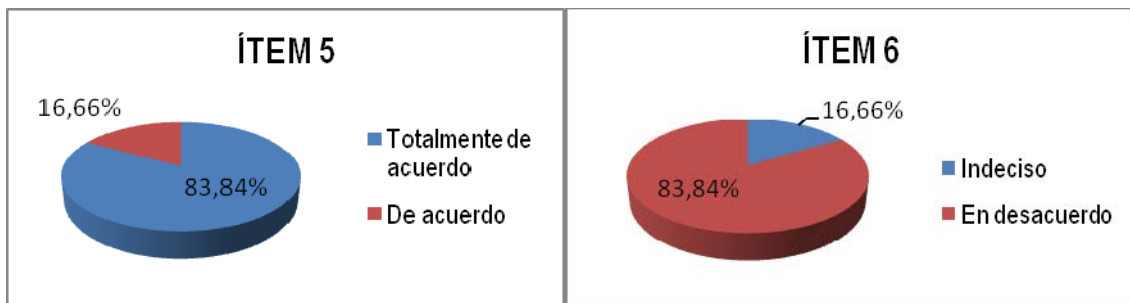
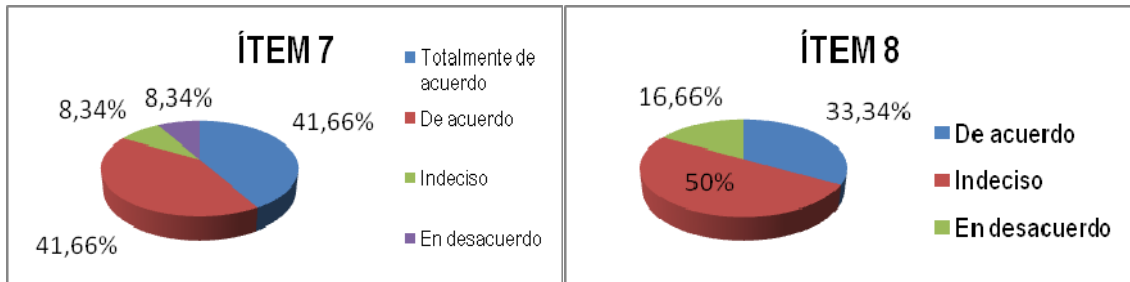


Gráfico 142. Asistencia formación permanente

Gráfico 143. Labor de los CPR



En la dimensión de *Condiciones laborales*, en el ítem 9, más del 75% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros opina que deberían ser incentivados económicamente; en ese mismo porcentaje creen que deberían ser incentivados con puntos a efectos de méritos (ítem 10). Respecto a la Administración Educativa, ítem 11, más del 83% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) da su conformidad ante las prórrogas de contrato de los maestros interinos en el medio rural, y la media de puntuación del ítem es 4,5. Así mismo, ítem 12, más del 58% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) considera que los destinos del medio rural sean voluntarios, más del 33% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) se muestra en contra de esto y más del 8% está indeciso. En cuanto a los maestros itinerantes, ítem 13, más del 58% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) considera que las condiciones económicas y laborales no son adecuadas y un 25% se muestra indeciso y la media de la puntuación del ítem es 2,3. Para concluir, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítems 14 y 15, opinan que su inestabilidad condiciona la calidad educativa y el desarrollo de proyectos de innovación.

Gráfico 144. Incentivos económicos

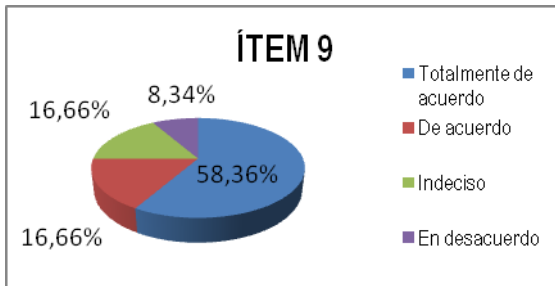


Gráfico 145. Incentivos méritos docentes

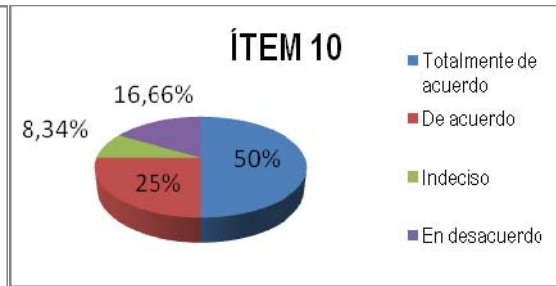


Gráfico 146. Prórrogas maestros interinos

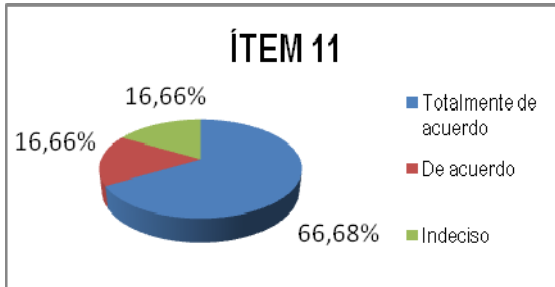


Gráfico 147. Destinos voluntarios

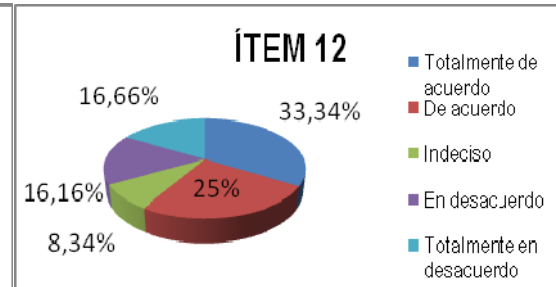


Gráfico 148. Condiciones itinerantes

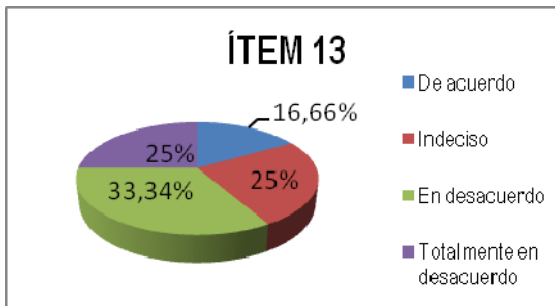


Gráfico 149. Provisionalidad docente vs calidad

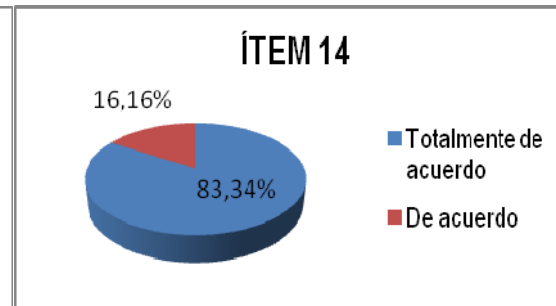
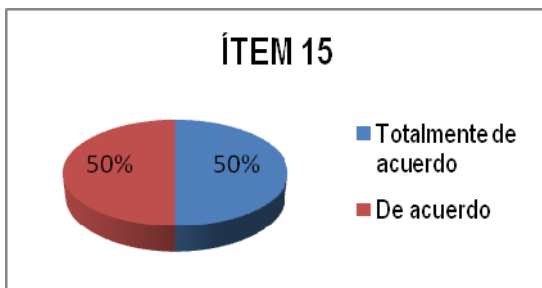


Gráfico 150. Provisionalidad docente vs proyectos



En la dimensión de *Dirección y liderazgo*, ítem 16, más del 66% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su Equipo Directivo le anima a la realización de proyectos de innovación; el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 17, admite que se interesa por ellos y más del 83% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 18, reconoce que les facilita todos los recursos necesarios para desempeñar correctamente su labor.

Gráfico 151. Equipo directivo vs proyectos

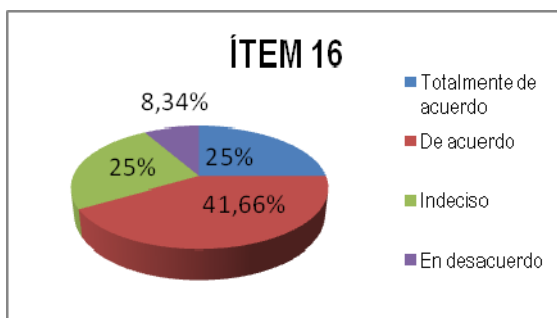


Gráfico 152. Equipo directivo interesado

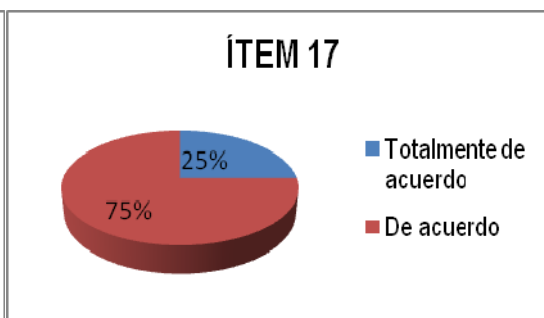
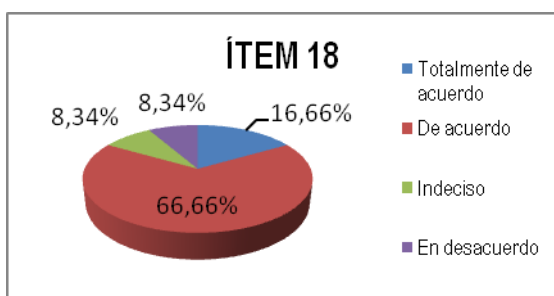


Gráfico 153. Equipo directivo facilitador



En la dimensión *Pedagógica*, los resultados de valoración de los maestros son muy positivos; en la subdimensión de Desarrollo del maestro, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 19, afirma que los CRA han servido para superar el aislamiento del profesorado y casi el 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 20, opina que todavía siguen sirviendo. El 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 21, afirma que el trabajo en equipo es la base del CRA y la media de puntuación del ítem es 4,7. Respecto a trabajar en la especialidad, ítem 22, más del 66% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que el CRA lo permite, pero un 25% (en desacuerdo) opina lo contrario. Y, en cuanto al intercambio de experiencias didácticas, ítem 23, más del 83% afirma que el CRA lo facilita. En la subdimensión de Coordinación, más del 58% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 24, responde que el CRA permite trabajar en red, y casi un 34% se muestra indeciso. Así mismo, más del 66% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 25, opina que les permite coordinarse entre ellos; más del 75% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 26, afirma que el CRA les permite coordinarse con el Equipo Directivo y ese mismo porcentaje, ítem 27, piensa que también les permite su coordinación con el EOEP. En la subdimensión de Enseñanza, podemos destacar que casi el 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 29, afirma que el material didáctico que ofrecen las editoriales no es sensible con el medio rural, lo cual hace, y la media de la puntuación del ítem es 4,7, ítem 30, que en ese mismo porcentaje utilicen el entorno como un elemento más de currículo. También, ítem 31, más del 83% (totalmente de acuerdo + de

acuerdo) responde que las aulas del CRA son espacios dinámicos y un 75% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 28, cree que el horario escolar de un CRA debe ser flexible. También, casi un 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 32, admite que las relaciones entre ellos y los alumnos son muy estrechas. Y un 83% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 33, opina que las aulas *internivelares* propician la utilización de metodologías docentes innovadoras, frente a un 8% (totalmente en desacuerdo) que opina que esto no es así. En la subdimensión de Aprendizaje casi el 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítems 34 y 35, afirma que se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y que la atención es más personalizada. A su vez, un 75% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 36, opina que esta atención influye positivamente en el rendimiento escolar, un 16% se muestra indeciso y un 8% (en desacuerdo) opina que esto no es así. Más del 58% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 37, piensa que los alumnos del CRA aprenden más que en un centro ordinario y casi un 42% se muestra indeciso. Casi el 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 38, cree que el binomio CRA-CRIET enriquece a los alumnos de este medio y, en ese mismo porcentaje, ítem 39, apuestan porque el CRA es la solución educativa para estos alumnos. Por último, en la subdimensión de Innovación, más del 83% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 40, afirma que el uso de las TIC les ha beneficiado, un 8% se muestra indeciso y otro 8% se muestra contrario. Un 75% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 41, opina que les permite innovar en su docencia y casi el 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 42, afirma que el medio rural es un ámbito adecuado para la experimentación educativa.

Gráfico 154 y 155. Superación del aislamiento docente (antes y ahora) Gráfico 156. Trabajo en equipo

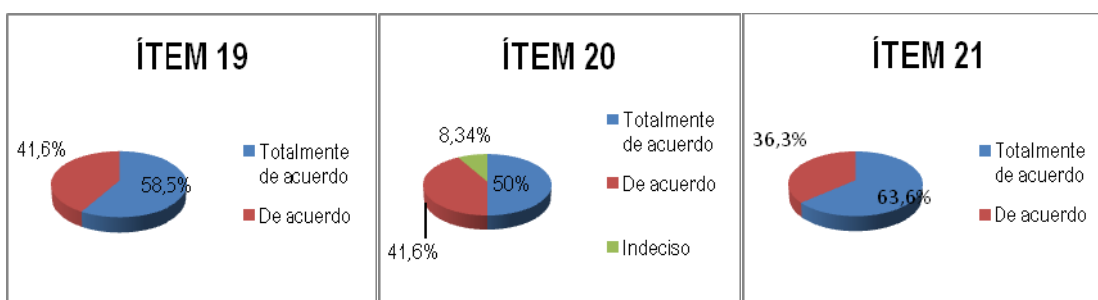


Gráfico 157. Trabajo especialidad Gráfico 158. Intercambio experiencias Gráfico 159. Trabajar en red

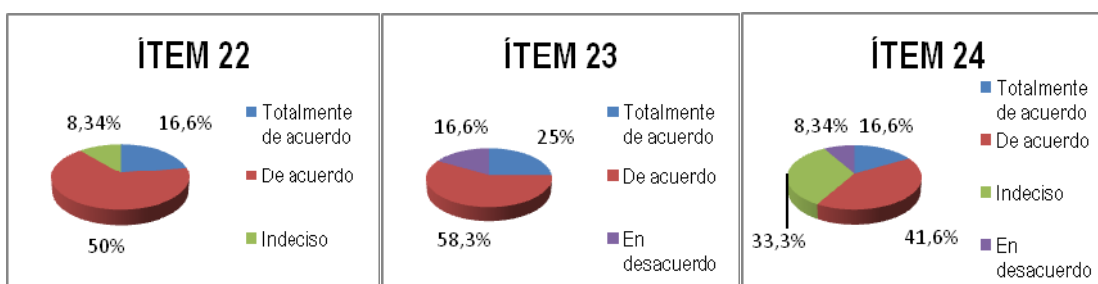


Gráfico 160. Coord. maestros

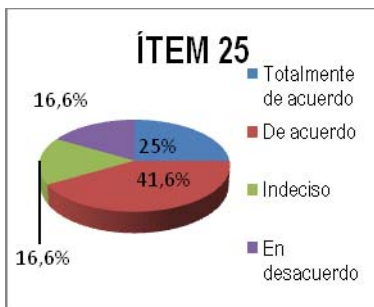


Gráfico 161. Coord. Eq. Directivo

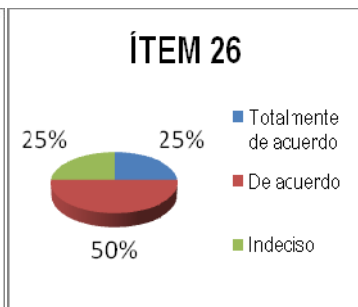


Gráfico 162. Coord. EOEP

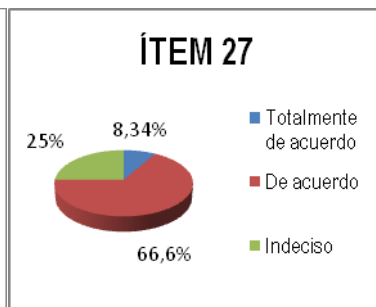


Gráfico 163. Flexibilidad horaria

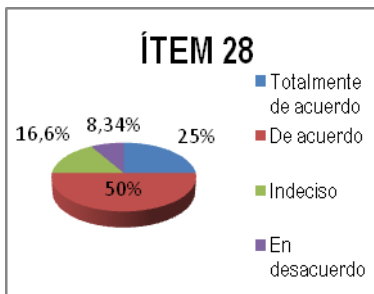


Gráfico 164. Material didáctico

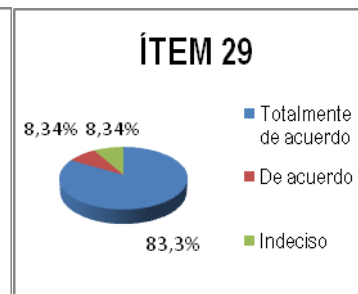


Gráfico 165. Entorno-curriculo

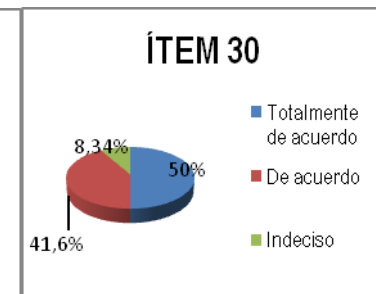


Gráfico 166. Aulas dinámicas

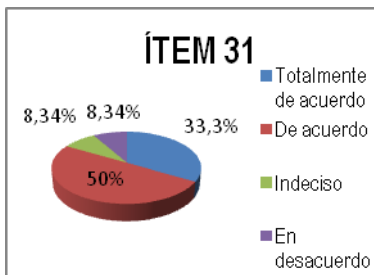


Gráfico 167. Relaciones estrechas

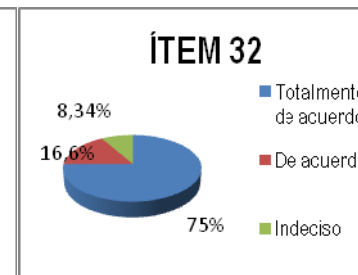


Gráfico 168. Método innovador

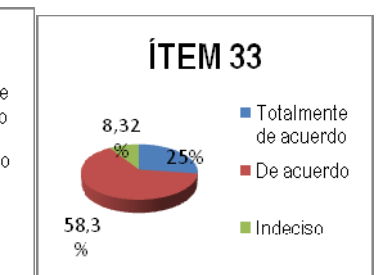


Gráfico 169. Respeto ritmos ap.

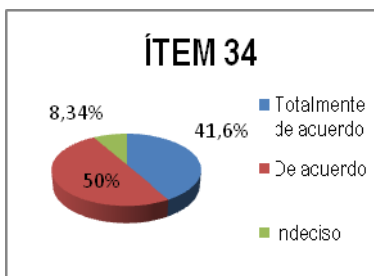


Gráfico 170. At. personalizada

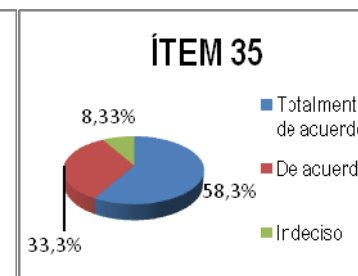


Gráfico 171. At. Pers vs rendimiento

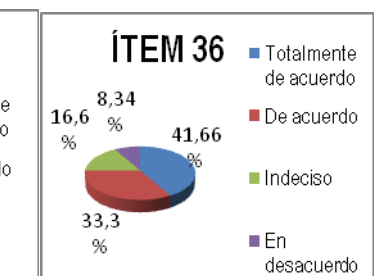


Gráfico 172. Mayor ap.

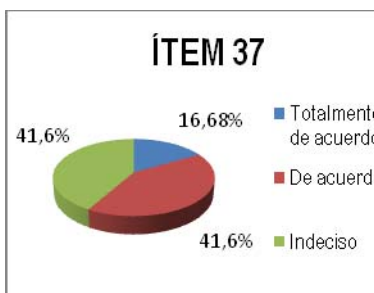


Gráfico 173. CRA-CRIET

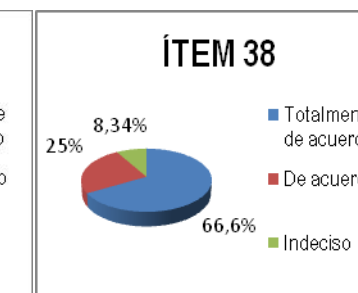


Gráfico 174. Solución positiva

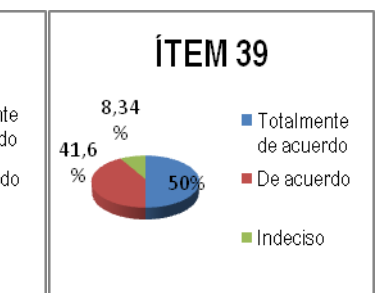
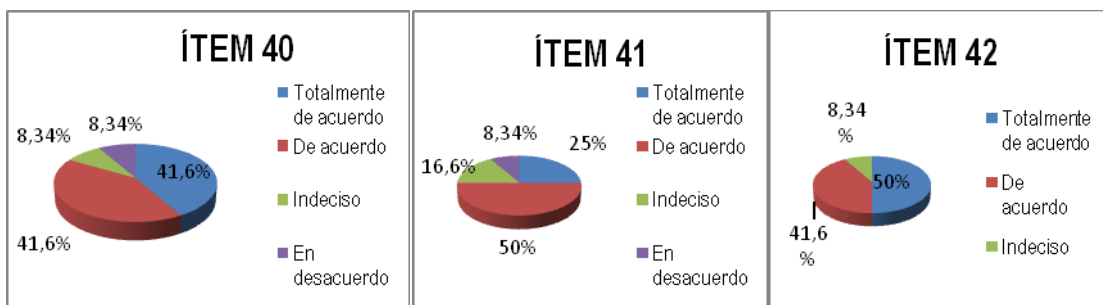


Gráfico 175. TIC beneficios

Gráfico 176. Innovación docencia

Gráfico 177. Experimentación ed.



En la dimensión de *Relaciones con el entorno*, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 43, de los maestros afirma que la comunicación entre ellos y las familias es fácil. Más del 58% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 44, opina que la AMPA participa activamente en el CRA y casi un 42% se muestra indeciso. El 50% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 45, afirma que las familias se implican en la educación de sus hijos, un 16% se muestra indeciso y casi un 34% cree que esto no es así, y la media de puntuación del ítem es 4,2. En cuanto a las actividades organizadas por la Comarca y los ayuntamientos, ítems 46 y 47, un 83% afirma que su CRA participa. Respecto a los programas y proyectos educativos, el 75% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 48, afirma que participa en los proyectos de innovación y el 25% se muestra indeciso. El 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que el CRA participa, ítems 49 y 52, en los programas de Escuelas Viajeras y CRIET. En ese mismo porcentaje, ítem 53, afirma que su CRA realiza jornadas de convivencia para que los alumnos se conozcan mejor, casi un 84% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 54, cree que los municipios apoyan la labor educativa y casi un 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 55, reconoce que el CRA es un centro abierto a la comunidad educativa.

Gráfico 178. Comunicación fácil

Gráfico 179. AMPA activa

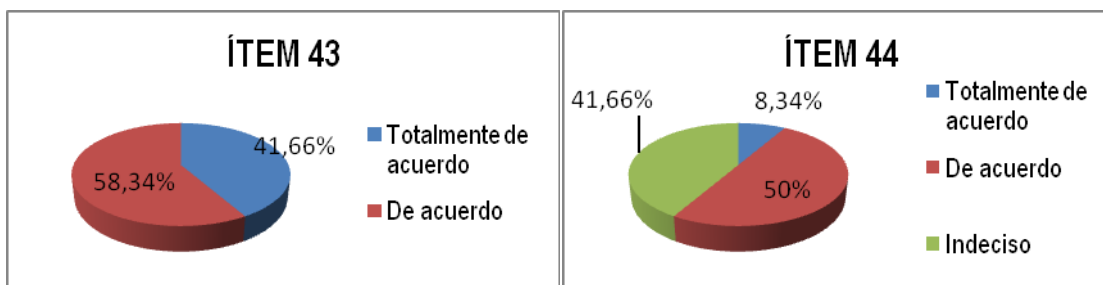


Gráfico 180. Implicación familias

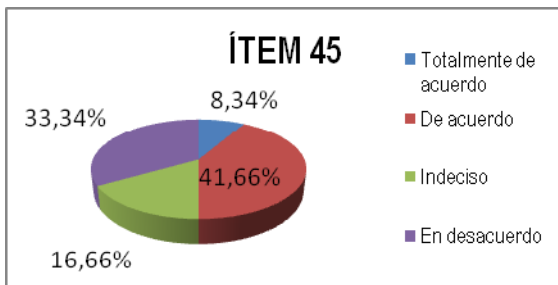


Gráfico 181. Actividades Comarca

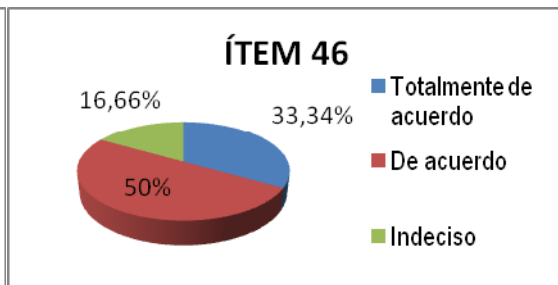


Gráfico 182. Actividades Ayuntamiento

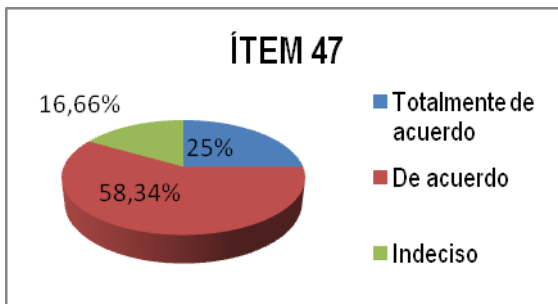


Gráfico 183. Proyectos de Innovación

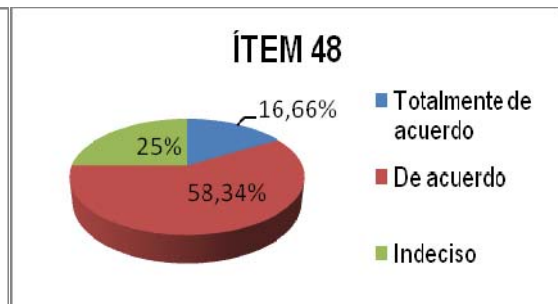


Gráfico 184. Escuelas Viajeras

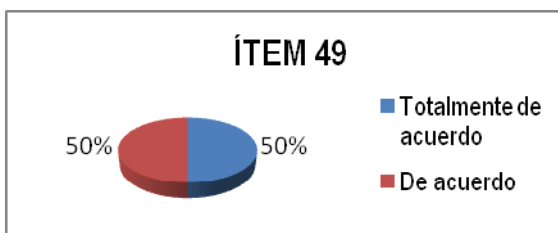


Gráfico 185. Apertura de centros

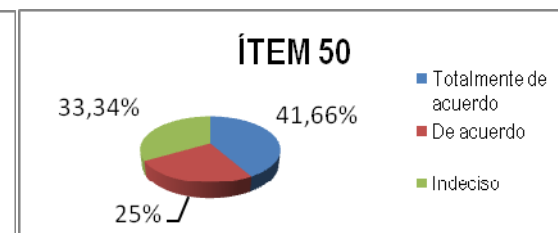


Gráfico 186. Promotoras de Salud

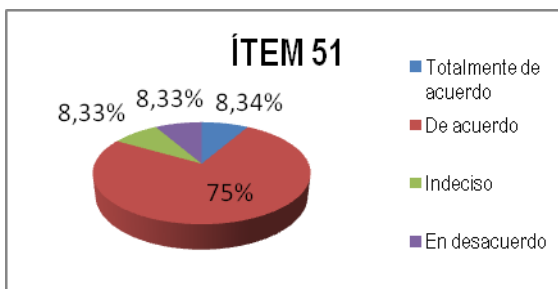


Gráfico 187. CRIET / Jornadas de convivencia

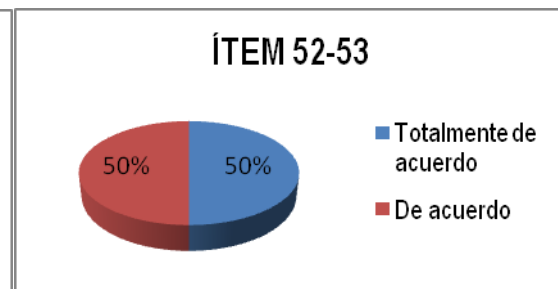


Gráfico 188. Localidades vs apoyo educativo

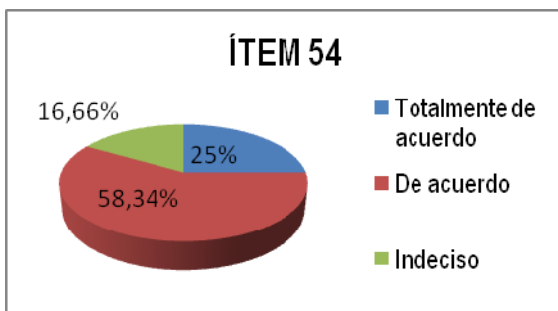
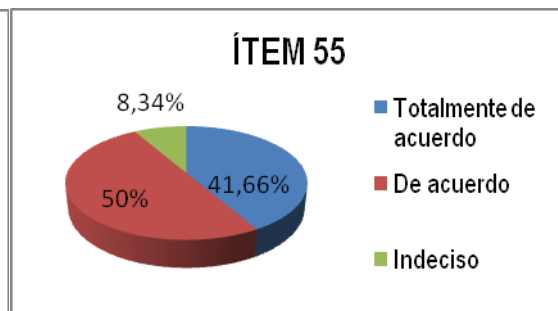


Gráfico 189. Centros abiertos



En la dimensión de *Valoración general y satisfacción personal*, más del 83% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 56, se muestra satisfecho con el ambiente y el clima de trabajo de su CRA, un 8% está indeciso y otro 8% se muestra en desacuerdo. En ese mismo porcentaje, un 83% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 58, se siente valorado por su trabajo. Casi un 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 57, está satisfecho con las condiciones en las que desempeña su labor. Respecto a la continuidad en el CRA, ítem 60, un 58% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) afirma que en estos momentos no dejaría el CRA frente a un 17% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) que sí que lo haría y un 25% que se muestra indeciso, y la media de puntuación del ítem es 2,4. Y en un futuro cercano, ítem 59, un 50% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) dice que sí que lo dejaría para irse al medio urbano. Para finalizar, casi un 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 61, opina que los niños y las escuela son el futuro de los pueblos, y la media de puntuación del ítem es 4,7.

Gráfico 190. Satisfacción clima laboral

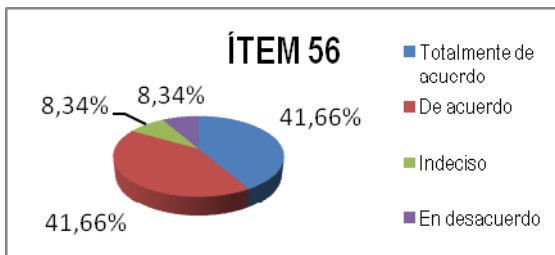


Gráfico 191. Satisfacción condiciones laborales

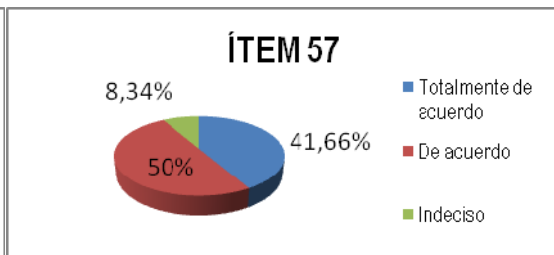


Gráfico 192. Valoración por su trabajo

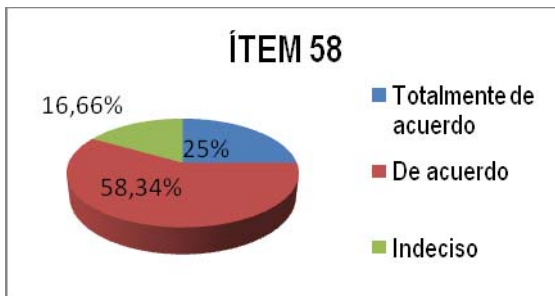


Gráfico 193. Abandono del CRA en un futuro cercano

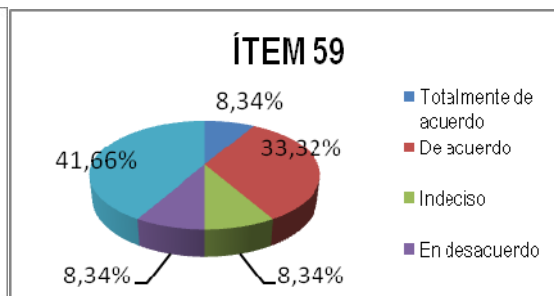


Gráfico 194. Abandono del CRA en el presente

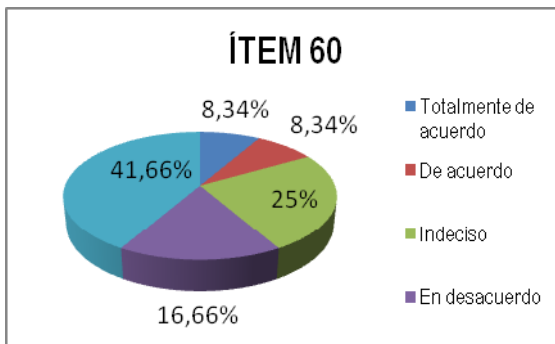
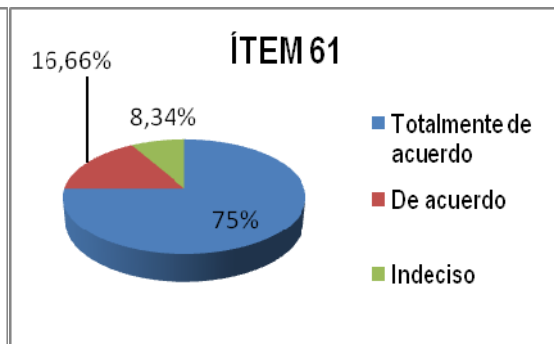


Gráfico 195. Niños y escuela: germen de futuro



4.2.3.2. Resultados cualitativos

A. FORMACIÓN

En esta dimensión vamos a analizar los resultados obtenidos en cuanto a la formación inicial y permanente de los maestros. Nos encontramos con informaciones bastante uniformes entre los maestros, con algunas excepciones. Los maestros estudiaron Magisterio porque les gustaban los niños y porque estaba en una universidad cercana:

- “Yo había estudiado el grado superior de piano y siempre he dado clases de música, me gustan mucho los niños. Pensé en continuar con Magisterio.” (MIB - D 1 - P 1)
- “Yo estudié magisterio porque en esos años el viajar fuera de casa era casi imposible y más en una familia de agricultores donde yo había nacido y como estaba Magisterio en Teruel pues era a lo que más fácil acceso tenía.” (MVB - D 1- P 1)
- “Buscaba una carrera que estuviera relacionada con el deporte y pensé en Magisterio de Educación Física.” (MNB - D 1 - P 1)

A ninguno de ellos les hablaron en la universidad de la escuela rural, como afirman en sus respuestas:

- “No recuerdo que hubiera ninguna asignatura que tratara la Escuela Rural.” (MIB - D1- P2)
- “Pues creo sinceramente que ni en esos momentos ni en la actualidad se habla de Escuela Rural.” (MVB - D1 - P2)
- “Nada de Escuela Rural.” (MNB - D1- P2)

Al terminar sus diplomaturas, tomaron caminos diferentes, tal y como lo indican las siguientes citas:

- “Continúe con mi trabajo en la Escuela de Música y comencé a estudiar las duras oposiciones”. (MIB - D1 - P3)
- “Me fui a la *mili* y allí tuve la posibilidad de trabajar en un colegio privado de Valencia. Después estudié y aprobé las oposiciones.” (MVB - D1- P3)
- “Hice otra diplomatura, la de educación infantil y encontré trabajo en un colegio privado en Zaragoza. Después oposité y este año he empezado a trabajar en la escuela pública.” (MNB - D1 - P3)

Los destinos de los maestros en el ámbito público siempre han sido rurales:

- "He tenido muchos destinos, casi siempre en CRA. En este CRA es mi segundo curso y si puedo el próximo curso me gustaría repetir." (MIB - D1 - P4)
- "Trabajé en localidades cercanas como: Galve, Escucha, Orrios, etc. (Teruel). Y desde 1988 estoy en este CRA." (MVB - D1- P4)
- "Es mi primer destino." (MNB - D1- P4)

Volviendo a la formación que se imparte en la Universidad, los maestros están de acuerdo en que existe un gran distanciamiento entre lo que se ofrece en la universidad y la realidad de los CRA:

- "Pues lamentablemente sí. Hasta que no trabajas en el medio rural no te das cuenta de esta realidad." (MIB - D1- P 5)
- "Absolutamente, creo que debería existir una asignatura de escuela rural." (MVB - D1 - P5)
- "Sí, hay un gran desconocimiento." (MNB - D1- P5)

Siguiendo en la línea de la formación, todos los maestros vuelven a coincidir en lo importante que es que el alumnado conozca los CRA y, por ello, coinciden en lo interesante que sería que alguno de los períodos de prácticas lo realizaran en este tipo de centros:

- "Sería muy interesante, porque en el medio rural ves realidades muy diferentes. Conoces las aulas unitarias donde conviven muchos niveles y eso es complicado pero muy gratificante." (MIB - D1 - P 6)
- "Totalmente conveniente, el maestro que viene de la universidad desconoce la escuela rural, piensa que las clases *internivelares* ni existen." (MVB - D1- P6)
- "Si yo creo que sería muy interesante, ya de por si considero que el período de prácticas es muy bueno para ver la realidad de una escuela." (MNB - D1- P6)

Respecto a la formación permanente, también coinciden en que la oferta de cursos no resulta específica para los maestros de los CRA, sino que son cursos más generales, como podemos ver en esta respuesta:

- "Yo llevo 35 años en esta profesión y te podría decir que específicos de CRA muy pocos, rara vez." (MVB - D 1 - P 7)

B. CONDICIONES LABORALES

En esta dimensión pretendemos mostrar qué podría hacer la Administración para favorecer la permanencia de los maestros en el medio rural. Estos coinciden en que algo se tiene que hacer, pero tampoco saben muy bien el qué y uno de ellos también muestra dudas de con qué profesorado (fijo o interino), como indican sus respuestas:

- “Yo creo que sí porque se nota mucho el cambio de los maestros. Además en la especialidad de música sigues el currículo pero hay muchas cosas que dejas empezadas un curso para poderlo terminar otro y si hay cambio de maestro no se da. Quizás se puede incentivar con puntos.” (MBI - D 2- P 8)
- “Creo que sería una fórmula para que la gran movilidad que tenemos en las escuelas rurales pues pudiera mitigarse un poco, porque aquí es muy difícil llevarse a cabo un plan de formación, cualquier proyecto de innovación o de investigación en el CRA porque el equipo directivo lo primero que se encuentra es que al año siguiente de programar ese proyecto pues te puedo decir que el 60% del profesorado o más no va a estar con lo cual al año siguiente empezamos por la misma letra que hemos empezado el curso anterior. Sí que deberían pensar en algo para que incentivasen a los maestros que vienen a la zona rural, lo que primero viniesen porque les gusta y porque quieren y después que se les incentivasen de alguna manera para que permaneciesen como mínimo tres o cuatro años.” (MVB - D 2 - P 8)
- “Considero que la administración debería hacer algo, pero a nivel de profesorado fijo y no interino. Los interinos elegimos el destino básicamente en el CRA que te toca, buscas acercarte cada vez más a tu lugar de origen, incentivar a un interino es complicado porque el interino busca su beneficio propio en ese momento. Al fijo, sin embargo, sí que se les debería poner unas medidas, exactamente no sé cuáles. Yo me pongo en el lugar del alumno y cada año me viene un profesor, entre que me hago a su forma de trabajar, el año se termina y no hay una continuidad en el trabajo.” (MNB - D 2 - P 8)

C. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

En esta dimensión las respuestas han sido bastante diferentes, pero fundamentalmente se refieren al exceso de movilidad del profesorado y a temas de organización y recepción de la información, tal y como muestran las siguientes afirmaciones:

- “La llegada de información a las aulas de los pueblos, donde los itinerantes somos el correo.” (MIB - D 3 - P 9)

- “La gran movilidad del profesorado ramifica en una serie de dificultades, como hemos comentado antes. A la hora de realizar proyectos, dinamizar actividades extraescolares, concienciar al profesorado de participar en las actividades, etc. Cada curso escolar es vuelta a empezar.” (MVB - D 3- P 9)
- “La organización a la hora de trabajar. Aunque en este CRA están muy coordinados y se hacen equipos de trabajo por ciclos para programas conjuntamente, lo cual hace que nos ayudemos unos a otros.” (MNB - D 3 - P 9)

D. PEDAGÓGICA

En esta dimensión hemos podido profundizar en el modelo CRA, ya que los maestros han expuesto ventajas e inconvenientes de dicho modelo, han hablado de la figura de los maestros itinerantes, nacida a partir de este modelo y, además, han comentado aspectos del binomio CRA- CRIET. El modelo CRA tiene sus beneficios, pero también tiene perjuicios según nos han indicado los maestros:

- “El CRA está claro que tiene muchos beneficios porque permite trabajar de una manera más individualizada con los alumnos pero también te perjudica si tienes aulas con muchos niveles ya que tienes que cuidar mucho los tiempos. También a lo itinerantes nos toca mover muchos materiales en nuestro vehículo y eso yo lo veo como una incomodidad. Para las familias es muy cómodo tener la escuela abierta y poder tener a sus hijos en casa ya que cuando van al instituto de mucha pena ya que tienen que madrugar y estar todos los días en carretera. Para la comunidad son todo beneficios, hace poco hablé con el alcalde de este pueblo y me dijo que lo mejor de un pueblo es tener la escuela abierta, ya que da vida al pueblo y les beneficia para tener otros servicios.” (MIB - D 4- P10)
- “Para los alumnos son todos beneficios. El modelo CRA se concibió para que el maestro itinerante fuese por los pueblos impartiendo su especialidad y así los alumnos recibir una educación en condiciones. A la familia también les favorece ya que ven que sus hijos tienen una enseñanza individualizada, de calidad, una enseñanza donde el tú a tú funciona, la confianza funciona, el pedir responsabilidades al niño funciona, por lo tanto esto también favorable a los padres. Además, si abres el CRA con actividades, utilizando espacios como el patio, los frontones, etc. Todavía hay mayor unión. Los maestros si se sienten implicados e inmersos en el CRA es un gran beneficio porque comparte con compañeros, aporta cosas, aprendemos entre todos, etc. Para los que nos sentimos identificados con el modelo CRA es lo mejor que se ha podido inventar para borrar aquel aislamiento que había en los años 70 y 80. La comunidad educativa participa en las convivencias que hacemos en el CRA y le aporta solo beneficios. Yo

perjuicios no señalaría ninguno en todo caso la dificultad económica de gasto que suponen las escuelas de cada localidad para su ayuntamiento, ya que ellos la mantienen limpia, con calefacción, arreglan las averías, etc. Para los maestros es muy positivo porque no es lo mismo trabajar en una isla que trabajar con más gente y esto nos lo facilita el CRA. Y en cuanto a la comunidad pues todo esto repercute de manera muy positiva. " (MVB - D 4 - P 10)

- "A los maestros les beneficia ver una manera diferente de educación, te enriqueces, puedes beneficiarte de la situación del entorno, tienes alumnos más autónomos e independientes además de participativos. El único perjuicio que encuentro es la planificación que debes de hacer cuando estás en una unitaria con 10 niños de niveles diferentes, pero todo está en organizarte. A los alumnos les beneficia la convivencia que tienen ya que establecen vínculos muy fuertes. Se ayudan en las tareas, cuando el mayor ha terminado su tarea va a ayudar al más pequeño. Además, las relaciones entre iguales las tienen a través del CRIET y de las convivencias del CRA. En cuanto a la familia, todo son beneficios, el trato es muy cercano. Y a la comunidad educativa la enriquece, le da vida al pueblo." (MNB - D 4- P 10)

Respecto al binomio CRA–CRIET todos los maestros han coincidido en la importancia de que exista una coordinación entre ambos centros:

- "Yo no conozco mucho el CRIET pero sé que los alumnos lo disfrutan y aprenden. En el CRA hacemos actividades previas según la temática del trimestre del CRA. " (MIB - D 4 - P 11)
- "Lo primero es saber que es un proyecto único de los dos, no puede existir el proyecto CRA por su lado y el proyecto CRIET por otro lado ya que sería un sinsentido. El modelo CRIET nació como modelo compensador de la escuela rural. Para ir unidos en el mismo proyecto tenemos reuniones conjuntas a los inicios y a los finales del curso. El CRIET completa la formación de los alumnos haciendo actividades que no están haciendo en el CRA, están teniendo unas relaciones sociales que no pueden tener en el CRA por lo tanto el aspecto social está enriquecido. Los maestros deben de motivar tanto a los alumnos como a sus familias para que participen y vayan al CRIET." (MVB - D-4- P 11)
- "Por lo que he experimentado este año, la relación que hay entre ambos es muy estrecha. Al principio del curso nos reúnen a los maestros del CRA y acudimos allí al CRIET a una charla y después nos enseñan las instalaciones. El CRIET hace un esfuerzo para involucrar al CRA. Podemos participar en la programación, se prepara alguna actividad inicial y cuando los alumnos han vuelto del CRIET te informan de cómo ha ido la estancia allí." (MNB - D 4 - P 11)

En cuanto a la figura del maestro itinerante, los maestros coinciden en la importancia de estos, ya que imparten sus especialidades, permiten los desdobles de clases, etc. Aunque uno

de los maestros señala que a veces hay que *recordarles* que son parte del claustro. Estas son algunas de sus afirmaciones:

- “Quizá vamos pasando muy rápido por las aulas y en los recreos es cuando hacemos las itinerancias. Nosotros no llevamos la carga que puede tener un tutor y nos dedicamos a nuestra especialidad y a realizar algunos apoyos y desdobles.” (MIB - D 4 - P 12)
- “Deberían estar más integrados con los demás. A veces ha habido que recordarles que son parte del claustro, que también tienen derecho a opinar y que necesitamos de su colaboración.” (MVB - D 4- P 12)
- “Considero que tienen un trabajo duro, ya que cada día van con su coche de pueblo en pueblo y en este CRA a veces las carreteras se complican. Dan su especialidad con calidad y eso repercute favorablemente a los alumnos.” (MNB - D 4- P12)

E. VALORACIÓN GENERAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión encontramos respuestas diferentes; así, ante la valoración del maestro uno de ellos piensa que no, otro que sí y otro que igual que en un centro completo:

- “Sinceramente creo que no, no se dan cuenta de todo lo que hacemos.” (MIB - D5 - P 13)
- “Sí, sobre todo si te has integrado en el pueblo. Yo me siento recompensado totalmente. El maestro rural está mucho más cerca de los padres y de los alumnos. ” (MVB - D 5- P 13)
- “Yo creo que se valora igual que en un colegio completo y que verdaderamente se debería valorar más en el medio rural.” (MNB - D 5 - P 13)

En cuanto al sentimiento de pertenencia a un mismo CRA, las respuestas son muy claras, pues todos coinciden en que tanto alumnos, maestros y familias son parte de un mismo centro. Destacamos, en este sentido, la siguiente afirmación:

- “Sí, una de las notas de identidad de nuestro CRA es sentirse del mismo centro, sentirnos de un único CRA. Es lo que más hemos trabajado desde que nació este CRA. ” (MVB - D 5 - P 14)

Referente a la última cuestión, todos ellos animan a los futuros maestros a que trabajen en un CRA, que no les dé miedo y que el trabajo les resultará muy gratificante.

- “Que no les dé miedo, que la escuela rural es muy bonita y muy gratificante.” (MIB - D 5- P 15)

- “Que si alguien no lo tiene muy claro, que se interese por el medio rural, ya que posiblemente a mucha gente les satisficiera mucho más que el medio urbano.” (MVB - D 5- P 15)
- “Lo primero es que la escuela rural no les tiene que asustar. No tienen que tener miedo a venir a trabajar a una escuela rural, ya que todos salimos adelante y aprendemos.” (MNB - D 5- P15)

4.2.3.3. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos de los maestros.

Las contestaciones de los maestros en los cuestionarios y en las entrevistas han seguido una misma línea, con muchas similitudes y escasas diferencias.

En cuanto a la *Formación* de los maestros, observamos que existe un déficit en su formación inicial y en la permanente. Ellos afirman que en la universidad no les hablaron de escuela rural y no conocieron este medio hasta que llegaron a trabajar directamente en él. Además, creen que es importante que los estudiantes realicen alguno de sus períodos de prácticas de la carrera en dicho ámbito y que la universidad introduzca en sus planes de estudio la educación en el medio rural. Respecto a la formación permanente, también muestran su desacuerdo ya que no hay cursos de temáticas rurales.

En cuanto a las *Condiciones laborales*, los maestros creen que la Administración Educativa debería replantearse la situación en la que se encuentran los maestros de este medio, tratar de incentivarlos de algún modo (ya sea económicamente, con más puntos para sus méritos, prorrogando sus contratos, etc.), intentando estabilizar a los maestros y favorecer así una mayor calidad educativa.

En referencia a la *Dirección y liderazgo*, los maestros se muestran muy contentos con su Equipo Directivo, creen que se preocupan por ellos y les facilitan los medios necesarios para que puedan desempeñar su labor debidamente. Por otro lado, afirman que los Equipos Directivos de un CRA tienen algunas dificultades añadidas a su labor, como son el exceso de movilidad de los maestros y la transmisión de la información por las diferentes aulas del CRA, y que este último aspecto lo suelen solventar con los maestros itinerantes.

En el plano *Pedagógico*, los maestros valoran positivamente el modelo CRA. Manifiestan que los alumnos reciben una enseñanza individualizada y que desde el CRA se trabaja para favorecer el desarrollo social de los mismos, realizando jornadas de convivencia y participando

en diferentes programas como puede ser el CRIET. A los maestros les resulta también muy enriquecedor ya que les permite trabajar juntos y coordinarse entre ellos, con el Equipo Directivo, el EOEP,... A su vez, reconocen que deben planificar bien sus clases, ya que las editoriales no son adecuadas para este medio y además suelen tener distintos niveles en las aulas. También destacan las relaciones tan cercanas que se establecen con los alumnos y sus familias, así como las posibilidades que les ofrecen las TIC para desarrollar su docencia. Un alto porcentaje, 92%, reconoce que el medio rural es un ámbito adecuado para la experimentación educativa. A las familias opinan que este modelo les favorece ya que mantienen a sus hijos en su hogar y la educación que reciben es de calidad.

Así mismo, reconocen que el binomio CRA–CRIET enriquece a la educación en el medio rural y por lo tanto a los alumnos. De sus compañeros itinerantes valoran la labor que realizan ya que permiten que haya desdobles y que las áreas específicas sean impartidas por especialistas.

En cuanto a la *Valoración general y satisfacción personal*, los maestros se encuentran muy bien en el CRA y se sienten valorados por el mismo, aunque en ocasiones su labor no esté reconocida en el medio rural. Tanto ellos como los alumnos y las familias sienten el CRA como un centro único. Respecto a su permanencia en el CRA, un 50% de ellos piensa abandonarlo en un futuro para marcharse a trabajar al medio urbano.

A sus futuros compañeros les animan a que vayan a desarrollar su labor en un CRA porque es muy satisfactorio.

Por último, opinan que el futuro de los pueblos depende fundamentalmente de que la escuela rural siga abierta.

4.2.4. Resultados de los padres y las madres

Para formar el grupo de discusión, el director del CRA realizó previamente una selección de los padres y las madres que podrían participar, ya que él los conocía y sabía con cuáles podía contar. La única condición que se le puso es que, de nuevo, hubiera representación del mayor número de las localidades que conforman CRA. Una vez seleccionados, nos dio sus datos y comenzamos a contactar con ellos por teléfono.

En este CRA participaron cinco madres y dos padres, que procedían de 7 localidades diferentes. Su identificación lleva la letra B, que se refiere al CRA, la M de madre o la P de padre y un número. Por ejemplo: BM1.

A. SIN DIMENSIÓN. ROMPEMOS EL HIELO

Con esta pregunta hemos intentado abrir el diálogo de los participantes. Les hemos pedido que volvieran a su pasado escolar y que lo compararan con el de sus hijos.

Lo más destacado de su época ha sido que contaban con un único maestro para todas las materias y esto repercutía negativamente en su educación. De la escuela actual, han valorado positivamente la importancia del modelo CRA, ya que facilita la socialización, permite que haya maestros especialistas y mejora la educación. Así lo demuestran las siguientes citas:

- “Antes teníamos un maestro que lo daba todo, imagina qué educación física e inglés teníamos.” (BM1)
- “Además de que la convivencia que se ha formado en los CRA es un valor grande, el poder tener maestros especialistas ha sido fundamental y ha mejorado la enseñanza.” (BP4)

B. PEDAGÓGICA

Con las preguntas realizadas en esta dimensión intentamos conocer la opinión que les merece el modelo CRA en cuanto a sus hijos, a las familias y a la comunidad educativa. En líneas generales, todas las respuestas han sido muy positivas.

Referente al modelo CRA y sus hijos, señalan que todo son beneficios, tanto a nivel académico como de convivencia. Los niños van a gusto a clase, los maestros son cercanos, la comunicación es fluida, realizan numerosas actividades y viajes y la educación es, en general, buena. Además, valoran que el CRA vaya más allá de cuando terminan la escolarización, ya que sus hijos se siguen viendo, son amigos y los pueblos se unen.

Si hablamos del modelo CRA y las familias, todo son beneficios, a excepción de las actividades extraescolares, que es donde señalan ciertas quejas a la hora de ubicarlas, ya que hay padres que no quieren desplazarse para llevar a sus hijos a dichas actividades. Todo lo

demás es positivo porque al unirse sus hijos los padres pueden conocerse más y tener más relación, creando así un clima de confianza.

Respecto al modelo CRA y la comunidad educativa, no ven ningún perjuicio; más bien al contrario, pues todo son beneficios. Y es que a través del CRA se establecen relaciones con alumnos, padres y pueblos. Además señalan que el CRA ha favorecido la subsistencia de los pueblos, ha facilitado un servicio educativo, permite que las familias se queden en el medio rural, manteniendo e insistiendo de este modo en la idea de que cuando una escuela cierra el pueblo desaparece:

- “Son todo beneficios ya sea nivel escolar como a nivel de convivencia.” (BP4)
- “Fíjate, de los pueblos que estamos en el CRA, no podían formar un equipo de fútbol, en cambio ahora podemos hacer muchas cosas: viajes, ir a la piscina, deporte... Los padres no podíamos echar unos cafés todos juntos. Vivir en el pueblo aparte de la educación de nuestros hijos son muchas más cosas.” (BP4)
- “Las actividades extraescolares que tenemos en el CRA a la hora de ubicarlas en los pueblos crean problemas. Ya que la mayoría de las actividades que se hacen se concentran en el pueblo de la cabecera porque es el más céntrico y el que dispone de mejores instalaciones y hay muchos padres que se quejan de tener que desplazarse. Al final la actividad no sale porque no hay niños, más bien porque los padres no quieren desplazarse. Eso es algo que los padres tendríamos que implicarnos más, ya que en cualquier ciudad nos tendríamos que desplazar igual y seguramente con más tráfico y nos costaría más tiempo.” (BM2)
- “Lo que si hubiéramos tenido claro es que si la enseñanza hubiese sido menor no estaríamos aquí. Y cabe destacar que el termómetro del pueblo es el CRA. Ya que cuando marcha una familia no se van solo los 4 de casa sino que se van los abuelos y el tío soltero, que ya son 7 personas mínimo y eso en un pueblo es una barbaridad.” (BP4)

C. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Las respuestas a la pregunta planteada en esta dimensión han ido en la misma dirección. Piden que la Administración en el ámbito rural no mire el número de alumnos y que no se deje llevar por la rentabilidad. Creen que no se puede valorar de ninguna manera que la educación en este medio sea económicamente *cara* puesto que las personas que viven allí mantienen y benefician a los pueblos:

- “Sí pero hoy por hoy, lo que mandan son los números, lo económico, no hay más.” (BM1)
- “Los que estamos en el medio rural es porque nos gusta el medio, nuestro pueblo, porque lo queremos aguantar y, por supuesto, yo no veo un pueblo sin niños. En el momento en que estamos de acuerdo con la educación en el medio rural, que creo que no es cara como dicen, porque los beneficios que hacemos lo que mantenemos y vivimos en el medio rural, los que encendemos las luces cada noche, abrimos los grifos del agua, cuidamos los campos,..., si esto no fuera así los pueblos no valdrían para veranear. Entonces me parece que aportamos suficiente para salir mucho más baratos de lo que dicen.” (BP4)
- “El que la gente esté bien educada es levantar un país”. (BM2)

D. VALORACIÓN GENERAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión ponen de manifiesto que sí que creen que el modelo CRA es la única solución para mantener abiertas las escuelas en los pueblos. Hablan también de las concentraciones escolares, pues algunos de ellos las conocieron y, por otro lado, también se oponen ya que dicen que solo sirven para hacer más grande al pueblo concentrador y a la capital de la provincia. Con respecto a los cambios que propondrían para un desarrollo óptimo del CRA, animan a que la gente vaya a vivir a los pueblos y, por lo tanto, lleven niños. Señalan que la calidad de vida en el medio rural es muy buena y valoran que en el CRA los hayan implicado, ya que están muy contentos:

- “Rotundamente sí.” (BM2)
- “Ella había comentado antes lo que le había dicho otra madre de unificar a los niños en un solo pueblo, pues en la provincia de Soria esto se hizo y sirvió para que Soria capital se hiciera un poco más grande.” (BP4)
- “Sí, eso fue antes del modelo CRA, pero bueno luego hubo más lucidez y llegó este modelo”. (BP4)
- “Que la gente se anime a venir a los pueblos, que se vive muy bien y tenemos muchos servicios” (BM1)
- “Yo valoro que no han implicado a todos en el CRA, estamos todos muy contentos” (BP4)
- *Sin dimensión. Hablamos del tópico*

Con este tópico pretendemos cerrar el grupo de discusión, tratando de recopilar aspectos anteriormente tratados. La respuesta es unánime: todos opinan que sus hijos salen del CRA con un buen nivel académico. Creen que tienen unos buenos docentes, que los niños son

privilegiados, ya que prácticamente reciben clases particulares, señalan que la educación es de calidad y están muy satisfechos, tal y como afirman a continuación:

- “Pensamos que tenemos unos docentes muy buenos para recibir una educación de calidad.” (BP4)
- “Son niños privilegiados, son clases particulares” (BM2)

4.2.5. Resultados de los antiguos alumnos

Para formar el grupo de discusión, el director del CRA realizó previamente una selección de los alumnos que podrían participar, ya que eran con los que él continuaba teniendo relación. La única condición que le pusimos es que hubiera representación del mayor número de las localidades que conforman CRA. Una vez seleccionados, nos dio sus datos y comenzamos a contactar con ellos por teléfono.

En este CRA participaron seis alumnos, una chica y cinco chicos, que procedían de 4 localidades diferentes. Sus edades comprendían entre los 22 y 25 años. Todos ellos habían cursado estudios superiores, bien a nivel de Formación Profesional o bien a nivel universitario, y en estos momentos trabajaban en su profesión, una de fisioterapeuta, dos de mecánicos, dos de contables y uno de policía. Su identificación lleva la letra B, que identifica al CRA, la A de alumno y un número. Por ejemplo: BA1.

A. SIN DIMENSIÓN. ROMPEMOS EL HIELO.

La primera pregunta que hacemos a los participantes nos sirve para iniciar la conversación. Les pedimos que echasen la vista atrás y nos contaran los recuerdos que tenían de su época en el CRA.

Sus respuestas son bastante parecidas, ya que en una primera aproximación tienen recuerdos muy buenos, referidos sobre todo a las jornadas de convivencia del CRA, las excursiones y el CRIET. En este sentido, cabe señalar el reflejo que hacen del trabajo del CRA por colaborar en el fomento del aspecto relacional de sus alumnos. Así lo demuestra la siguiente respuesta:

- “Yo tengo buenos recuerdos, son todos los compañeros más mayores y más pequeños. Éramos todo un grupo. Hacíamos convivencias, los martes íbamos a la piscina y una vez al trimestre al CRIET, estaba bien.” (BA4)

B. PEDAGÓGICA

En esta dimensión conocemos su trayectoria escolar, su opinión del modelo CRA, comentan su paso al instituto y nos explican si provenir de un CRA ha sido un obstáculo en su desarrollo personal y académico.

Respecto al modelo CRA nos muestran aspectos positivos en su totalidad. Señalan que la relación con los maestros era muy cercana, que la enseñanza era también muy individualizada y que las aulas tenían pocos alumnos; de este modo, aprendían unos de otros y escuchando las explicaciones ampliaban o repasaban conocimientos. También hablan de la gran confianza que había entre las familias y los maestros. Por último, afirman que con el paso de los años siguen manteniendo relación con los alumnos del CRA, ya que no eran compañeros sino amigos:

- “Quiero insistir en lo bueno que es que haya varios niveles en el aula, ya que aprendes de todos y entre todos, yo que sé... el de 1º con el de 3º, el de 5º con el de 4º....” (BA5)
- “También la relación que mantienes años después, que aunque cada uno hayamos tomado un camino, por ejemplos unos a estudiar a Huesca, otros a Castellón,..., cuando vuelves sigues teniendo a tus mismos amigos de siempre, desde que los conociste a los 3 años en el CRA, yendo así con la misma gente.” (BA1)

Si nos referimos a su paso al instituto observamos que, en general, no notaron mucho el cambio. A nivel académico señalan que estaban igual de preparados que el resto de sus compañeros e incluso en alguna asignatura iban más avanzados y, a nivel social, tampoco tuvieron dificultades ya que el CRA les ayudó a conocerse entre ellos y a ser más sociables, por lo que tenían facilidad para conocer a la gente. Las únicas desventajas fueron madrugar, tener un profesor para cada asignatura y manejar la libertad que les dio ir al instituto:

- “Yo me acuerdo de que cuando llegué al instituto había en muchas asignaturas que yo ya había visto los contenidos en el CRA, íbamos más avanzados.” (BA4)
- “Nosotros teníamos que buscar amigos en el instituto porque por ejemplo los de Teruel ya se conocían, pero vamos no teníamos mayor problema en abrirnos, hablar con la gente...” (BA3)

Provenir de un CRA no les ha supuesto ningún obstáculo; más bien al revés, pues piensan que el CRA les ha ayudado a ser personas más abiertas y por lo tanto más sociables:

- “No para nada, al revés, una ventaja siempre, ya que personalmente tienes un carácter más abierto y académicamente vienes muy bien preparado, ya que estar con gente de cursos superiores en el CRA te ayuda.” (BA2)
- “Para nada, nosotros hemos continuado estudiando sin ningún problema.”(BA1)

C. VALORACIÓN PERSONAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión se les plantea si el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos. Sus respuestas son unánimes y piensan que sí; además, reconocen que el CRA da vida al pueblo. También afirman que actualmente las aulas de su CRA han bajado mucho en número de alumnos y este aspecto les preocupa:

- “Yo creo que sí, porque cada día hay menos gente, menos niños y si no se juntan no se pueden mantener las escuelas.” (BA2)
- “Cuando una escuela se cierra el pueblo se ha acabado.” (BA4)

D. SIN DIMENSIÓN. HABLAMOS DEL TÓPICO

El tópico planteado suscita bastantes comentarios entre las participantes. Opinan que no es cierto, y creen que en el medio rural la educación va más allá de los conocimientos teóricos:

- “Yo creo que hay más educación en el medio rural o una educación más amplia, que va más allá de los conocimientos” (BA6)
- “En el instituto noté en algunos compañeros falta de respeto hacia los profesores y hacia los compañeros” (BA1)

4.2.6. Resultados del alcalde

Para identificar al alcalde de este CRA, utilizaremos la letra B, que se refiere al CRA y las letras AL, que identifica al participante como alcalde.

Respecto a la primera pregunta, el alcalde respondió que solo había beneficios para la comunidad, ya que el movimiento de maestros y de niños da vida al pueblo:

- “Todo son beneficios, ya que hay más movimiento de maestros y de alumnos. Los niños siempre alegran a los pueblos.” (BAL)

En la segunda pregunta, el alcalde nos comentó que la relación siempre ha sido muy buena. El ayuntamiento se hace cargo del mantenimiento, de la limpieza y de los pagos de calefacción, etc. Además señala que están muy contentos porque la escuela siga abierta:

- “Siempre ha sido muy buena y muy fluida. El ayuntamiento se encarga del mantenimiento, de la limpieza, de los gastos de calefacción, de las averías. Pero, vamos, estamos muy contentos de que haya una escuela abierta en el pueblo.” (BAL)

En la tercera pregunta el alcalde nos explica que los ayuntamientos de las distintas localidades que conforman el CRA se reúnen de vez en cuando, pero que el tema CRA lo trata más la AMPA:

- “Bueno, pues, los alcaldes nos juntamos de vez en cuando para tratar diferentes temas no solo del CRA. Esto quizás lo hace más la AMPA.” (BAL)

En la cuarta pregunta el alcalde nos responde que hacen todo lo que pueden por el CRA, como puede ser alquilar viviendas a familias inmigrantes que traigan niños al pueblo:

- “Hace todo lo que está en su mano, por ejemplo se alquilan viviendas para inmigrantes que quieran venir al pueblo y que traigan niños al CRA. Pero tampoco podemos ofrecer nada más.” (BAL)

Para finalizar, y tal vez debido a la época de incertidumbre en la que vivimos, le preguntamos cómo ve el futuro de la educación en el medio rural. Ante esta cuestión, el alcalde prefiere no pronunciarse y ver qué sucede más adelante:

- “En principio parece que no iba a afectar en nada pero yo tengo mis dudas. Prefiero no pronunciarme y ver qué pasa.” (BAL)

4.2.7. Integración global de los resultados del CRA B

El modelo CRA ha obtenido una valoración muy positiva por todos los colectivos participantes en la investigación. Todos coinciden en que les aporta numerosos beneficios.

Así, los alumnos se muestran satisfechos con dicho modelo y valoran la educación que reciben en él. Todos están de acuerdo con los recursos de los que dispone su CRA y la mitad de ellos opinan que las instalaciones de su CRA son adecuadas. Desde el punto de vista académico, reconocen que en su aula tienen presente el entorno y que lo trabajan, aprecian la labor que realizan sus maestros, les gusta que haya especialistas y compartir el aula con alumnos de distintas edades y niveles. Desde el punto de vista social, se observa que el CRA participa en numerosos programas y/o proyectos educativos, y que estos son valorados por los alumnos. También ven bien las jornadas de convivencia y la participación en programas educativos como el CRIET. Les gusta participar en dicho programa, ya que favorece su convivencia al mismo tiempo que el aprendizaje.

Casi ninguno de los alumnos cambiaría su CRA por un colegio urbano y, en general, afirman que son muy felices estudiando aquí –en su CRA- y a muchos de ellos les dará pena dejarlo para ir al instituto a continuar con sus estudios. Los alumnos opinan que para los pueblos es muy importante que haya CRA.

Las opiniones del alumnado coinciden con las aportaciones de los antiguos alumnos del CRA que han participado en el grupo de discusión. Ellos vuelven a hacernos partícipes de todos los buenos recuerdos que guardan del CRA. Señalan la enseñanza individualizada, las aulas con poco alumnado, el clima de confianza entre ellos y el maestro y el de éste con las familias, lo mucho que aprendían unos de otros y sobre todo destacan que la relación entre los alumnos del CRA sigue en la actualidad.

Su paso al instituto no les supuso demasiados cambios ya que desde el punto de vista académico estaban igual de preparadas que el resto de sus nuevos compañeros e incluso afirman que en alguna asignatura iban más avanzados y en el plano social habían aprendido gracias al CRA a ser personas más abiertas y receptivas, con iniciativa e interés por conocer gente nueva. Sus mayores desventajas fueron: madrugar cada día, pasar a tener profesores para cada asignatura y controlar la libertad que les dio el instituto.

Los antiguos alumnos valoran el modelo CRA como la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos y además señalan que esto favorece a que los pueblos sigan vivos, aunque son conscientes de cada año la matrícula de alumnos va a la baja.

Por último, afirman que la educación rural va más allá de los conocimientos teóricos.

El director y los maestros igualmente se muestran muy satisfechos con el modelo CRA. A pesar de que ambos colectivos afirman que la formación inicial y permanente es deficitaria en cuanto a la escuela rural, lo han superado y cada día afrontan la realidad de su CRA exitosamente. Para ello la dedicación ha sido mayor y también han podido apoyarse más en sus compañeros. La gran mayoría opina que el CRA les facilita la coordinación entre ellos, con el Equipo Directivo y el EOEP, entre otros.

Sus aulas son espacios dinámicos, donde se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje y les da una atención individualizada. Además, como las editoriales no tienen en cuenta al medio rural, incorporan el entorno en el currículum de la clase.

Así mismo, los maestros también destacan que su CRA es muy dinámico y que participan en diferentes programas educativos que sirven para favorecer el desarrollo integral de sus alumnos. Una gran parte de este desarrollo se lleva a cabo a través de los CRIET, de ahí que estén tan bien valorados. De los maestros itinerantes, denominados por el director como *todoterrenos*, destacan la labor que realizan llevando las especialidades por las aulas y por tanto dando calidad a la educación.

Las quejas que realizan el director y los maestros siguen el mismo camino, la Administración Educativa. Creen que deben estabilizar las plantillas docentes en el medio rural, ya que es el gran problema de los CRA y además, el director pide una legislación específica para el medio rural.

Todos valoran positivamente su ambiente de trabajo y manifiestan que un CRA abierto mantiene a los pueblos.

Las familias están muy contentas con el funcionamiento del modelo CRA, pueden tener a sus hijos en sus casas y además, ven que la educación de sus hijos es de calidad. Valoran la

cercanía de los maestros así como su labor educativa. Manifiestan que el CRA realiza numerosas actividades que favorece la educación de sus hijos y además, siempre los mantiene informados e incluso en ocasiones les pide su colaboración.

Por otro lado, las quejas de las familias siguen la misma dirección que la del director y los maestros, la Administración Educativa, a la que le piden que no mire solamente el número de alumnos y no se deje llevar por la rentabilidad.

Las familias valoran el modelo CRA que ha permitido mantener a los pueblos y animan a la gente para que vaya a vivir al medio rural, donde aseguran hay calidad de vida.

El alcalde también valora al modelo CRA y opina que solo aporta beneficios a la comunidad. Por ello, desde su Ayuntamiento va a continuar apoyándolo.

4.3. COLEGIO RURAL AGRUPADO CRA - C-

4.3.1. Resultados de los alumnos

Tabla 56. Resultados obtenidos de los cuestionarios de los alumnos (porcentajes, nº de sujetos, medias y desviaciones típicas)

| | | Totalmente de acuerdo | Sujetos | De acuerdo | Sujetos | Indeciso | Sujetos | En desacuerdo | Sujetos | Totalmente en desacuerdo | Sujetos | Medias | Desviación típica |
|-------------------------|----|-----------------------|---------|------------|---------|----------|---------|---------------|---------|--------------------------|---------|--------|-------------------|
| Recursos | 1 | 29,41% | 5 | 47,06% | 8 | | | | | 23,53% | 4 | 3,1 | 1,6 |
| | 2 | 35,3% | 6 | 64,7% | 11 | | | | | | | 4,3 | 0,5 |
| | 3 | 70,59% | 12 | 17,65% | 3 | 11,76% | 2 | | | | | 4,6 | 0,7 |
| Relación con el entorno | 4 | 64,7% | 11 | 29,41% | 5 | 5,89% | 1 | | | | | 4,6 | 0,6 |
| | 5 | 29,41% | 5 | 41,18% | 7 | 17,65% | 3 | | | | | 3,8 | 1,2 |
| | 6 | 54,94% | 9 | 41,18% | 7 | 5,89% | 1 | | | | | 4,5 | 0,6 |
| | 7 | 23,53% | 4 | 11,76% | 2 | 35,30% | 6 | 11,76% | 2 | 17,65% | 3 | 3,1 | 1,4 |
| | 8 | 29,41% | 5 | 23,53% | 4 | 23,53% | 4 | | | 23,53% | 4 | 3,3 | 1,6 |
| | 9 | 64,70% | 11 | 5,88% | 1 | 29,42% | 5 | | | | | 4,5 | 0,7 |
| | 10 | 47,06% | 8 | 29,42% | 5 | 11,76% | 2 | 11,76% | 2 | | | 4,1 | 1 |
| Programas educativos | 11 | 29,41% | 5 | 5,88% | 1 | 11,76% | 2 | 11,76% | 2 | 41,19% | 7 | 2,7 | 1,7 |
| | 12 | 35,30% | 6 | 5,88% | 1 | 58,82% | 10 | | | | | 3,8 | 0,9 |
| | 13 | 76,48% | 13 | 11,76% | 2 | 11,76% | 2 | | | | | 4,6 | 0,7 |
| | 14 | 23,53% | 4 | 17,65% | 3 | 41,18% | 7 | 11,76% | 2 | 5,58% | 1 | 3,4 | 1,1 |
| | 15 | 5,88% | 1 | 5,88% | 1 | 47,06% | 8 | 11,76% | 2 | 29,42% | 5 | 2,4 | 1,1 |
| | 16 | 94,12% | 16 | 5,88% | 1 | | | | | | | 4,9 | 0,5 |
| | 17 | 100% | 17 | | | | | | | | | 5 | 0 |
| | 18 | 76,47% | 13 | 23,53% | 4 | | | | | | | 4,8 | 0,4 |
| | 19 | 88,24% | 15 | 11,76% | 2 | | | | | | | 4,6 | 1 |

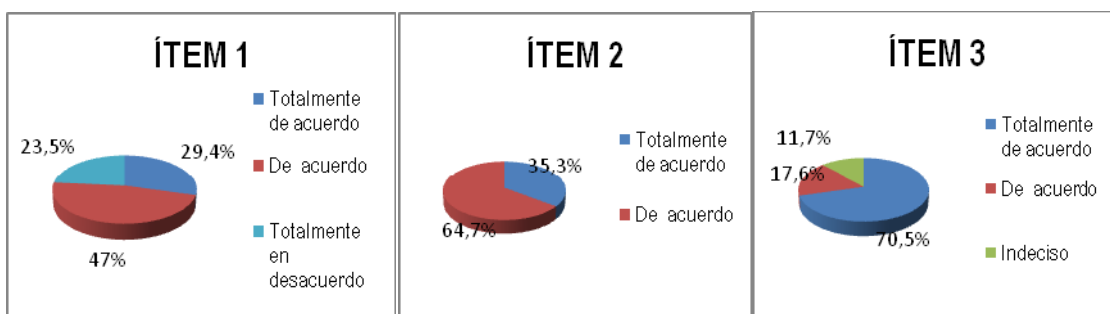
| | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|--------|----|--------|---|--------|---|--------|---|--------|-----|-----|-----|
| Valoración del profesorado | 20 | 70,59% | 12 | 29,41% | 5 | | | | | | 4,6 | 0,5 | |
| | 21 | 5,86% | 1 | 11,76% | 2 | 17,65% | 3 | 29,41% | 5 | 35,30% | 6 | 2,2 | 1,2 |
| | 22 | 23,53% | 4 | 5,88% | 1 | 35,30% | 6 | 5,88% | 1 | 29,41% | 5 | 2,9 | 1,5 |
| | 23 | 64,71% | 11 | 23,53% | 4 | 5,88% | 1 | | | 5,88% | 1 | 4,4 | 1,1 |
| Valoración general y satisfacción Personal | 24 | 58,82% | 10 | 29,41% | 5 | 11,72% | 2 | | | | | 4,5 | 0,7 |
| | 25 | 52,96% | 9 | 11,76% | 2 | 11,76% | 2 | 11,76% | 2 | 11,76% | 2 | 3,8 | 1,5 |
| | 26 | 70,59% | 12 | 23,53% | 4 | 5,88% | 1 | | | | | 4,6 | 0,6 |
| | 27 | 35,30% | 6 | 17,65% | 3 | 17,65% | 3 | 11,75% | 2 | 17,65% | 3 | 3,4 | 1,5 |
| | 28 | 47,06% | 8 | 47,06% | 8 | 5,88% | 1 | | | | | 4,4 | 0,6 |
| | 29 | 58,82% | 10 | 17,65% | 3 | 23,53% | 4 | | | | | 4,3 | 0,9 |

En la dimensión de *Recursos*, observamos, ítem 2, que el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos se muestra satisfecho con los recursos materiales de su CRA. En cuanto a los recursos personales, ítem 3, más del 88% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) también está satisfecho y casi un 12% se muestra indeciso. La mayor discrepancia está en las instalaciones del CRA, ítem 1, donde más del 76% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que son adecuadas, pero casi un 24% (totalmente en desacuerdo) opina que no lo son, y la media de la puntuación del ítem es 3,1.

Gráfico 196. Instalaciones

Gráfico 197. Recursos materiales

Gráfico 198. Recursos personales



En la dimensión de *Relación con el entorno*, los alumnos se muestran bastante críticos y en algunos ítems aparecen discrepancias importantes. Respecto al trabajo del entorno en el aula, ítem 4, más del 94 % (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que lo utilizan y casi un 6% se muestra indeciso. En cuanto a si su CRA es un centro abierto a las localidades, ítem 5, más de 70 % (totalmente de acuerdo + de acuerdo) dice que sí, más del 17% se muestra indeciso y más de un 11% (totalmente en desacuerdo) opina que su centro no lo es. Si hablamos de las actividades en las que el CRA participa, observamos que a las organizadas por la Comarca, ítem 6, más del 96% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que sí que participa frente a las organizadas por los ayuntamientos, ítem 7, donde hay diversidad de opiniones, pues más de un 35% se muestra indeciso y casi un 30% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo)

opina que esto no es así y que su CRA no participa. También encontramos diferencias en cuanto a la participación de las familias en el CRA, ítem 8, ya que más del 52% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos afirma que sí que se da esa participación, más del 23% se muestra indeciso y más de un 25% (totalmente en desacuerdo) opina que esa participación no tiene lugar. Referente a que las convivencias del CRA son necesarias, ítem 9, resulta sorprendente que solamente un 70% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que sí que son necesarias, mientras que un 30% se muestra indeciso. En cuanto a las actividades extraescolares, ítem 10, más del 76% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos afirma que en su CRA tienen, más del 11% se muestra indeciso y más de un 11% (en desacuerdo) opina que no hay actividades extraescolares. Por último, respecto al uso de los espacios del CRA fuera del horario lectivo, un 53% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) afirma que no los utilizan, más de un 11% se muestra indeciso y más del 35% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) dice que sí que los usan.

Gráfico 199. Entorno en el aula

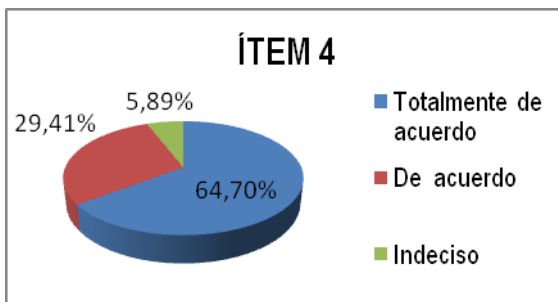


Gráfico 200. CRA como un centro abierto

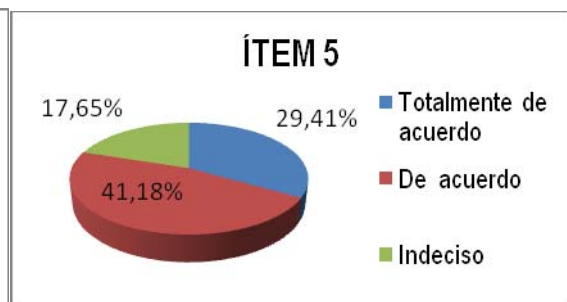


Gráfico 201. Actividades Comarca

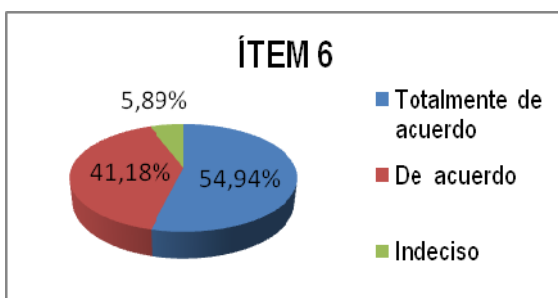


Gráfico 202. Actividades Ayuntamiento

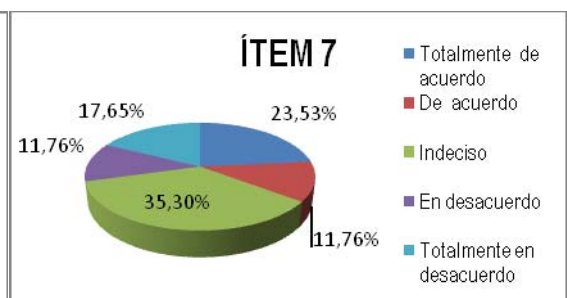


Gráfico 203. Participación familias

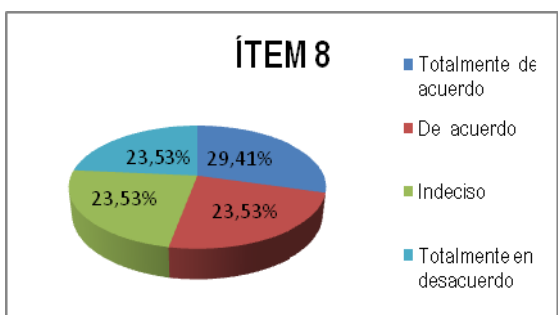


Gráfico 204. Importancia convivencias

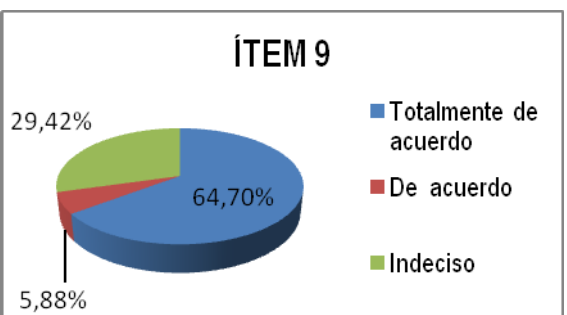


Gráfico 205. Actividades extraescolares

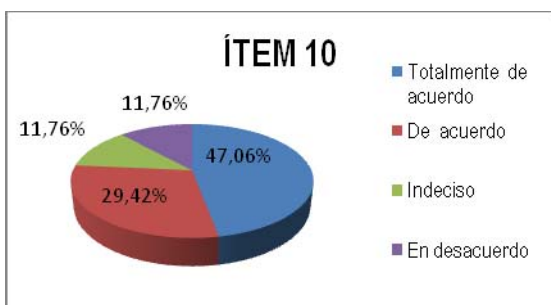
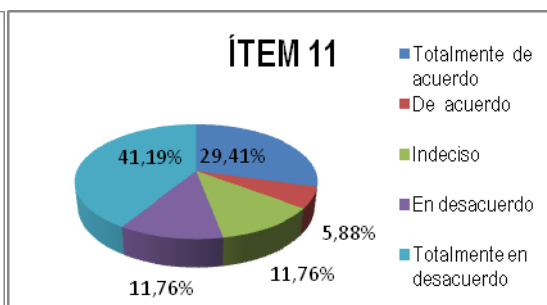


Gráfico 206. Uso de espacios fuera de horario



En la dimensión *Programas educativos*, las respuestas también son bastante diferentes, a excepción de los ítems 16-19, que después comentaremos. Respecto a los programas de innovación en los que su CRA participa, ítem 12, más del 58% se muestra indeciso y casi un 42% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que su CRA sí que participa. En el programa de Escuelas Viajeras, ítem 13, más del 88% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su CRA participa y casi un 12% se muestra indeciso. En el programa de Apertura de Centros, ítem 14, más del 41% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su CRA participa; en ese mismo porcentaje hay alumnos que se muestran indecisos y más de un 17% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina que su CRA no participa. En el programa de Escuelas como Promotoras de Salud, ítem 15, más de 41% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) de los alumnos opina que su CRA no participa, más del 47% se muestra indeciso y solo poco más del 11% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma sí que lo hace, y la media de la puntuación del ítem es 2,4. Respecto al programa CRIET, ítems 16-19, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) sabe que su CRA participa, al 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) les gusta ir y, además, reconocen que les sirve para convivir y para mejorar sus aprendizajes, y las medias de las puntuaciones de los ítems están alrededor del 4,6 y superior.

Gráfico 207. Proyectos de Innovación

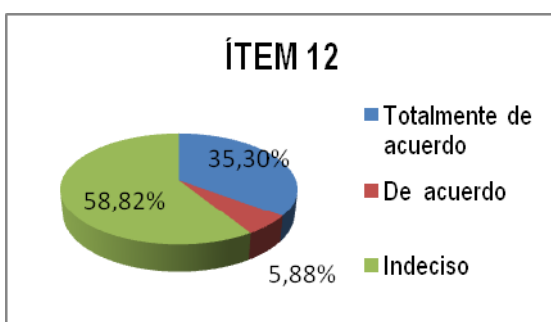


Gráfico 208. Escuelas Viajeras

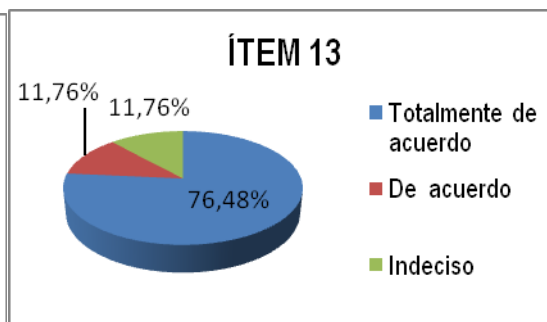


Gráfico 209. Apertura de centros

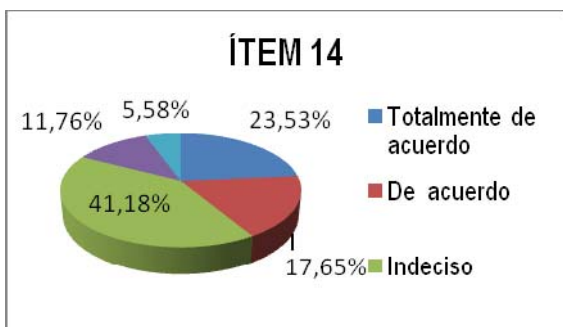


Gráfico 210. Escuelas Promotoras de Salud

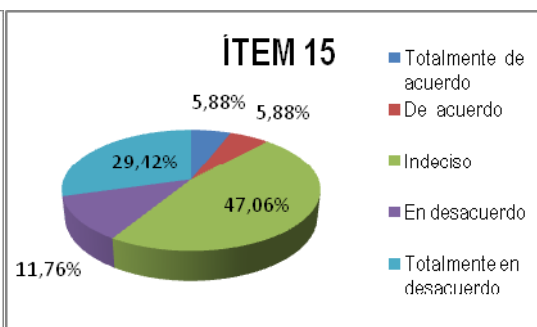
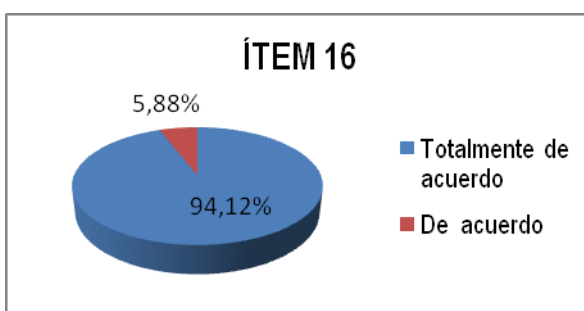


Gráfico 211. CRIET



Curso 212. Gusto por ir el CRIET

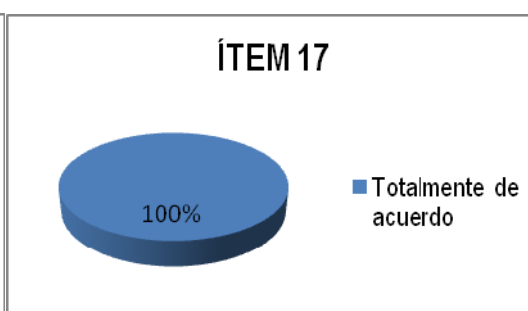


Gráfico 213. CRIET vs aprendizaje

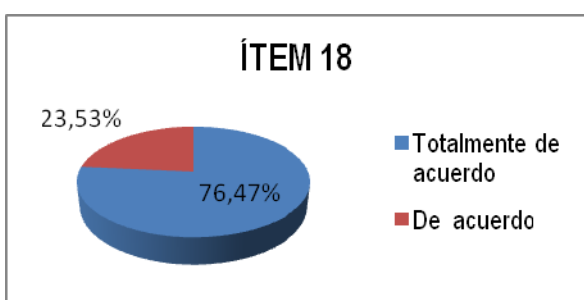
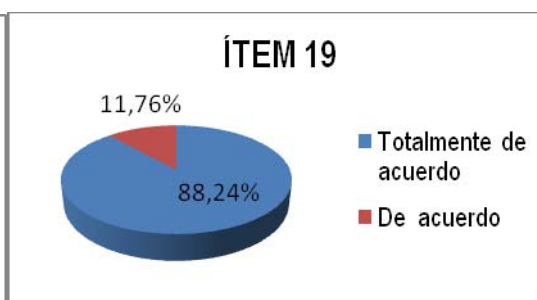


Gráfico 214. CRIET vs convivencia



En la dimensión *Valoración del profesorado* los alumnos dejan muy claro con sus respuestas lo que quieren y lo que no. El 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos, ítem 20, afirma que sus maestros se preocupan por ellos. Casi el 65% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo), ítem 21, afirma que en el CRA no se aprende menos porque haya alumnos de distintas edades y niveles y tengan que compartir al maestro en sus aulas, más del 17% se muestra indeciso y más de un 17% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que sí que se aprende menos. Respecto al cambio de maestros cada curso escolar, ítem 22, a más del 35% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) no le molesta, más de un 35% se muestra indeciso y solamente a más del 29% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) les parece mal que esto se repita cada curso, y la media de la puntuación del ítem es 2,9. En cuanto a la existencia de maestros especialistas, ítem 23, a más del 88% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos les gusta que los haya, frente a un 12% que se muestra indeciso.

Gráfico 215. Preocupación maestros

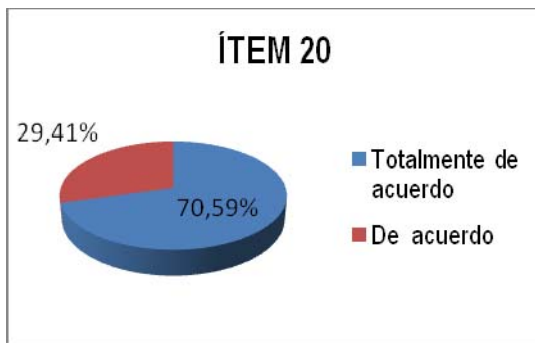


Gráfico 216. Menor aprendizaje

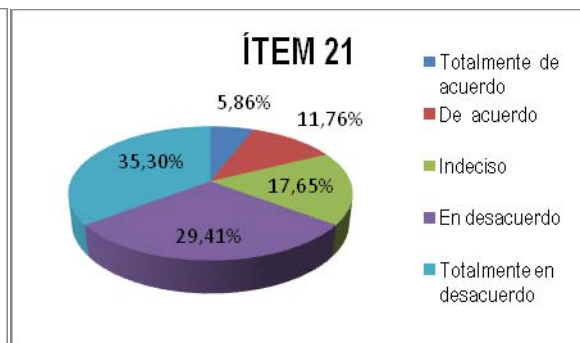


Gráfico 217. Cambio de maestros anualmente

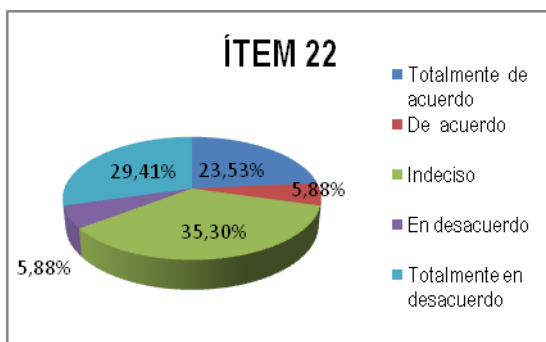
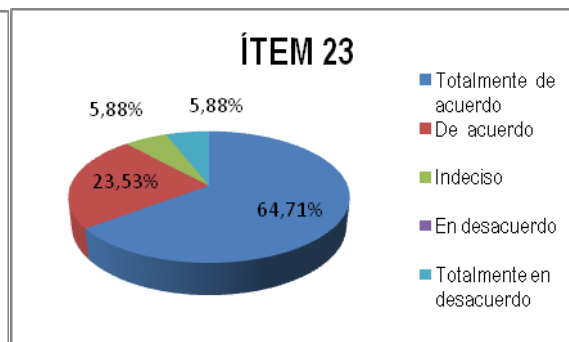


Gráfico 218. Maestros especialistas



En la dimensión de *Valoración general y satisfacción personal* podemos observar algunas discrepancias. Respecto a si cambiarían su CRA por un colegio urbano, ítem 24, más de un 88% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos opina que no lo cambiaría y el resto se muestra indeciso. En cuanto a si les gusta compartir el aula con alumnos de distintas edades, ítem 25, vemos que hay diversidad de opiniones, mientras que a casi un 65% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos les gusta, a más del 23% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) no les parece bien y casi un 12% se muestra indeciso. Más del 96% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos conoce todas las localidades que forman el CRA, ítem 26, y la media de la puntuación del ítem es 4,6. Respecto a dejar el CRA al final de este curso escolar para pasar al instituto, ítem 27, más del 52% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que le dará pena dejarlo frente a más del 29% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) que opina que no le dará ninguna pena y más de un 17% que se muestra indeciso. Además, más del 94% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 28, afirma que es feliz en este CRA y un 6% se muestra indeciso. Para finalizar, más del 76% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos opinan que para los pueblos es muy importante que haya CRA, mientras que más de un 23% se muestra indeciso.

Gráfico 219. Cambio a un centro urbano

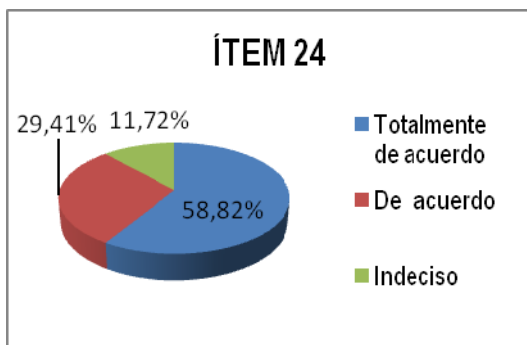


Gráfico 220. Estar a gusto en el aula

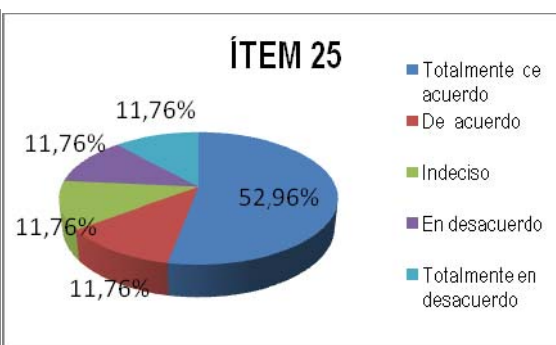


Gráfico 221. Conocimiento de localidades

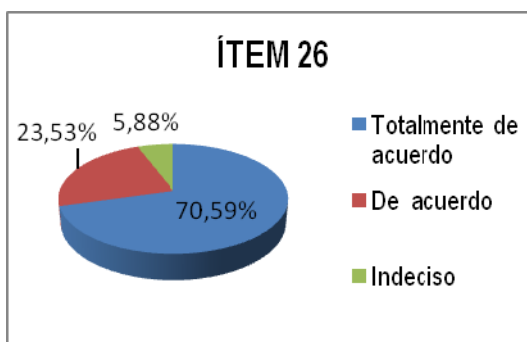


Gráfico 222. Tránsito al instituto

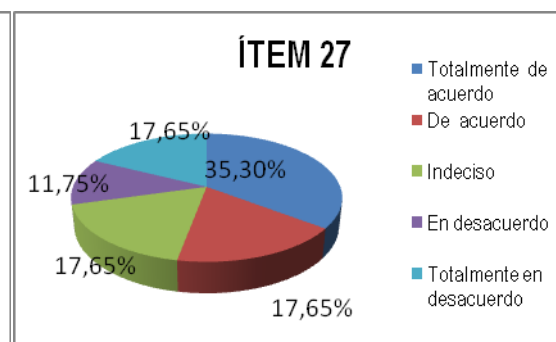


Gráfico 223. Felicidad en el CRA

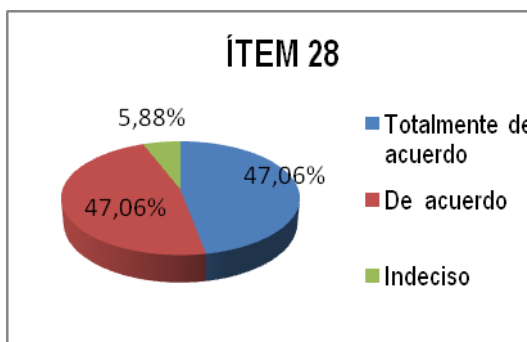
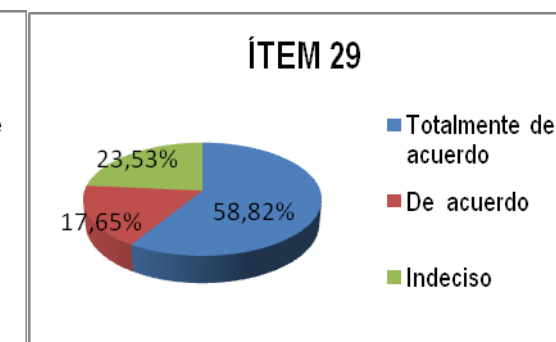


Gráfico 224. Importancia del CRA en los pueblos



4.3.2. Resultados del Director

4.3.2.1. Resultados cuantitativos

Tabla 57. Resultados del director

| Dimensión | Ítems | Respuestas | Puntuación |
|----------------------------|-------|-----------------------|------------|
| Infraestructura y recursos | 1 | En desacuerdo | 2 |
| | 2 | Indeciso | 3 |
| | 3 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 4 | De acuerdo | 4 |
| | 5 | De acuerdo | 4 |
| | 6 | De acuerdo | 4 |
| | 7 | De acuerdo | 4 |

| | | | |
|--|----|--------------------------|---|
| Administración Educativa | 8 | De acuerdo | 4 |
| | 9 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 10 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 11 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| Dirección y liderazgo | 12 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 13 | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | 14 | En desacuerdo | 2 |
| | 15 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 16 | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | 17 | En desacuerdo | 2 |
| | 18 | Indeciso | 3 |
| | 19 | De acuerdo | 4 |
| | 20 | De acuerdo | 4 |
| | 21 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| Profesorado | 22 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 23 | Indeciso | 3 |
| | 24 | Indeciso | 3 |
| | 25 | En desacuerdo | 2 |
| | 26 | Indeciso | 3 |
| | 27 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 28 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| Relaciones con el entorno | 29 | De acuerdo | 4 |
| | 30 | De acuerdo | 4 |
| | 31 | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | 32 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 33 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 34 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 35 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 36 | De acuerdo | 4 |
| | 37 | En desacuerdo | 2 |
| | 38 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| Valoración general y satisfacción personal | 39 | En desacuerdo | 2 |
| | 40 | De acuerdo | 4 |
| | 41 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 42 | Indeciso | 3 |
| | 43 | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | 44 | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| | 45 | Totalmente en desacuerdo | 1 |
| Escuela Rural y desarrollo | 46 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 47 | Totalmente de acuerdo | 5 |
| | 48 | Totalmente de acuerdo | 5 |

En la dimensión *Infraestructura y recursos* el director se muestra bastante satisfecho en general, a excepción de los ítems 1-3, donde el director señala que no está de acuerdo con el diseño de su CRA desde el punto de vista geográfico y muestra su indecisión ante si su CRA dispone de unas instalaciones adecuadas; además, añade que su CRA tiene barreras arquitectónicas.

En la dimensión *Administración Educativa* el director se muestra bastante satisfecho con la misma. A excepción de los ítems 8 y 9, donde afirma que se deberían hacer cambios legislativos acordes al modelo CRA.

En la dimensión *Dirección y liderazgo* se muestra crítico ante los ítems 12-16, que hacen referencia a la tarea de dirección; aquí opina que supone un sobreesfuerzo ser parte del Equipo Directivo y que la labor de director no está compensada ni económica ni socialmente y además las horas de dedicación tampoco son suficientes. Por último, también reconoce que es difícil compaginarlo con ser maestro y que los programas de gestión que facilita la Administración no contemplan las características de los CRA. Según su opinión, el Equipo Directivo, ítems 19-21, siempre facilita a los maestros que puedan realizar cursos de formación permanente, amén de conocer los problemas que hay en las aulas y planificar los recursos necesarios para que la enseñanza sea de calidad. Solamente muestra su indecisión, ítem 18, donde no sabe si desde el Equipo Directivo se anima a la realización de proyectos de innovación.

En la dimensión *Profesorado* el director muestra algunas dudas ante aspectos importantes del profesorado con el CRA. Reconoce, ítem 22, que la dotación de personal docente para atender las necesidades de su CRA es adecuada. Pero, a su vez, se muestra indeciso, ítem 23, ante si su profesorado conoce y comparte los objetivos del CRA, ante si se promueve un interés y un clima de intercambio entre ellos, ítem 24, y ante si existe un plan de sustituciones del profesorado que amortigüe el efecto de las bajas docentes, ítem 26. Además, ítem 25, no cree que en su CRA el trabajo en equipo sea la base de desarrollo personal y profesional. Finalmente, ítems 27 y 28, señala que la inestabilidad del profesorado incide tanto en la participación de proyectos de innovación como en la calidad educativa.

En la dimensión *Relaciones con el entorno* el director se muestra satisfecho en líneas generales, a excepción de las relaciones con los institutos de educación secundaria, ítem 31, donde opina que no se mantiene ningún contacto y en el ítem 37, donde afirma que la AMPA de su CRA no participa activamente. En cuanto a la participación en diferentes programas como CRIET o Escuelas Viajeras, y en actividades sufragadas por la Comarca y los ayuntamientos afirma que en su CRA lo hacen.

En la dimensión *Valoración general y satisfacción personal* el director afirma abiertamente, ítems 39 y 43, que no está satisfecho con el ambiente y el clima de trabajo de su CRA ni se siente valorado por su trabajo. Así mismo, ítems 44 y 45, afirma que no tiene intención de dejar el CRA. Su satisfacción procede de los alumnos del CRA, ítem 41, y referente a sus aprendizajes se muestra indeciso sobre si aprenden más en su CRA que en un centro ordinario.

En la dimensión *Escuela Rural y desarrollo* cree firmemente que el CRA es la solución para que la escuela siga abierta en el medio rural y que esto hace que se asiente población y por lo tanto haya futuro en los pueblos.

4.3.2.2. Resultados cualitativos

Para la identificación de la persona entrevistada, así como de su CRA, de la dimensión y de la pregunta, añadiremos al final de cada cita entre paréntesis D- director, C- identificación del CRA, D- dimensión: número y P- pregunta: número, resultando, por ejemplo, de este modo: (DA-D 1 - P 2).

A. FORMACIÓN

En esta dimensión hemos recogido las primeras aproximaciones hacia el medio rural que tuvo el director en la titulación de Magisterio y en su experiencia docente. La elección de esta carrera estuvo motivada por la tradición familiar que había. Estudió en el campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza. No recuerda que le hablaran de escuela rural en la Universidad e incluso, siendo de un pueblo, las prácticas de la carrera las realizó en ciudad. Cuando terminó sus estudios de Magisterio, continuó estudiando la carrera de Humanidades y se preparó las oposiciones de maestro. Los destinos que ha tenido han sido siempre en el medio rural, a excepción de una sustitución que hizo en un colegio urbano; en este CRA lleva seis cursos escolares, y como director lleva tres cursos escolares y fue nombrado por la Inspección, es decir, con carácter forzoso.

B. RELACIONES CON EL ENTORNO

En esta dimensión conocemos la relación que hay con los Ayuntamientos. Este CRA lo forman bastantes localidades y, por lo tanto, la implicación de los ayuntamientos es diferente. Así, el director manifiesta que la predisposición siempre es buena pero que a veces, sobre todo con la limpieza, no llegan a cumplir completamente:

- "La implicación de los Ayuntamientos depende de cada pueblo, es distinta. La predisposición es buena en todos pero siempre surgen problemillas, por ejemplo en el tema de la limpieza. Todo depende de los presupuestos de cada Ayuntamiento " (DC - D 2 - P 6)

C. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

En esta dimensión conocemos cómo ve el director la actuación e implicación de la Administración Educativa con el modelo CRA. Opina que sí debería de mostrar especial cuidado con la legislación, puesto que el CRA es un ente diferenciado del resto de centros escolares ordinarios y también se cuestiona qué va a ocurrir con los CRA puesto que hay rumores de eliminar a los especialistas y volver a la figura del maestro generalista. También muestra su malestar con los maestros que en estos momentos están en su CRA, ya que cree que no están implicados en su labor y provoca un ambiente enrarecido. Por ello, plantea la posibilidad de que los directores puedan elegir a los maestros de su CRA, es decir, a los maestros interinos que cambian cada curso, siempre que ellos quieran, y así poder mantenerlos algún curso más allí. De este modo lo manifiesta en las siguientes afirmaciones:

- “Yo creo que sí, desde el punto de vista de que somos entes diferentes al de un centro normal.” (DC - D 3 - P 7)
- “...cuestionarnos si la Administración va a mantener el estatus de los CRA, ya que parece que vamos a que las especialidades desaparezcan y vuelva el maestro generalista.” (DC - D 3 - P 7)
- “Muchos de los maestros no están implicados con la labor del CRA, solo piensan en que se haga la hora para irse. El ambiente está enrarecido y son muy insolidarios. Yo estoy muy quemado y ojalá pudiera elegir a mi plantilla de maestros, ya que también ha habido maestros muy buenos que al ser interinos se han marchado. Yo hablé con la Directora Provincial y le comenté la posibilidad de que los directores pudiéramos mantener más de un curso a maestros interinos que hacen bien su trabajo, que están a gusto y que por supuesto no les importaría quedarse un año más.” (DC - D 3 - P 8)

D. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

En esta dimensión se muestran las dificultades que conlleva elaborar al comienzo de cada curso escolar los horarios de los maestros. En este CRA hacen primero el horario del Equipo Directivo, después el de los maestros itinerantes, teniendo presente los kilómetros y las compensaciones horarias y, por último, el de los maestros tutores. Las dificultades y problemas que acarrea esta tarea se reflejan en la siguiente respuesta:

- “Requiere muchísimo esfuerzo y concentración, ya que tienes que tener en cuenta a los itinerantes, sus reducciones, sus kilometrajes, etc. Nosotros primero elaboramos el horario del

equipo directivo, después el de los maestros itinerantes y por último el de los tutores de las aulas. " (DC - D4 - P 9)

E. PEDAGÓGICA

En esta dimensión se ha seguido profundizado en el modelo CRA. Se han conocido las ventajas y los inconvenientes que tiene este modelo desde el punto de vista del director.

También el director ha puesto en valor la figura de los maestros itinerantes y ha mostrado su conformidad con el binomio CRA-CRIET.

Con respecto al modelo CRA, ha señalado que a los alumnos les beneficia, ya que tienen una enseñanza individualizada, por la seguridad que les ofrece su pueblo y, en cambio, el único perjuicio puede ser en el aspecto relacional, pero esto puede compensarse con la asistencia al CRIET, aunque muestra sus dudas. A los maestros les favorece ya que disponen de cierta flexibilidad en cuanto a la relación con las familias, la llegada de los maestros itinerantes a su aula..., pero señala que puede haber falta de coordinación entre maestros debido a su predisposición y actitud. Para las familias todo son ventajas, ya que tienen a sus hijos en casa. Por último, para los pueblos todo son beneficios y en cuanto una escuela cierra el pueblo muere ya que pierden todos los servicios. Además, añade que su CRA tiene muchos peligros en la carretera ya que se forman habitualmente ventisqueros y muchos hielos. Así lo muestra su respuesta:

- "A nivel individual los maestros también tienen cierta flexibilidad en cuanto a hacer sus tutorías, relacionarse con las familias. La desventaja puede ser cuando un maestro está solo en el aula con cinco niños, pero, bueno, se compensa con la llegada de los itinerantes. También puede haber falta de coordinación entre maestros, todo depende de su predisposición y de su actitud. (...) La desventaja de los alumnos es el aislamiento, nivel de relación, nivel de efectividad. (...) Tenemos el CRIET para poder mejorar esto pero aun con todo lo veo poco. Como ventajas la atención es individualizada, la comodidad y la seguridad que ofrece el pueblo. Además nuestro CRA tiene muchos peligros en la carretera ya que se forman ventisqueros y muchos hielos, entonces si hubiera servicio de transporte para los niños sería muy peligroso. (...) Para las familias todo son ventajas, ya que tienen a sus hijos en casa. También beneficia a los pueblos ya que en cuanto una escuela cierra el pueblo muere ya que pierden todos los servicios. " (DC - D 5 - P 10)

En cuanto a las relaciones CRA-CRIET, cree que debe haber una coordinación conjunta y que ambos deben asumir sus responsabilidades, ya que cuenta que han tenido algunos problemas con esto, tal y como afirma a continuación:

- “Tiene que haber coordinación entre los dos. Aquí hemos tenido algún problema con el CRIET ya que en ocasiones no asumen su responsabilidad; un ejemplo: un alumno del CRA durante su estancia en el CRIET cometió una falta y me llegó una carta del CRIET para que a ese alumno lo sancionara yo; esto no es así debería haberlo hecho el director del CRIET ya que sucedió allí...” (DC - D 5 - P 11)

La figura de los maestros itinerantes es muy valorada por el director, ya que según él son los ejes vertebradores del CRA:

- “Un papel muy importante, pues son los ejes vertebradores, son el correo, para el Equipo Directivo son muy apreciados, son los que sustituyen, de alguna manera son los que conocen todo y nada del CRA, conocen todos los pueblos pero les falta más tiempo de estar en ellos. Por los padres son muy apreciados.” (DC - D 5 - P 12)

F. ESCUELA RURAL Y DESARROLLO

En esta dimensión hemos querido conocer cómo es el sentimiento de pertenencia a un CRA, qué aporta al medio rural y cuál es su futuro.

En relación al sentimiento de centro único, está totalmente adquirido por parte de alumnos. En cuanto a los maestros también afirma que tienen ese sentimiento pero que esto es debido a las reuniones conjuntas que hace. En cuanto a las familias responde hay que seguir trabajando, ya que en este CRA la peculiaridad es que hay AMPA en cada una de las localidades y esto influye en sus relaciones. Opina que el modelo CRA es la única fórmula para que la escuela siga abierta en el medio rural y tenga una buena calidad educativa. Respecto al futuro de los CRA espera que se queden como están ahora y que no llegue el día que desaparezcan los maestros itinerantes, ya que la calidad se terminará.

- “Sí, totalmente convencido. Ya que este modelo da calidad educativa. Espero que como mínimo nos quedemos como estamos ahora. ” (DA – D 6 – P 14)

4.3.2.3. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos del director.

Las contestaciones del director tanto en el cuestionario como en la entrevista han sido muy similares.

En cuanto a su *Formación*, hemos visto que no recuerda que en la Universidad le hablaran de Escuela Rural y además hasta las prácticas de la carrera las hizo en la ciudad. Después se presentó a las oposiciones y todos sus destinos han sido en el medio rural. Lleva en el cargo de director 3 años y fue designado forzosamente por el Servicio Provincial de Educación.

En cuanto a las *Infraestructuras y recursos* de su CRA, se muestra en disconformidad en su diseño desde el punto de vista geográfico y en sus barreras arquitectónicas e indeciso ante las instalaciones de las que dispone. Respecto a los recursos materiales, la dotación económica y la solvencia por parte de los Ayuntamientos de las averías y la limpieza el director se muestra satisfecho.

Si hablamos de las *Relaciones con el entorno*, en general, el director afirma que son buenas con todos los Entes, a excepción de los Institutos donde señala que no existe ningún contacto. Referente a los Ayuntamientos indica que siempre hay una predisposición para colaborar con el CRA. Vemos también el CRA es un centro abierto a la Comunidad Educativa y que participa en numerosos programas y proyectos educativos.

Si nos centramos en la *Administración Educativa*, el director se muestra satisfecho con los recursos humanos y materiales que recibe su CRA y opina que el modelo CRA está reconocido por dicha Administración. Donde muestra su disconformidad en la legislación que rige a los CRA y opina que debería existir una normativa específica para este modelo. Así mismo, muestra su malestar con los maestros que hay en su CRA en estos momentos y propone que los directores de los centros educativos puedan tener la decisión de elegir a sus maestros interinos.

En cuanto a la *Dirección y liderazgo*, el director afirma que su Equipo Directivo facilita la labor a sus maestros y conocen lo que ocurre en las aulas de su CRA. Referente a la elaboración de horarios, el director nos dice que conlleva mucho esfuerzo y concentración ya que hay distintas variables a tener en cuenta. De su función como director afirma que le supone

un sobreesfuerzo y que los incentivos que recibe a nivel económico, las horas de dedicación y el reconocimiento social no son suficientes. Así mismo, señala que en ocasiones es complicado compaginarlo con su tarea como docente.

Referente al *Profesorado*, el director se muestra bastante crítico con ellos. Ya que tiene dudas ante si sus maestros conocen y comparten los objetivos del CRA, si en su CRA hay un clima de intercambio de experiencias profesionales y si el plan de sustituciones amortigua el efecto de las bajas docentes. Lo que sí cree claramente es que en su CRA no hay trabajo en equipo. Así mismo, señala que la inestabilidad docente repercute negativamente en la calidad educativa y en la participación de los proyectos de innovación.

Si hablamos del modelo CRA, el director manifiesta que es muy beneficioso para las familias, ya que mantienen a sus hijos en sus casas. Para los alumnos, porque reciben una atención personalizada, están sujetos en un ambiente seguro,... y en el aspecto relacional cree que se trabaja compensarlo. Para los maestros, ya que tienen flexibilidad para dar sus clases, atender a las familias,..., aunque vuelve a remarcar que puede haber falta de coordinación entre maestros provocada por su falta de disposición y actitud.

Así mismo, destaca la importancia del binomio CRA-CRIET, siempre y cuando ambos centros asuman sus responsabilidades. De los maestros itinerantes, opina que son los ejes vertebrados del CRA y los valora positivamente.

El director no está satisfecho con el ambiente y el clima de trabajo de su CRA, ni se siente valorado por su trabajo pero aun así manifiesta que no va a marcharse del CRA ni en estos momentos ni en el futuro.

Destaca que el modelo CRA es la única solución escolar para este medio y que favorece a la continuidad de los pueblos. Así mismo, espera que los CRA se mantengan como están y que la figura de los maestros itinerantes no desaparezca.

4.3.3. Resultados de los maestros

4.3.3.1. Resultados cuantitativos

Tabla 58. Resultados obtenidos de los cuestionarios de los maestros (porcentajes, nº de sujetos, medias y desviaciones típicas)

| DIMENSIÓN | Ítem | Totalmente de acuerdo | | De acuerdo | | Indeciso | | En desacuerdo | | Totalmente en desacuerdo | | Media | Desv. Típica | |
|-----------------------|--------------|-----------------------|--------|------------|--------|----------|--------|---------------|--------|--------------------------|--------|-------|--------------|-----|
| | | Sujetos | | Sujetos | | Sujetos | | Sujetos | | Sujetos | | | | |
| Formación | 1 | | | | | 6,66% | 1 | 53,34% | 8 | 40% | 6 | 1,7 | 0,6 | |
| | 2 | 66,66% | 10 | 33,34% | 5 | | | | | | | 4,7 | 0,5 | |
| | 3 | 53,54% | 8 | 40% | 6 | 6,66% | 1 | | | | | 4,5 | 0,6 | |
| | 4 | 73,34% | 11 | 13,34% | 2 | 6,66% | 1 | 6,66% | 1 | | | 4,5 | 0,9 | |
| | 5 | 80% | 12 | 13,34% | 2 | 6,66% | 1 | | | | | 4,7 | 0,6 | |
| | 6 | 6,66% | 1 | | | 33,34% | 5 | 53,34% | 8 | 6,66% | 1 | 2,5 | 0,9 | |
| | 7 | 13,34% | 2 | 46,66% | 7 | 33,34% | 5 | | | 6,66% | 1 | 3,6 | 1 | |
| | 8 | | | 26,66% | 4 | 46,66% | 7 | 20% | 3 | 6,68% | 1 | 2,9 | 0,9 | |
| Condiciones laborales | 9 | 46,66% | 7 | 26,66% | 4 | 20% | 3 | 6,68% | 1 | | | 4,1 | 1 | |
| | 10 | 66,66% | 10 | 18,34% | 3 | 18,34% | 3 | 6,68% | 1 | | | 4,4 | 1 | |
| | 11 | 33,33% | 5 | 33,33% | 5 | 33,34% | 5 | | | | | 4 | 0,8 | |
| | 12 | | | 13,34% | 2 | 40% | 6 | 20% | 3 | 26,66% | 4 | 2,3 | 1 | |
| | 13 | 6,66% | 1 | 20% | 3 | 20% | 3 | 40% | 6 | 13,34% | 2 | 2,8 | 1,2 | |
| | 14 | 40% | 6 | 40% | 6 | 20% | 3 | | | | | 4 | 1,1 | |
| Dirección y liderazgo | 15 | 33,34% | 5 | 60% | 9 | 6,66% | 1 | | | | | 4,3 | 0,6 | |
| | 16 | 13,34% | 2 | 33,34% | 5 | 26,66% | 4 | 20% | 3 | 6,66% | 1 | 3,3 | 1,2 | |
| | 17 | 20% | 3 | 40% | 6 | 33,34% | 5 | 6,66% | 1 | | | 3,7 | 0,9 | |
| Pedagógica | 18 | 20% | 3 | 53,54% | 8 | 20% | 3 | 6,66% | 1 | | | 3,9 | 0,8 | |
| | 19 | 26,66% | 4 | 73,34% | 11 | | | | | | | 4,3 | 0,4 | |
| | Dlto Maestro | 20 | 20% | 3 | 66,66% | 10 | 18,34% | 2 | | | | | 4,1 | 0,6 |
| | | 21 | 33,34% | 5 | 40% | 6 | 13,33% | 2 | 13,32% | 2 | | | 3,9 | 1 |
| | | 22 | 13,34% | 2 | 60% | 9 | 6,66% | 1 | 20% | 3 | | | 3,7 | 1 |
| | | 23 | 33,34% | 5 | 46,66% | 7 | 6,66% | 1 | 6,66% | 1 | 6,66% | 1 | 3,9 | 1,2 |
| | | 24 | 20% | 3 | 46,66% | 7 | 13,34% | 2 | 20% | 3 | | | 3,7 | 1 |
| | Coord. | 25 | 13,34% | 2 | 26,66% | 4 | 20% | 3 | 33,34% | 5 | 6,66% | 1 | 3,1 | 1,2 |
| | | 26 | 13,34% | 2 | 40% | 6 | 20% | 3 | 20% | 3 | 6,66% | 1 | 3,3 | 1,3 |
| | | 27 | 13,34% | 2 | 46,66% | 7 | 13,34% | 2 | 13,34% | 2 | 13,32% | 2 | 3,3 | 1,3 |
| | Enseñanza | 28 | 46,66% | 7 | 40% | 6 | 13,34% | 2 | | | | | 4,3 | 0,7 |
| | | 29 | 46,66% | 7 | 46,66% | 7 | 6,68% | 1 | | | | | 4,3 | 0,8 |
| | | 30 | 33,34% | 5 | 53,34% | 8 | 6,66% | 1 | 6,66% | 1 | | | 4,1 | 0,8 |
| | | 31 | 33,34% | 5 | 60% | 9 | 6,66% | 1 | | | | | 4,3 | 0,6 |
| | | 32 | 60% | 9 | 40% | 6 | | | | | | | 4,6 | 0,5 |
| | | 33 | 40% | 6 | 40% | 6 | 13,34% | 2 | 6,66% | 1 | | | 4,1 | 0,9 |
| | Aprendizaje | 34 | 20% | 3 | 46,66% | 7 | 20% | 3 | 13,34% | 2 | | | 3,7 | 1 |
| | | 35 | 53,34% | 8 | 33,34% | 5 | 6,66% | 1 | 6,66% | 1 | | | 4,3 | 1,1 |
| | | 36 | 26,66% | 4 | 26,66% | 4 | 40% | 6 | 6,68% | 1 | | | 3,7 | 1 |
| | | 37 | 6,66% | 1 | 13,34% | 2 | 60% | 9 | 20% | 3 | | | 3,1 | 0,8 |
| 38 | | 53,34% | 8 | 40% | 6 | 6,66% | 1 | | | | | 4,5 | 0,6 | |
| 39 | | 60% | 9 | 40% | 6 | | | | | | | 4,6 | 0,5 | |
| Innova | 40 | 26,66% | 4 | 53,34% | 8 | 13,34% | 2 | 6,66% | 1 | | | 4 | 0,8 | |
| | 41 | 13,34% | 2 | 46,66% | 7 | 33,34% | 5 | 6,66% | 1 | | | 3,6 | 0,8 | |
| | 42 | 26,66% | 4 | 60% | 9 | 6,66% | 1 | 6,68% | 1 | | | 4 | 0,8 | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|---|--------|---|-----|-----|
| Relaciones con el entorno | 43 | 20% | 3 | 66,66% | 10 | 6,66% | 1 | 6,68% | 1 | | | 4 | 0,7 |
| | 44 | 20% | 3 | 66,66% | 10 | 6,66% | 1 | 6,68% | 1 | | | 4,1 | 0,6 |
| | 45 | 13,34% | 2 | 66,66% | 10 | 20% | 3 | | | | | 4 | 0,6 |
| | 46 | 20% | 3 | 66,66% | 10 | 6,66% | 1 | 6,66% | 1 | | | 4 | 0,7 |
| | 47 | 20% | 3 | 53,34% | 8 | 6,66% | 1 | 20% | 3 | | | 3,7 | 1 |
| | 48 | 20% | 3 | 53,34% | 8 | 20% | 3 | 6,66% | 1 | | | 3,9 | 0,8 |
| | 49 | 46,66% | 7 | 46,66% | 7 | 6,68% | 1 | | | | | 4,4 | 0,6 |
| | 50 | 46,66% | 7 | 53,34% | 8 | | | | | | | 4,4 | 0,5 |
| | 51 | 26,66% | 4 | 33,34% | 5 | 13,34% | 2 | 13,34% | 2 | 13,34% | 2 | 3,5 | 1,3 |
| | 52 | 60% | 9 | 33,34% | 5 | 6,66% | 1 | | | | | 4,5 | 0,8 |
| | 53 | 66,66% | 10 | 33,34% | 5 | | | | | | | 4,7 | 0,5 |
| | 54 | 33,34% | 5 | 53,34% | 8 | 13,32% | 2 | | | | | 4,2 | 0,7 |
| | 55 | 46,66% | 7 | 53,34% | 8 | | | | | | | 4,5 | 0,5 |
| | Valoración general y satisfacción personal | 56 | 20% | 3 | 60% | 9 | 20% | 3 | | | | | 4 |
| 57 | | 33,34% | 5 | 53,34% | 8 | 13,2% | 2 | | | | | 4,2 | 0,7 |
| 58 | | 20% | 3 | 33,34% | 5 | 40% | 6 | 6,66% | 1 | | | 3,7 | 0,9 |
| 59 | | 20% | 3 | | | 20% | 3 | 26,66% | 4 | 33,34% | 5 | 2,2 | 1,4 |
| 60 | | 6,66% | 1 | 13,34% | 2 | | | 33,34% | 5 | 46,60% | 7 | 2 | 1,3 |
| 61 | | 80% | 12 | 20% | 3 | | | | | | | 4,8 | 0,4 |

En la dimensión *Formación*, los maestros se muestran muy críticos ante la formación recibida en la universidad, ítem 1, pues más del 93% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) afirma que esta no contemplaba suficientemente la educación en el medio rural, y la media de la puntuación del ítem es 1,7 y el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que para desarrollar la labor en un CRA es necesario recibir una formación adaptada, ítem 2; también, ítem 3, más del 93% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) considera importante realizar algún período de prácticas en el medio rural y, además, ítem 4, más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) está abierto a recibir alumnos en prácticas frente a un 6% (en desacuerdo) que no quiere. Así mismo, ítem 5, más del 93% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que la formación permanente es necesaria para un maestro. Casi un 60% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo), ítem 6, afirma que las temáticas de estos cursos no son de escuela rural y más de un 33% se muestra indeciso. Además, ítem 7, un 60% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su CRA le facilita la asistencia estos cursos, más de un 33% se muestra indeciso y más de un 6% opina que no se lo facilitan.

Gráfico 225. Formación inicial

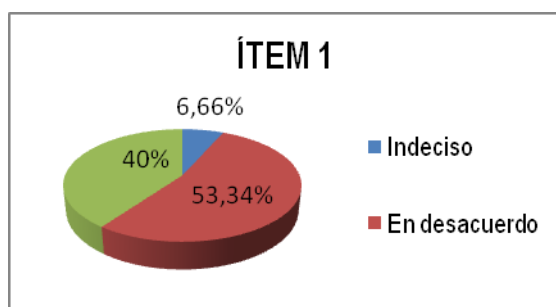


Gráfico 226. Importancia formación específica

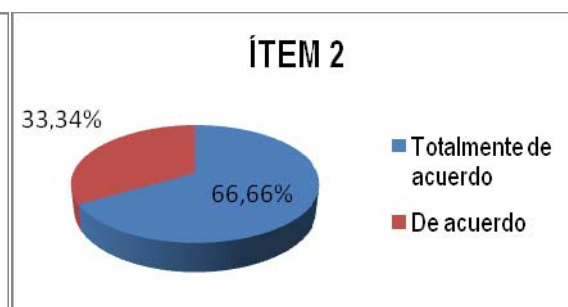


Gráfico 227. Prácticas escolares rurales

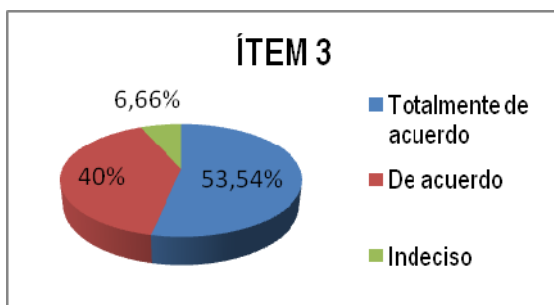


Gráfico 228. Recepción de alumnos en prácticas

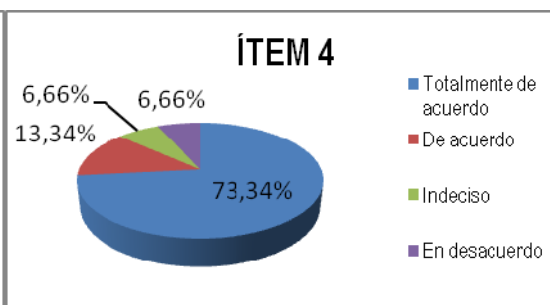


Gráfico 229. Importancia de la formación permanente

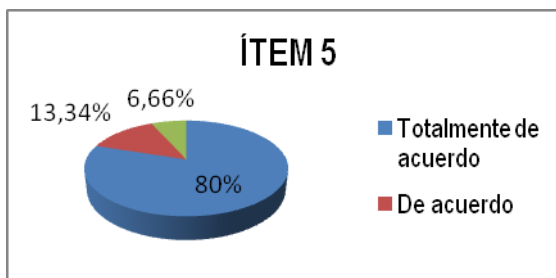


Gráfico 230. Cursos de formación permanente rurales

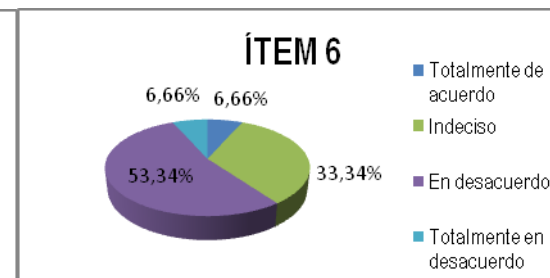


Gráfico 231. Asistencia formación permanente

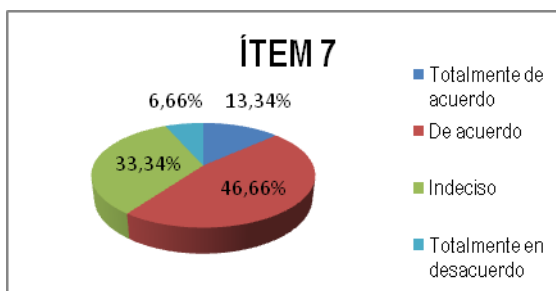
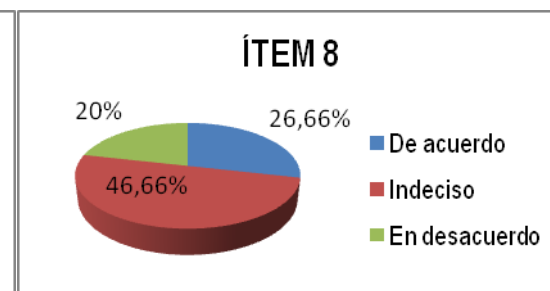


Gráfico 232. Labor de los CPR



En la dimensión *Condiciones laborales* los maestros opinan, en los ítems 9 y 10, que deberían ser incentivados económicamente, más de un 73% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) y con mayor puntuación a efectos de méritos docentes, más de un 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo). Respecto a las prórrogas de contrato de los maestros interinos, ítem 11, más de un 66% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) cree que podría hacerse y más de un 33% está indeciso. En cuanto a que los destinos del medio rural sean voluntarios, ítem 12, más del 46% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina que no debe ser así, un 40% se muestra indeciso y solamente un 14% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) cree que se debería contemplar, y la media de la puntuación del ítem es 2,3. Respecto a las condiciones de los maestros itinerantes, ítem 13, más del 53% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) cree que no son adecuadas, un 20% está indeciso y más del 26% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que están bien. Por último, en cuanto a la provisionalidad del profesorado, ítems 14 y 15, un 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que condiciona la calidad

educativa y más de un 93% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) cree que influye en la realización de proyectos de innovación.

Gráfico 233. Incentivos económicos

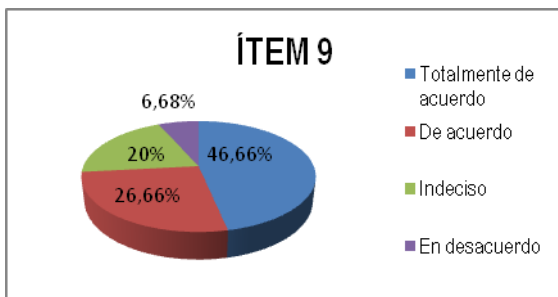


Gráfico 234. Incentivos méritos docentes

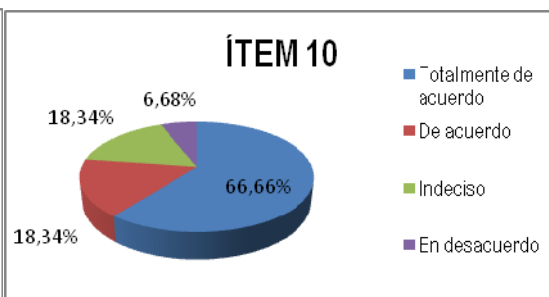


Gráfico 235. Prórrogas de contrato interinos

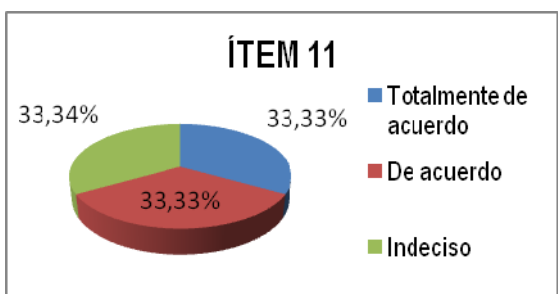


Gráfico 236. Destinos voluntarios

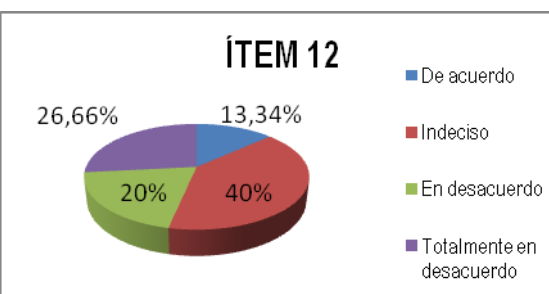


Gráfico 237. Condiciones itinerantes

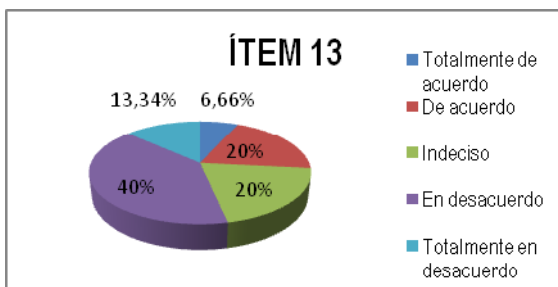


Gráfico 238. Provisionalidad docente vs calidad

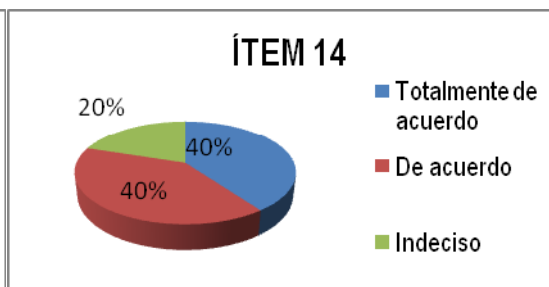
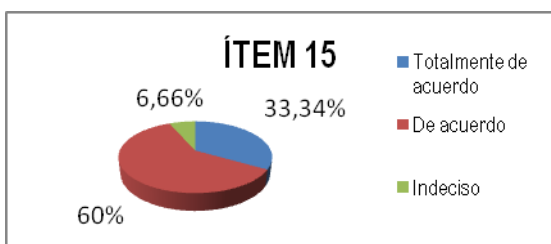


Gráfico 239. Provisionalidad docente vs proyectos



En la dimensión *Dirección y liderazgo*, las valoraciones de los maestros son diferentes según el aspecto cuestionado. Respecto a los proyectos de innovación, ítem 16, más de un 46% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su Equipo Directivo le anima a realizarlos, mientras que un 26% se muestra indeciso y en ese mismo porcentaje opinan lo contrario (que el Equipo Directivo no les anima a participar en ellos), y la media de la puntuación del ítem es 3,3.

En cuanto al interés por parte del Equipo Directivo por los problemas que puedan tener los maestros en las aulas, ítem 17, un 60% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que sí existe ese interés y/o preocupación, más de un 33% se muestra indeciso y más de un 6% (en desacuerdo) opina que no existe dicho interés. Respecto al favorecimiento de recursos por parte del Equipo Directivo a los maestros para que puedan realizar su labor, ítem 18, más de un 73% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que sí que lo hacen, un 20% está indeciso y más de un 6% (en desacuerdo) opina que no lo hacen.

Gráfico 240. Equipo directivo vs proyectos

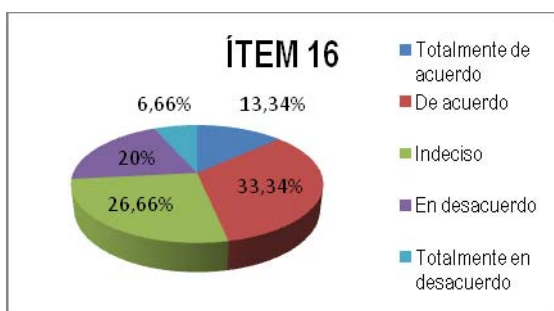


Gráfico 241. Equipo directivo interesado

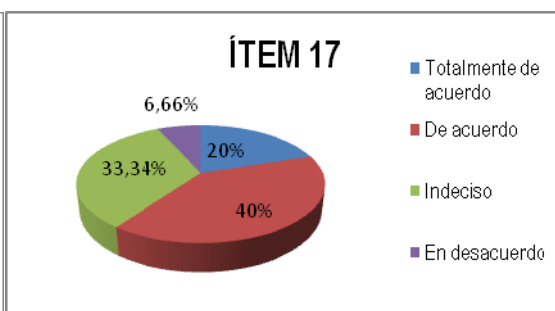
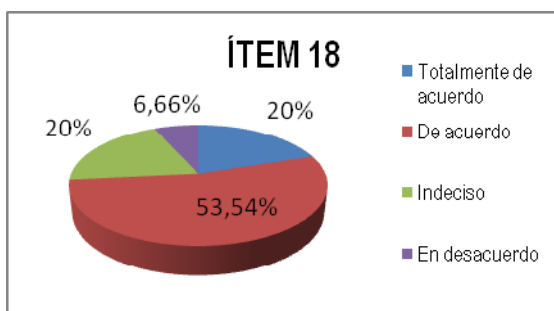


Gráfico 242. Equipo directivo facilitador



En la dimensión *Pedagógica*, los maestros valoran de manera diferente cada una de las subdimensiones. En la subdimensión Desarrollo del maestro, ítems 19 y 20, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros opina que los CRA han servido para superar el aislamiento del docente en el medio rural y más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que siguen sirviendo en la actualidad. Respecto al trabajo en equipo, ítem 21, más del 73% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que es la base del desarrollo personal y profesional en el CRA, más de un 13% se muestra indeciso y otro 13% (en desacuerdo) cree que esto no es así. En cuanto a trabajar en su especialidad, ítem 22, más del 73% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que el CRA lo permite, más de un 6% está indeciso y un 20% (en desacuerdo) opina que el CRA no lo permite. En relación al intercambio de experiencias didácticas entre maestros, ítem 23, un 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que el

CRA permite que se produzca este intercambio, un 6% se muestra indeciso y más de un 13% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) cree que el CRA no lo permite. En la subdimensión Coordinación, los resultados de las valoraciones sorprenden bastante, ya que respecto a la coordinación entre maestros, ítem 25, hay un 40% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) que opina que el CRA lo permite y en ese mismo porcentaje, hay un 40% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) que opina que el CRA no lo permite, y la media de la puntuación del ítem es 3,1. Si hablamos de su coordinación con el Equipo Directivo, ítem 26, más del 53% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que el CRA permite esa coordinación, un 20% está indeciso y más de un 26% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina lo contrario. Y en cuanto a la coordinación entre maestros y el EOEP, ítem 27, un 60% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) cree que el CRA lo permite, más de un 13% se muestra indeciso y más del 26% opina que no lo permite. En la subdimensión Enseñanza, las valoraciones de los maestros parecen más similares. Respecto al material didáctico, ítem 29, más del 96% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que las editoriales no tienen en cuenta al medio rural y, por ello, ítem 30, más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que utiliza el entorno como un elemento más dentro del currículo. Así mismo, ítem 31, más del 93% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que las aulas de su CRA son espacios dinámicos, por lo que, ítem 28, más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que el horario escolar debería ser flexible. Además, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 33, un 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que las aulas *internivelares* les permiten utilizar metodologías más innovadoras. En la subdimensión Aprendizaje, ítem 34, más del 66% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que se respetan los ritmos de aprendizaje de los alumnos, un 20% se muestra indeciso y más de un 13% (en desacuerdo) opina que esto no se hace. Más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que la atención de los alumnos es más personalizada, ítem 35, y más del 53% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que esta atención influye positivamente en su rendimiento escolar y un 40% se muestra indeciso, ítem 36. Respecto a si el alumnado del CRA aprende más que en un centro ordinario, ítem 37, un 60% de los maestros se muestra indeciso, un 20% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que sí que aprenden más y otro 20% (en desacuerdo) opina que no. En cuanto al binomio CRA–CRIET, ítem 38, más del 93% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que enriquece a los alumnos del medio rural y más de un 6% se muestra indeciso. Y, por último, en cuanto a si los CRA son una solución positiva para los alumnos del medio rural, ítem 39, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que sí, y la media de puntuación del ítem es 4,6. En la subdimensión Innovación, ítem 40, el 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que el uso de las TIC

ha supuesto beneficios al medio rural, un 13% está indeciso y un 6% (en desacuerdo) opina que no ha sido así. Más del 60% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), afirma que innovan en su docencia, más del 33% se muestra indeciso y más de un 6% (en desacuerdo) opina que no existe esa innovación, ítem 41. Respecto a que el medio rural es un ámbito adecuado para la experimentación educativa, ítem 42, más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que sí, más de un 6% se muestra indeciso y otro 6% (en desacuerdo) opina que no.

Gráfico 243 y 244. Superación aislamiento docente (antes y ahora) Gráfico 245. Trabajo en equipo

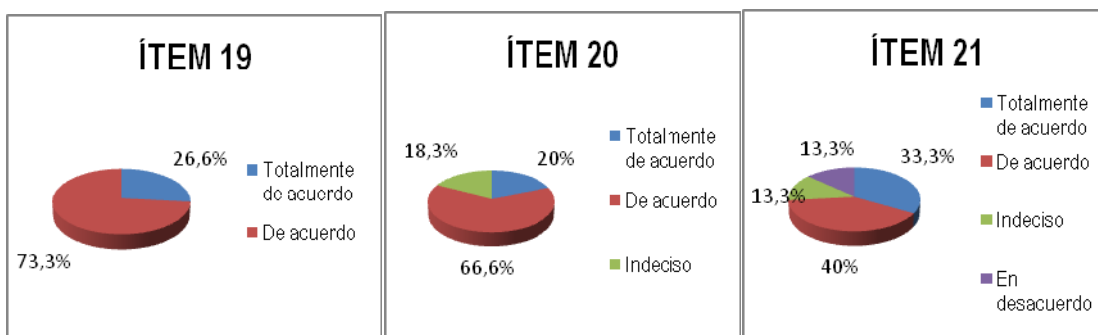


Gráfico 246. Trabajo especialidad Gráfico 247. Intercambio experiencias Gráfico 248. Trabajo en red

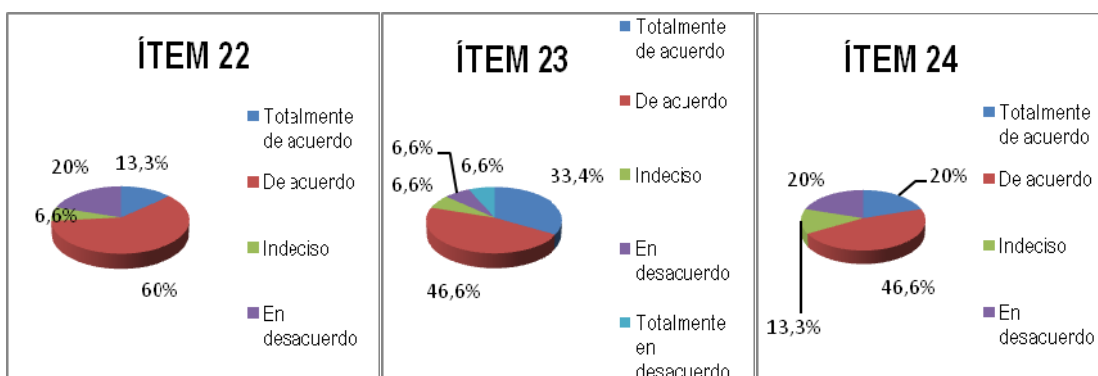


Gráfico 249. Coord. Maestros Gráfico 250. Coord. Eq. Directivo Gráfico 251. Coord. EOEP

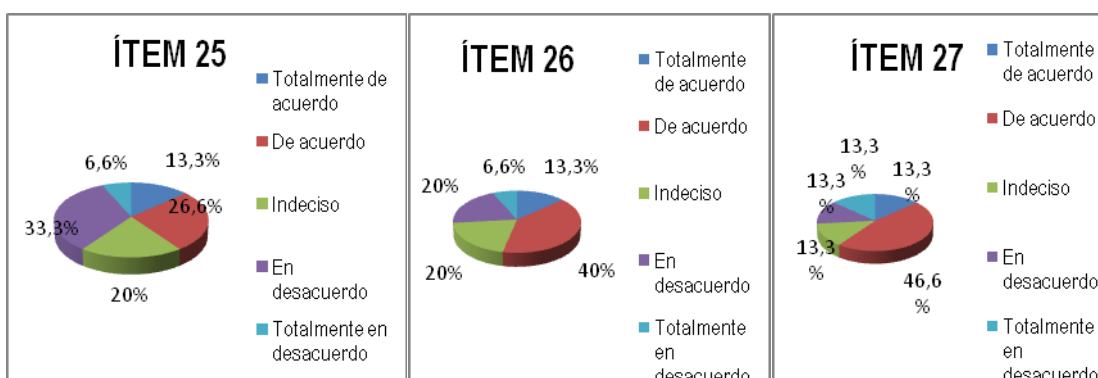


Gráfico 252. Flexibilidad horaria

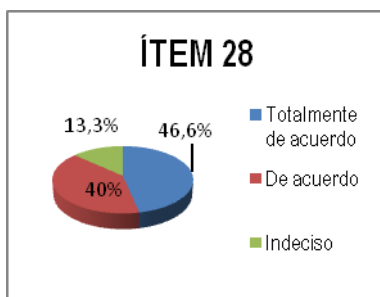


Gráfico 253. Material didáctico

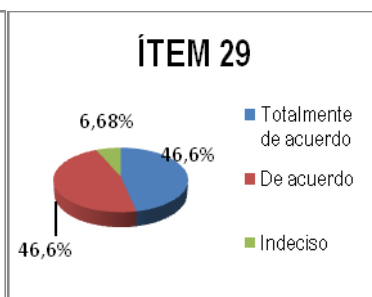


Gráfico 254. Entorno-curriculo

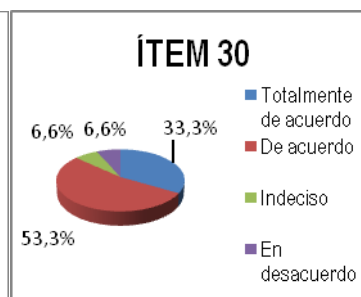


Gráfico 255. Aulas dinámicas

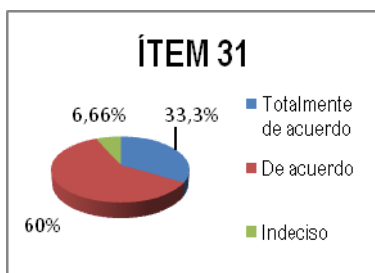


Gráfico 256. Relaciones estrechas

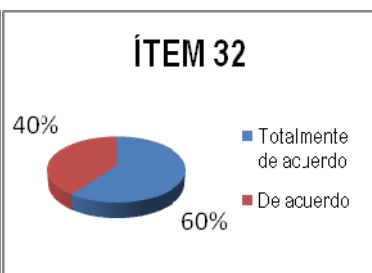


Gráfico 257. Método innovador

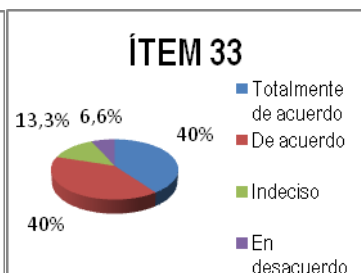


Gráfico 258. Respeto ritmos ap.

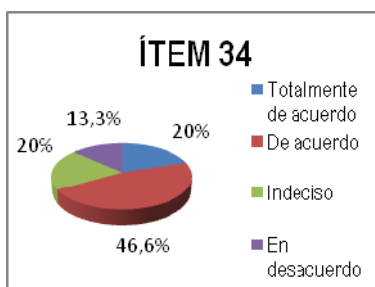


Gráfico 259. At. Personalizada

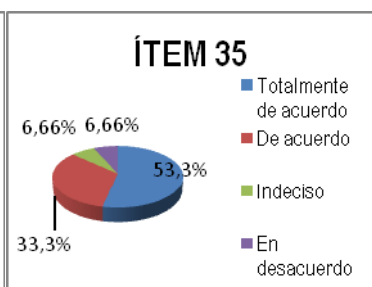


Gráfico 260. At. Pers vs rendimiento

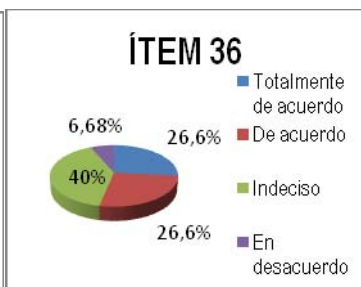


Gráfico 261. Mayor ap.

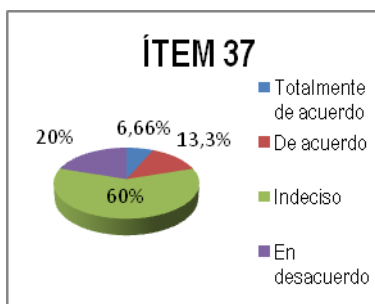


Gráfico 262. CRA-CRIET

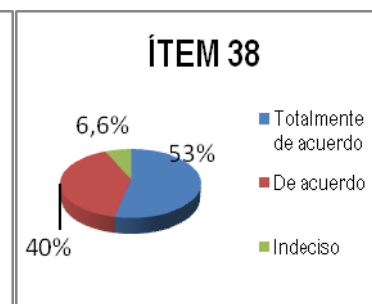


Gráfico 263. Solución positiva

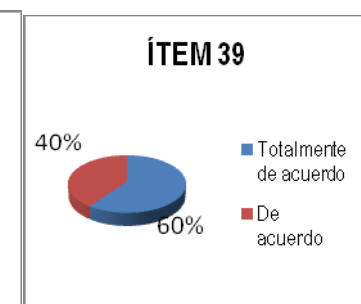


Gráfico 264. TIC beneficios

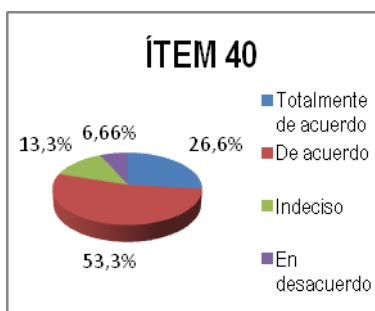


Gráfico 265. Innovación docencia

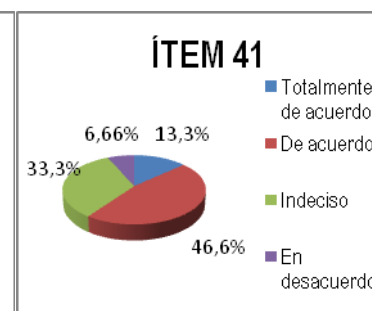
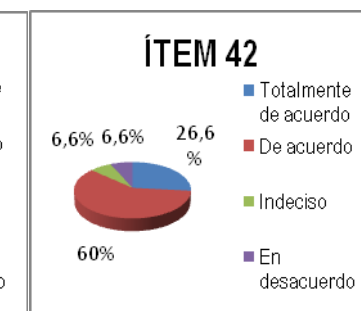


Gráfico 266. Experimentación ed.



En la dimensión de las *Relaciones con el entorno*, ítem 43, más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que la comunicación entre ellos y las familias es fluida, más de un 6% se muestra indeciso y más de un 6% (en desacuerdo) opina que no es fácil. En ese mismo porcentaje, más del 86%, ítem 44, opina que la AMPA participa activamente. Respecto a la implicación de las familias en la educación de sus hijos, ítem 45, un 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que sí que existe esa implicación y un 20% se muestra indeciso. Si nos referimos a las actividades en las que el CRA participa, ítems 46 y 47, más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que participa en las organizadas por la Comarca, más de un 6% se muestra indeciso y otro 6% (en desacuerdo) opina que no participa y más de un 73% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que el CRA participa también en las organizadas por los ayuntamientos, más de un 6% se muestra indeciso y un 20% (en desacuerdo) opina que no participa. En cuanto a los proyectos de innovación, ítem 48, más del 73% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su CRA participa, un 20% está indeciso y más de un 6% (en desacuerdo) opina que no participa. De los programas en los que participa, ítems 49-52, más del 93% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su CRA participa en las Escuelas Viajeras y el CRIET. Además, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), afirma que participa en el programa de Apertura de Centros. Y el programa que genera valoraciones distintas es el programa de Escuelas Promotoras de Salud, donde más del 66% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su CRA participa, pero un 20% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina que no. Respecto a las jornadas de convivencia, ítem 53, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que desde su CRA se realizan y sirven para que los alumnos se conozcan mejor, y la media de puntuación del ítem es 4,7. Así mismo, ítem 54, más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que los municipios del CRA apoyan la labor educativa y el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que su CRA es un centro abierto a la comunidad, ítem 55.

Gráfico 267. Comunicación fácil

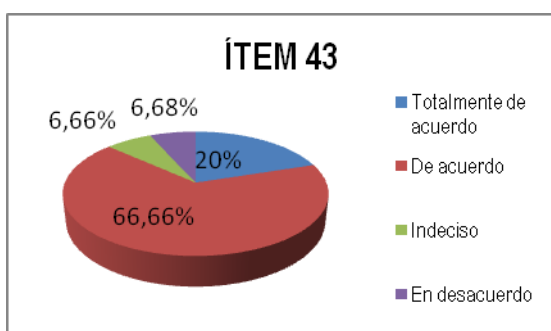


Gráfico 268. AMPA activa

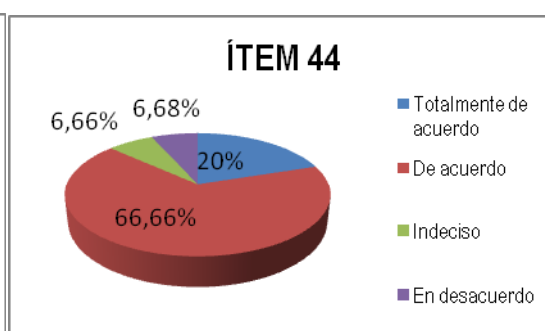


Gráfico 269. Implicación familias

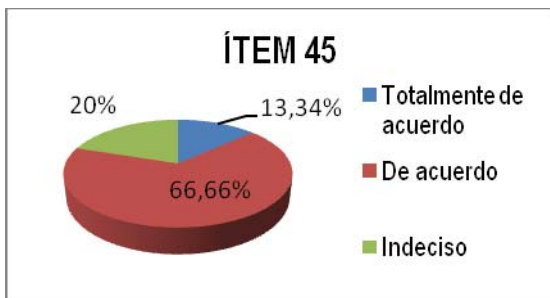


Gráfico 270. Actividades Comarca

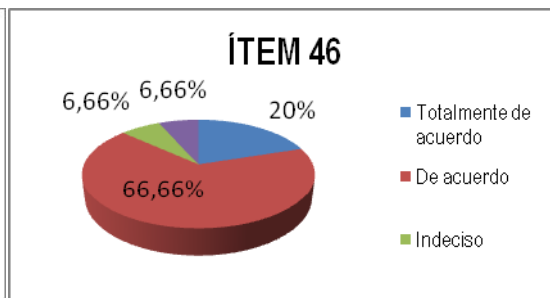


Gráfico 271. Actividades Ayuntamiento

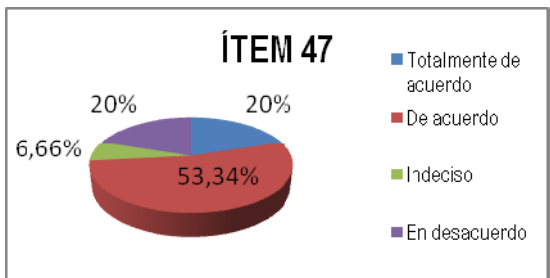


Gráfico 272. Proyectos Innovación

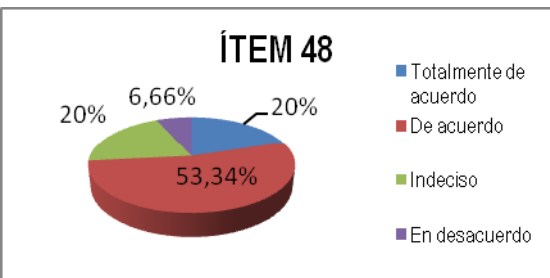


Gráfico 273. Escuelas Viajeras

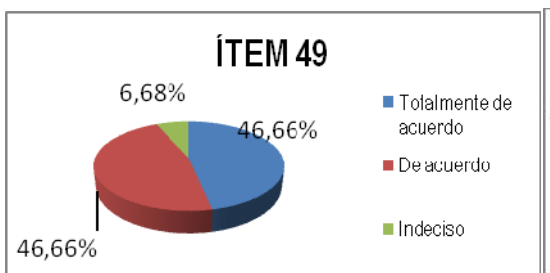


Gráfico 274. Apertura de centros

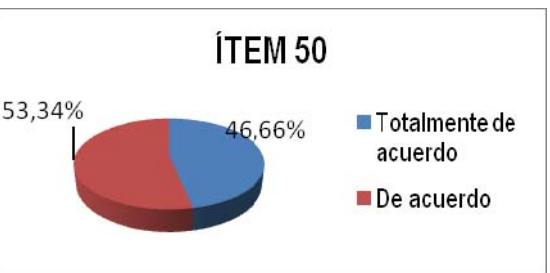


Gráfico 275. Promotoras de Salud

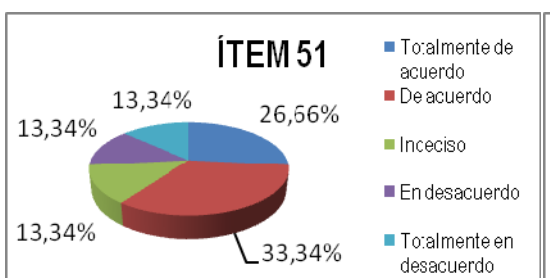


Gráfico 276. CRIET

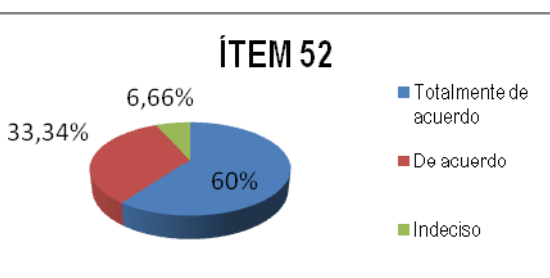


Gráfico 277. Jornadas de convivencia

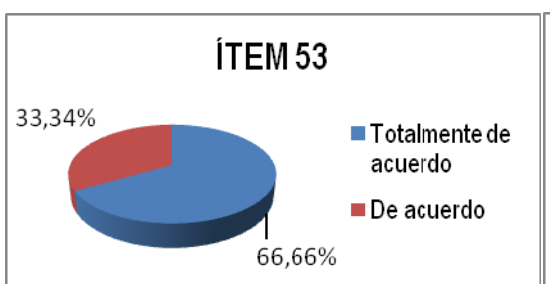


Gráfico 278. Localidades vs apoyo educativo

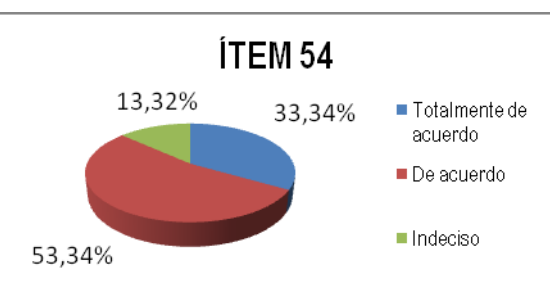
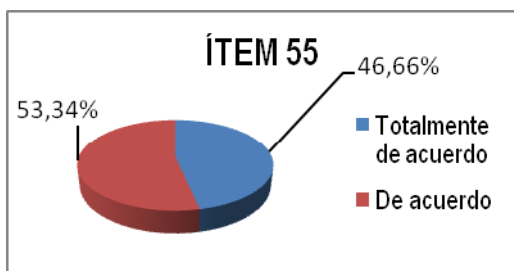


Gráfico 279. Centros abiertos



En la dimensión de *Valoración general y satisfacción personal*, ítem 56, un 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros afirma que está satisfecho con el ambiente y el clima de trabajo de su CRA y un 20% se muestra indeciso. Más del 86% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma estar satisfecho con las condiciones en las que desempeña su labor y más de un 13% se muestran indecisos, ítem 57. Respecto a si se sienten valorados por su trabajo, ítem 58, más de un 53% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) sí lo está, un 40% se muestra indeciso y un 6% (en desacuerdo) no se siente valorado. Referente a la continuidad en el CRA, ítems 59 y 60, un 60% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) afirma que no tiene intención en un futuro de abandonar el CRA para irse al medio urbano, un 20% se muestra indeciso y otro 20% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que si se irá al medio urbano. Y, en estos momentos, casi un 80% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina que no dejaría el CRA y un 20% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que sí se marcharía, y la media de la puntuación del ítem es 2. Para finalizar, ítem 61, el 100% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que los niños y la escuela son el germen de futuro de los pueblos, y la media de la puntuación del ítem es 4,8.

Gráfico 280. Satisfacción clima laboral

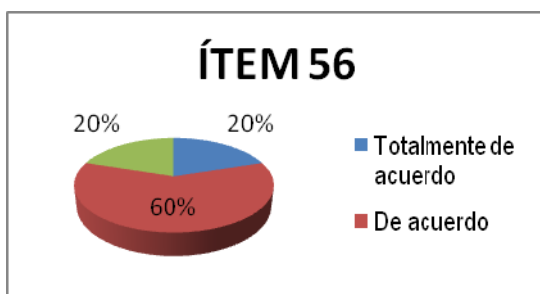


Gráfico 281. Satisfacción condiciones laborales

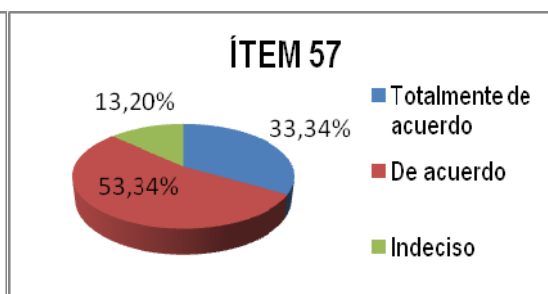


Gráfico 282. Valoración por su trabajo

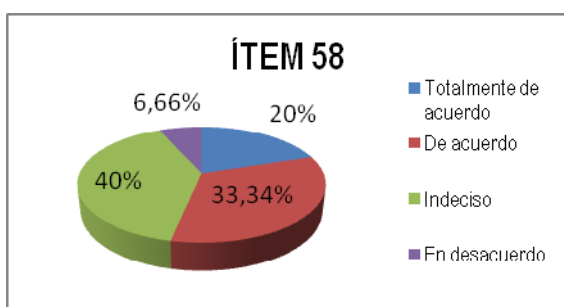


Gráfico 283. Abandono del CRA en un futuro cercano

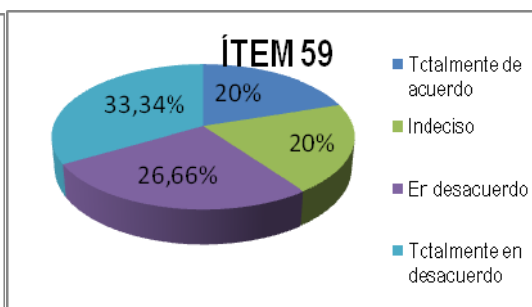


Gráfico 284. Abandono del CRA en el presente

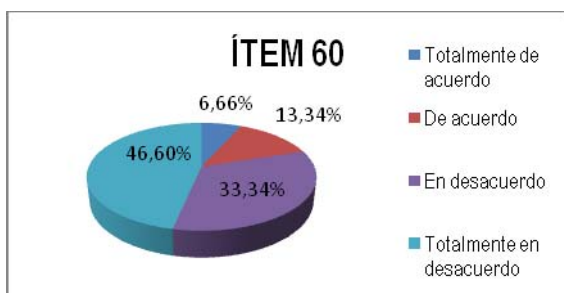
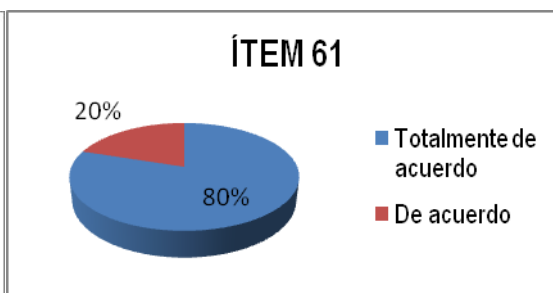


Gráfico 285. Niños y escuela: germen de futuro



4.3.3.2. Resultados cualitativos

A. FORMACIÓN

En esta dimensión vamos a analizar los resultados obtenidos en cuanto a la formación inicial y permanente de los maestros. Nos encontramos con informaciones bastante diferentes entre los maestros, como afirman en las siguientes citas:

- "Ha sido vocación, me ha encantado desde pequeña." (MIC - D 1 - P 1)
- "Lo estudié por las condiciones económicas de mi familia ya que esta carrera podía cursarla en mi ciudad. A mí me hubiera gustado estudiar Historia. " (MVC - D 1 - P 1)
- "Lo estudié por cuestión práctica, ya que le veía mucha salida laboral. Yo hubiera estudiado Filosofía. " (MNC - D 1 - P 1)

Pese a proceder de distintas universidades, a ninguno de ellos les hablaron de la Escuela Rural. Al terminar sus diplomaturas, dos de ellos continuaron estudiando otras carreras y la otra empezó a estudiar oposiciones, tal y como indican las siguientes citas:

- "Seguí estudiando, hice Audición y Lenguaje y después Psicopedagogía." (MIC - D1- P3)

- “Cuando terminé de estudiar no estaba abierta la lista de interinos y entonces me puse a estudiar las oposiciones.” (MVC - D1- P3)
- “Empecé a estudiar Psicopedagogía.” (MNC - D1- P3)

Los destinos de los maestros en el ámbito público han sido tanto rurales como urbanos, tal y como vemos en sus respuestas:

- “En este CRA es mi segundo años pero anteriormente estuve dos cursos en Zaragoza y otro en Monzón.”(MIC - D1 - P4)
- “Estuve en Huesca durante siete años, después un año en Gúrrera de Gállego y después ya vine a este CRA, donde ya llevo muchos años.” (MVC - D1 - P4)
- “Es mi primer curso trabajando y he tenido tres destinos, uno en el CRA de Tardienta, otro en Teruel ciudad y ahora en este CRA.” (MNC - D1 - P4)

Volviendo a la formación que se imparte en la Universidad, los maestros están de acuerdo en que existe una gran distancia entre lo que se ofrece en la universidad y la realidad de los CRA, siendo tajantes en sus respuestas:

- “Yo creo que sí más que nada porque cuando yo estudié la teoría y la práctica eran dos mundos diferentes.” (MIC - D1- P 5)
- “En este momento yo desconozco un poco cuál es la formación, pero por lo que veo en los alumnos que vienen de prácticas van bastante perdidos.” (MVC - D1- P5)
- “Sí, absolutamente.” (MNC - D1- P5)

Siguiendo en la dimensión de la formación, todos los maestros vuelven a subrayar lo importante que es que el alumnado conozca los CRA y por ello coinciden en lo interesante que sería que alguno de los períodos de prácticas lo realizaran en este tipo de centros:

- “Sí, porque es otro mundo este medio.” (MIC - D1 - P 6)
- “Sí, porque sobre todo en esta provincia donde están los puestos de trabajo es en la escuela rural.” (MVC - D1 - P6)
- “Sí, porque les puede tocar y más en Aragón trabajar en este medio.” (MNC - D1 - P6)

Respecto a la formación permanente también coinciden en que la oferta de cursos no es muy específica para los maestros de los CRA, sino que más bien son cursos de carácter general.

B. CONDICIONES LABORALES

En esta dimensión pretendemos mostrar qué puede hacer la Administración para favorecer la permanencia de los maestros en el medio rural. Los maestros coinciden en que la Administración debe incentivar a los maestros de los CRA, bien económicamente o a través de puntos, como indican sus respuestas:

- “Sí, puede ser con un incentivo económico, aunque bien es cierto que muchos de los que estamos aquí nos encanta nuestro trabajo.” (MIC - D 2 - P 8)
- “Sí, yo creo que deberían incentivarlo con más puntos.” (MVC - D 2 - P 8)
- “Sí, una manera de hacerlo es con más puntos.” (MNC - D 2 - P 8)

C. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

En esta dimensión las respuestas han ido en una misma línea, pues todos han coincidido en que el mayor problema es la comunicación:

- “Somos muchos pueblos y es muy complicado comunicarnos.” (MIC - D 3 - P 9)
- “La distancia entre los pueblos hace que la comunicación con el resto de los compañeros sea complicada. Nuestro gasto de teléfono es tremendo, ya que el correo electrónico en algunos pueblos no funciona. ” (MVC - D 3- P 9)
- “La comunicación, ya que tienes que estar todo el día pegado al teléfono.” (MNC - D 3 - P 9)

D. PEDAGÓGICA

En esta dimensión hemos podido profundizar en el modelo CRA, ya que los maestros han ofrecido ventajas e inconvenientes de dicho modelo, han hablado de la figura de los maestros itinerantes, nacida a partir de este modelo y, además, han comentado aspectos relevantes del binomio CRA-CRIET.

El modelo CRA tiene sus beneficios, pero también tiene perjuicios según nos han indicado los maestros en sus respuestas:

- “Para los maestros el CRA tiene todo beneficios. La experiencia de conocer todos los niveles, tener alumnos de diferentes lugares, etc.; todo esto nos enriquece. A los alumnos les beneficia

ya que conviven todos juntos, el pequeño aprende del mayor. Para las familias solo hay beneficios, tienen a sus hijos en casa, no hay desplazamientos. Y a la comunidad educativa también le beneficia ya que la escuela da vida al pueblo.” (MIC - D 4 - P10)

- “A los maestros nos beneficia en todos los aspectos. A los alumnos también les beneficia, intentamos cuidar el aspecto social a través de convivencias y con la participación del CRIET. Para las familias y la Comunidad educativa todo son ventajas. ” (MVC - D 4 - P 10)
- “A los maestros nos beneficia, ya que todos nos conocemos, compartimos experiencias, nos ayudamos. A los alumnos les beneficia porque en las aulas son pocos y se siguen los ritmos de aprendizaje, se ayudan, son autónomos y son muy amigos. Las familias están muy comprometidas en la vida escolar y el CRA mueve al pueblo, el ayuntamiento está bastante volcado en que todo funcione.” (MNC - D 4- P 10)

Respecto al binomio CRA–CRIET todos los maestros han coincidido en la importancia de que exista una coordinación entre ambos centros, así como una responsabilidad educativa:

- “Yo creo que existe una coordinación entre ambas pero quizás algunos puntos deberían mejorarse.” (MIC - D 4 - P 11)
- “Yo creo que tienen que estar mucho más relacionados. Tenemos buena relación pero existen algunos problemas en cuanto a situaciones de malas conductas durante la convivencia semanal del CRIET, donde se deben de sancionar allí, en el mismo momento y no dejarnos el *marrón* al CRA.” (MVC - D·4 - P 11)
- “Por lo que he oído, hay comunicación pero existen algunos problemillas de disciplina. ” (MNC - D 4 - P 11)

En cuanto a la figura del maestro itinerante, los maestros coinciden en la importancia de estos, ya que imparten sus especialidades y dan calidad a sus asignaturas:

- “Su papel es principal, tenemos las horas repartidas y vamos de pueblo en pueblo dando nuestra área.” (MIC - D 4 - P 12)
- “Su papel es fundamental porque son especialistas de sus áreas y a los alumnos les benefician en que tienen el mismo nivel en esas áreas que los del medio urbano.” (MVC - D 4 - P 12)
- “Yo con todos los itinerantes que entran en mi aula es genial, procuramos hablar bastante y hay una preocupación por los alumnos.” (MNC - D 4 - P12)

E. VALORACIÓN GENERAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión encontramos respuestas diferentes ante la valoración del maestro: dos de ellos creen que sí y otro, según su experiencia, ve que no es así y que depende de la localidad en la que uno se encuentre:

- "Yo creo que sí." (MIC - D5 - P 13)
- "Desde mi experiencia pienso que no se valora al maestro, pero también depende de la localidad en la que estés, al menos en este CRA." (MVC - D 5 - P 13)
- "Yo creo que sí, se nos quiere mucho." (MNC - D 5 - P 13)

En cuanto al sentimiento de pertenencia a un mismo CRA, las respuestas son semejantes, pues todos coinciden en que tanto alumnos como maestros sí que tienen dicha percepción, pero que las familias no tanto, ya que les cuesta identificarse con un único CRA.

Respecto a la última cuestión, todos ellos animan a los futuros maestros a que trabajen en un CRA, porque que van a aprender mucho y les va a resultar muy gratificante, como afirman:

- "Es una experiencia que no pueden perderse ya que se aprende muchísimo y es muy gratificante. Además seguro que lo prueban ya que son los primeros destinos a los que llegamos los maestros." (MIC - D 5 - P 15)
- "Yo diría que en esta provincia los puestos de trabajo están en el medio rural. Los alumnos son muy agradecidos con los maestros y, con todo, no tenemos ninguna queja. La enseñanza es mucho más personalizada e individualizada." (MVC - D 5 - P 15)
- "Yo sí que les aconsejaría que se dieran la oportunidad de conocer esta realidad. Todo es probarlo." (MNC - D 5 - P15)

4.3.3.3. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos de los maestros

Las respuestas de los maestros en los cuestionarios y en las entrevistas han seguido una misma opinión.

En cuanto a la *Formación* de los maestros observamos que son muy críticos tanto con la formación inicial como con la permanente, ya que reconocen que la realidad de la Escuela Rural

no se tiene en cuenta. Opinan que sería interesante que los estudiantes realicen algún período de prácticas de la carrera en el medio rural.

Si hablamos de las *Condiciones laborales*, un alto porcentaje de los maestros cree que debería ser incentivado económicamente, con puntos para méritos docentes, prorrogando sus contratos,... por trabajar en este medio y así favorecer la estabilidad docente en los CRA.

En referencia a la *Dirección y liderazgo*, hay diversidad de opiniones entre los maestros, un porcentaje significativo cree que su Equipo Directivo se preocupa por ellos y les facilita los medios necesarios para que desempeñen su labor satisfactoriamente. El mayor problema que cree que tiene el Equipo Directivo, es la comunicación, ya que son muchas aulas dispersas por las localidades y esto hace que deban estar con el teléfono todos los días.

A nivel *Pedagógico*, los maestros reconocen que el modelo CRA es muy beneficioso para todos. Los alumnos conviven unos con otros, aprenden entre ellos, son autónomos y participan en distintos programas y actividades que favorecen su socialización. Los maestros tienen la posibilidad de intercambiar experiencias, de trabajar en su especialidad, de utilizar el entorno como parte del currículo, de incorporar las TIC en sus clases, de establecer relaciones estrechas y directas con sus alumnos y sus familias. Pero también dejan constancia de que la coordinación en su CRA no se ve favorecida por este modelo. Para las familias, es muy cómodo tener a sus hijos en casa, evitando los desplazamientos y además, están comprometidos con la vida escolar.

Así mismo, señalan la importancia del binomio CRA- CRIET, destacando la coordinación entre ambos centros y asumiendo la responsabilidad educativa, ya que enriquece a los alumnos a nivel social y de aprendizaje.

También los maestros valoran positivamente la existencia de los maestros itinerantes, ya que realizan una buena labor dando calidad a la educación recibida en los CRA.

En cuanto a la *Valoración general y satisfacción personal*, los maestros están a gusto en su CRA, valoran las condiciones en las que desempeñan su labor y difieren en si su figura está reconocida en el medio rural, dicen que depende de la localidad en la que te encuentres. Tanto

ellos como los alumnos ven al CRA como un centro único y manifiestan que con las familias hay que seguir trabajando en esto.

Los maestros animan a sus futuros compañeros a que vayan a trabajar a un CRA ya que es una experiencia muy gratificante. De hecho, un 60% de ellos no piensa moverse del CRA para ir al medio urbano.

Por último, todos los maestros coinciden en que los niños y la escuela son el germen de futuro de los pueblos.

4.3.4. Resultados de los padres y las madres

Para formar el grupo de discusión, el director del CRA realizó previamente una selección de los padres y las madres que podrían participar, ya que él los conocía y sabía con cuáles podía contar. La única condición que le pusimos es que hubiera representación del mayor número de las localidades que conforman CRA. Una vez seleccionados, nos dio sus datos y comenzamos a contactar con ellos por teléfono.

En este CRA participaron cinco madres, que procedían de 2 localidades. Su identificación lleva la letra C, que se refiere al CRA, la M de madre y un número. Por ejemplo: CM3.

A. SIN DIMENSIÓN. ROMPEMOS EL HIELO

Con esta pregunta hemos intentado abrir el diálogo de los participantes. Les hemos pedido que volvieran a su pasado escolar y que lo compararan con el de sus hijos.

Han destacado que la diferencia entre ambos la marca el CRA, ya que lo ven como una familia grande y por el trato que existe entre alumnos y maestros. Así lo demuestran las siguientes citas:

- "La diferencia entre mi educación y la de mi hija es el CRA, que lo veo como una familia grande."
(CM1)

B. PEDAGÓGICA

Con las preguntas realizadas en esta dimensión intentamos conocer la opinión que les merece el modelo CRA respecto a sus hijos, a las familias y a la comunidad educativa. En líneas generales, las respuestas han sido variadas, ya que para algunas madres todo era positivo y para otras no lo era tanto.

Referente al modelo CRA y sus hijos, algunas de las madres señalan que todo son beneficios. Por ejemplo, en cuanto a la convivencia, manifiestan que desde el CRA se hacen actividades para que los niños de las distintas localidades se conozcan y, además, señalan la función de los CRIET, como una gran ventaja para ampliar sus relaciones con niños de otros CRA. Por otro lado, la intervención de los maestros es muy cercana e individualizada en muchos momentos, por lo que les beneficia académicamente. En cambio, para otras madres, la relación que se produce en el CRA les resulta insuficiente y piensan que las relaciones de sus hijos se darán realmente cuando vayan al instituto. Tal diversidad de opiniones la vemos en sus respuestas:

- “Yo le veo todo beneficios. Lo que más me gusta es la convivencia y que se conocen los niños de todos los pueblos que forman el CRA” (CM1)
- “A mí en cambio me parece que hay poca relación. Ya que siempre son los mismos.” (CM4)
- “Yo creo que se dará más relación cuando vayan al instituto” (CM5)

Si nos referimos al modelo CRA y las familias, también tenemos algunas madres que opinan que desde el CRA les piden su colaboración para realizar actividades y la relación es muy fluida y, por el contrario, a otras que no ven ningún beneficio y además piensan que se crean problemas entre los padres, que luego repercuten en la relación de los hijos, lo cual es un problema en un pueblo pequeño:

- “En las actividades implican mucho a los padres desde el CRA. Se hace mucho hincapié en pedir nuestra colaboración” (CM4)
- “Si hay algún problema entre los padres se nota mucho y se perjudica a los niños. A poco que tengas alguna rencilla con alguien es un problema. Es que mi pueblo es muy pequeño” (CM5)

Respecto al modelo CRA y la comunidad educativa, no ven ningún perjuicio; antes bien, todo son beneficios, ya que reconocen que si no fuera por el CRA la escuela de los pueblos desaparecería. Además, ven que la gente que se queda a vivir en los pueblos busca que la escuela está abierta:

- “Yo creo que si no fuera por los CRA no existiría la escuela pequeña como tal y los pueblos desaparecerían.” (CM2)
- “ Lo cierto es que en algunos de los pueblos del CRA hay bastante gente que se queda a vivir en los pueblos y que tendrán hijos en un futuro” (CM1)

C. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Las respuestas a la pregunta planteada en esta dimensión se han centrado en dos aspectos. Por un lado, opinan que la Administración debería buscar la fórmula para estabilizar al profesorado y, por otro lado, creen que la Administración solamente se acuerda de los CRA cuando tiene que experimentar nuevos proyectos como, por ejemplo, el uso de los *tablets*, por lo que ven ventajas pero también inconvenientes. Así lo muestran en sus siguientes respuestas:

- “Los maestros son muy buenos y están muy implicados con la educación de los niños, pero el fallo es que se muevan tanto. La Administración debería mirarlo, estabilizando al profesorado.” (CM4)
- “Evidentemente para cualquier iniciativa pequeña de cualquier proyecto empezar con un CRA, en una zona pequeña es mucho mejor, por ejemplo los *tablets*. Eso tiene sus inconvenientes porque si funciona mal pues..., pero, bueno, también más vale que empiece aquí porque si empezara en el medio urbano igual no llegaba.” (CM4)

D. VALORACIÓN GENERAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión ponen de manifiesto que sí que creen que el modelo CRA sea la única solución para mantener abiertas las escuelas en los pueblos. También opinan que los CRA deberían tener un número máximo de localidades o, por el contrario, disponer los recursos humanos necesarios para poderlos repartir mejor. Este problema aparece en el grupo porque para el próximo curso en este CRA se añade una nueva localidad que está a una distancia considerable con respecto a la cabecera. Así lo confirman en las siguientes contestaciones:

- “Sí, porque qué alternativa puede haber.” (CM4)
- “Yo lo que veo que si van metiendo localidades, el CRA se hace demasiado grande. Este año en el CRA incluyen una localidad de otro CRA que desaparece y ya son muchos los kilómetros hasta ese pueblo.” (CM1)
- “Deberían poner un cupo de pueblos para cada CRA” (CM2)
- “O poner más recursos, más maestros para poder repartir mejor” (CM5)

E. SIN DIMENSIÓN. HABLAMOS DEL TÓPICO

Con este tópico pretendemos cerrar el grupo de discusión, tratando de recopilar aspectos anteriormente tratados. La respuesta es unánime, pues opinan que esto es falso, ya que sus hijos terminan su etapa en el CRA con un buen nivel académico, pueden aprender de unos de otros, tienen unos maestros preocupados por su educación, disponen de maestros especialistas de apoyo que favorecen a los niños y las familias conocen día a día cómo van sus hijos en clase:

- “Eso es absolutamente falso. Primero en el CRA, mi hijo va a clase con niños de 3º y 4º, y él sabe lo de los dos cursos, porque en las explicaciones están con las antenas puestas y les sirve para avanzar y para repasar. Segundo comparo con niños que van a un centro urbano y mi hijo les da veinte vueltas y no es porque mi hijo sea muy listo, sino porque aquí hemos terminado los temarios, los maestros están encima, las madres podemos estar en contacto más directo con los maestros e informarnos de cómo van.” (CM4)
- “Los maestros especialistas, en logopedia, pedagogía terapéutica,... tenemos mucho apoyo para nuestros hijos.” (CM1)

4.3.5. Resultados de los antiguos alumnos

Para formar el grupo de discusión, el director del CRA realizó previamente una selección de los alumnos que podrían participar, ya que eran con los que él continuaba teniendo relación. La única condición que le pusimos es que hubiera representación del mayor número de las localidades que conforman CRA. Una vez seleccionados, nos dio sus datos y comenzamos a contactar con ellos por teléfono.

En este CRA, participaron cuatro alumnas, que procedían de dos localidades diferentes. Sus edades comprendían entre los 13 y los 25 años. Dos de las alumnas estaban cursando la

ESO en el instituto y las otras dos alumnas habían acabado su formación superior universitaria y ahora se encontraban buscando trabajo. Su identificación lleva la letra C, que se refiere al CRA, la A de alumno y un número. Por ejemplo: CA3.

A. SIN DIMENSIÓN. ROMPEMOS EL HIELO.

La primera pregunta que hacemos a los participantes nos sirve para iniciar la conversación. Les pedimos que echen la vista atrás y nos cuenten los recuerdos que tiene de su época en el CRA.

Sus respuestas siguen la misma línea, ya que sus recuerdos se centran en los compañeros que tuvieron, las excursiones y las convivencias que realizaban en su CRA, como podemos ver en esta respuesta:

- "Las convivencias que hacíamos que nos juntábamos con otros pueblos, el día del CRA que te juntabas cada año en un pueblo, algunas excursiones se hacían de forma conjunta, entonces te movías con más niños y algunos de tu misma edad." (CA4)

B. PEDAGÓGICA

En esta dimensión conocemos su trayectoria escolar, opinan del modelo CRA, comentan su paso al instituto y nos explican si provenir de un CRA ha sido un obstáculo en su desarrollo personal y académico.

Respecto al modelo CRA muestran solo beneficios. Señalan que las aulas son pequeñas y, por lo tanto, la relación con el maestro es de cercanía, porque estos conocen a sus alumnos, la enseñanza es más individualizada y la relación entre los alumnos es más intensa; además, el CRA les permite conocerse más a través de las actividades que realizan conjuntas:

- "Al ser menos gente te podían atender mejor los maestros, había otra relación, estaban más centrados en ti, sabían dónde te tenían que apoyar más."(CA2)
- "Sí, porque ya te juntas más gente y puedes ir a más sitios. " (CA3)

Al referirse a su paso al instituto, señalan que no notaron ningún cambio desde el punto de vista académico, porque salieron bien preparadas del CRA. En cambio, donde vieron mucha

diferencia fue en los profesores, ya que la relación de cercanía ya no existía y además en las clases surgían problemas con algunos alumnos y los profesores no actuaban, lo cual les sorprendió. Así lo muestran sus respuestas:

- “Íbamos preparadas del CRA, como éramos pocos nos atendían más.” (CA2)
- “Lo que pasa que con los profesores no hay tanta confianza, no se da esa relación que teníamos en el CRA, yo me acuerdo cuando éramos pequeños y teníamos algún problema y se lo contabas al maestro pero en el instituto esto no se hace, allí vas estudias y te vas a tu casa y ya está no tienes más relación.” (CA3)

Provenir de un CRA no les ha supuesto ningún obstáculo y piensan que los alumnos de los CRA están más acostumbrados a salir y a conocer a gente nueva:

- “Yo lo que decía antes, que como nosotros hemos tenido que estar en el CRA, después en el instituto de otra localidad, luego en el instituto de Teruel para el bachiller y después depende lo que quieras estudiar tienes que irte a otros lugares. Entonces en ese aspecto estamos más preparados para enfrentarnos a cosas nuevas que a lo mejor otras personas de nuestra misma edad que solo han estado en su casa y solo conocen eso.” (CA4)

C. VALORACIÓN PERSONAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión se les plantea si el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos. Sus respuestas son unánimes y piensan que sí; además, reconocen que los pueblos necesitan de estos servicios para no desaparecer:

- “(...) Es una forma de que continúe habiendo gente en un pueblo porque si cierras una escuela la gente se va. Gracias al CRA se mantienen abiertas las escuelas. Cuantos menos servicios haya en un pueblo la gente va a venir menos y al final los pueblos desaparecerán. Es todo una cadena.” (CA4)

D. SIN DIMENSIÓN. HABLAMOS DEL TÓPICO

Respecto al tópico planteado opinan que no es cierto, y que todo depende del modo en que se enseña:

- “Influye mucho la manera cómo te lo enseñan y en el CRA pueden estar más encima de nosotros.” (CA3)

4.3.6. Resultados del alcalde

Para identificar al alcalde de este CRA, utilizaremos la letra C, que se refiere al CRA y las letras AL, que identifica al participante como alcalde.

Respecto a la primera pregunta, el alcalde nos señala que solo hay beneficios para la comunidad. Además, cree que el modelo CRA viene a mejorar la calidad de la educación en el medio rural, ya que dicho modelo ha permitido que las plantillas de maestros sean superiores, que haya más materiales y que los alumnos de distintos pueblos se conozcan y se relacionen, reforzando así la actividad didáctica que se lleva a cabo a lo largo del curso escolar.

En la segunda pregunta, el alcalde comentó que la relación y la disposición entre ayuntamiento y CRA siempre han sido muy buenas. El primero se hace cargo del mantenimiento y de los pagos de calefacción, etc. Además, señala que desde el CRA pueden utilizar todas las instalaciones que tiene la localidad:

- “También el ayuntamiento pone a disposición del CRA las distintas instalaciones del pueblo. Por ejemplo nos pidieron que querían llevar a cabo un proyecto de huerto escolar, entonces el ayuntamiento buscó un espacio cercano al CRA y varios operarios del ayuntamiento lo estuvieron acondicionando. Ahora son los niños, los maestros, y alguna persona voluntaria del pueblo quienes se ocupan de huerto escolar. Desde el ayuntamiento siempre hay una buena relación del CRA y sobre todo una buena disposición.” (CAL)

En la tercera pregunta, el alcalde explica que los ayuntamientos de las distintas localidades forman parte del Consejo Escolar del CRA anualmente de forma rotatoria, de tal forma que están en coordinación:

- “Ayuda en que el Consejo escolar del CRA es conjunto y que nos ha llevado a coordinarnos para que anualmente de forma rotatoria haya un representante de cada uno de los ayuntamientos de los pueblos que forman el CRA.” (CAL)

En la cuarta pregunta, el alcalde responde que hacen todo lo que pueden pero que esto compete más a instancias superiores, como el gobierno autonómico:

- “En cuanto a qué pueden hacer los ayuntamientos yo pienso que quien tiene que hacer lo es la Comunidad Autónoma ya que son empleados de ellos. Los ayuntamientos podemos prestar las mejores dotaciones y las mejores infraestructuras para nuestros alumnos” (CAL)

Para finalizar y debido a la época de incertidumbre social y económica en la que vivimos, le preguntamos cómo ve el futuro de la educación en el medio rural. El alcalde vislumbra cierto optimismo ya que valora el modelo CRA y opina que si esto no se mantiene los pueblos desaparecerán. Así mismo, recuerda que en el medio rural solo se cuenta con educación pública:

- “En cuanto a qué pueden hacer los ayuntamientos yo pienso que quien tiene que hacer lo que es la comunidad autónoma ya que son empleados de ellos. La colaboración de los ayuntamientos podemos prestar es la de conseguir las mejores dotaciones y las mejores infraestructuras para nuestros alumnos” (CAL)

4.3.7. Integración global de los resultados del CRA C

El modelo CRA está bien visto por todos los colectivos participantes. Todos opinan que les aporta numerosos beneficios.

Los alumnos están a gusto con dicho modelo y aunque en algunos aspectos son bastante críticos, en general, valoran la educación que éste les proporciona. Desde el punto de vista académico valoran la labor que realizan sus maestros ya que reconocen que se preocupan por ellos y también les gusta que haya especialistas. Donde aparecen algunas discrepancias es a nivel de aula, ya que a algunos les gusta convivir con alumnos de distintos niveles y edades y a otros no tanto. Lo mismo ocurre también con la inestabilidad de los maestros, a más de un 35%, no les molesta que cada curso escolar tenga maestros nuevos. Donde todos ellos están de acuerdo es en la participación del programa CRIET ya que les gusta ir y reconocen que les favorece a nivel social y personal pero también a nivel de aprendizaje.

Pocos son los alumnos que cambiarían su CRA por un colegio urbano, ya que manifiestan que son muy felices aquí. Además opinan que el CRA es muy importante para los pueblos.

Algunas de las opiniones anteriormente expuestas son corroboradas por las antiguas alumnas que han participado en el grupo de discusión. Sus recuerdos respecto al CRA son buenos y los guardan con cariño. Destacan principalmente las vivencias de aula, donde expresan que las relaciones entre los alumnos son muy intensas.

Su paso al instituto no tuvo ninguna complicación. A nivel académico, estaban en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y a nivel social, afirman que provenir de un CRA les hace ser más abiertas y por lo tanto conocer a gente nueva no les supuso ningún esfuerzo. Resaltan el cambio del papel del profesor, ya que la relación de cercanía y confianza que antes tenían en su CRA con su maestro, ahora queda rota. Pues los profesores del instituto se ciñen a impartir sus asignaturas sin más. Además, también observaron que muchos de los conflictos que surgían en el aula no eran resueltos por los profesores. Esto les sorprendió mucho ya que en su CRA se cuidaba especialmente este tipo de situaciones.

Todas ellas coinciden en que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en el medio rural.

El director y los maestros valoran positivamente el modelo CRA. A nivel de formación, coinciden que tanto la inicial como la permanente no es la adecuada para trabajar en este tipo de centros ni en el medio rural. Por ello piden que tanto la Universidad como los Centros de Formación de profesores incluyan estas temáticas en sus planes.

El director muestra bastantes críticas hacia su CRA, cree que a nivel geográfico no está bien diseñado ya que agrupa numerosas localidades y por lo tanto los trayectos con largos y por carreteras que en invierno son bastante peligrosas debido a la nieve y al hielo.

Su mayor disconformidad está con los maestros de su CRA ya que cree que no comparten la filosofía del CRA, además indica que el ambiente de trabajo no es bueno, que no hay coordinación ni trabajo en equipo.

En algunos de los aspectos también coinciden los maestros, reconocen que la coordinación no se da y que existen fallos de comunicación por parte del Equipo Directivo.

Por otro lado, ambos coinciden en que los alumnos del CRA reciben una atención individualizada, conviven y aprenden unos de otros e introducen el entorno a su currículo, ya que las editoriales no lo tienen en cuenta,... y además el CRA también trabaja para favorecer su socialización.

Resaltan la importancia del binomio CRA-CRIET, teniendo muy presente las responsabilidades educativas de ambos. Además, destacan la figura de los itinerantes, según el director son los *ejes vertebradores*, y tanto él como los maestros los valoran positivamente ya que realizan una buena labor y le dan calidad a la educación que reciben los alumnos del CRA.

Las quejas tanto del director como de los maestros son para la Administración Educativa. A la cual le piden que establezca a los maestros de este medio. Y a su vez el director pide que haya una legislación específica para los CRA.

También coinciden en que el modelo CRA es una solución escolar adecuada para este medio y que favorece el mantenimiento de los habitantes en los pueblos.

Las familias, a nivel general, se muestran satisfechas con el modelo CRA. Ven que sus hijos reciben una buena educación y además, los mantienen en sus hogares. Si hay alguna discrepancia con el aspecto relacional de sus hijos, ya que algunas madres creen que a pesar de todas las actividades y programas en los que el CRA participa, no es suficiente y opinan que sus hijos realmente se relacionaran cuando vayan al instituto.

Las quejas de las familias van dirigidas a la Administración Educativa. Por un lado, también piden la estabilidad del profesorado y por otro, le reprochan que solamente se acuerda de los CRA y del medio rural cuando tienen que experimentar proyectos piloto.

Las familias afirman que gracias al CRA se mantienen las escuelas abiertas en los pueblos. Pero dado su caso, creen que se debería de establecer un máximo de localidades para cada CRA.

El alcalde valora el modelo CRA ya que mejora la calidad de la educación en el medio rural. Tiene muy claro que desde su Ayuntamiento van a continuar apoyando al CRA. Además, añade que el CRA beneficia a toda la Comunidad Educativa y opina que si esto no se mantiene

los pueblos desaparecerán. Por último, recuerda que en el medio rural solo contamos con educación pública.

4.4. RESULTADOS GLOBALES

4.4.1. Resultados del alumnado

Tabla 59. Resultados obtenidos de los cuestionarios del alumnado de los 3 CRA (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

| Dimensión | Ítem | A | | | B | | | C | | | GLOBAL | | | Media | Desv. Típica |
|--|------|--------|------|---------|---------|------|----------|---------|------|----------|--------|-------|---------|-------|--------------|
| | | TA+ DA | I | DS+ TDS | TA + DA | I | DS + TDS | TA + DA | I | DS + TDS | TA+ DA | I | DS+ TDS | | |
| Recursos | 1 | 71,4 | 28,6 | | 50 | 50 | | 76,5 | | 23,5 | 66% | 26,2% | 7,8% | 3,7 | 1,3 |
| | 2 | 71,4 | 28,6 | | 100 | | | 100 | | | 91,4% | 9,6% | | 4,3 | 0,6 |
| | 3 | 100 | | | 91,7 | 8,3 | | 88,2 | 11,8 | | 93,3% | 6,7% | | 4,5 | 0,6 |
| Relación con el entorno | 4 | 71,4 | 28,6 | | 83,3 | 16,7 | | 94,1 | 5,9 | | 83% | 17% | | 4,4 | 0,7 |
| | 5 | 85,7 | 14,3 | | 100 | | | 70,6 | 17,6 | 11,7 | 85% | 10% | 5% | 4,4 | 1 |
| | 6 | 85,7 | 14,3 | | 91,7 | | 8,3 | 96,1 | 5,8 | | 91,2% | 6,8% | 2% | 4,4 | 0,8 |
| | 7 | 28,6 | 28,6 | 42,8 | 33,3 | 41,7 | 25 | 35,3 | 35,3 | 29,4 | 49,4% | 35,2% | 15,4% | 3,4 | 1,4 |
| | 8 | 28,6 | 14,3 | 57,1 | 66,7 | 25 | 8,3 | 52,9 | 23,5 | 23,5 | 49,4% | 21% | 29,6% | 3,4 | 1,4 |
| | 9 | 85,7 | 14,3 | | 91,7 | 8,3 | | 70,6 | 29,4 | | 82,6% | 17,4% | | 4,4 | 0,7 |
| | 10 | 85,7 | 14,3 | | 91,7 | 8,3 | | 76,5 | 11,8 | 11,8 | 84,6% | 11,3% | 4% | 4,3 | 0,9 |
| | 11 | 85,7 | 14,3 | | 91,7 | 8,3 | | 35,3 | 11,8 | 52,9 | 71% | 11,5% | 17,5% | 3,7 | 1,6 |
| Programas educativos | 12 | 57,1 | 42,9 | | 75 | 25 | | 41,2 | 58,5 | | 57,7% | 42,3% | | 3,9 | 0,9 |
| | 13 | 85,7 | 14,3 | | 100 | | | 88,2 | 11,8 | | 91,3% | 8,7% | | 4,7 | 0,8 |
| | 14 | 71,4 | 14,3 | 14,3 | 83,3 | 16,7 | | 41,2 | 41,2 | 17,3 | 66% | 24% | 10% | 3,8 | 1,1 |
| | 15 | 100 | | | 75 | 25 | | 11,8 | 47,1 | 41,2 | 62,2% | 24% | 13,7% | 3,5 | 1,4 |
| | 16 | 100 | | | 91,7 | 8,3 | | 100 | | | 97,2% | 2,8% | | 4,9 | 0,4 |
| | 17 | 85,7 | 14,3 | | 91,7 | 8,3 | | 100 | | | 92,5% | 7,5% | | 4,9 | 0,4 |
| | 18 | 57,2 | 42,8 | | 91,7 | 8,3 | | 100 | | | 83% | 17% | | 4,5 | 0,7 |
| | 19 | 85,7 | 14,3 | | 100 | | | 100 | | | 95,3% | 4,7% | | 4,6 | 0,8 |
| Valoración profesorado | 20 | 85,7 | 14,3 | | 100 | | | 100 | | | 95,3% | 4,7% | | 4,7 | 0,5 |
| | 21 | | 42,9 | 57,1 | 33,3 | 16,7 | 50 | 17,6 | 17,6 | 64,7 | 17% | 25,7% | 57,3% | 2,5 | 1,5 |
| | 22 | 71,4 | 14,3 | 14,3 | 58,3 | 16,7 | 25 | 29,4 | 35,3 | 35,3 | 53% | 22% | 25% | 3,3 | 1,6 |
| Valoración general y satisfacción personal | 23 | 85,7 | 14,3 | | 100 | | | 88,2 | 5,9 | 5,9 | 91,4% | 6,7% | 1,9% | 4,6 | 0,8 |
| | 24 | 85,7 | | 14,3 | 83,3 | 8,3 | 8,3 | 88,2 | 11,8 | | 85,7% | 7,5% | 6,7% | 4,4 | 1 |
| | 25 | 85,7 | 14,3 | | 100 | | | 64,7 | 11,8 | 23,5 | 83,5% | 8,6% | 7,9% | 4,2 | 1,2 |
| | 26 | 85,7 | 14,3 | | 91,7 | | 8,3 | 91,1 | 5,9 | | 89,5% | 6,72% | 3,7% | 4,6 | 0,8 |
| | 27 | 71,7 | 28,6 | | 83,3 | 8,3 | 8,3 | 52,9 | 17,6 | 29,4 | 70% | 18% | 12% | 3,9 | 1,4 |
| | 28 | 57,1 | 28,6 | 14,3 | 91,7 | | 8,3 | 94,1 | 5,9 | | 81% | 11,4% | 7,6% | 4,4 | 0,9 |
| | 29 | 100 | | | 91,7 | 8,3 | | 76,5 | 23,5 | | 89,3% | 10,7% | | 4,5 | 0,7 |

Nota explicativa: TA + DA= totalmente de acuerdo + de acuerdo, I= Indeciso, DS+TDS= en desacuerdo + totalmente en desacuerdo.

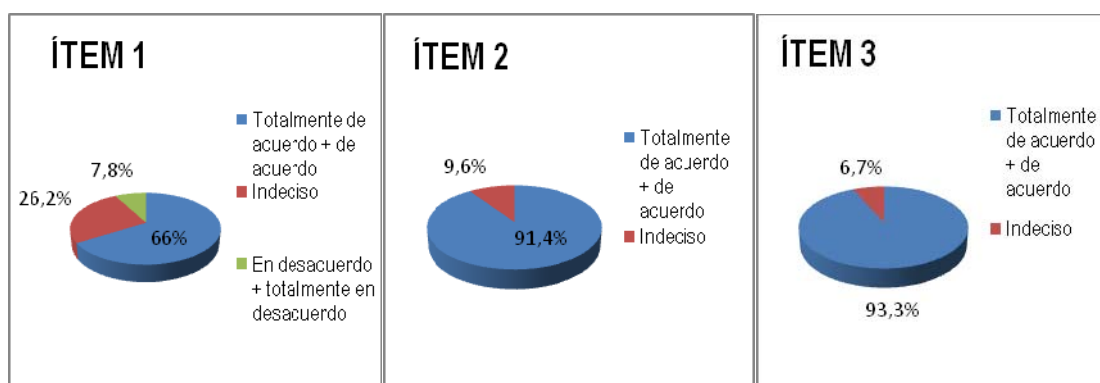
En la dimensión de *Recursos*, podemos observar que se da una buena valoración de los alumnos. Especialmente a nivel de recursos materiales, ítem 2, un 91,4% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) se muestra satisfecho, y en dos de los CRA el 100% del alumnado. Algo similar

ocurre con los recursos personales, ítem 3, donde un 93,3% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) está conforme, y en un CRA el 100% de su alumnado, y la media de la puntuación del ítem es 4,5. En cambio, si hablamos de las instalaciones del CRA, ítem 1, las opiniones varían, un 66% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) se muestra conforme, un 26% está indeciso y casi un 8% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina lo contrario. Además, esto se acentúa si lo vemos caso por caso, el CRA B tiene a sus alumnos divididos entre su aprobación y la indecisión y en el CRA C más de un 23% cree que no son adecuadas.

Gráfico 286. Instalaciones

Gráfico 287. Recursos materiales

Gráfico 288. Recursos personales



En la dimensión de *Relaciones con el entorno*, podemos decir que sus respuestas son bastante parecidas, a excepción de algunos aspectos concretos que veremos a continuación. Referente al trabajo del entorno en el aula, ítem 4, un 83% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que lo trabajan y un 17% se muestra indeciso, siendo el CRA C el que lo afirma con mayor rotundidad, con más de un 94%. Hablando de si los CRA son centros abiertos donde pueden participar los habitantes de las localidades, encontramos que un 85% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) manifiesta que así es, frente a un 10% que se muestra indeciso y un 5% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) que opina totalmente lo contrario. Podemos señalar que todo el alumnado del CRA B coincide en que su CRA es un centro abierto y en cambio, el CRA C ha sido el único, con casi un 12%, que ha manifestado que su CRA no es un centro abierto. Si hablamos de la participación de su CRA en actividades organizadas por la Comarca y los Ayuntamientos, observamos que en las de la Comarca, ítem 6, casi un 92% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que participa pero en las de los Ayuntamientos, ítem 7, no llegan al 50% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) los que reconocen que participan, habiendo más de un 35% indecisos y un 15% (totalmente en desacuerdo + de acuerdo) que dicen no participar. Aquí debemos de tener en cuenta las posibilidades de cada Ayuntamiento puesto que no todos disponen de partida económica para este tipo de gastos. En cuanto a la participación de las

familias en las actividades, ítem 8, no llegan al 50% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) los alumnos que afirman que existe dicha participación, un 21% está indeciso y casi un 30% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina que no la hay, siendo el CRA A el más crítico, con más de un 57% de los alumnos manifestando que no existe esa participación, y la media de la puntuación del ítem es 3,4. Referente a las jornadas de convivencia que se realizan en los CRA, ítem 9, más de un 82% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que son necesarias y casi un 18% se muestra indeciso. Si nos centramos en las actividades extraescolares, ítem 10, más del 84% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) manifiesta que si las hay en su CRA frente a un 4% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) que dice que no, siendo el CRA C, con un 11%, el único que cree que en su CRA no hay actividades extraescolares. Respecto al uso de los espacios del CRA fuera del horario escolar, ítem 11, un 71% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que los utilizan, casi un 12% está indeciso y casi un 18% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) que opina que los usan. En este aspecto el CRA C ha sido el más crítico puesto que hay más de la mitad de los alumnos que afirma no utilizarlos. Lo cual puede deberse a que algunas de las localidades de este CRA tienen el recinto escolar vallado y la puerta solamente está abierta en horario escolar.

Gráfico 289. Entorno en el aula

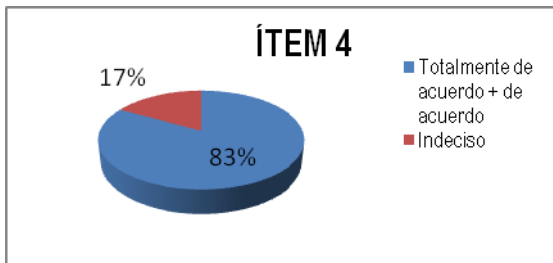


Gráfico 290. CRA como un centro abierto

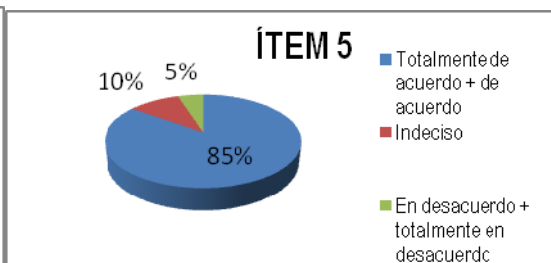


Gráfico 291. Actividades Comarca

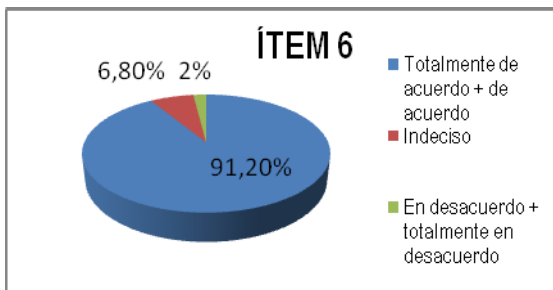


Gráfico 292. Actividades Ayuntamiento

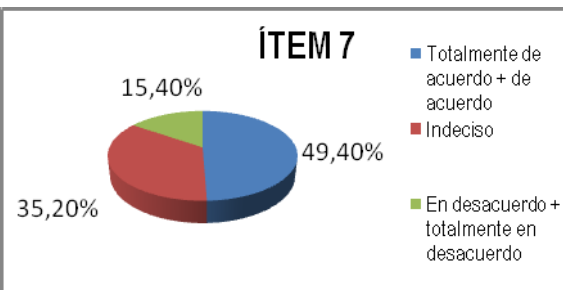


Gráfico 293. Participación familias

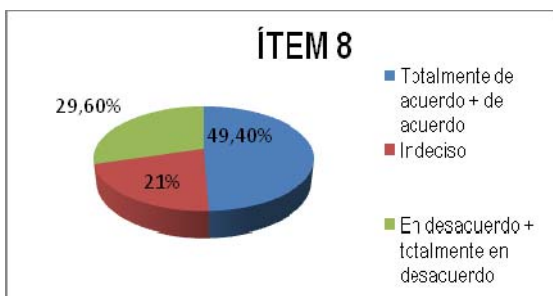


Gráfico 294. Importancia convivencias

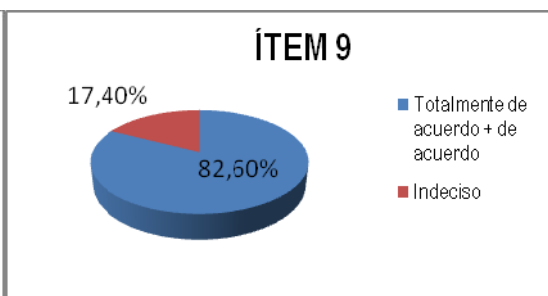


Gráfico 295. Actividades extraescolares

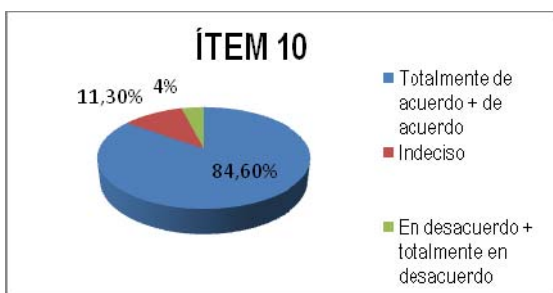
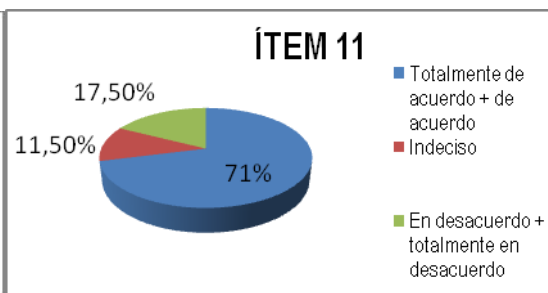


Gráfico 296. Uso de espacios fuera de horario



En la dimensión de *Programas Educativos*, observamos que los alumnos son conocedores de los programas y proyectos que se llevan a cabo en sus CRA, siendo el más reconocido por los alumnos, con más de un 97%, el programa CRIET, ítem 16, y la media de la puntuación del ítem es 4,9. Le sigue muy de cerca el programa de Escuelas Viajeras, ítem 13, con más de un 91% de los alumnos. Las mayores dudas del alumnado está en los proyectos de innovación, ítem 12, donde casi un 58% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que en sus CRA participan y el 42% se muestra indeciso. Siguiendo con el programa CRIET, ítem 17, a casi el 93% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos le gusta ir, un 83% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que mejora su aprendizaje, ítem 18, y además, más del 93% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) reconoce que les sirve para aprender a convivir, ítem 19. Podemos ver que el programa CRIET está muy bien valorado por el alumnado de los tres CRA, pero ha sido el CRA C el que se ha mostrado más orgulloso, coincidiendo el 100% de su alumnado en todos los aspectos planteados.

Gráfico 297. Proyectos de Innovación

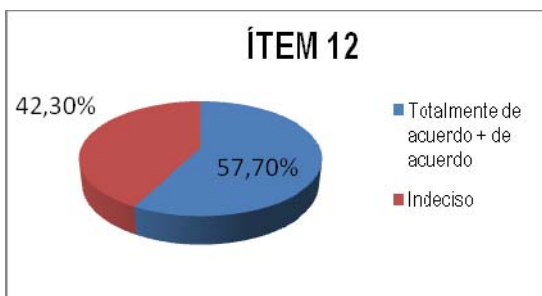


Gráfico 298. Escuelas Viajeras

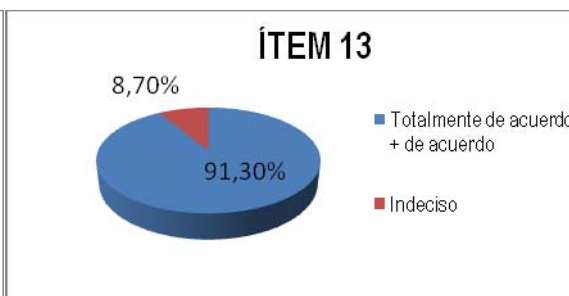


Gráfico 299. Apertura de centros

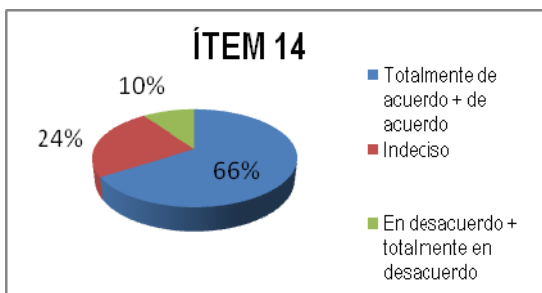


Gráfico 300. Escuelas Promotoras de Salud

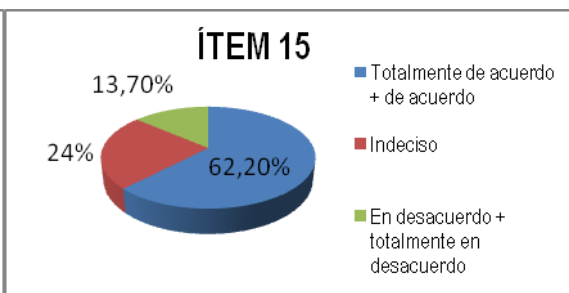


Gráfico 301. CRIET

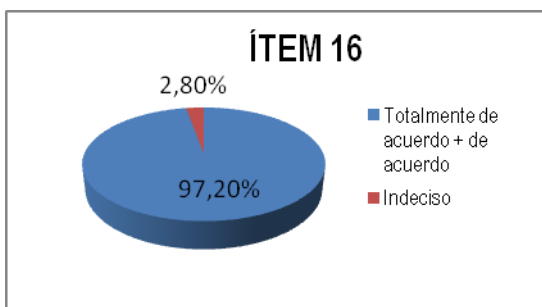


Gráfico 302. Gusto por ir al CRIET

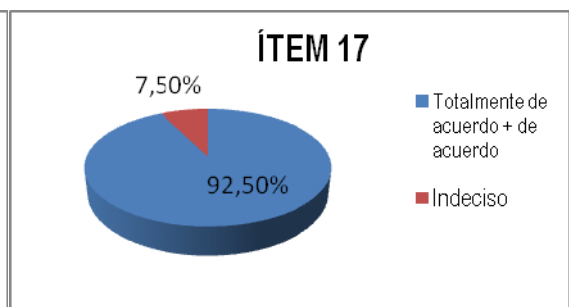


Gráfico 303. CRIET vs aprendizaje

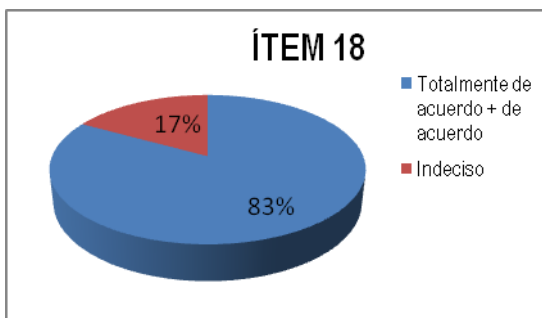
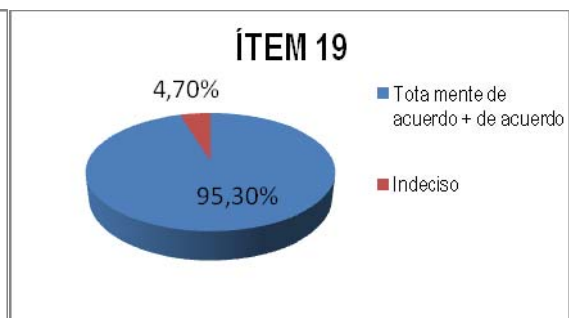


Gráfico 304. CRIET vs convivencia



En la dimensión de *Valoración del profesorado*, encontramos algunas diferencias importantes. Respecto a la preocupación de los maestros por ellos, ítem 20, más del 95% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos afirma que sí que existe dicha preocupación y en cuanto a que haya maestros especialistas, ítem 23, más del 91% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que le gusta frente a casi un 2% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) que manifiesta que no les gusta. Esta discrepancia solo aparece en el alumnado

del CRA C. Si hablamos del aprendizaje en las aulas, ítem 21, un 17% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los alumnos cree que aprenden menos por estar en una misma aula compañeros de distintas edades y niveles frente a más del 57% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) que afirma que esto no es cierto y más de un 25% que se muestra indeciso, siendo el alumnado del CRA B el que más cree que se aprende menos en un aula diversa con un 33%, y la media de la puntuación del ítem es 2,5. En cuanto a la movilidad de los maestros, ítem 22, un 53% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) del alumnado afirma que le molesta que haya tanto cambio cada curso, un 22% está indeciso y a un 25% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) parece no molestarles, siendo el alumnado del CRA A, con más de un 71%, el más preocupado por la movilidad del profesorado y el CRA C, con más del 35%, al que menos le importa que esto ocurra.

Gráfico 305. Preocupación maestros

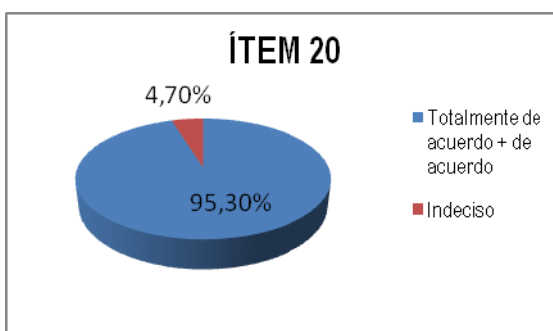


Gráfico 306. Menor aprendizaje

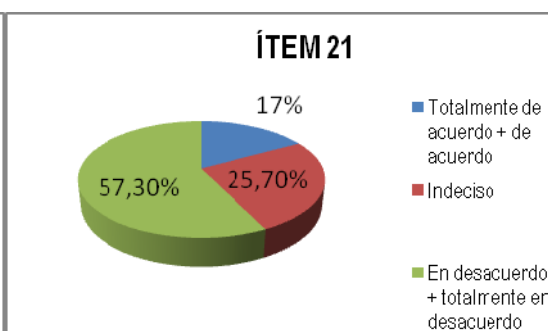


Gráfico 307. Cambio de maestros anualmente

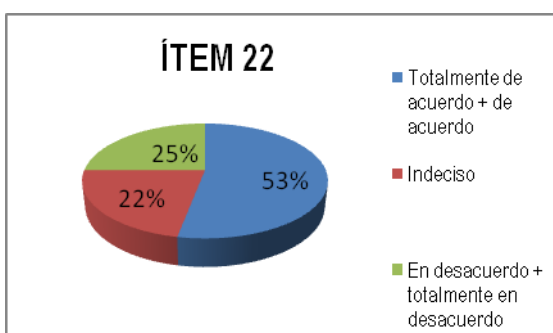
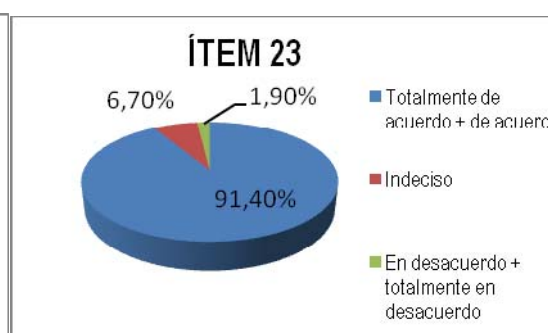


Gráfico 308. Maestros especialistas



En la dimensión de *Valoración general y satisfacción personal*, las respuestas a nivel general han sido bastante uniformes. Más del 85% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) del alumnado, ítem 24, no cambiaría su CRA por un colegio urbano. Además, casi el 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 26, afirma que conoce todas las localidades del CRA, y la media de la puntuación del ítem es 4,6. Así mismo, un 81% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítem 28, reconoce que es muy feliz en su CRA, por lo que al 70% (totalmente de

acuerdo + de acuerdo), ítem 27, le dará pena abandonar el CRA para proseguir sus estudios. Por último, casi un 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) opina que es muy importante que exista el CRA para los pueblos.

Gráfico 309. Cambio a un centro urbano

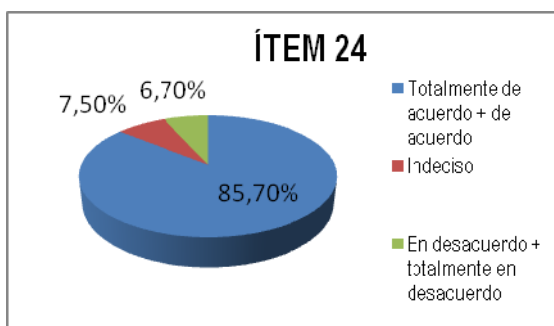


Gráfico 310. Estar a gusto en el aula

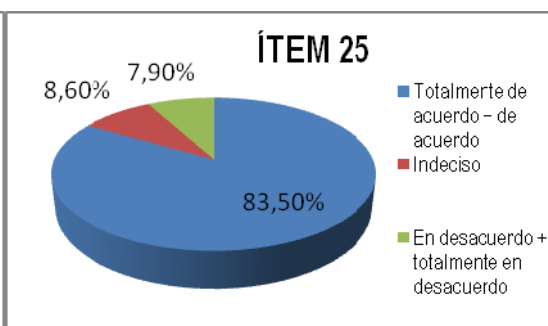


Gráfico 311. Conocimiento de las localidades

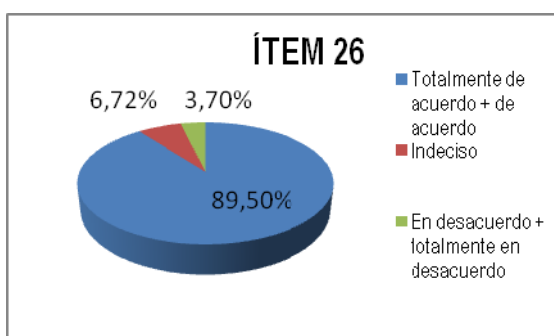


Gráfico 312. Tránsito al instituto

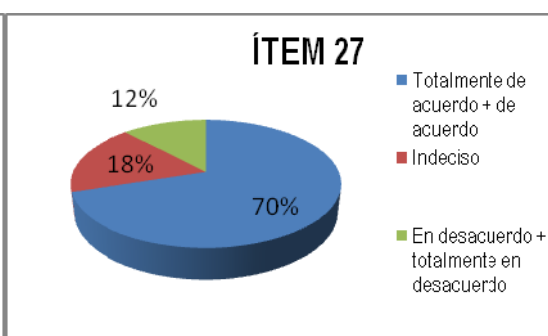


Gráfico 313. Felicidad en el CRA

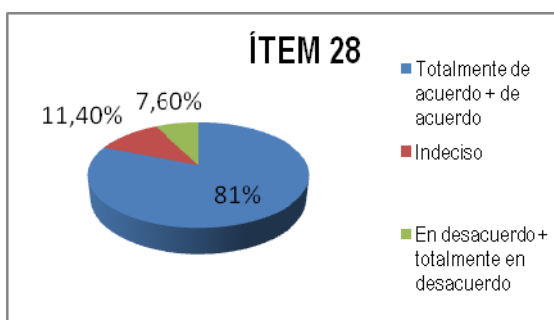
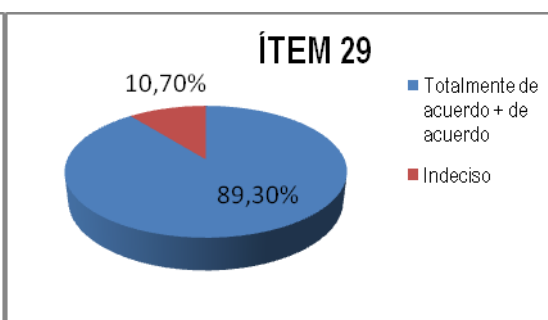


Gráfico 314. Importancia del CRA en los pueblos



4.4.1.1. Comparación de resultados académicos de alumnos de CRA y de alumnos de CEIP

Vamos a analizar a continuación las posibles diferencias estadísticas existentes entre el alumnado del CRA y del CEIP. El objetivo que perseguimos es ver si como pensamos y como afirman los miembros de los diferentes colectivos que hemos analizado, los alumnos del CRA no tienen peores rendimientos que otros alumnos de CEIP de entorno rural.

Para llevar a cabo la comparación hemos tomado las calificaciones de las actas finales de los alumnos de 6º de educación primaria del curso 2011-2012. Solo se pudieron obtener las calificaciones de dos de los CRA participantes, A y B, porque el tercer CRA no aceptó facilitárnoslas. Tomamos también las calificaciones de los alumnos de 6ª de educación primaria de un CEIP completo de ámbito rural porque el contexto socioeconómico y familiar era similar. En este caso utilizamos las calificaciones de los dos grupos de 6º de este CEIP.

Los análisis realizados fueron una prueba t de diferencia de significación de medias para muestras independientes, que es un estadístico adecuado para analizar diferencias de muestras pequeñas.

Las calificaciones de los alumnos nos muestran que los alumnos de CRA tienen unos resultados académicos superiores a los del alumnado de CEIP en todas las áreas de conocimiento, siendo las áreas de Educación Artística y Educación para la Ciudadanía donde las diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0,05$). En el resto de áreas de conocimiento no se da esta significatividad pero en el área de Lengua Castellana la diferencia es muy cercana al valor de 0,05 siendo el valor de p de 0,07. Además, en las calificaciones de las áreas de Conocimiento del Medio, Inglés y Matemáticas observamos que las puntuaciones medias del alumnado de CRA, oscilan entre 0,67 y 0,79 puntos por encima de las del alumnado de CEIP.

Tabla 60. Resultados de la prueba t de diferencia de significación de medias en las áreas de conocimiento entre los alumnos de CRA y de CEIP

| TIPO DE CENTRO | N | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA | GL | T | SIG |
|------------------------|-----------|------------------|--------------------|--------|-------|-------|
| Conocimiento del medio | CRA 33 | 6,0789 5,4091 | 2,18113 1,52302 | 28,272 | 1,183 | 0,247 |
| Educación Artística | CRA 33 | 7,2368 6,4545 | 1,36797 1,23973 | 50 | 2,110 | 0,040 |
| Educación Física | CRA 33 | 7,1316 6,7424 | 1,15280 1,35278 | 42,744 | 1,099 | 0,278 |
| Educación Ciudadanía | CRA 33 | 6,8421 6,1061 | 1,26987 1,13714 | 34,340 | 2,090 | 0,044 |
| Lengua Castellana | CRA 33 | 6,2895 5,3182 | 2,05694 1,36255 | 27,265 | 1,839 | 0,077 |
| Inglés | CRA 33 | 6,4737 5,6818 | 2,18247 1,67154 | 30,270 | 1,367 | 0,182 |
| Matemáticas | CRA 33 | 6,0263 5,3333 | 2,22032 1,40683 | 26,487 | 1,226 | 0,231 |

Es importante señalar que los datos aquí presentes no se pueden generalizar, puesto que la muestra utilizada es muy limitada y por lo tanto no es representativa en ningún caso. De ahí que debamos ser prudentes con el uso de los mismos.

Nuestro único propósito ha sido verificar que los alumnos de los CRA estudiados obtienen unos resultados académicos similares e incluso mejores que los de los alumnos del CEIP en cuestión, corroborando así las informaciones aportadas por los diferentes miembros de los colectivos que han participado en esta investigación. Todos ellos coincidían en que el alumnado de los CRA no tenía peor nivel académico que el alumnado de otros centros escolares.

4.4.2. Resultados de los directores

4.4.2.1. Resultados cuantitativos de los directores de los 3 CRA

Tabla 61. Resultados obtenidos de los cuestionarios de los directores de los tres CRA (porcentajes, nº de sujetos, medias y desviaciones típicas)

| Dim. | It. | A | B | C | GLOBAL | | | | | | Media | Desv. Típica | |
|----------------------------|-----|-----------------------|-----------------------|--------------------------|--------|---|-------|---|---------|-------|-------|--------------|-----|
| | | | | | TA+ DA | S | I | S | DS+ TDS | S | | | |
| Infraestructura y recursos | 1 | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | En desacuerdo | 66,6% | 2 | | | | 33,4% | 1 | 3,7 | 1,5 |
| | 2 | De acuerdo | De acuerdo | Indeciso | 66,6% | 2 | 33,4% | 1 | | | | 3,7 | 0,6 |
| | 3 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | | 3,7 | 0,6 |
| | 4 | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | 100% | 3 | | | | | | 4 | 0 |
| | 5 | En desacuerdo | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | 66,6% | 2 | | | | 33,4% | 1 | 3,7 | 1,5 |
| | 6 | De acuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | 66,6% | 2 | | | | 33,4% | 1 | 3,3 | 1,1 |
| | 7 | De acuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | 66,6% | 2 | | | | 33,4% | 1 | 3,3 | 1,1 |
| Administración Educativa | 8 | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | 100% | 3 | | | | | | 4,3 | 0,6 |
| | 9 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | | 5 | 0 |
| | 10 | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | 66,6% | 2 | | | | 33,4% | 1 | 3,7 | 1,5 |
| | 11 | Indeciso | Indeciso | Totalmente de acuerdo | 33,4% | 1 | 66,6% | 2 | | | | 3,7 | 1,5 |
| Dirección y liderazgo | 12 | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | | 4,7 | 0,6 |
| | 13 | En desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | | | | | | 100% | 3 | 1,7 | 0,6 |
| | 14 | Indeciso | Totalmente de acuerdo | En desacuerdo | 33,3% | 1 | 33,3% | 1 | 33,3% | | 1 | 2 | 1 |
| | 15 | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | | 4,7 | 0,6 |
| | 16 | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente en desacuerdo | 66,6% | 2 | | | | 33,4% | 1 | 3,3 | 2,1 |
| | 17 | De acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | 66,6% | 2 | | | | 33,4% | 1 | 3,3 | 1,1 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|----|-----------------------|--------------------------|--------------------------|-------|---|-------|---|-------|---|-----|-----|
| | 18 | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Indeciso | 66,6% | 2 | 33,4% | 1 | | | 4 | 1 |
| | 19 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | 100% | 3 | | | | | 4,7 | 0,6 |
| | 20 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | 100% | 3 | | | | | 4,7 | 0,6 |
| | 21 | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 4,7 | 0,6 |
| Profesorado | 22 | Indeciso | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 66,6% | 2 | 33,4% | 1 | | | 4,3 | 1,1 |
| | 23 | De acuerdo | De acuerdo | Indeciso | 66,6% | 2 | 33,4% | 1 | | | 3,7 | 0,6 |
| | 24 | De acuerdo | Indeciso | Indeciso | 33,4% | 1 | 66,6% | 2 | | | 3,3 | 0,6 |
| | 25 | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | En desacuerdo | 66,6% | 2 | | | 33,4% | 1 | 3,7 | 1,5 |
| | 26 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Indeciso | 66,6% | 2 | 33,4% | 1 | | | 4,3 | 1,1 |
| | 27 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 5 | 0 |
| Relaciones con el entorno | 28 | Totalmente de acuerdo | En desacuerdo | Totalmente de acuerdo | 66,6% | 2 | | | 33,4% | 1 | 4 | 1,7 |
| | 29 | Totalmente de acuerdo | Indeciso | De acuerdo | 66,6% | 2 | 33,4% | 1 | | | 4 | 1 |
| | 30 | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | 100% | 3 | | | | | 4,3 | 0,6 |
| | 31 | De acuerdo | De acuerdo | Totalmente en desacuerdo | 66,6% | 2 | | | 33,4% | 1 | 3 | 1,7 |
| | 32 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 5 | 0 |
| | 33 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 5 | 0 |
| | 34 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 5 | 0 |
| | 35 | Indeciso | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 66,6% | 2 | 33,4% | 1 | | | 4,3 | 1,1 |
| | 36 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | 100% | 3 | | | | | 4,7 | 0,6 |
| | 37 | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | 66,6% | 2 | | | 33,4% | 1 | 3,7 | 1,5 |
| Valoración general y satisfacción personal | 38 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 5 | 0 |
| | 39 | De acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | 66,6% | 2 | | | 33,4% | 1 | 3,3 | 1,1 |
| | 40 | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | 100% | 3 | | | | | 4 | 0 |
| | 41 | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 4,7 | 0,6 |
| | 42 | De acuerdo | Indeciso | Indeciso | 33,4% | 1 | 66,6% | 2 | | | 3,3 | 0,6 |
| | 43 | Indeciso | De acuerdo | Totalmente en desacuerdo | 33,3% | 1 | 33,3% | 1 | 33,3% | 1 | 2,7 | 1,5 |
| | 44 | Totalmente de acuerdo | Totalmente en desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | 33,4% | 1 | | | 66,6% | 2 | 2,3 | 2,3 |
| E. R. y dlo. | 45 | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | | | | | 100% | 3 | 1,3 | 0,6 |
| | 46 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 5 | 0 |
| | 47 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 5 | 0 |
| | 48 | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo | 100% | 3 | | | | | 5 | 0 |

Nota explicativa: TA + DA= totalmente de acuerdo + de acuerdo, I= Indeciso, DS+TDS= en desacuerdo + totalmente en desacuerdo. * S= Sujeto

En la dimensión de *Infraestructura y recursos*, los directores se muestran satisfechos con ciertos aspectos. Respecto al diseño geográfico de su CRA, ítem 1, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores creen que es adecuado y uno (totalmente en desacuerdo+ en desacuerdo) de los directores opina lo contrario, siendo este el del CRA C. Dicho CRA está formado por numerosas localidades y las condiciones de las carreteras hacen que los trayectos sean peligrosos. Si hablamos de instalaciones, ítem 2, los resultados siguen la misma línea, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores opinan que son adecuados mientras que un director se muestra indeciso, siendo nuevamente el del CRA C. Donde coinciden todos es que en su CRA tiene barreras arquitectónicas, ítem 3, y que disponen de suficientes recursos materiales, ítem 4. En cuanto a la dotación económica anual que recibe su CRA, ítem 5, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores creen que es adecuada y un director (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) opina lo contrario, siendo este el del CRA A. Si hablamos de la intervención de los Ayuntamientos en arreglos de averías y limpieza, ítems 6-7, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores opinan que son solventadas adecuadamente y uno (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo) de los directores opina lo contrario siendo este el CRA B.

Gráfico 315. Diseño geográfico

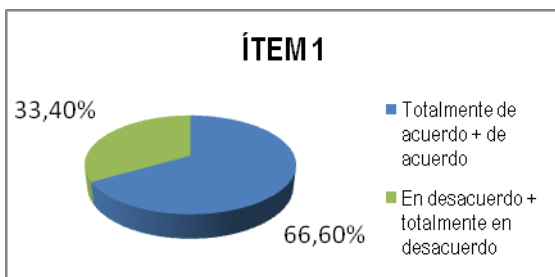


Gráfico 316. Instalaciones adecuadas

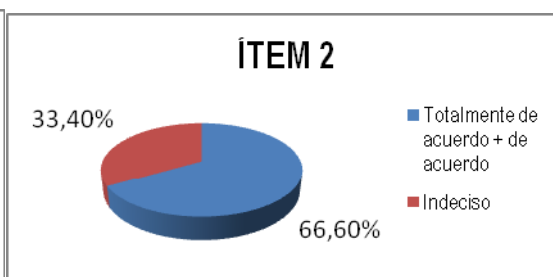


Gráfico 317. Barreras arquitectónicas/
Recursos materiales suficientes

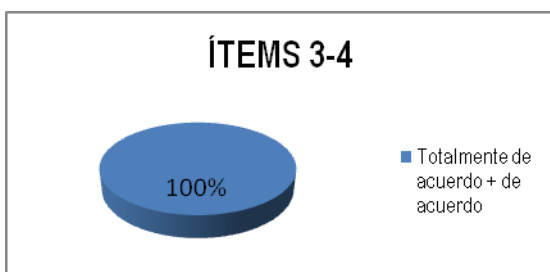
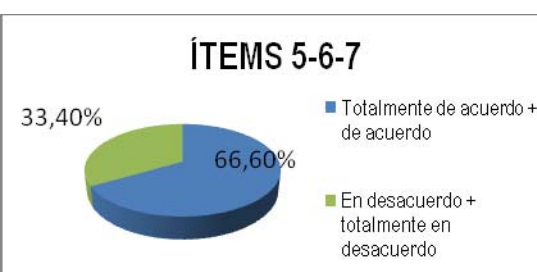


Gráfico 318. Dotación económica adecuada/
Averías solventadas/ Limpieza adecuada



En la dimensión de *Administración Educativa*, los tres directores coinciden en la necesidad de legislar específicamente el modelo CRA, ítem 9, ya que opinan que la educación en el medio rural todavía sigue siendo invisible, ítem 8. En cuanto a la apuesta de la Administración Educativa para dotar de recursos humanos y materiales a los CRA, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores opinan que están suficientemente dotados mientras que uno de los directores se muestra en desacuerdo con esto, siendo este el CRA A. Y respecto a si la Administración Educativa reconoce la especificidad del modelo CRA, dos de los directores se muestran indecisos, son el CRA A y B, mientras que el director del CRA C lo tiene muy claro y piensa que sí tienen ese reconocimiento.

Gráfico 319. Legislación rural "invisible" / Necesidad normativa propia CRA

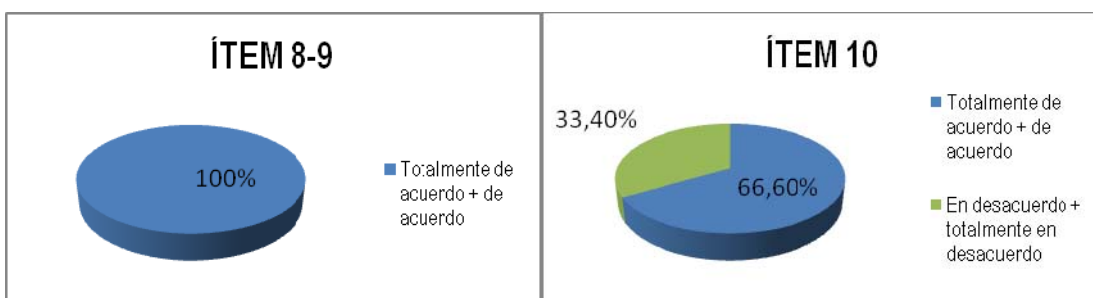
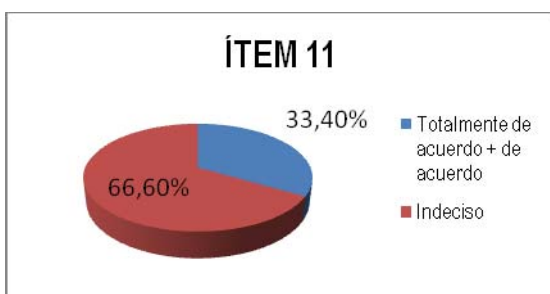


Gráfico 320. Administración vs recursos

Gráfico 321. Administración vs especificidad modelo



En la dimensión de *Dirección y liderazgo*, encontramos numerosas coincidencias por parte de los tres directores. Por ejemplo, ítems 12-13, 15, 19-21, afirman que la tarea de dirección no está reconocida socialmente, que es difícil compaginarlo con la labor de maestro, que conocen lo que sucede en sus aulas, que formar parte de un Equipo Directivo supone un sobreesfuerzo pero que a su vez los Equipos Directivos facilitan al profesorado que hagan formación y ofrecen los recursos necesarios para dar una enseñanza de calidad. Referente a la compensación económica por el cargo de Dirección, ítem 14, las respuestas de los directores son distintas, el del CRA A está indeciso, el del CRA B está conforme con la compensación y el del CRA C está en desacuerdo, ítem 16, y en cuanto a las horas de dedicación, los dos

(totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores de los CRA A y B están conformes y el director del CRA C se muestra en desacuerdo. En cuanto a si el Equipo Directivo anima a la realización de los Proyectos de Innovación, ítem 18, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores creen que sí lo hacen y un director que se muestra indeciso, siendo este el del CRA C.

Gráfico 322. Dirección vs Sobreesfuerzo

Gráfico 323. Reconocimiento económico

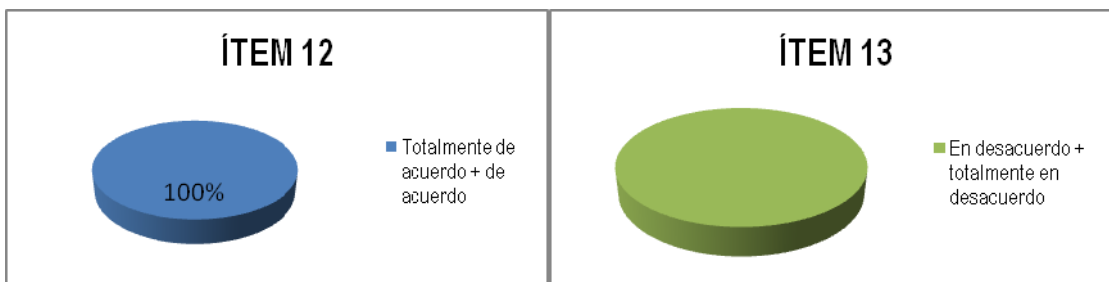


Gráfico 324. Reconocimiento social

Gráfico 325. Dificultades director vs maestro

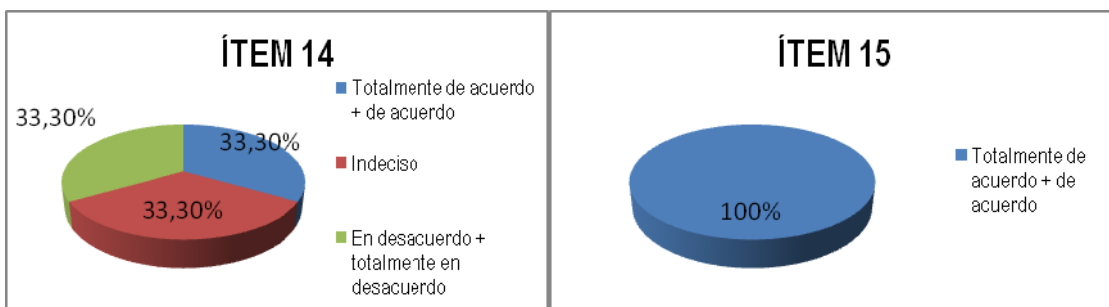


Gráfico 326. Horas de dedicación suficientes Programas de gestión adecuados

Gráfico 327. Eq. Directivo anima proyectos Innovación

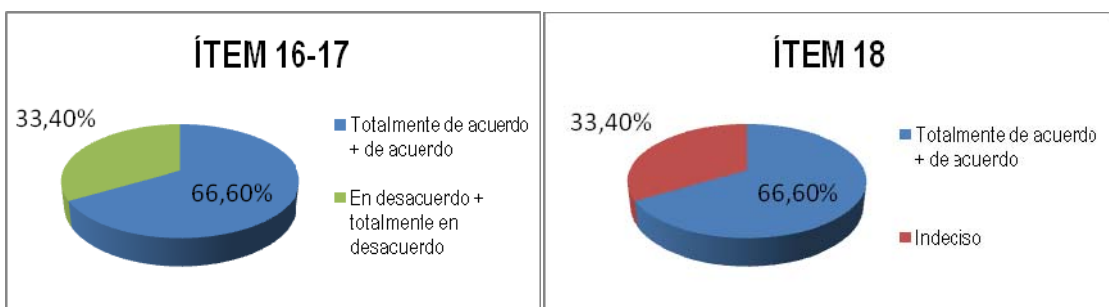
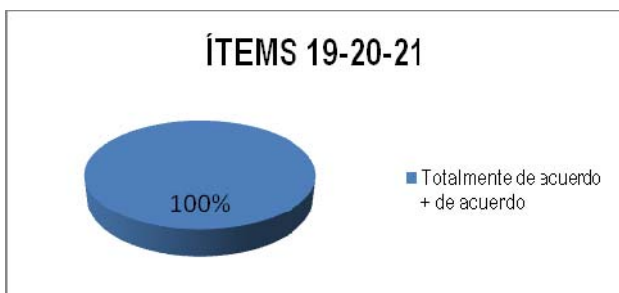


Gráfico 328. Eq. Directivo facilitador, planificador y conocedor



En la dimensión del *Profesorado*, existen diferencias en todos los ítems entre los directores de los CRA, a excepción del ítem 27, donde todos coinciden que la inestabilidad del profesorado incide en la calidad educativa. Referente a los objetivos de los proyectos institucionales del CRA, ítem 23, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores opinan que sus maestros los conocen y los comparten mientras el director del CRA C se muestra indeciso. Por otro lado, si el compartir experiencias profesionales, estimula el interés y promueve un clima de intercambio entre maestros, ítem 24, el director del CRA A reconoce que sí y los dos directores de los CRA B y C se muestran indecisos. Y en cuanto a que el trabajo en equipo es la base del desarrollo personal y profesional de su CRA, ítem 25, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores manifiestan que sí y otro director opina no estar de acuerdo, siendo este el del CRA C.

Gráfico 329. Dotación personal adecuada
Profesorado vs Proyectos Institucionales

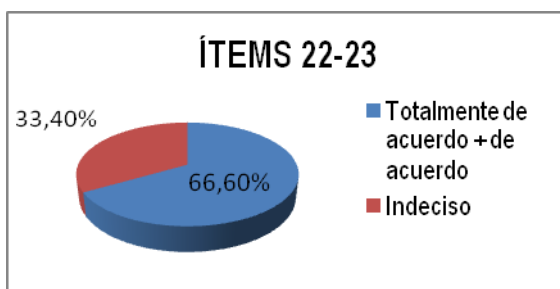


Gráfico 330. Profesorado comparte experiencias

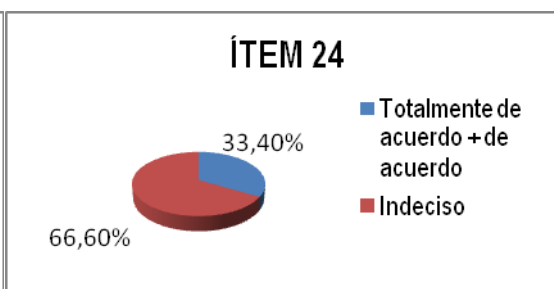


Gráfico 331. Trabajo en equipo

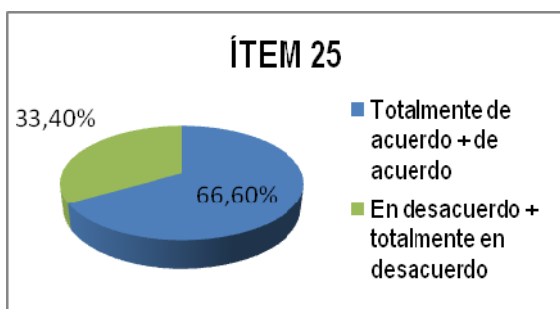


Gráfico 332. Plan de sustituciones maestros

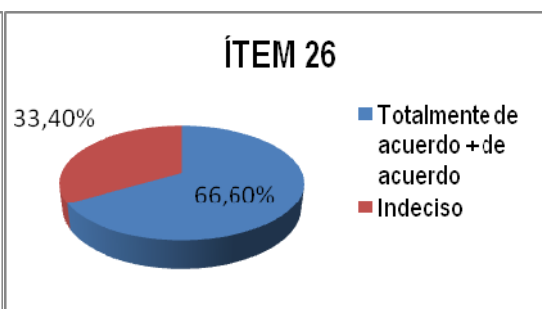


Gráfico 333. Inestabilidad docente vs calidad ed

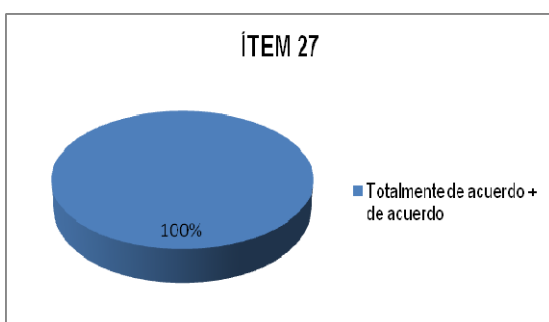
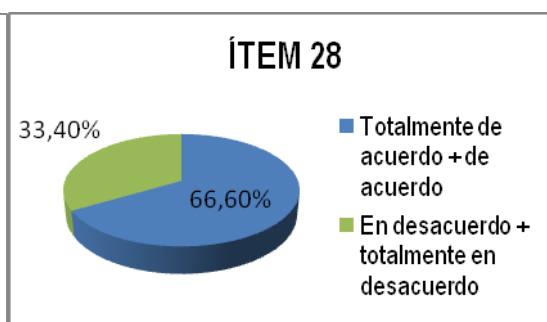


Gráfico 334. Inestabilidad docente vs proyectos



En la dimensión de *Relaciones con el entorno*, encontramos numerosas coincidencias entre los directores, por ejemplo, ítems 32-34, 36-38, manifiestan su participación en distintos programas educativos: escuelas viajeras, CRIET, ..., valoran el binomio CRA-CRIET, afirman que participan en actividades sufragadas por la Comarca, que desde sus Equipos Directivos apoyan las actividades extraescolares y que sus CRA son centros abiertos a la Comunidad Educativa. También hay algunas diferencias, en cuanto al contacto con los Institutos, ítem 31, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores de los CRA A y B afirman que sí que existe comunicación mientras que el director del CRA C niega rotundamente que exista contacto alguno. Respecto a la participación activa de la AMPA en los CRA, ítem 37, dos (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los directores de los CRA A y B reconocen que la hay mientras que el director del CRA C dice que no existe. En este caso puede deberse a que en cada localidad del CRA hay una AMPA y todavía no han podido acordar una AMPA conjunta de CRA.

Gráfico 335. Modelo EOEP adecuado

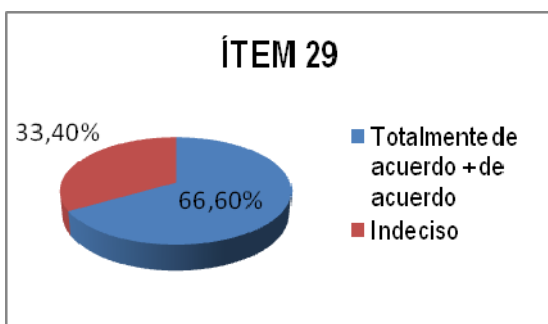


Gráfico 336. Atención suficiente EOEP

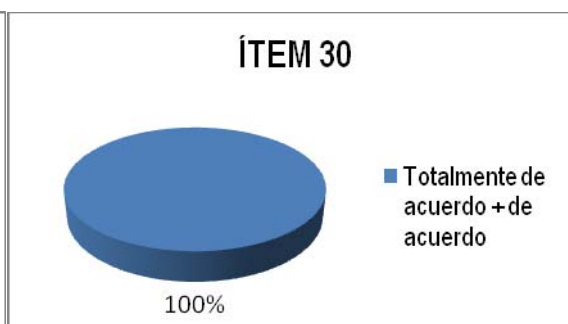


Gráfico 337. Eq. Directivo contacto IES

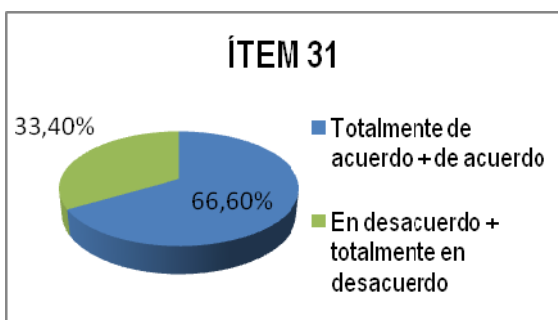


Gráfico 338. CRA participación programas/ CRA-CRIET/ Actividades Comarca

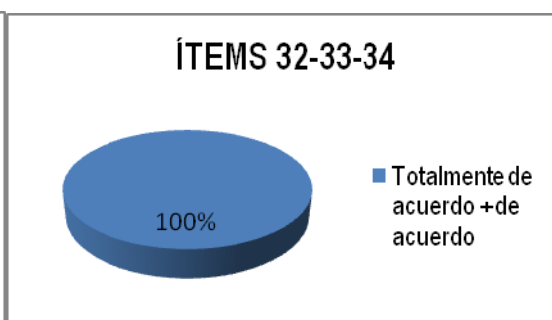


Gráfico 339. Actividades Ayuntamiento

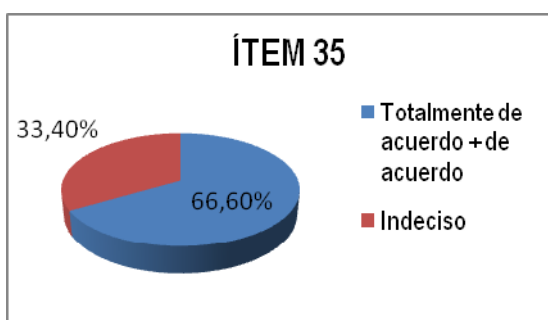


Gráfico 340. Actividades extraescolares

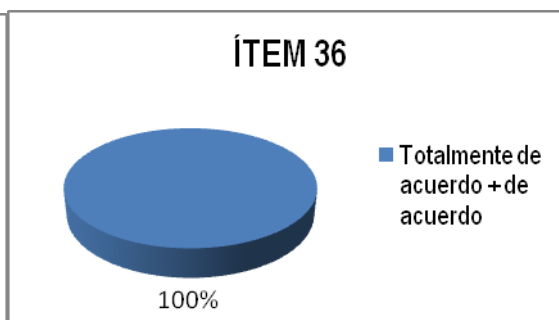


Gráfico 341. AMPA activa

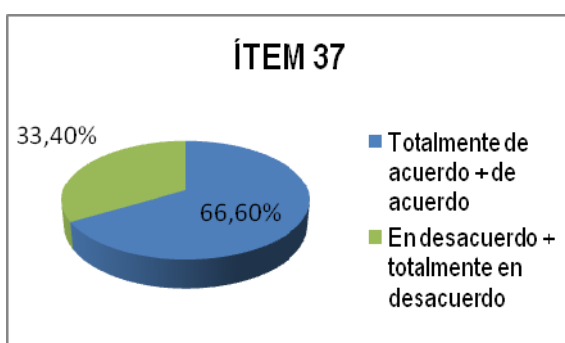
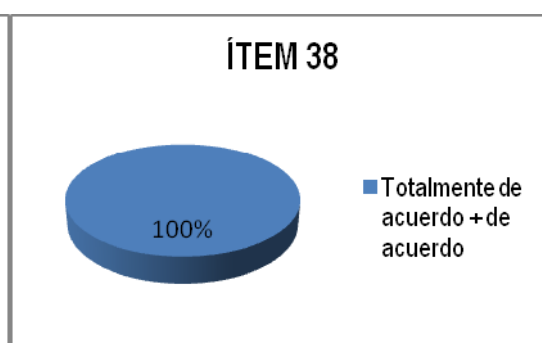


Gráfico 342. CRA como un centro abierto



En la dimensión de *Valoración general y satisfacción personal*, volvemos a encontrar similitudes y diferencias. Los tres directores coinciden en que están satisfechos con las condiciones en las que desempeñan sus tareas, ítem 40, y con su alumnado, ítem 41. Respecto a este, ítem 42, el director del CRA A opina que aprenden más en su CRA que en un centro ordinario y los otros dos directores de se muestran indecisos. En cuanto al ambiente y al clima de trabajo de sus CRA, dos de los directores afirman que están satisfechos mientras que el director del CRA C muestra su insatisfacción. Donde vemos una marcada diferencia es en la sensación de valoración por su trabajo, ítem 43, el director del CRA A está indeciso, el del CRA B siente que está bien valorado y el del CRA C opina todo lo contrario. Si hablamos de la permanencia de los directores en los CRA, todos coinciden que en estos momentos no se marcharían pero en un futuro cercano al director del CRA A si le gustaría dejar el CRA e irse al medio urbano.

Gráfico 343. Satisfacción ambiente laboral

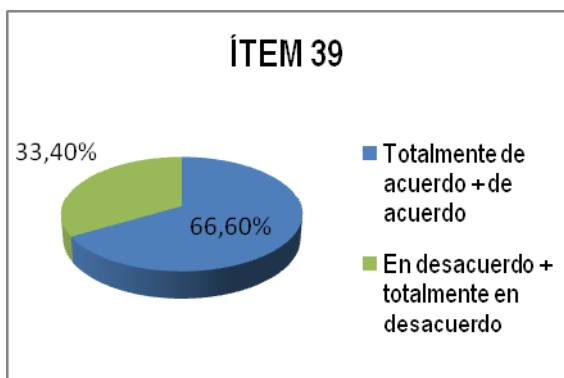


Gráfico 344. Satisfacción condiciones laborales y con el alumnado

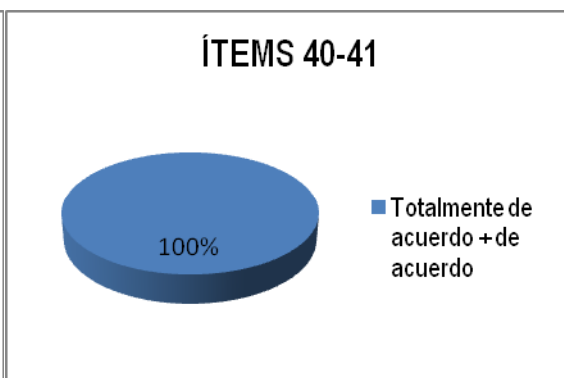


Gráfico 345. Mayor aprendizaje alumnado

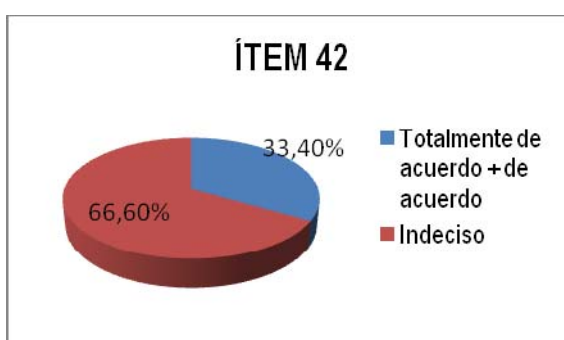


Gráfico 346. Valorado por su trabajo

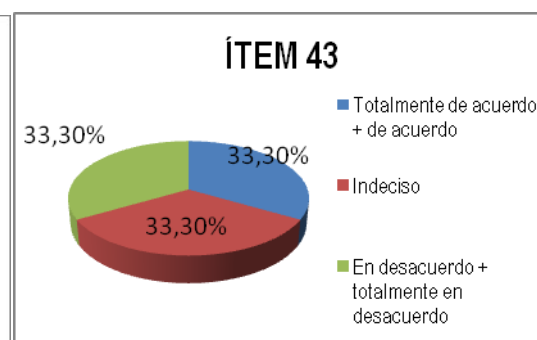


Gráfico 347. Abandono CRA en un futuro cercano

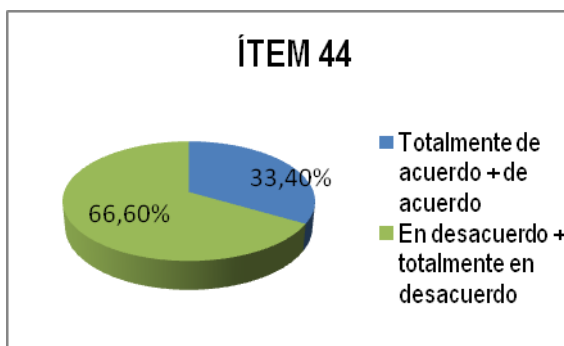
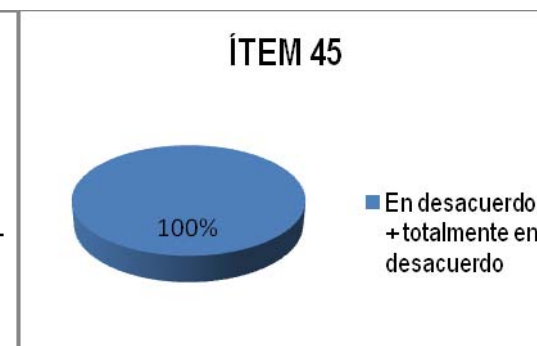
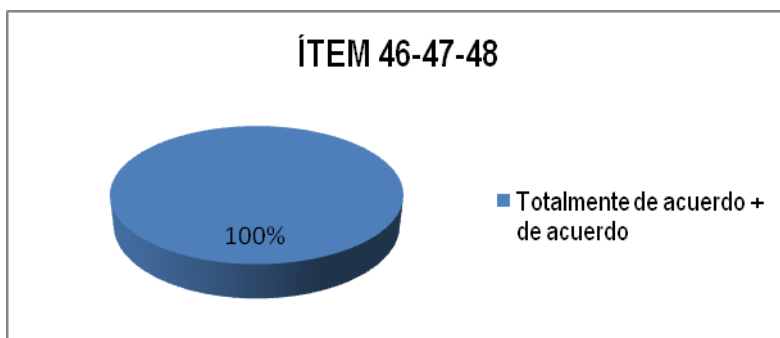


Gráfico 348. Abandono CRA en el presente



En la dimensión de *Escuela Rural y desarrollo*, los directores manifiestan su total acuerdo en todos los aspectos, creen que los CRA son una buena solución educativa para este medio, favorecen el asentamiento de población joven y por lo tanto deben estar presentes en el futuro de los pueblos.

Gráfico 349. CRA solución positiva/ Escuela abierta vs asentamiento población
Niños y escuela: germen de futuro.



4.4.2.2. Resultados cualitativos de los directores de los 3 CRA

A. FORMACIÓN

En esta dimensión nos encontramos con informaciones muy parecidas proporcionadas por los directores. Todos decidieron estudiar Magisterio por vocación y dos de ellos por tradición familiar. La Universidad no les ofreció a ninguno de ellos contenidos relacionados con el medio rural y con la enseñanza en el mismo. Tal y como lo afirma uno de ellos:

- “Hablarme de la escuela rural de forma reglada, sistemática y académica, nunca. Todas las asignaturas que desarrollamos incluídas las Didácticas, Pedagogía y Psicología, no abordaron este entorno. Sí que es cierto que mis primeras aproximaciones y conocimiento de la escuela rural fueron gracias a la disposición de mi padre y por mi parte el haber estudiado en una escuela rural durante los años de la infancia.” (CRA B - D 1 - P 2)

Sus inicios en la docencia se desarrollaron en el medio rural fundamentalmente, yendo cada curso escolar de un pueblo a otro, hasta que consiguieron aprobar las oposiciones y asentarse en los CRA estudiados.

Todos ellos antes de ser Directores del CRA, habían ocupado otros cargos dentro del Equipo Directivo. Tal y como lo afirman en las siguientes citas:

- “De director llevo siete meses. Y el año pasado estuve de secretario.” (CRA A - D1 - P 5)

- “Como director llevo solo este curso 2011-2012. Estuve anteriormente siendo Jefe de Estudios durante cinco cursos escolares.” (CRA B - D1 - P 5)
- “De director llevo tres cursos. Anteriormente había sido director en adultos durante dos cursos.” (CRA C - D 1 - P 5)

B. RELACIONES CON EL ENTORNO

En esta dimensión preguntamos por la relación con los Ayuntamientos. Los tres directores afirman que la relación en general es muy buena, pero que depende de cada localidad, ya que algunas tienen un trato más exquisito que otras con los CRA. Así lo dicen sus respuestas:

- “Hablando en términos generales, la implicación de los Ayuntamientos fue siempre buena, cordial y efectiva, que es lo más importante. Actualmente sigue siendo cordial pero echo de menos la efectividad. Cuesta mucho que tus pequeñas y sensatas “exigencias” lleguen a buen puerto. Sobre todo en cuestiones de mejoras, arreglos, salubridad y mantenimiento de edificios y entornos escolares.” (CRA B - D 2 - P 6)
- “La implicación de los ayuntamientos depende de cada pueblo, es distinta. La predisposición es buena en todos pero siempre surgen problemillas, por ejemplo en el tema de la limpieza. Todo depende de los presupuestos de cada Ayuntamiento.” (CRA C - D 2 - P 6)

C. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

En esta dimensión hemos querido saber cómo ven los directores la actuación e implicación de la Administración Educativa con el modelo CRA. Todos ellos coinciden en que todavía queda mucho por hacer, es más, piensan que desde ese Ente deberían de reconocer la especificidad de dicho modelo y elaborar normativas y criterios acordes al medio rural. Así lo manifiestan en sus contestaciones:

- “Desde la Administración lo único que se ve es número y a la hora de materiales, recursos, maestros, etc. se fijan en ese número y las necesidades reales son otras. Cada aula del CRA es diferente ya que puede haber aulas de tres niveles que pueden trabajar bien con un tutor pero también las hay con todos los niveles desde tres años hasta sexto de primaria. Yo pienso que los CRA tendrían que tener una normativa específica.” (CRA A - D 3 - P 7)

- “Aunque se regulan igual, nosotros somos diferentes, con matices distintos. Eso es lo que habría que valorar.” (CRA B - D 3 - P 7)
- “Yo creo que sí, desde el punto de vista de que somos entes diferentes al de un centro normal. A ver no tenemos una normativa distinta pero la manera de estructurarnos y organizarnos de todos los CRA es la misma y los directores entre nosotros también hablamos.” (CRA C - D 3 - P 7)

También los directores opinan que la Administración Educativa debería de trabajar para estabilizar a los maestros, evitando así los movimientos cada curso escolar. Además también creen que se deberían de cuidar más a los Equipos Directivos ya que en muchas ocasiones son nombrados forzosamente y después solo encuentran trabas para todo. Tal y como muestran sus afirmaciones:

- “El principal inconveniente es el profesorado, ya que cada año hay un cambio del 70% del profesorado. Por lo que llevar a cabo cualquier proyecto es muy complicado. Las actitudes de los maestros son muy importantes para poder llevar a cabo los proyectos, en el CRA vamos por cursos escolares, de momento no podemos ir a más. La administración en cuanto a la estabilidad de los equipos directivos no hace nada, yo llevo siete meses y lo único que he encontrado son trabas. Le aseguro que ser director de un CRA no compensa ni a nivel económico ni a nivel de reducción horaria, más bien eres director porque no te queda otra.” (CRA A - D 3 - P 8)
- “La Administración podría favorecer el acceso y permanencia de los equipos directivos en los CRA estimulándolos económicamente y sin carga docente. Que pudieran dedicarse al 100% a sus labores. Con maniobrabilidad y autonomía.”(CRA B - D 3 - P 8)
- “Yo hablé con la Directora Provincial y le comenté la posibilidad de que los directores pudiéramos mantener más de un curso a maestros interinos que hacen bien su trabajo, que están a gusto y que por supuesto no les importaría quedarse un año más.” (CRA C - D 3 - P 8)

D. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

En esta dimensión los directores mostraron las dificultades que tienen a la hora de elaborar los horarios de los maestros. En el CRA tienen que pensar en la especificidad de cada aula para decidir qué perfiles de tutores son los más adecuados, después tienen que tener presente a los maestros especialistas que van a itinerar por las distintas localidades así como las distancias que hay entre una localidad y otra, también tienen que tener presente las compensaciones horarias de dichos maestros, etc. Por lo que elaborar horarios puede ser una

tarea muy ardua y que deben de planificar con mucho tiempo. Así lo confirma uno de los directores:

- “Los horarios de los maestros, es otra cosa que mis compañeros no ven, cuando están todos de vacaciones en julio yo empiezo a organizar los horarios para que el uno de septiembre estén hechos. Requiere muchísimo esfuerzo y concentración, ya que tienes que tener en cuenta a los itinerantes, sus reducciones, sus kilometrajes, etc. Nosotros primero elaboramos el horario del equipo directivo, después el de los maestros itinerantes y por último el de los tutores de las aulas. Este año se nos complicará un poco más porque añadimos un pueblo y habrá más distancias. Tiene mucha complicación y es muy delicado. Pero vamos, todos los cursos salen.” (CRA C - D 4 - P 9)

E. PEDAGÓGICA

En esta dimensión hemos profundizado en el modelo CRA. Los directores han manifestado las ventajas y los inconvenientes de dicho modelo, entendiendo que son mayores las ventajas.

También han puesto en valor la figura de los maestros itinerantes y han mostrado su conformidad con el binomio CRA – CRIET.

Referente al modelo CRA, han afirmado que beneficia a todos. A los alumnos les permite tener una enseñanza individualizada, con maestros especialistas y con la participación en distintos programas educativos, como puede ser el CRIET. Para los maestros, les permite trabajar en equipo, tener flexibilidad en sus horarios complementarios, etc. Para las familias les beneficia en poder tener a sus hijos en su hogar, tener una relación muy estrecha con los maestros, etc. Para la Comunidad Educativa todo son ventajas ya que el CRA repercute en todos los aspectos de la vida diaria de las localidades. Así lo muestran sus respuestas:

- “En cuanto a las familias, son personas que están muy asentadas en los pueblos y son muy conscientes del modelo CRA, están muy contentas con este modelo y en cuanto al aspecto relacional son ellas las que se mueven para que haya actividades extraescolares donde puedan reunirse los alumnos de todo el CRA, favorecen que sus hijos vayan al CRA y participan activamente en las convivencias. La comunidad esté implicada con el CRA y valora la labor que realiza.” (CRA A - D 4 - P 10)

- “El modelo CRA beneficia en general a todos de cara a poder trabajar en equipo, potencia la socialización, la investigación, la integración y atención individualizada.” (CRA B - D 4 - P 10)
- “El modelo CRA a los maestros les beneficia mucho ya que por ejemplo los itinerantes tienen su compensación horaria. A nivel individual los maestros también tienen cierta flexibilidad en cuanto a hacer sus tutorías, relacionarse con las familias.” (CRA C - D 4 - P 10)

La figura de los maestros itinerantes es muy valorada por los directores de los CRA, ya que son especialistas de áreas, permiten los desdobles en las aulas, tienen la posibilidad de ver todas las localidades y poderles aportar informaciones para poder mejorar y además sirven de “correo” entre las aulas. Sus afirmaciones así lo demuestran:

- “Importantísimo, el maestro itinerante es el que pasa por todos los pueblos del CRA y muchas veces ellos ven mejor las posibilidades y las carencias de los alumnos que los tutores. Los itinerantes además de impartir sus especialidades, hacen apoyos.” (CRA A - D 4 - P 12)
- “La función de los maestros itinerantes es muy importante porque en primer lugar desarrollan las áreas del currículo especializadas como educación Física, inglés, Música y Audición y Lenguaje. Aquellos que no cubren todo su horario hacen labores de apoyos ordinarios en las aulas en que se requiere. También liberan de carga horaria docente al Equipo Directivo complementando docencia. Se “utilizan” como mensajeros: *“lleva esa carta, trae un libro que, por favor dale estos papeles...”* “La verdad que es un poco todo terreno.” (CRA B - D 4 - P 12)
- “Un papel muy importante, son los ejes vertebradores, son el correo, para el equipo directivo son muy apreciados, son los que sustituyen, de alguna manera son los que conocen todo y nada del CRA, conocen todos los pueblos pero les falta más tiempo de estar en ellos.” (CRA C - D 4 - P 12)

F. ESCUELA RURAL Y DESARROLLO

En esta dimensión hemos querido conocer cómo ven el futuro del modelo CRA en Aragón teniendo en cuenta el momento en el que vivimos, donde solamente se oyen las palabras de “crisis” y “recortes”.

Ellos se muestran bastante optimistas y creen que se debería de seguir apostando por el modelo CRA, ya que es un modelo que funciona y que permite dar una buena educación en el medio rural. Respecto a los posibles recortes se muestran muy prudentes y desean que no afecte mucho a la educación y en especial a dicho modelo.

Así lo manifiestan sus comentarios:

- “El modelo CRA ha cerrado las puertas del aislamiento y el egoísmo y ha abierto la calidad de enseñanza, la cooperación, la socialización. Tiene una estructura fuerte y potente para mejorar y avanzar. Seguirán pero con grandes dificultades.” (CRA B - D 6 - P 14 , 15)
- “Este modelo da calidad educativa. Espero que como mínimo nos quedemos como estamos ahora. Yo he hablando con la Directora Provincial y con la Consejera y estaban por la labor de mantener los CRA aunque parezca que no. Yo creo que no hay recursos y que hay que optimizar. Pero sí llega el día que los itinerantes los quitan la calidad se terminará. Un maestro generalista no puede asumir las especialidades.” (CRA C - D 6 - P 14, 15)

4.4.2.3. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos de los directores de los 3 CRA.

Las respuestas de los directores en los cuestionarios y en las entrevistas han seguido una misma línea, con más similitudes que diferencias.

En cuanto a la *Formación*, todos los directores coinciden que en la Universidad no les hablaron de escuela rural en ningún momento, y que conocieron la realidad de la misma cuando comenzaron su trayectoria profesional. También coinciden en que todos han ocupado otros cargos en el Equipo Directivo antes de ser directores.

En relación a la *Infraestructura y recursos* de sus CRA, en general, los dos directores de los CRA A y B se muestran satisfechos en todos los aspectos. Mientras el director del CRA C discrepa ante el diseño geográfico de su CRA, del cual piensa que es demasiado extenso y con carreteras peligrosas y respecto a las instalaciones también se muestra indeciso.

Si nos referimos a las *Relaciones con el entorno*, observamos que en líneas generales, los tres directores opinan que son muy buenas. A nivel de Ayuntamientos, todos los directores afirman que la relación es buena. A nivel de programas educativos, manifiestan que desde sus CRA participan en varios como pueden ser: CRIET, Escuelas Viajeras,... Y si nos centramos en los Institutos, a excepción del director del CRA C que manifiesta que no existe ninguna relación, los directores del CRA A y B afirman que la relación es correcta. Algo similar ocurre con las AMPA donde nuevamente el director del CRA C confirma que no existe una participación activa,

debiéndose en que en este CRA no existe una AMPA conjunta sino que cada localidad mantiene la suya.

Centrándonos en la *Administración Educativa*, existe unanimidad ante la necesidad de legislar específicamente al modelo CRA, todos ellos manifiestan que la educación en el medio rural sigue siendo invisible. Respecto a si la Administración Educativa reconoce la especificidad del modelo CRA, solamente el director del CRA C afirma que sí mientras que los directores de los CRA A y B se muestran indecisos. A nivel de recursos humanos y materiales, los directores de los CRA B y C, confirman que son adecuados mientras que el director del CRA A opina que son insuficientes. Así mismo, todos los directores vuelven a coincidir en que la Administración Educativa debería trabajar para estabilizar a los docentes en el medio rural y para favorecer el acceso y la permanencia de los Equipos Directivos en los CRA.

Referente a la *Dirección y liderazgo*, encontramos que todos los directores coinciden que su tarea no está reconocida socialmente, que en ocasiones es difícil compaginarla con la labor como maestros, y que supone un sobreesfuerzo formar parte del Equipo Directivo. Así mismo, confirman que se preocupan por lo que sucede en sus CRA y que siempre intentan facilitar la labor a sus maestros de tal manera que la enseñanza que se da en sus CRA sea de calidad. También todos coinciden en que elaborar los horarios de los CRA es una tarea ardua y que conlleva mucho tiempo.

En cuanto al *Profesorado*, observamos más diferencias que similitudes, es más sus únicas coincidencias son que la inestabilidad de los maestros incide en la calidad educativa y el valor positivo que tienen los maestros itinerantes en los CRA. Siendo el director del CRA C el más crítico con sus maestros, ya que pone en duda que conozca y compartan los objetivos del CRA y duda que haya intercambio de experiencias profesionales, manifestando que en su CRA no existe trabajo en equipo.

Respecto a la *Valoración general y satisfacción personal*, volvemos a encontrar similitudes y diferencias entre las respuestas de los directores. Todos ellos coinciden en que están satisfechos con las condiciones en las que desempeñan sus tareas y con su alumnado. Pero discrepan en el ambiente y el clima de trabajo de sus CRA, para los directores de los CRA A y B es satisfactorio pero para el director del CRA C es todo lo contrario. Respecto a su

permanencia en los CRA en un futuro, los directores de los CRA B y C confirman que van a continuar en el mismo CRA pero el director del CRA A afirma que se marchará al medio urbano.

Por último, en torno a la *Escuela Rural y desarrollo*, todos los directores apuestan por el modelo CRA, ya que es un modelo que funciona y que ofrece una buena educación en el medio rural. Además, opinan que una escuela abierta fomenta el desarrollo de los pueblos ya que favorece el asentamiento de población joven.

4.4.3. Resultados de los cuestionarios de los maestros de los tres CRA

4.4.3.1. Resultados cuantitativos

Tabla 62. Resultados obtenidos de los cuestionarios del profesorado de los tres CRA (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

| Dimensión | It. | A | | | B | | | C | | | GLOBAL | | | Media | Desviación Típica | |
|-----------------------|--------------------|--------|------|---------|---------|------|----------|---------|------|----------|--------|-----|---------|-------|-------------------|-----|
| | | TA+ DA | I | DS+ TDS | TA + DA | I | DS + TDS | TA + DA | I | DS + TDS | TA+ DA | I | DS+ TDS | | | |
| Formación | 1 | | | 100 | | 8,3 | 91,7 | | 6,7 | 93,3 | | 5% | 95% | 1,7 | 0,6 | |
| | 2 | 72,7 | 9,1 | 18,2 | 91,7 | 8,3 | | 100 | | | 88% | 6% | 6% | 4,4 | 0,8 | |
| | 3 | 81,8 | | 18,2 | 100 | | | 93,3 | 6,7 | | 92% | 2% | 6% | 4,3 | 0,8 | |
| | 4 | 100 | | | 100 | | | 86,6 | 6,7 | 6,7 | 96% | 2% | 2% | 4,7 | 0,7 | |
| | 5 | 100 | | | 100 | | | 93,3 | 6,7 | | 98% | 2% | | 4,7 | 0,5 | |
| | 6 | | 45,5 | 54,5 | | 16,7 | 83,9 | 6,7 | 38,3 | 60 | 1% | 33% | 66% | 2,4 | 0,7 | |
| | 7 | 91 | 9,1 | | 83,8 | 8,3 | 8,3 | 60 | 33,3 | 6,7 | 78% | 17% | 5% | 4 | 0,9 | |
| | 8 | 72,7 | 27,3 | | 33,3 | 50 | 16,7 | 26,7 | 46,7 | 26,7 | 44% | 41% | 15% | 3,3 | 0,9 | |
| Condiciones laborales | 9 | 72,7 | 27,3 | | 66,7 | 16,7 | 8,3 | 73,3 | 20 | 6,7 | 71% | 21% | 8% | 4,2 | 0,9 | |
| | 10 | 63,6 | 27,3 | 9,1 | 75 | 8,3 | 16,7 | 85 | 18,3 | 6,7 | 75% | 18% | 7% | 4,2 | 1,1 | |
| | 11 | 72,7 | 9,1 | 9,1 | 83,8 | 16,2 | | 66,7 | 33,3 | | 74% | 19% | 7% | 4,2 | 0,9 | |
| | 12 | 27,3 | 45,5 | 27,3 | 58,3 | 8,3 | 33,2 | 6,7 | 46,7 | 40,7 | 31% | 33% | 36% | 2,9 | 1,3 | |
| | 13 | 27,3 | 9,1 | 63,6 | 16,7 | 25 | 58,3 | 26,7 | 20 | 53,3 | 24% | 18% | 58% | 2,6 | 1,1 | |
| | 14 | 72,7 | 27,3 | | 100 | | | 80 | 20 | | 84% | 16% | | 4,2 | 0,9 | |
| | 15 | 54,5 | 27,3 | 18,2 | 100 | | | 93,3 | 6,7 | | 83% | 11% | 6% | 4,1 | 0,8 | |
| Dirección y liderazgo | 16 | 91 | 9,1 | | 66,7 | 25 | 8,3 | 46,7 | 26,7 | 26,7 | 68% | 20% | 12% | 3,7 | 0,9 | |
| | 17 | 100 | | | 100 | | | 60 | 33,3 | 6,7 | 87% | 11% | 2% | 4,2 | 0,8 | |
| | 18 | 100 | | | 83,3 | 8,3 | 8,3 | 83,5 | 20 | 6,7 | 89% | 9% | 2% | 4,1 | 0,9 | |
| Pedagógica | Desarrollo maestro | 19 | 81,8 | 18,2 | | 100 | | | 100 | | | 94% | 6% | | 4,4 | 0,6 |
| | | 20 | 81,8 | 18,2 | | 91,7 | 8,3 | | 86,7 | 13,8 | | 87% | 13% | | 4,3 | 0,7 |
| | | 21 | 100 | | | 100 | | | 73,3 | 13,3 | 13,3 | 92% | 4% | 4% | 4,4 | 0,8 |
| | | 22 | 72,7 | 18,2 | | 66,7 | 8,3 | 25 | 73,3 | 6,7 | 20 | 71% | 11% | 18% | 3,7 | 1 |
| | | 23 | 100 | | | 83,3 | | 16,7 | 80 | 6,7 | 13,3 | 88% | 2% | 10% | 4 | 0,9 |
| | Coord. | 24 | 72,5 | 18,2 | 9,1 | 58,3 | 33,3 | 8,3 | 66,7 | 13,3 | 20 | 64% | 22% | 14% | 3,7 | 0,9 |
| | | 25 | 91 | 9,1 | | 66,7 | 16,7 | 16,7 | 40 | 20 | 40 | 66% | 15% | 19% | 3,6 | 1,1 |
| | | 26 | 100 | | | 75 | 25 | | 53,3 | 20 | 26 | 76% | 15% | 9% | 3,8 | 1 |
| | | 27 | 100 | | | 75 | 25 | | 60 | 13,3 | 26,7 | 78% | 13% | 9% | 3,8 | 1 |
| | | 28 | 63,6 | 36,4 | | 75 | 16,7 | 8,3 | 86,7 | 13,3 | | 75% | 22% | 3% | 4 | 0,8 |
| | Enseñanza | 29 | 91 | 9,1 | | 91,7 | 8,3 | | 93,3 | 6,7 | | 92% | 8% | | 4,5 | 0,7 |
| | | 30 | 100 | | | 91,7 | 8,3 | | 86,7 | 6,7 | 6,7 | 93% | 5% | 2% | 4,3 | 0,7 |
| | | 31 | 81,8 | 18,2 | | 83,3 | 8,3 | 8,3 | 93,3 | 6,7 | | 86% | 12% | 2% | 4,2 | 0,7 |
| | | 32 | 100 | | | 91,6 | 8,3 | | 100 | | | 97% | 3% | | 4,5 | 0,5 |
| | | 33 | 63,6 | 18,2 | 18,2 | 83,3 | 8,3 | 8,3 | 80 | 13,3 | 6,7 | 76% | 13% | 11% | 3,9 | 1 |
| | Aprendizaje | 34 | 100 | | | 91,7 | 8,3 | | 66,7 | 20 | 13,3 | 86% | 9% | 5% | 4 | 0,8 |
| | | 35 | 100 | | | 91,7 | 8,3 | | 86,7 | 6,7 | 6,7 | 93% | 5% | 2% | 4,4 | 0,8 |
| | | 36 | 81,8 | 18,2 | | 75 | 16,7 | 8,3 | 53,3 | 40 | 6,7 | 70% | 25% | 5% | 4 | 0,9 |
| | | 37 | 63,6 | 27,3 | 9,1 | 58,3 | 41,7 | | 20 | 60 | 20 | 47% | 43% | 10% | 3,5 | 0,9 |
| 38 | | 91 | 9,1 | | 91,7 | 8,3 | | 93,3 | 6,7 | | 92% | 8% | | 4 | 0,9 | |
| 39 | | 100 | | | 91,7 | 8,3 | | 100 | | | 97% | 3% | | 3,5 | 0,9 | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|
| | Innova | 40 | 72,7 | 18,2 | 9,1 | 83,3 | 8,3 | 8,3 | 80 | 13,3 | 6,7 | 79% | 13% | 8% | 4,5 | 0,6 |
| | | 41 | 81,8 | 18,2 | | 75 | 16,7 | 8,3 | 60 | 33,3 | 6,7 | 72% | 23% | 5% | 4,6 | 0,5 |
| | | 42 | 63,6 | 18,2 | 18,1 | 91,7 | 8,3 | | 86,7 | 6,7 | 6,7 | 81% | 11% | 8% | 4 | 0,9 |
| | | 43 | 91 | 9,1 | | 100 | | | 86,7 | 6,7 | 6,7 | 92% | 5% | 3% | 3,9 | 0,8 |
| Relación con el entorno | | 44 | 100 | | | 58,3 | 41,7 | | 86,7 | 6,7 | 6,7 | 82% | 16% | 2% | 4,1 | 0,9 |
| | | 45 | 91 | 9,1 | | 50 | 16,7 | 33,3 | 80 | 20 | | 74% | 15% | 11% | 4,3 | 0,7 |
| | | 46 | 100 | | | 83,3 | 16,7 | | 86,7 | 6,7 | 6,7 | 90% | 8% | 2% | 4 | 0,6 |
| | | 47 | 27,3 | 68,6 | 9,1 | 83,3 | 16,7 | | 73,3 | 6,7 | 20 | 61% | 31% | 8% | 3,8 | 0,8 |
| | | 48 | 91 | 9,1 | | 75 | 25 | | 73,3 | 6,7 | 20 | 80% | 14% | 6% | 4,3 | 0,7 |
| | | 49 | 100 | | | 100 | | | 93,3 | 6,7 | | 98% | 2% | | 3,7 | 1 |
| | | 50 | 100 | | | 66,7 | 33,3 | | 100 | | | 89% | 11% | | 4 | 0,7 |
| | | 51 | 100 | | | 83,3 | 8,3 | 8,3 | 66,7 | 13,3 | 20 | 83% | 8% | 9% | 4,5 | 0,5 |
| | | 52 | 100 | | | 100 | | | 93,3 | 6,7 | | 98% | 2% | | 4,4 | 0,7 |
| | | 53 | 100 | | | 100 | | | 100 | | | 100% | | | 3,9 | 1 |
| | | 54 | 100 | | | 83,3 | 16,7 | | 86,7 | 13,3 | | 90% | 10% | | 4,5 | 0,6 |
| | | 55 | 100 | | | 91,7 | 8,3 | | 100 | | | 97% | 3% | | 4,6 | 0,5 |
| Valoración general y satisfacción personal | | 56 | 100 | | | 83,3 | 8,3 | 8,3 | 80 | 20 | | 88% | 12% | | 4,2 | 0,6 |
| | | 57 | 81,8 | 18,2 | | 91,7 | 8,3 | | 86,7 | 13,2 | | 87% | 13% | | 4,4 | 0,5 |
| | | 58 | 81,8 | 18,2 | | 83,3 | 16,7 | | 53,3 | 40 | 6,7 | 73% | 25% | 2% | 4,2 | 0,7 |
| | | 59 | | 27,3 | 63,6 | 41,7 | 8,3 | 50 | 20 | 20 | 60 | 20% | 22% | 58% | 4 | 0,8 |
| | | 60 | 9,1 | 9,1 | 81,8 | 16,7 | 25 | 58,3 | 20 | | 80 | 16% | 11% | 73% | 2,1 | 1,3 |
| | | 61 | 91 | 9,1 | | 91,7 | 8,3 | | 100 | | | 94% | 6% | | 4,7 | 0,6 |

Nota explicativa: TA + DA= totalmente de acuerdo + de acuerdo, I= Indeciso, DS+TDS= en desacuerdo + totalmente en desacuerdo.

En la dimensión de *Formación*, encontramos que los maestros de los tres CRA muestran numerosas similitudes. Coinciden en que tanto la formación inicial recibida como la permanente no es la adecuada para desarrollar la labor en un CRA y piden que se adapten al medio rural, ítems 1, 2,6. Además, consideran importante realizar algún período de prácticas de la carrera en este medio y la mayoría de ellos están dispuestos a recibir a alumnos, ítems 3 y 4, y las medias de las puntuaciones de los ítems varían del 4,3 al 4,7.

Gráfico 350. Formación inicial

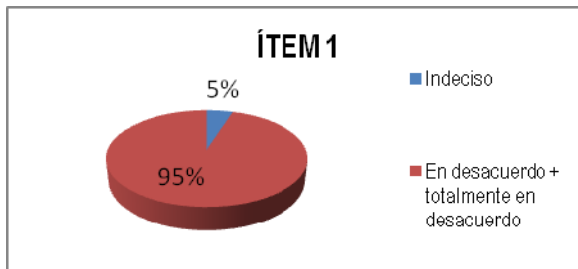


Gráfico 351. Importancia formación específica

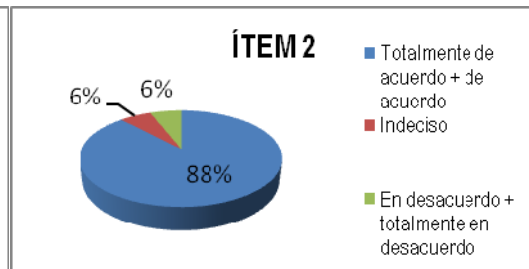


Gráfico 352. Prácticas escolares rurales



Gráfico 353. Recepción alumnos en prácticas

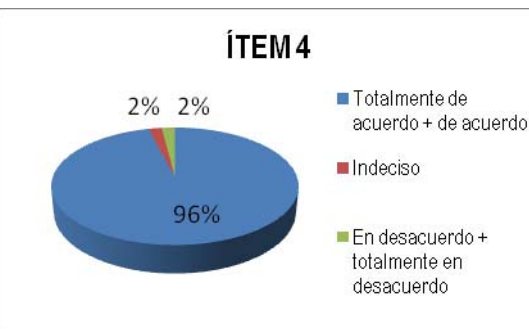


Gráfico 354. Importancia formación permanente

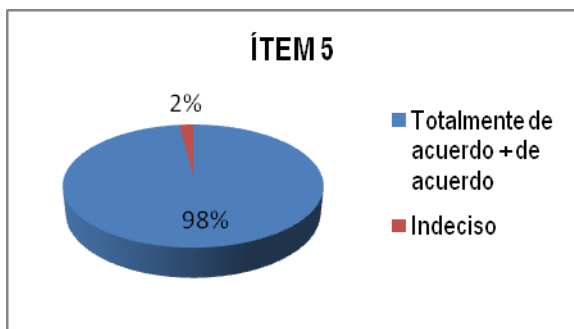


Gráfico 355. Cursos formación permanente rural

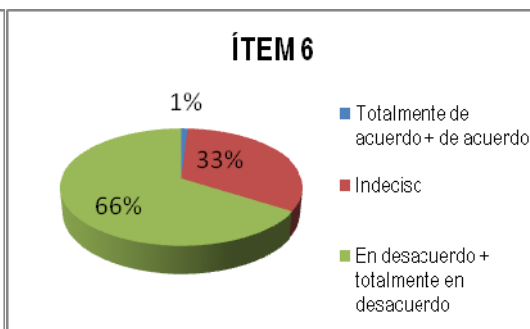


Gráfico 356. Asistencia formación permanente

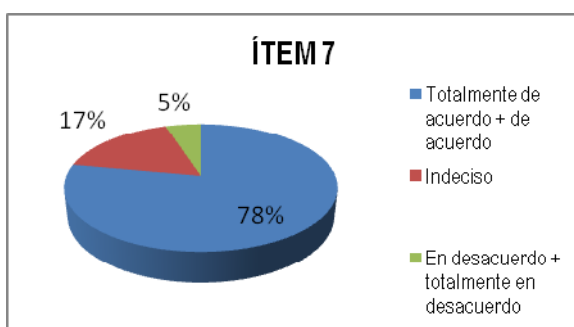
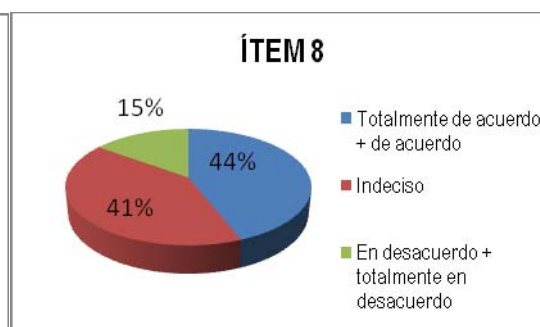


Gráfico 357. Labor del CPR



En la dimensión de *Condiciones laborales*, los maestros siguen coincidiendo en muchos de los aspectos. Más del 70% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de ellos cree que deberían ser incentivados de algún modo ya sea a nivel económico o a nivel de puntuación a efectos de méritos, ítems 9 y 10, y las medias de las puntuaciones de los ítems son de 4,2. Otra opción muy apoyada ha sido la posibilidad de prorrogar los contratos de los maestros interinos en el medio rural, ítem 11. Así mismo, más de la mitad de los maestros, un 58% (totalmente en desacuerdo + en desacuerdo), creen que las condiciones económicas de los maestros itinerantes no son las adecuadas. Para concluir, más del 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo), ítems 14 y 15, opinan que su inestabilidad condiciona la calidad educativa y el desarrollo de proyectos de innovación.

Gráfico 358. Incentivos económicos

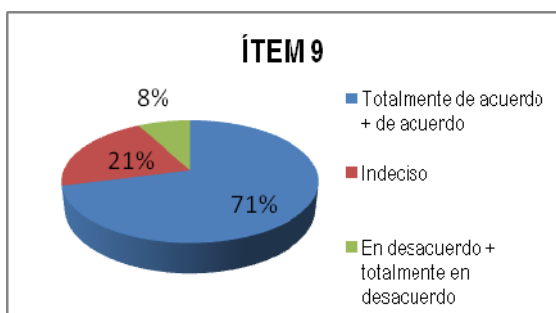


Gráfico 359. Incentivos méritos docentes

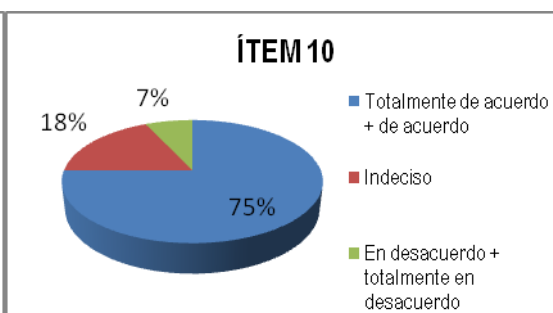


Gráfico 360. Prórrogas contrato interinos

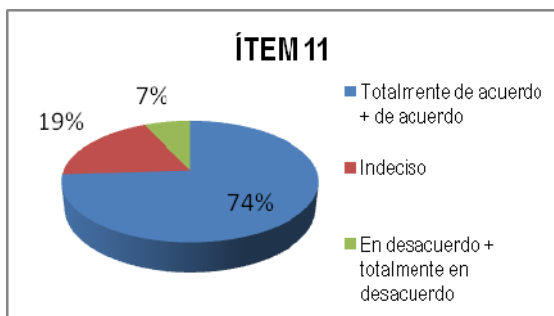


Gráfico 361. Destinos voluntarios

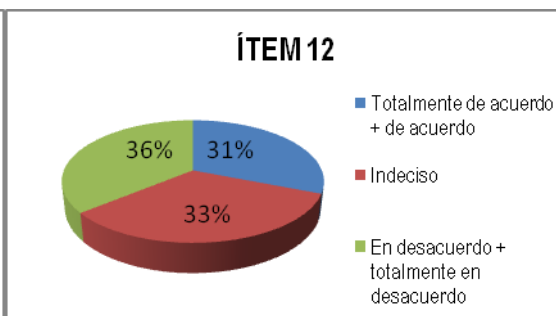


Gráfico 362. Condiciones itinerantes

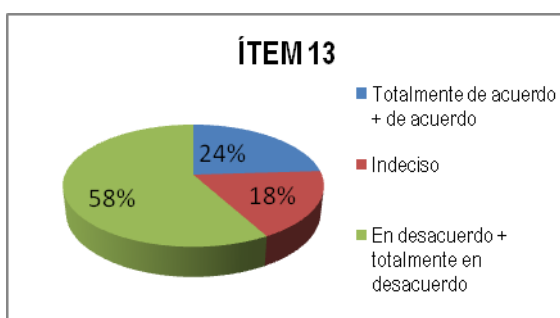


Gráfico 363. Provisionalidad docente vs calidad

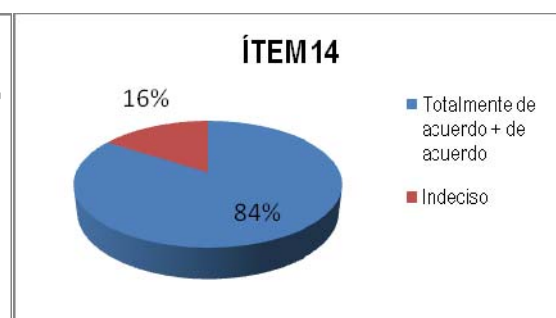
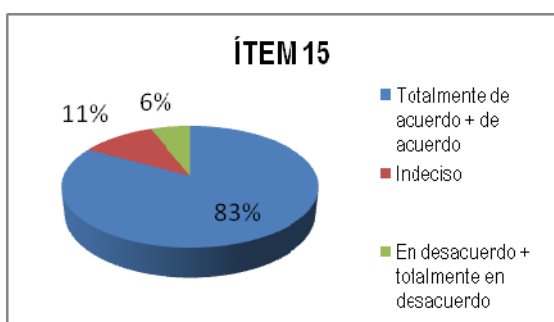


Gráfico 364. Provisionalidad docente vs proyectos



En la dimensión de *Dirección y liderazgo*, hemos podido ver una diferencia entre las opiniones de los maestros de los CRA A y B con los del CRA C, siendo estos últimos bastante críticos con su Equipo Directivo. En general, todos coinciden en que sus Equipos Directivos les facilitan todos los recursos necesarios para desempeñar sus labores, ítem 18. Pero existe una diferencia significativa en cuanto a si se interesan por lo que ocurre en las aulas, ítem 17, aquí los CRA A y B se muestran muy conformes con la actuación de sus Equipos Directivos y mientras el CRA C muestra sus dudas.

Gráfico 365. Equipo Directivo vs proyectos

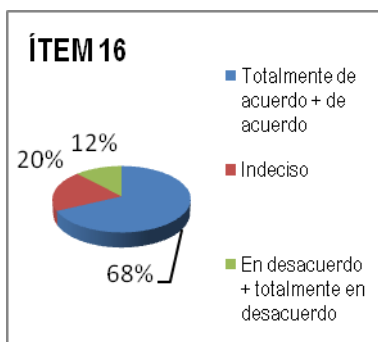


Gráfico 366. Equipo Directivo interesado

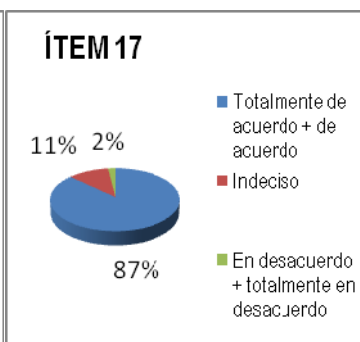
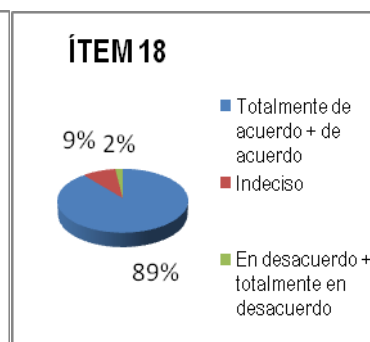


Gráfico 367. Equipo Directivo facilitador



En la dimensión *Pedagógica*, en líneas generales la valoración por parte de los maestros de los 3 CRA ha sido positiva. En la subdimensión de Desarrollo del maestro, ítems 19 y 20, alrededor del 90% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros opina que los CRA han servido para superar el aislamiento del docente en el medio rural así como que siguen sirviendo en la actualidad. En cuanto a que el trabajo en equipo es la base del desarrollo personal y profesional del CRA, ítem 21, tenemos a los maestros de los CRA A y B que opinan rotundamente que es así y mientras que algunos de los maestros del CRA C muestran algunas dudas, y la media de la puntuación del ítem es 4,4. Y respecto a que pueden trabajar en su especialidad, ítem 22, alrededor de un 70% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) cree que esto lo permite el CRA, un porcentaje considerable en los CRA B y C opina lo contrario. En la subdimensión de Coordinación, podemos observar la conformidad de los maestros del CRA A y del CRA B a excepción del ítem 25 y la disconformidad de los maestros del CRA C. Mientras el CRA A, ítems 25-27, opina que el CRA les permite coordinarse entre ellos, con el Equipo Directivo y con el EOEP, el CRA C, manifiesta que esto no es así, dejándolo muy claro en lo que se refiere a la coordinación entre maestros, ítem 25, donde un porcentaje considerable, 40%, de los maestros del CRA C opinan que no facilita dicha coordinación, y la media de la puntuación del ítem es 3,6. En la subdimensión Enseñanza, las opiniones siguen una misma dirección, todos coinciden en el déficit que presentan las editoriales con la enseñanza en el medio rural, que utilizan el entorno como un elemento más dentro del currículum y que sus aulas son dinámicas y con relaciones muy estrechas entre los alumnos y los maestros, ítems 29-32. En la subdimensión de Aprendizaje, también existen numerosas coincidencias, como por ejemplo en que el binomio CRA-CRIET enriquece a los alumnos de este medio y que los CRA son una buena solución educativa para dicho medio, ítems 38 y 39. Así mismo también observamos, ítem 35, que coinciden en que los alumnos reciben una atención personalizada y además, los

maestros de los CRA A y B, alrededor del 80%, opinan que ésta influye positivamente en su rendimiento escolar, ítem 36, mientras que los maestros del CRA C se muestran más indeciso a este respecto. En la subdimensión de Innovación, casi el 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros cree que las TIC ha beneficiado al medio rural, ítem 40. Además, alrededor del 70% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) afirma que innovan en la docencia, ítem 41, y la media de la puntuación del ítems es 4,6, y más del 80% (totalmente de acuerdo + de acuerdo) de los maestros creen que el medio rural es un ámbito adecuado para la experimentación educativa, ítem 42, respecto a esto último algunos de los maestros del CRA A opinan lo contrario.

Gráficos 368 y 369. Superación aislamiento docente (antes y ahora) Gráfico 370. Trabajo en equipo

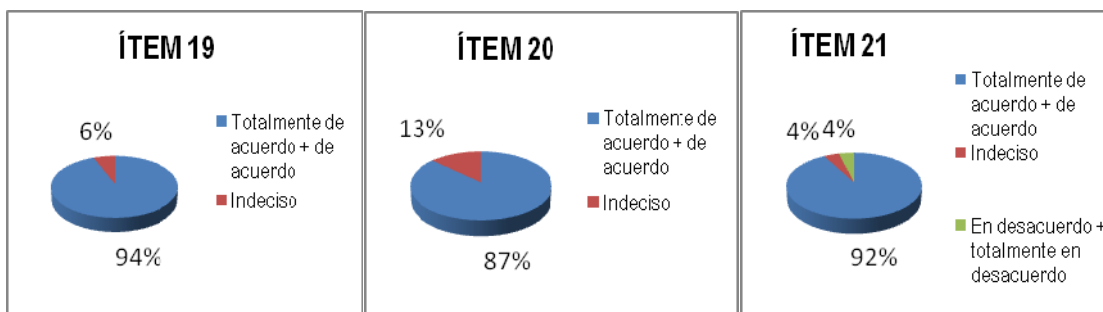


Gráfico 371. Trabajo especialidad Gráfico 372. Intercambio experiencias Gráfico 373. Trabajo en red

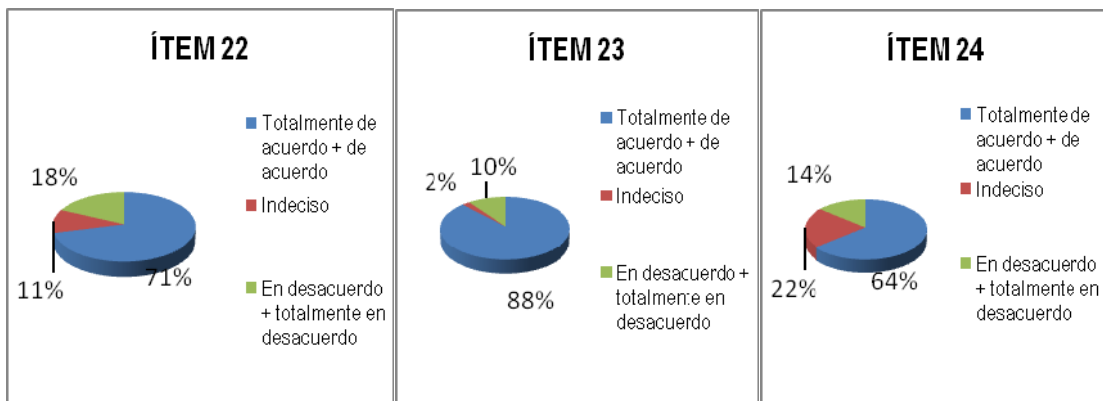


Gráfico 374. Coord. maestros Gráfico 375. Coord. Eq. Directivo Gráfico 376. Coord. EOEP

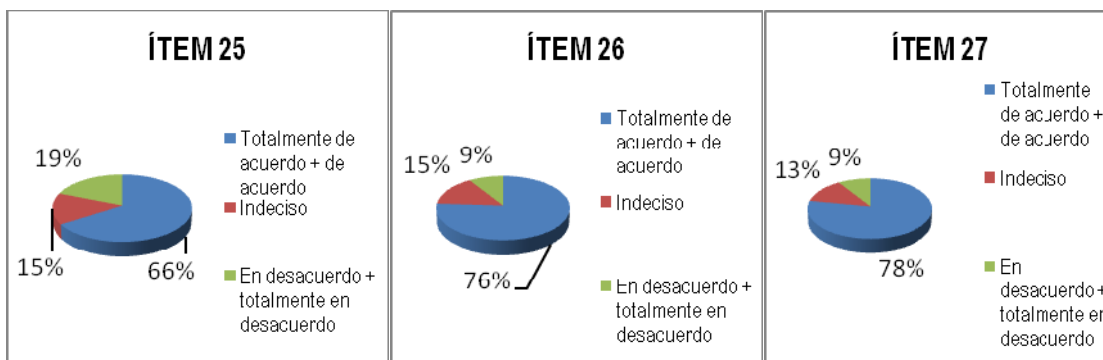


Gráfico 377. Flexibilidad horaria

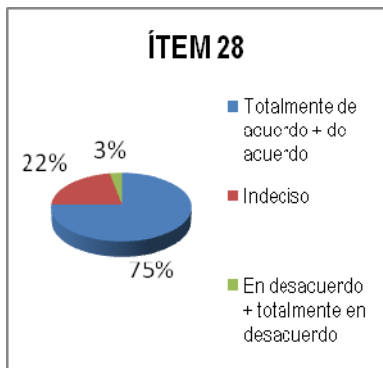


Gráfico 378. Material didáctico

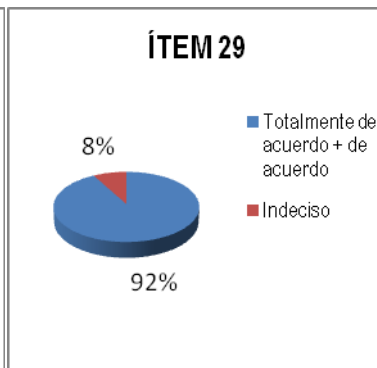


Gráfico 379. Entorno-curriculo

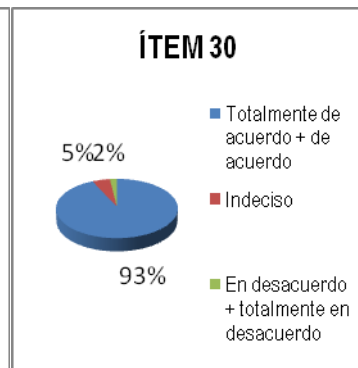


Gráfico 380. Aulas dinámicas

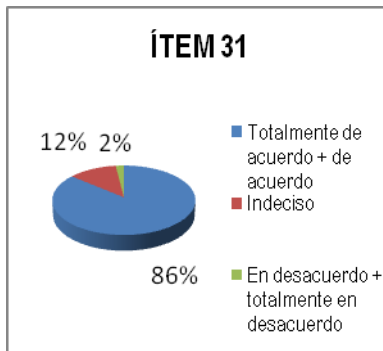


Gráfico 381. Relaciones estrechas

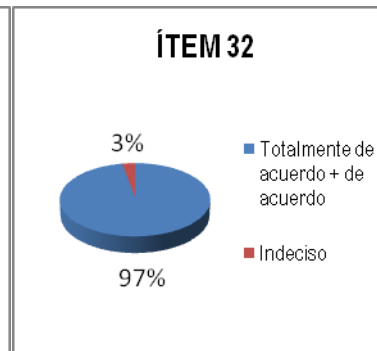


Gráfico 382. Método innovador

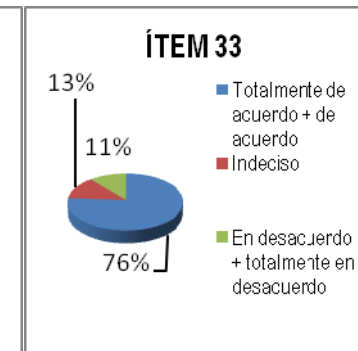


Gráfico 383. Respeto ritmos ap.

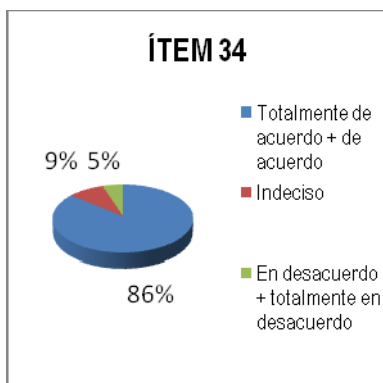


Gráfico 384. At. personalizada

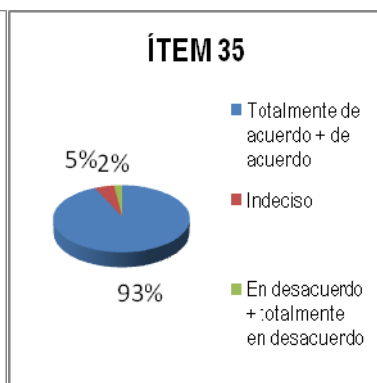


Gráfico 385. At. Pers vs rendimiento



Gráfico 386. Mayor ap.

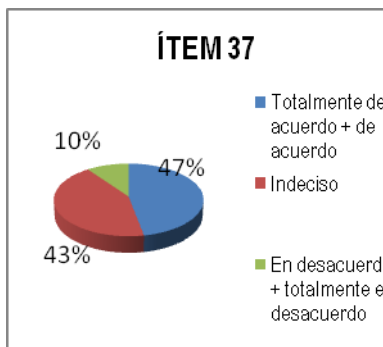


Gráfico 387. CRA-CRIET

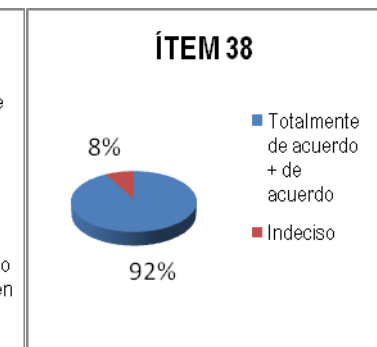


Gráfico 388. Solución positiva

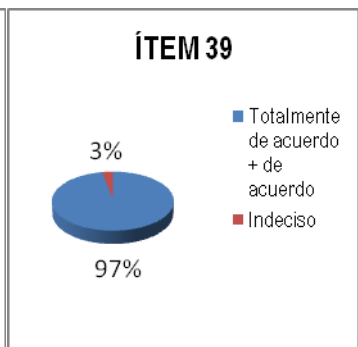
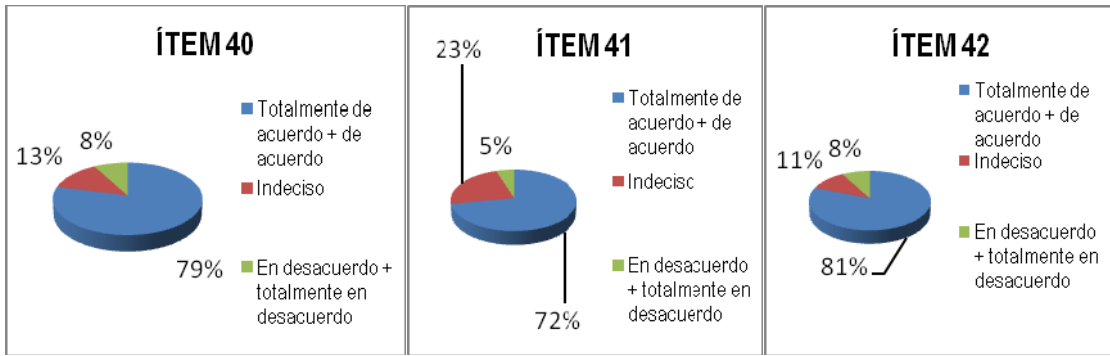


Gráfico 389. TIC beneficios

Gráfico 390. Innovación docencia

Gráfico 391. Experimentación ed.



En la dimensión de *Relación con el entorno*, los maestros han aportado respuestas muy similares. En cuanto a los programas y proyectos educativos en los que sus CRA participan, ítems 48- 52, podemos observar que los CRA son muy activos y que se encuentran inmersos en muchos de ellos. Así mismo, todos coinciden en que en sus CRA se realizan jornadas de convivencia para que los alumnos se conozcan mejor, ítem 53, así como que son centros abiertos a la comunidad educativa, ítem 55. Las mayores diferencias las encontramos a nivel de familias, todos reconocen que la comunicación con ellas es muy fácil pero respecto a la implicación en la educación de sus hijos, los maestros del CRA B, con más de un 33% señalan no existe, ítem 45, y la media de la puntuación del ítem es 4,3, así como una participación activa de la AMPA, ítem 44.

Gráfico 392. Comunicación fácil

Gráfico 393. AMPA activa

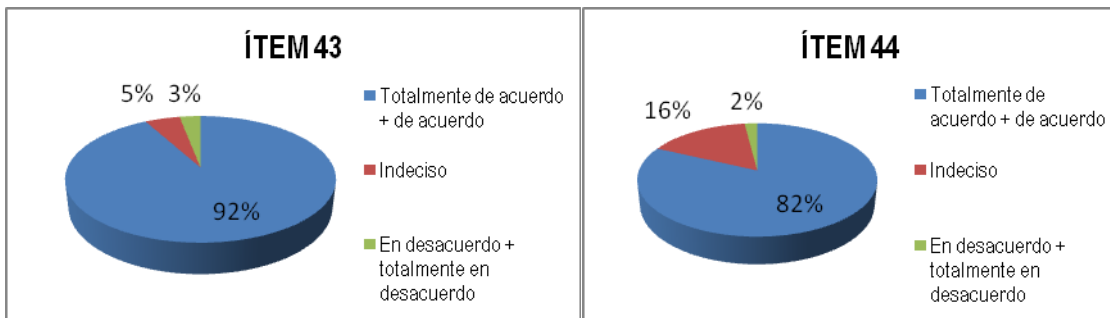


Gráfico 394. Implicación familias

Gráfico 395. Actividades Comarca

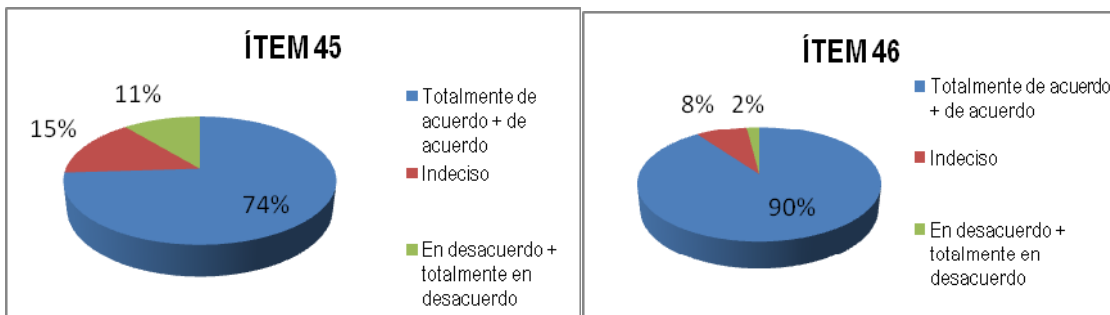


Gráfico 396. Actividades Ayuntamiento

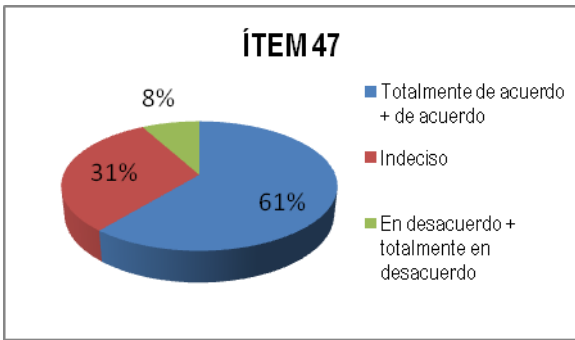


Gráfico 397. Proyectos Innovación

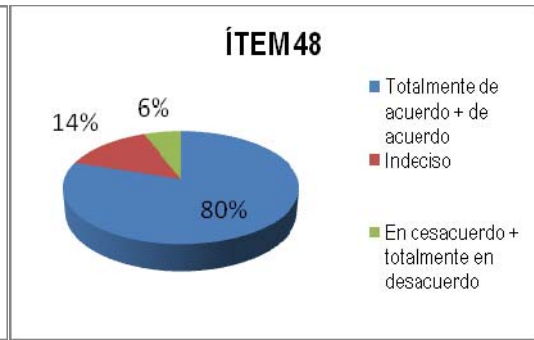


Gráfico 398. Escuelas Viajeras

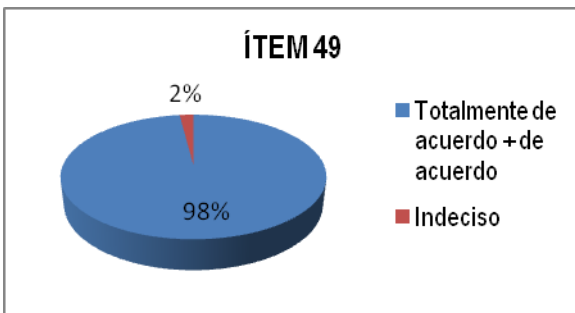


Gráfico 399. Apertura de centros

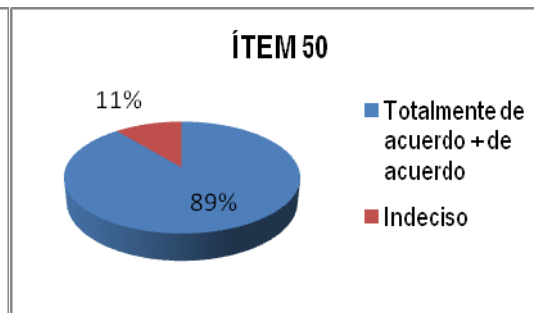


Gráfico 400. Escuelas Promotoras de Salud

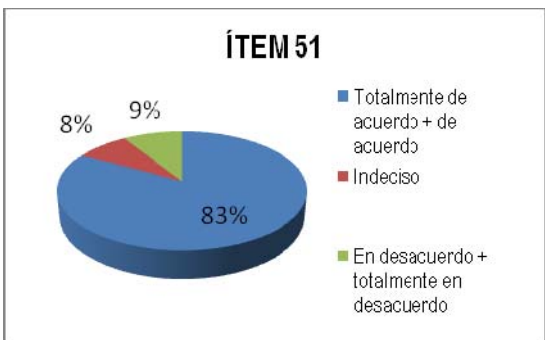


Gráfico 401. CRIET

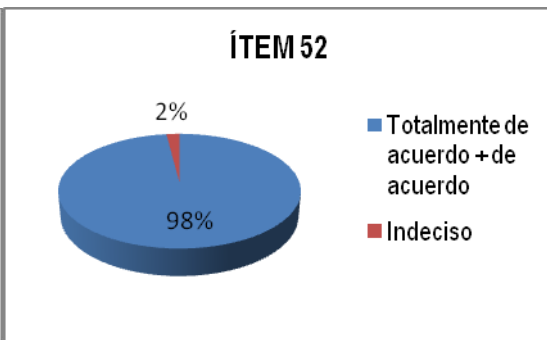


Gráfico 402. Jornadas de Convivencia

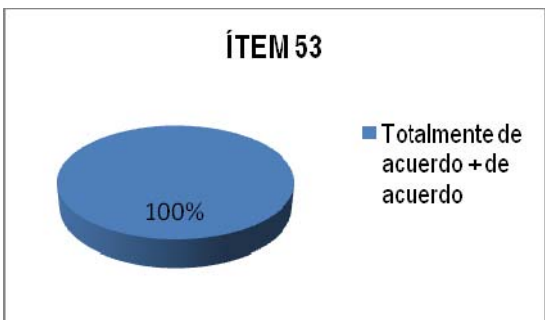


Gráfico 403. Localidades vs apoyo educativo

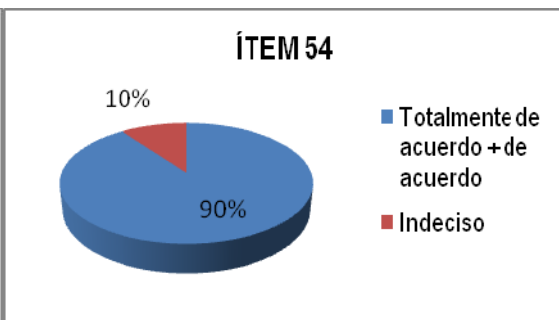
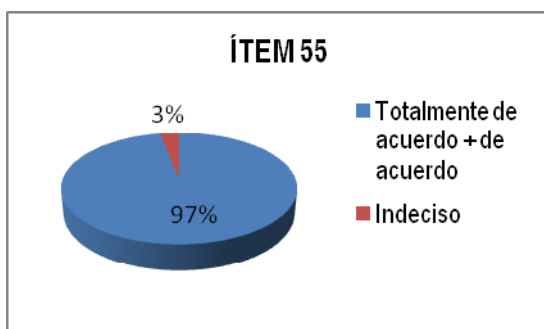


Gráfico 404. CRA como centros abiertos



En la dimensión de *Valoración general y satisfacción personal*, se muestran satisfechos con el ambiente y con las condiciones en las que desempeñan su trabajo, ítems 56 y 57. Respecto a su permanencia en un futuro en sus CRA, casi un 60%, afirma que no va a marcharse, y alrededor de un 20% dice que sí además, otro 20% se muestra indeciso, ítem 59. Para concluir, ítem 61, todos coinciden en que los niños y la escuela son el germen de futuro de los pueblos, y la media de la puntuación del ítem es 4,7.

Gráfico 405. Satisfacción clima laboral

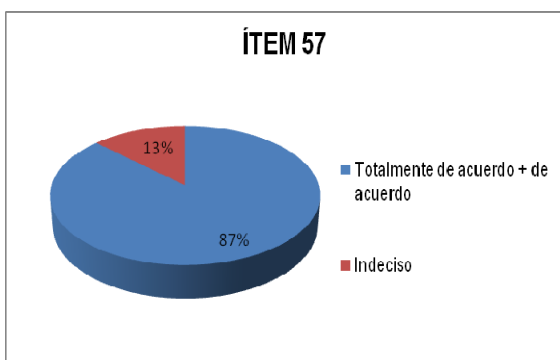


Gráfico 406. Satisfacción condiciones laborales

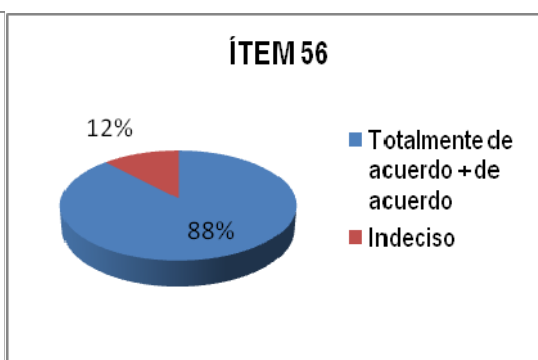


Gráfico 407. Valoración por su trabajo

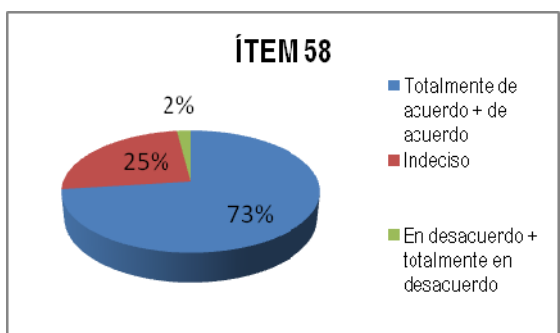


Gráfico 408. Abandono del CRA en un futuro cercano

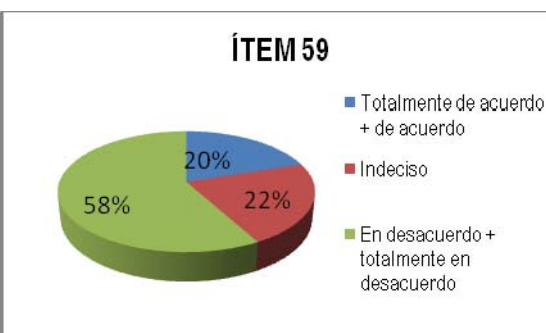
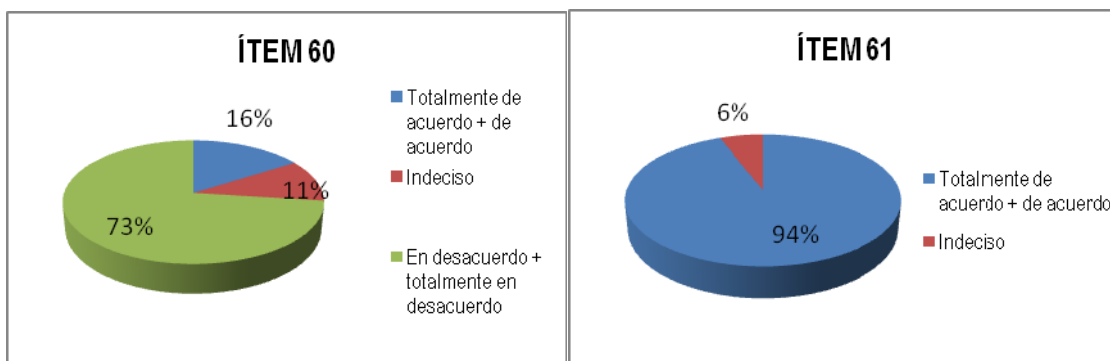


Gráfico 409. Abandono del CRA en el presente Gráfico 410. Niños y escuela: germen de futuro



4.4.3.2. Resultados cualitativos

A. FORMACIÓN

En esta dimensión vamos a analizar los resultados obtenidos en cuanto a la formación inicial y permanente de los maestros. Nos encontramos con informaciones bastante uniformes entre los maestros, con algunas excepciones.

Los maestros estudiaron Magisterio por motivos diversos: por vocación, por ser una carrera corta, porque les gustaban los niños o porque la Universidad quedaba cerca de las localidades de origen. A ninguno de ellos les hablaron en la Universidad, a pesar de proceder de distintas Universidades, de la Escuela Rural, así lo afirman en las siguientes citas:

- "No, no aparece por ningún lado." (MIA- D1- P2)
- "En ningún momento." (MVA- D1- P2)
- "Nada, solamente nombrarla. Yo la conocía porque soy de un pueblo y allí hay CRA." (MNA - D1- P2)
- "No recuerdo que hubiera ninguna asignatura que tratara la Escuela Rural." (MIB - D1- P2)
- "Pues creo sinceramente que ni en esos momentos ni en la actualidad se habla de Escuela Rural." (MVB- D1- P2)
- "Nada de Escuela Rural." (MNB - D1- P2)

Al terminar sus diplomaturas, tomaron caminos diferentes, tal y como lo indican las siguientes citas:

- "Monté una academia de refuerzo educativo, coincidió con el cambio legislativo de la LOGSE y entonces eliminaron los exámenes de septiembre, lo que hizo que bajara el número de matriculaciones por lo que duré dos años y medio. Después empecé a preparar las oposiciones y me metí en la pública." (MIA - D1 - P3)
- "Tuve la posibilidad de estar trabajando en distintas escuelas de Valencia en la etapa preescolar, y también me permitió estudiar Pedagogía." (MVA - D1 - P3)
- "Trabajé en una empresa de cristales. Luego estudié en un año las oposiciones de secundaria y después estudié las de primaria." (MNA- D1 - P3)
- "Continúe con mi trabajo en la Escuela de Música y comencé a estudiar las duras oposiciones." (MIB- D1 - P3)
- "Me fui a la "mili" y allí tuve la posibilidad de trabajar en un colegio privado de Valencia. Después estudié y aprobé las oposiciones." (MVB - D1 - P3)
- "Hice otra diplomatura, la de educación infantil y encontré trabajo en un colegio privado en Zaragoza. Después oposité y este año he empezado a trabajar en la escuela pública." (MNB- D1 P3)
- "Seguí estudiando, hice Audición y Lenguaje y después Psicopedagogía." (MIC - D1- P3)
- "Cuando termine de estudiar no estaba abierta la lista de interinos y entonces me puse a estudiar las oposiciones." (MVC - D1 - P3)
- "Empecé a estudiar Psicopedagogía."(MNC- D1 - P3)

Los destinos de los maestros en el ámbito público siempre han sido rurales, tal y como dicen:

- "He estado en la Escuela Rural excepto en dos colegios completos uno, en Tauste y otro en Gallur, y lo demás ha sido siempre en CRA. En este CRA llevo cinco cursos." (MIA - D1- P4)
- "Trabajé en Calatayud un tiempo y desde 1988 estoy en este CRA." (MVA- D1- P4)
- "He tenido tres destinos, tres cursos en Barbastro, uno en la sierra de Albarracín y este año en este CRA." (MNA - D1 - P4)
- "He tenido muchos destinos, casi siempre en CRA. En este CRA es mi segundo curso y si puedo el próximo curso me gustaría repetir." (MIB - D1 - P4)
- "Trabajé en localidades cercanas como: Galve, Escucha, Orrios, etc. Y desde 1988 estoy en este CRA." (MVB- D1 - P4)
- "Es mi primer destino." (MNB - D1- P4)

Volviendo a la formación que se imparte en la Universidad, los maestros están de acuerdo en que existe un gran distanciamiento entre lo que se da en la Universidad y la realidad de los CRA, siendo tajantes en sus respuestas:

- “Hombre, distanciamiento hay porque en la Universidad los CRA no aparecen por lo que los hacen inexistentes.” (MIA - D1- P 5)
- “El distanciamiento es larguísimo.” (MVA - D1 - P5)
- “Sí, yo creo que no se interesan por trabajar el tema de los CRA. Creo que en Aragón los CRA son una realidad y que en las facultades se debería tener en cuenta, a través de alguna asignatura.” (MNA - D1 - P5)
- “Pues lamentablemente sí. Hasta que no trabajas en el medio rural no te das cuenta de esta realidad.” (MIB - D1 - P 5)
- “Absolutamente, creo que debería existir una asignatura de escuela rural.” (MVB - D1- P5)
- “Sí, hay un gran desconocimiento.” (MNB - D1 - P5)
- “Yo creo que sí, más que nada porque cuando yo estudié la teoría y la práctica eran dos mundos diferentes.” (MIC - D1 - P 5)
- “En este momento yo desconozco un poco cuál es la formación, pero por lo que veo en los alumnos que vienen de prácticas van bastante perdidos.” (MVC - D1 - P5)
- “Sí, absolutamente.” (MNC - D1 - P5)

Siguiendo en la línea de la formación, todos los maestros vuelven a coincidir en lo importante que es que el alumnado conozca los CRA y por ello coinciden en lo interesante que sería que alguno de los períodos de prácticas lo realizaran en este tipo de centros. Así lo muestran sus contestaciones:

- “Lo veo interesante y desde mi punto de vista debería ser obligatorio por lo que te he dicho antes porque es la única manera de conocer la realidad de la escuela rural.” (MIA - D1- P 6)
- “Sí que lo veo interesante porque es una manera de conocer la realidad donde más fácilmente les va a tocar trabajar.” (MVA - D1- P6)
- “Sí totalmente, yo creo que al menos una de sus prácticas debería ser en el medio rural. Para que conozcan, vean cómo se trabaja en los CRA.” (MNA - D1- P6)
- “Sería muy interesante, porque en el medio rural ves realidades muy diferentes. Conoces las aulas unitarias donde conviven muchos niveles y eso es complicado pero muy gratificante” (MIB - D1 - P 6)
- “Totalmente conveniente, el maestro que viene de la Universidad desconoce la Escuela Rural, piensa que las clases internivelares ni existen.” (MVB - D1- P6)

- "Si yo creo que sería muy interesante, ya de por si considero que el período de prácticas es muy bueno para ver la realidad de una escuela." (MNB - D1- P6)
- "Sí, porque es otro mundo este medio." (MIC- D1- P 6)
- "Sí, porque sobre todo en esta provincia donde están los puestos de trabajo es en la escuela rural."(MVC - D1- P6)
- "Sí, porque les puede tocar y más en Aragón trabajar en este medio." (MNC- D1- P6)

Respecto a la formación permanente también coinciden en que la oferta de cursos no es muy específica para los maestros de los CRA, más bien son cursos dirigidos a los maestros de centros completos. Lo cual podemos confirmar con la siguiente cita:

- "Yo llevo 35 años en esta profesión y te podría decir que específicos de CRA muy pocos, rara vez." (MVB - D 1- P 7)

B. CONDICIONES LABORALES

En esta dimensión pretendemos mostrar qué puede hacer la Administración para favorecer la permanencia de los maestros en el medio rural.

Los maestros coinciden en que algo tiene que hacer pero tampoco saben muy bien el qué. Así lo indican sus respuestas:

- "Pues sí debería hacerlo. Lo interesante en la escuela rural es que la gente este comprometida." (MIA - D 2 - P 8)
- "Creo que lo deberían incentivar, ya que el gran problema del CRA es la inestabilidad de los maestros. Entonces tendrían que buscar alguna forma para que esta movilidad de maestros desapareciera. El cómo no lo tengo muy claro pero igual dando más puntos,..., no lo sé." (MVA - D 2 - P 8)
- "Incentivarlos pues sí. Yo creo que igual podrían incentivar económicamente o haciendo los destinos de los CRA de más de un curso escolar para los maestros interinos." (MIA - D 2 - P 8)
- "Yo creo que sí porque se nota mucho el cambio de los maestros. Además en la especialidad de música sigues el currículo pero hay muchas cosas que dejas empezadas un curso para poderlo terminar otro y si hay cambio de maestro no se da. Quizás se puede incentivar con puntos." (MIB - D 2 - P 8)
- "Creo que sería una fórmula para que la gran movilidad que tenemos en las escuelas rurales pues pudiera mitigarse un poco, porque aquí es muy difícil llevarse a cabo un plan de formación,

cualquier proyecto de innovación o de investigación en el CRA, porque el equipo directivo lo primero que se encuentra es que al año siguiente de programar ese proyecto pues te puedo decir que el 60% del profesorado o más no va a estar, con lo cual al año siguiente empezamos por la misma letra que hemos empezado el curso anterior. Sí que deberían pensar en algo para qué incentivasen a los maestros que vienen a la zona rural, lo primero viniesen porque les gusta y porque quieren y después que se les incentivase de alguna manera para que permaneciesen como mínimo tres o cuatro años." (MVB - D 2 - P 8)

- "Considero que la Administración debería hacer algo pero a nivel de profesorado fijo y no interino. Los interinos elegimos el destino básicamente en el CRA que te toca, buscas acercarte cada vez más a tu lugar de origen, incentivar a un interino es complicado porque el interino busca su beneficio propio en ese momento. Al fijo, sin embargo, sí que se les debería poner unas medidas, exactamente no sé cuáles. Yo me pongo en el lugar del alumno y cada año me viene un profesor, entre que me hago a su forma de trabajar, el año se termina y no hay una continuidad en el trabajo." (MNB - D 2 - P 8)
- "Sí, puede ser con un incentivo económico, aunque bien es cierto que muchos de los que estamos aquí nos encanta nuestro trabajo." (MIC- D 2 -P 8)
- "Sí, yo creo que deberían incentivarlo con más puntos." (MVC - D 2 - P 8)
- "Sí, una manera de hacerlo es con más puntos." (MNC - D 2- P 8)

C. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

En esta dimensión las respuestas han sido bastante diferentes, de tal modo que hemos recogido una importante lista de dificultades que se están dando en el día a día de los Equipos Directivos de los CRA, empezando desde la incomprensión administrativa, pasando por la Inspección Educativa hasta llegar a las dificultades del propio centro en la elaboración de horarios, cobertura de las sustituciones de los maestros, etc. Así lo muestran las siguientes afirmaciones, que pretenden comentar las principales dificultades:

- "La incomprensión administrativa, porque para suerte o desgracia pues se legisla desde despachos que están en Zaragoza y que no tienen en cuenta para nada la realidad educativa de Teruel ni de Huesca ni de la mitad de la provincia de Zaragoza que es escuela rural. Ya que trabajan con números y no sé si en algún momento se dan cuenta de que detrás de esos números hay niños y para ellos todo lo ven términos económicos y para mí la escuela rural es otra cosa. Me decepciona bastante que a todos los inspectores que han pasado por la escuela rural de repente se les olvide lo que han vivido. También está la poca estabilidad del profesorado, siendo un problema muy grave." (MIA - D 3 - P 9)

- “La dificultad es el que haya tanta movilidad del profesorado, ya que cada curso es vuelta a empezar en todos los aspectos: el dar a conocer el centro, en los proyectos, etc.” (MVA - D 3 - P 9)
- “La dispersión de los pueblos, lo que es el tema de horarios, en cuanto a la trasmisión de documentos, etc. Sobre todo en sustituciones de los maestros es lo más complejo que veo.” (MNA - D 3 - P 9)
- “La llegada de información a las aulas de los pueblos, donde los itinerantes somos el correo.” (MIB - D 3 - P 9)
- “La gran movilidad del profesorado conlleva una serie de dificultades, como hemos comentado antes. A la hora de realizar proyectos, dinamizar actividades extraescolares, concienciar al profesorado de participar en las actividades, etc. Cada curso escolar es vuelta a empezar.” (MVB - D 3 - P 9)
- “La organización a la hora de trabajar. Aunque en este CRA están muy coordinados y se hacen equipos de trabajo por ciclos para programas conjuntamente, lo cual hace que nos ayudemos unos a otros.” (MNB - D 3 - P 9)
- “Somos muchos pueblos y es muy complicado comunicarnos.” (MIC - D 3 - P 9)
- “La distancia entre los pueblos hace que la comunicación con el resto de los compañeros sea complicada. Nuestro gasto de teléfono es tremendo, ya que el correo electrónico en algunos pueblos no funciona.” (MVC - D 3 - P 9)
- “La comunicación, tienes que estar todo el día pegado al teléfono.” (MNC -D 3 - P 9)

D. PEDAGÓGICA

En esta dimensión hemos podido profundizar en el modelo CRA, ya que los maestros nos han comentado las ventajas e inconvenientes de dicho modelo, nos han hablado de la figura de los maestros itinerantes, nacida a partir de este modelo, y además nos han comentado aspectos del binomio CRA- CRIET.

El modelo CRA tiene sus beneficios pero también sus limitaciones según nos han indicado los maestros:

- “A los maestros nos beneficia que haya tanto movimiento de maestros porque el claustro se enriquece, te ayudan a abrir tu mente y a ver que no hay una sola manera de hacer las cosas. Pero a la vez también *quema* que haya tanta movilidad ya que no tienes un sistema de trabajo continuo, tienes que estar adaptándote continuamente y si además si eres definitivo en un CRA donde hay 3 definitivos sabes que siempre te van a tocar responsabilidades de Equipo Directivo.

Para el alumnado todo es beneficioso, mucha gente dice que si no juegan, que si no tienen gente de su edad, etc. Yo pienso que los niños hasta los 11 años son niños, tienen toda su vida para hacer sus relaciones sociales, y desde el CRA se trabaja muchísimo el salir, las convivencias, el programa CRIET, etc. Pienso que es mucho más importante la calidad educativa que reciben en el CRA. Las familias salen beneficiadas y además creo que están contentas con el funcionamiento del CRA. Y para terminar en la comunidad educativa son muy conscientes de que en el momento en que se acaba la escuela se acaba el pueblo." (MIA - D 4-P10)

- "Son beneficios para todos. A los alumnos les beneficia porque les permite estar en su casa sin tener que desplazarse pero además, dado como se intenta trabajar en los CRA, intentas que se relacionen con los de su edad a través de distintas actividades como pueden ser las convivencias. Para los padres es también muy positivo porque están siempre con sus hijos en casa y también se les permite que haya contacto con otros padres de los diferentes pueblos. Para los maestros es muy positivo porque no es lo mismo trabajar en una isla que trabajar con más gente y esto nos lo facilita el CRA. Y en cuanto a la comunidad pues todo esto repercute de manera muy positiva." (MVA - D 4 - P 10)
- "A los maestros les perjudica sobre todo en la organización propia, ya que es más complicado preparar siete niveles que llevar uno solo, necesitas más tiempo de preparación. Pero a su vez también es muy positivo ya que aprendes mucho y te reciclas continuamente. Además en el aula tenemos flexibilidad en cuanto a la organización y a la preparación de actividades y además podemos salir al entorno y trabajar con este. Para los padres creo que puede ser un inconveniente el tener que desplazar a sus hijos para que hagan actividades extraescolares aunque poco a poco se van haciendo más en el CRA. Para los alumnos la socialización puede verse afectada. En este CRA se intenta hacer muchas actividades juntos para mejorar este aspecto e incluso se hace alguna actividad con otros CRA de la comarca. Para esto también están muy bien los CRIET. En cambio para ellos es muy positivo que se realicen las actividades académicas ya que disponen de una atención individualizada. Para las familias es muy positiva la relación que hay, podemos hablar todos los días, una relación muy de tú a tú. En cualquier momento puedes hablar. En cuanto a la comunidad, si en un pueblo la escuela se cierra éste se va muriendo. Entonces siempre están pendientes, nos conceden todo lo que queremos. Te llevan en *palmetas*." (MNA - D 4 - P 10)
- "El CRA está claro que tiene muchos beneficios porque permite trabajar de una manera más individualizada con los alumnos pero también te perjudica si tienes aulas con muchos niveles ya que tienes que cuidar mucho los tiempos. También a lo itinerantes nos toca mover muchos materiales en nuestro vehículo y eso yo lo veo como una incomodidad. Para las familias es muy cómodo tener la escuela abierta y poder tener a sus hijos en casa ya que cuando van al Instituto de mucha pena ya que tienen que madrugar y estar todos los días en carretera. Para la

comunidad son todo beneficios, hace poco hablé con el alcalde de este pueblo y me dijo que lo mejor de un pueblo es tener la escuela abierta, ya que da vida al pueblo y les beneficia para tener otros servicios.” (MIB - D 4 - P10)

- “Para los alumnos son todos beneficios. El modelo CRA se concibió para que el maestro itinerante fuese por los pueblos impartiendo su especialidad y así los alumnos recibir una educación en condiciones. A la familia también les favorece ya que ven que sus hijos tienen una enseñanza individualizada, de calidad, una enseñanza donde el tú a tú funciona, la confianza funciona, el pedir responsabilidades al niño funciona por lo tanto esto también favorable a los padres. Además si abres el CRA con actividades, utilizando espacios como el patio, los frontones, etc. todavía hay mayor unión. Los maestros, si se sienten implicados e inmersos en el CRA, es un gran beneficio porque comparte con compañeros, aporta cosas, aprendemos entre todos, etc. Para los que nos sentimos identificados con el modelo CRA es lo mejor que se ha podido inventar para borrar aquel aislamiento que había en los años 70 y 80. La Comunidad educativa participa en las convivencias que hacemos en el CRA y le aporta solo beneficios. Yo perjuicios no señalaría ninguno, en todo caso la dificultad económica de gasto que suponen las escuelas de cada localidad para su ayuntamiento, ya que ellos la mantienen limpia, con calefacción, arreglan las averías, etc. Para los maestros es muy positivo, porque no es lo mismo trabajar en una isla que trabajar con más gente y esto nos lo facilita el CRA. Y en cuanto a la comunidad pues todo esto repercute de manera muy positiva.” (MVB - D 4 - P 10)
- “A los maestros les beneficia ver una manera diferente de educación, te enriqueces, puedes beneficiarte de la situación del entorno, tienes alumnos más autónomos e independientes además de participativos. El único perjuicio que encuentro es la planificación que debes de hacer cuando estás en una unitaria con 10 niños de niveles diferentes, pero todo está en organizarte. A los alumnos les beneficia la convivencia que tienen, ya que establecen vínculos muy fuertes. Se ayudan en las tareas, cuando el mayor ha terminado su tarea va a ayudar al más pequeño. Además las relaciones entre iguales las tienen a través del CRIET y de las convivencias del CRA. En cuanto a la familia, todo son beneficios, el trato es muy cercano. Y a la Comunidad educativa la enriquece, le da vida al pueblo.”(MNB - D 4 - P 10)
- “Para los maestros el CRA tiene todo beneficios. La experiencia de conocer todos los niveles, tener alumnos de diferentes lugares, etc. todo esto nos enriquece. A los alumnos les beneficia ya que conviven todos juntos, el pequeño aprende del mayor. Para las familias solo hay beneficios, tienen a sus hijos en casa, no hay desplazamientos. Y a la Comunidad educativa también le beneficia ya que la escuela da vida al pueblo.”(MIC - D 4 - P10)
- “A los maestros nos beneficia en todos los aspectos. A los alumnos también les beneficia, intentamos cuidar el aspecto social a través de convivencias y con la participación del CRIET. Para las familias y la Comunidad educativa todo son ventajas.” (MVC - D 4 - P 10)

- “A los maestros nos beneficia, ya que todos nos conocemos, compartimos experiencias, nos ayudamos. A los alumnos les beneficia porque en las aulas son pocos y se siguen los ritmos de aprendizaje, se ayudan, son autónomos y son muy amigos. Las familias están muy comprometidas en la vida escolar y el CRA mueve al pueblo, el ayuntamiento está bastante volcado en que todo funcione.” (MNC - D 4 - P 10)

Respecto al binomio CRA – CRIET todos los maestros han coincidido en la importancia de que exista una coordinación entre ambos centros, así como una responsabilidad educativa compartida. Tal y como indican sus respuestas:

- “Pues básicamente lo que debe existir y es lo que tenemos, es una coordinación pedagógica de los temas que se trabajan en el CRIET, ya que se dirigen desde aquí y reciben con buen grado las sugerencias que les hacemos desde el CRA.” (MIA - D 4 - P 11)
- “Programar conjuntamente, que no solo sea que los alumnos van allí una semana sino que las actividades que se hacen allí vayan coordinadas con la del CRA.” (MVA - D 4 - P 11)
- “Tiene que haber una coordinación total directa y deben de ir unidos, en una misma línea. Los CRIET hacen una labor muy buena en cuanto a la socialización ya que los críos se van conociendo y esto favorece el paso al Instituto. Además los críos se lo pasan muy bien y pueden hacer actividades que por falta de medios en su CRA no las hacen.” (MNA - D 4 - P 11)
- “Yo no conozco mucho el CRIET pero sé que los alumnos lo disfrutan y aprenden. En el CRA hacemos actividades previas según la temática del trimestre del CRA.” (MIB - D 4 - P 11)
- “Lo primero es saber que es un proyecto único de los dos, no puede existir el proyecto CRA por su lado y el proyecto CRIET por otro lado, ya que sería un sinsentido. El modelo CRIET nació como modelo compensador de la escuela rural. Para ir unidos en el mismo proyecto tenemos reuniones conjuntas a los inicios y a los finales del curso. El CRIET completa la formación de los alumnos haciendo actividades que no están haciendo en el CRA, están teniendo unas relaciones sociales que no pueden tener en el CRA, por lo tanto el aspecto social está enriquecido. Los maestros deben de motivar tanto a los alumnos como a sus familias para que participen y vayan al CRIET.” (MVB - D 4 - P 11)
- “Por lo que he experimentado este año, la relación que hay entre ambos es muy estrecha. Al principio del curso nos reúnen a los maestros del CRA y acudimos allí al CRIET a una charla y después nos enseñan las instalaciones. El CRIET hace un esfuerzo para involucrar al CRA. Podemos participar en la programación, se prepara alguna actividad inicial y cuando los alumnos han vuelto del CRIET te informan de cómo ha ido la estancia allí.” (MNB - D 4 - P 11)
- “Yo creo que existe una coordinación entre ambas pero quizás algunos puntos deberían de mejorarse.” (MIC - D 4 - P 11)

- “Yo creo que tienen que estar mucho más relacionados. Tenemos buena relación pero existen algunos problemas en cuanto a situaciones de malas conductas durante la convivencia semanal del CRIET, donde se deben de sancionar allí, en el mismo momento y no dejarnos el *marrón* al CRA.” (MVC - D 4 - P 11)
- “Por lo que he oído, hay comunicación pero existen algunos problemillas de disciplina.” (MNC - D 4- P 11)

En cuanto a la figura del maestro itinerante, los maestros coinciden en la importancia de estos, ya que imparten sus especialidades, permiten los desdobles de clases, dan una visión general del CRA puesto que se mueven por todas las localidades y todo ello beneficia a la calidad educativa que reciben los alumnos. Así lo muestran sus afirmaciones:

- “Es el que va a todo el CRA, a las cinco localidades, aportando una visión muy completa.” (MIA - D 4 - P 12)
- “Da su especialidad con mayor formación y además posibilita trabajar con los alumnos desdoblados, favoreciéndolos totalmente.” (MVA - D 4 - P 12)
- “Son especialistas y le dan calidad a la educación del CRA.” (MNA - D 4 - P12)
- “Quizá vamos pasando muy rápido por las aulas y en los recreos es cuando hacemos las itinerancias. Nosotros no llevamos la carga que puede tener un tutor y nos dedicamos a nuestra especialidad y a realizar algunos apoyos y desdobles.” (MIB - D 4 - P 12)
- “Deberían estar más integrados con los demás. A veces ha habido que recordarles que son parte del claustro, que también tienen derecho a opinar y que necesitamos de su colaboración.” (MVB - D 4 - P 12)
- “Considero que tienen un trabajo duro, ya que cada día van con su coche de pueblo en pueblo y en este CRA a veces las carreteras se complican. Dan su especialidad con calidad y eso repercute favorablemente a los alumnos.” (MNB - D 4 -P 12)
- “Su papel es principal, tenemos las horas repartidas y vamos de pueblo en pueblo dando nuestra área.” (MIC - D 4 - P 12)
- “Su papel es fundamental porque son especialistas de sus áreas y a los alumnos les benefician en que tienen el mismo nivel en esas áreas que los del medio urbano.” (MVC - D 4 - P 12)
- “Yo con todos los itinerantes que entran en mi aula es genial, procuramos hablar bastante y hay una preocupación por los alumnos.” (MNC - D 4 - P12)

E. VALORACIÓN GENERAL Y SATISFACCIÓN PERSONAL

En esta dimensión encontramos respuestas diferentes ante las valoraciones de los maestros; unos piensan que sí que son valorados, otros que todo lo contrario y otros que depende de los cursos que lleves en el CRA, de la localidad donde te encuentres, etc. Así lo reflejan sus respuestas:

- “El maestro que lleva unos cuantos años en el CRA sí, el que llega un curso y se marcha ese pasa sin pena ni gloria.” (MIA - D 5 - P 13)
- “No creo que no está muy bien valorada. Porque el sentir de muchos todavía es que los alumnos están en centros completos reciben mejor formación que los de la escuela rural. Me da esa impresión y sobre todo los que no conocen este medio.” (MVA - D 5 - P 13)
- “Yo creo que sí, mi impresión es muy buena. Están muy pendientes de ti las familias. La escuela es un bien para el pueblo.” (MNA - D 5 - P 13)
- “Sinceramente creo que no, no se dan cuenta de todo lo que hacemos.” (MIB - D 5 - P 13)
- “Sí, sobre todo si te has integrado en el pueblo. Yo me siento recompensado totalmente. El maestro rural está mucho más cerca de los padres y de los alumnos.” (MVB - D 5 - P 13)
- “Yo creo que se valora igual que en un colegio completo y que verdaderamente se debería valorar más en el medio rural.” (MNB - D 5 - P 13)
- “Yo creo que sí.” (MIC - D 5 - P 13)
- “Desde mi experiencia pienso que no se valora al maestro, pero también depende de la localidad en la que estés, al menos en este CRA.” (MVC - D 5 - P 13)
- “Yo creo que sí, se nos quiere mucho.” (MNC - D 5 - P 13)

En cuanto al sentimiento de pertenencia a un mismo CRA, las respuestas son muy uniformes, todos coinciden en que los maestros y los alumnos lo tienen totalmente asumido pero que las familias todavía están en proceso puesto que tienden a *tirar* hacia la escuela de su localidad, a excepción del CRA B donde las familias también lo tienen muy claro, y así lo confirma la siguiente cita:

- “Sí, una de las notas de identidad de nuestro CRA es sentirse del mismo centro, sentirnos de un único CRA. Es lo que más hemos trabajado desde que nació este CRA.” (MVB - D 5 - P 14)

Referente a la última cuestión, todos ellos animan a los futuros maestros a que trabajen en un CRA, y que no les dé miedo, que van a aprender mucho, que es un destino muy posible para ejercer la docencia y sobre todo que el trabajo es muy gratificante.

- “Que tienen mucho que aprender, que se dejen orientar, que escuchen y observen.” (MIA - D 5 - P 15)
- “El trabajar en un CRA es una gozada, creo que es más fácil, la enseñanza es más individualizada y a la larga es muy gratificante.” (MVA - D 5 - P 15)
- “Que tengan experiencia con el medio rural, que hagan alguna de sus prácticas en este medio y que es muy gratificante. Y además en Aragón lo más probable es que tu primer destino sea un CRA.” (MNA - D 5 - P 15)
- “Que no les dé miedo, que la escuela rural es muy bonita y muy gratificante.” (MIB - D 5 - P 15)
- “Que si alguien no lo tiene muy claro, que se interese por el medio rural, ya que posiblemente a mucha gente les satisficiera mucho más que el medio urbano.” (MVB - D 5 - P 15)
- “Lo primero es que la escuela rural no les tiene que asustar. No tienen que tener miedo a venir a trabajar a una escuela rural, ya que todos salimos adelante y aprendemos.” (MNB - D 5 - P 15)
- “Es una experiencia que no pueden perderse ya que se aprende muchísimo y es muy gratificante. Además seguro que lo prueban ya que son los primeros destinos a los que llegamos los maestros.” (MIC - D 5 - P 15)
- “Yo diría que en esta provincia los puestos de trabajo están en el medio rural. Los alumnos son muy agradecidos con los maestros y con todo, no tenemos ninguna queja. La enseñanza es mucho más personalizada e individualizada.” (MVC - D 5 - P 15)
- “Yo sí que les aconsejaría que se dieran la oportunidad de conocer esta realidad. Todo es probarlo.” (MNC - D 5 - P 15)

4.4.3.3. Integración de los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas de los maestros de los CRA.

En cuanto a la *Formación*, todos los maestros coinciden que inicialmente no les hablaron de escuela rural, lo cual resulta curioso pues los maestros estudiaron en diferentes Universidades. Y además, confirman que en la formación permanente tampoco aparece la temática de la educación en el medio rural, lo cual es preocupante. Por esto, los maestros creen que los estudiantes de Grado de Maestro deberían realizar algún periodo de sus prácticas de la carrera en el ámbito rural.

A nivel de *Condiciones laborales*, existen numerosas coincidencias entre los maestros. Creen que deberían ser incentivados a nivel económico y/o de puntuación a efectos de méritos por desarrollar su labor en este ámbito, también creen que las condiciones económicas de los maestros itinerantes deberían mejorarse y además, opinan que los contratos de los maestros interinos podrían tener la opción de prórroga, como fórmula para estabilizar a los maestros en el medio rural y por tanto en los CRA, favoreciendo así también la calidad educativa.

Referente a la *Dirección y liderazgo*, observamos que los maestros de los CRA A y B se muestran satisfechos con sus Equipos Directivos mientras que los maestros del CRA C se muestran más críticos, ya que ponen en duda las actuaciones de su Equipo Directivo y manifiestan que existe un problema de comunicación entre las localidades.

A nivel *Pedagógico*, en general, los maestros valoran muy positivamente al modelo CRA. Todos los maestros coinciden en que han servido y siguen sirviendo para superar su aislamiento en el medio rural, favoreciendo así su desarrollo personal y profesional. Los maestros de los CRA A y B, confirman que el CRA mejora la coordinación entre ellos, con los Equipos Directivos, los EOEP,... mientras que el CRA C opina que esto no es así. Respecto a la enseñanza que reciben sus alumnos, todos los maestros coinciden en que es individualizada, dinámica y que se establecen relaciones muy estrechas. Además, subrayan que cuidan especialmente el desarrollo social de sus alumnos. Además, afirman que las TIC han beneficiado al medio rural y que les permite innovar en su docencia.

En cuanto a la *Relación con el entorno*, todos los maestros coinciden que en sus CRA están inmersos en numerosos programas y proyectos educativos, que realizan jornadas de convivencia para favorecer la socialización de los alumnos y discrepan en la participación de las AMPA donde los maestros del CRA B opinan que es escasa.

Respecto a la *Valoración general y satisfacción personal*, todos los maestros coinciden en que están satisfechos con el ambiente de trabajo de sus CRA y con las condiciones en las que desempeñan su trabajo. En cuanto a su permanencia, un alto porcentaje, afirma que va a quedarse en el CRA.

Por último, todos los maestros coinciden en que los niños y la escuela son el germen de futuro de los pueblos.

4.4.4. Resultados de los padres y las madres de los alumnos de los CRA.

Las respuestas de los padres y las madres de los alumnos del CRA obtenidas a través de los grupos de discusión tienen más similitudes que diferencias.

Para iniciar la conversación y establecer un clima de confianza se lanzó una pregunta en la que debían echar la vista atrás y buscar las diferencias entre su educación y la de sus hijos. La diferencia principal fue la existencia del maestro único para todas las materias. Frente a las posibilidades que ahora ofrece el modelo CRA: maestros especialistas, recursos, convivencias,... Tal y como lo demuestra la siguiente cita:

- “Antes había un maestro que lo daba todo, imagina qué educación física e inglés teníamos”

Una vez situados en el tema del modelo CRA les pedimos que fueran diciendo las ventajas y/o los inconvenientes que ofrecía este modelo.

En general, todo son ventajas, señalan que sus hijos reciben una buena educación tanto en el plano académico como en el social, a excepción de una madre del CRA C que opina que su hijo se relacionará verdaderamente cuando vaya al instituto. Todos coinciden en que sus hijos realizan muchas actividades, que los maestros los conocen bien y, que el trato es muy cercano y familiar. Además, las familias se muestran muy contentas con el CRA y se sienten parte importante del mismo. Por último, también señalan que a la Comunidad Educativa le favorece ya que ayuda a la subsistencia de los pueblos. Así lo afirman en la siguiente cita:

- “Lo que si hubiéramos tenido claro es que si la enseñanza hubiese sido peor no estaríamos aquí. Y cabe destacar que el termómetro del pueblo es el CRA.”

Así mismo, se habló de la Administración Educativa y las peticiones que le hacían los padres y las madres eran muy claras. La principal fue que no se mire el número de alumnos sino el número de niveles a la hora de adjudicar los recursos. Creen que es imprescindible este cambio la mentalidad viendo la especificidad del medio rural. También en el CRA C se planteó la necesidad de estabilizar al profesorado en este medio así como, en el CRA A mostraron su disconformidad con la salida del CRA de sus hijos en 6º de Educación Primaria. Tal y como lo confirman las siguientes citas:

- “La Administración quizás se podría volcar un poco más, ya que en las escuelas rurales no deberían mirar el número de niños sino el número de cursos. Porque no es lo mismo tener seis niños en dos cursos que tener seis niños uno de cada curso. Es más fácil atender a dos cursos que a seis. Hay que cambiar esa mentalidad cuando hablan del CRA”
- “Los maestros son muy buenos y están implicados con la educación de los niños, pero el fallo es que se muevan tanto. La Administración debería mirarlo, estabilizando al profesorado”

También les pedimos que nos dieran una valoración general del CRA así como su satisfacción personal. Las respuestas fueron unánimes, puesto que ven al modelo CRA como la única solución viable para mantener abiertas las escuelas en los pueblos. De modo que les permita mantener a sus hijos en sus hogares y que sean los maestros los que se desplacen. Además, aprovecharon para señalar la calidad de vida que tienen en los pueblos e invitar a la gente para que se quede en ellos trayendo así más niños a los CRA, así lo demuestra la siguiente cita:

- “Que la gente se anime a venir a los pueblos, que se vive muy bien y tenemos muchos servicios”

Para finalizar, debatieron sobre el tópico “los alumnos del medio rural aprenden menos que los del medio urbano.” Y las conclusiones derivadas fueron que eso no era así ya que sus hijos salían del CRA con un buen nivel académico e incluso una de las madres del CRA A se atrevió a afirmar que lo había comprobado con familiares que estudiaban en el medio urbano.

4.4.5. Resultados de los antiguos alumnos de los CRA

Las respuestas de los antiguos alumnos del CRA recogidas en los grupos de discusión son muy parecidas.

Para iniciar la conversación y establecer un clima de confianza, al igual que en el grupo de discusión de padres y madres, se lanzó una pregunta en la que debían echar la vista atrás y contarnos los recuerdos que tenían de sus CRA. Resulta muy curioso que todos coincidan en las excursiones, jornadas de convivencia, CRIET,... en las que participaban con su CRA. Ya que nos deja ver la preocupación que existe en los CRA por trabajar para favorecer el aspecto relacional y social de sus alumnos. Así lo afirman:

- “Hacíamos muchas excursiones ya que como en cada pueblo estábamos pocos niños pues nos juntaban para que nos conociéramos”

Una vez ubicados dentro del modelo CRA, al igual que a los padres y a las madres, les pedimos que fueran indicando las ventajas y/o los inconvenientes que ofrecía este modelo.

Para ellos todo son ventajas, la enseñanza es individualizada, aprenden unos de otros, el trato es cercano, ... Además, señalan que no solo aprenden conocimientos sino que aprenden a ser personas.

- “Al ser menos gente te podían atender mejor los maestros, había otra relación, estaban más centrados en ti y sabían dónde te tenían que apoyar más”

Referente a su paso al Instituto, todos coinciden en que no encontraron ninguna dificultad ya que se sentían muy preparados tanto a nivel académico como social. Es más opinan que provenir de un CRA les ha favorecido para ser personas más abiertas y por lo tanto más sociables. Así mismo, coinciden en que el trato del profesorado del Instituto es muy diferente al que mantenían en sus CRA, provocándoles cierta tristeza, ya que esa cercanía y esa *amistad* con el maestro se ve pérdida.

- “Para nada, nosotros hemos continuado estudiando sin ningún problema”
- “Lo que pasa que con los profesores no hay tanta confianza, no se da esa relación que teníamos en el CRA”

También les pedimos que nos aportaran una valoración general del CRA así como su satisfacción personal. Al igual que en los grupos de los padres y las madres, las respuestas fueron unánimes, creen que el modelo CRA es la única fórmula viable para mantener abiertas las escuelas en los pueblos. Dejando patente que la educación puede y debe llegar a todos los lugares. Así mismo reconocen que el modelo CRA da vida a los pueblos.

- “Cuando una escuela se cierra el pueblo se ha acabado”

Para finalizar, se planteó el siguiente tópico “los alumnos del medio rural aprenden menos que los del medio urbano”, suscitando numerosos comentarios entre los participantes y

llegando a una conclusión común, que no era cierto ya que el aprendizaje era el mismo en el medio rural que en el urbano y que todo dependía de cómo se había enseñado.

4.4.6. Resultados de las Administraciones Públicas

En la investigación hemos contado con la colaboración de dos Directores Provinciales de Educación de la provincia de Teruel. El primero de ellos vivió el origen del modelo CRA puesto que su mandato fue desde 1986 a 1994 y el otro ejerció su cargo en la última etapa, desde 2009 a 2011.

La entrevista está compuesta por siete preguntas que intentan abarcar desde el origen del modelo CRA hasta su situación en un futuro cercano, pasando por sus ventajas e inconvenientes, las políticas desarrolladas, etc.

Tabla. 63. Preguntas de la entrevista realizada a los Directores Provinciales de Educación

| PREGUNTAS |
|---|
| 1. ¿Por qué surgió el modelo CRA? |
| 2. ¿Cuáles son sus ventajas y sus inconvenientes? |
| 3. Durante su mandato, ¿cómo apostó la administración educativa en el modelo CRA? ¿podría señalarme algunos ejemplos? |
| 4. ¿Cree que los CRA deberían tener una normativa propia? ¿Por qué? ¿Qué les aportaría? |
| 5. ¿Qué políticas deben converger para el funcionamiento y mantenimiento de los CRA? |
| 6. ¿Qué futuro les augura a los CRA? |
| 7. ¿Cree que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos? |

Así mismo, recogemos también las informaciones aportadas por los alcaldes entrevistados de los tres CRA.

4.4.6.1. Resultados de las entrevistas realizadas a los Directores Provinciales de Educación de Teruel

En cuanto a la aparición de los CRA, ambos Directores coinciden en la problemática de la dispersión geográfica y poblacional existente en Aragón y más acusadamente en la provincia de Teruel. También a nivel pedagógico resaltan el impacto negativo que tuvieron las “concentraciones escolares”. Lo cual llevó a la necesidad de reformar la educación en el medio rural aragonés. Y la posibilidad del modelo CRA se vio adecuada para este medio. Además contaba con el apoyo de los maestros, que realmente eran los profesionales que más de cerca

conocían y vivían esa realidad, siendo los más apropiados para dar una visión más ajustada y por lo tanto acertada.

Respecto a las ventajas y los inconvenientes del modelo CRA, ambos Directores destacan solo aspectos positivos como son: los niños reciben la educación en su entorno más inmediato, es una educación de calidad, tienen maestros especialistas. Y en cuanto a las localidades se logra mantener escuelas abiertas en lugares pequeños, controlar la despoblación y destacan que hubo una buena disposición por parte de toda la comunidad educativa hacia este modelo. Además uno de los Directores manifiesta que:

- “Es un tema de justicia y es que el mundo rural debe tener las mismas oportunidades y recursos que los centros de las grandes ciudades y este modelo organizativo lo proporciona.”(Director Provincial 1986 -1994P 4)

Si hablamos de política, los Directores, tienen muy claro que deben ser políticas compensatorias y de Justicia Social que aseguren una igualdad de oportunidades de todos los alumnos.

Se deben de ver las situaciones una a una, ya que cada caso es único, y nunca debe de primar el coste económico. Uno de los directores nos comenta la responsabilidad del mantenimiento de aulas abiertas, explicando que:

- “Los CRA comprenden varias localidades donde el mantener un aula abierta es una cuestión política, hemos tenido localidades donde en sus aulas había 3 o 4 alumnos y aquí surgen las preguntas de si las mantenemos abiertas o las cerramos. Lo primero será ver los casos por separado ya que cada uno tendrá su casuística, ver si hay algún niño más en la localidad que el curso siguiente se escolarizará, ver si hay posibilidad de que lleguen familias, etc. Y una vez hecho este análisis estaremos en condiciones de tomar la decisión, nunca antes.” (Director Provincial 2009-2011 P 5)

Si miramos al futuro, ambos Directores, dicen que el modelo CRA debe de continuar estando presente en el medio rural y así lo demuestran sus afirmaciones:

- “Mi deseo y convicción es que deben mantenerse y además potenciarse adecuándolos a las actuales exigencias educativas. Vuelvo a manifestar que nunca debe olvidarse desde la Administración Educativa el Principio de Equidad.”(Director Provincial 1986-1994 P 6)
- “Si queremos que se quede gente en el territorio los servicios básicos que son la educación y la sanidad deben de ser mantenidos.” (Director Provincial 2009 – 2011 P 6)

Para terminar la entrevista, se les preguntó si el modelo CRA era la única solución para que la escuela siguiera abierta en los pueblos, uno de ellos comentó que ahora había muchos medios informáticos y que por ejemplo en Australia había territorios que no tenían escuela presencial y lo suplían con una educación online. Aunque él este modelo no lo veía bien para la educación en el medio rural, ya que aquí no solamente se dan contenidos sino que también hay convivencia, confianza y afecto. Por lo que la educación online la deja para estudios superiores. Ambos Directores creen que el modelo CRA funciona y que es necesario que continúe estando. Sus respuestas indican que:

- “Es una organización que permite impartir una calidad educativa similar a la de los centros completos y que permite que los pueblos no se cierren. Quizá como solución a esta crisis surja que ese movimiento centrífugo de los pueblos a las ciudades se convierta en un movimiento centrípeto hacia los pueblos.”(Director Provincial 1986-1994 P 7)
- “Hay que pensar que de los tres años en adelante la educación no es solo contenido sino que también la convivencia, la confianza en los mayores, el que alguien esté pendiente de ti y lo que todo el mundo hemos visto cuando hemos sido pequeños, que un maestro no solo te enseñaba a leer y escribir sino que era un modelo para seguir. Además contamos con los CRIET que evitan que estés solo con gente mayor o menor que tú en tu localidad, te permite la convivencia entre iguales y son unos centros que funcionan muy bien.” (Director Provincial 2009-2011 P 7)

4.4.6.2. Resultados de las entrevistas realizadas a los alcaldes de los CRA

A continuación mostramos las informaciones recogidas a través de las entrevistas realizadas a los alcaldes de algunas de las localidades de los CRA. Podemos observar que son más las similitudes encontradas que las diferencias.

En la primera cuestión se plantea qué beneficios o perjuicios produce el modelo CRA en la localidad y en la comunidad educativa. Todos coinciden en que todo son beneficios, ya que

mejora la calidad educativa de los alumnos de este medio y da movimiento a las localidades. Así lo muestran sus respuestas:

- “No perjudica en nada, al contrario, todo son beneficios. Anima el pueblo, los niños no tienen que salir de sus hogares y están con sus padres. Dando alegría y vida a los pueblos.” (Alcalde CRA A - P 1)
- “Todo son beneficios, ya que hay más movimiento de maestros y de alumnos. Los niños siempre alegran a los pueblos.” (Alcalde CRA B - P 1)
- “Yo creo que el modelo CRA viene a mejorar la calidad de la educación en el medio rural. Este modelo en el medio rural fue una gran revolución.” (Alcalde CRA C - P 1)

En la segunda cuestión tratamos de conocer cómo es la relación del Ayuntamiento con el CRA y cómo colaboran. Los alcaldes vuelven a coincidir en que la relación hasta el momento es muy buena y que su colaboración principalmente se basa en el mantenimiento de las escuelas: se encargan de su limpieza, de sus averías, de los gastos de calefacción, agua, luz, etc. También ponen a su disposición todas las instalaciones que tienen. Tal y como indican sus afirmaciones:

- “La relación del Ayuntamiento con los maestros del CRA es muy buena, al menos hasta la fecha. El mantenimiento, el pago de la luz y del agua, todo esto lo lleva el Ayuntamiento. Todas las instalaciones que tiene el pueblo las utilizan los niños del CRA, como puede ser la piscina, el polideportivo, la ludoteca, etc. Lo único que el ayuntamiento exige es que cuiden todas las instalaciones ya que son relativamente nuevas y sería una pena abandonarlas.” (Alcalde CRA A - P 2)
- “Siempre ha sido muy buena y muy fluida. El Ayuntamiento se encarga del mantenimiento, de la limpieza, de los gastos de calefacción, de las averías. Pero vamos estamos muy contentos de que haya una escuela abierta en el pueblo.” (Alcalde CRA B - P 2)
- “El Ayuntamiento tiene las responsabilidades de mantenimiento. También pone a disposición del CRA las distintas instalaciones del pueblo, por ejemplo nos pidieron que querían llevar a cabo un proyecto de huerto escolar, entonces el ayuntamiento buscó un espacio cercano al CRA y varios operarios del Ayuntamiento lo estuvieron acondicionando. Desde siempre ha habido una buena relación con el CRA y sobre todo una buena disposición.” (Alcalde CRA C - P 2)

En la tercera cuestión planteamos en qué ayuda el modelo CRA en la relación con los Ayuntamientos de las localidades que lo forman. Aquí observamos que todavía queda mucho por

hacer ya que su relación o no existe o es mínima tal y como nos confirman son más las familias las que trabajan entre sí. A continuación podemos verlo en sus contestaciones:

- “Yo veo que cada localidad va sola, son más los padres los que trabajan en conjunto. Los alcaldes de los pueblos no tenemos reuniones para tratar temas del CRA o al menos en este no se hace.” (Alcalde CRA A - P 3)
- “Bueno pues los alcaldes nos juntamos de vez en cuando para tratar diferentes temas no solo del CRA. Esto quizás lo hace más la AMPA.” (Alcalde CRA B - P 3)
- “Ayuda en que el Consejo escolar del CRA es conjunto y que nos ha llevado a coordinarnos para que anualmente de forma rotatoria haya un representante de cada uno de los ayuntamientos de los pueblos que forman el CRA.” (Alcalde CRA C - P 3)

En la cuarta cuestión planteamos de qué manera los Ayuntamientos pueden favorecer la estabilidad del profesorado en su CRA. Sus respuestas manifiestan su predisposición para ayudar a nivel de viviendas y de integración en las localidades pero también ven que los maestros pueden tener cargas familiares que les impidan quedarse allí y por esto deban de ir y venir cada día su trabajo.

En la quinta y última pregunta se plantea el futuro de los CRA y de los recortes que parece ser que se van a dar. Ellos reiteran que la disposición y la voluntad de los Ayuntamientos van a ser la misma y lo ven con optimismo. Así lo demuestran sus afirmaciones:

- “Desde el Ayuntamiento se hará todo lo posible para que en la escuela los niños estén a gusto. No tenemos que olvidar que la educación es el futuro de un país y el CRA es la primera base.” (Alcalde CRA A - P 5)
- “En principio parece que no iba a afectar en nada.” (Alcalde CRA B - P 5)
- “Yo lo querría ver con optimismo y como un elemento que se valora. El modelo CRA ha sido una iniciativa que mejora la calidad de la educación en el medio rural y pienso que se deberían de hacer esfuerzos para poder mantener esta estructura. Teniendo también en cuenta que en el medio rural solamente contamos con la educación pública. Y esto no se puede mantener probablemente los pueblos desaparezcan ya que las personas tendrán que emigrar a Teruel, dejando un paisaje desolador de la provincia.” (Alcalde CRA C - P 5)

4.5. EL MODELO CRA VISTO POR SUS PROTAGONISTAS

En este apartado, vamos a dar una visión global del modelo CRA integrando la información recogida de los distintos colectivos, tanto cuantitativa como cualitativa. El objetivo es ver qué supone el modelo CRA para los alumnos, los maestros, los equipos directivos, las familias, la Administración educativa y la Comunidad educativa. Así mismo, haciendo un ejercicio de prospectiva, avanzar cuál es el futuro del modelo CRA en el medio rural aragonés.

CRA y alumnado

Tanto los alumnos que a día de hoy están en el CRA como los que ya no están allí, tienen una valoración muy positiva hacia este modelo.

Destacan la importancia de este modelo en el medio rural, entendiendo que es una buena solución educativa. Los alumnos creen que en dicho modelo tienen todo lo necesario para recibir una educación de calidad.

Las relaciones que se establecen en un CRA son muy estrechas tanto entre ellos como con los maestros.

En las aulas hay alumnos de distintas edades, y se mezclan pequeños con mayores, favoreciendo así las relaciones sociales y el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Respecto a esto último, los alumnos se sienten ayudados y apoyados por sus maestros. Así mismo, afirman que tienen la posibilidad de ayudarse entre ellos y esto enriquece su aprendizaje, además de aprender a ser más pacientes y a compartir el tiempo del maestro, puesto que este tiene que diversificarlo para poder atender a toda la clase. En este sentido, los maestros que son la otra cara de la moneda, afirman que respetan los ritmos de aprendizaje de cada alumno y que su atención es muy personalizada, lo cual influye positivamente en sus rendimientos escolares.

Los alumnos valoran que en su CRA haya maestros especialistas, ya que así reciben determinadas áreas como pueden ser: educación física, inglés, etc. con maestros formados y competentes en ello.

Es este uno de los mayores beneficios que ha aportado el modelo CRA y así también lo reconocen las familias de los alumnos. Antes solo había un maestro y éste debía de encargarse de impartir todas las áreas, quedando mermadas especialmente las especialidades de: la educación física y el idioma.

Siguiendo con los maestros, los alumnos valoran la relación que tienen con ellos. Afirman que tienen un trato muy familiar y que les cogen cariño. Reconocen que los maestros los conocen bien y saben hasta dónde pueden exigirles. Lo que no ven correcto e incluso no terminan de entender, es la movilidad que hay cada curso escolar de maestros.

Los alumnos también valoran mucho todos los programas y proyectos educativos que se realizan en el CRA. El más valorado es el CRIET. Los alumnos afirman que les gusta ir, que les aporta muchos beneficios tanto a nivel social, ya que les permite conocer a más gente proveniente de otros CRA, como a nivel académico, puesto que realizan una serie de actividades que refuerzan y amplían sus conocimientos. Dicho programa también es valorado por los maestros, directores, familias y políticos.

Los alumnos que ya han dejado el CRA y han continuado su trayectoria académica en institutos y universidades reconocen que haber sido alumnos de un CRA no les ha supuesto ningún obstáculo, ya que al llegar al instituto llevaban un buen nivel académico y pudieron seguir los cursos escolares con total normalidad. Además, siguen manteniendo la relación a lo largo de los años.

Además el CRIET les permitió conocer a otros alumnos, con los cuales después coincidieron en los institutos y esto hizo que el paso del CRA al IES fuera más fácil. Reconocen que tal vez lo más "duro" fue el trato de los profesores, del cual, dicen, era más distante. Pero nada de esto impidió que los alumnos desarrollaran unas buenas trayectorias académicas. Así mismo, los alumnos afirman que fueron felices en sus CRA.

Para finalizar recogemos la afirmación de un alumno, a modo de síntesis, de lo anteriormente tratado:

- “El CRA da la posibilidad de realizar muchas actividades, que un único pueblo no podría hacer, sirva de ejemplo formar un equipo de fútbol. Y además los alumnos permanecemos unidos aun cuando ya no estamos en el CRA, puesto que somos amigos y seguimos juntándonos.”

CRA y maestros

Los maestros que trabajan en los CRA se sienten satisfechos con su labor y con el lugar donde la llevan a cabo. Un alto porcentaje de maestros no tiene ningún interés en abandonar su puesto de trabajo en un CRA para trasladarse a un centro del medio urbano.

Para los maestros el modelo CRA ha supuesto muchos beneficios, el primero y principal ha sido que han logrado salir del aislamiento en el que se encontraban anteriormente.

El modelo CRA les permite trabajar en equipo, desarrollar su labor como especialistas, intercambiar experiencias, participar en distintos programas educativos, etc.

Los maestros también muestran algunas quejas, por ejemplo en su formación, ya que reconocen que la Universidad no les enseñó cómo se trabaja en el medio rural y que la formación permanente tampoco contempla dicha temática. De tal modo que es el día a día el que los forma, aprendiendo de sus propios errores.

También muestran cierta disconformidad con sus condiciones laborales, creen que la Administración Educativa debería incentivarlos por su labor y afrontar seriamente su inestabilidad, ya que cada curso existe un gran movimiento de maestros afectando a la calidad educativa, lo cual también corroboran los directores de los CRA.

Respecto al día a día en sus aulas los maestros se sienten satisfechos. Afirman que los alumnos aprenden mucho y que su relación es muy estrecha. Muestran su desagrado ante las editoriales, ya que opinan que los materiales didácticos no son adecuados para este medio. Pero, tal y como reconocen, el medio rural es un lugar privilegiado para experimentar en la docencia y además con el uso de las TIC tienen mucho ganado, ya que pueden diseñar clases ingeniosas en las que introducir el entorno en el que viven.

Si nos centramos en el papel del maestro itinerante, cabe destacar que es la figura clave del modelo CRA, ya que se mueve por todas las localidades y tiene una visión más amplia del CRA. Además, todos los maestros coinciden en la importancia de su labor, ya que además de impartir su especialidad permite que se puedan hacer desdobles, favoreciendo la calidad educativa y también en muchas ocasiones sirven de "correo" ya que es el que trae y lleva las informaciones.

Los maestros también valoran el trabajo de los Equipos Directivos, ya que saben que se preocupan por ellos y por su trabajo. Así mismo, tienen un especial trato con las familias. Es una relación diaria y en un clima de absoluta confianza. Algunos de ellos se sienten muy queridos y valorados por ellos.

Para concluir transcribo un comentario, que hizo un maestro en una entrevista, dirigido a los estudiantes de Grado de Maestro:

- "Trabajar en un CRA es una gozada, creo que es más fácil, la enseñanza es más individualizada y a la larga es muy gratificante."

CRA y familias

Las familias tienen un concepto muy positivo hacia el modelo CRA. Para ellos todo son ventajas. La principal es que mantienen a sus hijos con ellos y saben que reciben una buena educación.

Las familias tienen contacto con los maestros casi a diario, por lo que saben cómo van sus hijos en clase en todo momento. Valoran que haya maestros especialistas, que el CRA participe en distintos programas y proyectos educativos, que realicen jornadas de convivencia y que los padres sean partícipes de ellas, etc.

En lo único que muestran alguna disconformidad es en las actividades extraescolares, en cuanto al número y al lugar, pero esto poco a poco va mejorando y además, queda fuera del modelo CRA en sí, ya que dichas actividades son organizadas, generalmente, por parte de las AMPA y son ejecutadas por empresas externas y/o pertenecientes a la Comarca.

Para terminar extraemos dos comentarios, uno por parte de un maestro hacía las familias y otro de un padre:

- “El modelo CRA favorece a las familias, ya que ven que sus hijos tienen una enseñanza individualizada, de calidad, una enseñanza donde el tú a tú funciona, la confianza funciona, el pedir responsabilidades al niño funciona y por lo tanto esto a ellos también les beneficia.”
- “El CRA va más allá de cuando se termina. Ya que nuestros hijos se siguen viendo y siguen quedando. Son amigos y los pueblos se unen”

CRA y Comunidad Educativa

Para la Comunidad Educativa el modelo CRA supone todo ventajas. Los CRA están concebidos como centros abiertos y aquí todos tienen cabida. Desde los Ayuntamientos, los habitantes de las localidades, las familias, etc. Todos se implican en la labor educativa.

Un buen ejemplo de esto se produce cuando se realiza la jornada de convivencia de CRA. Este es un día de reunión, de compartir, de conocer, etc. y, porqué no decir de alegría y diversión. Ese día el pueblo entero colabora y se vuelca para que todo salga bien. Se crean vínculos muy estrechos entre los alumnos, las familias, los Ayuntamientos, la gente de los pueblos, etc. potenciando así un sentimiento de pertenencia a un único centro escolar. Además, la existencia de un CRA favorece el asentamiento de gente joven en los pueblos, que haya más servicios y que exista movimiento, fortaleciendo la vida en los mismos.

Para acabar extraemos un comentario realizado por un padre en el grupo de discusión que dice:

- “No hay ningún perjuicio para la Comunidad Educativa ya que si no hubiera CRA, no habría escuela y probablemente tampoco pueblo.”

CRA y Equipos Directivos

Los directores muestran su satisfacción hacía el modelo CRA, creen que es una buena solución educativa para el medio rural.

Los directores se sienten orgullosos de sus alumnos, de sus programas y proyectos educativos, de sus profesores, etc. Ven que el modelo CRA funciona y gusta a toda la Comunidad Educativa.

También reconocen que formar parte del Equipo Directivo en ocasiones es difícil, ya que alguno de ellos ha sido nombrado forzosamente por la Inspección. A pesar de su ilusión por realizar bien sus tareas, en ocasiones sienten que no están reconocidos por los Entes superiores.

Los maestros afirman, en general, que tienen unos buenos Equipos Directivos, que les facilitan su labor y les dan total confianza. La misma opinión tienen las familias, manifestando que son personas muy comprometidas y que trabajan por el bien del CRA.

Para atestiguar lo anterior extraemos un comentario de un padre en un grupo de discusión:

- “El Equipo Directivo ha conseguido todo lo que se ha necesitado. Además ha tenido una muy buena comunicación con otros CRA.”

CRA y Administración Educativa

A la Administración Educativa se le pide más implicación desde todas las perspectivas analizadas en este estudio.

Por ejemplo, los Equipos Directivos les reprochan algunas cosas, como que todavía no ha reconocido la especificidad y el valor que los CRA deben tener. Creen que se deben mejorar las normativas y los criterios con los que funcionan los centros escolares, teniendo en cuenta que los CRA son diferentes. También piden que encuentren alguna fórmula para solucionar la inestabilidad del profesorado e incluso les piden que ellos como directores tengan autoridad para permitir que los maestros interinos que realicen bien su labor y quieran quedarse puedan hacerlo más de un curso escolar. Los maestros piden que se les tenga en cuenta, que valore su trabajo y que vea las posibilidades que existen para que no haya tanto movimiento cada curso escolar. Y los padres piden que se vuelque un poco más. Que tenga en cuenta que en el CRA no se puede mirar el número de alumnos para dar recursos sino que deben de ver el número de cursos y

atender a las particularidades de cada caso. En último término, que la Administración Educativa debe de cambiar la mentalidad cuando habla de CRA.

CRA y futuro

A lo largo de toda la investigación ha quedado totalmente confirmado que el modelo CRA funciona y que es la mejor opción para la educación en el medio rural y para el desarrollo del mismo.

Los alumnos han afirmado que la existencia del CRA es muy importante para los pueblos y además han admitido que son muy felices en el CRA y que reciben una buena educación.

Los profesores reconocen que a través del CRA y de los niños se garantiza el futuro de los pueblos. Los directores afirman que el modelo CRA es la solución para la permanencia de la escuela en el medio rural y que incide en el asentamiento de población.

Los alcaldes de las localidades también valoran el modelo CRA ya que ha sido una iniciativa que mejora la calidad de la educación en el medio rural y piensan que se deberían hacer esfuerzos para poder mantener este modelo.

Los Directores Provinciales de Educación manifiestan que el modelo CRA debe de continuar estando presente en el medio rural, ya que la educación es un servicio básico y favorece la continuidad de los pueblos.

Los padres opinan que el modelo CRA solo tiene ventajas y que ha de mantenerse en el medio rural.

Todos coinciden en que el modelo CRA aporta muchos beneficios, y sobre todo a las localidades, les permite tener más servicios, como por ejemplo la sanidad, provocando que haya movimiento y vida. También reconocen que la situación económica que estamos atravesando es complicada pero piden que no ahorren en educación, ya que es el futuro de un país.

Para acabar, recogemos un par de comentarios, por un lado, el comentario de un Director Provincial de la entrevista, donde pone en valor al CRA y al medio rural y por otro el comentario de un padre en un grupo de discusión que hace una reflexión sobre las personas que habitan en el medio rural:

- “Es un tema de justicia y es que el mundo rural debe tener las mismas oportunidades y recursos que los centros de las grandes ciudades y este modelo organizativo lo proporciona.”
- “Los que hoy estamos en el medio rural es porque nos gusta el medio, nuestro pueblo, porque lo queremos aguantar y por supuesto yo no veo un pueblo sin niños. De momento, estamos de acuerdo con la educación en el medio rural, que creo, que no es cara como dicen, porque los beneficios que hacemos los que mantenemos y vivimos en el medio rural, los que encendemos las luces cada noche, abrimos los grifos del agua, cuidamos los campos,...., si esto no fuera así los pueblos no valdrían para veranear. Entonces me parece que aportamos suficiente para salir mucho más baratos de lo que dicen.”



CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

V – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de presentar los resultados pasamos a exponer las conclusiones de la tesis. En este último capítulo recogeremos las ideas más relevantes del estudio en respuesta a las cuestiones y los objetivos planteados. La síntesis que se presenta intenta aportar también recomendaciones para la praxis educativa y abrir nuevas líneas o problemas de investigación.

Los objetivos formulados para la tesis después de definir el problema eran los siguientes:

1. Conocer el origen del modelo CRA en España y su posterior difusión.
2. Conocer cómo algunas Comunidades Autónomas han desarrollado el modelo CRA u otros modelos de agrupamiento.
3. Analizar en profundidad el modelo CRA en Aragón.
4. Verificar la bondad del modelo CRA en la provincia de Teruel a través de sus protagonistas.
5. Extraer recomendaciones para la praxis educativa a partir de los análisis previos.

A continuación, vamos a analizar su logro y/o verificación.

Objetivos 1 y 2. Conocer el origen del modelo CRA en España y su posterior difusión, y conocer cómo algunas Comunidades Autónomas han desarrollado otros modelos de agrupamiento.

En este apartado vamos a recoger una breve síntesis referida a los dos primeros objetivos que acabamos de formular.

El trabajo realizado en la tesis ha permitido realizar un breve recorrido histórico-legislativo por la educación rural en España desde el siglo XIX hasta nuestros días, conociendo sus luces y sus sombras, así como su evolución y desarrollo.

A lo largo de todos estos años el sistema educativo del medio rural ha estado en constante cambio y ha tenido momentos de esplendor como los surgidos durante la Segunda República, que promovieron las construcciones escolares, motivaron al profesorado y dinamizaron la cultura y la educación en el medio rural a través de las Misiones Pedagógicas.

Pero también, por otro lado, momentos de desilusión como los provocados con la política de concentración que ha dado lugar al cierre de muchas escuelas, al transporte masivo y al desarraigo del alumnado; en definitiva, a la pérdida de calidad educativa y de vida.

Después de varios fracasos educativos, se vio la necesidad de reformular la educación en el medio rural, surgiendo así el Real Decreto sobre Educación Compensatoria (1983) cuya finalidad era compensar positivamente a los que eran socialmente desiguales. En este marco se desarrolló el proyecto del Valle de Amblés (Ávila), donde nueve escuelas decidieron no asistir al Colegio de Concentración de Ávila e iniciar una nueva andadura en solitario, constituyendo su propio centro completo e impulsando un nuevo modelo pedagógico-organizativo para el territorio rural español. De este modo, nacieron los Colegios Rurales Agrupados -CRA-, bajo el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, cuya finalidad era, según su artículo 1.1, "mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales".

Varias fueron las Comunidades Autónomas que se aventuraron en este nuevo modelo organizativo: Castilla y León, Aragón... Así mismo, las Comunidades Autónomas que ya tenían adquiridas las competencias educativas, como era el caso de Andalucía y Cataluña, el modelo CRA les sirvió de base para desarrollar sus propios modelos organizativos; en el caso de Andalucía los Colegios Públicos Rurales -CPR- y, en el caso de Cataluña, las Zonas Escolares Rurales -ZER-.

Los CRA han permitido mantener el funcionamiento de la escuela en el medio rural, garantizar que los alumnos reciban la educación en su ambiente familiar y social, mejorar los recursos humanos, dotando de maestros especialistas para impartir las áreas específicas (música, inglés...) y solventando el aislamiento de los maestros, a la vez que han permitido incrementar los recursos económicos y materiales. En definitiva, con los CRA se ha intentado asegurar una enseñanza de calidad para las zonas rurales.

Los años han pasado y podemos ver cómo este modelo organizativo se ha ido generalizando en todo el territorio español, lo que indica que hoy no parece existir una mejor solución educativa para el medio rural.

Objetivo 3. Analizar en profundidad el modelo CRA en Aragón.

Aragón es una Comunidad Autónoma eminentemente rural. Según el INE de 2012, cerca del 98% de su territorio lo es, de ahí que de sus 731 municipios solo 13 superen los 10.000 habitantes y por lo tanto los podemos considerar como urbanos. En cuanto a la población, solamente el 30% vive en el medio rural, siendo la zona urbana la que más población reúne. Con esto podemos hacernos una idea de la configuración de los municipios y de la población aragonesa, donde tenemos poca población diseminada por un amplio territorio.

Por otro lado, el medio rural aragonés ha sufrido los mismos problemas educativos que el resto del territorio español. En la década de los 70 muchas de las escuelas vieron cerrar sus puertas por el desarrollo de la política de concentración, provocando así una fuerte pérdida de población en el medio rural. En cambio, en los años 80 se encontró un hilo de esperanza para la escuela rural: la Administración Educativa asumía que “los pueblos existían” y que había que cambiar de política educativa. Aparecieron así los Reales Decretos de Educación Compensatoria y de constitución de los Colegios Rurales Agrupados, siendo Aragón una de las primeras Comunidades Autónomas en aventurarse en este nuevo modelo pedagógico-organizativo.

Los primeros CRA surgieron en la provincia de Teruel en el curso 1988/1989, y tan solo un año después comenzaron en la provincia de Huesca. La provincia de Zaragoza se incorporó en el curso 1994/1995 y fue la más reticente a la hora de unirse a este modelo ya que sus características socio-demográficas eran diferentes a las de los medios rurales turolenses y oscenses.

Por ello, los CRA en Aragón muestran importantes diferencias según la zona en la que están ubicados, ya que poco tienen que ver los CRA de la provincia de Zaragoza, en cuanto al número de alumnos y al de localidades que los conforman, con los CRA existentes en las provincias de Teruel y de Huesca.

En la provincia de Zaragoza, algunas localidades han aumentado tanto su población que han decidido dejar de ser parte de un CRA para formar su propio centro educativo completo. En la provincia de Teruel esto es impensable, ya que nos encontramos con numerosos CRA cuyas localidades tienen muy pocos niños y perciben muy cerca el peligro de ver cerradas sus

escuelas. En la provincia de Huesca, podemos destacar que en los últimos años los CRA han visto crecer su alumnado, sobre todo en aquellos que están cercanos a zonas turísticas. Así mismo, tanto en la provincia de Teruel y de Huesca se han dado casos de localidades que cerraron su escuela y al cabo de unos años han vuelto a abrirlas, mostrándonos la fragilidad y el difícil equilibrio de la educación en el ámbito rural.

Como hemos podido comprobar la situación de los CRA en Aragón no es homogénea, pero sí podemos afirmar que este modelo ha permitido mantener abiertas las escuelas pequeñas de los pueblos.

Objetivo 4. Verificar la bondad del modelo CRA en la provincia de Teruel a través de sus protagonistas.

Para dar respuesta a este objetivo, en el apartado correspondiente de los resultados mostramos los comentarios, opiniones y/o sugerencias vertidas por los miembros de los diferentes colectivos que han participado en esta investigación en referencia al modelo CRA.

Hemos podido comprobar que todos coinciden en que el modelo CRA funciona satisfactoriamente en el medio rural y que se sienten orgullosos del mismo.

También el alumnado valora positivamente el modelo CRA, ya que les permite recibir la educación en sus localidades y establecer unas relaciones muy estrechas entre sus compañeros y sus maestros. La diversidad de las aulas les enriquece ya que les permite aprender unos de otros. Y la participación en numerosos programas y proyectos educativos les ayuda a formarse integralmente. Esto es muy importante, pues cuando dejan el CRA y pasan al instituto, los antiguos alumnos han manifestado que son personas más abiertas y sociables, lo cual les facilita adaptarse a esta nueva situación. Así mismo, todos reconocen que su nivel de rendimiento académico es tan bueno como el del alumnado de otros centros, ya sean de ámbito rural o urbano. Queda esto probado también con la pequeña muestra estadística que en el capítulo anterior recogíamos.

Especial valoración recibe también el programa CRIET, del cual tienen recuerdos inolvidables, ya que afirman que les sirvió para aprender y convivir. Constatan así con sus

respuestas la finalidad por la cual nacieron: compensar las desigualdades sociales del alumnado de este medio, favoreciendo su socialización.

El profesorado manifiesta su satisfacción por el modelo CRA, ya que afirma que le ha permitido salir del aislamiento en el que se encontraba, permitiéndole impartir sus especialidades por las diferentes localidades, dar una atención personalizada al alumnado, establecer relaciones estrechas con el alumnado y las familias, participar en numerosos programas y proyectos educativos y compartir experiencias e inquietudes con sus compañeros. Al mismo tiempo reconocen que la formación docente, tanto inicial como permanente, debe ser mejorada y también sus condiciones laborales e instan a la Administración Educativa a que busque la fórmula para darles estabilidad en el medio rural.

Los Equipos Directivos reconocen la función tan importante y positiva del modelo CRA en el medio rural y se sienten razonablemente satisfechos e ilusionados con este. Afirman que es un modelo dinámico, participativo y abierto. Respecto a su tarea como directores manifiestan que en ocasiones no es fácil y que los incentivos tampoco son los adecuados, además de evidenciar la necesidad de una legislación y normativa propia para este modelo y un especial trato por parte de la Administración Educativa. Así mismo, muestran su disconformidad con la inestabilidad docente y solicitan a la Administración Educativa que trabaje para solucionarlo.

Las familias agradecen la existencia del modelo CRA ya que les permite mantener a sus hijos en sus hogares y reconocen que la educación que se imparte en estos centros es de gran calidad. También instan a la Administración Educativa a que flexibilice los criterios a la hora de adjudicar los recursos a los CRA.

Las localidades que conforman estos centros también valoran el modelo CRA y manifiestan estar implicadas en su labor educativa. Sus alcaldes reconocen que mantener el servicio educativo en el medio rural ayuda al asentamiento de población joven promoviendo así la *vida* de los pueblos. Esto es corroborado por todos los participantes de la investigación, que manifiestan que una escuela abierta es futuro para los pueblos.

Los Directores Provinciales de Educación coinciden en que el modelo CRA es adecuado para este medio, garantizando una educación de calidad y una apuesta de futuro para los

pueblos. Además, piensan que en el medio rural se deben analizar las situaciones una a una antes de tomar las decisiones y nunca primar el coste económico.

A la Administración Educativa se le pide desde todos los colectivos una mayor implicación y un mayor reconocimiento de este modelo educativo.

Objetivo 5. Extraer recomendaciones para la praxis educativa a partir de los análisis previos.

En este apartado vamos intentar elaborar una serie de recomendaciones derivadas del trabajo de investigación realizado.

Hemos podido observar que el modelo CRA desde la voz de sus protagonistas incluyendo la Administración, es un modelo adecuado para el medio rural, con infinidad de beneficios y algunas limitaciones, que habría que intentar superar.

Respecto a los docentes es urgente y necesario reformular sus planes de formación universitaria por un lado y de formación permanente por otro. Se debe conseguir que la formación docente sea coherente con la realidad educativa, formando así a verdaderos profesionales. Los futuros maestros deben recibir formación específica sobre escuela rural y en los planes de formación permanente hay que contemplarla como un elemento relevante.

Así mismo, el trabajo de investigación realizado muestra unos docentes comprometidos en su labor en las aulas, implicados con el alumnado y con buena predisposición para ajustarse a las peculiaridades de la dinámica de los CRA. Por todo esto, les animamos a que continúen desarrollando su profesión con la misma energía y vitalidad que hasta ahora.

Si hablamos del alumnado, les animamos a que sigan disfrutando de sus experiencias en los CRA, aprovechando esta enseñanza más individualizada y de calidad; Además de recomendarles que prosigan formándose integralmente con la oferta de programas educativos existentes hasta el momento.

No se ha de olvidar la labor desempeñada por las familias, auténticas vertebradoras y mantenedoras de población en el medio rural, que continúan apostando por vivir en este medio y

que desean y merecen una educación de calidad para sus hijos, tal y como han reflejado a lo largo de la investigación. Mediante el modelo CRA han logrado que sus hijos reciban una educación en igualdad de condiciones al medio urbano.

En cuanto a la Administración Educativa nuestras recomendaciones se orientan a que conozca en profundidad el modelo CRA, para que pueda tomar unas decisiones más fundamentadas y adecuadas. La Administración debe trabajar, entre otras cosas, en una normativa propia para los CRA, buscar la fórmula para estabilizar a los docentes, mejorar las condiciones laborales de los maestros itinerantes y de los Equipos Directivos, elaborar unos criterios adaptados al medio rural para asignar recursos y, finalmente apostar por el mantenimiento de los programas y proyectos educativos que se vienen desarrollando en los últimos años.

A los Ayuntamientos se les debe pedir que continúen apoyando la labor educativa de sus localidades y se les debe agradecer que sigan esforzándose en el mantenimiento de los CRA. No debemos olvidar que los CRA son imprescindibles para la vertebración del territorio y para el mantenimiento y asentamiento de la población en el medio rural.

A partir del trabajo realizado planteamos posibles investigaciones a realizar en un futuro dentro de esta línea de investigación sobre escuela rural:

- Realizar un estudio exhaustivo de los Planes del Grado de Maestro de diferentes Universidades para conocer la realidad de las materias relacionadas con el medio rural de cara a mejorar así su formación inicial.
- Conocer qué tipo de Formación Permanente necesitan los profesores que van a desarrollar su docencia en el medio rural e investigar sobre cuáles son las verdaderas necesidades que tienen, sobre todo en los primeros años de docencia.
- Investigar sobre los rendimientos académicos del alumnado de los CRA y del alumnado del medio urbano.
- Recoger las historias de vida de los maestros que han llevado su labor educativa en el medio rural.

Para terminar, desde mi humilde perspectiva investigadora soy consciente de algunas de las limitaciones existentes en esta tesis doctoral: por un lado, la muestra empleada que es pequeña, lo que no permite establecer generalizaciones ni colegir conclusiones definitivas. En este sentido quiero dejar constancia de las dificultades encontradas a la hora de que la Administración Educativa me facilitase datos, documentaciones e informaciones solicitadas para desarrollar la investigación, lo que nos ha limitado en los resultados. Por otro lado, el procesamiento estadístico se ha realizado con un programa informático *-Excel 2010-* que consideramos adecuado para la muestra estudiada pero sabemos que no el más *utilizado* para este tipo de investigaciones.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÓS, P. (2007): La escuela rural y sus condiciones. ¿Tiene implicaciones en la formación del profesorado?, *Aula abierta*, 35, 83-90.

ABÓS, P. (2007): La escuela rural hoy. *Revista de la Confederación Española de asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, sep-dic, 18-24.

ALONSO, L.E. (1996): El grupo de discusión en su práctica: memorial social, intertextualidad y acción comunicativa, *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5 – 36.

ALONSO, J.M. (2001): Escuela rural e innovación educativa: un binomio indisoluble, *Actas del I Congreso de Escuela Rural de Aragón*, 13-17.

ÁLVAREZ, M.A. y JURADO, M. (1998): Maestros rurales y ovejas eléctricas, *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 86-89

ANAYA, D (2003): *Diagnóstico en educación. Diseño y uso de instrumentos*. Madrid: Sanz y Torres.

ANTÚNEZ, S y GAIRÍN, J. (2002): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó

ARNOLD, M.L., NEWMAN, J.H., GADDY, B.B., DEAN, C.B. (2005): A look at the condition of rural education research: setting a direction for future research, *Journal of Research in Rural Education*, 20, 8-19.

AA. VV. (1969): La enseñanza primaria en España, *Vida escolar*, 112, 22.

AA. VV. (1981): *La educación en el medio rural aragonés*. Zaragoza: ICE.

AA. VV. (1989): *Teruel. Seis años (1983-1989) de enseñanza*. Madrid: MEC.

AA. VV. (1993): *Teruel. Diez años (1983-1993) de enseñanza*. Madrid: MEC.

AA. VV. (2001): *Actas primer Congreso de Escuela Rural de Aragón*. Zaragoza: DGA.

- AA. VV. (2004): *20 aniversario de CRIES de Teruel, 1983- 2003*. Zaragoza: DGA.
- AA. VV. (2007): *Escuelas. El tiempo detenido*. Zaragoza: DGA.
- ALBERO, J. A. (2001): *Contra el aislamiento rural, Cuadernos de Pedagogía*, 298, 24-26.
- ALDECOA, J. (1996): *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.
- ALONSO, J. M. (2000): *Escuela rural e innovación educativa: un binomio insoluble, Actas 1er Congreso de Escuela Rural en Aragón*, 13-17.
- AZOFRA, M.J. (1999): *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BARBA, J. (2011): *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis doctoral. Valladolid. Universidad de Valladolid.
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/tesis96-110331.pdf>
- BERLANGA, S. (2003): *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.
- BERLANGA, S. (2003): *El CRIET de Alcorisa: un modelo de participación y dinamización social para el ámbito rural, Anuario de Pedagogía*, 5, 309 – 331.
- BERNAT, A (1999): *Contexto y significado en pedagogía, Anuario de Pedagogía*, 1, 139 – 17.
- BOIX, R. (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- BOIX, R. (1996): *El secretarial d'escola rural, Guix*, 230, 39-42.
- BOIX, R. (1998): *La educación primaria en el medio rural español, Aula de Innovación Educativa*, 77, 43-46.
- BOIX, R. (2003): *Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local, Erural. Educación, Cultura y Desarrollo*, 1 (1). Universidad de Playa Ancha, Chile.
<http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- BOIX, R. (2004): *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Graó.

BOIX, R. (2007): Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural, *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres*, sep-dic, 25-28.

BUENDÍA, L., COLAS M. P. y HERNÁNDEZ, F. (2001): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw- Hill.

BUSTOS, A. (2006): *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pfd>

BUSTOS, A. (2007): Enseñar en la escuela rural. Aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado, *Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado*, 11-3: Universidad de Granada.

BUSTOS, A. (2007): Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza, *Aula Abierta*, vol 35, 1-2, 91-103. Universidad de Oviedo.

BUSTOS, A. (2009): Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente, *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 43-60.

BUSTOS, A. (2009): La escuela rural española ante un contexto en transformación, *Revista de Educación*, 350, 449-461.

BUSTOS, A. (2011): Escuela rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, 105-114.

BUSTOS, A. (2011): Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 156-170.

BUSTOS, A. (2011): *La escuela rural*. Granada: Octaedro.

CAIVIANO, F. (1976) El campo, la ciudad y la escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, 19-20, 30-36.

CARABAÑA, J. (1985): ¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?, *Revista de Estudios de Juventud*, 5, 37-45.

CARBONELL, J. (1994): El CRIET de Alcorisa. Una escuela rural paralela, *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 36-42.

- CARIDE, J. (1998) La escuela en el medio rural: crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis, *Aula de innovación Educativa*, 73, 32-36.
- CARMENA, G. y REGIDOR, J. (1981): La política educativa y la escuela rural, *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 4-8.
- CARMENA, R., REGIDOR, J. (1985): *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.
- CHAMPOLLION, P. (2003): Ecole rurale: quels a tous? *Infos du MRJC*. En http://www.ruralinfos.org/article.php3?id_article=935
- CODINA, R. (1996): La maleta viajera, *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 60-62.
- COLECTIVO CAMPOS DE CASTILLA (1987): *La escuela rural: un proyecto educativo en marcha*. Madrid: Narcea.
- COLLER, X. (2000): *Estudio de casos*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- COLLOT, B. (1996): Les escoles rurals, motor de transformacions educatives, *Guix*, 230, 5-10.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988): *Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. BOJA nº 19 de 4 de marzo de 1988.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988): *Orden de 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. BOJA nº 33 de 26 de abril de 1988
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informes sobre el Estado y Situación del Sistema educativo*. Informes correspondientes a los cursos 94/95, 95/96, 96/97, 97/98, 98/99, 99/00, 00/01, 01/02, 02/03, 03/04, 04/05, 05/06, 06/07, 07/08, 08/09, 09/10, 10/11, 11/12. <http://www.educacion.es/cesces/texto-informes.htm>
- CORCHÓN, E. (1997): *Estudio evaluativo de la escuela rural andaluza*. Tesis doctoral no publicada. Granada. Universidad de Granada.
- CORCHÓN, E. (2000): *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-tau.

- CORCHÓN, E. (2005): *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos*. Barcelona: Da Vinci.
- CRESWELL, J.W. (2010): Mapping the developing landscape of mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Second Edition*. 45-68.
- DEL BARRIO, J. (1996): ¿Existe la escuela rural?, *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 85-89.
- DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2000): *Congreso Escuela rural en Aragón. Reto tecnológico, compromiso social e innovación educativa*. Universidad de Zaragoza.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): *Orden de 22 de agosto de 2002 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón*. BOA nº 102, de 2 de septiembre de 2002.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2008): *Resolución de 9 de septiembre de la Secretaría General Técnica por la que se somete a información pública el Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón*. BOA nº 146, de 15 de septiembre de 2008.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988): *Decret 195/1988, de 27 de juliol, sobre la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari*. DOGC nº 1032 de 19 d'agost de 1988.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988): *Ordre de 31 d'octubre de 1988, de convocatòria per a l'establiment de quinze zones escolars rurals i per a la regulació del seu procés de constitució*. DOGC nº 1069 de 16 de novembre de 1988.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990): *Ordre de 6 d'abril de 1990, per la qual s'estableixen les funcions dels òrgans de govern de les zones escolars rurals*. DOGC nº 1280 de 18 d'abril de 1990.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990): *Resolució de 9 d'abril de 1990, per la qual es constitueixen quinze zones escolars rurals*. DOGC nº 1280 de 18 d'abril de 1990.
- DÍEZ, M. P. (1989): *El profesor de E.G.B. en el medio rural*. Zaragoza: DGA.

DIRECCIÓN GENERAL DE ARAGÓN (2002): Estadística de la enseñanza no universitaria en Aragón. Datos cursos 02/03,03/04, 04/05, 05/06, 06/07, 07/08, 08/09, 09/10, 10/11, 11/12. Zaragoza: DGA. <http://aragon.es/iaest>

DOMÍNGUEZ, M. R. (2000): La educación rural. Una visión retrospectiva, *Actas 1er Congreso de Escuela Rural en Aragón*, 18-20.

ESCUADERO, T. (1981): *La educación en el medio rural aragonés. Informes 1*. Zaragoza: ICE.

FERNÁNDEZ, J. (1993): Del aislamiento del maestro de escuela unitaria a los equipos docentes de zona, *Aula de Innovación Educativa*, 12, 19- 21.

FEU, J. (2003): La escuela rural: apuntes para un debate, *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.

FEU, J. (2004): La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma, *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3, Universidad de Playa Ancha, Chile. <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FRAILE, A (1995): *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.

FRAILE, C., IRIARTE, J. A. y OLALLA, M. T. (2000): La LOGSE vista desde el medio rural, *Revista de Educación*, 322, 159-164.

GALLARDO, M. (2011): La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 1-10.

GARCÉS, R. (1983): *Concentraciones escolares y escuelas hogar*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

GARCÉS, R. (1991): *Mapa escolar de Aragón*. Zaragoza: DGA.

GARCÍA, M. (2010): *Relación museo – territorio e implementación didáctica: museo de la escuela rural de Asturias*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo. <http://www.tdx.cat/handle/10803/84148>

- GARCÍA, M.C., MARTÍN, M. y MATEO, M. (1999): *Escuelas Hogar y residencias educativas*. Teruel: Kronos.
- GERTRÚDIX, S. (2000): Técnicas y actividades de trabajo en la escuela rural, *Actas 1er Congreso de Escuela Rural en Aragón*, 188-193.
- GERTRÚDIX, S. (1988): Trabajar en un pueblo, *Aula Libre*, 9, 74-82.
- GIL, J. (1992): La metodología de investigación mediante grupos de discusión, *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10-11, 199- 212.
- GRANDE, M. (1981): *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular
- GRANDE, M. (1984): ¿Cuál es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural, *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 49-54.
- GRANDE, M. (1993): Chequeo a la escuela rural. Una mirada hacia el futuro, *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 13-17.
- GRANDE, M. (1994): *La escuela rural en España de la L.G.E a la L.O.G.S.E. Balance y perspectivas*. Tesis doctoral no publicada. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GRANDE, M. (1998): La educación secundaria en el medio rural, *Aula de innovación educativa*, 77, 47-52.
- GUTIÉRREZ, M. (2001): *Elaboración, aplicación y evaluación de un modelo de acción tutorial para el desarrollo socio- personal del alumnado de educación infantil y primaria en el ámbito de un colegio rural agrupado*. Tesis doctoral. Madrid: UNED. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=274677>
- HERNÁNDEZ, J.M. (2000): La escuela rural en España del siglo XX, *Revista de Educación*, 322, 113-136.
- HERVÁS, M.J. (1995): Por la dignidad de la escuela en el medio rural, *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 80-83.

IMBERNÓN, F. (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

JIMÉNEZ, J. y LÓPEZ, G. (1979): La educación en Aragón, *Cuadernos de Pedagogía*, 57, 19-24.

JIMÉNEZ, J. (1980): Crónica de una escuela unitaria, *Cuadernos de Pedagogía*, 63, 25-32.

JIMÉNEZ, J. (1981): Aragón: algunas aportaciones, *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 14- 23.

JIMÉNEZ, J. (1981): Propuesta de trabajo para escuelas unitarias, *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 53-57.

JIMÉNEZ, J. (1983): *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.

JIMÉNEZ, J. (1987): La escuela rural: entre el olvido y la esperanza, *Cuadernos de Pedagogía*, 151, 9 -12.

JIMÉNEZ, J. (1991): *La educación aragonesa. Reforma y autonomía*. Zaragoza: Oroel.

JIMÉNEZ, J. (1999): El día después de las transferencias. Lo común y lo diferente en las CC. AA., *Cuadernos de Pedagogía*, 280, 56 -78.

JIMÉNEZ, J. (2003): La educación en las comunidades autónomas, *Cuadernos de Pedagogía*, 323, 46-73.

JIMÉNEZ, A. y GONZÁLEZ, J. (1999): Los colegios rurales agrupados –CRA- como innovador ensayo de escolarización y de igualdad de oportunidades para la España rural. La instalación del problema en Castilla y León, *Revista de Ciencias de la Educación*, 178-179, 351-364.

JOHNSON, R. B., ONWUEGBUZIE, A. J. and TURNER, L.A. (2007): Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.

JUAN, V. (2004): *La tarea de Penélope Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza. Biblioteca Aragonesa de Cultura.

KLEINING, G (1982): Umrisszueiner Methodologie qualitative Sozialforschung, *Kölner Zeitschriftfür Soziologieund Sozialpsychologie*, 34, 224-253.

KRUEGER, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

KVALE, S. (2011): *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

LACRUZ, M. (2000): Aulas entre rastrojos, *Revista de Educación*, 322, 11-18.

LÓPEZ, G. (1976): La escuela rural aragonesa, *Cuadernos de Pedagogía*, 17, suplemento 2, 16 - 18.

LÓPEZ, G. (1976): Un grupo de maestros aragoneses: mesa redonda sobre la escuela rural, *Cuadernos de Pedagogía*, 17, suplemento 2, mayo 1976, 35-38.

MARTÍNEZ, M., AROCA, J. A. y BARRANCO, J.M. (1993): El proyecto educativo de las escuelas rurales. Conveniencia y significado, *Aula de innovación educativa*, 12, 11- 13.

MCKERNAN, J. (1999): *Investigación- acción y curriculum*. Madrid: Morata.

MELO, A. (2000): Educación y formación para el desarrollo rural, *Revista de Educación*, 322, 89-100.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1945): *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*. BOE nº 199 de 18 de julio de 1945.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970): *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*. BOE nº 187 de 6 de agosto de 1970.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1983): *Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria*. BOE nº 112 de 11 de mayo de 1983.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985): *Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*. BOE nº 159 de 4 de julio de 1985.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986): *Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre Constitución de Colegios Rurales Agrupados*. BOE nº 8 de 9 de enero de 1987.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986): *Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regula la existencia de Asociaciones de Padres de Alumnos en las Escuelas y Colegios*. BOE nº 180 de 29 de julio de 1986.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986): *Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regula la existencia de Asociaciones de Padres de Alumnos en las Escuelas y Colegios*. BOE nº 180 de 29 de julio de 1986.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*. BOE nº 177 de 5 de julio de 1987.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995): *Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos – CPR-*. BOE nº 268 de 9 de noviembre de 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995): *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. BOE nº 278 de 21 de noviembre de 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (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 nº 44 de 20 de febrero de 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Orden de 29 de febrero de 1996 por las que se aprueba las instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Infantiles y los Colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria*. BOE nº 60 de 9 de marzo de 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de innovación Educativa*. BOE nº 115 de 11 de mayo de 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 23 de diciembre*. BOE nº 307 de 24 de diciembre de 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006): *Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo*. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, UNIVERSIDAD Y DEPORTE (2013): *Proyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. 24 de mayo de 2013.

MINISTERIO DE FOMENTO (1857): *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre*. Madrid. Imprenta Nacional.

MORÁN, C. y ROUCO, F. J. (1998): La educación infantil en el medio rural: Ni completa ni rural, *Aula de innovación educativa*, 77, 37-42.

MUCCHIELLI, R. (1978): *La entrevista en grupo*. Bilbao: Mensajero.

ORTEGA, M. A. (1994): ¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha, *Revista de Educación*, 303, 211-242.

ORTEGA, M. A. (1995): *La pariente pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: MEC.

PALOMARES, M^a. C. (1995): *Centros rurales y calidad educativa*. Madrid: MEC.

PEDRAZA, M. A. (2011): *La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de educación física en la escuela rural*. Tesis doctoral. Valladolid. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/854/1/tesis121-111014.pdf>

PONCE de LEÓN, A.; SANZ, E. y TORROBA, T. (2000): Los colegios rurales agrupados: primer paso al mundo docente, *Contextos educativos*, 3, 315-347.

PUJOL, D. (1996): Dinamizar el entorno desde la escuela rural, *Cuadernos de Pedagogía*, 250, 14-17.

QUILEZ, M. (1999): La escuela rural: desde la clandestinidad al olvido, para terminar a golpe de decretazos, *Kikiriki*, 52, 4-7.

RASO, F. (2012): *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC-: estudio evaluativo*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/20771666.pdf>

RIUS, M.D. (1993): Mundo rural y escuela, *Aula de Innovación Educativa*, 12,5-10.

ROCHE, P. (1992): *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): un intento de solución al problema de la Escuela Rural*. Zaragoza: ICE.

ROCHE, P. (1993): *Los centros rurales de innovación educativa de Teruel (CRIET): respuestas de futuro a la escuela rural*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

RODRÍGUEZ, G, GIL, J y GARCÍA, E (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RUEDA, M. M. (2003): *Muestreo I. Teoría, problemas y prácticas de ordenador*. Granada: Plácido Cuadros S.L.

RUIZ, J. I. (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

SABIRÓN, F. (1999): *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Mira.

SANTAMARÍA, R. (1996): *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del Río Villahermosa*. Tesis doctoral. Castellón de la Plana. Universidad Jaime I. <http://escuelarural.net/rogeli-santamaria-luna>

SANTAMARÍA, R. M. (2006): La escuela rural: Organización de los centros rurales agrupados, *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 499-517.

SATUÉ, E. (2000): *Caldearenas, un viaje por la historia de la escuela y el magisterio rural*. Zaragoza: Alós.

SAURAS, P. (2000): Escuelas rurales, *Revista de Educación*, 322, 29-44.

SAURAS, P. (2005): Escuela rural y Aula libre, *Aula de innovación educativa*, 9, 69-73.

SOLER, J. (2005): L'escola rural a Espanya al darrer quart del segle XX: una aproximació bibliogràfica, *Educació i Història de l'educació*, 8, 103-131.

SUÁREZ, M. (2005): *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

SUBIRATS, M. (1983): *La escola rural a Catalunya*. Barcelona: Ediciones 62.

SUBIRATS, M. (1987): *Escuela y medio rural*. Madrid: Akal.

SUBIRATS, M. (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

TASHAKKORI, A. and CRESWELL, J.W. (2007): Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 207-211.

TEIXIDÓ, J. (1995): *Percepcions i expectatives entorns dels directors de centres escolars* Bellaterra (Barcelona): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

TIANA, A. (1999): *L'investigació histórico- educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: UNED.

TONUCCI, F. (1996): Un modelo para el cambio, *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.

UCEDA, C. (1998): Un aula abierta al medio, *Aula de innovación educativa*, 77, 55- 56.

UTTECH, M. (2001): *Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.



ANEXOS

A1. CARTA DE PRESENTACIÓN DIRIGIDA A LOS EXPERTOS PARA QUE VALIDARAN LOS CUESTIONARIOS

PRESENTACIÓN

Estimado/a compañero/a: nos dirigimos a usted en demanda de cooperación para llevar a cabo la validación de tres cuestionarios para la valoración del modelo CRA en Aragón. Este trabajo se inscribe dentro de la parte de investigación de la tesis doctoral "Origen y evolución del modelo CRA. Situación en Aragón y en la realidad turolense" realizada por la alumna Virginia Domingo Cebrián en la Universidad de Valencia.

Esta tesis doctoral pretende conocer cómo se originó el modelo CRA en España y cómo fue desarrollándose en las diferentes Comunidades Autónomas haciendo especial énfasis en Aragón. Tras una fundamentación teórica a través de legislaciones, artículos, bibliografías,..., se procede a la recogida de información a través de personas clave que día a día conviven, trabajan y estudian en los CRA de Aragón. Por ello presentamos tres cuestionarios diferentes y a su vez íntimamente interrelacionados. Por un lado tenemos al alumnado de 6º de educación primaria, por otro lado a los maestros y por otro a los directores de los centros.

Los cuestionarios son de respuesta de escala tipo Likert donde hay cinco grados:

1. Totalmente de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indeciso
4. En desacuerdo
5. Totalmente en desacuerdo

Le rogamos, pues, que proceda a valorar los ítems formulados, así como sus agrupamientos en dimensiones. Atendiendo a su validez, su inteligibilidad y ubicación

Muchas gracias por su colaboración.

A2. PUNTUACIONES DE VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

A. CUESTIONARIO ALUMNADO

| ITEMS | | EX1 | EX2 | EX3 | EX4 | EX5 | EX6 | EX7 | EX8 | MEDIA |
|-------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 1 | V | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 1 | 4 | 5 | 4 |
| | U | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4.2 |
| 4 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 1 | 4 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 2 | 5 | 4.1 |
| 2 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 | 5 | 4.3 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| 4.3 | I | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 1 | 4 |
| | UN | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4.4 |
| 3 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 | 5 | 4.3 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| 4.1 | I | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3.5 |
| | UN | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.2 |
| 4 | V | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.3 |
| | U | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 3.9 | I | 5 | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 1 | 3.4 |
| | UN | 4 | 2 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 3.5 |
| 5 | V | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 4 |
| | U | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.5 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| | UN | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 6 | V | 5 | 4 | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 3.8 |
| | U | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 4.4 | I | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.4 |
| | UN | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 7 | V | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 4 |
| | U | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 4.5 | I | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 8 | V | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 4.2 |
| | U | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.4 |
| 4.4 | I | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| | UN | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 9 | V | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.2 |
| | U | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.2 |
| 4.1 | I | 5 | 2 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 1 | 3.6 |
| | UN | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| 10 | V | 4 | 5 | 2 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 4 |
| | U | 5 | 4 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.2 |
| 4.4 | I | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 11 | V | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| | U | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.4 |
| 4.2 | I | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| | UN | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| 12 | V | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 1 | 3 | 5 | 4 |
| | U | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.6 |
| 4.3 | I | 5 | 5 | - | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.3 |
| | UN | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.6 |
| 13 | V | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 4.4 |
| | U | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.7 | I | 5 | 5 | - | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| | UN | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 14 | V | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 4.4 |
| | U | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.7 | I | 5 | 4 | - | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| | UN | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 15 | V | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 4.4 |
| | U | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.7 | I | 5 | 4 | - | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| | UN | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 16 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 4.4 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

| | | | | | | | | | | |
|------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| 4.8 | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 17 | V | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | U | 3 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4.4 | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 18 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| 4.7 | I | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 19 | V | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 3 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| 4.9 | I | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | - | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 20 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| 4.7 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4.4 |
| 21 | V | 3 | 5 | 5 | 5 | 2 | 1 | 4 | 5 | 3.7 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4.3 |
| 3.87 | I | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| | UN | 5 | 3 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 | 1 | 3.5 |
| 22 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.6 | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 23 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.3 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.4 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 24 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.9 | I | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 25 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.8 |
| 4.7 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 1 | 4.3 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.8 |
| 26 | V | 3 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.2 |
| | U | 3 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4.3 | I | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.4 |
| | UN | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 27 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.6 | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 28 | V | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.6 | I | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| | UN | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 29 | V | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | - | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | - | 5 | 5 |
| 4.9 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | - | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | - | 5 | 5 |

B. CUESTIONARIO DE DIRECTORES

| ITEMS | | EX1 | EX2 | EX3 | EX4 | EX5 | EX6 | EX7 | EX8 | MEDIAS |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| 1 | V | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | I | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 1 | 4 |
| | IN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.4 |
| | IN | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 3 | V | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| 5 | V | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| 6 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 7 | V | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| | UN | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 8 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 4 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 1 | 3.7 |
| | UN | 2 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4.5 |
| 9 | V | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | - | 4.8 |
| | U | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 10 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.5 |
| | U | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.5 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 1 | 4 |
| | UN | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 11 | V | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.7 |
| | U | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.7 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4.6 |
| 12 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | - | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 1 | 4 |
| | 4.5 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| 13 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 14 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 15 | V | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| 16 | V | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 17 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |

| | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| 4.8 | U | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 18 | V | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.9 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 20 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.7 | UN | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.4 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 22 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 23 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.7 | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 24 | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| 25 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.8 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.4 |
| | V | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | U | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| 4.6 | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | V | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 27 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 28 | V | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 29 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 4 | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | U | 4 | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| 4.5 | I | 5 | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| | UN | 5 | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | V | 3 | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| 30 | U | 3 | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | I | 5 | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| | UN | 5 | | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 31 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 32 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.8 | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.3 |
| | V | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 33 | U | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 34 | V | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |

| | | | | | | | | | |
|-----|----|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| 4.8 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 35 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.8 | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 4.9 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 37 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.9 | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.8 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.3 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 39 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 40 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 41 | V | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 4.8 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 43 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.7 | V | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.4 |
| 4.8 | V | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.9 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.7 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.7 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.7 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 1 |

C. CUESTIONARIO DE PROFESORADO

| ITEMS | | EX1 | EX2 | EX3 | EX4 | EX5 | EX6 | EX7 | EX8 | MEDIA |
|-------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 1 | V | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 2 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.1 |
| 3 | V | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | V | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 6 | V | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 7 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 8 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 9 | V | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 10 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.6 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.6 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 11 | V | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.5 |
| | UN | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 12 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.6 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.6 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 13 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| 14 | V | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 15 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 16 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 17 | V | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |

| | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| 4.7 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 18 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.9 | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| 19 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 1 | 4 |
| 20 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.8 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.4 |
| | V | 3 | 5 | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 3.7 |
| 21 | U | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.4 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 22 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 23 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.9 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 24 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 25 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 26 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 27 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.9 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 29 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 30 | V | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 4.7 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 4.7 |
| | V | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.7 | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 32 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 33 | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 4.8 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 34 | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| 5 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 35 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 3 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.6 | I | 5 | 4 | | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 4.4 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 4.5 |
| | V | 5 | 3 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| 37 | U | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.8 | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 38 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.9 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 39 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | V | 5 | 3 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 4 | | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 4.4 |
| 4.7 | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 3 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 4 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.9 | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.7 | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.1 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.8 | V | 5 | 3 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 4.8 | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 45 | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 46 | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 47 | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 48 | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 49 | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 50 | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 51 | U | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

| | | | | | | | | | |
|-----|----|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| 5 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 52 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 53 | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4.6 | I | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4.5 |
| | V | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 54 | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.3 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 55 | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4.7 |
| 4.7 | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 4.2 |
| | V | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | U | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 56 | I | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| 57 | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.6 |
| | UN | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 58 | V | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.8 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.7 |
| 4.7 | UN | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.7 |
| | V | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| | U | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.5 |
| 59 | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4.5 |
| | UN | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.1 |
| | V | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.6 |
| 60 | U | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4.5 |
| | I | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4.6 |
| | UN | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 1 | 4 |

APORTACIONES DE LOS EXPERTOS A LOS CUESTIONARIOS

| EXPERTO | ALUMNADO | DIRECCIÓN | PROFESORADO |
|---------|--|--|---|
| 1 | Incluir en Recursos: limpieza | Ítem 1: cambiar diseñado por localizado | |
| 4 | Uso de siglas en algunos programas educativos | | Ítems 58 y 59, redundante |
| 5 | Ítem 1 algo vago Ítem 3 más concreto Ítem 21 induce la respuesta Añadir ítems referidos a centros urbanos | Ítem 8 cambiar la expresión Ítem 48 es un lugar común, un tópico | Ítem 60 es un lugar común |
| 7 | Ítem 1, 2 ,3. Tengo dudas de que un alumno los sepa valorar. Ítem 5 y 8 se solapan de alguna forma. Ítem 8 dudas en qué es innovación Ítem 20 demasiado general | Ítem 2 añadir especificidad de accesibilidad a las instalaciones Ítem 4. cambiar comprar por adquirir Ítem 12. Matizar Ítem 32. CRIET Ítem 37. la AMPA Ítem 38. Añadir "comunidad educativa" Ítem 39. "clima de trabajo" | Ítem 3. En escuelas ubicadas en este medio Ítem 8. CPR sin la "s" Ítem 19. Desdoblarlo Ítem 21. Redacción confusa Ítem 38. CRA sin la "s" Ítem 39. TIC sin la "s" Ítem 44. Eliminar la palabra "mucho" Ítem 53. Apoyar la labor educativa Ítem 55. Ojo con el "clima" Ítem 58. Trabajar a un centro del medio urbano |
| 8 | Ítem 27. Mejorar la redacción | | |

A 3. CARTA ENVIADA A LOS DIRECTORES DE LOS CRA PARTICIPANTES

Sr. Director del CRA

En estos momentos estoy realizando la tesis doctoral que lleva por título "Origen y evolución del modelo CRA. Situación en Aragón y en la realidad turolense", en la Universidad de Valencia y estoy en el período de la recogida de datos, para el cual agradecería su colaboración.

La tesis doctoral pretende dar a conocer cómo surgieron los CRA en Aragón, cómo es su organización y funcionamiento, cómo han ido evolucionando,... y por ello los objetivos que me he planteado son los siguientes:

1. Conocer el origen del modelo CRA en España y su posterior difusión.
2. Conocer cómo cada Comunidad Autónoma ha desarrollado legislativamente el modelo CRA.
3. Analizar en profundidad el modelo CRA en Aragón.
4. Conocer la realidad turolense a través de sus protagonistas.
5. Extraer recomendaciones para la praxis educativa a partir de los análisis previos

Considero que su CRA podría formar parte de la muestra objeto de estudio para la recogida y posterior análisis de los datos. Las técnicas de recogida de esta información son básicamente las siguientes:

- Cuestionarios dirigidos a: alumnado de 6º de Educación Primaria, maestros y director del CRA
- Entrevistas en profundidad a maestros y director del CRA
- Entrevistas a los alcaldes de algunas de las localidades del CRA
- Entrevista al Presidente de la Comarca
- Entrevista a dos Directores Provinciales
- Grupo de discusión con padres y madres del CRA
- Grupo de discusión con antiguos alumnos del CRA

Quiero agradecerle de antemano su atención y espero poder contar con su CRA, sus maestros y sus alumnos para el desarrollo de la tesis doctoral.

Cordialmente,

Virginia Domingo Cebrián

A4. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS DIRECTORES DE LOS CRA

ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL CRA A

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?
Estudié magisterio porque siempre me han gustado los niños y creo que la labor del maestro es muy importante. La estudié en la Universidad de Zaragoza, en el campus de Teruel.
2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?
En la carrera te hablan algo de escuela rural, pero hasta que no estás en ella no sabes lo que realmente es.
3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?
Trabajé durante cuatro años en un matadero mientras estudiaba las oposiciones.
4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?
El primer destino fue en Utrillas durante tres meses, luego estuve en Mora de Rubielos durante cinco meses y después aprobé la oposición e hice las prácticas en el CRA del Poyo del Cid; de destino provisional estuve un curso en Monreal del Campo y de destino definitivo hace tres años que estoy en el CRA A.
5. ¿Cuánto tiempo lleva como Director? ¿Ha desempeñado anteriormente otro cargo dentro del Equipo Directivo? ¿Cuál? ¿Durante cuánto tiempo?
De director llevo siete meses. Y el año pasado estuve de secretario.
6. ¿Cómo es la implicación de los ayuntamientos en su CRA? ¿Cómo se coordinan?
En este CRA no hay problemas con los ayuntamientos, cuando hay algún tema se llama a los ayuntamientos, ya sea el equipo directivo o los propios tutores de cada pueblo, ya que son temas de mantenimiento, limpieza..., vamos, cosas sin mayor importancia y que sabemos que al momento los ayuntamientos las solucionan.
7. ¿Cree que la Administración debería tener en cuenta una normativa propia para los CRA? ¿Por qué?

Absolutamente, porque siempre se nos mete como un conjunto y la realidad de un CRA es totalmente diferente a cualquier otro centro. Desde la administración lo único que se ve es un número y a la hora de materiales, recursos, maestros, etc. se fijan en ese número y las necesidades reales son otras. Cada aula del CRA es diferente ya que puede haber aulas de tres niveles que pueden trabajar bien con un tutor, pero también las hay con todos los niveles desde tres años hasta sexto de primaria. Yo pienso que los CRA tendrían que tener una normativa específica pero, vamos, totalmente.

8. ¿Cuáles son los principales inconvenientes de la labor del Equipo Directivo en un CRA? ¿Cómo cree que la Administración podría favorecer el acceso y la permanencia de los Equipos Directivos de los CRA?

El principal inconveniente es el profesorado ya que cada año hay un cambio del 70% del profesorado, por lo que llevar a cabo cualquier proyecto es muy complicado. Las actitudes de los maestros son muy importantes para poder llevar a cabo los proyectos; en el CRA vamos por cursos escolares y de momento no podemos ir a más. La Administración, en cuanto a la estabilidad de los equipos directivos, no hace nada. Yo llevo siete meses y lo único que he encontrado son trabas. Le aseguro que ser director de un CRA no compensa ni a nivel económico ni a nivel de reducción horaria, más bien eres director porque no te queda otra. La Administración podría dar más facilidades, sobre todo a la hora del personal y que sean capaces de ver la especificidad de cada aula del CRA.

9. Una de las labores de los Equipo Directivos es elaborar los horarios de los maestros, ¿cómo se organizan? ¿Presentan dificultades?

Es lo más complicado de hacer; depende de quién esté en el CRA y viendo la plantilla definitiva de maestros que tenemos se trata de elegir qué perfil necesitamos en cada una de las aulas. Una vez que tienes los tutores del aula se distribuyen los maestros itinerantes, después se mira qué pueblo necesita más apoyo y se distribuyen las horas, siempre contando a la hora de hacer los horarios los kilometrajes, las compensaciones horarias...

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

A los maestros les beneficia en que si trabajas en un CRA y lo sabes llevar bien puedes trabajar en cualquier centro. Aunque les perjudica a la hora de la planificación de la clase, ya que pueden tener siete alumnos, pero pueden ser de cuatro niveles diferentes y eso conlleva un

trabajo previo. Otro perjuicio es que casi ninguno de los maestros vivimos en donde trabajamos y cada día tenemos que hacer unos cuantos kilómetros, pasando así muchas horas en el centro de trabajo y en la carretera. A los alumnos les favorece en la enseñanza, ya que es muy individualizada y les puede perjudicar el aspecto relacional, pero, vamos, hacemos muchas actividades para poder favorecer esto, como pueden ser las convivencias, encuentros con otros CRA, el CRIET... En cuanto a las familias, son personas que están muy asentadas en los pueblos y son muy conscientes del modelo CRA, están muy contentas con este modelo y en cuanto al aspecto relacional son ellas las que se mueven para que haya actividades extraescolares donde puedan reunirse los alumnos de todo el CRA, favorecen que sus hijos vayan al CRA y participan activamente en las convivencias. La comunidad está implicada con el CRA y valora la labor que realiza.

11. ¿Qué elementos deben tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Llevar una buena programación conjunta, relacionándola con el temario del aula e intentar continuar como hasta ahora. Su convivencia trimestral y todas las actividades que se realizan para favorecer la convivencia entre los alumnos. Además, el CRIET permite que se junten diferentes CRA. Y también favorece el paso al instituto ya que los alumnos se conocen de estas convivencias.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

Importantísimo, no solo a la hora del trabajo con los niños sino también al aspecto relacional. El maestro itinerante es el que pasa por todos los pueblos del CRA y muchas veces ellos ven mejor las posibilidades y las carencias de los alumnos que los tutores. En este CRA la relación itinerante tutor es muy buena, es diaria y va en la misma línea. Los itinerantes, además de impartir sus especialidades, hacen apoyos.

13. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

A nivel de maestros sí, a nivel de alumnos puede haber alguna diferencia ya que el pueblo de cada uno tira mucho y a nivel de familias son totalmente conscientes de que son un centro único.

14. ¿Cree que el modelo CRA es la única solución para que permanezca la escuela en este medio? ¿Por qué?

Sí, porque como desaparezca este modelo desaparecerán las escuelas rurales y los pueblos irán a pique. La tendencia es que el número de alumnos baje. Y si el pueblo pierde el servicio de la escuela a ese pueblo no va nadie.

15. ¿Cómo ve el futuro de los CRA en Teruel en este tiempo de recortes?

Muy mal, cada día que pones la radio estás oyendo medidas que afectan a los CRA, ya que no miran ratios, no tienen cuenta a alumnos con necesidades educativas especiales, no tienen en cuenta a los alumnos inmigrantes, solo ven números.

ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL CRA B

1. ¿Por qué decidió estudiar *Magisterio*? ¿Dónde lo estudió?

Creo que fue una decisión vocacional. Mis abuelos fueron maestros y mi padre igualmente. Siempre tuve también a mi alrededor a otras personas de la familia que estaban vinculadas a la educación. Aunque realmente quien me pudo influir fue mi padre. Otra cuestión muy importante de mi decisión de estudiar Magisterio es mi amor a los niños y a los más desfavorecidos y frágiles en general.

Estudí la carrera en Teruel. Soy de la promoción 84-87. Comencé en las famosas "Chocolateras" y finalicé en "El Congreso", que era el edificio de la sección femenina dentro del Instituto Ibáñez Martín, actualmente Vega del Turia.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la *escuela rural*?

Hablarme de la escuela rural de forma reglada, sistemática y académica, nunca. Todas las asignaturas que desarrollamos incluidas las Didácticas, Pedagogía y Psicología, no abordaron este entorno. Sí que es cierto que mis primeras aproximaciones y conocimiento de la escuela rural fue gracias a la disposición de mi padre y por mi parte el haber estudiado en una escuela rural durante los años de la infancia.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Al finalizar la carrera en el año 1987, continué en el internado *Colegio Menor San Pablo* de Teruel trabajando como educador y así poderme costear la estancia. Ya lo era anteriormente; de hecho, la carrera la costéé trabajando como educador en el colegio. Esa maravillosa

experiencia me dio muchas tablas para saber interpretar, dialogar, escuchar y estar entre estudiantes, aunque fueran adolescentes. El ambiente de trabajo y estudio que había me ayudó a comprender mejor la educación y sus complejidades. Comenzaba también a prepararme las oposiciones para ingresar al cuerpo de Maestros. Imagino que como la mayoría de los compañeros que finalizaban la carrera.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

Mi primer destino como maestro fue en el curso 1990-1991. El año anterior tuve que realizar el Servicio Militar y me destinaron a Melilla. Es por eso que algunas compañeras se jubilarán un año antes que yo...Después pasé del Matarraña a la Sierra de Albarracín: Jabaloyas fue mi segundo destino. El tercer año realicé sustituciones en el colegio *Atarazanas* de Teruel, que más tarde se anexionó con *Las Anejas*. Ese mismo año estuve como maestro de personas adultas en Rubielos y Nogueruelas y también realicé labores administrativas en el Servicio Provincial de Educación de Teruel. El motivo fue que antes quien comenzaba a trabajar en septiembre le hacían los nombramientos anuales. Si en algún momento no había vacantes, te ibas al Servicio Provincial a ayudar.

Otro destino que tuve fue Villar del Salz y en 1993 llegué a Galve, al siguiente curso estuve en El Cuervo (Rincón de Ademuz) y en el curso 1995 llegué a este CRA, siendo mi destino definitivo como maestro itinerante de Educación.

5. ¿Cuánto tiempo lleva como Director? ¿Ha desempeñado anteriormente otro cargo dentro del Equipo Directivo? ¿Cuál? ¿Durante cuánto tiempo?

Como director llevo solo este curso 2011-2012. Estuve anteriormente siendo Jefe de Estudios durante cinco cursos escolares.

6. ¿Cómo es la implicación de los ayuntamientos en su CRA? ¿Cómo se coordinan?

Hablando en términos generales, la implicación de los Ayuntamientos fue siempre buena, cordial y efectiva, que es lo más importante. Actualmente sigue siendo cordial, pero echo de menos la efectividad. Cuesta mucho que tus pequeñas y sensatas "exigencias" lleguen a buen puerto, sobre todo en cuestiones de mejoras, arreglos, salubridad y mantenimiento de edificios y entornos escolares. Reconozco que son tiempos difíciles, pero lo básico habría que realizarlo.

Es una cuestión que actualmente me preocupa e intentaré que volvamos a ser capaces de ofrecer mejoras en todos los sentidos.

La coordinación normalmente es mediante Consejo Escolar (hay un representante de Ayuntamientos), reuniones esporádicas, llamadas de teléfono, entrevistas y encuentros con citación verbal, etc.

7. ¿Cree que la Administración debería tener en cuenta una normativa propia para los CRA? ¿Por qué?

Actualmente nos basamos en la Orden de 22 de agosto de 2002 por la que se aprueban las Instrucciones que Regulan la Organización y Funcionamiento de los Colegios Públicos de Infantil y Primaria de Aragón. Esa normativa ya se adecúa bastante a nuestro funcionamiento y gestión. Lo que sí que es cierto es que aunque hay ciertos acuerdos como Itinerantes, habría que regular con más "carácter" cuestiones relacionadas con los horarios escolares particulares y singulares de los CRA, las reuniones de trabajo, cuestiones de sustituciones y apoyos, etc. Si todo está regularizado y por escrito, es más fácil llegar a entendimientos. Las disputas surgen cuando entra la comparación; en muchos casos, con la escuela urbana. Aunque se regulan igual, nosotros somos diferentes, con matices distintos. Eso es lo que habría que valorar.

8. ¿Cuáles son los principales inconvenientes de la labor del Equipo Directivo en un CRA? ¿Cómo cree que la Administración podría favorecer el acceso y la permanencia de los Equipos Directivos de los CRA?

El principal inconveniente es la falta de concienciación de pertenencia a un grupo de trabajo. La falta de generosidad. Tampoco existe la vocación de maestro rural y la gran mayoría de maestros que pasan por la escuela rural, los CRA, lo utilizan de trampolín concursando todos los años y así poderse ir. Otro inconveniente es la complejidad de coordinar y llevar a cabo acciones en 14 unidades diseminadas en 9 localidades. La llegada de nuevos pobladores, perfiles de pobreza y analfabetismo, hace que haya cambiado el mapa educativo sustancialmente. Más que un inconveniente lo veo como un reto.

La Administración podría favorecer el acceso y permanencia de los equipos directivos en los CRA, estimulándolos económicamente y sin carga docente. Que pudieran dedicarse al 100% a sus labores, con maniobrabilidad y autonomía.

9. Una de las labores de los Equipo Directivos es elaborar los horarios de los maestros, ¿cómo se organizan? ¿Presentan dificultades?

Los horarios de infantil y primaria de los tutores no presentan dificultad alguna, salvo pequeños arreglos. Más dificultad presenta el horario del primer ciclo de ESO que ha de coordinarse con primaria (escuelas unitarias) y estos son períodos. A veces, casi siempre, no coinciden con las horas de primaria. Pero bueno, hay cierto margen de flexibilidad horaria. Es decir, que las áreas no siempre se pueden ajustar perfectamente a los periodos y tiempos establecidos por ley de forma perfecta. Los horarios que se confeccionan para realizar las rutas de itinerantes son muy complejos y laboriosos. Realizar una distribución horaria de 7 especialistas moviéndose por 9 localidades y atendiendo la normativa de no sobrepasar cierto kilometraje y a la vez utilizar las horas de sustitución para apoyar al equipo directivo o unidades, es difícil.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

El modelo CRA beneficia en general a todos, de cara a poder trabajar en equipo, potencia la socialización, la investigación, la integración y atención individualizada. Por otra parte, quien no desee trabajar en equipo, permanecer en su aula y no tener que verse con los demás compañeros todos los martes, el modelo CRA perjudica.

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

La relación con los CRIET ha de ser verdadera. Para ello, lo primero que hace falta es comprender la importancia de este proyecto y su transcendencia en el mundo rural. La información es importante. También la motivación para presentar el programa a las familias, maestros y Comunidad Educativa en general. Considero que ellos han de potenciar estas relaciones, pues son elementos de socialización y potenciar los sentimientos, la educación emocional, la educación artística, la expresión corporal y la sensibilidad por las artes.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

La función de los maestros itinerantes es muy importante porque, en primer lugar, desarrollan las áreas del currículo especializadas, como Educación Física, Inglés, Música, Audición y Lenguaje... Aquellos que no cubren todo su horario hacen labores de apoyos ordinarios en las aulas que se requiere. También liberan de carga horaria docente al Equipo

Directivo, complementando docencia. Se “utilizan” como mensajeros: “lleva esa carta, trae un libro que, por favor dale estos papeles...” La verdad que es un poco todoterreno. Como son los únicos maestros que pueden itinerar desde el punto de vista legal (seguros, responsabilidades...), todas estas circunstancias las resuelven ellos.

La relación con los tutores es muy buena y cordial. Recuerdo que en muchas ocasiones trabajan de forma coordinada.

13. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

Eso creía hasta hoy, pero actualmente tengo serias dudas. Me refiero al sector maestro. Porque desde las familias y alumnos no tengo la menor duda que tienen ese sentimiento de pertenencia a un mismo centro.

14. ¿Cree que el modelo CRA es la única solución para que permanezca la escuela en este medio? ¿Por qué?

No sé si es la única solución, pero hoy por hoy es la más acertada. Pero eso siempre que se hagan las cosas con ilusión, vocación, motivación y seriedad. El modelo CRA ha cerrado las puertas del aislamiento y el egoísmo y ha abierto la calidad de enseñanza, la cooperación, la socialización. Tiene una estructura fuerte y potente para mejorar y avanzar.

15. ¿Cómo ve el futuro de los CRA en Teruel en este tiempo de recortes?

Seguirán, pero con dificultades grandes. Creo que van desapareciendo los modelos de especialista itinerante y eso perjudica la calidad de enseñanza. Los recortes de programas educativos influyen también.

ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL CRA C

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

Bueno, yo al principio quería estudiar Historia, pero en mi casa mi madre me decía que hiciera Magisterio, ya que provengo de una familia de maestros, mis abuelos, primos, etc. Así que lo pensé y al final hice Magisterio de Inglés y después me decidí a continuar estudiando la carrera de Humanidades y, bueno, ahí continué. Lo estudié en la Universidad de Zaragoza, en el campus de Teruel.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

No lo recuerdo muy bien, ya hace muchos años. Lo que recuerdo es que las prácticas, aún siendo de aquí del pueblo, las hice en la ciudad. Pero no creo que me hablaran de escuela rural en la carrera.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Empecé Humanidades hasta que me llamaron a trabajar dos años después. Luego empecé con las oposiciones y hasta que aprobé.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

Estuve en Muniesa cuatro meses y medio, en la Fuenfresca (Teruel) algunos meses, después estuve en este CRA como maestro itinerante cuatro cursos, luego me fui a educación de adultos y también aquí en el pueblo estuve tres cursos; después volví al CRA con la oposición ya aprobada. Ahora llevo seis cursos en este CRA.

5. ¿Cuánto tiempo lleva como Director? ¿Ha desempeñado anteriormente otro cargo dentro del Equipo Directivo? ¿Cuál? ¿Durante cuánto tiempo?

De director llevó tres cursos. Anteriormente había sido director en adultos durante dos cursos. Aquí en el CRA fui director forzado ya que no quería ser nadie y desde inspección me nombraron.

6. ¿Cómo es la implicación de los ayuntamientos en su CRA? ¿Cómo se coordinan?

La implicación de los ayuntamientos depende de cada pueblo, es distinta. La predisposición es buena en todos, pero siempre surgen problemillas, como, por ejemplo, en el tema de la limpieza. Todo depende de los presupuestos de cada ayuntamiento. Por ejemplo, en X, la escuela está muy deteriorada, pero cualquier cosa que pides al ayuntamiento lo hace. En Y, la escuela es una casa y todo lo que pidas al ayuntamiento lo tienes. En Z, que se va a incorporar al CRA este curso, estuve el otro día y la escuela era nueva y muy bonita y referente al ayuntamiento me pareció exquisito, pues se ocupan de todo. En J, también tienen muy buena disposición, pagan todos los gastos: calefacción, agua, luz, limpieza, etc. En L, la escuela tiene escaleras para los niños de infantil, no hay patio de recreo y los niños juegan en la calle, el ayuntamiento no termina de preocuparse por la escuela. En la LL, la escuela es ideal y el ayuntamiento responde fenomenal. Yo creo que los problemas que se dan en los Ayuntamientos son por temas económicos. Ahora son tiempos difíciles y ellos no pueden afrontar todos los

gastos que genera el mantenimiento de un CRA. Respecto a la coordinación entre ayuntamientos no es la mejor, pues cada año hay en el Consejo Escolar un representante de ayuntamiento y estos van rotando. A lo mejor habría que invitar a las sesiones a todos los ayuntamientos, pero no creo que fuera bueno tener tanto político. Esa invitación sí que la hago a los presidentes de las AMPAS y estos sí que vienen.

7. ¿Cree que la Administración debería tener en cuenta una normativa propia para los CRA? ¿Por qué?

Yo creo que sí, desde el punto de vista de que somos entes diferentes al de un centro normal. A ver, no tenemos una normativa distinta pero casi, la manera de estructurarnos y organizarnos de todos los CRA es la misma y los directores entre nosotros también hablamos. Podemos encontrar algún problema con los programas de gestión pero, vamos, nos arreglamos. Yo pienso que deberíamos reformular la pregunta y cuestionarnos si la administración va a mantener el estatus de los CRA, ya que parece que vamos a que las especialidades desaparezcan y vuelva el maestro generalista. En el CRA hacemos cosas muy diferentes y eso es lo que debemos mantener.

8. ¿Cuáles son los principales inconvenientes de la labor del Equipo Directivo en un CRA? ¿Cómo cree que la Administración podría favorecer el acceso y la permanencia de los Equipos Directivos de los CRA?

El principal inconveniente es el tener contacto con los demás pueblos, en este CRA está centralizado en Y, y no ves los problemas que pasan en otros sitios. Por ejemplo el otro día fue a V un maestro para hacer una sustitución y un padre me llamó para decirme que la próxima vez avisara y se presentará a ese nuevo maestro. Son cosas importantísimas pero que se te pasan, muchas veces por falta de tiempo, aunque mis compañeros se quejan de que tengo muchas horas de dirección. Lo cierto es que no he tenido mucha suerte con los maestros que han venido a este CRA en los últimos cursos. Desde mi punto de vista son muy egoístas y lo único que hacen es criticar. Muchos de los maestros no están implicados con la labor del CRA, solo piensan en que se haga la hora para irse. El ambiente está enrarecido y son muy insolidarios. Yo estoy muy quemado y ojala pudiera elegir a mi plantilla de maestros, ya que también ha habido maestros muy buenos que al ser interinos se han marchado. Yo hablé con la directora provincial y le comenté la posibilidad de que los directores pudiéramos mantener más de un curso a maestros interinos que hacen bien su trabajo, que están a gusto y que por supuesto no les importaría quedarse un año más. Mira, desde hace dos cursos hacemos una merienda con los

padres y allí vi claramente el poco interés de los maestros por integrarse, por mezclarse con los padres, ellos se mantuvieron en una esquina. Yo me siento muy apoyado por las AMPAS, por el Consejo Escolar, por los ayuntamientos y poco apoyado por los maestros. En este CRA no hay problema para ser director: el acceso es libre y la permanencia la pone Inspección durante cuatro cursos.

9. Una de las labores de los Equipo Directivos es elaborar los horarios de los maestros, ¿cómo se organizan? ¿Presentan dificultades?

Los horarios de los maestros es otra cosa que mis compañeros no ven, cuando están todos de vacaciones en julio yo empiezo a organizar los horarios para que el uno de septiembre estén hechos. Requiere muchísimo esfuerzo y concentración, ya que tienes que tener en cuenta a los itinerantes, sus reducciones, sus kilometrajes, etc. Nosotros primero elaboramos el horario del equipo directivo, después el de los maestros itinerantes y por último el de los tutores de las aulas. Este año se nos complicará un poco más porque añadimos el pueblo de Camarena y habrá más distancias. Tiene mucha complicación y es muy delicado. Pero, vamos, todos los cursos salen.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

El modelo CRA a los maestros les beneficia mucho ya que, por ejemplo, los itinerantes tienen su compensación horaria. A nivel individual los maestros también tienen cierta flexibilidad en cuanto a hacer sus tutorías, relacionarse con las familias. La desventaja puede ser cuando un maestro está solo en el aula con cinco niños, pero bueno se compensa con la llegada de los itinerantes. También puede haber falta de coordinación entre maestros, todo depende de su predisposición y de su actitud. Faltan las verdaderas reuniones de ciclo, ya que cuando tenemos la reunión del CRA nos dedicamos a burocracia. La desventaja de los alumnos es el aislamiento, nivel de relación, nivel de efectividad. Te pongo un ejemplo, el próximo curso en Z habrá un niño de quinto de primaria y cuatro niños de infantil entonces ¿qué tipo de relación se va a dar? Tenemos el CRIET para poder mejorar esto, pero aun con todo lo veo poco. Lo negativo es la falta de niños y si nos vamos a la parte didáctica falta la competitividad ya que no tiene a nadie para comparar y, como ventajas, la atención es individualizada, la comodidad y la seguridad que ofrece el pueblo. Además, nuestro CRA tiene muchos peligros en la carretera ya que se forman ventisqueros y muchos hielos, entonces si hubiera servicio de transporte para los niños sería muy peligroso. Además, es muy importante mantener las escuelas abiertas en los pueblos. Son

muy positivas las actividades que se hacen: por ejemplo la convivencia, el huerto escolar, el proyecto *Comenius*. Para las familias todo son ventajas, ya que tienen a sus hijos en casa. También beneficia a los pueblos ya que en cuanto una escuela cierra el pueblo muere, ya que pierden todos los servicios. En este CRA, el pueblo de H cuando cerró su escuela el pueblo se fue a pique. Perder la escuela es a lo largo perder el pueblo.

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Tiene que haber coordinación entre los dos. Aquí hemos tenido algún problema con el CRIET ya que en ocasiones no asumen su responsabilidad. En un ejemplo, un alumno del CRA durante su estancia en el CRIET cometió una falta y me llegó una carta del CRIET para que a ese alumno lo sancionara yo; esto no es así, pues debería haberlo hecho el director del CRIET ya que sucedió allí. También algo que no me gustó fue la falta de protocolos para alumnos con alguna enfermedad tipo diabetes, epilepsia, etc., ya que ellos no quieren asumir la responsabilidad y querían que el maestro de nuestro CRA se preocupará de todos estos alumnos. Y también iría en la línea de los contenidos curriculares del CRA aprovechando los recursos que ellos tienen.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

Un papel muy importante, son los ejes vertebradores, son el correo, para el equipo directivo son muy apreciados, son los que sustituyen, de alguna manera son los que conocen todo y nada del CRA, conocen todos los pueblos pero les falta más tiempo de estar en ellos. Por los padres son muy apreciados. La relación con los tutores suele ser muy buena.

13. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

De los niños sí. De las familias depende, pero estamos trabajando en esto, hacemos reuniones antes que los consejos escolares, este año van a comprar los libros de texto entre todos. Pero en este CRA, al no haber una única AMPA, esto es complicado. Los maestros sí, pero simplemente porque mantenemos unas reuniones comunes y, quieras que no, tienen ese sentimiento.

14. ¿Cree que el modelo CRA es la única solución para que permanezca la escuela en este medio? ¿Por qué?

Sí, totalmente convencido, ya que este modelo da calidad educativa. Espero que como mínimo nos quedemos como estamos ahora.

15. ¿Cómo ve el futuro de los CRA en Teruel en este tiempo de recortes?

Yo he hablado con la directora provincial y con la consejera, y estaban por la labor de mantener los CRA aunque parezca que no. Yo creo que no hay recursos y que hay que optimizar. Pero si llega el día en el que a los itinerantes los quitan la calidad se terminará. Un maestro generalista no puede asumir las especialidades.

A5. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS MAESTROS DE LOS CRA

ENTREVISTA AL MAESTRO ITINERANTE CRA A

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

Yo estudié Magisterio en la Universidad de León, en la Escuela de Profesorado porque yo soy de la ley del 70 todavía y me decidí a estudiar magisterio por vocación pura.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

No. No aparece por ningún lado.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Monté una academia de refuerzo educativo, coincidió con el cambio legislativo de la LOGSE. Entonces eliminaron los exámenes de septiembre y duré dos años y medio porque sin los exámenes de septiembre era muy poco, al desaparecer la necesidad de refuerzo educativo pues como empresa no había forma de salir adelante y entonces fue cuando cerré. Entonces empecé a preparar las oposiciones y me metí en la pública.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

¿Te los tengo que decir? He estado en la Escuela Rural excepto en dos colegios completos: uno en Tauste y otro en Gallur e incluso en Tauste, que era un colegio completo, estaba compartido con Rabilla de Ebro y lo demás han sido CRA. Sí, siempre en la pública. Con este llevo cinco cursos en el CRA. Después de Pilar soy la más antigua.

5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la Universidad y la realidad de los CRA?

Hombre, distanciamiento no hay porque en la Universidad los CRA no aparecen por lo que la hacen inexistente, pero pienso que aunque nos formaran en la escuela rural en la universidad una vez que llegas al aula sigue siendo muy distinto, porque la realidad del aula solo se puede conocer estando en el aula. Esa es mi forma de pensar.

6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué?

Lo veo interesante y desde mi punto de vista debería ser obligatorio por lo que te he dicho antes, porque es la única manera de conocer la realidad de la escuela rural pero lo que pasa es que con el sistema político actual es posible que dentro de nada desaparezcamos como ser, como ente, además la gente viene muy equivocada cuando llega aquí. Aquí no vienen alumnos en prácticas porque, a no ser que sea alguien de la zona, no vienen, ni la solicitan, normal. Porque, claro, si vas a venir a trabajar y te va a costar dinero, pues no. Además, sobre todo la gente joven que últimamente hemos tenido (interinos jóvenes) vienen con unas ideas preconcebidas que no se ajustan para nada a la realidad y además no se dejan enseñar con facilidad. Son gente muy joven que acaba de salir del huevo, se sienten en posesión de muchos derechos y hay que aterrizar y es otra cosa.

7. ¿Cree que en los Planes de Formación del Profesorado se ofertan cursos específicos para los maestros de CRA?

Para los centros no. De hecho ahora misma las ideas de formación las tenemos que decir desde el claustro de profesores y eso hace que los intereses personales del profesorado queden en un segundo plano y también nos marcan mucho las líneas por las que tenemos que ir. Entonces realmente nuestros intereses no se ven reflejados en la formación que a la hora de la verdad recibimos. En el caso de los CPR el profesorado individualmente sí que recibe una formación más ajustada a sus necesidades o gustos pero como los CPR también desaparecen, estamos en un limbo. Se sabe formación *on-line*, pero desde luego yo creo que en el tema de Magisterio es la menos adecuada que hay, porque una de las grandes ventajas que tenemos es que trabajamos en un foro de experiencias que son vividas en primera persona y lo interesante es compartirlas en primera persona. Es mi forma de verlo.

8. ¿Cree que la Administración debería incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo?

Pues no lo sé si debería hacerlo o no. Porque tampoco me parece interesante que alguien permanezca en la escuela rural por los puntos que puede obtener para el concurso. Lo interesante en la escuela rural es que la gente esté comprometida. Yo he tenido muchos compañeros que han estado en la escuela rural y no han creído en ella. Si estás 10 años, pero no crees en lo que haces, piensas que la escuela rural es solo un paso para llegar a un sitio a mí eso no me parece interesante. Si alguien está aquí porque quiere no es necesario incentivarlo. A lo mejor es más interesante el tema de la continuidad con el alumnado; eso sí lo veo mejor y la forma de incentivarlo económicamente desde luego no. Pero que se tuviera en cuenta para el concurso como está sucediendo ahora ya está incentivado de hecho. A partir del cuarto año les da igual cinco que seis pero yo pienso que eso está

bien. Luego tampoco puedes quitarle a la gente las ganas de irse a su casa, a su entorno. Pienso que es mejor incentivo para la escuela rural que la gente que está quiera estarlo.

9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA?

La incompreensión administrativa porque, para suerte o desgracia, pues se legisla desde despachos están en Zaragoza y no tienen en cuenta para nada la realidad educativa de Teruel ni de Huesca ni de la mitad de la provincia de Zaragoza, que es escuela rural como nosotros y trabajan con números y no sé si en algún momento han perdido de vista que detrás de esos números hay niños. Eso, por un lado; básicamente y fundamentalmente nos preocupan nuestras realidades. Pero ellos lo leen todo en términos económicos y para mí la escuela rural es otra cosa. Me decepciona bastante que todos los inspectores que han pasado por la escuela, de repente es como si olvidan de lo que han vivido y me parece bastante decepcionante porque hay inspectores de educación que no han estado nunca en un aula, pero sí hay otros que han estado y saben la realidad que tenemos; entonces, bueno, pero allá cada uno con su conciencia y, en segundo lugar, la poca estabilidad del profesado es un problema muy grave. Como te decía antes no puedes obligar a la gente a estar en un sitio donde no quiere.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

A los maestros les beneficia el tema de que haya tantísima gente con movilidad y creo que también enriquece a la que está en el claustro tanto para bien como para mal, porque conoces muchas cosas distintas que a la larga te ayudan a abrir tu mente y a ver que no hay una sola manera de hacer las cosas, tanto para bien como para mal. Eso pienso que es un beneficio. Al alumnado de todo punto es beneficioso, mucha gente dice que si no juegan, que si no tienen gente de su edad, aunque yo pienso que los niños hasta los 11 años son niños que tienen toda su vida para hacer sus relaciones sociales. Aquí desde el centro se trabaja muchísimo el salir, las convivencias, el programa CRIET; creo que se trabaja lo justo tampoco le hace falta más a un niño a estas edades desde mi punto de vista y luego cuando él necesite socializarse si tiene los recursos adecuados lo hará. Pienso que es mucho más importante la calidad educativa que recibe en la escuela rural y que es un precio contra la falta de las relaciones, es un precio barato en comparación con la educación que reciben aquí. Y perjudica a los maestros a la gente que está definitiva la quema un poco porque pues no tienes un sistema de trabajo continuo, te tienes que estar adaptándote continuamente si además formas parte del equipo directivo y eres definitivo en un colegio donde hay 3 definitivos que sabes que te va a caer siempre la

responsabilidad. Ahí la gente se quema y puede ser una desventaja. Para la gente que no forma parte del equipo directivo y repite porque quiere son obviamente beneficios.

Las familias pienso que también salen beneficiadas y ellas también se marcan el objetivo de que los críos se socialicen; por lo demás, creo que están bastante contentos con el funcionamiento de la escuela.

La comunidad educativa, es decir, lo que son el resto de agentes sociales aquí son muy conscientes de que en el momento en que se acaba la escuela se acaba el pueblo en todas las localidades; entonces creo que beneficia también en general a los ayuntamientos.

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Pues básicamente lo que debe existir lo tenemos y es una coordinación pedagógica los temas que se trabajan en el CRIET se dirigen desde aquí y luego normalmente pues eso, como el CRIET depende un poco de nosotros pues nos reciben con buen grado las sugerencias que les hacemos. El año pasado compartimos un colegio muy grande en Zaragoza; a nosotros eso no nos conviene por las características de nuestros chicos, porque si viene un colegio con 40 chavales a ellos no les hace falta socializarse y realmente los nuestros tampoco se socializan con ellos porque ellos no lo necesitan. Entonces sugerimos volver a coles pequeños y la relación es muy buena y todo lo que hay, o sea, lo que se necesita es lo tiene que haber (la coordinación pedagógica) y se echa en falta un trato personal en el sentido en que tenemos reuniones con ellos a principio de curso y luego es a base de teléfono y papel. Tal vez es mejor igual sentarte un poco más en el funcionamiento del grupo, cómo ves a los chicos, pues algo más con tutores. Marcar que no es solo llegar una semana porque en una semana de dormir juntos se ven muchas cosas pero también llevamos nosotros nuestro representante y nos comunica igual ellos con más continuidad hacia como que los tienen 3 semanas al año. Quizás pueda ser eso lo que falte un poco. Me parece imprescindible lo del CRIET; sí, porque sí no ese objetivo que nos marcamos de que cuando lleguen al instituto tengan las herramientas para relacionarse adecuadas no lo podríamos hacer, o sea, lo podríamos hacer como lo trabajamos con el tema de las convivencias y los encuentros, pero, en fin, sería totalmente distinto. Los que van sí, los que no van suele estar el problema en las familias que son muy protectoras y no entran por el aro y no entran y da igual lo que les digas, pero los críos de buen grado normalmente. Además, en las escuelas como X que hay mucha tradición nadie se plantea no ir al CRIET. No se lo plantean, es como no hacer matemáticas. En otros colegios donde no hay tradición sí que te cuesta más tirar de los críos. Están totalmente integrados en el funcionamiento de las escuelas.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

El maestro itinerante, especialmente el de música, es el que va a todo el CRA, a las cinco localidades, eso está bien porque nos da al Equipo Directivo una visión muy completa y además también nos sirve como "recadero". La relación con los tutores es muy buena, ya que aparte de su especialidad también da apoyos, de tal forma que haya un reparto de responsabilidades y que el conocimiento de los críos sea mayor.

13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural?

El maestro que lleva unos cuantos años en el CRA sí; el que llega un curso y se marcha, ese pasa sin pena ni gloria. La gente está un poco harta de tanto cambio de maestros, y si alguien repite eso les encanta. Si enganchan mucho a los críos la visión puede cambiar, pero lo que más valoran es la estabilidad.

14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

Los maestros lo tienen muy claro, sabemos que es un mismo centro. Los padres barren para casa pero se está trabajando en esto. Y los críos, los más mayores sí, a los más pequeños les cuesta un poco más. Esto lo trabajamos con el CRIET, con las convivencias.

15. ¿Qué les diría a los recién titulados o a aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural?

Que tienen mucho que aprender, que se dejen orientar, que escuchen y observen. La humildad es muy importante. Ah, y que pregunten todo lo que necesiten.

ENTREVISTA MAESTRA CON MÁS AÑOS DE EXPERIENCIA CRA A

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

Decidí estudiar magisterio porque era una carrera corta y después le permitía continuar estudiando. Lo estudié en Valencia.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

En ningún momento.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Tuve la posibilidad de estar trabajando en distintas escuelas de Valencia en la etapa preescolar, y también me permitió estudiar pedagogía.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

Trabajé en Valencia capital, en Calatayud y en este CRA. Aquí llevó desde 1988.

5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la universidad y la realidad de los CRA?

El distanciamiento es larguísimo, además lo que yo estudié no me sirvió de mucho. Mi formación empezó en la escuela, aprendes mucho más día a día.

6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué?

Sí que lo veo interesante, porque es una manera de conocer la realidad donde más fácilmente les va a tocar trabajar.

7. ¿Cree que en los Planes de Formación del Profesorado se ofertan cursos específicos para los maestros de CRA?

No, yo creo que todo va en función de la enseñanza normalizada, es decir, de centros completos.

8. ¿Cree que la Administración debería incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo?

Creo que lo deberían incentivar, ya que el gran problema del CRA es la inestabilidad de los maestros. Entonces tendrían que buscar alguna forma para que esta movilidad de maestros desapareciera. El cómo no lo tengo muy claro, pero igual dando más puntos,... no lo sé.

9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA?

La dificultad es esta, el que haya tanta movilidad del profesorado, ya que cada curso es vuelta a empezar en todos los aspectos: el dar a conocer el centro, en los proyectos, etc. Pero por lo demás no veo ninguna dificultad más.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

Respecto al modelo CRA solo beneficios para todos. A los alumnos les beneficia porque les permite estar en su casa sin tener que desplazarse, pero además, dado como se intenta trabajar en los CRA, intentas que se relacionen con los de su edad a través de distintas actividades como pueden ser las convivencias. Para los padres es también muy positivo porque están siempre con sus hijos en casa y también se les permite que haya contacto con otros padres de los diferentes pueblos. Para los maestros es muy positivo porque no es lo mismo trabajar en una isla que trabajar con más gente y esto lo facilita el CRA. Por ejemplo, la tarde de los miércoles nos da la posibilidad de hablar, de comentar, de proponer temas para llevar a cabo en todas las aulas. Y en cuanto a la comunidad pues todo esto repercute de manera muy positiva.

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Tienen que tener como mira fija el alumno. Tienen que programar conjuntamente, que no solo sea que los alumnos van allí una semana, sino que las actividades que se hacen allí vayan coordinadas con las del CRA.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

Es muy importante, porque además de dar su especialidad con mayor formación también posibilita trabajar con los alumnos desdoblados, favoreciendo totalmente a los alumnos. La relación es muy buena con los tutores.

13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural?

No, creo que no está muy bien valorada. Porque el sentir de muchos todavía es que los alumnos están en centros completos reciben mejor formación que los de la escuela rural. Me da esa impresión y sobre todo los que no conocen este medio.

14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

A nivel de maestros y alumnos creo que sí. También es verdad que para conseguirlo ya hemos pasado unos cuantos años y a nivel de padres se está consiguiendo, aún estamos en proceso.

15. ¿Qué les diría a los recién titulados o a aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural?

El trabajar en un CRA es una gozada, creo que es más fácil, la enseñanza es más individualizada y a la larga es muy gratificante.

ENTREVISTA AL MAESTRO CON MENOS EXPERIENCIA CRA A

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

Yo decidí estudiar magisterio porque me gustaba mucho deporte y por eso hice educación física y además me gustan mucho los niños. El primer año lo estudié en Palencia y los otros dos años en Zaragoza. Y después estudié INEF un año en Madrid y otro en Huesca.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

Muy poco o nada, solamente nombrarla. Yo la conocía, porque soy de un pueblo y allí había un CRA. Yo hice las prácticas en la escuela rural, para poder conocer la realidad. En la universidad no había ninguna asignatura que tratara este tema, ni siquiera en didáctica general.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Trabajé en una empresa de cristales. Luego estudié en un año las oposiciones de secundaria y después estudié las de primaria. Después trabajé en la privada tres cursos, un curso estuve como especialista y los otros dos de tutor.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

He tenido tres destinos, tres cursos en Barbastro, uno en la Sierra de Albarracín y este año en este CRA. Un solo año.

5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la universidad y la realidad de los CRA?

Sí, yo creo que no se interesan por trabajar el tema de los CRA. Creo que en Aragón los CRA son una realidad y que en las facultades se debería tener en cuenta a través de alguna asignatura.

6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué?

Sí, totalmente, yo creo que al menos una de sus prácticas debería ser en el medio rural, para que conozcan y vean cómo se trabaja en los CRA.

7. ¿Cree que en los Planes de Formación del Profesorado se ofertan cursos específicos para los maestros de CRA?

Bueno, pueden ofertar algo, pero luego los hacen y no cumplen con tus expectativas. Muchas veces dices "¿para qué he venido aquí al CPR si no he aprendido nada?". Esto hace que busques otras fórmulas de formación.

8. ¿Cree que la Administración debería incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo?

Incentivarlos pues sí, porque el trabajo aquí es más complicado aunque el estar en un pueblo también te da muchos beneficios. Yo creo que igual podrían incentivar económicamente o haciendo los destinos de los CRA de más de un curso escolar para los maestros interinos.

9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA?

La dispersión de los pueblos, lo que es el tema de horarios, en cuanto a la trasmisión de documentos, etc. Sobre todo, en sustituciones de los maestros es lo más complejo que veo.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

A los maestros les perjudica sobre todo en la organización propia, ya que es más complicado preparar siete niveles que llevar uno solo, necesitas más tiempo de preparación. Para los padres creo que puede ser un inconveniente el tener que desplazar a sus hijos para que hagan actividades extraescolares, aunque poco a poco se van haciendo más en el CRA. Para los alumnos la socialización puede verse afectada. En este CRA se intentan hacer muchas actividades juntos para mejorar este aspecto e incluso se hace alguna actividad con otros CRA de la Comarca. Para esto también están muy bien los CRIET. En cambio, para ellos son muy positivas las actividades académicas ya que disponen de una atención individualizada. Para los maestros es muy positivo ya que aprendes mucho y te reciclas continuamente. En mi caso, que soy tutor en un pueblo, tiene la posibilidad de hacer y deshacer, es decir, tenemos total

flexibilidad en cuanto a la organización y a la preparación de actividades. Podemos salir al entorno y trabajar con este.

Para las familias es muy positiva la relación que hay, podemos hablar todos los días, una relación muy de tú a tú. En cualquier momento puedes hablar. En cuanto a la comunidad, si en un pueblo la escuela se cierra este se va muriendo. Entonces siempre están pendientes, nos conceden todo lo que queremos. Te llevan en "palmetas".

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Tiene que haber una coordinación total directa y deben ir unidos, en una misma línea. Los CRIET hacen una labor muy buena en cuanto a la socialización, ya que los críos se van conociendo y esto favorece el paso al instituto. Se dan varias reuniones a lo largo del curso y las temáticas que van a tratar en el CRIET en cada uno de los trimestres previamente se trabajan también en el CRA. Los críos lo pasan muy bien y pueden hacer actividades que por falta de medios en su CRA no lo harían.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

El papel es muy bueno porque son especialistas y le dan calidad a la educación del CRA. Y la relación es muy buena con los tutores, totalmente directa.

13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural?

Yo creo que sí, mi impresión es muy buena. Están muy pendientes de ti las familias. La escuela es un bien para el pueblo.

14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

Yo creo que con los años se va consiguiendo cada vez más. A nivel de maestros está claro que eres un CRA, ya que el trabajo es en equipo. A los alumnos y las familias les puede costar un poco más.

15. ¿Qué les diría a los recién titulados o a aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural?

Que tengan experiencia con el medio rural, que hagan alguna de sus prácticas en este medio y que es muy gratificante. Y además en Aragón lo más probable es que tu primer destino sea un CRA.

ENTREVISTA A LA MAESTRA ITINERANTE CRA B

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

Yo había estudiado piano grado superior y pensé en continuar con Magisterio. Siempre he dado clases de música y me gustan mucho los niños. Lo estudié en la Universidad de Zaragoza, en el campus de Teruel. Y también tengo las especialidades de primaria, infantil y música.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

Un poco por encima, en estos momentos no recuerdo que hubiera ninguna asignatura en concreto.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Comencé con las duras oposiciones y continuaba con mi trabajo en la escuela de música de Cella. Empecé a trabajar en el año 2003 y hasta el día de hoy.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

He tenido muchos destinos, casi siempre en CRA. Y en este CRA llevo un año, y puede que el próximo curso, pues me gustaría repetir.

5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la Universidad y la realidad de los CRA?

Pues lamentablemente sí. Es que hasta que no trabajas en el medio rural no te das cuenta de esta realidad.

6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué?

Yo creo que sería muy interesante, porque en el medio rural ves realidades muy diferentes. Conoces las aulas unitarias donde conviven muchos niveles y eso es complicado pero muy gratificante.

7. ¿Cree que en los Planes de Formación del Profesorado se ofertan cursos específicos para los maestros de CRA?

No, sinceramente no. Yo he hecho muchos cursos y todos van dirigidos al profesorado del centro ordinario.

8. ¿Cree que la Administración debería incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo?

Yo creo que sí, porque se nota mucho el cambio de los maestros. Además en la especialidad de música sigues el currículo, pero hay muchas cosas que dejas empezadas un curso para poderlo terminar otro y si hay cambio de maestro no se da. Quizás se puede incentivar con puntos.

9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA?

A la hora de ponerse serios, de llamar la atención y también en temas de información a las aulas de los pueblos, aunque siempre a los itinerantes nos utilizan como correo.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

El CRA está claro que tiene beneficios, porque trabajas de una manera más individualizada con los alumnos, pero también te perjudica en que tienes aulas con muchos niveles y tienes que cuidar mucho los tiempos que les dedicas. Hay días de trabajar más con los mayores y otros con los más pequeños; depende de las actividades que hagas. Para las familias es muy cómodo tener la escuela abierta y poder tener a sus hijos en casa, ya que cuando van al instituto da mucha pena, ya que tienen que madrugar y estar todos los días en carretera. Por ejemplo, a los maestros itinerantes nos toca mover muchos materiales en nuestro coche para poder dar las clases y eso lo veo un perjuicio. Yo prefiero trabajar en un CRA, aunque sea itinerante: el ambiente es muy bueno y los niños son muy majos. Para la comunidad son todo beneficios, hace poco hablé con el alcalde de este pueblo y me dijo que lo mejor de un pueblo es tener la escuela abierta, ya que da vida al pueblo y les beneficia para tener otros servicios

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Al principio de curso desde el CRIET nos mandan las fechas que los alumnos de este CRA van a ir. Entonces en claustro se decide cuáles van a ser los maestros acompañantes. Yo no conozco mucho el CRIET pero sé que los alumnos se lo pasan muy bien. Hacemos actividades previas a la temática del trimestre en el CRA.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

Quizá vamos pasando muy rápido por las aulas y en los recreos es cuando hacemos las itinerancias. Nosotros no llevamos la carga que puede tener un tutor y nos dedicamos a nuestra especialidad y a realizar algunos apoyos. La relación con los tutores es muy buena y nos intentamos coordinar bastante; por ejemplo, si van a dar un tema de los ríos me piden que busque alguna canción relacionada. Yo echo de menos poder trabajar más tiempo juntos, ya que debemos dedicar mucho tiempo a burocracia.

13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural?

Sinceramente creo que no, no se dan cuenta de todo lo que hacemos.

14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

Se intenta bastante, se hacen muchas actividades para que los alumnos se junten, como por ejemplo el día de la convivencia, tienen el CRIET y aparte en este CRA tienen muchas actividades extraescolares, donde cada tarde se reúnen. A nivel de maestros está totalmente claro que somos un centro. Y a nivel de familias también.

15. ¿Qué les diría a los recién titulados o a aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural?

Que no se desanimen, que sigan para adelante. Ahora son tiempos difíciles pero pasaremos de la crisis e iremos a mejor. Que luchen por entrar en las bolsas de trabajo. Y que la escuela rural que no les dé miedo, que es muy bonito y muy gratificante. Que lo prueben.

ENTREVISTA AL MAESTRO CON MÁS AÑOS DE EXPERIENCIA CRA B

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

La decisión de estudiar magisterio en los años 70 que fue cuando yo estudié magisterio pues era casi obligatorio en Teruel, entre otras cosas, porque en esos años el viajar fuera de casa era casi imposible y más en una familia de agricultores donde había nacido yo y después en Teruel teníamos pocas opciones, entre otras cosas, porque la universidad no estaba como está ahora y era magisterio a lo que más fácil acceso teníamos.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

Pues creo sinceramente que ni en esos momentos ni en la actualidad se habla de la escuela rural, es una opinión muy personal. Creo que en los momentos estudiaba yo lo más importante al estudiar magisterio era estudiar pedagogía, filosofía, matemáticas y aprobar. Es cierto que teníamos un año de prácticas que era importantísimo, pero siempre en un medio urbano, no en un medio rural. En estos momentos creo que se les habla poco de la escuela rural en la universidad. Por desgracia *pesamos* poco y sí que es verdad que nos demandan que tengamos maestros en prácticas y yo soy uno de los que piensa que debemos ofrecernos porque es totalmente necesario.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Terminé con 20 años y entonces se hacía la mili a los 22 o 23 años y no me quedó más remedio que irme a ganarme el pan a Valencia, a un colegio privado así que estuve en Valencia y después hice la mili. Luego me presenté a las oposiciones y las aprobé. Mi primera salida después de aprobar las oposiciones fue primero como provisional y después como fijo en X, que actualmente pertenece al CRA.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

Ya te he nombrado a X; a ver si hago un ejercicio de memoria en Valdelineares, Escucha, Orrios, Alfambra, Mezquita, Y y Z. Aquí en Z estuve un año como maestro de escuela rural de primaria y al año siguiente se formó el CRA. Llevó aquí la friolera de 23 años.

5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la Universidad y la realidad de los CRA?

Absolutamente, pues creo que debería ser una asignatura la enseñanza en la escuela rural y no solamente viniendo aquí a hacer prácticas una semana o 15 días, sino que debería formarse al alumnado que al menos quisiera o pretendiese salir a la enseñanza rural porque es lo que él quiere pues estuviese la oportunidad de salir un poco más preparado.

6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué?

Como te he dicho antes, totalmente conveniente: la razón es que el maestro que viene de la universidad, hablando en términos claros, viene en pañales porque el medio rural para él es totalmente desconocido, pero es que además hay muchos casos en que la escuela rural es una

total desconocida, las clases internivelares piensan que ni existen. Aquí la mayoría vienen pensando que va a haber una programación ya toda clarita, no en ningún caso sabiendo que tienen ocho o diez alumnos y que los niveles pueden ser seis o cinco o cuatro y la verdad es que es un hándicap: les cuesta adaptarse, les cuesta aprender. Yo he estado 18 años de director de este centro y tengo el conocimiento y la gratitud de muchos compañeros que han agradecido lo que han aprendido durante el año que han estado aquí y se han tenido que ir al año siguiente, con lo cual quiere decir que es una necesidad en los estudios de grado.

7. ¿Cree que en los Planes de Formación del Profesorado se ofertan cursos específicos para los maestros de CRA?

Rara vez, bien es verdad que hay algunos cursos de formación de los CPR solicitados por los CRA pues se pueden adaptar a nuestra realidad y bueno de un título muy general y que puede servir para todos pues el CRA lo va a adaptar a su realidad. Yo llevo 35 años en esta profesión y te podría decir que específicos de CRA muy pocos.

8. ¿Cree que la Administración debería incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo?

Creo que sería una fórmula para que la gran movilidad que tenemos en las escuelas rurales pudiera mitigarse un poco, porque aquí es muy difícil llevarse a cabo un plan de formación, cualquier proyecto de innovación o de investigación en el CRA porque el equipo directivo lo primero que se encuentra es que al año siguiente de programar ese proyecto pues te puedo decir que el 60% del profesorado o más no va a estar, con lo cual al año siguiente empezamos por la misma letra que hemos empezado el curso anterior, por lo que es muy difícil dar una continuidad de progreso con el ritmo de cualquier proyecto. Entonces no sé si pagarnos o darnos más puntos, no sé cuál sería la fórmula, pero sí que deberían pensar en algo para que incentivasen a los maestros que vienen a la zona rural; primero, que viniesen porque les gusta y porque quieren y después que se les incentivasen de alguna manera para que permaneciesen como mínimo tres o cuatro años.

9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA?

Esta última que acabamos de nombrar es una de ellas, la gran movilidad del profesorado ramifica en una serie de dificultades pues es, como te comentaba antes, llevar a cabo una serie de proyectos, el dinamizar actividades extraescolares, el concienciar al profesorado de que hay que participar en dichas actividades e incluso en algunas ocasiones dar de nuestro tiempo o de

nuestro propio dinero, esto son grandes dificultades para que el equipo directivo se meta en estos temas como por ejemplo campañas de esquí, escuelas viajeras. A veces encuentras gente que no quiere participar en ellas y no siempre el profesorado definitivo está dispuesto a pasar un mes por ahí porque son gente más mayor; por otro lado, el profesorado nuevo al ser tanta la movilidad muchas veces no se siente integrado con estas actividades, con lo cual la gran dificultad que tiene el equipo directivo es esta movilidad. Las instituciones como el ayuntamiento, la comarca y las gentes de los pueblos suelen darlo todo; en la mayoría de los casos intentan colaborar y ayudar. Yo te diría que la movilidad es uno de los problemas más gordos que tiene el equipo directivo, independientemente de que puedan tener sus problemas económicos, son problemas que tienen solución de una manera o de otra, sino a corto plazo a más largo plazo. Por todo ello pondría a la movilidad como generador de otras dificultades.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

Empezaría por los alumnos; el modelo CRA son todos beneficios para los alumnos, el modelo CRA tal y como se concibió en sus orígenes, porque en dichos orígenes se concibió para que el maestro itinerante fuese por los pueblos y diese su especialidad. Progresivamente, se van aumentando estas especialidades, con lo cual todavía se favorece más este modelo porque no solamente se daba la educación física y el inglés sino que también tenemos la especialidad de música, de audición y lenguaje y todo esto aunque diga la administración cuando sale en la televisión que es un gasto innecesario y que hay que volver al maestro generalista, a mí no me convence, porque he vivido las dos situaciones, del maestro generalista que da de todo a todas horas y se lo come todo y el maestro itinerante que da determinadas áreas y tiene otros espacios de tiempo para dedicarse a apoyos, no tocarse la barriga como piensan muchos, sino apoyar en el aula, a buscar materiales, a preparar sus clases, a hacer biblioteca, a buscar recursos. Quien mejor para demostrar esto que los especialistas en inglés, en música, en religión para llegar al alumno; esto vale dinero, pero si queremos tener una educación en condiciones es necesaria. En resumen yo abogo por el modelo CRA original y no por el modelo CRA al que estamos derivando basado en la racanería.

En cuanto a la familia, sí, esto favorece a los alumnos a las familias. Imagínate tú, porque ven que sus hijos tienen una enseñanza individualizada, una enseñanza de calidad, una enseñanza en donde el tú a tú funciona, la confianza funciona, el pedir responsabilidades al niño funciona y, por lo tanto, si favorece a los alumnos favorece a las familias. Además, si abres el

centro con actividades utilizando espacios como el patio, frontones, piscinas a las actividades de la comarca interrelacionadas con el paquete de actividades del propio CRA mejor.

En cuanto maestros pues yo creo que al maestro que se siente implicado e inmerso en el modelo CRA pues yo creo que es un gran beneficio porque comparte con compañeros una serie de horas de trabajo en las cuales se opina, se aportan cosas todos y se aprende del que te piensas que no te va a enseñar nada, aunque tenga muchos menos años que tú, otro aprende del veterano cuando se hacen proyectos, seminarios de formación, pues no estamos una persona solo; además, el grupo de trabajo aporta sus propios conocimientos, por lo que este modelo es enriquecedor como sentido de trabajo conjunto para los maestros. Hay gente que tras pasar unos años en el medio rural se marcha a la ciudad porque se siente más identificado con ese medio, pero eso es según gustos. Para los que nos sentimos identificados con el modelo CRA es lo mejor que se ha podido inventar para borrar aquel aislamiento que había en los años 70 y 80. Si el CRA está abierto, por ejemplo los días que hacemos de convivencia, la comunidad educativa está abierta a dicha convivencia si hacemos talleres u otro tipo de actividades pues así la comunidad participa. La actividad de la piscina la empezó a hacer el CRA los martes durante todo el año y ahora ya hemos pasado esa función al AMPA, ellos se encargan de organizarla, de buscar dinero, de relacionarse con la comarca. En el aspecto de la enseñanza, los padres pueden acudir al centro a leer para favorecer la actividad lectora de los alumnos, la relación es muy cordial porque nos conocemos todos. Yo prejuicios no señalaría ninguno; en todo caso, alguna dificultad puede ser la dificultad económica de gasto que supone, pues cada una de las escuelas para los ayuntamientos porque exigimos que las escuelas estén dotadas de buena calefacción, que tengan baños adecuados, que sea un lugar limpio, que tenga su señora de la limpieza... En realidad no es un prejuicio, sino que el ayuntamiento tiene que destinar una serie de dinero para mantener las escuelas en las que somos nosotros los inquilinos. Repito esto: no es un prejuicio, es una incomodidad por decirlo de alguna manera, una incomodidad que la mayoría de los alcaldes la hacen gustosamente. Aquí han llegado a pagarnos las estanterías de la oficina porque no teníamos recursos económicos nosotros y si comprábamos las estanterías no comprábamos libros para la biblioteca y el ayuntamiento ha dicho "tranquilo, que lo pagamos nosotros".

11. ¿Qué elementos deben tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Lo primero es concienciarnos tanto los maestros de CRA como los maestros de CRIET de que esto es un proyecto único de los dos, no puede existir el proyecto CRA por su lado y el

proyecto CRIET por otro lado porque sería un sinsentido. El modelo CRIET nació como un modelo compensador de la escuela rural y como es educación compensatoria debe compensar las necesidades que tiene la escuela rural que sí que las tiene, aunque para mí tiene muchas ventajas también, pero es verdad que tiene dificultades con respecto a otros centros completos donde tienen la realidad a lo mejor más fácil tanto social, porque tienen un mayor número alumnos, como de elementos materiales o recursos. Para ir unidos en el mismo proyecto lo que tenemos que hacer son reuniones conjuntas en los inicios del curso o finales del curso, para que el proyecto CRIET y el proyecto CRA se simultaneen y todos sepamos en qué dirección tenemos que ir. En la actualidad las reuniones de fin de curso se están haciendo y yo que llevo muchos años también he visto que en el CRIET se han recortado el número de reuniones de los profesores. Los directores realizamos reuniones al principio y final del curso pero no se realizaban reuniones de maestros intermedias por lo que nos quejamos y se consiguió que se hiciera alguna; eso no puede ser, porque los maestros que están en una determinada unidad tienen que estar en simbiosis con este, aunque el director del CRA crea mucho en el CRIET pues eso va a solucionar poco, tienen que ser todos los profesores y alumnos los que crean en el CRIET y saber que allí se va a completar una educación. Alguna vez algún padre te dice que el niño se ha portado mal y que no lo deja ir al CRIET, entonces yo digo que ese no es un castigo, eso es una torpeza porque tú no puedes decir a tu crío no vas al CRIET, porque allí completa su formación haciendo actividades que no está haciendo aquí en el CRA, y además está teniendo unas relaciones sociales que no tiene en el CRA. Por lo tanto, el aspecto social está enriqueciendo, está recibiendo una serie de personas del exterior que van al CRIET a dejar una serie de conocimientos propios del CRIET. Llamamos a un señor a dar una conferencia sobre salud, sobre riesgos laborales, competencias básicas o sobre lo que sea y están aprendiendo los chicos allí. Por lo tanto, son los maestros los que deben motivar tanto a padres como alumnos y por eso tienen que ir a las reuniones del CRIET y entrar en discusión con todos los proyectos que salgan en el CRIET y si no se hace esto el CRIET no cumple las funciones para las que nació.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

Deberían estar integrados como los demás porque cualquier maestro dé lo que dé en el aula que sea del pueblo que sea es parte del equipo pedagógico de esa unidad por decirlo de alguna manera y, por lo tanto, el CRA debería interesarle como a los demás pero sí es verdad que el itinerante se encuentra de alguna manera diciendo que el tutor ya se apañará, como el

tutor es el que tiene que responder en las tutorías con los padres pues muchas veces al itinerante ha habido que recordarle que también forma parte del claustro, que también tiene derecho a opinar, necesitamos de su colaboración también. Algunas veces los interinos han dicho que para qué van a ir a las reuniones del CRIET. La figura de los itinerantes debería ser la misma que la de cualquier otro maestro por formar parte del equipo pedagógico.

13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural?

Sí, sobre todo si te has integrado en él, yo me siento recompensado totalmente y no porque me han dado pollos y conejos sino porque los padres te lo demuestran día a día, cuando una persona está integrado en el medio se entrega a su trabajo y a sus alumnos entonces los padres lo notan y se dan cuenta que todo lo que haces lo haces por el bien de los chavales y te lo demuestran en cualquier sitio. Yo creo que el maestro rural está mucho más cerca de los padres, porque la relación es más estrecha porque la distancia es menor. Si participas en las actividades del pueblo te van a integrar rápidamente y te van a reconocer todos tus esfuerzos, te preguntan por tu familia, te preguntan cómo estás, si te ha pasado algo, es como el vecino que tienes al lado y luego nosotros solemos favorecer el hecho de que vengan aquí a explicarles cualquier problema.

14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

Sí, una de las notas de identidad de nuestro centro es sentirse del mismo centro, sentirnos de un único centro. Es una de las notas de identidad que más nivel ha cogido en el centro porque este CRA desde que nació ha estado participando con la comunidad educativa, con padres, con ayuntamientos, con comarcas, hemos ido con los chicos a partidos de fútbol, de baloncesto, muchos maestros hemos acudido a distintos actos que se han realizado en diferentes pueblos. Esto ha favorecido el hecho de que los alumnos se hayan conocido muy bien. Si le preguntas a cualquier alumno en dónde estudia te dirá que aquí y a los padres les pasa lo mismo.

15. ¿Qué les diría a los recién titulados o a aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural?

Yo les diría lo primero que la escuela rural que conocen ellos por referencias a lo mejor acabó gracias a Dios; en su momento hizo su papel en aquella escuela rural donde se pintaban las pizarras con negro para escribir en ellas y el maestro llevaba una vara, que no había recursos algunos, pero eso se ha acabado. Es verdad que hemos conseguido muchas cosas y que nos

faltan por conseguir muchas otras, pero vamos en buen camino, estamos en un nivel importante y por lo tanto a todos estos que conocen la escuela rural desde otro punto de vista les diría que la escuela rural actual es un lugar donde se pueden realizar igual que en cualquier otro medio como modelo de escuela pero también les diría que para saber si te gusta una cosa o no, lo primero que tienen que hacer explicarte cómo es una escuela rural. Como hablábamos antes, la universidad debería plantearse, especialmente en el caso de Aragón, donde tenemos un porcentaje altísimo de escuelas rurales, no entiendo por qué la universidad no se plantea el peso que tiene la escuela rural. Entonces si conociesen este medio posiblemente lo pudieran amar más, si no conoces algo es difícil que puedas tomarle cariño, si la conociesen más se darían cuenta que la escuela rural es un medio donde hay muchas dificultades, pero más económicas que otra cosa porque tienen muchas ventajas; por ejemplo, que el maestro le ayuda a realizarse porque la enseñanza que practicamos nosotros en la escuela rural es una enseñanza muy próxima, es lo que se llama la individualización y personalización de la enseñanza, que aquí tiene su máximo esplendor; si a alguien le gusta el estar próximo al alumno aquí lo va a tener donde mejor. Yo dudo de que tener más alumnos te realice más, si tienes un alumno que conoce sus carencias y conoces qué métodos debes emplear, si consigues los resultados con ese alumno, eso no te lo puede pagar nadie. Yo les diría que si alguien no lo tiene muy claro que se interese por el medio rural, que posiblemente haya mucha gente a la que le produciría más satisfacción, mucho más que los medios urbanos. Yo les facilito desde siempre las prácticas y también te puedo decir que cuando vienen aquí ni idea, para ellos esto es un mundo totalmente desconocido.

ENTREVISTA AL MAESTRO CON MENOS EXPERIENCIA CRA B

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

Estudiar magisterio se debió a que siempre hice deportes y siempre he practicado fútbol, a nivel amateur, y buscaba una carrera que estuviera relacionada con el deporte. En primer lugar tenía pensado hacer INEF pero no pude debido a que estaba jugando en una categoría de fútbol a nivel nacional y entonces los fines de semana me tocaba viajar a País Vasco o a Navarra. Un día vino un antiguo compañero del colegio de dos cursos más altos que el mío y nos estuvo comentando de hacer la carrera de magisterio y que dentro del magisterio estaba la especialidad de educación física. Entonces fue cuando se me abrieron los ojos, pues siempre me han gustado los niños y además está relacionada con el deporte. Básicamente me decidí a hacer magisterio

de educación física, más que nada era buscar una carrera relacionada con el deporte y los niños, y magisterio de educación física reunía los requisitos. Y estudié magisterio de educación física, la diplomatura la hice en Zaragoza, del año 2004 al año 2007, y luego también hice posteriormente la diplomatura de magisterio de educación infantil, del año 2007 al año 2008 en Huesca, donde como convalidaban muchas asignaturas la hice en un año.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

En la universidad nada de la escuela rural; básicamente lo que podías hablar con algún compañero pero una vez ya acabada la carrera, de decir me puede tocar en un CRA en una unitaria pero más a nivel personal y de amigos, pero en la universidad no estás tan metido en controlar CRAS, CRIET.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Pues como te he comentado anteriormente, después que hacer la diplomatura de magisterio de educación física como ese año eran las oposiciones, me quedaban dos años para poder presentarme otra vez a las oposiciones, entonces lo que hice fue sacarme la diplomatura de educación infantil en ese año y ya posteriormente prepararme las oposiciones del siguiente año. En ese segundo año lo que hice fue como las prácticas escolares; las tenía que realizar en un colegio y me contrataron en las escolapias de Zaragoza como monitor de comedor de actividades extraescolares. Entonces, hasta que luego oposité, era la primera vez me dedicaba a eso. Oposité en 2009 por primera y no saqué plaza vez a pesar de la nota y demás y los dos años siguientes, no me llamaban de la lista de interinos, así que me contrataron en un colegio privado concertado en Zaragoza que es el colegio *Hijas de San José* y allí estuve los dos años a media jornada impartiendo psicomotricidad y apoyo para educación infantil y este año ha sido el primero que he empezado a trabajar después de opositar otra vez en la escuela pública.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

Es la pública es mi primer destino. Llevo este curso escolar.

5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la Universidad y la realidad de los CRA?

Pues como hemos comentado anteriormente para mí sí por el gran desconocimiento. Yo es que como te digo, no sé si realmente iguales que en ese momento no estás tan puesto al día

en todos los temas relacionados con la educación pero para mí no se toca el tema CRA para nada.

6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué?

Sí, yo creo que sería muy interesante. Si ya de por sí considero que el período de prácticas es muy bueno para ver la realidad de una escuela, para ver esa diferencia entre un colegio público grande con varios vías a una unitaria o un CRA lo considero fundamental; también considero que tanto a nivel de recursos, nivel organizativo, de equipos directivos, de labor de profesores que no es lo mismo un profesor que tenga que planificar para una clase de 25 que una unitaria entonces considero que todo son experiencias, que los alumnos recién acabados o en prácticas tienen como los sentidos abiertos para ser como esponjas que captan. Les vendría muy bien porque cuanto más experiencia tienen más cosas pueden sacar y aprender o sea que para mí sería un acierto.

7. ¿Cree que en los Planes de Formación del Profesorado se ofertan cursos específicos para los maestros de CRA?

Aquí, desde lo poco que yo domino, de este año, yo por lo que he ido viendo, me han ido mandando trípticos con diferentes cursos que se realizan. He hecho uno de ellos de psicomotricidad y verdaderamente por el que yo he realizado y el título de los que he visto que me han mandado son temas muy genéricos que no se centran en un CRA. El que hice yo de psicomotricidad por ejemplo lo impartían tanto para poder llevarlo a cabo en un colegio grande como en una unitaria y siempre las explicaciones tienden a centrarse en un colegio grande, en una unitaria si no tengo todo este material incluso los ponentes piensan que la cosa cambia, no es lo mismo. Y luego cursos que me han ido mandando son de carácter general, podían centrarse en cosas prácticas que puedes llevar al aula, nivel organizativo, porque no es lo mismo la manera en que podrás trabajar unas competencias básicas en un colegio grande que un CRA.

8. ¿Cree que la Administración debería incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo?

Yo creo que esta es una pregunta un poco complicada porque no solo la administración debe incentivar al maestro; también los interinos elegimos el destino básicamente en el CRA que te toca, buscas acercarte cada vez más a tu lugar de origen, incentivar al interino es complicado porque el interino busca su beneficio propio en ese momento. Al fijo sí que se les deberían poner

unas medidas, exactamente no sé cuáles. Es que yo me pongo en el lugar del alumno y cada año me viene un profesor la forma de trabajar es completamente diferente de uno a otro, primero entre que me hago a la forma de trabajar de uno a la del otro, es que cada año es como un cambio nuevo, no tienen una continuidad en el trabajo, considero que la administración debería hacer algo pero lo considero a nivel de profesorado fijo y no interino.

9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA?

Básicamente para mí la organización a la hora de trabajar, es decir, pues siendo como en este caso en el CRA Teruel 1 diferentes unitarias, pues se pudiera hacer equipos de ciclo para trabajar porque, claro, en las unitarias tienes tanto infantil de primer ciclo de segundo o de tercero e incluso de la ESO (que aquí tenemos); es muy difícil decir “vamos a hacer unos equipos para trabajar por ciclos”. Yo lo veo a nivel organizativo, pero en cuestión de programaciones, porque aquí el tema de programaciones está muy bien trabajado y muy bien planteado, pero yo creo que a nivel de diferentes CRA puede ser el nivel organizativo lo que más problemas plantea. Tampoco domino mucho los temas directivos ya que es la primera vez que los veo ya que cuando trabajan la concertada ibas, trabajabas y salías; básicamente el equipo directivo no se pone en contacto contigo salvo casos excepcionales.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

Empezamos por los maestros; a mí CRA concretamente me ha beneficiado en ver una manera diferente de educación, es decir, yo siempre tanto cuando estudié como cuando trabajé en la concertada la idea de clase era una clase de 25 alumnos y mis 25 alumnos daban matemáticas y lengua o lo que tocara y me resultaba verdaderamente sencillo impartir una materia. Gracias al CRA me he podido dar cuenta de que a pesar de tener diferentes niveles lleva más trabajo pero te enriquece mucho más porque puedes hacer un trasvase de contenidos, porque un contenido es de sexto se lo puedes estar enseñando a uno de quinto aunque sea a menor nivel. Entonces se está enriqueciendo el de sexto, el de quinto y a la vez tú te enriqueces también. Luego también considero que un CRA te beneficia porque tanto la situación del entorno en el que viven los niños como las situaciones familiares son diferentes a las que puede haber en una ciudad, sin querer decir que sean mejores o peores, son diferentes. Entonces considero que son además de más autónomos e independientes para hacer determinadas cosas, igual en la ciudad y siempre van al patrón del profesor. Si este dice “saca la goma”, tú sacas la goma; aquí considero que a la hora de plantearles alguna actividad o algún ejercicio son más

participativos y han tenido experiencias propias no solo recibidas de la escuela, sino de fuera de la escuela ya sea con sus padres o ellos jugando fuera y entonces es mucho más enriquecedor.

En cuanto perjuicio como profesor a mi básicamente el perjuicio es que en la unitaria que estoy tienes 10 alumnos, uno de cada nivel, y lo mismo que digo que enriquece mucho pues tocas todos los palos y todas las asignaturas, a nivel organizativo, programación, tener que planificar en casa pues resulta un poco de jaleo y un poco agobiado (claro, planifica matemáticas para siete todos los días), además sus explicaciones si bien son parecidas tienes que estar buscando los ejercicios diferentes para cada uno (lo mismo con lengua, en "cono"). Entonces eso creo que es el hándicap y hay veces que dices que si realmente les enseñas todo lo que les podrías enseñar hay veces que crees que podrías estar más rato con los infantil o el mismo rato que les estoy explicando a los demás. No sé si realmente, aunque estén haciendo trabajo, si se pudiera estar más encima les diría "pues no haces el trazo más curvo o más uniforme".

En cuanto a los alumnos un poco ya te he estado comentando el CRA les beneficia a nivel de clase unitaria para ellos la convivencia entre ellos, puesto que conviven todo el día en clase y fuera de ella. Por ello los vínculos que se hacen son mucho más fuertes. En función de la edad y del curso, los más mayores, de primer y segundo ciclo, si acaban su tarea pueden estar ayudando al de infantil y entonces el enriquecimiento es mutuo, es como una educación muy buena de unos a otros.

En cuanto los perjuicios relativos al alumno yo considero que a veces al estar en la unitaria están ellos solos apartados del resto del CRA, se conocen del CRIET o de actividades que se hacen. Por ejemplo, aquí y en X prácticamente no se ven en todo el año. Considero que podrían tener más experiencias y por tanto más información de uno a otro; eso es lo que perjudica a los alumnos. En cuanto a las familias el CRA les beneficia en la preocupación y la dedicación que hay hacia sus hijos, considero que el trato es mucho más cercano al que pueda haber en un centro grande; en lo que se refiere a convivencia a escuelas viajeras reciben información más cercana y la predisposición del equipo directivo, pues siempre es facilitarles y ayudarles en todo lo que les propongan. Los inconvenientes para las familias sinceramente no sabría qué decirte.

En cuanto a la comunidad yo creo que el CRA beneficia a los ayuntamientos de cara a que se enriquezca el pueblo, a que se enriquezca al venir un mayor número de alumnos. Dentro

del conocimiento que tengo del CRA considero que beneficia los pueblos, tanto en que las escuelas estén abiertas como el que haya mayor número de familias para que esos padres y esas madres puedan encontrar trabajo en otros servicios, ya sea a nivel del sector primario o del sector terciario en el pueblo que sea. Considero que el CRA les puede beneficiar en eso y perjudicar yo creo que no les perjudica en principio en nada, a no ser que si alguna familia con una situación o unos antecedentes que puedan tener ola repercusión que ese hijo tenga cuando vaya a la escuela y salpique a todo el pueblo, pero en principio yo creo que no les perjudica en nada.

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Bueno, yo considero que por lo que he experimentado este año la relación que hay entre ambos es muy estrecha, es decir, están en continuo contacto tanto anteriormente a la estancia del crío en el CRIET como durante ella y posteriormente también. Además están las tareas, lo que propone trabajar el CRIET, hay que destacar que al principio del curso se nos reúne a los maestros del CRA y acudimos allí al CRIET a una charla que nos enseñan las instalaciones que hay, las distintas salas y talleres que tienen, la biblioteca, laboratorio, y entonces tú ya conoces la realidad; por ello, considero que el CRIET hace un esfuerzo para involucrar al CRA dentro del CRIET y luego la estancia que van tener, la programación, te mandan información con lo cual tú sabes lo que van a estar trabajando durante la semana, si tienen que preparar alguna actividad inicial también te lo comentan con lo cual la relación tiene que estar en contacto pues casi diariamente y posteriormente también porque el CRIET hace unas evaluaciones durante la estancia de los niños y nos mandan los resultados finales no a nivel evaluativo pero sí para que sepamos cómo han trabajado, en qué han tenido dificultades; entonces yo sí que creo que la relación es importante. Aquí van al CRIET de Calamocha.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

Los maestros itinerantes considero que tienen un trabajo duro, el tener que coger cada día tu coche e ir de un pueblo a otro para poder impartir tu área, sobre todo en invierno debido a las condiciones atmosféricas de esta comunidad, pero yo creo que desempeñarán su labor sin ningún problema, imparten igual. Más que el tiempo perdido en ir de un pueblo a otro y el riesgo que eso conlleva y todo lo que atañe más tiene que ver lo exterior a la escuela porque cuando vienen aquí la relación es muy buena con todos e incluso a veces también hacen apoyo, por lo

cual la relación es muy buena porque estás en contacto y además de como tutor te interesa saber cómo se comportan con el resto de profesores.

13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural?

Yo creo que se valora igual en un colegio grande y que verdaderamente se debería valorar más. Considero que la dedicación que tienes en el medio rural es mucho mayor que la que tienes que tener en un colegio grande tanto a nivel organizativo, didáctico... Luego las situaciones familiares que te encuentras en el medio rural desde mi punto de vista yo diría que son unas situaciones más desfavorables que las que pueda tener la gente de la gente que vaya al colegio en una ciudad; entonces, por eso se debería valorar más su trabajo, no solo por lo educativo sino por desplazamiento porque te pegas todo el día estando en el colegio solo o acompañado por un itinerante y es algo que se debería tener en cuenta.

14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

Sí, yo creo que todos, a pesar de estar en unitarias, todos sabemos que somos un equipo, todos sabemos que pertenecemos al mismo CRA y que todos trabajamos en función de que ese CRA y esos niños salgan adelante; verdaderamente un equipo es por eso, porque a nivel organizativo te reúnes y organizas las distintas materias todos juntos, entonces por eso considero que todos pertenecemos al mismo y no creo que nadie por estar en unitarias diga "yo hago lo mío y que los demás se apañen como puedan". Yo creo que los niños también tienen ese sentimiento de pertenencia a un CRA ya que por ejemplo en nuestro caso si les preguntan a los niños responden "nosotros vamos al CRA B" y como tienen relación con todos por eso tienen ese sentimiento a su CRA.

15. ¿Qué les diría a los recién titulados o a aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural?

Lo primero es que de la escuela rural no se tienen que asustar. Sigue siendo una educación como es la educación en una escuela grande en la que se dan las mismas asignaturas: matemáticas, conocimiento, lengua; lo único es que tienes menos alumnos pero tienes que trabajar de la misma manera y que no tienen por qué asustarse de cara al que le toque, lo que hay que tener en cuenta es que igual los recursos son menores que los que puedan tener en un centro más grande y que la situación y el entorno tanto físico como familiar son unas condiciones diferentes y más complejas a las que se puedan encontrar en un colegio

normal. No tienen que tener miedo a venir a trabajar una escuela rural porque todos salimos adelante y todos nos adaptamos a ellas sin ningún problema.

ENTREVISTA AL MAESTRO ITINERANTE DE CRA C

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

Ha sido motivación, me ha encantado desde pequeña y lo estudié en Zaragoza.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

No, esas cosas las vas descubriendo cuando empiezas a trabajar.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Seguir estudiando fue lo primero, hasta que llegaron las oposiciones y me presenté y luego ya empezar a trabajar. Estudié audición y lenguaje y psicopedagogía y después a la vez oposiciones hasta que ha habido suerte.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

En este CRA es mi segundo año, y destinos que tenido he estado en Zaragoza en dos colegios, luego en Monzón y en Tardienta.

5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la Universidad y la realidad de los CRA?

Yo creo que sí, más que nada porque yo digo que cuando yo estudié (pues ya hace años, acabé en el 2000) la teoría y la práctica son dos mundos aunque hiciera prácticas es otro mundo. Cuando te dedicas a trabajar ya lo ves realmente y en la Universidad aunque están las prácticas yo las veo escasas.

6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué?

Sí que lo ve interesante, porque como que es otro mundo. Tú vas a una escuela en la ciudad y son 25 niños, todos del mismo nivel, aparte de la atención a la diversidad que hay en la ciudad, aquí te encuentras con distintos niveles.

7. ¿Cree que en los Planes de Formación del Profesorado se ofertan cursos específicos para los maestros de CRA?

Yo creo que sí, cursos de formación y también para los profesores de Pedagogía Terapéutica de toda la comarca y se hacen cursos para intercambiar materiales; eso lo he vivido yo tanto en Monzón como aquí.

8. ¿Cree que la Administración debería incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo?

Sí, porque es importante, porque la escuela del pueblo es lo que da vida y poco a poco se lo están cargando. Igual hay cinco alumnos y ya cierran escuela y no ven importancia de la escuela del pueblo. Puede ser un incentivo económico, aunque bien es cierto que muchos somos por motivación y que nos encanta nuestro trabajo, pero económicamente también ayudaría mucho.

9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA?

Yo lo veo muy complicado, porque como somos pueblos que estamos a una distancia, pues el equipo directivo principalmente, como también tiene sus horas de maestro, pues pasan la mayor parte del tiempo en el centro, y es muy difícil abarcar todos los pueblos, el tiempo no da para abarcar todo; es verdad que tenemos las reuniones los miércoles, pero es muy complicado.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

A los maestros la experiencia les da la riqueza de niveles, más cultura, porque vienen muchos niños extranjeros, dificultad pues porque te tienes que adaptar a los distintos niveles. A los alumnos también les beneficia porque el pequeño aprende del mayor. Lo que les perjudica son las relaciones sociales porque cuando van a institutos ven que hay muchos niños de su edad. A las familias de la comunidad yo creo que solo hay beneficios; el tener una escuela rural es riqueza para las familias, ni desplazamientos, hay vida en el pueblo de la comunión general también es riqueza.

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Yo creo que reuniones periódicas, porque desde aquí preparamos algo de lo que van a ver en los CRIET; por eso yo creo que coordinación. Igual según qué puntos debería mejorarse la relación.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

Principal, porque para llegar a los pueblos es una figura primordial, porque vas de pueblo a pueblo y llegas para dar clase ya que no va a haber en cada pueblo uno de educación física, uno de música...; no es que las horas tienen que estar repartidas, sino no habría escuela es lo que quieren hacer; ahora que un maestro dé de todo pues no, porque los especialistas son necesarios, si somos especialistas de primaria pero no sabemos de música, etc.; también la relación con los tutores tiene que ser primordial, porque el tutor es la figura principal que hay en la escuela, porque si vas a un pueblo y a otro tienes que estar una coordinación siempre es muy importante.

13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural?

Yo creo que sí, pero está cambiando en general con la que nos viene encima todo está cambiando, aunque estamos bien valorados, yo creo que estaba más valorada antes que en el presente y en el futuro. Como también ha cambiado el modelo de familia, también se comparte menos tiempo con los niños y eso pasa en el medio urbano y en el rural pues se da importancia a otras cosas a las que antes no se daba; entonces ha cambiado el modelo de la figura del maestro y esta se ha visto desvirtuada.

14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

Es muy difícil porque sí que estamos todos unidos y con muchos proyectos en común, pero eso no pasa con un colegio grande pues cada uno va para su aula y aquí cada uno va para su escuela, aunque hay un sentimiento de escuela de pueblo. Nosotros estamos más unidos al CRA porque itineras de pueblo en pueblo, pero los niños están en principio los CRIET y las excursiones y el día del CRA y tienen buena relación porque saben que luego en el instituto van a verse, pero tampoco es una relación habitual.

15. ¿Qué les diría a los recién titulados o a aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural?

Es una experiencia que no pueden perderse, que aprenden muchísimo y es muy gratificante, es seguro que lo prueban porque es lo primero, a lo que vamos todos porque los que tienen más puntos normalmente tiran más para la ciudad o a donde ellos tienen sus hogares. Yo, por ejemplo, he venido directa aquí para quedarme.

ENTREVISTA A LA MAESTRA CON MÁS AÑOS DE EXPERIENCIA CRA C

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

Pues decidí estudiar magisterio primero por las condiciones económicas de mis padres; yo vivía en Huesca y a mí me hubiera gustado estudiar Historia para dedicarme también a la enseñanza pero por las posibilidades económicas de mis padres no era posible y la única carrera que se podía estudiar en Huesca era magisterio y por eso lo elegí.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

No, nunca.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Cuando terminé la carrera si quería trabajar no estaba abierta la lista de interinos y entonces había que aprobar las oposiciones. Me puse a estudiarlas y no tuve contacto con la escuela rural hasta ocho años después, porque me dieron una comisión de servicio en *Las Anejas*, así que estuve trabajando en Huesca, en *Las Anejas*.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

De destinos he tenido Huesca, que estuve siete años; un año que estuve en Gúrrera de Gállego que es el primer año que tuve contacto con un pueblo y luego ya me destinaron aquí y ya me he quedado desde entonces.

5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la Universidad y la realidad de los CRA?

En este momento yo desconozco un poco cuál es la formación que se da en la universidad, pero veo pocos que vienen de prácticas. De no ser gente que sea del pueblo no viene nadie, pero sí veo que van un poco perdidos.

6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué?

Sí, porque sobre todo en esta provincia de Teruel donde están los puestos de trabajo son en la escuela rural, en la ciudad hay pocos puestos y cuando vas a la ciudad es porque llevas mucho tiempo estando en la escuela rural. Entonces lo recomendable sería más que formarlos de una forma genérica es especializarlos en escuela rural.

7. ¿Cree que en los Planes de Formación del Profesorado se ofertan cursos específicos para los maestros de CRA?

Bueno, se ofertan cursos, en general, los que asistimos somos profesores de CRA porque de la ciudad suele ir muy poca gente, porque llevan muchos años de experiencia y ya no les hace falta y luego porque la gente joven está en los pueblos. Entonces siempre está encaminado hacia las inquietudes que tienen los profesores de los CRA.

8. ¿Cree que la Administración debería incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo?

Bueno tenemos un incentivo, creo que son 60 € que nos pagan más o menos por estar en los CRA, nos ha costado mucho ya que antes si eras equipo directivo te daban un complemento por ser equipo directivo, pero te quitaban el del CRA, ya que eran incompatibles, aunque al final conseguimos que nos dieran los dos, pero yo creo que 60 € no son un incentivo y creo que deberían promocionarlo más con puntos; por ejemplo tengo una experiencia y es que cuando he estado en este destino mi localidad era de difícil desempeño y entonces me daban más puntos por estar en ese sitio, pero al juntarlo en el CRA me lo quitaron...Creo que sería más conveniente que con dinero fomentarlo con puntuaciones para que luego puedas acceder a otro destino que te interese más.

9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA?

Las principales dificultades que yo veo es la distancia, es decir, la comunicación con el resto de compañeros. Cuando estás en un centro completo simplemente vas al aula de al lado y comentas, mientras que aquí nuestro gasto en teléfono es tremendamente grande ya que con el correo electrónico tenemos grandes dificultades porque en la mayoría de sitios Internet no va bien.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

Yo, como siempre he estado en un CRA desde que empecé a trabajar, a mí me parece beneficioso, porque de la unitaria que te sentías totalmente sola a ahora que te vengan los compañeros a todas las distintas especialidades hay un avance. Por tanto, para el maestro es beneficioso, para los alumnos también es beneficioso, porque nosotros desde este CRA hacemos encuentros donde se junten todos y luego participamos en el programa CRIET, en el que los alumnos de cuarto, quinto y sexto realizan tres convivencias y hacemos que se

interrelacionen mucho para que no estén solo los del pueblo. A la comunidad educativa también me parece interesante: tenemos AMPA en todos los pueblos; ahora, por ejemplo, con lo de la gratuidad del libro que se ha terminado les hacemos una reunión previa a cada Consejo Escolar y les hemos dicho que se pongan todos en común para ver qué hacemos con los libros y si hay que comprar libros que los compren todos a la vez para que salga más beneficioso el precio. Yo, en principio, no veo ningún perjuicio. Llevo desde el año 78 en la unitaria y estoy muy contenta ya que si hubiera visto algo que no me gustara ya me hubiera marchado.

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Yo creo que tienen que estar mucho más relacionados porque sí que tenemos una reunión al principio de curso y otra al final, la del principio de curso para planificar y la del final para hacer la evaluación pero hay a veces que hay cosas que no están en nuestras manos. Sí que tenemos buena relación, pero no hay realmente comunicación para problemas como estos entre unos y otros. Nosotros tenemos nuestro proyecto educativo con nuestro reglamento interno, con una serie de sanciones a las conductas y ellos, como solo están una semana, no actúan de la misma manera que nosotros...entonces esos son los fallos.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

Yo creo que es el papel fundamental porque son especialistas en las asignaturas. Hablo desde la experiencia, porque a mí me ha tocado dar inglés, que no había estudiado en la vida y me ha tocado dar educación física en la que yo no soy muy ducha...El que venga ahora un profesor es especialista en esa materia beneficia y pone a los niños de los pueblos al mismo nivel que los de la capital. La relación es muy buena y por lo menos en mi aula lo que tratamos es que todos vayamos en la misma línea.

13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural?

No, y te hablo de mi propia experiencia porque yo empecé aquí y yo estaba con seis alumnos y entonces el alcalde, el secretario y el maestro vivían en el pueblo y leí en el periódico que los alumnos de tres años podían entrar al colegio. El hijo del médico y el hijo del alcalde tenían tres años y entonces ellos vinieron para decirme que si se podía coger a sus hijos y yo le respondí que sin aviso de inspección yo no podía coger a ningún niño. Entonces apareció una inspectora que había entonces y le expuse el caso que había y me dijo sí sí y que me enviaría una carta dándome orden para que los cogiera. Yo, venga esperar la carta, los padres venga a

preguntar, era noviembre y todavía no habían contestado; entonces el alcalde del pueblo era una fuerza viva y estaba de consejero en las Cortes de Aragón y como tenía mucha influencia fue a hablar con el director provincial y le dijo que los cogiera bajo mi responsabilidad y que no iba a tener ningún problema. A partir de ese momento los dos compañeros que estaban en Alcalá querían tener también al hijo del médico y al el alcalde pero justo como el del médico y el alcalde se venían a Virgen de la Vega que estaba a 2 kilómetros pues a partir de ese momento empezaron a hacerme la vida imposible...; por tanto, ni allí ni en otros sitios ves que los padres te agradezcan la labor que has hecho con su hijo.

14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

Pues los profesores sí, pero los padres no; los padres siguen considerando su pueblo y de hecho cuando tienen que rellenar la instancia para que su hijo entre el colegio ponen colegio de su localidad en vez de poner CRA...En los niños sí que hay ese sentimiento de pertenencia porque si les preguntas ellos dicen que van al CRA.

15. ¿Qué les diría a los recién titulados o a aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural?

Yo diría que la escuela rural en sitios como Teruel es el futuro, que no va haber puestos de trabajo en otro lado, que la escuela rural no tiene nada que ver con la escuela de la ciudad, y que en la escuela rural los niños ven más de otras cosas que puedan saber los de la ciudad, como es el campo o los animales; por ejemplo, los niños de mi colegio se han montado una granja de gallinas, ellos están en otros derroteros mientras que los de la ciudad los llevan a más extraescolares. Los críos son muy agradecidos con los profesores y con todo, la verdad es que no tenemos ningún tipo de queja y que la verdad no es lo mismo dar la clase con 40 alumnos a dar una clase con 12 alumnos de cuarto, quinto y sexto; no tiene nada que ver. La enseñanza es mucho más personalizada e individualizada.

ENTREVISTA A LA MAESTRA CON MENOS EXPERIENCIA CRA C

1. ¿Por qué decidió estudiar Magisterio? ¿Dónde lo estudió?

Lo estudié en Castellón y fue un poco, si te digo vocación es mentira, porque yo quería estudiar filosofía pero por cuestión de práctica las salidas que tenía magisterio eran mayores.

2. A lo largo de su carrera ¿le hablaron de la escuela rural?

Bastante, además porque nos lo ponían mucho como ejemplo de metodologías alternativas a la clase tradicional a la que estamos acostumbrados y también como ejemplo de organización escolar por ser una cosa diferente a la organización de un colegio en ciudad.

3. ¿Qué hizo cuando terminó su carrera?

Empecé psicopedagogía y también empecé a estudiar oposiciones. Me presenté en Aragón y en Madrid, saqué la plaza en Madrid, así que al año que viene me iré para allí.

4. ¿Qué destinos ha tenido? ¿Cuánto tiempo lleva en este CRA?

En octubre estuve en Huesca en el CRA de Tardienta, estuve cinco días, no me dio tiempo ni a engancharme y luego estuve en *Las Anejas* en Teruel.

5. ¿Cree que existe un distanciamiento entre la formación que se da en la universidad y la realidad de los CRA?

Sí, totalmente.

6. ¿Ve interesante que los estudiantes del Grado de Maestro realicen algún período de sus prácticas en un CRA? ¿Por qué?

Sí, porque les puede tocar y más en la comunidad de Aragón donde hay muchísimos, o en Teruel aunque no sé cuántos se conservarán porque el futuro es incierto.

7. ¿Cree que en los Planes de Formación del Profesorado se ofertan cursos específicos para los maestros de CRA?

No tengo ni idea, pues no he hecho ningún curso de formación siendo maestra, todos los que hecho han sido sin haber ejercido.

8. ¿Cree que la Administración debería incentivar a los maestros del medio rural para favorecer su permanencia? ¿Por qué? ¿Cómo?

Sí, porque no es fácil ir de un lado para otro, sobre todo los itinerantes pero no es el ambiente en el que puedes estar muchos años e igual a partir de los 50 es un poco agotador; entonces a los jóvenes sí que deberían favorecerles de alguna forma para que pidieran estos destinos, de cara a que haya una continuidad es una familia. La forma de incentivarlos pudiera ser poniendo facilidades; en sí para mí es un destino bastante atractivo, pero la gente que no lo

conoce no es cómodo venirte a un pueblo y tener que trasladarte...igual que cuenten más puntos por estar de itinerante o algo así.

9. ¿Cuáles son las principales dificultades de la labor del Equipo Directivo en un CRA?

Coordinación sí, porque tienes que estar todo el día pegado al teléfono y a lo mejor te llaman tres veces al día y se te olvida lo que te han dicho la primera.

10. ¿Podría señalarme en qué el modelo CRA beneficia o perjudica a los maestros, a los alumnos, las familias y a la comunidad?

A los alumnos les beneficia porque estamos hablando de clases de 12 como mucho, donde tienen un ritmo de trabajo muy bueno y se ayudan mucho entre ellos, son muy autónomos y suelen ser amigos. Luego están las familias: a mí me gustaría que mis hijos tuvieran una clase con 10 y no con 30, además las familias están mucho más metidas en la vida escolar, ellos entran y salen del colegio como quieren y eso abre las puertas. La comunidad y el centro es lo que mueve al pueblo, el ayuntamiento está bastante volcado por lo que he visto enseguida llaman por si tenemos algún problema y al ser pueblos pequeños se vuelcan bastante. Los maestros, la verdad es que no es lo mismo estar en un colegio con tres, que con 30 compañeros, normalmente llevarías 20 y 10 no, pero de esta forma te llevas o te llevas y haces bastante por colaborar, la verdad es que a mí me han ayudado un montón.

11. ¿Qué elementos deben de tener las relaciones entre los CRA y el CRIET?

Yo esto del CRIET lo he conocido este año y por lo que he oído a mi compañera hay mucha comunicación entre los niños, la relación que tienen es muy buena; como se ven poco, se echan de menos y a la hora de comunicación entre pueblos también es positiva.

12. ¿Qué papel tiene la figura de los maestros itinerantes en el modelo CRA? ¿Y su relación con los tutores?

Todos los que han entrado en mi aula genial, procuramos hablar bastante; por ejemplo, tuve un niño nuevo que vino en mayo y me interesé bastante por cómo se comportaba en todas las áreas.

13. ¿Cree que la figura del maestro está bien valorada en el medio rural?

Sí, mucho porque se les quiere mucho, sí porque el colegio es el centro del pueblo y sí que se les valora mucho más que la ciudad; normalmente no se te cuestiona nada, también

depende del número si tienes 40 familias alguna te va a tomar por el pito del sereno y aquí teniendo menos es más difícil encontrarte eso.

14. ¿Considera que en su CRA hay un sentimiento de pertenencia a un mismo centro?

Los maestros sí y los niños mayores también; los pequeños no se enteran tanto porque ellos van a lo que van pero los mayores sí, además el día que tuvimos del deporte me sorprendí porque se piden los correos electrónicos y hablan y tal. Las familias no tanto.

15. ¿Qué les diría a los recién titulados o a aquellos que todavía están estudiando la carrera sobre la escuela rural?

A los que todavía están estudiando que se metan hacer las prácticas en centros muy diferentes para que vean la realidad que luego les va a esperar y a los recién titulados yo sí que les aconsejaría que le dieran oportunidades a todo, porque yo era la primera que decía si puedo estar quieta en un lado mejor. Luego ya no te cuestionas eso porque en realidad lo que quieres es trabajar y entonces te da igual a qué costa. Por ejemplo, tenemos una compañera que ha estado cinco años de tutora y este se ha cogido uno de itinerancia y está muy contenta, todo es probarlo.

A6. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS ALCALDES

ENTREVISTA ALCALDE CRA A

1. ¿Podría señalarme en qué aspectos el modelo CRA beneficia y/o perjudica a la localidad/ comunidad?

No perjudica en nada al contrario todo son beneficios. Anima el pueblo, los niños no tienen que salir de sus hogares y están con sus padres. Dando alegría y vida a los pueblos. Con el CRA se evitan los desplazamientos de los niños ya que son los maestros los que viajan de un sitio a otro.

2. ¿Cómo es la relación de su ayuntamiento con el CRA? ¿Cómo colabora?

La relación del ayuntamiento con los maestros del CRA es muy buena al menos hasta la fecha. El mantenimiento, el pago de la luz y del agua, todo esto lo lleva el ayuntamiento. Hace tres años se hizo una ampliación de un aula ya que había unos 30 niños y no cabían, ahora la situación ha cambiado y esta aula es de usos múltiples ya sea para psicomotricidad, dibujo etc. La relación con los maestros es muy buena y se colabora en todo lo que nos piden. Todas las instalaciones que tiene el pueblo las utilizan los niños del CRA, como puede ser la piscina, el polideportivo, la ludoteca, etc. Lo único que el ayuntamiento exige es que cuiden todas las instalaciones ya que son relativamente nuevas y sería una pena abandonarlas.

3. ¿En qué ayuda el modelo CRA en la relación entre los Ayuntamientos?

Yo veo que cada localidad va a sola, son más los padres los que trabajan en conjunto. Los alcaldes de los pueblos no tenemos reuniones para tratar temas del CRA o al menos en este no se hace.

4. ¿Cómo pueden colaborar los ayuntamientos a la estabilidad de la escuela y a la estabilidad de los maestros?

Esto es más complicado, en la mayoría de los pueblos la gente es mayor. En este pueblo hubo una época donde muchos matrimonios decidieron quedarse a vivir y eso produjo que la escuela tuviera muchos niños. Pero los años pasan y cada vez hay menos niños ya que los otros se han marchado al Instituto. Aunque sea triste, hay que reconocer que al menos en este pueblo se tiende a la desaparición de la escuela. En estos momentos la posibilidad de buscar gente extranjera que quiera venir al pueblo es complicado ya que no se les puede ofrecer

un trabajo porque no lo hay y aunque les podamos ofrecer vivienda ellos tienen que vivir de algo. Así que la escuela depende de las personas del pueblo y ahora hay muy pocos jóvenes que estén interesados en vivir en el pueblo.

5. ¿Cómo cree que van afectar los recortes a la escuela rural?

Pues es difícil de responder pero creo que con buena voluntad los recortes no tienen por qué ser tan severos. Por supuesto el ayuntamiento antes tendrá la calefacción en la escuela que en el bar. Desde el ayuntamiento se hará todo lo posible para que en la escuela los niños estén a gusto. No tenemos que olvidar que la educación es el futuro de un país y el CRA es la primera base.

ENTREVISTA ALCALDE CRA B

1. ¿Podría señalarme en qué aspectos el modelo CRA beneficia y/o perjudica a la localidad/ comunidad?

Todo son beneficios, ya que hay más movimiento de maestros y de alumnos. Los niños siempre alegran a los pueblos.

2. ¿Cómo es la relación de su ayuntamiento con el CRA? ¿Cómo colabora?

Siempre ha sido muy buena y muy fluida. El ayuntamiento se encarga del mantenimiento, de la limpieza, de los gastos de calefacción, de las averías. Pero vamos estamos muy contentos de que haya una escuela abierta en el pueblo.

3. ¿En qué ayuda el modelo CRA en la relación entre los Ayuntamientos?

Bueno pues los alcaldes nos juntamos de vez en cuando para tratar diferentes temas no solo del CRA. Esto quizás lo hace más la AMPA.

4. ¿Cómo pueden colaborar los ayuntamientos a la estabilidad de la escuela y a la estabilidad de los maestros?

Hace todo lo que está en su mano, por ejemplo se alquilan viviendas para inmigrantes que quieran venir al pueblo y que traigan niños al CRA. Pero tampoco podemos ofrecer nada más.

5. ¿Cómo cree que van afectar los recortes a la escuela rural?

En principio parece que no iba a afectar en nada pero yo tengo mis dudas. Prefiero no pronunciarme y ver qué pasa.

ENTREVISTA ALCALDE CRA C

1. ¿Podría señalarme en qué aspectos el modelo CRA beneficia y/o perjudica a la localidad/ comunidad?

Yo creo que el modelo CRA viene a mejorar la calidad de la educación en el medio rural. Este modelo permite pasar del maestro generalista que impartía todas las áreas y en todos los cursos a tener la posibilidad de mediante la unión de diferentes pueblos y por lo tanto de diferentes aulas, que haya maestros especialistas que itinerando por los distintos pueblos pudiendo impartir las áreas más específicas como puede ser inglés, música, educación física, etc. Este modelo en el medio rural fue una gran revolución, ya que había muchas escuelas unitarias y muchos centros incompletos que se acogieron a este modelo CRA. Dicho modelo ha permitido que las plantillas de maestros sean mayores, que haya más materiales y que los alumnos de distintos pueblos se conozcan y se relacionen. Fortaleciendo la actividad didáctica que se hace a lo largo del curso escolar. Los beneficios que aporta el modelo CRA son muchos empezando por el número de maestros que al ser mayor pueden atender mejor y con mayor profesionalidad a los alumnos dando una calidad a la educación y por lo tanto mayores garantías.

2. ¿Cómo es la relación de su ayuntamiento con el CRA? ¿Cómo colabora?

El ayuntamiento tiene las responsabilidades de mantenimiento Y conservación de los edificios donde se ubica la escuela. Por ejemplo en nuestro pueblo Rubielos de Mora, existía la necesidad de construir un nuevo edificio ya que en el anterior era de principios del siglo XX, no disponía de patio de recreo ya que se utilizaba la calle por la cual pasaban muchos vehículos y había bastante peligro. También el ayuntamiento pone a disposición del CRA las distintas instalaciones del pueblo, por ejemplo nos pidieron que querían llevar a cabo un proyecto de huerto escolar, entonces el ayuntamiento buscó un espacio cercano al CRA y varios operarios del ayuntamiento lo estuvieron acondicionando. Ahora son los niños, los maestros, y alguna persona voluntaria del pueblo quienes se ocupan de huerto escolar. Desde el ayuntamiento siempre hay una buena relación del CRA y sobre todo una buena disposición.

3. ¿En qué ayuda el modelo CRA en la relación entre los Ayuntamientos?

Ayuda en que el Consejo escolar del CRA es conjunto y que nos ha llevado a coordinarnos para que anualmente de forma rotatoria haya un representante de cada uno de los ayuntamientos de los pueblos que forman el CRA.

4. ¿Cómo pueden colaborar los ayuntamientos a la estabilidad de la escuela y a la estabilidad de los maestros?

Pues es que no es competencia de los ayuntamientos. Es que incluso el mantenimiento debería ni asumirlo el gobierno autonómico al igual que lo hace con los institutos. En cuanto a qué pueden hacer los ayuntamientos yo pienso que quien tiene que hacer lo que es la comunidad autónoma ya que son empleados de ellos. La colaboración de los ayuntamientos podemos prestar es la de conseguir las mejores dotaciones y las mejores infraestructuras para nuestros alumnos, considerando que el capítulo de la educación no es un gasto corriente en sino una inversión a futuro tremendamente importante. Respecto a la estabilidad de los maestros nuestro deseo sería que hubiera menos cambio de maestros pero todos sabemos que hay otras situaciones a tener en cuenta como pueden ser cargas familiares, etc.

5. ¿Cómo cree que van afectar los recortes a la escuela rural?

Yo lo querría ver con optimismo y como un elemento que se valora. El modelo CRA ha sido una iniciativa que mejora la calidad de la educación en el medio rural y pienso que se deberían de hacer esfuerzos para poder mantener esta estructura. Teniendo también en cuenta que en el medio rural solamente contamos con la educación pública. Y esto no se puede mantener probablemente los pueblos desaparezcan ya que las personas tendrán que emigrar a Teruel, dejando un paisaje desolador de la provincia.

A7. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS DIRECTORES PROVINCIALES DE EDUCACIÓN DE TERUEL

ENTREVISTA AL DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE TERUEL (ÉPOCA CREACIÓN DE LOS CRA)

1. ¿Qué recuerdos tiene de la época de la creación de los Colegios Rurales Agrupados en la provincia de Teruel?

Mi llegada a la Dirección Provincial del MEC en Teruel fue el año 1986, lo hice como Inspector de Enseñanzas Medias, siendo el primero con destino en la provincia con ese perfil, ya que la supervisión de los centros de Enseñanzas Medias se hacía desde el Servicio de Inspección de Zaragoza.

La plantilla de Inspectores en Teruel era de cinco Inspectores de Primaria y un coordinador de Formación Profesional. Fui Inspector Jefe sustituyendo a D. Antonio Crespo, siendo Director Provincial D. Pedro Roche. Al año fui nombrado Director Provincial, por ser nombrado el entonces Director Provincial Subdirector General de Direcciones Provinciales y en este puesto de Director Provincial permanecí hasta el curso 1994/95.

Recuerdo mi primera experiencia como Inspector Jefe todavía hoy con tristeza, pues tuve que ir a comunicar al alcalde de Toril y Masegoso, el cierre de la escuela ya que solo había dos niños, que además eran sus hijos, y su escolarización en la Escuela Hogar de Teruel. Comprendí la angustia de aquel padre y también su postura como alcalde ya que el cierre de una escuela supone el cierre del pueblo. Esta era la situación de una provincia extensa de orografía difícil, entonces muy mal comunicada y con población muy dispersa, donde teníamos casi trescientas escuelas unitarias

2. ¿Cómo fueron esos inicios? ¿Hubo muchas dificultades?

Cuando ese mismo año asumí la Dirección Provincial la situación comenzaba a variar, gracias al esfuerzo de muchos profesionales que trabajaban con un entusiasmo del que me contagié inmediatamente, también estaban funcionando centros innovadores con Denominación de Origen Teruel, que eran los CRIET.

Estaban los de Alcorisa, Albarracín, el de Cantavieja y tuve la satisfacción de que mi último acto institucional antes de venirme a Madrid como Inspector en 1994 fuera el de inaugurar el de Calamocha.

Fueron muchos fines de semana conviviendo con los padres, para que comprobaran “en vivo” las actividades de sus hijos, programadas por esos excelentes profesores totalmente motivados y entregados a su labor docente, para que dejaran acudir a sus hijos a las jornadas, ya que era una actividad voluntaria

Los CRIET venían a solucionar algunos problemas de los escolares del mundo rural y de sus profesores, uno de los cuales era el del aislamiento: los alumnos podían crecer sin poder compartir juegos e inquietudes con otros alumnos de su edad y con sus mismos intereses. Fue un logro conseguir que con tres alumnos pudiésemos conseguir mantener una escuela abierta, esto de algún modo vino a aliviar mi experiencia de Toril y Masegoso.

Otro problema eran los recursos, pues no todas las escuelas podían disponer de laboratorios de Ciencias o de Idiomas, de talleres de radio o tecnología y de una gama amplia de actividades.

Los Profesores también tenían el problema del aislamiento, se enfrentaban solos a su vida diaria, sin nadie con quien compartir sus inquietudes pedagógicas y profesionales, sin opción a una actualización de sus conocimientos (la formación se hacía desde el ICE de Zaragoza, las distancias y las difíciles comunicaciones hacían imposible su asistencia) adoleciendo también de una falta de recursos.

El programa de Compensatoria del MEC permitió que tuviésemos recursos para la creación de los CRIET, mayores dotaciones y fue muy satisfactoria la respuesta a nuestras constantes demandas de la aplicación el Principio de Equidad de dar más a quien menos tiene.

3. ¿Por qué surgió el modelo CRA?

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre y el desarrollo del RD 1006/91 del 14 de Junio en el que se establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria(BOE 26 de junio de 1991) en el que en su artículo 5 punto1 establecía las áreas de Educación Primaria. A saber:

- Conocimiento del Medio Natural ,Social y Cultural
- Educación Artística
- Educación Física
- Lengua Castellana y Literatura
- Lenguas Extranjeras
- Matemáticas

Además del RD 1333 /1991 de 6 de septiembre (BOE de 9 de septiembre) que establece el currículo de Educación Infantil y la Orden de 12 de noviembre de 1992 (BOE de 21 de noviembre) supusieron un reto importantísimo en la red de centros en una provincia como Teruel.

La primera dificultad estaba en ver cómo podíamos impartir todas esas materias que la LOGSE ordenaba con los especialistas adecuados y la segunda de dónde sacábamos los profesores con los perfiles requeridos ya que las Escuelas de Magisterio seguían produciendo los perfiles anteriores.

Esta situación de adaptación en la Formación Inicial no fue demasiado complicada por la agilidad de las Escuelas Universitarias, pero teníamos una plantilla funcional estable que había que actualizar.

La actualización vino a través de los Centros de Profesores en Teruel: estaban los de Alcañiz y Teruel capital, además de los Centros de Recursos de Calamocha y Cantavieja, que permitían acercar el derecho a la Formación del Profesorado a su lugar de trabajo. El trabajo que se desarrolló en estos CEP, lugares de encuentro de intercambio de experiencias de adquisición de nuevas especialidades, de actualización... y la respuesta del profesorado fue admirable. Además el MEC organizó muchísimos cursos a los que iban los profesores en formación.

Finalmente el problema era cómo dotar a los centros unitarios de estos profesionales y ahí nacieron los CRA (Centros Rurales Agrupados), cuya génesis estuvo en Murcia y su desarrollo normativo en el RD 2731/1986 de 24 de diciembre (BOE 9 de enero de 1987); esta organización educativa toma vigor de nuevo ante la situación de implantación del nuevo Sistema Educativo y la adoptamos en Teruel.

Hubo que hacer un tremendo esfuerzo para que se implantase no como sustitución a los CRIET sino como complemento. Fue una excelente solución que ayudó a dar respuesta a una organización escolar demandada por los nuevos tiempos ofertando una doble cobertura de compensatoria educativa.

4. ¿Cuáles fueron sus ventajas y sus inconvenientes? ¿Cree que en la actualidad siguen siendo las mismas o han cambiado?

Fundamentalmente citaría como ventajas un tema de justicia y es el de que el mundo rural debe tener las mismas oportunidades y recursos que los centros de las grandes ciudades y este sistema organizativo lo proporciona.

En esta época de crisis seguro que se esgrime el argumento del coste. Es una gran equivocación considerar el gasto en educación como coste, ya que es la mejor inversión que puede hacer un Gobierno.

5. ¿Cree que los CRA deberían tener una normativa propia? ¿Por qué? ¿Qué les aportaría?

La normativa organizativa debe ser singular dada la singularidad de su distribución geográfica. No debe ser diferente su normativa curricular.

6. ¿Qué políticas convergieron en la creación y el funcionamiento de los CRA? ¿Qué otras políticas deberían de converger?

Las políticas fueron las de compensatoria y políticas de Justicia Social que aseguren una igualdad de oportunidades de todos los alumnos

7. ¿Qué futuro les augura a los CRA?

Mi deseo y convicción es que deben mantenerse y además potenciarse adecuándolos a las actuales exigencias educativas. Vuelvo a manifestar que nunca debe olvidarse desde la Administración educativa el Principio de Equidad.

8. ¿Cree que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos?

Es una organización que permite impartir una calidad educativa similar a la de los centros completos y que permite que los pueblos no se cierren, si se mantienen otros servicios

como la Sanidad. Quizá como solución a esta crisis surja que ese movimiento centrífugo de los pueblos a las ciudades se convierta en un movimiento centrípeto hacia los pueblos.

ENTREVISTA A DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE TERUEL

1. ¿Por qué surgió el modelo CRA?

Bueno, en la provincia de Teruel la dispersión que hay tanto de población y física entre los pueblos llevaba preocupando mucho tiempo al colectivo que estaba trabajando un poco en la reforma de la educación, sobre todo en lo rural y uno de los modelos que se planteó fue el de hacer centros que tuvieran distintas sedes en las localidades para no tener que llevar a los chicos concentrados, como era antes en el caso de las "escuelas-hogar" sobre todo la provincia. Había gente en Calamocha, en Cantavieja, en Teruel y entonces los chicos estaban internos durante mucho tiempo porque había malas comunicaciones y se pretendía evitar que se despoblaran los pueblos, básicamente. Desde el punto de vista pedagógico la política de generar un centro rural agrupado era la posibilidad de tener especialistas que estuvieran trabajando en la zona y que no tuvieran que tener unas clases muy numerosos, sino que ellos serían los que se moverían por el territorio, según estuviera cada pueblo según las unidades que tuviera. De esta manera en los finales de los años 80 se consiguió que en la zona rural algo que no había existido nunca hubiera especialistas de música, educación física, inglés, básicamente. Esto, desde luego, permitió en el territorio se asentara más gente o no se marchara la gente y a la gente que trabajaba en los CRA les generaba una buena sintonía con sus compañeros, como parecía que trabajan en el medio rural era una segunda división y empezó a trabajarse ya con las condiciones no iguales, pero sí muy parecidas a las de los centros completos. Eso es lo que valoraron sobre todo las familias y el profesorado. La política que se llevó en aquella época fue la de generar centros donde pudieran no ser cabeceras de comarca o cabeceras de zona y tuvieran más recursos luego en las aulas pequeñas estaban en función de la población, había a veces algunas que se tenían que abrir o cerrar según hubiera gente, entonces se pusieron mínimos que eran por debajo de ese número, que era casi pedagógicamente incorrecto; por ejemplo, menos de cinco niños en el aula, pero eso contribuyó sobre todo en los pueblos pequeños a que se mantuviera la idea de que la escuela era apostar por el futuro.

2. ¿Cuáles son sus ventajas y sus inconvenientes?

Como te digo, ventajas desde el punto de vista pedagógico podrían recibir en su entorno más inmediato un tipo de enseñanza que de otra manera o se iban a estudiar a un colegio en

una localidad grande donde pudieran tener distintos especialistas o en las localidades pequeñas con el sistema antiguo no se podía. Para los grupos pequeños que estaban incluso mezclados de distintas edades el poder disponer de un especialista de cada una de estas asignaturas era la manera de poder competir luego en igualdad de condiciones cuando llegaban a un instituto o centro más grande y luego desde el punto de vista social fue una revolución porque la política que se había llevado desde los años 70 era cerrar escuelas, concentrar a chicos y chicas en internados y eso provocaba la despoblación del medio rural, sobre todo en aquellos pueblos que estaban peor comunicados pues se acercaba y yo creo que no solo tenía una función pedagógica sino también de controlar la despoblación porque sigue existiendo esa mentalidad de que el último funcionario que se va de un pueblo es el maestro. Entonces fue eso lo que contribuyó a que se parara esa sangría que nos hubiera llevado otro tipo de situaciones como muchos pueblos abandonados, como están en Huesca en el norte y aquí en cambio se mantuvieron aulas con muy pocos alumnos, pero que tenían el mismo derecho. Como inconvenientes, la gente que no tenía muy claro cómo era el modelo CRA pensaba que los alumnos recibían una enseñanza de peor calidad quizá porque estaba vinculada a la idea de que si no tengo el especialista en mi pueblo y no está todos los días conmigo no puedo hacer lo mismo pero yo no lo veo como un inconveniente; inconveniente para el profesorado era moverse sobre todo en invierno que es más duro. La gente que empezó a trabajar se vinculó mucho con el proyecto y la gente que tenía que moverse en un porcentaje muy alto tenía una buena disposición para el trabajo en el mundo rural. Conozco gente que pudiéndose trasladar a colegios completos siempre que la cercanía a su casa sea buena prefieren quedarse en el entorno rural porque tienen su carácter afectivo con los chicos, entonces yo inconvenientes no le veo demasiados.

3. Durante su mandato, ¿cómo apostó la administración educativa en el modelo CRA? ¿Podría señalarme algunos ejemplos?

Los centros rurales agrupados comprenden varias localidades, donde el mantener un aula abierta sí es una cuestión política ya que, por ejemplo, hemos tenido centros con tres o cuatro alumnos. Hemos tenido casos de localidades en las que teníamos algún niño menor de tres años que estaba viviendo en el pueblo, no de gente que confiaba en que vinieran al pueblo, sino de gente que ya está viviendo. Si la familia no demostraba su intención de marcharse pues con tres o cuatro alumnos algún año se ha mantenido porque había alguna expectativa de continuar y luego una cuestión que fue polémica en su momento fue la de mantener los dos primeros cursos de secundaria en los CRA de aquellas localidades que no estaban cerca de

ningún instituto. Ahí se conjugaban las dos posibilidades: la de estar en un instituto, pero teniendo que vivir fuera o la de mantenerte en el pueblo y tener que dar primero y segundo de la ESO en otras condiciones. Contra esta política de mantener a los alumnos hasta los 14 años en los pueblos sabes que ha habido tensiones, pero el gobierno de Aragón en aquella época apostó por mantenerlo sobre todo en aquellos sitios donde había un grupo ya, pues no eran colegios enteros pero casi, por ejemplo en Montalbán, en Muniesa. La idea era mantener hasta los 14 años, sobre todo en aquellas localidades donde había malas comunicaciones. Había gente que prefería la posibilidad de que los chicos vivieran en casa, pero desde luego esa fue una apuesta del Gobierno de Aragón no solo en Teruel, pues se mantuvo también en Huesca y Zaragoza. Esa fue la política que se mantuvo: no ser excesivamente riguroso con el número de alumnos y luego permitir que se pudiera estar hasta los 14 años.

4. ¿Cree que los CRA deberían tener una normativa propia? ¿Por qué? ¿Qué les aportaría?

Siempre ha habido unas solicitudes por parte, sobre todo, del colectivo profesorado de reconocer los puestos de difícil desempeño, no solo se hablaba de la situación laboral de cada profesor sino incluso de las instalaciones porque como sabrás había aulas que estaban algunos años abiertas y otros no pero sí es verdad que trabajar en esos centros pues podría haber tenido algún tipo de reflejo; por ejemplo, en un concurso de traslados porque otras cosas que se llegaron a pedir fueron complementos o cosas por el estilo yo creo que son más difíciles de justificar pero el que hubiera valido un poco más en un concurso de traslados en un baremo podría haber sido posible. Mientras estuve yo en alguna mesa técnica se planteó como algo recurrente pero tampoco había un esquema claro encima de la mesa en el que te dijeran lo que se quería porque había sindicatos que apostaban por una puntuación en el baremo, otros que querían una reducción horaria, otros que querían que la itinerancia se contemplara de otra manera, otros que se primara económicamente y no hubo acuerdo pero sí es verdad que trabajar en el medio rural es diferente y que el medio rural turolense es muy distinto: no es lo mismo trabajar en la Sierra de Albarracín que trabajar en el Bajo Aragón, aunque yo recuerdo algún año como el 2010 en el que hubo unas nevadas impresionantes en Teruel y la zona que más sufrió fue el Matarraña, que es una zona baja que solo tiene una carretera general y se cortó y tuvimos muchos problemas allí.

5. ¿Qué políticas deben de converger para el funcionamiento y mantenimiento de los CRA?

Pues en principio yo creo que tendría que haber más coordinación con las entidades locales y puede ser no solo los ayuntamientos sino comarcas o diputaciones. Estamos en un momento en el que todas las administraciones tienen asumidas funciones que de vez en cuando siempre alguien plantea que no son suyas. Nosotros, cuando en el Gobierno de Aragón se planteó todo este tipo de ayuda, se llegaron a acuerdos con distintas comarcas para cofinanciar el transporte escolar; los ayuntamientos donde había un colegio donde iban a comer los niños de alrededor sus gastos siempre recaen en el ayuntamiento de la localidad y nunca había problema pero, ahora con el déficit de financiación que tienen, la mayoría de entidades, como por ejemplo Calamocha bajaban muchas personas de la sierra de Cucalón, de la parte de la Laguna porque probablemente en los pueblos a los que estaban no tenían la posibilidad de comedor. Entonces bajaban al Ricardo Mallén o bajaban al Instituto de Monreal, y ahí teníamos convenios con la Comarca del Jiloca para el transporte escolar, con los ayuntamientos de Calamocha y Monreal concretamente eran los que pagaban los gastos de su colegio aunque no fueran sus propios vecinos, pero por ahí creo que habría que incidir. Hay entidades que dicen que solo van a ofrecer las actividades que les obliga la ley y hay algunos que si se mira bien la ley no les corresponde. En cuanto al terreno educativo hay que continuar potenciando el que no se pierdan los especialistas en el medio rural porque sino la gente que vive en el medio rural pensará que está recibiendo una educación de diferente manera porque si solo dejamos especialistas en los centros grandes estás condicionando para que la gente se desplace y si una familia decide desplazarse no desplace a los niños si puede. Mientras se mantengan especialistas y los números de alumnos se mantengan, eso le dará a la gente la seguridad de que la cosa no cambia demasiado.

6. ¿Qué futuro les augura a los CRA?

Yo entiendo que este modelo ha sido exportable a otras comunidades con situación geográfica más o menos parecida a la nuestra y digo que es una solución buena para mantener todo esto que te estoy diciendo quizá en otros territorios donde las localidades son más grandes pero en la zona centro, en la meseta, en Aragón, Castilla-León yo creo que es la única manera de mantener esto; lo demás es o despoblar los pueblos llevándose los niños a otro lado o ciencia-ficción, pensar que en un pueblo en el que ahora hay cinco alumnos va a haber más (servicios...) mientras haya posibilidades de mantener abiertas las aulas habrá gente que se quedara, yo creo que llevarse los niños es muy malo, hay pueblos en los que no hay ningún niño y entonces que será de esos pueblos. Si la escuela está abierta, incluso a nivel psicológico, la gente tiene otra percepción y pueden pensar que alguien que vea una escuela abierta los demás

servicios van acudiendo mantengan el pueblo ciertamente vivo. Si se cierra la escuela el primer año es un bajón. Hay pueblos donde han buscado familias con niños para que fueran, pero esto tiene algún problema: que hay mucho "profesional" que acude al pueblo si me dan la casa gratis y sino me voy al de al lado y hemos tenido algún caso e incluso denuncias de ayuntamientos. Yo creo que si no se mantiene así como está ahora nos veremos abocados a cerrar alguna localidad. Yo creo que el medio rural se merece otro trato, me refiero al trato que se está dando desde algunas instituciones, si cogemos ahora los servicios y los dividimos entre los usuarios de muchos sitios no saldrían rentables desde luego, espero que nos hagan las cuentas así. Yo creo que ahora el Gobierno de Aragón ha planteado dos temas, uno es la concentración de los bachilleratos en los institutos que un sitio grande puede aceptar y otro es el de las ratios en los sitios pequeños puede afectar si se sube la mínima, yo creo que no van a subir de cinco alumnos, no creo que se vayan a echar encima a toda la gente porque bastante caliente está el tema de la educación, pero creo que se van a cerrar aulas, no solo la de Libros, yo te puedo decir dos o tres pueblos que están temblando y lo sé porque conozco gente que vive allí. Lo que me parecería muy mal a 8 o 10 alumnos, desde el punto de vista *urbanita* parece que es poco, pero el mundo rural aragonés lo haría polvo. Luego hay otra cosa: cuando uno vive en una ciudad grande piensa en el mundo rural como el paisaje que siempre está como un campo y que todo debe estar muy dispuesto para el disfrute del *urbanita* que tiene fin de semana, pero la gente que vive en el territorio tiene que tener oportunidades. Si queremos que se quede gente en el territorio los servicios básicos que son educación y sanidad deben ser mantenidos.

7. ¿Cree que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos?

Puede ser que haya otros modelos, ahora hay muchos medios informáticos o como por ejemplo sucede en Australia donde hay territorios gigantescos y no tienen una escuela presencial, pero a mí para la escuela rural no me parece que fuera un modelo bueno, hay que pensar que de los tres años en adelante la educación no es sólo contenidos sino también la convivencia, la confianza en los mayores, el que alguien esté pendiente de ti y lo que todo el mundo hemos visto cuando hemos sido pequeños, que un maestro no solo te enseñaba a leer y escribir sino que era un modelo para seguir. Los CRIET evitan que tan solo estés con gente mayor o menor que tú en tu localidad y es otro de los modelos que aquí se llevó a la práctica y que yo creo que está funcionando muy bien y también se ha extendido a otros sitios. Si no es así, pretender que una escuela pequeña tenga más medios de los que hay ahora me parece imposible y más en un momento de crisis si hay algún otro modelo y se puede poner en marcha. Es un modelo que en las familias ha caído muy bien y nadie se ha sentido de segunda ni mucho menos.

A8. TRANSCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE LOS ANTIGUOS ALUMNOS

GRUPO DE DISCUSIÓN ANTIGUOS ALUMNOS CRA A

DÍA 30 DE MAYO DE 2012 17 H

COMPONENTES:

AA1. 1º BACH. AA2. 3º ESO AA3. 1º BACH. AA4. 3º ESO

AA5. 3º ESO AA6. 2º ESO AA7. 2º ESO AA8. 1º ESO

1. ¿Qué recuerdos tenéis de vuestro CRA?

Hacíamos muchas excursiones, ya que como en cada pueblo estábamos pocos niños nos juntaban para que estuviéramos juntos y nos conociéramos.

También íbamos todos los años tres veces el CRIET, estábamos una semana allí y yo es uno de los mejores recuerdos que tengo del CRA.

Conocías a mucha gente y hacías muchos amigos.

Allí te juntabas con gente de otras CRA y así también conocías a más gente.

También recuerdo del CRA, que como cada año teníamos un maestro diferente, pues conocíamos a muchos y de algunos tengo muy buen recuerdo.

2. ¿Podrías señalarme en qué aspectos el modelo CRA os benefició y/o perjudicó?

Yo creo que como en el aula éramos muy poca gente; siempre tenías al maestro muy pendiente de ti y de todo lo que hacías y eso te permitía aprender mejor.

Y también como estás en clase con gente de distintas edades, pues esto te sirve para repasar o para conocer lo que vas a aprender en cursos superiores y eso va muy bien.

Otro beneficio es que cuando fuimos al instituto la gente de X solo se conocían entre ellos y nosotros nos conocíamos los del CRA y también conocíamos a más gente que habíamos estado juntos en el CRIET.

El maestro puede dedicarse más a cada alumno y evitar que se amontonen las dudas.

Yo creo que el maestro debe saber organizarse muy bien, ya que trabaja en una misma clase con alumnos de diferentes edades y debe tener todo muy bien planificado para que todos ellos tengan algo que hacer y ninguno se quede descolgado. Yo he tenido suerte con todos los maestros y siempre ha habido un buen ritmo de trabajo.

Yo también creo que al estar pocos de cada curso se da flexibilidad a la hora de las entregas de trabajos y luego vas al instituto y eso ya no es así.

Recibimos un trato más familiar de los maestros, se les coge más cariño.

3. ¿Cómo fue el paso del CRA al IES? ¿Qué destacaríais?

Yo no noté mucho cambio, lo único que noté fue pasar de una clase con un compañero de mi misma edad en el CRA a una clase con más gente de tu misma edad.

Yo tampoco noté mucho cambio, respecto a los amigos enseguida conoces a gente. Pasas de estar tres de la misma edad en una clase a estar veinte. Y respecto a las notas tampoco lo noté mucho.

Yo tampoco noté gran cambio. Lo que más es que yo estaba sola de mi edad en mi aula y ahora allí estamos dos clases de la misma edad de veinte cada una.

Pues estábamos aquí y éramos pocos y luego íbamos al instituto muchos y algunos hacíamos alguna trastada.

Yo no noté mucho cambio. A nivel académico estábamos igual que el resto. Lo único que igual estábamos más solos al llegar, pero vamos que en pocas horas ya habías conocido a más gente y ya hacías tu grupo de amigos. Además nosotros creo que tenemos facilidad para entablar conversación y conocer a gente.

Yo pienso que en el cambio al instituto, el CRA todavía nos ayudó más, ya que al estar acostumbrados a estar con gente de otros pueblos te ayuda a abrirte más y a ser más sociables.

Yo sí que noté cambio de estar pocos en X y todos juntos a cuando bajas al instituto y, si no te toca en la misma clase con alguno de ellos, se te hace más difícil y tienes que abrirte para conocer a gente. Y de nivel académico yo creo que íbamos igual de preparados e incluso en algunas asignaturas mejor, por el hecho de estar pocos en el aula y tener al maestro más encima de nosotros y con más interés.

Yo no noté mucho cambio, lo único fue que pasé de estar sola de mi edad en X a llegar allí y estar en una clase muchos de la misma edad.

Lo más es al principio porque no conoces a nadie pero en realidad como estás acostumbrada a realizar excursiones con gente distinta tampoco te cuesta mucho conocer a la gente.

4. ¿Provenir de un CRA ha sido un obstáculo en vuestro desarrollo personal y profesional /académico?

Yo pienso que todo lo contrario, el CRA nos ha ayudado a aprender a convivir, a tratar, a relacionarnos con los demás.

Yo creo que hemos aprendido lo mismo que si hubiéramos estado en una ciudad. Que no estamos aislados y también tenemos recursos y yo creo que me ha beneficiado también porque he conocido a mucha gente y eso me enriquece.

A nivel académico es parecido a la ciudad.

No ha sido desventaja para nada; que ha sido más positivo que negativo, porque te dan todo muy bien explicado y llegas al instituto muy bien preparada.

Yo lo único negativo que encuentro es que el trato en el CRA era todo muy cercano y luego llegas al instituto y tienes muchos profesores y, por ejemplo, llega el de matemáticas da su clase y se va y viene el de dibujo da su clase y se va y así con todos y notas que ya no hay esa relación de cercanía como en el CRA, esto es una pena ya que se echa de menos.

Aunque cambiaras de maestro prácticamente cada año siempre había mucha relación durante el curso, tenían interés en conocerte y en establecer una relación más cercana.

Al ser poco alumnos esto también es muy fácil de hacer.

Al tener un problema siempre te ayudaban, no como en el instituto que solo te explican la clase y ya está.

En el CRIET trabajamos la convivencia y hacemos muchas actividades juntos.

5. ¿Creéis que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos?

Yo creo que sí, que es una muy buena solución para que la escuela siga abierta en el pueblo con un número mínimo de niños y así no se tengan que desplazar a otro lugar. Además, hace que el pueblo siga vivo.

Yo también pienso lo mismo, porque, por ejemplo, ahora estamos todos los días madrugando para coger el autobús y eso supone un poco de trastorno.

Los maestros se preocupan de hacer actividades para juntarnos a todos, también se encargan de cuidar el material,...

Además entre los pueblos nos hacen compartir materiales y así también nos hacen ser más responsables.

6. ¿Qué pensáis del siguiente tópico: "los alumnos del medio rural aprenden menos que los alumnos del medio urbano"?

Yo pienso que es totalmente falso, que desde luego se lo habrán inventado los de las ciudades, porque no saben cómo se trabaja en los pueblos, cómo se aprende,... Y no pienso que reciban ni una educación mejor ni peor que nosotros; pienso que simplemente es diferente, pero que es la misma educación ya que se basan en los mismos contenidos y se aprende lo mismo, pero más de una forma diferente y no es que estemos menos preparados nosotros y más que ellos sino que la enseñanza es diferente.

Yo creo nosotros mismos lo hemos comprobado y lo hemos demostrado, hemos llegado al instituto y nos hemos adaptado perfectamente, el nivel académico ha sido, si no similar, el mismo y precisamente por esos a nosotros no nos han faltado recursos por estar en un CRA.

Y los maestros también van a ser los mismos aunque estén trabajando en una ciudad o en un pueblo, y van a explicar lo mismo en un sitio y en otro. Y luego yo creo que salimos igual de preparados.

Los de la ciudad se piensan que nosotros estamos menos preparados porque estamos en los pueblos.

Que en el CRA aprendemos todos y siempre va a estar el maestro ayudándote y detrás de ti; en cambio, en la ciudad al ser tantos igual se queda un poco atrás e igual le cuesta más seguir ya que el maestro no le puede ayudar tanto como a nosotros.

GRUPO DE DISCUSIÓN ANTIGUOS ALUMNOS CRA B

DÍA 7 DE JUNIO DE 2012 20.30 H

COMPONENTES:

BA1 FISIOTERAPEUTA BA2 MECÁNICO BA3 POLICÍA

BA4 MECÁNICO- DESGUACE BA5 MAESTRO BA6 ADE

1. ¿Qué recuerdos tenéis de vuestro CRA?

Yo tengo buenos recuerdos, con todos los compañeros más mayores, más pequeños. Éramos todo un grupo. Hacíamos convivencias, los martes íbamos a la piscina. Una vez al trimestre al CRIET. Estaba bien. Yo me lo pasaba muy bien.

Ha venido bien, porque si no hubiera sino por el CRA conocerías a los chicos del pueblo de al lado, pero la relación que tienes ahora de amistad no las tendrías.

Como éramos clases pequeñas estábamos chicos de todas las edades, desde los 3 años hasta los doce.

Somos personas que estamos unidas, siempre desde pequeños nos hemos juntado y ahora que ya no estamos en el CRA seguimos juntándonos.

Te da la posibilidad de muchas actividades, que si solo fuera un pueblo no podrían hacerse; por ejemplo, un equipo de fútbol y con la unión de todos pueblos sí se pueden hacer estas cosas.

Por ejemplo, la semana del esquí que íbamos gente del CRA, hacíamos convivencias y también nos juntábamos con más gente de otros CRA y eso te abría el mundo.

Y eso en el CRIET también pasaba, conocías a gente de otros CRA.

2. ¿Podríais señalarme en qué aspectos el modelo CRA os benefició y/o perjudicó?

Nos ha beneficiado, porque teníamos una relación más cercana con el maestro, aparte de la docencia también había amistad.

Más que un maestro lo tenías casi como un amigo, que aquí en la ciudad un maestro lo puedes saludar y ya está. En cambio, yo por ejemplo hace 6 años que dejé de estudiar en el CRA y todavía tengo la misma relación con los maestros.

Te beneficia en que al ser una clase que hay alumnos de diferentes edades, muchas de las explicaciones que se hacen a los mayores tú ya te estás enterando y cuando lo das todo te suena.

Te hace conocer más gente que si estuvieras en una clase con gente solo de tu edad y las relaciones son diferentes, puesto que aquí todos estamos mezclados.

También destaca la relación que mantienes años después, que aunque cada uno hayamos tomado un camino, por ejemplo unos a estudiar a Huesca, otros a Castellón,... cuando vuelves sigues teniendo a tus mismos amigos de siempre, desde que los conociste a los 3 años en el CRA, yendo así con la misma gente.

Porque luego llegas al instituto y has ido a clase con mucha gente y con muchos luego ni te saludas.

En los CRA con la gente que vas a clase es luego con la que sigues teniendo relación, con la que sales, es una relación que va más allá del CRA.

En el CRA eres amigo, no compañero.

La manera de enseñanza es diferente.

A lo mejor el maestro te sacaba a la pizarra y entre todos hacíamos los ejercicios.

Más individualizada.

Había más interés, tanto por parte del maestro como de los alumnos.

Allí, al conocernos, nos ayudaban e insistían hasta que los alumnos conseguíamos aprender.

La confianza que tienen los padres con el maestro tampoco es la misma que en la ciudad, ya que nosotros teníamos a los mismos maestros desde que empezamos a los 3 años hasta que salimos. Por lo tanto son muchos años con los mismos maestros, compañeros, con la misma gente. Si tú estás mal en una asignatura tus padres se enteran y tu maestro lo sabe y hay medios para poderlo solucionar.

Quiero volver a insistir en lo bueno que es que haya varios niveles en el aula, ya que aprendes de todos y entre todos, yo que sé, el de 1º con el de 3º el de 5º con el de 4º...

Yo me acuerdo de que cuando llegué al instituto había muchas asignaturas en las que yo ya había visto los contenidos en el CRA, íbamos más avanzados.

Llegas a la ESO aquí a Teruel y prácticamente te pasas dos años relajado.

Sí, porque hay muchas cosas que ya las hemos visto.

3. ¿Cómo fue el paso del CRA al IES? ¿Qué destacaríais?

El horario.

Había que madrugar más porque venía el autobús a buscarnos.

Como las asignaturas las llevas avanzadas es fácil adaptarte.

Impacta un poco pasar de un solo maestro en varias asignaturas a que en cada asignatura haya un profesor distinto; entonces hay menos confianza como para preguntar las dudas.

La libertad que hay en el instituto es lo que más cuesta controlar.

Algo que ellos no tuvieron porque venían en autobús, fue estar interno en la Escuela Hogar durante la semana, que al principio costó un poco, pero, vamos, que es lo mejor que he hecho. He conocido a gente de todos los sitios y también un estilo CRA, de todos los pueblos, de todas las edades. Al principio me costó estar fuera de mi pueblo, sin mis hermanos, sin mis padres..., pero, bueno, como había dos más de mi mismo CRA todo fue cambiando poco a poco.

Yo creo que eso de estar interno te ayuda a socializarte más y a espabilarte. Y en el instituto tienes que buscarte nuevos amigos también.

Nosotros teníamos que buscar amigos en el instituto porque por ejemplo los de Teruel ya se conocían. Pero vamos no teníamos mayor problema en abrimos, hablar con la gente,...

4. ¿Provenir de un CRA ha sido un obstáculo en vuestro desarrollo personal y profesional /académico?

No.

No, para nada, al revés, una ventaja siempre, ya que personal tienes un carácter más abierto y académico vienes muy bien preparado, ya que estar con gente de cursos superiores en el CRA te ayuda.

La gente de los pueblos somos más abiertos, hablas con todo el mundo, de todas las edades..., y luego vienes a la ciudad y la gente ni se saluda.

En la ciudad la gente se mueve más por edades.

Es diferente el tipo de vida.

5. ¿Creéis que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos?

Sí.

Yo creo que sí, porque cada día hay menos gente, menos niños y si no se juntan no se pueden mantener las escuelas.

Es que si no las actividades no se pueden hacer.

En nuestra zona hay algunos pueblos que no tienen escuela, entonces bajan al CRA y se juntan con otros niños, nunca se piensa en reabrir las escuelas de sus pueblos. Son pueblos muy pequeños, donde a lo mejor solo hay un niño o dos.

Hay que dar servicios al pueblo porque sino al final nada.

La escuela da vida al pueblo.

Cuando se cierra la escuela se cierra el pueblo.

Cuando una escuela se cierra el pueblo se ha acabado.

Por ejemplo, una pareja joven que vive en el pueblo si se cierra la escuela pues lo más seguro es que no quede allí.

En todos los pueblos que no hay escuela no hay vida.

Cuando yo estaba en el CRA, estuvimos a punto de cerrar el aula de mi pueblo, lo que pasa que luego vino gente y pasamos de estar 4 a 18.

Cuando yo iba al CRA, cada año variábamos en número de alumnos: unos años 12, otros 14; hasta hace 5 años había alrededor de 10.

En mi pueblo vino tanta gente porque se les ofrecía trabajo y vivienda, solo tenían que ser familias numerosas con hijos en edad escolar.

En general las aulas han bajado bastante en número de alumnos a cuando íbamos nosotros.

Muchas aulas aguantan por la inmigración.

Sí, pero la gente que ha de mantener el CRA tiene que ser la del pueblo ya que los inmigrantes van y vienen dependiendo de si hay trabajo, si tienen ayudas..

6. ¿Qué pensáis del siguiente tópico: "los alumnos del medio rural aprenden menos que los alumnos del medio urbano"?

Mentira.

Es al revés.

Salimos más espabilados.

Depende de la persona, de su interés. Lo que pasa que en el medio rural hay facilidades en cuanto la relación con el maestro, a las clases internivelares,...

Y también que en el medio rural te conocen más y te hacen más hincapié en lo que necesitas, es más individualizada la enseñanza. En la ciudad en una clase de 30 alumnos se da un tema y habrá quienes lo entenderán y otros que se quedarán sin aprenderlo.

Atención individualizada.

En el instituto noté en algunos compañeros falta de respeto hacia los profesores o hacía los compañeros. Yo, por ejemplo, el primer día de clase llegué y dije "Buenos días" y ya me tacharon de empollona y yo que sé; en mi pueblo, cuando llegas a un sitio, se saluda.

Yo creo que hay más educación en el medio rural o una educación más amplia, que va más allá de los conocimientos.

El maestro se hacía respetar y además influía el trato tan cercano que había tanto con nosotros como con los padres.

GRUPO DE DISCUSIÓN ANTIGUOS ALUMNOS CRA C

DÍA. 11 DE JUNIO DE 2012 17.30 H

COMPONENTES:

CA1 1º ESO CA2 1º ESOC A3 FP PELUQUERÍA

CA4 LCDA CC EMPRESARIALES

1. ¿Qué recuerdos tenéis de vuestro CRA?

Yo me acuerdo sobre todo de los compañeros y que hacías así más amigos con el resto de los pueblos.

Las convivencias que hacíamos, que nos juntábamos con otros pueblos, el día del CRA que te juntabas cada año en un pueblo, algunas excursiones se hacían de forma conjunta, entonces te movías con más niños y algunos de tu misma edad.

Era muy bueno para relacionarse con niños de otros pueblos.

Conocías a muchos niños de otros pueblos.

Cuando vas al instituto ya conoces a gente y no es tan... como no conocer a nadie.

Como mis amigas han estudiado en ciudad, ellas no entendían que hubiera niños de todas las edades en el mismo aula y cómo los atiende el profesor, cómo hacéis las tareas, para nosotros era una cosa normal pues lo hemos hecho así toda la vida, pero ellas pues no lo entendían, el maestro nos manda deberes a unos, explica a otros,...

2. ¿Podrías señalarme en qué aspectos el modelo CRA os benefició y/o perjudicó?

Nos ha beneficiado, porque a la hora de entrar al instituto ya conocíamos más gente y relacionarte y más a gusto y conocerlos desde pequeños.

No tienes tanta vergüenza ni nada de eso.

Además, al estar en un CRA, que es un poco más grande que un colegio normal, a lo mejor hemos podido optar a hacer más actividades que de otra manera no hubiera podido ser.

Sí, porque ya te juntas más gente y puedes ir a más sitios.

O cursos o cosas que gracias a que se formaba un grupo grande.

Las clases eran pequeñas y estábamos de dos en dos en los cursos.

Al ser menos gente te podían atender mejor los maestros, había otra relación, estaban más centrados en ti, sabían dónde te tenían que apoyar más.

Te conocían más, que estaban todo el día contigo.

No tienes un maestro para cada asignatura y entonces ese maestro te conoce y ya sabe... y tú lo conoces también a él y su forma de trabajar; eso es positivo para el alumno, que no estar cambiando cada hora de maestro

Todo son beneficios y no hay ningún perjuicio.

3. ¿Cómo fue el paso del CRA al IES? ¿Qué destacaríais?

Cambia la gente y los profesores. Que te tienes que desplazar.

Que tienes muchas asignaturas con diferentes profesores.

Que rotas de clases y de profesores.

Hay más gente en las clases.

Demasiada.

Íbamos preparadas del CRA, como éramos pocos nos atendían más.

Y nos enseñaban más y al estar mejor preparados vamos mejor en el instituto.

Y a lo mejor si teníamos una clase con niños de un curso superior pues el maestro daba la explicación y nos enterábamos todos.

Uy, mareoso, acostumbradas a un mismo maestro a una misma aula, ahora tenemos que cruzar por donde están los mayores.

Es más movido, yo me acuerdo de que el CRA era muy tranquilo en cuanto a clases y el recreo y el instituto parecía que nos habían soltado allí en bandada, las hormonas y todo por allí,... la verdad es que el cambio es muy grande. Académicamente depende: nosotros empezamos y teníamos de todo, había clases buenas y otras desastrosas. Se hacían algunas burradas y los profesores no actuaban. Pero no hemos salido tan mal para todo lo que hemos vivido en el instituto.

Lo que pasa que con los profesores no hay tanta confianza, no se da esa relación que teníamos en el CRA, yo me acuerdo de cuando éramos pequeños y teníamos algún problema y se lo contabas al maestro pero en el instituto esto no se hace, allí vas estudias y te vas a tu casa y ya está no tienes más relación.

Como hay mucha gente que no se porta bien pues entonces los profesores se intentan centrar en estos y a los demás nos mandan deberes. Si hay peleas no les dicen nada y los profesores siguen su clase.

4. ¿Provenir de un CRA ha sido un obstáculo en vuestro desarrollo personal y profesional /académico?

No, yo pienso que no, yo creo que ha sido para bien.

Yo lo que decía antes es que, como nosotros hemos tenido que estar en el CRA, después en el instituto de X, luego en el instituto en Teruel para el bachiller y después depende lo que quieras estudiar te tienes que ir a otros lugares. Entonces, en ese aspecto estamos más preparados para enfrentarnos a cosas nuevas que a lo mejor otras personas de nuestra misma edad que solo han estado en su casa y solo conocen eso. Es duro, no todo el mundo lo acepta igual, pero es bueno para nosotros. Igual que lo del CRIET, yo creo que es algo genial, no lo deben quitar, sino seguir fomentándolo, porque hablando el otro día con gente que van a ir sus hijos al próximo año al CRIET decían que no dan clases, y yo les dije que no dan clases de matemáticas, lengua,... pero es una semana que haces otras actividades que en tu CRA no puedes hacer, conoces a gente, te llevan a sitios, te ayudan a formarte como persona y eso es muy importante creo yo.

El CRIET va muy bien, porque te juntas con los niños de tu CRA y de otros CRA, haces convivencia, te lo pasas bien, aprendes...

Y luego sabes que los vas a volver a ver en el instituto, o si vas a otro pueblo sabes que los vas a ver.

Los conoces mejor.

5. ¿Creéis que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos?

Sí, sí, sí, sí.

Y más como está la situación ahora sí que no es sostenible tener una escuela con todo lo que se necesita en cada pueblo, es un coste muy elevado. Es una forma para que continúe habiendo gente en un pueblo, porque si cierras una escuela la gente se va. Gracias al CRA se mantienen abiertas las escuelas. Cuantos menos servicios haya en un pueblo la gente va a venir menos y al final los pueblos desaparecerán. Es todo una cadena.

6. ¿Qué pensáis del siguiente tópico: "los alumnos del medio rural aprenden menos que los alumnos del medio urbano"?

Yo creo que no tiene por qué.

Yo creo que no.

No.

Mentira. No depende de que vivas en un pueblo o en una ciudad. Depende del interés de la persona y del maestro.

Influye mucho la manera cómo te lo enseñan y en el CRA pueden estar más encima de nosotros. En los colegios urbanos pasará un poco lo del instituto: que hay menos relación con los maestros.

Puedes aprender en cualquier sitio, depende de la persona.

A9. TRANSCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE PADRES Y MADRES

GRUPO DISCUSIÓN MADRES CRA A

DÍA 30 DE MAYO DE 2012 15:30

COMPONENTES:

AM1 AM2 AM3 AM4 AM5

1. Vosotras habéis sido alumnas del medio rural, ¿qué diferencias veis entre vuestra escuela y la de vuestros hijos?

Yo lo que más diferencia veo es que antes solamente había un maestro para todo.

La diferencia que veo es que todo lo daba el mismo maestro, que no había especialistas. En los idiomas y el deporte eran muy escasos.

La cantidad de alumnos que estábamos en una clase, entre treinta y cuarenta alumnos por clase con un solo maestro.

La escuela de nuestros hijos es mucho mejor, tienen todas las comodidades, dispone de maestros especialistas. Solo nos hacen falta más niños.

El tener un CRA que se juntan para muchas convivencias, porque siguen siendo pequeños cada pueblo, pero que al ser un CRA pueden unirse en días determinados para que se relacionen, eso es muy bueno.

Sí, que se relacionen con gente de su edad que es lo más importante, se mueven mucho, el CRIET, las excursiones que hacen son maravillosas, que luego hablas con la gente y digo "algo tendremos que tener de positivo en los pueblos que derechos tenemos los mismos". La gente dice "estáis como queréis" y yo les digo "bueno, ahora estamos y lo que nos ha costado".

Es que aunque haya poco niños siempre hay días concretos que se pueden juntar todos.

Yo lo único negativo que veo es que te toque en el curso que tu hijo vaya solo, eso en un sitio grande nunca pasa. La calidad de educación es muy buena. Pero el compañerismo de la misma edad según en qué quintas puede verse dañado.

2. ¿Podrías señalarme en qué aspectos del modelo CRA beneficia y/o perjudica a vuestros hijos?

Beneficia en la convivencia entre los niños de los pueblos.

Yo creo que beneficia en todo.

Y que los reúnen mucho, se juntan los de la misma edad.

Y desde pequeños aprenden a relacionarse y a desenvolverse ellos solos.

Además, en pueblos tan pequeños creo que es lo único viable que hay un CRA agrupando las escuelas.

Es que somos muy pocos, ese es el problema.

Es que cinco en un pueblo, seis en otro,... no íbamos a poder ser, no se podría hacer nada.

Claro, así, al agruparte siempre se pueden hacer más cosas.

Pero honestamente nadie se quiere juntar, pero vamos a ser sinceros que si hubiese un colegio con 50 alumnos también nos tendríamos que molestar al igual que hacemos ahora.

Sí, pues como están las cosas igual llegamos a eso, a un solo centro y que vayan los niños.

Pero aquí vendría el problema, ya que a lo mejor la gente en vez de llevar a los niños al pueblo de cabecera pues decidiría ir a otro sitio más grande y eso sí que a los pueblos los haría polvo.

Sí, eso sí que es verdad.

Hombre, yo creo que esa opción que no es la que tenemos ahora, te la tendrás que pensar, ya que no es lo mismo 5 kilómetros que ir a otro pueblo más grande.

La única desventaja es cuando tu hija va sola en un curso ya que no tiene ningún compañero para hacer los deberes, aunque hay rífirrafes.

Sí, vale mucho que haya varios niños del mismo curso porque se apoyan, se llaman, se preguntan,...

Sí y la motivación también es distinta.

En todo lo demás beneficios estar en CRA. Actividades que antes no se podían hacer ahora al estar en unión se hacen.

La educación en un CRA es muy buena.

El trato entre maestros y padres es una unión muy grande. Es una base muy importante para la educación de los hijos.

Hay muy buena comunicación.

El maestro conoce muy bien a los alumnos y cuando te hacen la reunión hay muy pocas sorpresas.

3. ¿Y a las familias?

Perjudicar en nada.

Son todos beneficios, ya que si hay un problema con algo todo el mundo apoya, ayuda.

Es que como la organización es tan de cerca, aunque el director no esté en tu pueblo hay un conocimiento directo. Los maestros actúan como un solo centro. Los recursos se reparten muy bien.

Las familias están muy cercanas, y responden muy rápidamente.

La ventaja es que como nos conocemos todos, pues el trato es familiar.

También la AMPA está formada por madres y padres de todos los pueblos y eso es muy bueno.

4. ¿Y a la comunidad?

Todo ventajas; por ejemplo, en el CRA se hacen actividades que van rotando entre los pueblos; por ejemplo, el día de convivencia, pues en el pueblo que se hace ese día es un día de fiesta y de alegría para todo el pueblo entero.

Nos permite conocernos todos, establecer relaciones entre los pueblos,...

Por ejemplo, también el CRA permite compartir las ayudas de los ayuntamientos para todos los pueblos.

Nos podemos relacionar todos a través del CRA, los alumnos, los padres y los pueblos.

En las actividades extraescolares también favorece a los pueblos.

No hay ningún perjuicio a la comunidad ya que si no hubiera CRA, no habría escuela pequeña y probablemente tampoco pueblo.

5. ¿Consideráis que la Administración Educativa debería contemplar de modo especial al medio rural y por lo tanto al modelo CRA?

Todo lo que estamos contando sería inviable sin la ayuda de la Administración. Para ellos es una solución rentable que tengan atendidos los alumnos con este modelo.

La Administración quizás se podría volcar un poco más, ya que en las escuelas rurales no deberían mirar el número de niños sino el número de cursos, porque no es lo mismo tener 6 niños de dos cursos que tener 6 niños cada uno de su curso. Es más fácil atender a dos cursos que atender a seis. Hay que cambiar esa mentalidad cuando hablan de CRA.

No nos pueden tomar como la norma general, sino que deben mirar las particularidades de cada caso.

Por ejemplo, aquí en X este año ha sido un poco caótico por los niveles que había en el aula.

Es lo que va a pasar también al curso que viene en X, que van a estar 12 niños de diferentes niveles y también van a entrar 2 inmigrantes rumanos y todos estarán en un aula.

En X este curso había inmigrantes que no se habían escolarizado nunca y por lo tanto tenían cierta edad, pero no el nivel que le correspondía, luego había niños pequeños, una nueva de tres años y algunas de 6º de primaria. Entonces todo esto cómo lo agrupas en una clase con un maestro. Es que aunque sean 13 eso es un caos.

Sí, pero en X, tuvimos que movernos y hacer fuerza para poder conseguir dos aulas, ya que ellos hubieran mandado un maestro y que se arregle.

Esto deberían mirarlo bien, estudiando cada caso, y sobre todo olvidándose del número de alumnos porque el medio rural es otro mundo.

Pero es realmente como hemos estado bien atendidos así, mirando cada pueblo, la cantidad de niveles que había.

Ver lo que necesita cada pueblo y no de manera globalizada e igual a otros centros.

Y una escuela abierta siempre es vida para el pueblo.

Si se rigen por el número de niños y por el número de habitantes adiós al pueblo.

Otra cosa que no veo bien es que deban salir en 6º de primaria, ya que adelantan que los pueblos se queden despoblados antes. Porque lo que era antes 7º y 8º de EGB yo creo que todavía podrían hacerlo en el pueblo.

Pues sí, ya que los niños son tan inmaduros, tú sabes el cambio que hacen cuando bajan a X.

Gracias a Dios los que han estado escolarizados desde siempre aún, pero en los inmigrantes se nota que bajan en picado ya que en el pueblo se mantienen, les ayudan, están pendientes los maestros.

Y, además, muchos de los inmigrantes tienen mucha capacidad y los maestros en el CRA lo dicen pero es bajar al instituto y caer.

Sí, porque se juntan con otros, hacen su grupo y se marginan del resto.

Dos años más en el pueblo sería ideal, ya que madurarían más y para todos sería mejor. Pero bueno son normas que debemos acatar.

Sí, pero esto no ha sido un acierto, luego el gasto de autobús, el madrugón de los niños, la pérdida de tiempo.

Esos dos años perfectamente podrían continuar el CRA, ya que con los maestros especialistas igual se pueden dar las asignaturas.

El Equipo Directivo ha conseguido todo lo que se ha necesitado. Ha tenido muy buena comunicación con otros CRA.

En estos tiempos que corren da casi un poco apuro el pedir o el exigir, lo que se dice también es que la enseñanza lo es todo.

La educación lo es todo, es el futuro de un país.

6. ¿Creéis que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos?

Sí.

Sí, es la única solución.

Es que si la comparamos con las Escuelas Hogar que hay por otros lugares que los niños tienen que marcharse fuera durante toda la semana, pues es muchísimo mejor esto, ya que los niños están con su familia y los maestros son los que se mueven.

Yo tengo tan cercano el caso de mis sobrinas que con 3 años ya iban y venían en autobús diariamente a X, comían en el comedor y llegaban a su casa a las 7 de la tarde. Pues creo que tenemos que luchar por mantener lo que tenemos por mantener el CRA.

Y algún año igual se da la situación de que algún pueblo se queda con pocos alumnos y tiene que cerrar su escuela, entonces habrá que pensar qué hacer con esos niños. Lo bueno sería que pudieran venir a otro pueblo del CRA y aunque sea preparar un pequeño comedor o algo.

Es que si los llevamos a X hacemos más grande todavía ese pueblo y los demás quedarán vacíos.

También somos conscientes de que mantener a los alumnos en el medio rural sale caro, pero hay que mirar más allá de lo económico.

Y la única manera de que lo mantengan es porque estamos en un CRA; si no, no puede ser.

7. ¿Qué cambios o mejoras propondrías para que hubiera un desarrollo óptimo del CRA?

Si se mantienen como está no va nada mal.

Yo estoy contentísima con este CRA.

Que miren la realidad de los centros y no la matrícula.

8. ¿Qué pensáis del siguiente tópico: *“los alumnos del medio rural aprenden menos que los alumnos del medio urbano”*?

Yo creo que aprenden más aquí. Yo, por ejemplo, con mis sobrinos que estudian en el medio urbano lo compruebo.

Yo creo que no, ya que el maestro está muy pendiente. Al salir al instituto se ha comprobado que van muy bien de nivel académico.

El tener cursos superiores en la misma aula se nota, ya que aprenden de los compañeros más mayores.

Salen con un buen nivel académico.

También se nota si el maestro tiene continuidad con los alumnos.

Los maestros que hemos tenido han sido todos bastante buenos y preocupados.

El maestro puede seguir a cada alumno mejor en el CRA, ya que al ser menos les pueden dedicar más tiempo a cada uno de ellos.

Pero también depende de cada niño, de su interés.

El niño que quiere estudiar estudia en todos los sitios.

Y en este CRA siempre hemos tenido todos los recursos que hemos necesitado, en cuanto a materiales, especialistas,...

GRUPO DISCUSIÓN PADRES - MADRES CRA B

DÍA 1 DE JUNIO DE 2012 19:30 H

COMPONENTES:

BM1 BM2 BM3 BP4 BP5 BM6 BM7

1. Vosotros habéis sido alumnos del medio rural, ¿qué diferencias veis entre vuestra escuela y la de vuestros hijos?

Una que veo yo es que a través del CRA se agrupan, se han conocido, se han relacionado y en el momento en que nuestros hijos han tenido que salir fuera a continuar estudiando lo han hecho bien, sin problemas. Además también se han podido hacer muchas actividades, mientras que cuando íbamos nosotros a clase éramos muchos y antes la educación no era tan buena.

Además de que la convivencia que se ha formado con los CRA es un valor grande, el poder tener maestros especialistas ha sido fundamental y ha mejorado la enseñanza.

Antes teníamos a un maestro que lo daba todo, imagina qué educación física teníamos y qué inglés.

También hay que señalar a los maestros de apoyo que hay en el CRA, de manera que los alumnos con necesidades están bien atendidos.

Yo creo que hay muchas diferencias y además todas ellas positivas, todo ha ido a mejor.

Lo menos positivo, es que hay pocos niños pero todo lo demás es positivo.

La preparación en general de lo que es en enseñanza ha subido mucho. De cuando yo salí a estudiar al instituto que en algunas asignaturas iba muy flojo a ahora con mis hijos y los comentarios con la gente, otros padres, maestros... El nivel que llevan es muy bueno y no tienen ningún problema a cuando van al instituto.

Lo que pasa que aquí la enseñanza es más personalizada pero luego llegas a Teruel y las clases son de 20. Pero, vamos, que salen muy bien preparados.

La gran diferencia es que cuando salíamos a estudiar no conocíamos a nadie, habíamos tenido solo a un maestro para todo, la preparación no era demasiado buena. Antes, al salir al instituto nos dábamos un choque brutal. Y todo eso ahora está superado, nuestros hijos no encuentran diferencias.

Pero lo que a mí no me parece bien es que cada año se cambie de maestros y cada uno con su método...

Sí, pero eso no es un problema del CRA sino que es de la Administración, que como varían tanto el número de alumnos las plazas de los maestros definitivos tampoco las sacan y van con maestros interinos.

Pero esto también tiene sus ventajas, porque como te caiga un maestro que sea malo y te toca 5 años te ha machado a los niños.

Yo en mi pueblo estuvimos 14 años con el mismo maestro y era muy bueno, pero estos tres últimos años hemos tenido un maestro nuevo cada año y los niños lo notan mucho. Porque a lo que se van a adaptar ya se acaba casi el curso.

Antes teníamos un maestro que podía ser muy bueno en matemáticas, pero nefasto en inglés, entonces cuando salías fuera ya te había fastidiado porque tenías unas lagunas tremendas. Ahora eso ha mejorado mucho, ya que ahora son especialistas.

2. ¿Podrías señalarme en qué aspectos del modelo CRA beneficia y/o perjudica a vuestros hijos?

Son todo beneficios, ya sean a nivel escolar como a nivel de convivencia.

Fíjate de los pueblos que estamos en el CRA, no podían formar ni un equipo de fútbol; en cambio ahora podemos hacer muchas cosas: viajes, piscina, deporte... Los padres no podíamos echar unos cafés todos juntos. Vivir en el pueblo, aparte de la educación de nuestros hijos, son muchas más cosas.

Una cosa mala del medio rural es la falta de trabajo para la mujer, porque si no, habría mucha más gente en los pueblos.

Sí, pero de eso la culpa no la tiene el CRA...

No tiene la culpa del CRA, pero lo principal para que hubiera más niños en el CRA es que la mujer pudiera trabajar.

Sí, pero también es la voluntad de la gente, ya que hay muchos que podrían vivir en el pueblo y no quieren.

El CRA va más allá de cuando se termina. Ya que nuestros hijos se siguen viendo y siguen quedando. Son amigos y los pueblos se unen.

Y al estar los hijos juntos también hace que los padres tengamos más relación y que nos conozcamos.

Además también da mucha tranquilidad cuando tu hijo dice que se va con uno del CRA, ya que son los amigos de siempre, que se conocen y que tú conoces a sus familias.

Eso antes era impensable, porque entre los pueblos eran todo rivalidades.

Para la subsistencia de los pueblos el CRA ha sido fundamental, porque yo estoy seguro de que si no hubiera existido esto la mitad de los pueblos estarían despoblados.

Pero es que la mitad de los niños no estarían en el pueblo, ya que los propios padres que tuvieran hijos en una clase de 4, ellos solos decidirían irse a vivir a otra localidad, ya que sus hijos iban a estar totalmente solos. En cambio, perteneciendo a un CRA es todo diferente, ya que hay dos o tres tardes a la semana que hacen actividades extraescolares y se juntan todos. Y esto es muy importante.

Si las escuelas se van cerrando, el pueblo desaparece, ya que los servicios van desapareciendo. Y el CRA hace que se mantenga el pueblo.

Lo que si hemos tenido todos claro es que si la enseñanza hubiera sido menor no estaríamos aquí. Y cabe destacar que el termómetro del pueblo es el CRA, ya que cuando marcha una familia no se van solo los 4 de casa sino que se van los abuelos y el tío soltero, que ya son 7 personas mínimo y eso en un pueblo es una barbaridad.

Yo lo he estudiado y en el momento en que se cierra una escuela el 30% de la población más joven desaparece en 3 años. Y yo he comparado mucho nuestras zonas con las de Soria; allí no le dieron importancia a la escuela y se han despoblado todas las escuelas.

En la mayoría de las familias, aquí estamos acostumbrados a que nuestros hijos coman con nosotros y como existe el CRA y estamos contentos con la enseñanza que reciben nuestros hijos en él pues ¡olé! por el servicio.

Además, todo lo que pedimos lo tenemos; por ejemplo, en mi caso he necesitado una logopeda, pues el CRA la pidió y a la semana la teníamos aquí. O, por ejemplo, mi hijo necesitaba un mobiliario especial, pues se pidió y a los pocos días ya estaba aquí. Así que por medios y recursos no nos podemos quejar.

La confianza que ha existido y existe con los maestros ha sido muy buena.

En cualquier momento puedes hablar con ellos.

Y los niños han estado muy a gusto y eso también hay que valorarlo.

Y luego la cantidad de actividades que hacen por ejemplo: esquí, escuelas viajeras, CRIET,...

Actividades un montón.

Se fueron una semana a Londres. Se hacen muchísimas cosas. El CRIET es maravilloso también, porque conocen a gente de otras zonas, teniendo otras vivencias.

La población del CRA menores de 27 años sabe nadar toda y de ahí para arriba muchos no sabemos.

3. ¿Y a las familias?

Las actividades extraescolares que tenemos en el CRA a la hora de ubicarlas en los pueblos crean problemas, ya que en la mayoría de las actividades que se hacen se concentran en el pueblo de la cabecera porque es el más céntrico y el que dispone de mejores instalaciones y hay muchos padres que se quejan de tener que desplazarse. Al final la actividad no sale porque no hay niños, más bien porque los padres no quieren desplazarse. Eso es algo en lo que los padres tendríamos que implicarnos más, ya que en cualquier ciudad nos tendríamos que desplazarnos igual y seguramente tendríamos más tráfico y nos costaría más tiempo.

Sí, pero es que eso es cosa de los padres, ya que son ellos los que no favorecen a sus hijos y estos se están perdiendo muchas actividades. Pero, vamos, esto es una cosa puntual.

Sí, pero es un inconveniente.

A mí sí que me gustaría que hubiera una actividad al año en cada uno de los pueblos. Pero bueno si no puede ser pues tampoco pasa nada. Hay que mirar por los hijos y cambiar las mentalidades de los padres.

Y además los desplazamientos de los padres sería una vez al mes, ya que vas rotando y al final no te toca nada.

Mira, la actividad de la piscina, que existe desde años mil, funciona genial. Y con las actividades nuevas cuesta mentalizar a los padres.

Sí, pero es que hay familias que no se mueven para nada y eso es perjuicio para los hijos.

Como positivo, es que nos conocemos los padres, podemos tomar un café,...te socializas.

Ahora podemos decir que no hay niños del pueblo de X, Y, Z,... sino que son niños del CRA.

Y los niños pequeños, están dos tardes juntos y maman que son niños CRA. Y las rivalidades entre los pueblos han desaparecido.

4. ¿Y a la comunidad?

En el punto de la inmigración, que es algo fundamental para los CRA, yo siempre digo que el inmigrante es inmigrante pero no tonto. Entonces qué pasa, que ellos se benefician y nosotros también. Pero si ellos vieran que sus hijos no tienen la posibilidad de una buena educación pues ellos se irían a otros sitios. Ya que yo aquí puedo tener la casa, la era..., pero ellos no tienen nada entonces pueden marcharse donde quieran y a nosotros nos perjudicaría mucho.

Además, si no fuera por los extranjeros muchas de las escuelas de los pueblos estarán cerradas hace años.

En mi pueblo hay 12 niños, y solamente 5 son del pueblo.

Yo conozco muchos pueblos que tienen la escuela abierta con todo niños inmigrantes. Así que imagina si nos hacen falta.

Población es igual a servicios.

Si se cumple lo que se ha dicho que se va a hacer en Castilla La Mancha que se cierran aulas con 10 niños, en Aragón desaparecerían 118 aulas y eso es igual a 118 pueblos que echan el cierre.

Date cuenta que los del medio rural somos trabajadores sin fondo.

En Aragón, ha habido una buena administración, aun habiendo sido mala en cuanto a la escuela.

Os voy a contar otra que igual vosotras os acordáis más por alumnas que por madres, daos cuenta que luchamos hace ya mucho con el tema de la escuela rural, con manifestaciones en Teruel, en Madrid y después ha habido un argumento que nos metían miedo por ejemplo en nuestra escuela se quedaban 3 y nos la cerraban y justamente ese año fue cuando entré de alcalde, yo lo tenía mi claro, yo entré en junio y dije que si la escuela en septiembre cerraba yo dimitía, entonces empezamos a trabajar y llegamos a 18 niños. Dentro de las críticas, hoy podemos decir que el 80% son nativos y aquello fue un momento de lucha y que se consiguió que todavía hoy la escuela siga abierta.

Si en septiembre cambian las ratios de alumnos ya veremos qué pasa en el CRA. Son tiempos muy difíciles.

La palabra crisis está de moda, pero siempre ha habido ricos y pobres y yo siempre he estado en crisis, la gente en los pueblos ya no cultivan los huertos, no tienen animales...que con eso se puede subsistir perfectamente.

En Rumanía, se utilizan mejor los recursos, se sabe mejor rentabilizar los materiales que hay en las aulas, por ejemplo los libros de texto. Aquí ya se ha quitado la gratuidad de libros y veremos qué pasa con las familias que tenemos más dificultades económicas.

5. ¿Consideráis que la Administración Educativa debería contemplar de modo especial al medio rural y por lo tanto al modelo CRA?

Podría contemplarlo un poco más.

En muchos casos lo que quiere la Administración es que desaparezcan los CRA ya que tiene a muchos maestros dispersos por los pueblos y a aulas de 5 niños van 7 maestros y, claro, esto no es rentable. Como ha habido una mala administración económica pues ahora hay que recortar: centros, maestros, materiales,...

No se puede de ninguna manera valorar en "caro" la educación.

Sí, pero hoy por hoy, lo que mandan son los números, lo económico, no hay más.

Pero eso demuestra que lo están haciendo mal.

Os voy a contar lo que me dijo una madre de este CRA, que ella vería bien que concentraran todas las aulas en un pueblo y que hubiera un buen servicio de transporte y de comedor. Igual sería una solución, ya que saldría menos caro.

Yo creo que para ese paso no estamos preparados.

Pero así lo que hacemos es despoblar el resto de pueblos y hacer un pueblo grande común y eso no puede ser.

Quizás cuando algunos de los pueblos se queden sin niños puede ser esa una solución pero de momento creo que queda un poco lejos.

Los que hoy estamos en el medio rural es porque nos gusta el medio, nuestro pueblo, porque lo queremos aguantar y por supuesto yo no veo un pueblo sin niños. En el momento en que estamos de acuerdo con la educación en el medio rural, que creo que no es cara como dicen, porque los beneficios que hacemos los que mantenemos y vivimos en el medio rural, los que encendemos las luces cada noche, abrimos los grifos del agua, cuidamos los campos,... si esto no fuera así los pueblos no valdrían para veranear. Entonces me parece que aportamos suficiente para salir mucho más baratos de lo que dicen.

La Administración eso no lo ve.

Es que lo más barato es irnos todos a Teruel, pero luego coge a una cuadrilla de 200 forestales y que den vueltas por los pueblos, por los montes,... ¿eso resulta más barato que seamos nosotros los que vivamos en los pueblos?

Sí, pero hoy por hoy, en educación se están haciendo números, habéis hablado del tema de los libros, espérate que te digan que no hay maestros de apoyo. Si van con números, nosotros no somos rentables.

El Gobierno que empiece a ver la rentabilidad económica en educación a mí ya no me vale.

En educación y sanidad.

Pero que pueden recortar en muchas otras cosas.

El que la gente esté bien educada es levantar un país.

6. ¿Creéis que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos?

Rotundamente sí.

Ella había comentado antes lo que le había dicho la otra madre de unificar a los niños en un solo pueblo, pues en la provincia de Soria esto se hizo y sirvió para que Soria capital se hiciera un poco más grande.

Eso cuando yo estudiaba ya se hacía, eran las concentraciones escolares.

Sí, eso fue antes del modelo CRA, pero bueno luego hubo más lucidez y llegó este modelo.

7. ¿Qué cambios o mejoras propondrías para que hubiera un desarrollo óptimo del CRA?

Que hubiera más alumnado.

Que la gente se anime a venir a los pueblos, que se vive muy bien y tenemos muchos servicios.

Que cambien las mentalidades de algunas familias y que apoyen más las actividades extraescolares, llevando a sus hijos.

Lo que pasa que se tiene que hacer atractivo todo, los que vengan son muy importantes pero los que se van también y los que están.

La gente joven no se queda en los pueblos porque la mujer necesita trabajar.

Hoy en día no tenemos nada que envidiar a la capital. Estamos muy bien en los pueblos.

La calidad de vida en los pueblos es mucho mejor, es también hay que decirlo.

Yo por ejemplo felicitaría al 99% de los docentes de este CRA.

Yo valoro que nos han implicado a todos en el CRA, estamos todos muy contentos.

8. ¿Qué pensáis del siguiente tópico: *“los alumnos del medio rural aprenden menos que los alumnos del medio urbano”*?

No, nada de eso es cierto.

Eso es una creencia o una leyenda urbana.

Depende de cada uno.

Es muy importante el maestro y el niño.

Pensamos que tenemos unos docentes muy buenos para recibir una educación de calidad.

Son niños privilegiados, son clases particulares, conoce a los niños, a los padres.

Satisfechos 100%.

Ahora en mi pueblo hay un caso: han venido 2 niñas nuevas de Zaragoza y una de ellas lleva el mismo curso que mi hija y la chica se está dando cuenta de que hay muchas cosas que ella no sabe, por ejemplo, en inglés la madre de la chica me ha dicho que llevan mucho más nivel aquí que allí.

Yo creo que aquí llevan muy buen nivel.

Cuando los chicos van al instituto no se encuentran desfases académicos.

GRUPO DISCUSIÓN MADRES CRA C

DÍA 11 DE JUNIO DE 2012 15:30 H

COMPONENTES:

CM1 CM2 CM3 CM4 CM5

1. Vosotras habéis sido alumnas del medio rural, ¿qué diferencias veis entre vuestra escuela y la de vuestros hijos?

La diferencia entre mi educación y la de mi hija es el CRA, que lo veo como una familia grande.

Ahora están mucho más cuidados. Antes había mucha más rectitud.

2. ¿Podrías señalarme en qué aspectos del modelo CRA beneficia y/o perjudica a vuestros hijos?

Yo le veo todo beneficios. Lo que más me gusta es la convivencia y que conocen a los niños de todos los pueblos que forman el CRA.

A mí en cambio me parece que hay muy poca relación, ya que siempre son los mismos. Por ejemplo, en la ciudad tenías más amistades a parte de los del colegio.

La ventaja que tenemos cuando son más mayores es el CRIET también, ya que se relacionan con mucha más gente, con otros CRA.

Yo creo que se dará más relación cuando vayan al instituto.

El hecho de que los maestros estén más pendientes con los niños.

Sí, la atención individualizada por parte del maestro.

Un inconveniente es que el Equipo Directivo esté disperso entre los pueblos, ya que se solucionan peor los problemas.

3. ¿Y a las familias?

No veo ahora mismo ningún beneficio.

En las actividades implican mucho a los padres desde el CRA. Se hace mucho hincapié en pedir tu colaboración.

Si hay algún problema entre los padres se nota mucho y se perjudica a los niños. A poco que tengas alguna rencilla con alguien es un problema. Es que mi pueblo es muy pequeño.

Sí, pero esas cosas no deben pasar. Hay que tener un poco de sentido común para no perjudicar a los niños.

Algunas veces somos peores los padres que los niños.

Es que en los pueblos muy pequeños siempre hay problemas, se debe aprender a dejar las cosas fuera y trabajar por los niños.

4. ¿Y a la comunidad?

Evidentemente la falta de niños perjudica seriamente a los pueblos ya que las familias se desplazan a otros sitios a trabajar y donde tienen todos los servicios.

Cada pueblo es un mundo, son muy diferentes.

Yo creo que si no fuera por los CRA no existiría la escuela pequeña como tal y los pueblos desaparecerían.

Lo cierto es que en algunos de los pueblos del CRA hay bastante gente que se queda a vivir en los pueblos y que tendrán hijos en un futuro.

5. ¿Consideráis que la Administración Educativa debería contemplar de modo especial al medio rural y por lo tanto al modelo CRA?

Evidentemente. Para cualquier iniciativa pequeña de cualquier proyecto empezar en un CRA en una zona pequeña es mucho mejor, por ejemplo los *tablets*. Eso tiene sus inconvenientes porque se funciona mal pues... pero bueno, también más vale que empiece aquí, porque si empezara en el medio urbano aquí igual no llegaba.

Los maestros son muy buenos y están muy implicados con la educación de los niños, pero el fallo es que se muevan tanto. La Administración debería mirarlo, estabilizando al profesorado.

Nosotros en X tenemos un maestro y medio, y ese medio dónde está.

Tampoco entiendo que los especialistas tengan que impartir materias que no les corresponden que sean tutores.

Antes había un maestro único y la gente no se quejaba. Ahora los maestros veo que vienen poco preparados para trabajar en un aula con varios niveles.

Sí, pero eso imagino que en la universidad no se lo enseñan, que es con el tiempo cuando lo van aprendiendo los maestros.

Yo creo que es muy difícil eso de tener a tantos niños de distintas edades en el aula, ¿cómo lo haces?

Yo creo que la Administración no es sensible con los maestros que están en un aula con varios niveles, ya que es algo muy complicado.

6. ¿Creéis que el modelo CRA es la única solución para que la escuela siga abierta en los pueblos?

Sí, porque qué alternativa puede haber.

Yo lo que veo que si te van metiendo localidades el CRA se hace demasiado grande. Este año en el CRA incluyen una localidad de otro CRA que desaparece y ya son muchos los kilómetros hasta ese pueblo.

Tú imagínate que el maestro de educación física tenga que cubrir todos los pueblos y ahora ya hay más distancia hasta X y luego el invierno y las carreteras.

Deberían poner un cupo de pueblos para cada CRA.

O poner más recursos, más maestros para poder repartir mejor.

Sí, pero el dinero es el tema y ahora no hay para nada.

7. ¿Qué cambios o mejoras propondrías para que hubiera un desarrollo óptimo del CRA?

Más dinero, más tecnología, más nivel de inglés...

Más maestros.

Yo creo que habría que cambiar la financiación de los centros escolares, los privados y los concertados que se financien solos y en los públicos si el Estado no puede financiar el 100% que pida un dinero a las familias, pero garantizando una educación de calidad.

Que el Equipo Directivo no esté disperso por los pueblos, ya que de este modo no puede atender las situaciones que se presentan.

8. ¿Qué pensáis del siguiente tópico: *“los alumnos del medio rural aprenden menos que los alumnos del medio urbano”*?

Mentira.

No.

Es falso.

No es cierto.

Eso es absolutamente falso. Primero en el CRA, mi hijo va a clase con niños de 3º y 4º, y él sabe lo de los dos cursos, porque en las explicaciones están con las antenas puestas y les sirve para avanzar y para repasar. Segundo, comparo con niños que van a un centro urbano y mi hijo les da veinte vueltas y no es porque mi hijo sea muy listo, sino porque aquí hemos terminado los temarios, los maestros están encima, las madres podemos estar en contacto más directo con los maestros e informarnos de cómo van.

Los maestros especialistas, en logopedia, pt (pedagogía terapéutica),... tenemos mucho apoyo para nuestros hijos.