



¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes¹

Do the dynamics of teaching in rural schools in northern and southern Spain differ? Propensity, contrasts and similarities

FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO²

Universidad de Huelva, España

fjavier.garcia@dedu.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0002-7427-830X>

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ

Universidad de Cantabria, España

mcalvarezalvarez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

FRANCISCO JOSÉ POZUELOS ESTRADA

Universidad de Huelva, España

pozuelos@uhu.es

<https://orcid.org/0000-0002-1259-9917>

Resumen:

Las escuelas rurales adoptan formatos distintos en cada país y desarrollan prácticas docentes comunes y divergentes con las urbanas. En España tenemos centros de diferentes tipos, que constituyen una com-

Abstract:

Rural schools take different forms in each country and develop common and divergent teaching practices in comparison to urban schools. In Spain we have different types of schools and this constitutes a

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

García Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C., & Pozuelos Estrada, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11–36. <https://doi.org/10.6018/educatio.420581>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Francisco Javier García Prieto. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Campus de "El Carmen". Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n. 21007, Huelva (España)

pleja realidad. Sin embargo, apenas contamos con estudios comparativos entre regiones que muestren las peculiaridades de los diferentes tipos de centros y sus prácticas en nuestro país. En este artículo analizamos las semejanzas y diferencias que existen entre las dinámicas de enseñanza de las escuelas rurales del norte (Cantabria) y del sur de España (Huelva) a partir de un estudio cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (entrevistas en profundidad). Los resultados comparan cuatro variables (práctica docente, desarrollo del currículum, material didáctico y atención a la diversidad) en tres tipos de centros (unitarias, multigrado y graduadas). Las conclusiones muestran contrastes respecto a la innovación, el tratamiento de la diversidad o las plantillas docentes, y similitudes, en aspectos curriculares como el uso mayoritario del libro de texto o las dinámicas de enseñanza entre los diferentes tipos de centros educativos rurales.

Palabras clave:

Escuela rural; enseñanza; medios de enseñanza; agrupamiento; análisis comparativo.

complex reality. However, we hardly have comparative studies between regions that show the peculiarities of the different types of schools available. In this article, which adopts a quantitative (questionnaire) and qualitative (in-depth interviews) design, we analyse the similarities and differences that exist between the dynamics of teaching in rural schools in the north (Cantabria) and in the south of Spain (Huelva). The results compare four variables (environment, schools, teachers, students and families) in three types of schools (teaching practice, curriculum development, teaching materials and attention to diversity). The conclusions show contrasts with regard to innovation, attention to diversity or teaching staff; and similarities in curricular aspects such as the tendency to use textbooks or the dynamics of teaching within the different types of rural schools.

Key words:

Rural school; teaching; teaching resources; grouping; comparative analysis.

Résumé:

Les écoles rurales adoptent des formats différents dans chaque pays et développent des pratiques pédagogiques communes et divergentes avec les écoles urbaines. En Espagne, nous avons différents types d'écoles, qui constituent une réalité complexe. Cependant, il n'existe guère d'études comparatives entre les régions qui montrent les particularités des différents types d'écoles et de leurs pratiques dans notre pays. Dans cet article, nous analysons les similitudes et les différences qui existent entre les dynamiques d'enseignement des écoles rurales du nord (Cantabrie) et du sud de l'Espagne (Huelva) sur la base d'une étude quantitative (questionnaire) et qualitative (entretiens approfondis). Les résultats comparent quatre variables (la pratique de l'enseignement, le développement du programme d'études, le matériel pédagogique et l'attention portée à la diversité) dans trois types d'écoles (unitaire, multigrade et graduée). Les conclusions montrent des contrastes en matière d'innovation, de traitement de la diversité ou du personnel enseignant, et des similitudes dans les aspects curriculaires tels que l'utilisation majoritaire de manuels ou la dynamique d'enseignement entre les différents types d'écoles rurales.

Mots clés:

École rurale; enseignement; méthodes pédagogiques; regroupement; analyse comparative.

Fecha de recepción: 30-03-2020

Fecha de aceptación: 19-07-2020

Introducción

En todos los países, las escuelas rurales tienen un marcado carácter idiosincrásico. Toman como referencia distintas tipologías y adoptan formatos diferentes desarrollando prácticas docentes comunes y divergentes a los centros educativos urbanos. Este artículo se detiene en las prácticas docentes de los distintos tipos de escuelas rurales existentes en España, comparando centros de dos provincias tradicionalmente rurales: Cantabria en el norte y Huelva en el sur, con el objeto de conocer y comprender sus peculiaridades y aspectos comunes y divergentes en relación a la dinámica de enseñanza.

En este sentido se plantea si se promueven formas de trabajo propias y divergentes en las aulas en dos territorios distintos. En esta hipótesis de partida, la investigación ha señalado que la práctica docente, el desarrollo del currículum, el material didáctico y la atención a la diversidad en las escuelas rurales y urbanas se asemejan bastante, con la diferencia de que cuando hay aulas multigrado pueden variar la metodología, la evaluación o los agrupamientos dentro del aula (Abós y Boix, 2017; Castro, 2018; Chaparro y Santos, 2018).

El reciente estudio de Álvarez y Vejo (2017) concluye que “en la mayor parte de las aulas multigrado en vez de potenciarse prácticas de aprendizaje interactivo entre iguales, cada vez se tiende más hacia el libro de texto del nivel, la enseñanza individualizada, y los desdobles con especialistas”, es decir, se visualiza una tendencia hacia los modos de hacer urbanos. Esto lleva a cuestionarse si dos escuelas rurales llevan a cabo la misma dinámica de enseñanza. Incluso si es lo mismo entre todas las tipologías de centros rurales -unitarias, multigrado y graduadas-, en el norte y sur de España.

En base a las temáticas o dimensiones indicadas, y en un sentido comparativo, se justifica el presente estudio con el fin de conocer las semejanzas y diferencias, así como la propia dinámica de aula que se establece en cada una de los dos provincias estudiadas.

Fundamentación teórica

Detenerse en las prácticas docentes rurales del norte y sur tiene mucho interés por varias razones: (1) por una parte, la escuela rural ha sido

señalada como un contexto idóneo para la innovación en diversas investigaciones por sus características (bajas ratios, frecuentes agrupamientos multigrado, profesorado comprometido, etc. (Álvarez y Vejo, 2017); (2) Por otro lado, su invisibilización es frecuente, porque el modelo escolar graduado y urbano se ha impuesto, lo que hace pertinente recurrir a ellas en la investigación y dar voz a sus agentes educativos (Vázquez-Recio, 2016); (4) Apenas hay estudios empíricos comparativos, siendo más común encontrarse con estudios localizados en una misma región (Hamodi y Aragués-Garde, 2014; Pérez, García y Quijano, 2018). (5) En quinto lugar, destacamos que es un espacio casi exclusivo de la escuela pública (Ministerio de Educación y Formación Profesional -Consejo Escolar del Estado-, 2015), existiendo muy pocos centros privados o concertados. (6) Además, merece la pena destacar la diversidad propiamente que hay de escuelas rurales. En el territorio rural español nos encontramos estas diferentes tipologías:

- 1) Los centros de Educación Infantil y Primaria (públicos o concertados) situados en el medio rural. Estos pueden ser completos y funcionar como escuelas graduadas (modelo convencionalmente urbano) o pueden ser incompletos y ofrecer una enseñanza multigrado. En determinados casos, se ofrece el primer ciclo de secundaria –SEMIDE–.
- 2) Los centros de Educación Infantil y Primaria que únicamente tienen un aula (aula unitaria) y, por tanto, pueden peligrar si disminuye la población infantil de la zona. La enseñanza es multigrado y el docente del aula asume todas las funciones relativas a la organización y gestión escolar.
- 3) Los centros rurales agrupados, denominados CRAs (Colegio Rural Agrupado) en Cantabria y CPRs (Colegio Público Rural) en Andalucía. Es un agrupamiento de escuelas incompletas y/o aulas unitarias que se sitúan con relativa proximidad en una zona y comparten claustro de profesores, equipo directivo y Consejo Escolar y uno de los centros actúa como sede o cabecera del CRA.
- 4) Algunas comunidades como Aragón, Cantabria, Castilla y León, Castilla la Mancha y La Rioja también cuentan con Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs). Son centros en los que su oferta educativa incluye residencia y reciben alumnado durante todo el periodo escolar de diferentes escuelas con el objetivo de que los niños socialicen y convivan con otros de otros centros y

compensen desigualdades educativas si los centros rurales tienen carencias (instalaciones, servicios, etc.).

En cuanto al currículum es posible destacar experiencias singulares, puntuales y/o innovadoras en centros concretos para potenciar el aprendizaje sobre lo local, lo rural y/o lo comunitario (García-Prieto y Pozuelos, 2017). Estudios como el de Vigo y Soriano (2015) incluso van más allá, evaluando el desarrollo de las familias en determinadas prácticas curriculares del alumnado y cómo se ha generado una participación que atiende al conocimiento y desarrolla la creatividad.

Por otro lado, en un estudio realizado en Asturias, se ha visto que el profesorado de centros rurales y en contextos rurales tiene concepciones positivas hacia el uso didáctico del entorno cercano, sobre todo del propio medio rural, pero no están explotando todos los recursos relacionados con el uso didáctico del medio rural (San Pedro y López, 2017).

Respecto al material didáctico, no parece haber grandes diferencias entre las tipologías de escuelas rurales, tampoco con las ciudades. Desconocemos si se trabaja más desde propuestas alternativas innovadoras (por ejemplo, el trabajo por proyectos) en las ciudades o los pueblos (Travé, Pozuelos y Soto, 2015). No sólo en las escuelas urbanas se han incorporado las nuevas tecnologías y se hace uso regularmente de ellas en el transcurso de las clases (Del Moral, Villalustre y Neira, 2014; Salgado-Vivas, Pintor-Chávez y Gómez-Zermeño, 2017). Sin embargo, se hará esperar la generalización del uso de la fibra óptica y tecnologías 5G en el territorio rural (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejo Escolar del Estado, 2015). En todo caso, parece que el libro de texto como recurso didáctico es el recurso principal y el profesorado demanda materiales específicos para los entornos rurales (De Pro y Miralles, 2009; Boix y Bustos, 2014). De ahí, que el diseño del material curricular deba exponerse a una revisión crítica por parte del docente para que fundamente su práctica de aula.

Se sabe poco sobre lo que sucede en la escuela rural en materia de atención a la diversidad, pero los autores defienden que es especialmente relevante mantener siempre altas expectativas de todo el alumnado en su desarrollo académico en los pueblos y ofrecerles el máximo apoyo para no restarles opciones académicas o profesionales en el futuro (Boix, 2011), ayudando así a romper el prejuicio de que las escuelas rurales son de segunda o tercera categoría y sólo preparan al alumnado para acabar

siendo albañil, agricultor o ganadero (Bustos, 2011). Todo parece indicar que la atención a la diversidad se realiza de modo semejante a los centros urbanos, con ligeras variaciones en los centros multigrado, que permiten mayor apoyo y cooperación entre iguales (Santiviago, Martínez y Nicaretta, 2015). Los investigadores sobre escuela rural sugieren que un trabajo innovador debe guiarse siempre por altas expectativas para lograr atender a la diversidad, fomentar la inclusión y el éxito de todos con independencia de sus condiciones sociales, personales, familiares o económicas de partida (Vázquez-Recio, 2016; Gutiérrez, 2019).

Cabe preguntarse: ¿las prácticas de las escuelas rurales serán radicalmente opuestas a las prácticas urbanas? ¿el desarrollo del currículum será específico y estará en conexión con el entorno? ¿los maestros rurales emplearán sólo libros de texto o generarán un material didáctico propio? ¿variarán las formas de atención a la diversidad? En este artículo pretendemos ofrecer luz a estas preguntas.

Método

Se trata de un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo) de naturaleza descriptiva que se aborda en dos ámbitos territoriales distantes y distintos con la finalidad de obtener datos generalizables y matizar tendencias.

Este estudio pretende conocer la situación actual de los centros educativos rurales en su diversa tipología en el norte y sur de España, así como sus singularidades. Para abordar este objetivo se ha considerado fundamental proceder a realizar un estudio comparativo entre dos provincias tradicionalmente rurales. Se han establecido cuatro categorías de análisis junto a los objetivos específicos y preguntas de investigación:

- 1) Práctica docente: Describir el procedimiento metodológico, instrumentos y técnicas que se emplean en la escuela rural ¿cómo se enseña? ¿qué metodologías se desarrollan?
- 2) Desarrollo del currículum: Describir el marco curricular de estas escuelas ¿qué y cómo se enseña?
- 3) Material didáctico: Identificar los materiales curriculares que se usan ¿cuáles son los materiales curriculares *empleados*?
- 4) Atención a la diversidad: Señalar y describir las acciones que se desarrollan como respuesta a la diversidad de la escuela rural ¿cómo se atiende a la diversidad?

La muestra para la administración del cuestionario está compuesta por 275 docentes de escuelas rurales (n=31 Cantabria con media de edad 45.71 y 74.2% mujeres; y n= 254 Huelva con media de edad de 39.33 y 69% mujeres). Los años de experiencia docente (de 11.81 en Huelva frente a 18 en Cantabria), la situación administrativa y otras cuestiones sociodemográficas (ver tabla 1), son significativas de análisis comparativo por las diversas desviaciones y posibilidades de correlación.

Tabla 1
VARIABLES RELEVANTES DE PERFIL

Datos de interés de la muestra		Huelva	Cantabria
Situación administrativa (%)	Interino	36.4%	9.7%
	Provisional	13.6%	6.5%
	Definitivo	50%	83.9%
Reside en el pueblo en el que imparte docencia (%)	Sí	28.7%	12.9%
	No	71.3%	87.1%
Preferencia de ejercer en (%):	Escuelas rurales	41.9%	87.1%
	Escuelas urbanas	9.3%	0%
	Es indiferente	48.8%	12.9%

Esta investigación pretende obtener una radiografía general y dada la dispersión geográfica, se administra un cuestionario (García, 2015) tipo lickert con cuatro alternativas posibles de respuesta: *totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo* adjudicando el valor asignado entre 1-4 a todos los centros rurales cántabros y onubenses. El instrumento para este estudio parcial, se han elegido los ítems que corresponde a las categorías analizadas, componiéndose de 58 preguntas pero en su origen tiene 76 + 18 subpreguntas.

En el envío del cuestionario se ha realizado una selección de la muestra de posibles centros participantes. Los criterios han sido:

- Población total de los Centros Rurales Agrupados (CRA, Cantabria), Colegios Públicos Rurales (CPR, Huelva), teniendo representación de todos en la provincia de Huelva aunque no en la de Cantabria –un número reducido de centros en los que se insistió mediante llamadas telefónicas-. En total las dos provincias tuvieron una mor-tandad del 8% de los participantes.
- Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) situados en núcleos o localidades con menos de 2000 habitantes. Considerados

por el equipo investigador, escuelas en el medio rural (graduada). Tanto en Huelva como en Cantabria se ha obtenido la totalidad de los mismos, con una mortandad respecto a los participantes cercana al 15%.

- Centros de Educación Infantil y Primaria considerados unitarios. Aunque es una tipología poco representativa en cuanto al número por su tendencia al cierre y desaparición en las últimas dos décadas, es relevante para el mantenimiento de la educación en las pequeñas localidades y evitar la fuga a los centros concentradores comarcales. En Cantabria se desestimaron ocho por no cumplir el criterio, ya que solo impartían en Educación Infantil, sin obtener mortandad en los demás. En Huelva se ha obtenido la totalidad de los centros y de los participantes. Además, también se obtuvo los datos de los dos programas de infantil en casa que abarca diversas aldeas –las maestras pertenecen a claustros de la segunda tipología de centros-.

Igualmente, se han realizado entrevistas en profundidad tomando como referencia las categorías establecidas, con el objetivo de triangular y saturar informaciones. La distribución de los participantes es la siguiente (ver tabla 2):

Tabla 2
Participantes en entrevistas en Cantabria y Huelva

Provincia	Participantes
Cantabria	2 directoras de CRA 3 maestras rurales de CRA 1 maestra itinerante de CRA 2 directoras de CEIP rural (1 en aula unitaria) 2 maestras de CEIP rural 1 director de CRIE
Huelva	9 directores-as de CRA –CPR- 5 maestros-as de CRA 4 directoras de escuelas unitarias 18 directores-as de CEIP rural 5 maestros-as de CEIP rural
Total	11 informantes cántabros 41 informantes onubenses

El programa Atlas-ti v.6.2 se utilizó para el análisis de los datos cualitativos, mediante la configuración de una unidad de análisis (tabla hermenéutica) con las 4 categorías establecidas previamente en el estudio –documentos primarios, citas, códigos, etc.–. Una vez analizada la información, para su interpretación, fueron codificadas las citas textuales de los participantes (por ejemplo: 3:11, 78:81, D3, tenemos: 3:11 se refiere al número de entrevista y el número de cita dentro de ese documento, 78:81 indica el párrafo donde se inicia y termina la cita y, por último, D3, señala al participante (Director).

Los datos cuantitativos del cuestionario fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS v.21. transcurriendo por diferentes etapas: en un primer momento, se realizaron análisis descriptivos básicos de porcentajes, frecuencias y medidas de tendencia central de las variables observadas para este estudio. Posteriormente, se profundizó en desviaciones típicas y tablas de contingencia. La fiabilidad –advirtiendo que no se trata de un instrumento universal- medida como consistencia interna, ha sido aceptable en cada una de las categorías. Además, el alfa de Cronbach es de 0,846, mostrando un alto índice de fiabilidad del instrumento.

Por último, tratamos de identificar la influencia o determinación de las posibles correlaciones significantes y significativas existentes en función de; la tipología de escuela rural (unitaria, graduada y multigrado); situación administrativa del profesorado –definitivo o interino-; años de experiencia; género; edad; y las variables con las medias más dispares entre provincias, aplicando la t de Student y la U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias significativas en determinados ítems representativos, permitiendo comparar variables de muestras independientes; valorar las medias de los dos grupos estudiados que ofrecen resultados estadísticos diferentes entre sí; analizar la desviación estándar de las muestras estudiadas.

El diseño metodológico estuvo orientado por el compromiso con el conocimiento y los principios de procedimiento y éticos que requiere una investigación, entre los cuales destacamos la triangulación, negociación, la credibilidad o revisión por los interesados.

Resultados

Se organizan en torno a las cuatro grandes categorías de este estudio (1-práctica docente, 2-desarrollo del currículum y 3-material didáctico y 4-atención a la diversidad) mostrando gráficos y comentando los mismos.

Las escuelas rurales en Cantabria y Huelva parecen mantener un isomorfismo, pues sus tendencias son muy semejantes, pero también es posible extraer informaciones diferenciadas significativas.

Para comenzar el análisis por categorías, veamos una de las preguntas generales que se realizó a la muestra: en la escuela rural ¿son más las ventajas o los inconvenientes?. Responden casi el 90% en Cantabria y el 82% en el caso de Huelva, que eran mayores las ventajas que ofrecía. Desde esa consideración positiva de este tipo de centros, se inicia este informe.

Práctica docente

Es una realidad repetida que la escuela rural adopta dinámicas de aula y medidas organizativas que aprovechan el bajo volumen de alumnos con los que cuenta. También suelen ser aulas que experimentan. En las que se proponen actividades prácticas con una disposición menos convencional. En la presente categoría, se han subdividido los datos teniendo en cuenta variables organizativas, de actividades y de interacción.

Se dibuja la misma tendencia (ver figura 1) en los dos casos objeto de estudio. Las diferencias significativas en el relativo paralelismo, vienen marcadas en el ítem 38, donde el 12,1% profesorado de Huelva dice no seguir el horario pre-establecido por la jefatura de estudios. En ocasiones, la razón es la incorporación de dinámicas de aula transformadoras que rompen con los horarios parcelados por disciplinas.

Igualmente, se pueden encontrar determinadas distancias en los ítems 39, 40 y 41, siendo los resultados más significativos en Cantabria.

Además, como se puede apreciar en las medias, la satisfacción del profesorado rural es alta respecto a los aspectos organizativos en la escuela rural.

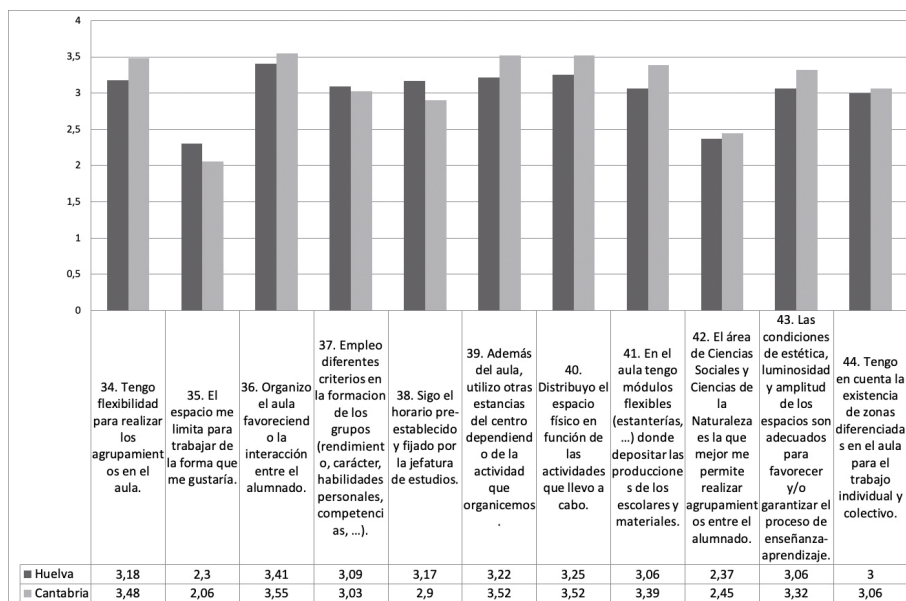


Figura 1. Datos de la categoría dinámica de enseñanza: organización espacial.

Respecto a la variable tipología (unitaria, multigrado y graduada) no hay valores significativos. Son de mayor relevancia los que se ofrecen en el caso de Huelva que en Cantabria donde los datos tienen mayor aproximación.

La multigrada representada a través de los CRAs o CPRs y la graduada, ofrecen unos datos similares. Lo que proporciona una interpretación de ser centros con una base muy institucionalizada, adquiriendo modelos educativos basados en la presión por los resultados, preparación de una evaluación pensada para las pruebas –tanto externas como internas-, organización espacial convencional mediante hileras, horario menos flexible dispuesto en estancos disciplinares, menor número de actividades prácticas, utilizando mayoritariamente el aula para la dinámica de enseñanza y no otras estancias.

Por nombrar aquellos que mayor distancia tienen entre provincias y los de mayor significatividad de la correlación, se destacan los siguientes:

Tabla 3

Correlación de variables significativas respecto a tipología escuela: organización espacial

Ítem	Provincia	Tipología de centro		
		Unitaria	Multigrado	Graduada
35.	Huelva	1.50	2.38	2.28
	Cantabria	1.83	2.09	1.94
36.	Huelva	3.67	3.37	3.41
	Cantabria	3.69	3.29	3.32
37.	Huelva	3.44	2.91	3.17
	Cantabria	3.56	3.02	2.98
38.	Huelva	2.67	3.23	3.15
	Cantabria	2.34	3.06	3.19
40.	Huelva	3.56	3.21	3.25
	Cantabria	3.67	3.56	3.42

En el siguiente gráfico (ver figura2) se muestra las diversas actividades prácticas que se llevan a cabo en la dinámica de aula. En todas las respuestas, el profesorado cántabro se postula en medias más altas que el onubense, aunque guardando paralelismo en la tendencia a las respuestas.

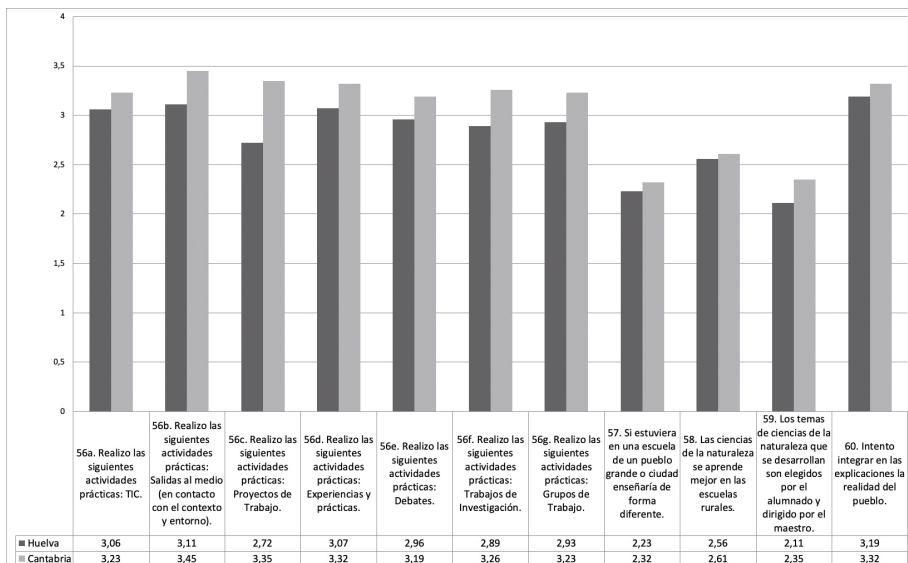


Figura 2. Datos de la categoría dinámica de enseñanza –actividades prácticas-.

Entre las cuestiones que más distancia se mantiene es el ítem 56.c, en el cual los proyectos de trabajo de manera continuada (si consideramos lo puntual, el dato es mayor) lo desarrollan un 13,2% de los docentes de Huelva frente al 40% en Cantabria. Con una correlación básica se obtiene que la mayoría (cerca del 80%) pertenecen a Educación Infantil.

Tal y como se ilustra tanto el profesorado de Cantabria como el de Huelva, sigue una tendencia similar en cuanto al tratamiento del entorno. El desarrollo de competencias en la educación rural, enseñar mediante otras propuestas, decidir que el alumnado tome la palabra eligiendo las temáticas objeto de estudio o la integración de lo local en los contenidos, está muy vinculado con las primeras experiencias docentes. De ahí que los participantes que opinan estar de tránsito hacia una escuela en el medio urbano, tienen unos índices más bajos en el ítem de explicaciones de contenidos de la realidad de la localidad (ítem 60).

El ítem 57 es relevante en la medida que se interpreta, a grandes rasgos, que hay una cantidad relevantes de docentes que enseñarían de la misma manera independientemente del entorno o tipología de centro. En torno a un 35% de los participantes han contestado en esta dirección.

Sin embargo, también son usuales respuestas como la siguiente que muestran otras perspectivas profesionales: *“en mi caso, trabajo en una escuela rural unitaria, excepto en lo referente a la dificultad de los contenidos, las materias se organizan para trabajarlas conjuntamente”* (9:54, 91:92, D9), *“sigo una dinámica de clase muy participativa y tendemos a unir las asignaturas, las interacciones es lo más importante junto a las experiencias prácticas”* (14:56, 83:84, D14).

Analizando las correlaciones existentes respecto a tipología de escuela, las mayores disonancias se dan en determinados datos de la unitaria respecto al resto de tipología. Se puede comprobar (ver tabla 4) como en la unitaria de los dos casos se realizan: más salidas al medio o en contacto con el entorno, se desarrollan propuestas alternativas mediante aprendizajes basado en proyectos, y las experiencias y prácticas forman parte de la dinámica de enseñanza en mayor medida que en otros formatos de escuela rural. Igualmente, aunque no demasiado significativa, la unitaria transfiere mayor participación y toma de decisiones al alumnado (ítem 59). Igualmente, el caso de Cantabria tiene datos más altos que Huelva.

Tabla 4
Correlación de variables significativas respecto a tipología escuela: actividades prácticas

Ítem	Provincia	Tipología de centro		
		Unitaria	Multigrado	Graduada
56.b	Huelva	3.67	3.16	3.04
	Cantabria	3.86	3.54	3.24
56.c	Huelva	2.89	2.78	2.65
	Cantabria	3.68	3.42	3.08
56.d	Huelva	3.33	3.02	3.07
	Cantabria	3.48	3.42	3.24
59.	Huelva	2.21	2.05	2.12
	Cantabria	2.42	2.28	2.16

A modo de resultado interpretativo global de esta categoría, según las prácticas que los docentes han manifestado, su dinámica de aula se caracteriza por su sentido activo. En este sentido, practican con frecuencia las salidas, las actividades prácticas, los debates, las tareas de investigación, integran las TIC o fomentan los trabajos en grupos-equipos. Se trata de una “enseñanza muy personalizada e individualizada” (3:46, 57:58, D3).

Paradójicamente, los mismos docentes no aseguran que quien tomen las decisiones sea el alumnado, sino el profesorado. El alumnado ejecuta y desarrolla las acciones que dice el profesorado. Por tanto, se trata de una dinámica activa, pero con un mayor protagonismo del profesorado en las decisiones.

Desarrollo del currículum

En los datos relativos al desarrollo del currículum (ver figura 3), destaca una tendencia similar en los dos casos estudiados –Cantabria y Huelva-, excepto en el ítem 64 relativo a que la escuela rural debería tener un currículum propio, en el que son reseñables las diferencias. Tanto por las medias bajas (mayoría de participantes en posturas de desacuerdo) como por el contenido de la propia variable: el 15,1% del profesorado rural de Cantabria frente al 37,2% en Huelva.

Tanto en un territorio como en otro, se está hablando de apostar por un currículum común con independencia de la tipología de colegio. Es decir, un currículum que no sea diferente pero sí contextualizado. Para

contextualizar los currículos se requiere únicamente un profesorado comprometido a ello y metodologías que *“deben adaptarse al trabajo con alumnado de distintos niveles”* (11:45, 47:48, D11).

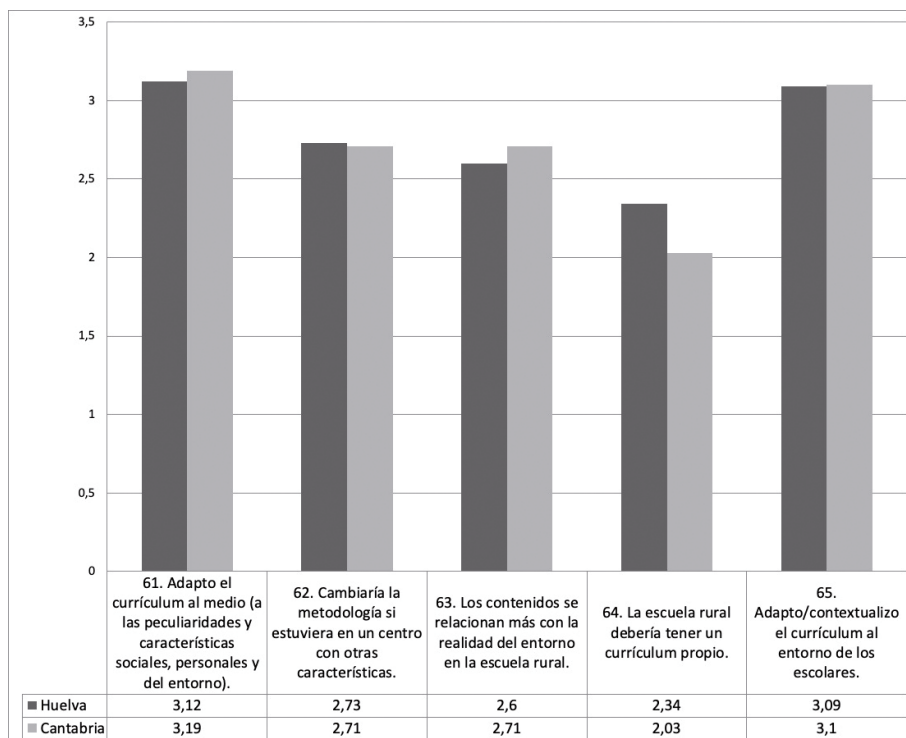


Figura 3. Datos de la categoría currículum I.

Explorando las correlaciones existentes en las variables (ver tabla 5) se muestra la tendencia de escuelas que adaptan el currículum teniendo en cuenta la idiosincrasia de las mismas, independientemente de la tipología.

Igualmente, el ítem 62 se muestran evidencias similares, por lo que existe un concepto generalizado de llevar a cabo los mismos planteamientos metodológicos independientemente del formato o contexto de los centros educativos.

Por último, el profesorado cántabro destaca por alejarse de un currículum propio, mientras que en las unitarias onubenses, este dato es más relevante.

Tabla 5

Correlación de variables significativas respecto a tipología escuela: currículum I

Ítem	Provincia	Tipología de centro		
		Unitaria	Multigrado	Graduada
61.	Huelva	3.11	3.14	3.10
	Cantabria	3.12	3.22	3.18
62.	Huelva	2.89	2.76	2.72
	Cantabria	2.66	2.82	2.69
64.	Huelva	3.00	2.49	2.23
	Cantabria	2.24	2.09	1.96

En los siguientes resultados (ver figura 4) se ponen de relieve las diferencias respecto a las disciplinas que tradicionalmente están más vinculadas con el medio y el contexto cercano. De ahí, se puede deducir el nivel de adaptación de los contenidos. Como indican los docentes en las entrevistas *“no es posible que conozcan Nueva York o París por una foto, y no sepan cómo se llama el río que pasa al lado del pueblo”* (16:21, 122:124, ED16). En este sentido, hubo diversas opiniones: *“debemos aprovechar mejor el potencial del entorno, nos empeñamos en transmitir una enseñanza dicotómica y de editorial sin adaptarla al pueblo”* (14:19, 76:78, D14). Es habitual, igualmente, que se acerquen los contenidos a la vida rural con temáticas afines: *“se trabajan los sectores de producción y desconocen a cuál pertenecen sus padres”* (12:23, 84:85, D12); *“estuvimos trabajando la alimentación y no sabían lo que se producía en el campo que está frente a sus casas”* (11:39, 67:68, D11).

Respecto a las respuestas con mayor desviación (ítem 67), los datos indican que en Huelva el 48,5% piensa que las Ciencias Sociales y Naturales son las disciplinas que mejor pueden favorecer el tratamiento de contenidos relacionados con el mundo rural frente a un 74,2% de Cantabria. Igualmente, en el ítem 68, se observa que en Huelva hay un menor número de profesorado que piensa que el medio rural favorece las estrategias metodológicas que implementan. Además, consideran en los dos casos (ítem 69) que se llevan a cabo propuestas didácticas que responden a la diversidad del alumnado.

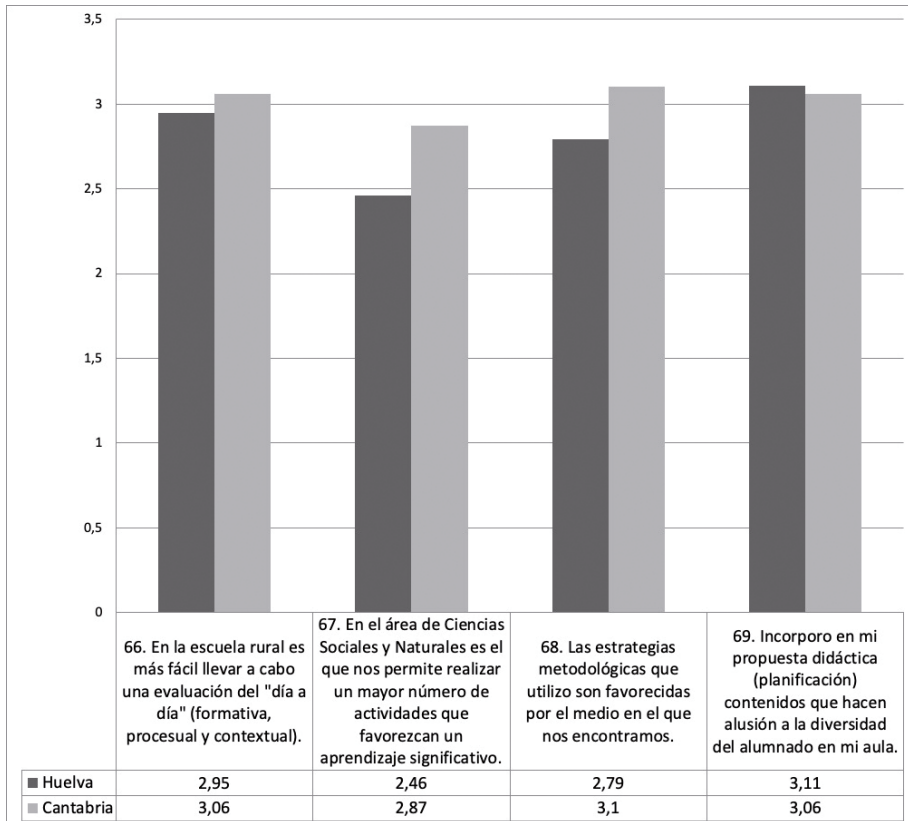


Figura 4. Datos de la categoría currículum II.

En los índices de correlación se pudo observar coeficientes significativos en dos de las variables analizadas en la presente categoría, de ahí que se realizaran contingencias para comprobar si influía la tipología de escuela rural. Las Ciencias Sociales y Naturales permiten en las escuelas unitarias (en comparación con la multigrado y graduada), un aprendizaje más significativo. Además se ven favorecidas por la metodología activa y flexible. Entre provincias, también se puede atisbar como Cantabria tiene la misma tendencia en los datos e incluso más destacable.

Tabla 6

Correlación de variables significativas respecto a tipología escuela: currículum II

Ítem	Provincia	Tipología de centro		
		Unitaria	Multigrado	Graduada
67.	Huelva	2.67	2.46	2.43
	Cantabria	3.12	2.98	2.76
68.	Huelva	3.00	2.85	2.73
	Cantabria	3.26	3.04	3.08

Material didáctico

De todos los materiales didácticos que se podrían mencionar, el libro de texto sigue siendo el material de uso mayoritario. En este sentido, la presente categoría se compone de ítems que indican su uso y utilización. Las variables a destacar por su significatividad (ver figura 5), se indican el ítem 70.c y el 71. Respecto al estudio comparado entre los dos casos estudiados, es perceptible la distancia que se observa en el ítem 70.b en el que el 62,8% del profesorado de Huelva lo utiliza como eje central mientras que en Cantabria baja hasta el 32,2%. Igualmente, en el ítem 71 podemos comprobar que no hay discrepancia en torno a la media, aproximada en Cantabria y Huelva –un 71,3% frente al 69,9% de los participantes que dicen que las editoriales no tienen en cuenta el medio rural–. Los docentes, en su mayoría, utilizan un material al cual no reconocen propiedades de contextualización del entorno. Han afirmado: *“nos absorbe en muchas ocasiones, conocemos lo dogmático que es, pero creo que se utiliza por comodidad y siempre como complemento”* (11:43, 86:87, D11).

Si se pone énfasis en las tipologías de centro (ver tabla 7), es destacable la significatividad de determinadas correlaciones realizadas. La unitaria y multigrado son escuelas menos tendentes a utilizar el libro como eje central de la clase que la graduada -más funcional e institucionalizada-. Además, comparando los dos casos, en Cantabria es menor la presencia del libro y se tiende a utilizar más como complemento con otros materiales (ítem 70.e). En los dos casos no se observan diferencias sustanciales respecto a la tipología de escuela.

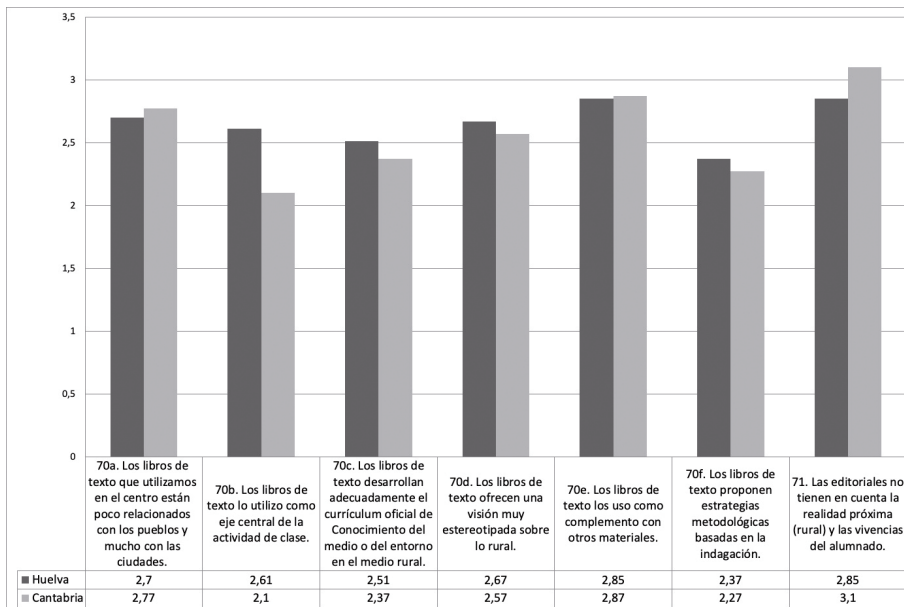


Figura 5. Datos de la categoría recursos y material didáctico: libros de texto.

Tabla 7

Correlación de variables significativas respecto a tipología escuela: libros de texto

Ítem	Provincia	Tipología de centro		
		Unitaria	Multigrado	Graduada
70.b	Huelva	2.67	2.63	3.17
	Cantabria	1.92	2.08	2.16
70.e	Huelva	2.78	2.75	2.28
	Cantabria	2.76	2.84	2.89
71.	Huelva	3.11	2.87	3.41
	Cantabria	3.24	3.12	3.02

En esta misma categoría (ver figura 6), es visible la disonancia en el ítem 73 entre Cantabria y Huelva, demandando más recursos y materiales los docentes de la escuela rural en Huelva –el 80% de los participantes-. En los demás ítems de la categoría, se percibe la misma tendencia respecto a los dos grupos de población estudiados. Los docentes introducen materiales variados y se nutren de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: *“ahora estamos incorporando algunas aplicaciones que les despierta el interés, pero el problema es de medios porque internet va lento”* (14:23, 91:92, D14).

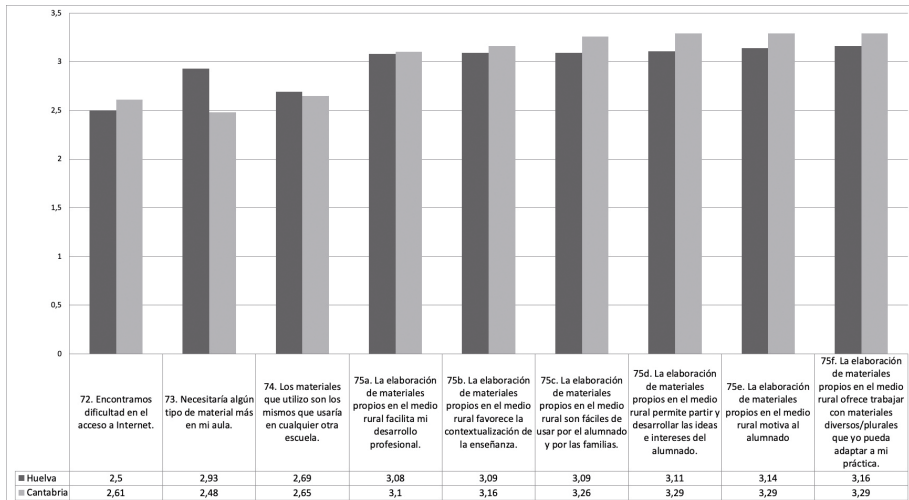


Figura 6. Datos de la categoría recursos y material didáctico: elaboración de material propio.

Entre las contingencias a destacar de las variables analizadas en esta categoría, destacan (ver tabla 8) las relacionadas con la dificultad de acceso a internet. El problema es mayor en las escuelas unitarias y más destacable en Cantabria. Por tanto, aunque es evidente, las conexiones llegan peor a las pequeñas localidades.

Al contrario que el dato anterior, existe mayor demanda de material en las graduadas y multigrado, siendo coincidentes las dos provincias. Por último, en todas las tipologías se muestra una tendencia similar respecto a que la escuela rural favorece la elaboración de materiales propios adaptado al alumnado.

Tabla 8

Correlación de variables significativas respecto a tipología escuela: material propio

Ítem	Provincia	Tipología de centro		
		Unitaria	Multigrado	Graduada
72.	Huelva	2.44	2.45	2.52
	Cantabria	2.72	2.56	2.58
73.	Huelva	2.44	2.84	3.00
	Cantabria	2.56	2.64	2.72
75.d	Huelva	3.11	3.18	3.06
	Cantabria	3.22	3.48	3.26

Atención a la diversidad

Nuevamente los datos de Huelva y Cantabria muestran la misma tendencia (ver figura 7). No obstante, son destacables las desviaciones máximas en esta categoría (ítem 46, 48 y 51). Algunas son debidas a la diferencia de sujetos que han respondido, por tanto, la dispersión es menor. En el ítem 48, relativo a dar una mejor respuesta al alumnado con dificultades o discapacidad, muestran su desacuerdo el 57% del profesorado de Huelva, mientras en Cantabria, baja sustancialmente hasta el 42% de los participantes.

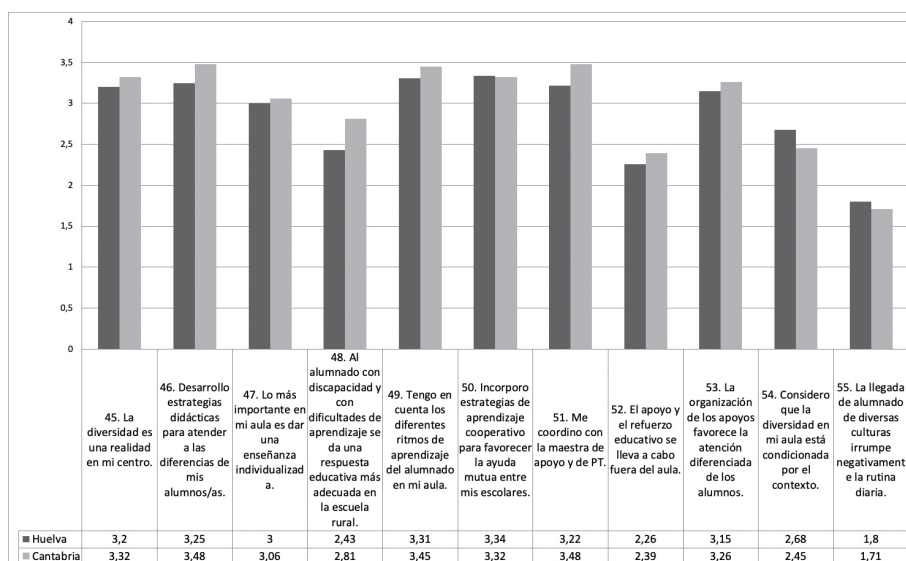


Figura 7. Datos de la categoría atención a la diversidad.

Respecto a la tipología de escuela, los ítem que indican mayores diferencias son en la provincia de Huelva. Así se corroboró en el análisis de correlación y como se puede apreciar, la unitaria onubense tiende a desarrollar de manera natural estrategias que atienden a la diferencias del alumnado, mayor preponderancia a facilitar una respuesta educativa adecuada a estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidad. En la pregunta 51 es menor el dato en la unitaria debido a que en la mayoría de los centros solo hay un docente para todos los cursos, y en ocasiones acude una maestra de pedagogía terapéutica –es itinerante entre varios centros de unitaria y dedica un día a la semana en cada escuela-, siendo más complicada la coordinación.

Tabla 9

Correlación de variables significativas respecto a tipología escuela: Categoría diversidad

Ítem	Provincia	Tipología de centro		
		Unitaria	Multigrado	Graduada
46. .	Huelva	3.56	3.24	3.23
	Cantabria	3.58	3.48	3.42
48.	Huelva	2.67	2.60	2.29
	Cantabria	2.94	2.86	2.77
51.	Huelva	2.88	3.24	3.29
	Cantabria	3.52	3.49	3.46

Para hacer posible la atención a la diversidad, los centros adoptan medidas tanto en los agrupamientos como en las interacciones para asegurar la atención singular de los escolares. Se hacen agrupamientos variados para que se relacionen de distintas formas. Puede ser mediante tutoría entre iguales–mutualismo en sus diversos formatos, diferente edad, inversión de roles, etc.–, horarios no estrictamente fijados en franjas convencionales, etc.

Esta diversidad que los participantes valoran en positivo como una riqueza, puede ser atendida suficientemente. La característica de la ratio baja es un apoyo positivo que facilita de manera natural dar una respuesta adecuada en la educación rural. Las distintas evidencias extraídas en las entrevistas, muestran como a medida que la escuela rural tiene menor número de alumnado, se utiliza más las tutorías entre iguales como elemento clave. Por ejemplo *“los grupos menos numerosos permiten tratar mejor las individualidades. Además, la propia estructura del Centro propicia unas relaciones sociales en las que se aceptan tanto diferencias culturales como personales, con total normalidad y naturalidad”* (6:42, 76:77, D6).

Como se puede observar, los datos respecto a provincia mantienen un perfil similar.

Discusión y conclusiones

Se puede concluir que estamos ante dos territorios distintos, pero con propensión semejante en todas las variables estudiadas (1-práctica docente, 2-desarrollo del curriculum y 3-material didáctico y 4-atención a la diversidad), aunque se pueden destacar algunos matices.

En cuanto a la práctica docente: en primer lugar, destaca que la satisfacción del profesorado es muy alta en ambas provincias en cuanto a los aspectos organizativos en la escuela rural, coincidiendo este resultado con estudios previos como el de Sánchez, Martínez y Lucena (2017). Asimismo, se verifica nuevamente que la escuela rural adopta dinámicas de aula y medidas organizativas propias y que experimenta actividades prácticas con disposiciones de aula poco convencionales, dada la baja ratio (Boix y Bustos, 2014; Vigo y Soriano, 2015; Abós y Boix, 2017).

En todas las escuelas que forman parte del estudio se desarrollan diversas actividades prácticas en la dinámica de aula, pero el profesorado cántabro se postula en medias más altas que el onubense. Sin embargo, los proyectos de trabajo están más arraigados entre los docentes de Huelva.

No obstante, hay una cantidad relevantes de docentes que dicen que enseñarían de la misma manera independientemente del entorno o tipología de centro en que estuviesen. Quizás esté relacionado con la defensa profesional de emplear dinámicas de aula que se caractericen por su sentido activo (salidas, actividades prácticas, debates, tareas de investigación, integración de las TIC o trabajos en grupos-equipos). Es un reto incorporar medidas innovadoras donde el alumnado gane más protagonismo en las decisiones de la acción educativa.

A propósito del desarrollo del currículum, la tendencia es semejante en Huelva y Cantabria. En Huelva hay más interés por adoptar un currículum propio para la escuela rural. Dado que esta premisa puede castigar a la población rural, la alternativa es la de contextualizar el currículum, siendo coincidente con la política curricular desde la administración. Al respecto, Pérez, García, y Quijano (2018) exponen las vicisitudes actuales en las escuelas rurales agrupadas en Andalucía y estudios como el de Burrial-Sancho, Sala-Güell, Samper Rasero y Torres González (2018) o Boix (2019) en Cataluña, proponen un currículum que tengan en cuenta la dimensión territorial, organización de escuelas con proyectos educativos compartidos y el valor del aula multigrado organizados por intereses, con un modelo pedagógico basado en el aprender a aprender.

No hay acuerdo sobre si las Ciencias Sociales y Naturales son las disciplinas que mejor pueden favorecer el tratamiento de contenidos relacionados con el mundo rural (acuerdo del 48,5 en Huelva frente al 74,2 % de Cantabria). Es un reto potenciar el uso del entorno y del patrimonio natural y cultural para el enriquecimiento curricular.

Respecto al material didáctico, el libro de texto sigue siendo el recurso mayoritario utilizado, al igual que en la educación urbana (López, García y Travé, 2017). Destaca este dato cuando el 70% de los participantes consideran que las editoriales no tienen en cuenta el medio rural, pero reconocen importante la contextualización de contenidos (García-Prieto, Pozuelos y Álvarez, 2017). El 80% de los participantes en Huelva demandan más recursos y materiales específicos para la escuela rural. Los docentes introducen materiales variados y usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (aunque evidencian obstáculos como las conexiones) para contextualizar los contenidos. Esto contribuye a potenciar el desarrollo profesional docente.

En relación a la atención a la diversidad, se observa una misma tendencia en el norte y sur de España. En general, la diversidad es percibida positivamente para la escuela rural (Gutiérrez, 2019) y es un reto que se siga reforzando la equidad y la igualdad de oportunidades. Las distintas entrevistas muestran que a menor número de alumnado en la escuela rural más se utilizan las tutorías entre iguales (Díaz, Gil y Vidal, 2019), estrategias que promueven la enseñanza individualizada y las respuestas adaptadas.

En síntesis, es fundamental romper con la dinámica centrada en el profesorado y hacer de las escuelas rurales, verdaderos motores de la innovación mediante propuestas alternativas (García y Pozuelos, 2017) integrando las TICs como recurso que posibilite mayor funcionalidad de los aprendizajes para la vida (Salgado-Vivas, Pintor-Chávez y Gómez-Zermeño, 2017). Como se evidencia, muchas de las denominadas pedagogías emergentes son favorecidas y más fáciles de implementar con ratios bajas, en un contexto abierto y permeable como el que encontramos en las escuelas rurales y la vocación de muchos maestros de servir a la comunidad.

Como limitaciones, se deben destacar las propias de un estudio no generalizable a otras Comunidades Autónomas, la extensión en el número de ítems del instrumento o los sesgos propios de la muestra. Como perspectiva, se pretende llevar a cabo un estudio internacional a través de la red de investigadores de territorios rurales que ofrezca datos comparativos entre distintos contextos en el ámbito iberoamericano.

Referencias

- Abós, P. y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45, 41-48. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Álvarez, C. y Vejo, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula abierta*, 45, 25-32. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-32>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boix, R. (2019). Currículum y escuela rural en Cataluña. *Revista Espaço do Currículo*, 12(1), 39-47. [10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970](https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970)
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Burrial Sancho, X., Sala Güell, T., Samper Raseró, L. y Torres González, T. (2018). La educación en la sociedad rural. Una evaluación cualitativa de la escuela rural catalana. *Intercambio/Échange*, 2018, núm. 2, p. 145-158.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335- 350.
- De Pro, A., y Miralles, P. (2009). El currículum de conocimiento del medio natural, social y cultural en primaria. *Educación Siglo XXI: revista de la Facultad de Educación*, 27(1), 59-96.
- Del Moral, E., Villalustre, L. y Neira, M. R. (2014). Variables asociadas de la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado*, 18(3), 9-25.
- Díaz, M. M., Gil, A. B., y Vidal, A. D. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277.
- García-Prieto, F. J. y Pozuelos-Estrada, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula abierta*, 45(1), 7-14.
- García-Prieto, F. J., Pozuelos-Estrada, F. J., y Álvarez-Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, 49, 1-18. <https://bit.ly/2ZgDwU0>
- Gutiérrez, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma Social*, (25), 103-125. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683>
- Hamodi, C. y Aragués-Garde, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, 14, 46-61. Recuperado de: <http://ojs.udc.edu.co/index.php/palobra/article/view/631>
- López, F., García, F., y Travé, G. (2017). La enseñanza sobre el medio y los libros de texto en Andalucía: un análisis de contenido y de concepciones del profesorado. *Revista Complutense De Educación*, 29(2), 539-557. <https://doi.org/10.5209/RCED.53450>

García Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos Estrada, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejo Escolar del Estado (2015). Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo (curso 2013-2014). Madrid: Secretaría General Técnica. <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2015.html>

Pérez, M., García, I. y Quijano, R. (2018). Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 147-160. 10.15366/tp2018.32.011

Salgado-Vivas, E., Pintor-Chávez, M. M., y Gómez-Zermeño, M. G. (2017). Educación rural y la adquisición de competencias laborales: una innovación mediante el uso de recursos digitales. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/286211>

San Pedro, M. B. y López, I. (2017). El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos. *Aula Abierta*, 45, 33-40. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.33-40>

Sánchez, F., Martínez, T. y Lucena, F. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(2), 79-96.

Santiviago, C., Martínez, A. B. y Nicaretta, F. D. L. (2015). Tutorías entre iguales de interfase: una práctica innovadora. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 59-71.

Travé, G., Pozuelos, F. J. y Soto, A. (2015). Profesores y materiales curriculares en la enseñanza de la realidad social y natural. Análisis de concepciones sobre la práctica reflexionada del profesorado andaluz. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23(10), 1-36.

Vázquez-Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/194/1997>.

Vigo, B. y Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339. 10.1080/17457823.2015.1050044