



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

Bustos Jiménez, Antonio

Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas
multigrado

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 11, núm. 3, 2007, p. 0

Universidad de Granada

Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711311>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado

Learning how to teach in the rural school.
The evolution of the professional identity in the multigrade classroom

Antonio **Bustos Jiménez**

C.E.I.P. "Juan Ramón Jiménez", St^a Cruz del Comercio (Granada)

E-mail: abustosj@ugr.es

Resumen:

En el estudio que se presenta se exploran los procedimientos que el docente utiliza para compensar las carencias formativas que posee a su llegada a los centros rurales, la construcción de su identidad profesional en base a las condiciones que vive en este tipo de escuelas y la organización de la enseñanza que lleva a cabo. El trabajo sintetiza los aspectos más relevantes obtenidos de un estudio en el que se ha utilizado metodología etnográfica y está extraído de una investigación más amplia desarrollada en Andalucía durante el período 2003-2006 en colegios rurales de Educación Infantil y Primaria. Las circunstancias del medio en el que se encuentran insertados estos centros y el dominio de la profesión a través de la experiencia constituyen elementos que hacen mejorar la eficacia educativa que el colectivo de maestros y maestras ofrece como respuesta a las dificultades formativas que ha sufrido. Además, se comprueba que la puesta en práctica de modelos didácticos contextualizados y de flexibilizaciones del nivel de instrucción responden a las exigencias que sugieren las diferencias de edad del alumnado de aulas rurales. Los resultados también ponen de relieve que en el escenario de la enseñanza y el aprendizaje de la escuela rural el docente cuenta con condicionantes que facilitan la interacción social y la convivencia de los miembros que integran la Comunidad Educativa.

Palabras clave: escuela rural, Primaria, organización de la enseñanza, formación, metodología cualitativa, profesión docente.

Abstract:

The study presented explores the procedures used by teaching staff to overcome the deficiencies that have grown in rural schools, the construction of their professional identity on the basis of the conditions that exist in this type of school, and the organisation of the teaching to match modern requirements. The work draws together the most relevant aspects from a study in which ethnic methodology was used in a well developed investigation in Andalusia over the period 2003 to 2006 in rural infant and primary schools. The circumstance of the environment in which they find themselves is central, and control of the profession, through experience, constitutes an element to improve

Recibido: 26/08/2007

Aceptado: 15/12/2007

educational efficiency that the fraternity of teachers offers as an answer to the training shortfall they have suffered. Furthermore, it is verified that putting into practice flexible levels of instruction and didactic models, matched to the circumstances, respond to the exigencies resulting from the differing ages of the pupils in the rural multigrade classroom. The results also highlight that in the education and learning scene of the rural school, the teaching staff form part of the structure which enables social interaction and coexistence of those who form the Educational Community.

Key words: rural, primary school, organisation of education, training, qualitative methodology, teaching profession, multigrade.

* * * * *

1. LA TRÍADA SOBRE LA ESCUELA RURAL

En la literatura reciente sobre las escuelas rurales y su profesorado aparecen tres elementos que difícilmente se disocian. Atendiendo a los intereses en los que se han centrado las investigaciones y las reflexiones sobre la cuestión, se interrelacionan con distinto peso en la mayor parte de los casos. Insistentemente, la *deficiente formación* inicial y permanente del profesorado genera argumentos que justifican muchos de los problemas que la actual escuela rural debe seguir afrontando. Por otro lado, la histórica escasez de recursos en este tipo de escuelas ha proporcionado otra de las vertientes que se ha mantenido en gran parte de los textos que tratan el tema. Este hecho ha generado el segundo de los elementos al que nos referimos: la *reivindicación*. En la actualidad, los planteamientos reivindicativos no sólo tienen como objetivo la mejora y el aumento de estos recursos, sino que se le imprime la connotación de la importancia que la escuela podría tener para fijar población en medios rurales en los que existen déficits demográficos. Además, se reivindica también el mantenimiento de su esencia tradicional como favorecedora para perpetuar la cultura rural. Finalmente, puede que como resultado de las anteriores, se percibe en la bibliografía sobre escuela rural cierto *victimismo*, acentuado cuando ha aparecido junto a necesidades formativas y de recursos. La transmisión de que es la gran olvidada, la pobremente dotada o la de tercera categoría ha sido hasta ahora una constante en la literatura pedagógica española, algo que no ha sucedido con tanto peso en la internacional.

Que el profesorado ha recibido una formación inicial y permanente deficiente para trabajar en escuelas rurales no parece ninguna novedad. Es difícil encontrar un texto que describa a su profesorado y que no se dirija a las facultades y escuelas universitarias como culpables del desencuentro entre formación y realidad profesional, y este estudio insiste de nuevo en ello. El trabajo en aulas con multigradación¹ responde a una peculiaridad de este tipo de escuelas que no se da en otros contextos escolares y, por lo tanto, requiere una base formativa específica. La diversidad cronológica del alumnado en el

¹ Tipo de agrupamiento escolar en el que alumnado de diferentes cursos, ciclos y/o etapas de referencia comparten aula. Es típico en escuelas de zonas rurales de reducida población. También conocida como multigrado.

mismo grupo-clase determina un modelo de agrupamiento que condiciona la actuación del profesorado. Además, el choque cultural del docente que no conoce el medio rural ni su escuela por experiencia propia o a través de un modelo formativo acorde con la realidad que se encuentra, constituye un obstáculo que puede considerarse como importante en su futura integración en el medio rural. Si se tiene en cuenta que se trata en muchos casos de los primeros destinos de los docentes que comienzan su carrera profesional, más aún. No es casual que en el último *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo en España (2007)* se inste a las administraciones educativas a que atiendan de manera adecuada a los maestros y las maestras, insistiendo en la formación permanente para prestar el servicio educativo en el sector rural.

Sin embargo, parece común que las actividades formativas de educación permanente se acaban convirtiendo en foros en los que todo el mundo comparte que es necesario apoyar a la escuela rural, que la administración debe hacer más por ella, legislar más, dotar más, pagar más... Terminan, en algunos casos, en una dinámica terapéutica para el profesorado en la que la participación suele ser escasa. Los representantes de la administración parten del convencimiento, cuando se implican en actividades de este tipo, de que en estas actividades se van a escuchar las mismas reivindicaciones y exigencias históricas. En otros casos, la exposición pública de experiencias llevadas a cabo en centros rurales se convierte en la forma de hacer visible el trabajo casi desconocido de los docentes de este ámbito. En cuanto a la formación en universidades, es el comienzo del problema para el futuro profesorado del medio rural, ya que está orientada principalmente para zonas urbanas y suburbanas. Este hecho origina una disfunción notable en el desarrollo profesional del docente. El profesorado que accede a estos puestos de trabajo suele ser nuevo, mal capacitado, sin el aprendizaje de la experiencia y privado del intercambio con sus pares debido al aislamiento geográfico (Durston 2004; Arnold, Newman, Gaddy y Dean, 2005). Los elementos que caracterizan la figura del maestro de las escuelas rurales determinan en cierto grado su actuación. En algunos casos, las ganas de trabajar de este profesorado novel producen avances y experiencias educativas que pueden ser compensadoras de los déficits formativos (Schafler, Stringflied y Wolfe, 1992).

Por lo tanto, parece que sigue existiendo un *cliché* de docente rural perfilado por la juventud, la inexperiencia, la deficiente formación y los prejuicios negativos hacia la escuela rural (Bustos, 2006). A esto puede unírsele que una buena parte del profesorado de escuelas de ámbito rural padece, como decíamos, cierto aislamiento geográfico. Ello acaba dificultando el contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo. Esta situación profesional se agrava por la limitación del acceso a numerosas actividades de formación permanente (Beckner, 1996). Dada la ubicación geográfica de los centros, desarrollar actividades que satisfagan su deseo de formarse como avanzar en su carrera profesional determinan su estancia en tales destinos. Se debe tener en cuenta que el trabajo en dichas escuelas es duro para un profesor principiante o novel y que su primer contacto con la realidad va a influir en su implicación en la comunidad en la que desarrolla su labor. Además, en muchos casos, el residir en

la misma localidad va a marcar su quehacer en el aula y el conocimiento que tenga del lugar de trabajo (Brown, 1998).

De todos modos, no siempre las circunstancias tienen por qué ser o vivirse desfavorablemente. El maestro que inicia su carrera docente en tales centros encuentra elementos positivos que pueden hacer que su tarea se vea valorada, convirtiéndose en una pieza clave del entramado rural. Son las "condiciones positivas" de las que habla Sauras (2000, 32) y que están centradas en la relación entre los diversos miembros de las comunidades educativas. La autonomía administrativa e instructiva que las escuelas rurales pueden llegar a alcanzar también son factores que el profesorado tiene en cuenta (Santos, 2002). Cuando los trabajos de investigación se han centrado en las características y las condiciones sociales, también aparecen diferencias. Entre ellas, menos problemas de conducta en el alumnado, mayor atención a compañeros, mejora del clima social y afectivo, y sentimiento de eficacia (Stochkard y Mayberry, 1992; Gregory, 1992; Cotton, 1996). Las aulas rurales, además pueden llegar a ser lugares potenciales para la experimentación educativa y convertirse en "laboratorios" que favorezcan la extrapolación de estrategias (Tonucci, 1996, 51). En este sentido, Feu (2003) insiste en acentuar las virtudes de la escuela y el medio rurales. Con ello se trata de disminuir condicionantes negativos: los prejuicios de los futuros docentes, los temores ante un desconocido contexto escolar. Así, se potencia el progreso y la mejora de las escuelas por el sentimiento de arraigo de su profesorado. La divulgación de sus características más notables puede estar detrás de su supervivencia. En el esfuerzo es necesario que administraciones educativas, comunidades rurales, entidades locales y profesorado las perciban en el mismo sentido. Se trata de abrir una línea de comunicación de ventajas más que de despropósitos. Es también una forma de convertir el victimismo del que hablábamos en ventajismo.

Otro de los aspectos remarcados en la reciente literatura sobre escuela rural es la inculturación del docente en el medio (Satué, 2000). Este hecho se ha producido en las últimas décadas con mayor fuerza de lo que lo hacía tradicionalmente. Se trata de la evolución del maestro a enseñar desde lo urbano, guardando distancias frente a las gentes de los pueblos. Se puede "decir que la figura unitaria y referente del maestro o la maestra rural ha muerto, entrando de lleno en la larga retahíla de oficios etnológicos perdidos" (*idem*, 373). Las familias perciben de manera habitual que el profesorado encuentra en la escuela del pueblo un lugar de paso. Observan y padecen la temporalidad de los maestros y maestras en un trasiego interminable de nuevos y no integrados. Ello dificulta el desarrollo de proyectos escolares y locales a largo plazo. En el sentido reparador, es importante la propuesta de Durston (2004), estableciendo un proceso de apertura de canales de comunicación del docente con el medio y de incorporación de las culturas rurales en el aprendizaje. Para ello propone una *secuencia lógica*. Comienza con el estudio del medio cultural y con la construcción de puentes de comunicación y colaboración. El paso siguiente es la incorporación de la cultura del alumno y del conocimiento local para el proceso pedagógico. Al final de este proceso, los profesores deben ser culturalmente "bilingües" en los dos idiomas silenciosos: el de la cultura del colegio y el de la

cultura de la comunidad. Y en menor medida, los padres y las madres acaban entendiendo los elementos básicos del lenguaje de los docentes, tanto el verbalizado como el silencioso. Este proceso comparte finalidades con las Escuelas Aceleradas². Se asume como primer requisito que los profesores tienen que conocer mejor la cultura y el medio social de los alumnos para poder construir su propuesta pedagógica. Se convierte en herramienta primordial la construcción de todo el proceso sobre la base de los códigos y las experiencias que ya posee el niño. Con ello se consigue emerger sus "fortalezas". Para conseguir este fin, parece un avance importante la continuidad del profesorado. El reciente estudio de Barley y Beesley (2007) pone de manifiesto la relevancia de la retención de maestros para lograr el apoyo de la comunidad y aumentar las tasas de rendimiento académico de su alumnado. Las conexiones personales de los profesores con el medio contribuyen al éxito de estas escuelas, permitiendo el compromiso y la dedicación.

Comprender las implicaciones y significados que la docencia en la escuela rural conlleva no ha sido hasta ahora uno de los aspectos prioritarios estudiados. Adentrarse en su vertiente didáctica y reflexionar sobre los procedimientos que los docentes adoptan para mejorar una insuficiente base formativa, deben ser elementos a considerar. Se trata de alcanzar un conocimiento profesional como cuerpo de sabiduría y habilidades necesarias para esta profesión (Tamir, 2005). Además, conocer los elementos constituyentes de un medio en evolución nos ayuda a formar una imagen de lo que el docente se encuentra a su llegada a centros educativos rurales. Esta insistencia establece diferentes vertientes en un campo de investigación insuficientemente fortalecido, como es el de la escuela rural. Conocer los patrones de actuación del docente una vez que está inmerso en esta realidad supone un reto para la investigación educativa. La última revisión de relevancia internacional sobre investigación en educación rural pone de manifiesto que es una de las ramas educativas menos investigadas (Coladarci, 2007). La comprensión de los condicionantes descritos permite explorar nuevas metas de estudio.

2. METODOLOGÍA DESARROLLADA EN EL ESTUDIO

Para llevar a cabo el estudio se ha utilizado metodología etnográfica de investigación. Ante la pretensión de comprender en profundidad los fenómenos educativos que se producen en la escuela rural, se consideró que este tipo de metodología podía ser la más acertada y de este modo se ha llevado a cabo un estudio de caso (Bolívar, 2002; Sandín, 2003; Flyvbjerg, 2004). Con ello también se plantea la posibilidad de transformar prácticas, tomar decisiones y la crear un cuerpo organizado de conocimientos. Hubiese resultado muy complicado averiguar a través de la estadística cuáles son las formas de

² Movimiento educativo originario de Levin (2000). El concepto parte de las posibilidades del alumno, de sus capacidades y sus potencialidades. Desarrollado en la década de los noventa, ha tenido repercusión en diferentes partes del mundo, contando con mayor resonancia en América Latina.

entender la práctica diaria del docente en un colegio rural, los procesos de actuación real de diferentes docentes ante determinadas situaciones en el aula, los modos de interpretar la realidad escolar del alumnado y del profesorado... Se ha hecho necesario trabajar en un caso para entrar en la vida profesional de otras personas con intereses múltiples: aprender qué hacen, por qué hacen, qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven (Vázquez y Angulo, 2003).

2.1. Elección y construcción del caso

Se ha desarrollado un estudio específico en un centro que reuniese las características necesarias para producir información relacionada con los objetivos de la investigación. Para elegir el caso, se ha tenido presente que pudiese ofrecer las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje y conocimiento. Se trata, por tanto, de un *caso ejemplar* (Coller, 2000); el caso es presentado como un ejemplo ilustrativo, como un examen de un ejemplo en acción del que se maximiza lo que se puede aprender (Martínez, 1990; Stake, 2005). Atendiendo a los parámetros institucionales y contextuales, el resultado de la selección ha sido el siguiente centro:

- Tipo: Colegio Público Rural (en adelante CPR³).
- Titularidad: Pública.
- Ubicación del centro: Aglutinación de pequeños núcleos rurales (cuatro) con escuela que dependen administrativa de la cabecera del centro ubicada en la localidad de El Retamar, en una de las estribaciones de Sierra Nevada, a sesenta kilómetros de la ciudad de Granada.
- Contexto socio-cultural y económico de la población que recibe: familias de bajo nivel socio-cultural y económico, dedicadas en su mayoría a las tareas agropecuarias y al sector servicios.
- Agrupaciones del centro: cuatro departamentos escolares ubicados en los pueblos/pedanías que componen los núcleos geográficos del CPR. Son de diferente tamaño (volumen de profesorado y alumnado).

En la construcción del caso, la identificación de las cuestiones (*issues*) objeto de estudio se corresponde con las preguntas temáticas, constituyendo la estructura conceptual para la organización del estudio (Stake, 2005). En este caso:

- ¿Cuáles son las motivaciones para que el profesorado esté ejerciendo su labor en estos grupos? ¿Obligación más que devoción?

³ CPR o Colegio Público Rural. Con diferentes denominaciones en las distintas Comunidades Autónomas que componen el estado español (CRA, ZER...). En Andalucía tomó esta denominación a finales de los años 80. Pequeñas escuelas independientes pasaron a ser una, administrativamente y organizativamente hablando. Aglutina a varias secciones escolares distribuidas por una geografía cercana. Existe en estos centros un solo equipo directivo, con un profesorado común itinerante y fijo.

- ¿Influye la multigradación en el empeoramiento del estado anímico del docente? ¿Trabajar en estos grupos genera ansiedad laboral? ¿Se tiene por su parte sensación de soledad?
- ¿El profesorado percibe que el medio rural está cambiando? ¿Percibe que la escuela rural está cambiando? ¿De qué forma interactúan medio y escuela para armonizar los cambios?
- ¿Las familias del medio rural y el propio medio constituyen elementos en los que se basa la identidad profesional del docente? ¿Por qué? ¿Qué influencia tiene el medio rural en ello?
- ¿Las diferentes edades favorecen el desarrollo de *status* en el alumnado? ¿Cómo asume el alumnado de menor edad que haya compañeros/as que poseen mayor grado de conocimiento? ¿Imitación? ¿Desprecio?

2.2. Estrategias e instrumentos para obtener la información

Observaciones. Se han realizado observaciones de sesiones de clase, de reuniones mantenidas por el profesorado del centro, del centro y de las localidades del CPR. En cada una de las unidades de las secciones escolares del centro se han realizado observaciones a tutores y a especialistas. La *observación participante* ha sido la utilizada en el estudio de caso como estrategia a través de la cual el investigador ha vivido y se ha integrado en el ambiente cotidiano de las personas. Se han datos de un modo sistemático y no intrusivo. Se ha hecho uso de esta técnica de investigación para trabajar directamente sobre el terreno (Van Manen, 2003; Sanmartín, 2003; Vázquez y Angulo, 2003).

Entrevistas. Se han realizado al profesorado, a madres de alumnos y alumnas y al director del centro. Los períodos de tiempo en los que se han realizado las entrevistas han estado extraídos del horario no lectivo del profesorado. Para ello se han utilizado las horas de permanencia obligada en el centro y los períodos en los que el profesorado realizase tareas no lectivas asociadas a coordinación docente, función directiva, biblioteca... Los lugares en los que se han realizado han sido sala de reuniones, despachos, aulas vacías y espacios habilitados para apoyo externo al alumnado. Han permitido recoger datos sobre aspectos cualitativos que las personas determinan: creencias, actitudes, opiniones y valores que de otra manera no estarían al alcance del investigador. Se ha utilizado la *entrevista semiestructurada*, con los mismos ámbitos para las preguntas y las respuestas, pero desarrollándolas con la flexibilidad necesaria. No obstante, se ha pretendido que exista una cierta secuencia en el transcurso para realizar una administración consistente y con resultados fácilmente comparables (Coller, 2000). Además, se han utilizado las entrevistas y las observaciones como eslabones unidos en la cadena de actuaciones del estudio de caso. Por tanto, era imprescindible realizarlas al profesorado que se iba a observar. Es decir, tras la observación y con el propósito de constatar las actuaciones surgidas en la acción observada para aclarar cuantos aspectos fuesen dudosos. Se ha tenido la oportunidad de contrastar las informaciones obtenidas de las observaciones con las opiniones de los entrevistados.

Conversaciones. La mayor parte de las conversaciones se han desarrollado informalmente en pasillos y despachos, pero también en cafeterías, restaurantes, patios de colegio y zonas de acceso a los edificios escolares. Las citas textuales que aparecen en el informe no están transcritas de una grabación, tal como ocurre con las entrevistas, sino que forman parte del volcado que del cuaderno de campo se ha realizado. Por tanto, la literalidad puede no ser fiel en su totalidad.

Documentos. Junto al trabajo de observar la vida cotidiana en el centro y entrevistar a los interlocutores necesarios, se ha tenido en cuenta registrada en documentos (personales, formales, informales). Interesaban para el estudio todos aquellos documentos que estuviesen relacionados con la temática objeto de indagación (Plan Anual de Centro y Memoria Informativa⁴, periódico escolar...). Todos forman parte del pasado y el presente del CPR, por lo que representan un chequeo al origen y a la situación actual desde la perspectiva del análisis documental. Han sido muy útiles para identificar perfiles y obtener datos numéricos que ayudasen a contextualizar el caso.

Fotografías. Las fotografías se han utilizado como registro de imagen hecha posteriormente texto. Están tomadas con cámara digital en cada uno de los escenarios en los que se producía el contacto docente-discente de los centros escolares, así como de los edificios y entornos de los centros escolares. Se han realizado fotografías de grupos de alumnos y alumnas en sus aulas en pleno proceso lectivo y de sus maestros y maestras, priorizando los planos sobre las imágenes que se consideraban más útiles en relación a los objetivos de la investigación en esta fase de estudio. En total se han realizado cuarenta y siete fotografías. Se han analizado siguiendo el patrón que establecen Alonso y Matilla (1997) sobre lectura de integral de imágenes fijas. La escrupulosidad llevada al extremo es una de las claves propuestas en relación a los criterios tipográficos y gestálticos para el análisis.

2.3. Registro y análisis de la información

Las entrevistas se han registrado, con la ayuda de una grabadora digital, en documentos sonoros con el objeto de que posteriormente se pudiese proceder a su transcripción y análisis. Como principales instrumentos de registro del proceso, del procedimiento y de las valoraciones sobre la investigación, se han utilizado el *diario de investigación* y el *cuaderno de campo*. En el *cuaderno de campo* se han configurado las categorías de temas que orientasen la información que se registraba a diario: diario de actividades, formulación de proyectos/objetivos inmediatos, comentarios al desarrollo de la investigación, registro de observaciones, registro de entrevistas, registro de conversaciones, comentarios a lecturas, hipótesis e interpretaciones durante la investigación, y

⁴ Documentos elaborados por el profesorado de los centros educativos en la Comunidad Autónoma andaluza durante el primer trimestre de cada curso escolar. La Memoria Informativa hace referencia a los aspectos organizativos del centro. El Plan Anual de Centro se centra en la actividad educativa que se va a desarrollar durante el curso.

evaluación. Se ha sistematizado especificando en él fecha, objetivos, propósitos, proyectos y duración antes de cada entrada en el campo y realizando escritura a mano en los momentos oportunos dentro del campo. El *diario de investigación* se ha escrito con procesador de textos sin dejar pasar excesivo tiempo en el registro desde cada entrada/salida del campo.

Se han utilizado códigos de recuperación y clasificación para las grabaciones de las entrevistas y las observaciones, así como para los sujetos entrevistados, los gráficos o documentos analizados. Para sistematizar el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el programa AQUAD 6, especializado en el análisis cualitativo de texto. Ha permitido limitar las unidades de significado en los textos asignándoles un código conceptual y de esta forma asociarlas a categorías. De las opciones que permite el programa para la realización de la codificación se ha utilizado la *codificación de un paso*, no necesitando imprimir el texto para realizar anotaciones y segmentos de texto a mano. Al generarse un elevado número de códigos que hacían compleja la tarea de la interpretación, nos hemos valido de la opción que presenta el programa de generación de *metacódigos*, agrupando códigos que se relacionan temáticamente.

3. IMPLICACIONES Y SIGNIFICADOS DEL TRABAJO DOCENTE EN LA ESCUELA RURAL

En la redacción del informe se ha elegido la estructuración a través de temas siguiendo un marco interpretativo para organizar los datos (Flick, 2004). Los tres temas propuestos aglutinan los elementos estructurales sobre los que se centra la atención en el estudio. Para ilustrar subtemas nos hemos ayudado de pequeñas cronologías en la redacción de hechos. Por un lado, la reiteración en la aparición de los aspectos objeto de análisis a lo largo del estudio ha llevado a descartar una narración histórica, cronológica o lineal (los aspectos sobre los que circula el texto son sincrónicos, no existe un relato secuencial, sino atemporal en su mayor medida). Por otro, los temas parten de una conjunción de los objetivos de la investigación, de las cuestiones previas del diseño del estudio de caso y de los aspectos recogidos por los protagonistas.

En *La transformación de las percepciones del maestro rural* se analizan las causas que justifican la aparición de diferentes comportamientos o sensaciones a lo largo de la experiencia docente en aulas rurales. Las limitaciones con las que cuenta el profesorado y la forma de solventarlas aparecen como focos de atención. Los elementos que el profesorado descubre en el contexto en el que se desarrolla su acción también se ponen de relieve en este bloque. *La gestión de la enseñanza en el aula rural* se centra en la socialización, la aparición y generación de estatus entre el alumnado, ligados a la edad y el nivel de instrucción que se producen en este tipo de centros. Finalmente, *El medio rural como condicionante de la identidad profesional del docente* es un recorrido por los diferentes elementos que conforman la actual realidad del medio rural en relación a su escuela. En él se establecen las limitaciones con las que cuenta, así como los perfiles de las familias y el alumnado ajustados al medio en el que se asientan. Los nombres del centro, de

los lugares y de los protagonistas que aparecen a continuación sustituyen a los reales, respetando así el contrato ético de investigación suscrito entre las partes.

4. LA TRANSFORMACIÓN EN LAS PERCEPCIONES DEL MAESTRO RURAL

El docente de escuela rural experimenta una evolución en sus sensaciones y actitudes respecto a su situación profesional. Reproduce un discurso diferente sobre las dificultades que entraña la docencia en centros rurales si se atiende a los momentos de la vida profesional en los que se producen sus valoraciones. El eje temporal antes-después se repite en casi todas las alusiones que realiza a la adaptación sufrida en el puesto de trabajo. Tiene en cuenta sus miedos, impotencias o desconciertos. El patrón al que se hace referencia está cimentado en una fase inicial alimentada por la ansiedad y una fase posterior de complacencia en la labor. A los primeros pasos inseguros que se dan en los grupos multigrados prosiguen los firmes.

Quando yo llegué aquí no había tenido dos o tres cursos juntos. Llego a incorporarme y me encuentro con cuatro edades y digo: "¿Esto qué es?". Y claro... Lo vas aprendiendo, lo vas aprendiendo. Claro que ha cambiado la opinión muchísimo. Recuerdo los primeros años cuando llegabas y veías el lío. (...) Era la opinión que yo tenía en aquel momento hacia una cosa que no conocía. ¿Ahora la opinión ha cambiado? Pues claro. Con el conocimiento y la vida de los años que llevas la conoces más. Claro que te cambia (ent.ma.alberto.2).

Al principio me costó. Me costó y me costó trabajo porque en el año que yo entré tenía una unitaria. Yo tenía alumnos de sexto, de quinto, de cuarto, de tercero... todos en la misma clase y te ves un poco desbordado. Entonces, terminar un temario con alumnos de todas las edades dentro de la misma clase... (...) Mientras te adaptas a eso, la verdad, es un período en que lo pasas mal. Yo lo pasé mal en ese sentido (ent.ma.bernabé.3).

El intento por averiguar cuáles son las claves, las razones que llevan al docente a predeterminar tan claramente sus valoraciones en relación a las actitudes negativas al comienzo de la experiencia en centros rurales, nos dirige inequívocamente al modelo formativo que ha conocido. Las dificultades se originan en una fase de contacto con una realidad desconocida. Ni a través de prácticas de enseñanza, ni debido al establecimiento de un cuerpo de conocimiento suficiente en los planes de estudio de los maestros y maestras que han participado en el estudio de caso, los resultados se pueden considerar satisfactorios.

No puedes aplicar casi nada de lo que estudias. Te están enseñando a enseñar a grupos homogéneos. En el momento que tú te encuentras estas cosas así tienes que sacar de lo que te enseñan otros compañeros y de lo que tú vas viendo que puedes hacer (...) Que en la carrera hubiera alguna asignatura de enseñanza de algún tema de multigrado. Que te enseñaran algunas técnicas, algo didáctico, no sé... Que te hablen de estos centros un poco más. Tú sabes que existen en el momento que te metes en unas oposiciones. Sabes que tienes que poner unos centros rurales y dices: "¿eso qué es?". En la carrera no te lo dejan caer por ningún sitio, pero por ningún sitio (ent.ma.marga.3).

La experiencia de otros compañeros supone en muchos casos el “bálsamo” para calmar el malestar producido por una deficiente formación:

Quando la gente sale de la carrera o aprueba unas oposiciones y van a un centro de estos se encuentran y... “¿Ahora qué hago?” Bueno, pues que pregunte a la gente que lleva más años. “Esto, ¿cómo lo haces?” (ent.ma.josé.1).

También te tengo que decir aquí que Alberto, Manolo y Facundo (que eran los profesores que había), y José Antonio en aquel colegio, pues... me ayudaron mucho: “ponte el tiempo de tal manera. Si te ves agobiado ponte de otra forma. Haz esto” (ent.ma.bernabé.3).

La desconexión entre formación y realidad profesional predetermina al profesorado a comportarse de un modo generalizado en la etapa inicial de experiencia en la Escuela Rural. Esto viene alimentado por los prejuicios de quien no conoce estos grupos y, por tanto, genera dudas y temores en torno a la docencia en ellos. El intento de poner en práctica modelos didácticos descontextualizados supone un fracaso profetizado cuando los futuros docentes comienzan a desvincularse de la institución universitaria y se adentran en la realidad escolar. Se sigue obteniendo el dato, todavía sorprendente, de la casi total ausencia de prácticas de enseñanza en estos grupos. Se ha de tener en cuenta que son lugar de paso o de permanencia del profesorado a lo largo de su carrera docente (Bustos, 2006). Acertar en un modelo formativo acorde con el recorrido profesional docente es todavía una tarea que parece pendiente realizar desde las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio. Trabajos enfocados a la realización del *practicum* insisten en la importancia de esta fase de formación para afrontar en buenas condiciones la experiencia profesional (Molina, 2004).

Sin embargo, superada esa etapa inicial de crisis, de dificultad ante lo complejo y desconocido, hay condicionantes que hacen invertir las percepciones del profesorado. Uno de los aspectos que se pretendía desvelar en esta fase de trabajo era qué hace que el profesorado, tras haber llegado a un colegio rural, mejore sus actitudes y sensaciones. Se intuía que las causas no tenían por qué sólo estar en el escenario de la enseñanza y el aprendizaje. Podían partir del entorno de las aulas, de la dinámica de funcionamiento del centro, del medio en el que se inserta la escuela rural. Alumnado, familias y compañeros parecen ser argumentos que inclinan al profesorado a enjuiciar positivamente la etapa que comienza cuando se asienta en los centros rurales. Un grupo de condicionantes que hace sustituir los inconvenientes por ventajas. El profesorado entiende que existen motivos que hacen consolidar progresivamente la sensación de bienestar docente en el centro donde trabaja. Las valoraciones que realiza sobre algunos de los elementos a los que hacíamos referencia reiteran los aspectos positivos para inclinarle a permanecer en la escuela de referencia. Sólo se alude a cuestiones personales o familiares para justificar una posible salida del centro hacia otro destino, no profesionales. Este hecho trae consigo una dinámica de funcionamiento basada en convencimientos más que en obligaciones. Se centra más en compromisos que en imposiciones temporales de permanencia a través de adjudicaciones administrativas de puestos de trabajo.

Inicias cosas y quieres ver que se van cumpliendo, ver si se cumplen los objetivos que te propusiste. Y eso requiere estabilidad. Luego... se trabaja bien con los niños, a pesar de lo que hablamos de los multigrado. Cuando ya has roto la barrera de enfrentarte a esta problemática te vas encontrando cómoda y te va gustando. Tienes niños y familias que están ajenos a otro problemas de concepción de lo que es la educación. Todavía mantienen la ilusión... Se trabaja muy a gusto a nivel de familia, a nivel de alumnos y de compañeros. Eso es muy importante antes de irte a otro lugar. Antepones eso más que los kilómetros que tienes que hacer (ent.ma.miriam.3).

Si a mí me dan este centro cerca de mi casa y no tengo que hacer tantos kilómetros o unos poquitos, yo creo que no me muevo. Creo que me jubilo aquí (ent.ma.miriam.3).

Conviene señalar que cuando se habla de ventajas no nos estamos refiriendo a las que también ofrece la administración educativa en forma de incentivos. Los destinos en CPRs en Andalucía no están asignados en la actualidad de oficio, sino por petición expresa de los docentes; a partir del curso 2001-2002 se comenzó a aplicar el acuerdo entre Consejería de Educación y representaciones sindicales sobre diferentes aspectos relacionados con los *Colegios Públicos Rurales e Itinerancias* (2001). Ningún docente puede ser asignado a estos centros si no lo ha solicitado en concurso de traslados, en colocación de efectivos o como puesto específico docente⁵. Así se supone el convencimiento de que el profesorado no puede encontrarse con sorpresas de una adjudicación de destino no prevista y deseada. Anteriormente, el profesorado llegaba a estos centros en muchas ocasiones ante la desgana y el enfado por tener que permanecer en lugares que no había solicitado. De forma paralela, el profesorado que imparte en estos centros tiene el incentivo de acumular más puntuación de cara a posibles traslados. Se considera a todos los CPRs en la Comunidad Autónoma oficialmente como Centros de Atención Educativa Preferente⁶. Independientemente, los maestros y las maestras especialistas que tienen necesidad de itinerar a través de las secciones de los centros perciben un complemento mensual de 64,92 euros para el año dos mil siete y por el kilometraje realizado. Además, goza de una reducción en el horario lectivo en función del número de kilómetros de desplazamiento realizados a la semana (*idem*).

No obstante, cuando el profesorado llega a una escuela rural lo hace por no tener puntuación suficiente en su gran mayoría. No obstante, la administración intenta potenciar la llegada y permanencia de profesorado en estos centros a través de los incentivos señalados. La primera razón que señala

⁵ El concurso de traslados es el proceso de provisión de puestos para profesorado funcionario con puesto definitivo o a la espera de obtenerlo. La colocación de efectivos asigna puestos docentes al profesorado en situación de provisionalidad. Ambos procedimientos son anuales. Los puestos específicos docentes se asignan mediante comisión de servicio y normalmente son destinos para los que se requiere especialización.

⁶ Gozan de un tratamiento diferente respecto a dotación de medios y asignación de puntuaciones a su profesorado de cara a concursos de traslados. Suelen ser centros en los que existe difícil desempeño de la labor docente por cuestiones sociales y/o educativas.

el profesorado para estar destinado en estos centros es la escasez de puntos en el concurso de traslados. Esta valoración coincide con los resultados de la investigación de González-Vallinas, Oterino y San Fabián (2007). El profesorado con menos años accede a los destinos más alejados y a poblaciones de más bajo nivel socioeconómico. A medida que va acumulando experiencia se va acercando a las ciudades.

El que viene a una escuela rural por el concurso lo hace porque no tiene puntos para irse a otro sitio mejor. Es decir, si tuviera cien puntos no estaría aquí [considera que es un número de puntos suficientes como para estar en una gran ciudad o localidad más grande]. Hablamos del que viene por primera vez, o porque viva en la zona. Pero si tú tienes cien puntos te metes en El Negratín [localidad de gran tamaño próxima al CPR] y no en este CPR. (ent.ma.alberto.2).

5. LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA RURAL

De los diversos elementos analizados en la interpretación de la acción didáctica del docente, agrupamiento, tiempo y estatus han constituido centros de interés. Los efectos del agrupamiento sobre el alumnado se han registrado, sobre todo, en el cuaderno de campo a través de las observaciones de los grupos de alumnado del centro. Se ha cruzado la información con las declaraciones del profesorado en las entrevistas para contrastar la información obtenida con las técnicas de recogida de datos. Cuando el docente, persona que suele tomar la decisión del agrupamiento en función del tipo de tarea, opta por un agrupamiento mixto, individual, grupal... atiende en la mayor parte de casos a criterios de rendimiento y orden en el aula. No tiene tanto en cuenta los beneficios sociales que puede conllevar. Se intentan congeniar en los grupos observados modelos de agrupamientos cambiantes que tengan en cuenta todas las circunstancias, focalizando la justificación para determinarse en la afectividad y el. Sin embargo, lo observado en los grupos durante los pasajes en los que estaban agrupados de forma colectiva, indica que los beneficios de la interacción alcanzan no sólo a los lazos afectivos. También facilitan un clima favorecedor de la tarea. Han aparecido como constantes las relaciones agrupamiento colectivo-alumnado sereno, agrupamiento individual-alumnado disperso o inquieto. Se ha apreciado en las observaciones realizadas en estos grupos un ambiente relajado y distendido que se sustenta en el respeto mutuo y en la concentración del alumnado en su trabajo. Las clases más "tranquilas" han sido las que están establecidas en torno a la convivencia mantenida en grupo (no esporádica), desarrollando un clima de aprendizaje más positivo.

La maestra pregunta al alumnado que quién se ha lavado los dientes esta mañana y los anota en la lista que tiene para registrar esta actividad. El alumnado está tranquilo, trabajando de forma autónoma. La maestra pregunta la tabla de multiplicar del dos a una niña mientras otro lee en su mesa en voz alta. También pregunta el abecedario al niño que ha tenido en la mesa mientras a una niña mayor le dice que lea en su mesa. Están todos sentados juntos, en gran grupo con mesas adosadas los niños de Educación Infantil y Primaria (obs.cla.2).

Uno de los aspectos que se relacionan con los grupos de diferentes edades de alumnado es el de la influencia del agrupamiento con el estatus

adquirido por la edad. Hemos pretendido obtener suficiente información en el caso para aclarar una de las cuestiones clave sobre el efecto que la edad pueda tener en los estatus entre el alumnado. Conviene no olvidar que en los grupos-clase de escuelas rurales cohabitan niños y niñas de diferentes edades. El análisis vierte sobre este "issue" suficiente saturación para determinar que la multigradación en sí no es un contexto que facilite la aparición de jerarquías entre el alumnado. El modo de vida rural, el reducido número de alumnos y alumnas, la convivencia cercana desde temprana edad y las tutorizaciones del alumnado mayor (cuando se producen), forjan un tipo de relación donde el alumnado de más edad no se condiciona para imponerse al menor. Cuando se han realizado actividades tutorizadas por alumnado mayor no se ha instrumentalizado esta dinámica para generar un dominio sobre los más pequeños. Este hecho ha desencadenado, por el contrario, una complicidad favorecedora de las relaciones mayores-menores. Al mayor le ha reconfortado ser útil al grupo y el pequeño no ha entendido con sumisión ni desprecio su ayuda. También favorece que el tipo de agrupamiento sea colectivo. Ubicaciones graduadas en espacios separados favorecen el aislamiento en la actividad escolar o el contacto reducido con otras edades, pudiendo potenciarse así la aparición de estatus de poder. En las entrevistas realizadas al profesorado, cuando se le ha preguntado sobre este aspecto, casi unánimemente ha respondido que no se reflejan en la convivencia entre el alumnado estas jerarquías. Las actividades conjuntas también potencian el intercambio de actividades entre edades y la no aparición de jerarquías.

No, no. De hecho, llama la atención que un niño de sexto esté jugando con un niño de tercero. La verdad es que eso ocurre en este centro, no ahora en este curso, sino también en años anteriores. El mayor siempre lleva un poco la voz cantante. Eso es normal. Pero eso no significa que sea el matón de la clase, el jefe de la clase, sino: "venga, vamos a jugar a esto, vamos a jugar a lo otro". Y juegan y lo hacen en igualdad de condiciones. Siempre los grandes, pues bueno, tienen... no abuso de poder... Son más grandes. Es lo normal. Pero los veo muy igualados en eso. Te llama la atención ver niños con una ilusión de jugar con niños mayores (ent.ma.bernabé.3).

No, porque como lo han vivido desde chicos... Lo llevan muy bien. Eso es otra de las ventajas que tiene. E incluso lo aprovechamos muchas veces (ent.ma.miriam.3).

El tratamiento colectivo a través de flexibilizaciones en el nivel de instrucción con el objeto de abarcar más la atención de todo el grupo facilita la desaparición de las edades como marco generador de las diferencias individuales. Este hecho se relaciona directamente con la no aparición de estatus de poder asociados a la edad.

Eso [la flexibilización del nivel de instrucción] hace madurar a muchos niños, a adaptarse y a respetar a otras edades. Yo, concretamente... los míos se ven todos a una y no hay... prepotencia del más grande con el otro más chico. La clase la ven ellos homogénea (ent.ma.rocío.1).

Se ha podido constatar en las observaciones y entrevistas cómo, dependiendo de la actividad y área, se introducen generalmente fragmentos

globalizados de trabajo en los que el alumnado se constituye como grupo unigrado. Sobre todo en el momento de recibir las explicaciones del tutor. Para ello, el docente ha debido de hacer el esfuerzo (menor, si tiene suficiente experiencia) de enseñar a todos el cometido de la tarea o las narraciones y argumentaciones que facilita al grupo; posteriormente, la tarea se gradúa a la edad o capacidades del alumnado. Por otro lado, compartir espacios un alumnado de diferentes edades puede facilitar *agrupaciones flexibles*⁷. Es decir, se trata de un contexto en el que se facilita no tener únicamente como criterio de agrupamiento el curso-grado de referencia, sino "jugar" con el nivel de instrucción para ubicar al alumnado más por sus capacidades que por la edad cronológica. Es una posibilidad que tiene y utiliza el profesorado en algunos casos. Resulta de obviar la rigidez que presentan los grupos graduados convencionales cuando no se realizan flexibilizaciones en el currículum respecto a capacidades más que respecto a edades o cursos de referencia, no sólo en cuanto al lugar en el que se ubica el alumnado, sino también respecto al trabajo escolar que desarrolla.

Al alumno de segundo se sienta con los de tercero. El alumno que está en estudio sobre sobredotación intelectual parece haber asimilado bien el concepto de decena, centena y millar. El maestro les pregunta a los de tercero, quinto y sexto los mismos conceptos, están repasando de este modo (obs.cla.1).

El profesorado que goza de experiencia en estos grupos convierte la flexibilización del nivel de instrucción en un arte con el que capta la atención de todo el alumnado, consiguiendo motivarlo de un modo más eficaz. Se favorece así la disminución de la ansiedad en el docente si se compara con el planteamiento de todas las tareas por grados y, además, se aprovechan las ventajas de la colectividad en las dinámicas que se establecen (mucho más si el número de grados es elevado). Este hecho también da lugar a cambios de percepción que tiene el profesorado sobre el trabajo en estos grupos.

Surge la duda sobre las diferencias entre tetrapléjico y parapléjico entre el alumnado de tercer ciclo. Pide a todo el alumnado que atienda, al de los otros grados también. Capta la atención de todos a través de un ejemplo de la vida real, concretamente del accidente que tuvo un amigo suyo. En estos momentos, la actividad abarca a todos los grados (obs.cla.1).

Yo no puedo estar un ratillo para uno, un ratillo para otro. Entonces... Hay que intentar globalizar lo máximo y si está uno explicando cualquier tema de Conocimiento del Medio. Generalizarlo un poquillo y adaptar el nivel a cada uno (ent.ma.rocio.1).

El control del tiempo es fundamental para gestionar las diferencias de edad en cuanto a la acción docente. Si se distribuye bien, las tareas que realiza

⁷ Parte del planteamiento de no segregar por cursos de referencia al alumnado, sino agruparlo para determinadas áreas en función de criterios diferentes a la edad o curso de matrícula. Un buen referente teórico lo constituye la literatura de Juan José Albericio Huerta.

el alumnado no se acumulan por grados. Esto es algo que Rocío domina bastante bien en sus clases. Es una forma de aportar eficacia a su acción, evitar que existan "tiempos muertos" que desconcentran al alumnado y fatigan a los docentes.

...te vas adaptando y organizas el tiempo, que es lo más importante. Sobre todo el tiempo. Porque los espacios son los que hay. Organizarte el tiempo y cómo llevar diferentes ritmos de trabajo dentro del aula (ent.ma.melisa.2).

Otra de las razones que se entiende como fundamental es no aplicar al contexto multigrado patrones que pueden ser válidos en otros grupos de alumnado. Una meditada y planificada actuación docente parece que lleva consigo una menor ansiedad a la hora de trabajar. La no improvisación aparece como algo fundamental cuando se atiende al alumnado de estos grupos, ya que el volumen de trabajo y su complejidad son tan altos que cuesta salir al paso sin haber realizado una programación sistemática. Éste parece ser uno de los ejes en torno a los cuales el trabajo diario con el alumnado transcurre de una forma fluida y sin alimentar la insatisfacción docente. No aparecen en las declaraciones del profesorado otros elementos como pueden ser el elevado número de alumnos y alumnas, el elevado número de grados, el elevado número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales... como causas que influyen en las sensaciones y actitudes del profesorado hacia los grupos multigrado.

Pero yo sigo pensando lo mismo. Produce cierta ansiedad si no tienes claro lo que vas a hacer. Si tú llegas una mañana... Eso nos ha pasado a todos. Tú llegas una mañana, por las circunstancias que sean, "¿qué hago yo con los niños esta mañana?" Pues tú ten en cuenta que ya se te ha ido todo. Ahora la ansiedad la creas. Bueno, cada uno es como es, pero por el trabajo en sí, si tú lo llevas claro, claro, clarito, yo creo que no debe crear ansiedad. Quizás nos creamos la ansiedad por otro tipo de problemas, pero por decir tengo doce, trece o catorce niños de segundo, tercero, cuarto, tal y cual... Hombre, algo influye. Pero si tú llevas claro lo que tienes que hacer, creo que no nos debe producir ninguna (ent.ma.alberto.2).

...paciencia y preparar muy bien las clases. Tener una programación muy clara, eso de improvisar aquí imposible, no vale. Aquí vamos siempre cargados de actividades complementarias, cargados de cosas que... no puedes. Eso de llegar a clase a ver lo que pasa... no. Imposible (ent.ma.rocio.1).

Respecto al profesorado, hemos querido comprender cuál es la causa que origina que el área de inglés sea la de mayor complejidad didáctica que el resto (Bustos, 2006). Por un lado, los libros de texto son diferentes para cada grado, con materiales específicos. Muchos de ellos manipulables y con otros materiales complementarios asociados a los libros. Esto genera un aumento del esfuerzo por parte del docente para dosificar y organizar la tarea en torno a esos materiales. Y, sobre todo, la utilización de medios audiovisuales propios de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas; las audiciones, las "listening", tan necesarias en esta área, también llegan graduadas por parte de las editoriales. Si existen varios grados en un mismo grupo y en todos se quiere realizar esta fase de trabajo con el alumnado, los tiempos de audición se multiplican y superponen. Del mismo modo, el sonido y la música de los discos utilizados, se

dispersa la atención de los alumnos y alumnas que no pertenecen al grado al que van dirigidos. La similitud de materiales utilizados hace también que en el área de Música ocurra algo parecido, tal como otro maestro señala:

Es mucho más difícil. Cuando tú te metes en la clase de Alberto, tienes un segundo, un tercero, un cuarto, un quinto y un sexto. Todos tienen libro. Son contenidos diferentes, adaptando una cosa a otra. Te pones con un curso. Te vas con otro. Todo hoy viene por CDs. Este ejercicio marca, yo que sé..., el otro mientras se tiene que esperar. Mientras tanto el otro... Es que es completamente diferente. Por ejemplo, en unas matemáticas, que le explicas la resta. Bueno..., Sabes que los de cuarto van a dar la resta. Explicas. Atienden unos y atienden otros y se quedan con esa noción. En música creo que es diferente. Y para colmo, si te metes en infantil, primero y segundo, apaga y cierra la puerta. En Infantil no hay material tal cual, no hay material (ent.ma.josé.1).

6. EL MEDIO RURAL COMO CONDICIONANTE DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE

Hallar o no una complementariedad entre lo que el medio y la escuela ofrecen era uno de los principales retos en el estudio. Si el medio tiene carencias, ¿la escuela está preparada para compensarlas? Si la escuela tiene necesidades, ¿el medio ayuda a cubrir las? Descubrir cuáles son las claves de la interacción medio-escuela forman parte del esfuerzo por determinar el grado de desarrollo conjunto. Pero, además, ¿de qué modo influye en el docente el escenario escolar rural? En el diseño de la investigación quedó de manifiesto el interés por chequear la actual ruralidad a través de la institución escolar. Se podía utilizar un centro educativo como "mirador" con vistas al medio en el que se inserta. Hubo resultados estadísticos en los que se detectaba la percepción por parte del profesorado de una generalización y extensión de los modelos urbanos en el medio rural, pero quedaba comprender si el desarrollo de esa generalización está interiorizada desde la propia escuela (Bustos, 2006). Se trata de focalizar la atención en aspectos tales como nuevas tecnologías, comunicaciones viarias, medios de comunicación, sectorización económica de la población e inmigración. Comenzaremos por las nuevas tecnologías.

La mejora de la calidad de vida depende actualmente de las posibilidades de acceso a la información. Es una oportunidad para que las poblaciones desfavorecidas puedan saltar la *brecha digital*. Cuando se ha utilizado en los últimos años este concepto, se ha hecho alusión a un marco internacional en el que el conjunto de desigualdades económicas ha favorecido el crecimiento de las desigualdades sociales a través de desarrollos no paritarios de crecimiento tecnológico. Centrar la atención en "El Pórtico" permite comprobar (siendo respetuoso con los contextos desfavorecidos fuera de nuestro entorno a los que hacemos referencia), cómo las nuevas tecnologías en este colegio son la historia de "*lo que pudo ser y no fue*". Si la *nueva ruralidad*, entre otras cosas, se nutre de tecnología, los efectos por una incidencia reducida de los recursos tecnológicos en la escuela se observan por las carencias encontradas. Si este aspecto se solucionase podría originar un avance importante por la trascendencia que tiene actualmente.

Muchas veces, cuando hablamos de los pueblos: "¿Puede ser que esto...?" Pueden hacer en un pueblo lo mismo que hacen en Granada, ni más ni menos [en referencia a las nuevas tecnologías]. Un ordenador en la casa de un niño de aquí le surte los mismos efectos que un ordenador en la casa de un niño de la calle Recogidas. La utilización de las nuevas tecnologías aquí es lo mismo que la utilización en un colegio de Granada. Ahora, ¿alguna de las carencias las puede suplir? Pues sí, pues sí. A través del monitor ves el mundo entero, ves el mundo entero. Puedes ver tu pueblo y puedes ver lo que pasa en Granada o en Sevilla o en Barcelona (ent.ma.alberto.2).

Aunque la proporción de equipamientos y accesos a la información ha aumentado en los últimos años, las diferencias siguen siendo notables en cuanto a posibilidades de utilización. Cuando se habla de la aplicación en determinados centros de la *pizarra digital*, de *comunidades virtuales*, de *centros tic*, de *centros dig...* cuesta trabajo concebir que algo tan básico como un teléfono fijo no exista en dos de las secciones escolares de un CPR. El presupuesto del centro no permite en estos momentos dotar de otra línea telefónica a la infraestructura del colegio.

Una madre de alumno nos habló sobre el malestar que le producía el hecho de que no hubiese un teléfono fijo en una de las secciones del CPR.

"No veo bien que no haya teléfono fijo en el colegio. Si un niño se pone malo, tienen que mandar a otro niño para decirselo a sus padres, como cuando mi hijo se cayó. Me lo dijeron así y me asusté mucho" (conv.fam.1).

Este suceso anecdótico nos sirve para ilustrar las dificultades a las que se tiene que hacer frente cuando no se dispone de los recursos necesarios. Esto puede resultar impensable en la mayor parte de colegios no rurales. Cuando se habla de líneas de alta velocidad para el curso de la información, de ADSL de veinte megabytes... el medio en el que se asienta el colegio debe aceptar con resignación que a las compañías de telecomunicaciones no les resulte rentable hacer llegar la infraestructura necesaria.

En una ciudad puedes tener tu línea ADSL y aquí... Los centros de ciudades tienen mayores subvenciones, tienen... es todo más. Aquí, en este centro, difícilmente tienes un ordenador por clase. Los que tenemos están en un aula de informática en El Retamar [a donde el alumnado de las otras secciones tendría que viajar para utilizarlos]. Pero allí en La Cañada o en La Rambla, me parece que no hay ni ordenador... En La Rambla sé que está dentro del despacho de profesores. En Los Hoyos no hay despacho, lo tiene la maestra. Y me consta que la maestra lo usa de vez en cuando y yo lo uso también de vez en cuando. Pero facilitaría mucho más tener uno o dos ordenadores por aula. Lo que suelen tener por lo menos la mitad de los colegios que hay por esos mundos (ent.ma.bernabé.3).

No, es que no llega al pueblo, no es que no llegue al colegio [refiriéndose a la ADSL], no se trata de una particularidad del colegio, es que no llega al pueblo (ent.ma.marga.3).

El intento por discriminar positivamente al centro para compensar las posibles carencias existentes no contempla hasta ahora la dotación de los recursos necesarios por parte de la administración educativa y de las compañías

de telecomunicaciones. El colegio, por sí solo, pese al esfuerzo que en los últimos años viene haciendo la administración educativa, no puede convertirse en plataforma de lanzamiento de medidas erradicadoras de las. Si no cuenta con los apoyos necesarios, las iniciativas compensadoras adolecen de posibilidad de desarrollo real. Como dice Alberto (ent.ma.alberto.2),

“Se les llena la boca para decir lo que hacen en las zonas rurales, mucho, mucho [refiriéndose a la Administración]. Pero cuando llegan las dotaciones... ¡sí vienen dotaciones de equipos!”.

Es la única clase en la que hay un ordenador de aula, está junto a la mesa de la maestra. Parece bastante obsoleto (obs.cla.2).

La trascendencia que tiene para el alumnado rural la presencia en su colegio de equipamientos y líneas de comunicación adecuados no es la misma que para el alumnado urbano. Este último seguramente encontrará en el entorno de su centro educativo o en su propio hogar la posibilidad de acceso paralelo a las nuevas tecnologías en condiciones óptimas, algo que no ocurre en localidades de reducido tamaño y aislamiento geográfico. Siendo conscientes del establecimiento del actual marco de desarrollo y expansión de las nuevas tecnologías, resulta quimérica la incorporación de CPRs como este a la Sociedad de la Información.

Otro de los aspectos tratados es el del mantenimiento de la idiosincrasia típica rural. Uno de los maestros dice con cierto orgullo que el enclave geográfico sobre el que se asienta el colegio es “*uno de los últimos baluartes de la vida rural*” (ent.ma.bernabé.3). Cuando realiza esta afirmación reconoce, por un lado, que no es habitual en la realidad actual del medio rural encontrarse con poblaciones que conserven la idiosincrasia tradicional rural. Por otro, que El Retamar mantiene una tipología que se mantiene con el paso del tiempo y que no se ha visto transformada en la medida en que sí ha ocurrido en otros lugares. Sería como decir que El Retamar es la excepción que confirma la regla.

“Es de los pocos [pueblos] que no se ha intoxicado, diría esa palabra tan fuerte, que no se ha intoxicado con los aromas de la ciudad” (ent.ma.bernabé.3).

Yo creo que aquí la gente vive todavía de forma sana. Los niños juegan en la calle y la gente se relaciona con su vecino. Todavía se conserva esa relación interpersonal de los núcleos pequeños. La vida de pueblo sana, la de toda la vida. Y en las escuelas de la ciudad... Como que estamos un poquillo despersonalizados en ese aspecto, con el juego en la casa... (ent.ma.miriam.3).

El tipo de vida rural y las características específicas de las escuelas que existen en los pueblos que conforman el enclave geográfico analizado, han conformado una tipología de alumno noble y tranquilo, sociable y disciplinado.

Veo muy auténticos a los niños, no son pueblerinos, los veo con esa inocencia que no tienen los niños de la ciudad. Y siguen con esa inocencia (ent.ma.bernabé.3).

Son niños muy buenos, cariñosos, tanto con el maestro tutor como con el que llega aquí. Niños muy obedientes, cosa que hoy en día se nos escapa de las manos. Yo disfruto mucho por ese talante de los niños (ent.ma.melisa.2).

En los grupos observados, la cercanía que existe entre el tutor y su alumnado está lejos de parecerse a las dinámicas distantes que los docentes en ocasiones se ven obligados a desarrollar en contextos no rurales. Esta dinámica está posibilitada gracias al reducido número de niños y a una carga de atención más alta por parte del maestro.

El grupo de alumnos está muy dinamizado. Sin parar de realizar tareas, se aprecia relajación y tranquilidad en las parejas y en el grupo. Es un alumnado que no ofrece comportamientos disruptivos, calmado (...) Comienza el maestro a repartir golosinas que han sobrado del aguinaldo de Navidad, fueron pidiendo por las calles. Me ofrecen a mí una. El ambiente es muy distendido (obs.cla.1).

Las fotografías y las observaciones de las localidades proporcionan suficiente información como para asegurar que muchos elementos del medio se mantienen como caracterizadores de la tradicional ruralidad: corrales al aire libre, burros por la calle, mulas, cuevas habitadas, habitantes con aparejos para las tareas agrícolas... Sin embargo, también se aprecia el aumento del turismo rural (en La Rambla, uno de los principales reclamos debido a sus baños), familias de inmigrantes de diferentes nacionalidades que llegan a vivir a los pueblos, madres de familia con teléfono móvil, familias monoparentales, niños con juegos electrónicos... Independientemente de la ausencia de una generalización adecuada de las nuevas tecnologías, conviven los elementos tradicionales de la ruralidad con los que el progreso va facilitando. La urbanización progresiva de hábitos de vida y costumbres es un aspecto consultado en las entrevistas en relación a la influencia de la modernidad de la que hablamos. Las opiniones de dos docentes ilustran las declaraciones. Atienden a las peculiaridades de este núcleo demográfico sin aplicar generalizaciones motivadas por lo que puedan saber de otros enclaves rurales. También reconocen la influencia que se está recibiendo de forma homogénea.

...yo pienso también que es difícil, porque la gente conserva las costumbres, sobre todo en estos sitios pequeños. Se conservan muy bien las tradiciones, las costumbres del pueblo y cada vez están también más abiertos (ent.ma.mara.2).

Bueno, si está lejos de la ciudad tienden a que las cosas evolucionen más despacio, pero todo evoluciona (ent.ma.marga.3).

El conjunto de elementos que conforman este contexto ayuda a que las familias que hay en los lugares en los que se asientan muchos de los CPRs estén caracterizadas por la sencillez de carácter y la sencillez en su estilo de vida (quizás una es consecuencia de la otra). La siguiente anécdota nos sitúa sobre lo que tratamos de justificar:

El año pasado, cuando nevó bastante, estuvieron una semana casi sin venir. Cuando llegamos había casi medio metro de nieve. Fueron cuatro o cinco días después del día de Andalucía y hasta la rodilla nos llegaba la nieve ahí en el patio. Pues habían estado todos esos días todos juntos. Las familias y los niños. No todos,

pero, aunque sea, en dos o tres grupos... Ese ambiente de contacto entre ellos ni lo han perdido, ni lo quieren perder (ent.ma.manolo.1).

Incluso la forma de vestir del alumnado. Lejos de llevar ropas caras y de marca están compradas en el mercadillo del pueblo o en tiendas de otros pueblos cercanos. Esto denota que, aparte de tener un poder adquisitivo bajo-medio, la influencia de las modas no se ve tan marcada entre el alumnado. Del mismo modo, el perfil cultural de las familias, como comenta el director del centro, aunque sea bajo, está caracterizado por lo que también él llama "sencillez". El tipo de vida, las posibilidades de supervivencia económica en localidades mayores y las limitaciones que ofrece el campo para subsistir hicieron en las décadas de los sesenta y setenta que la despoblación fuese en aumento en las localidades donde se asientan los colegios rurales.

No se puede vivir ya de lo que te da el campo. Es que no pueden vivir. Cuando ves a una familia que tiene pocas tierras y tenga tres o cuatro en su casa, a ver. Hay que comer tres veces al día. Todo es por cuestión del trabajo (ent.di.2).

Las familias, como te habrán dicho mis compañeros y tú habrás podido observar, son de clase media-baja y, excepto casos puntuales, no hay una clase baja. (...) Yo no he visto en estos años ningún sólo problema entre profesores y padres. (...) Por mi experiencia en otros centros, veo que existe una relación tradicional con el maestro, con su respeto y eso. Muy de la antigua usanza. Me falta decir, aunque sea una exageración, que falta que te traigan la manzana y te la pongan encima de la mesa. Son personas muy abiertas, muy nobles en general (ent.ma.manolo.bernabé.3).

La reubicación laboral por parte de los trabajadores y trabajadoras del medio rural, así como el reclamo que supone "lo rural" como medio de vida que seduce cada vez a más personas (entre ellas inmigrantes que se alejan de sus países de procedencia buscando la calidad de vida que no tenían) hace que la actual población rural pueda mantener la existencia de los pueblos pequeños. No obstante, los riesgos de supresión de aulas pueden ayudar a que se haga realidad el tópico de que *"cuando una escuela se cierra, el pueblo se muere"*.

Hay gente que se viene aquí por la tranquilidad. Algunos estaremos por la tranquilidad y otros porque tienen que comer tres veces al día. Eso es necesario. Porque para sus hijos quieren una vida diferente a la que ellos han llevado. ¿Por qué vienen aquí? La mayoría es porque han caído. El que sale de un determinado sitio en una gran mayoría no tiene predeterminado donde va, sino que cae donde cae. Los que lo eligen, concretamente, creo que es por la tranquilidad, el clima y esas cosas (ent.ma.alberto.2).

Como hemos comentado, la inmigración supone un fenómeno creciente y el colegio "El Pórtico" no es una excepción. El recuento de estas nacionalidades ayuda a conocer la diversidad de las procedencias. Este hecho supone una novedad importante para el alumnado y para el propio profesorado. Con arreglo al riesgo de despoblación en pequeños núcleos de población, el hecho más significativo es que está ayudando a mantener "la matrícula" de los centros, a hacer que las unidades no se supriman y puedan mantenerse activos los espacios escolares. Aunque en el centro no es elevado el número de

inmigrantes, sí se empieza a abordar el tema desde el profesorado. Por lo observado en el centro y por lo que vierte el profesorado y las madres de alumnos en las entrevistas, tampoco parece que se presenten problemas en cuanto a integración de este alumnado; el profesorado utiliza el recurso de las otras culturas u orígenes en las clases.

Yo tengo aquí a Jenny, hija del peruano. También nos ha servido muchas veces para sacar el tema de Ibero América. "¿Cómo se vive en Perú?". La niña le ha preguntado a su padre cómo es, cómo viven, etc. Se les abren también los horizontes (ent.ma.rocío.1).

De todas maneras, tenemos la suerte aquí de que la enseñanza es individualizada casi. Como hay tan poquillos alumnos les puedes prestar esa atención que requieren |refiriéndose a los inmigrantes| (ent.fam.mónica.2).

Cuando se han planteado más dificultades ha sido cuando han llegado a las aulas alumnos con una lengua diferente a la española, según nos comentan los docentes.

En principio, para un maestro, que ya tenemos nuestras dificultades para compatibilizar todos los cursos y las peculiaridades de cada niño, si además tenemos que jugar con el tema de otra cultura, otra lengua, es otra dificultad. Eso no se puede negar que es otra dificultad para el maestro y para el niño también. Pero yo creo que a la larga puede enriquecer el ambiente de la escuela... (ent.ma.rocío.1).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La metodología de investigación utilizada en el estudio de caso permite comprender el cambio de actitudes experimentado por el profesorado. Gran parte de las dificultades que se originan en el comienzo de la actividad docente en estos grupos están justificadas por un inadecuado modelo de formación inicial y por la no realización en estos centros de prácticas de enseñanza. Se fomenta que el profesorado llegue a los escenarios de la multigradación sin la dotación didáctica necesaria. De este modo se genera un alto nivel de insatisfacción. Con el tiempo, el docente va descubriendo elementos positivos como: el creciente dominio de las estrategias para impartir en condiciones de multigradación, el conocimiento de un alumnado generador de relaciones positivas, la fluida y beneficiada relación con las familias y, cuando también se dan, las buenas relaciones interpersonales entre compañeros y compañeras de profesión.

Los patrones de actuación docente aplicables a contextos graduados no lo son al de la multigradación. La meditada y planificada actuación docente ayuda a que disminuya o no aparezca la ansiedad a la que se hacía referencia anteriormente. Para ello, la no improvisación en el transcurso de las actividades lectivas por parte del docente de estos grupos se convierte en referente quizás más influyente que en el resto de grupos de alumnado presentes en otras escuelas. El volumen de trabajo y su peculiaridad son elevados y también los esfuerzos por realizar una labor coherente cuando no se realiza una programación de modo sistemático.

En los grupos observados, la flexibilización del nivel de instrucción, abordada generalmente por el profesorado de mayor experiencia en grupos de alumnado rural, se convierte en una estrategia motivadora del alumnado y favorecedora de la disminución de la ansiedad docente. Así no se tiene que atender simultáneamente a libros de texto graduados, medios audiovisuales graduados, materiales escolares graduados... Los libros de texto encasillan al profesorado y también al alumnado en los grados de los grupos por atender precisamente al desarrollo del alumnado sólo en el grado. Por lo tanto, sobre todo en grupos en los que existe un elevado número de grados, ajustarse a modelos de atención exclusivamente graduados aumenta el desconcierto del profesorado. Además, supone el desaprovechamiento de la colectividad a través de dinámicas de interacción social.

Los posibles estatus que pudiesen generar las diferentes edades en forma de jerarquías de poder en el seno de los grupos se ven atenuados por varios factores: la convivencia cercana desde temprana edad entre el alumnado de diferentes edades, el reducido número de alumnos, las tutorizaciones del alumnado de más edad al de menor (en los grupos en los que se producen) y el estilo de vida rural. Se acaba forjando un tipo de relación donde el alumnado de más edad no se condiciona para imponerse al de menor. Una positiva convivencia en estos grupos se ve favorecida por los agrupamientos colectivos. Por contra, ubicaciones graduadas en espacios separados favorecen el aislamiento en la actividad escolar y el contacto con alumnado de otras edades. En los grupos multigrado en los que se reproduce el modelo graduado se corre el riesgo de hacer manifestar los estatus a los que hacemos referencia. Sin embargo, la convivencia mantenida en grupo favorece el establecimiento de un adecuado clima de aula.

El adecuado dominio de la utilización del tiempo es fundamental en la gestión de las diferencias de edad por parte del docente de grupos multigrado. Alumnado de menor edad y de Necesidades Educativas Especiales abarcan mayor tiempo de actuación de los maestros y las maestras en estos grupos. Este alumnado dispone de menor autonomía de trabajo y se hace entonces más necesaria la tutela del maestro. La metodología utilizada en el estudio de caso nos ayuda a conocer cómo se gestiona ese tiempo de una manera directa. Observamos que gran parte de la atención y, por tanto, del tiempo, lo monopolizan los dos grupos de alumnado a los que hacemos referencia. La correcta distribución temporal de las tareas ayuda a que no se produzcan tiempos muertos en el devenir escolar, evitando desconcentrar al alumnado e intranquilizar al profesorado.

Ante la posibilidad de compensar ciertas carencias existentes en los centros rurales o su entorno, no se ha contemplado hasta ahora la dotación de los recursos necesarios por parte de la administración educativa y por parte de las empresas de telecomunicaciones para desplegar las infraestructuras que se requieren en la utilización de la banda ancha. En el centro donde se ha realizado el estudio de caso no se pueden llevar a cabo medidas erradicadoras de las carencias en la esfera escolar y extraescolar por no tener los apoyos necesarios. La falta de dotaciones informáticas adecuadas y la inexistencia del tendido de

líneas y de comunicaciones de alta velocidad, coartan las posibilidades de un desarrollo semejante al que puede darse en núcleos rurales grandes o ciudades. En este caso, incluso el presupuesto insuficiente condiciona la existencia o no de teléfonos fijos en algunas de las secciones escolares.

El tipo de vida rural, así como las características específicas de las escuelas que existen en los pequeños núcleos rurales, proporcionan una influencia que es considerada por el profesorado como positiva para los niños y las niñas. El alumnado es considerado por el profesorado que imparte en el centro escolar como bueno, cariñoso, auténtico. La dinámica que posibilita el reducido número de alumnos y la elevada atención que el docente dispensa originan un mayor conocimiento del alumnado y un clima de convivencia facilitado. La mayor libertad de movimiento en el medio rural, el contacto con el medio natural y la interacción social que se produce condicionan el perfil de alumno al que se hace mención.

Las fotografías y las observaciones realizadas permiten comprender la coexistencia de los elementos caracterizadores de la tradicional ruralidad con los modernos y nuevos, pese a las carencias tecnológicas presentadas y que pueden facilitar la extensión de la *Nueva Ruralidad*. Respecto a la población inmigrante en los centros rurales, las causas que llevan a las familias de otras nacionalidades a tomar la decisión de venir a los enclaves geográficos sobre los que se asienta la escuela del medio rural son distintas en función de los países de procedencia. En el caso del alumnado británico, los motivos para la incorporación a los núcleos rurales responden a criterios casi exclusivos de calidad de vida. Esta razón no está vinculada al encuentro de mejor empleo y poder adquisitivo, como es el caso de las familias procedentes de Ecuador y Marruecos. Por otro lado, la inmigración en población escolar está permitiendo el mantenimiento de unidades en centros educativos que podrían tener riesgo de desaparición o supresión. El aumento de la matriculación de este alumnado está contribuyendo a compensar la baja natalidad y/o despoblación del medio rural, además de que en muchos casos se utiliza el currículum escolar para fomentar la interculturalidad, el respeto a las diferencias y la tolerancia. Las lenguas diferentes al castellano representan una de las mayores dificultades para atender educativa y asistencialmente a este alumnado mientras dura su etapa de inserción. Supone uno de los aspectos que más preocupa e inquieta al profesorado que atiende a alumnado de otras nacionalidades. Se hace necesaria una mayor presencia de personal especializado en inmersión lingüística. Además, se hace necesaria una adecuada formación del profesorado en interculturalidad para poder abordar con garantía de calidad la diversidad que promueve la inmigración en el contexto rural.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. y Matilla, L. (1997). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- Arnold, M.L., Newman, J.H., Gaddy, B.B. y 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 (6).

- Barley, Z.A. y Beesley, A.D. (2007). *Rural school success: What can we learn?* Journal of Research in Rural Education, 22 (1).
- Beckner, W. (1996). *Improving rural teacher education*. Hadbook of research on teacher education (2ª edición). New York: Association of Teacher Educators.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. Revista Arbor, monográfico Estudio de Caso (pp. 559-576). Madrid: CSIC.
- Brown, M. (1998). *Educational researchers in universities: the condition of the workplace*. British Educational Research Journal, 24, 125-139.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Coladarci, T. (2007). *Improving the yield of rural education research: an editor's Swan Song*. Journal of Research in Rural Education, 22 (3).
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos).
- Consejería de Educación y Ciencia (2001): *Diferentes aspectos relacionados con los Colegios Públicos Rurales e Itinerancias. Junta de Andalucía (acuerdo entre administración y sindicatos)*. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~18602088/novedad/acu_iti.htm
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Durston, J. (2004). *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy>
- Feu, J. (2003). *La escuela rural en España: apuntes para un debate*. Cuadernos de Pedagogía, 327, 90-94.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2004). *Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso*. REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 106, 36-62.
- González-Vallinas, P.; Oterino, D. y San Fabián, J.L. (2007). *Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART1.pdf>.
- Gregory, T. (1992). *Small is too big: Achieving a critical anti-mass in the high school*. Source book on school and district size, cost, and quality. Minneapolis: Minnesota University.
- Levin, H. (2000). *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Martínez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MEC (2007). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (2004-2005)*. Disponible en <http://www.mec.es/cesces/informe-2004-2005/b-indice.pdf>
- Molina, E. (2004). La mejora del Practicum, esfuerzo de colaboración. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 8 (2). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev82ART4.pdf>.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M.A. (2002). *Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora desde un Contexto Rural*. En M. Lorenzo (coord): Liderazgo educativo y Escuela Rural. (105-112). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Satué, E. (2000): *Caldearenas (un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural)*. Huesca, Enrique Satué Oliván.
- Sauras, P. (2000). *Escuelas rurales*. Revista de Educación, 322, 29-44.

- Schafter, E., Stringfield, S. y Wolfe, D. (1992). *An innovate beginning teacher induction programa. A twoyear analysis of classroom interactions*. Journal of Teacher Education, 43, 181-192.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stochkard, J. & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park: C.A.C. Corwin.
- Tamir, P. (2005). *Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores*. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 9 (2). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART3.pdf>
- Tonucci, F. (1996). *Un modelo para el cambio*. Cuadernos de Pedagogía, 247, 48-51.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Archidona: Ediciones Aljibe.