

Vol. 24, 2022/e27

Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros

Invisibility of Rural Schools in Teacher Training

Silvia Anzano Oto (*) <https://orcid.org/0000-0002-3649-4984>

Sandra Vázquez Toledo (*) <https://orcid.org/0000-0003-2206-2299>

Marta Liesa Orús (*) <https://orcid.org/0000-0002-9685-8399>

(*) Universidad de Zaragoza, España
(Recibido: 10 de mayo de 2020; Aceptado para su publicación: 26 de octubre de 2020)

Cómo citar: Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e27, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>

Resumen

La formación inicial de los maestros es clave para su posterior desempeño laboral en cualquiera de sus destinos; sin embargo, la escuela rural sigue siendo la gran olvidada. Para atender esa realidad, en esta investigación se analizan los contenidos específicos sobre la escuela rural en la formación inicial. Se realizó una revisión exhaustiva de los planes de estudio, memorias de verificación y guías docentes de los grados de magisterio de universidades españolas, tanto públicas como privadas. Los resultados muestran que la escuela rural está ausente en las competencias educativas que debe adquirir un maestro en su formación universitaria, siendo escasas las asignaturas específicas sobre la temática. En las conclusiones destaca la formación en escuela rural como un elemento esencial por su especificidad y la necesidad de que se incorpore a la formación de maestros –como algunas universidades ya lo hacen.

Palabras clave: formación de docentes, formación inicial, planes de estudios, invisibilidad, escuela rural

Abstract

Initial teacher training is essential for future job performance in any teaching position. However, rural schools remain frequently overlooked. To address this issue, this research explores content specifically relating to rural schools in initial teacher training. An exhaustive review was carried out of the curricula, verification reports, and teaching guides of teaching degrees in public and private universities in Spain. The results show that rural schools are lacking in the educational skills teachers must acquire in their university education, with few courses specifically dealing with this type of school. In particular, we conclude that rural school training is essential due to the specific nature of these schools and there is a need to include this in teacher training, as some universities are already doing.

Keywords: teacher training, initial training, curriculum, invisibility, rural school

I. Introducción

El 85% del territorio español se define como medio rural, aunque sólo representa al 20% de la población. Este inmenso espacio se tiene que enfrentar al reto demográfico como uno de los principales problemas que engloba, entre otros, el envejecimiento, la despoblación, la masculinización y la baja natalidad. A todo ello hay que añadir que en numerosas ocasiones a esto se suma el declive económico con oportunidades limitadas de formación, trabajo, vivienda, transporte, etc. Esta realidad social y demográfica ha provocado

el cierre de muchas escuelas en todo el entorno geográfico español creando una crisis en el modelo educativo calificado, en muchos casos, como inclusivo, innovador y equitativo (Recio, 2018).

No es posible obviar, sin embargo, que está surgiendo una nueva ruralidad con una revalorización de este entorno fruto de diversos factores, entre los que se encuentran: un incremento de la población inmigrante que supone un rejuvenecimiento de la población y un aumento de la natalidad, la llegada de las TIC, el creciente turismo rural, entre otros.

En este contexto, las escuelas han jugado y juegan un papel fundamental; tanto es así que si se aproxima la mirada a la escuela rural (en adelante ER), es posible detectar “que estos centros ejercen una enorme influencia en el entorno humano en el que se insertan, como elemento básico en el mantenimiento y trasmisión de las ricas tradiciones socioculturales de la geografía de España” (Recio, 2018, p.12). Y no sólo a nivel sociocultural sino también a nivel socioeconómico, porque la desaparición de la escuela en numerosas ocasiones ha supuesto la muerte del pueblo. Por lo tanto, la ER se convierte en eje vertebrador del territorio rural.

Ante lo expuesto, y tomando como punto de partida el papel esencial de las escuelas en el ámbito rural y la importancia de la formación del maestro para responder a la singularidad de las mismas, surge el presente estudio, fruto de un trabajo exhaustivo sobre la formación inicial en ER que reciben los maestros en el Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria en las Facultades de Educación de las universidades públicas y privadas de España. Consiste en la revisión de los planes de estudios, memorias de verificación y guías docentes con el fin de analizar si a los estudiantes de Magisterio se les hace competentes para poder dar respuesta a una estructura pedagógico-didáctica basada en la “heterogeneidad y la multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada” (Boix, 2004, p. 13).

Desde estos centros universitarios se debería considerar que gran parte de las escuelas del mundo se ubican en las zonas rurales (Gallo y Beckman, 2016) y que de los 46 millones 700 mil habitantes de la población española (Instituto Nacional de Estadística, 2020), un 13.6% (9.3 millones) vive en las zonas rurales, según el Banco Mundial (como se citó en Domingo-Peñañiel y Soler, 2019). Algunos de estos núcleos rurales han conseguido mantener su escuela, repercutiendo esto en que 71 727 alumnos estuvieron escolarizados en centros rurales en el curso 2017-2018, según datos del Consejo Escolar del Estado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). La existencia de esta población es motivo suficiente para que la escuela del medio rural se considere una prioridad en las políticas actuales y, en consonancia, se elaboren competencias específicas en los planes de estudio de los Grados de Magisterio. Tal situación de desatención de las necesidades del alumnado en la escuela rural por falta de habilitamiento explícito del profesorado podría conllevar a la no escolarización o a una escolarización deficiente de los niños, puesto que un profesor que desconoce la realidad de la escuela rural y sus aulas podría estar contribuyendo al cierre de las mismas. Además, trascendiendo el ámbito educativo, es posible que provoque la huida de las familias de la zona rural por no disponer de ese servicio esencial, con las consecuentes pérdidas a nivel cultural y económico del entorno.

Este artículo busca dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Se ofrece formación específica en la ER a los futuros maestros? ¿Realmente la ER está presente en los planes de estudio de maestro y/o memorias de verificación, bien sea con asignaturas específicas o como parte/bloque de otra más generalista? ¿Qué tipo formación se contempla en las universidades públicas y privadas de España para atender a la especificidad de la ER de nuestro país?

Para dar respuesta a esas interrogantes se analizó la escasa literatura relativa a la educación en el medio rural (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017), así como los planes de estudio, memorias de verificación y guías docentes actuales de las diferentes Universidades de España que imparten el Grado de Magisterio.

1.1 La formación inicial del maestro en Escuela Rural

La profesión docente requiere de una formación permanente a lo largo de la vida para que el maestro se vaya actualizando, al tiempo que la sociedad cambiante evoluciona y, con ella, la educación (Díaz, 2016; Pérez, 2017; Valle, 2017). La formación continua es muy relevante para el desempeño de la tarea docente, pero la formación inicial, plasmada en los planes de estudio universitarios, tiene todavía mayor importancia en el desarrollo de la labor educativa (Sanuy et al., 2018) porque sientan las bases formativas. Es por esto que desde los Grados de Magisterio deberían ofertarse asignaturas variadas que engloben todos los contextos (tanto urbanos como rurales) en los que los futuros maestros realizarán su labor, para eliminar así la discrepancia entre la preparación de los maestros y la realidad del contexto educativo (Dlamini, 2018).

En la sociedad actual se concibe que la ER es una institución con características peculiares, con un potencial educativo incuestionable y una identidad que la hace diferente a la escuela urbana –que además traspasa las fronteras de lo meramente educativo, cimentadas en las aulas multigrado (Hamodi y Aragués, 2014). Por otra parte, presenta una estructura organizativa heterogénea muy singular, con base en aulas multinivel con planteamientos pedagógicos propios de gran valor que acogen a grupos naturales, poco numerosos, que hacen que la práctica de la enseñanza sea individualizada. Esta organización del aula tiene importantes implicaciones para el profesorado, al tener que atender la diversidad de ritmos de aprendizaje y niveles madurativos del alumnado (Abós, 2011; Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2012; Chaparro y Santos, 2018; López et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz, 2008). Todo ello, según Rockwell y Rebolledo (2018) ha hecho que estas escuelas, en ocasiones, sean valoradas como una opción excelente por razones pedagógicas y sociales.

Sin embargo, estos centros rurales tienen una serie de necesidades que deben ser cubiertas por sus maestros y para ello se requieren nuevas maneras de afrontar el proceso de enseñanza aprendizaje, adaptando las estrategias pedagógicas y didácticas al contexto rural (Barba, 2006, 2011; Pedraza, 2011; Ruiz, 2008; Santos y Martínez, 2011). Por este motivo, entre las prácticas educativas que sería recomendable incorporar a los planes de estudio deberían encontrarse las aulas multinivel, para cuya fundamentación no existen líneas teóricas (Santos, 2015). Así pues, se debería fomentar este tipo de formación más específica en la que se incluya lo rural satisfaciendo una demanda histórica realizada por los docentes (Cragolino y Lorenzatti, 2015).

En este punto, es imprescindible reflexionar en la necesidad de que en la formación de los maestros se incluya la ER “orientándola al desarrollo de competencias profesionales vinculadas con el saber y saber hacer, saber ser desde una perspectiva reflexiva, crítica e innovadora, además de adaptarse a la diversidad de los contextos escolares” (Chaparro y Santos, 2018, p. 95).

Sin embargo, queda mucho trabajo por hacer, pues en este momento la presencia de competencias sobre ER en los planes de estudio de la formación del docente resulta bastante reducida, a pesar de ser un contexto educativo real a nivel nacional (Boix, 2004; Bustos, 2008, 2012; Chaparro y Santos, 2018; Hamodi y Aragués, 2014; Hinojo et al., 2010; Jiménez, 2009). “Y la realidad nos indica que la ER está en peligro de extinción, debido tanto a la despoblación de las zonas rurales como al olvido que sufre en lo administrativo, lo académico y lo científico” (Chaparro y Santos, 2018, p. 94). Como señalan Chaparro y Santos, estos centros suelen sufrir más dificultades con los aspectos administrativos y de gestión que el resto.

II. Método

Se realizó una revisión sistemática de todos los planes de estudio, memorias de verificación y guías docentes de las diferentes Universidades de España, analizando la formación en ER que se imparte en dichos centros.

Las universidades estudiadas fueron extraídas del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (s.f.), de tal forma que son datos actuales y detallan si la titulación permanece o se ha extinguido. A partir de estos listados, diferenciados por Grado de Magisterio

en Educación Infantil y Grado de Magisterio en Educación Primaria, se realizó la búsqueda a través de las direcciones web de cada una de las universidades. De este proceso se evidenció que el acceso a las memorias de verificación, guías docentes y planes de estudio desde cada una de ellas no ha sido tarea fácil. Esto ha sucedido en algunas dependencias, como la Universidad de Sevilla o la Universidad Camilo José Cela en referencia al Grado de Magisterio en Educación Infantil; la Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila y la Universidad Europea del Atlántico en el Grado de Magisterio en Educación Primaria. Los criterios que se tomaron en cuenta aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> - Ser titulación renovada, no extinguida. - Aparecer de forma explícita “escuela rural” a lo largo de la planificación de la asignatura, bien sea en su propia denominación, competencias, resultados de aprendizaje o contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las asignaturas de centros adscritos a las universidades. - Las asignaturas, habitualmente del ámbito geográfico, que incluyen el estudio de “zona rural” como población sin especificar nada sobre “escuela rural”. - Las asignaturas que en su bibliografía tuviese alguna referencia a la “escuela rural” sin haber sido ésta mencionada previamente en objetivos, contenidos, competencias o en la propia denominación de la asignatura.

Estas pautas se han tenido en cuenta tanto en las universidades públicas como en las privadas, y así se ha posibilitado encontrar las referencias explícitas que existen en los planes de estudio de magisterio sobre ER, dando a conocer las universidades que incluyen en sus planes esta formación específica para los futuros maestros.

III. Resultados

3.1 La Escuela Rural en la formación inicial a través de los planes de estudio

La literatura de los últimos años constata la inadecuada preparación de los futuros docentes para su actividad laboral en las aulas multigrado, en las que el grupo-clase está conformado por alumnos de distintas edades, niveles madurativos, ritmos de aprendizaje y nivel de conocimiento. Este grupo clase, tan típico de la ER, le va a suponer un reto al maestro para el que no ha sido formado inicialmente, tan es así que podría calificarse como el esfuerzo más importante de su desarrollo profesional como docente (Chaparro-Aguado y Santos-Pastor, 2018; Kline y Walker, 2015). Asimismo, se plasma que los maestros noveles desconocen cómo desarrollar su práctica docente en una ER (Chaparro y Santos, 2018), pues los maestros reciben una formación didáctica holística que posteriormente adaptan a la singular situación de la ER (Santos, 2015).

En la actualidad son muchos los aspectos relativos a la ER que podrían ser incorporados en la formación docente universitaria, sobre todo la relación de comunidad existente en estos centros (Masinire et al., 2014) así como las habilidades requeridas para trabajar en aulas multigrado “en las que se garantiza mayor inclusión y atención a la diversidad” (Rockwell y Rebolledo, 2018, p. 14) por la heterogeneidad de intereses y capacidades del alumnado del centro. Por supuesto, el primer reto en la ER es comprender este contexto con toda su diversidad (Masinire et al., 2014) y es a partir de esta concepción que se descubren las singularidades que afectan a la realidad docente en estos centros –que difiere de la de un centro urbano. Esto se traduce en que los planteamientos didácticos y pedagógicos deben adaptarse al contexto, en este caso rural, y es común que poco tengan que ver con la formación inicial recibida (Chaparro y Santos, 2018). Es por ello que los estudiantes universitarios de Magisterio deben tener la oportunidad de cursar estos contenidos y aprender para poder llevarlo a la práctica en su futuro profesional. Para que esto sea posible, los Planes de Estudios de Magisterio deben incorporar nuevas competencias y asignaturas sobre ER porque los propios estudiantes universitarios se sienten preocupados y desconcertados ante este “vacío” formativo (Chaparro-Aguado y Santos-Pastor, 2018). Esto supone la implicación de todas las partes, desde las instituciones al profesorado y al estudiantado.

Actualmente la formación en ER en el Grado de Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza se desarrolla de manera introductoria y poco profunda a través de dos asignaturas (La escuela como espacio educativo y Currículo en contextos diversos) y en el Grado de Magisterio en Educación Infantil se trabaja a través de una asignatura (La escuela de educación infantil). En ambos grados se oferta la posibilidad de realizar la asignatura de “Prácticas Escolares I” en escuelas rurales que lo hacen posible y dan la oportunidad de llevarlas a cabo en sus centros. Asimismo, con la modificación de la memoria de verificación que se implantó en la Universidad de Zaragoza en el curso 2020-2021 se amplía la formación en ER a través de dos asignaturas optativas en los Grados de Magisterio, lo que sin duda repercutirá en la formación de los futuros egresados.

La revisión de los planes de estudio (tanto de infantil como primaria) permite plasmar la formación en ER que se imparte en las diferentes universidades. Para facilitar el acceso al análisis realizado se sintetizó la información y se agrupó en categorías: denominación de la universidad, denominación de la asignatura (de corte específico o generalista), y tipología y carga (créditos). En las tablas 2, 5, 8 y 9 se detallan las universidades analizadas en las que no se trabaja la ER desde ninguna asignatura de manera explícita.

3.2 Planes de estudio en el Grado de Magisterio en Educación Infantil

En este apartado se aborda el análisis de los planes de estudio de los Grados de Magisterio en Educación Infantil tanto de universidades públicas (tablas 2, 3 y 4) como de universidades privadas (tablas 5 y 6).

De todas las universidades públicas analizadas sólo en las cuatro que se muestran en la Tabla 2 existe una asignatura específica sobre ER en el Grado de Magisterio en Educación Infantil, en su mayoría se imparten en un semestre y son optativas, a excepción de “Prácticum”, de la Universidad Jaume I (que es anual, obligatoria y de mayor creditaje).

Tabla 2. Asignaturas de Escuela Rural en el Grado de Magisterio en Educación Infantil

Universidad	Asignatura propia de escuela rural	Tipo	Créditos	Semestral/ Anual
Universidad de Santiago de Compostela	Educación en contextos rurales	Optativa	4.5	Semestral
Universitat de Girona	Escuela rural	Optativa	3	Semestral
Universitat de Lleida	Escuela y territorio: la escuela rural	Optativa	6	Semestral
Universidad de Zaragoza	El contexto de la educación en territorios rurales	Optativa	6	Semestral
	El proceso de enseñanza en la escuela multigrado	Optativa	6	Semestral
Universidad Jaume I	Prácticum	Obligatoria	44	Anual

En la Tabla 3 se muestra el listado de universidades públicas en las que se trabaja la ER, bien sea como bloque o como tema de una asignatura más holística en el Grado de Magisterio en Educación Infantil. Estos temas o bloques se localizan principalmente en asignaturas de carácter obligatorio y semestral.

Tabla 3. La Escuela Rural como bloque o tema de una asignatura en el Grado de Magisterio en Educación Infantil

Universidad	No hay asignatura específica. Asignaturas en las que se trabaja la Escuela Rural (bloque o tema)	Tipo	Semestral/Anual
Universidad de Alcalá	Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos (canciones, danzas, juegos...) adaptados a la etapa de Educación Infantil	Optativa	Semestral
Universidad de Zaragoza	La escuela de educación infantil	Obligatoria	Anual
Universitat de Lleida	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes I	Obligatoria	Semestral
	Los museos, un espacio de aprendizaje para los más pequeños	Optativa	Semestral
Universidad Pública de Navarra	La organización de la escuela infantil	Básica	Semestral
	Recursos de las artes para la Educación Infantil	Optativa	Semestral
Universidad de Extremadura	Organización de centros, aulas y recursos en educación infantil	Obligatoria	Semestral
Universidad de Valladolid	Organización y planificación escolar	Básica	Semestral
	Orientación y tutoría con el alumnado y las familias	Básica	Semestral
Universidad de León	Organización escolar	Básica	Semestral
Universidad de Burgos	Organización y planificación escolar	Básica	Semestral

Por otra parte, hay universidades públicas en las que se imparte el Grado de Magisterio en Educación Infantil que no trabajan la ER desde ninguna asignatura según sus planes de estudio, en los que no se hace referencia a esta temática de forma explícita (Tabla 4).

Tabla 4. Universidades públicas sin contenidos explícitos de Escuela Rural en el Grado de Magisterio en Educación Infantil

Universidades en las que no se trabaja la Escuela Rural desde ninguna asignatura
Universidad Rey Juan Carlos
Universitat de Barcelona
Universidad Complutense de Madrid
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad de Murcia
Universitat Autònoma de Barcelona
Universitat de València
Universidad del País Vasco
Universidad de Málaga
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Universidade de Vigo
Universidade da Coruña
Universidad de Alicante
Universidad de Granada
Universidad de Salamanca
Universidad de Huelva
Universidad de Córdoba
Universidad de Cádiz
Universidad de La Laguna
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de La Rioja
Universitat de les Illes Balears
Universidad de Cantabria
Universidad de Oviedo
Universitat de Rovira i Virgili
Universidad de Almería

En la revisión de los planes de estudio del Grado de Magisterio en Educación Infantil en universidades privadas se obtuvo que sólo la Universidad de Navarra incluye la ER como bloque o tema de la asignatura

semestral (Programas de Educación Temprana).

Tabla 5. La Escuela Rural como bloque o tema de una asignatura en el Grado de Magisterio en Educación Infantil en las universidades privadas de España

Universidad	No hay asignatura específica. Asignaturas en las que se trabaja la Escuela Rural (bloque o tema)	Tipo	Semestral/ Anual
Universidad de Navarra	Programas de Educación Temprana	Obligatorio	Semestral

La Tabla 6 enlista las universidades privadas en las que no existen contenidos explícitos sobre ER en las asignaturas del Grado de Magisterio en Educación Infantil y que, casualmente, están repartidas por el territorio español.

Tabla 6. Universidades privadas sin contenidos explícitos de Escuela Rural en el Grado de Magisterio en Educación Infantil

Universidades en las que no se trabaja la escuela rural desde ninguna asignatura
Universidad de Vic - Universitat Central de Catalunya
Universidad Católica de Ávila
Universidad Isabel I
Universitat Ramon Llull
Universitat Abat Oliba CEU
Universitat Internacional de Catalunya
Universidad CEU San Pablo
Universidad CEU Cardenal Herrera
Universidad Internacional de La Rioja
Universidad Internacional de Valencia
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Universidad Pontificia de Salamanca
Universidad Alfonso X el Sabio
Nebrija Universidad
Universidad Francisco de Vitoria
Universidad Loyola Andalucía
Mondragon Unibertsitatea
Universidad Católica San Antonio de Murcia
Universidad Camilo José Cela
Universidad San Jorge
Universidad de Jaén
Universidad Pontificia Comillas

Respecto al análisis de asignaturas propias de ER en el Grado de Magisterio en Educación Infantil en las universidades privadas no se encontró ninguna asignatura específica de esta temática.

Esta comparativa podría resumirse en que aproximadamente la mitad de las universidades públicas que imparten el Grado de Magisterio en Educación Infantil incluyen en sus planes de estudio una asignatura sobre ER o la trabajan a través de un bloque o tema; mientras que en las universidades privadas no se evidencia ninguna referencia ni como asignatura propia ni como contenido de otra en los planes de estudio del Grado Universitario ya citado.

3.3 Planes de estudio en el Grado de Magisterio en Educación Primaria

Algunas universidades públicas consideran en sus planes de estudio del Grado de Magisterio en Educación Primaria la presencia de la ER. Esto ocurre en las universidades que se enlistan en la Tabla 7, que tal y como se indica se tratan de asignaturas propias de la temática, optativas y de impartición semestral.

Tabla 7. Asignaturas de Escuela rural en el Grado de Magisterio en Educación Primaria en las universidades públicas

Universidad	Asignatura propia de escuela rural	Tipo	Créditos	Semestral/ Anual
Universidade de Santiago de Compostela	Educación en contextos rurales	Optativa	4.5	Semestral
	Escuela Rural de Galicia	Optativa	4.5	Semestral
Universitat de Girona	Escuela rural	Optativa	3	Semestral
	El contexto de la educación en territorios rurales	Optativa	6	Semestral
Universidad de Zaragoza	El proceso de enseñanza en la escuela multigrado	Optativa	6	Semestral
	Escuela y territorio: la escuela rural	Optativa	6	Semestral

La ER abordada como tema o bloque temático en ocasiones también se encontró presente en el Grado de Magisterio en Educación Primaria de las universidades públicas (Tabla 8). Los casos en los que no existe asignatura específica en la que se trabaje la ER se recogen en la Tabla 7, demostrando que pueden ser asignaturas de carácter obligatorio u optativo en las que se incluyan, pero siempre semestrales.

Tabla 8. La Escuela Rural como bloque o tema de una asignatura en el Grado de Magisterio en Educación Primaria en las universidades públicas

Universidad	No hay asignatura específica. Asignaturas en la que se trabaja la escuela rural (bloque o tema)	Tipo	Semestral/ Anual
Universidad de Zaragoza	Currículum en contextos diversos	Obligatoria	Semestral
Universitat Jaume I (Castellón)	Prácticum I se contemplan contenidos específicos de escuela rural	Obligatoria	Semestral
Universidad de Córdoba	La compensación educativa en la escuela	Optativa	Semestral
Universidad de Granada	Organización de centros educativos	Básica	Semestral

Sin embargo, en la Tabla 9 se enlistan las universidades públicas en las que no se trabaja la ER desde ninguna asignatura, según se establece en los planes de estudio del Grado de Magisterio en Educación Primaria de dichas instituciones.

Tabla 9. Universidades públicas sin contenidos explícitos de Escuela Rural en el Grado de Magisterio en Educación Primaria

Universidades en las que no se trabaja la Escuela Rural desde ninguna asignatura
Universidad de Cantabria
Universidad de Oviedo
Universidad de Valladolid
Universidad de Burgos
Universidad de Almería
Universidad de León
Universidad da Coruña
Universidad de Sevilla
Universidad de Alcalá
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad de Vigo
Universidad de Cádiz
Universidad de Jaén
Universidad de Extremadura
Universidad de Huelva
Universidad de Alicante
Universitat de València (Estudi General)
Universidad de La Laguna
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Murcia
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Universitat de les Illes Balears
Universidad Pública de Navarra
Universidad Rey Juan Carlos
Universidad de la Rioja
Universidad Complutense de Madrid
Universidad de Barcelona
Universidad autónoma de Barcelona
Universidad de Salamanca
Universidad Rovira i Virgili de Tarragona
Universidad del País Vasco
Universidad de Málaga

En el ámbito privado existe un amplio listado de universidades (Tabla 10), en las que no existen contenidos explícitos de la ER en el plan de estudios del Grado de Magisterio en Educación Primaria. No existen zonas de España en las que se encuentren concentradas las universidades con esta particularidad, si no que se encuentran distribuidas por todo el territorio español.

Tabla 10. Universidades privadas sin contenidos explícitos de Escuela Rural en el Grado de Magisterio en Educación Primaria

Universidades en las que no se trabaja la Escuela Rural desde ninguna asignatura

Mondragon Unibertsitatea
Universidad Antonio de Nebrija
Universidad a Distancia de Madrid
Universidad Camilo José Cela
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Universidad CEU Cardenal Herrera
Universidad CEU San Pablo
Universidad de Deusto
Universidad de Navarra
Universidad Francisco de Vitoria
Universidad Internacional de La Rioja
Universidad Internacional de Valencia
Universidad Isabel I de Castilla
Universidad Loyola Andalucía
Universidad Pontificia Comillas
Universidad Pontificia de Salamanca
Universitat AbatOliba CEU
Universitat Internacional de Catalunya
Universitat Ramon Llull
Universidad Católica San Antonio de Murcia
Universidad San Jorge
Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya

En el Grado de Magisterio en Educación Primaria se manifiesta que los planes de estudios de las universidades privadas no contemplan asignaturas propias de la ER ni asignaturas en las que se trabaje la ER como bloque o tema específico. Por lo tanto, se puede concluir que aproximadamente un 50% de las universidades públicas españolas en las que se imparte el Grado de Magisterio en Educación Primaria contempla en sus planes de estudio alguna asignatura sobre ER o la trabajan mediante un bloque o tema, mientras que en los planes de estudio de las universidades privadas no se evidencian referencias a la ER como asignatura con entidad propia ni como contenido trabajado desde otra asignatura.

Tal como se observa, la ER está más presente en el Grado de Magisterio en Educación Infantil que en el Grado de Magisterio en Educación Primaria, según los planes de estudio de Magisterio en España. En los del Grado de Educación Infantil existen 18 asignaturas que la trabajan explícitamente, 7 de ellas dedican la asignatura completa a esta formación y en las otras 11 asignaturas la ER forma parte de ellas como bloque o tema. De estas 18 asignaturas sólo una se imparte en universidad privada.

Por el contrario, la ER parece más ausente en el Grado de Magisterio en Educación Primaria, pues sólo existen 10 asignaturas en las que se trabaja, como se indica en los planes de estudio de manera explícita. En casi la mitad de esas 10 la ER forma parte de un tema o bloque.

Las universidades públicas analizadas, según los planes de estudios vigentes consultados, apuestan más por la ER que las universidades privadas. Tan es así, que en el Grado de Magisterio en Educación Primaria no aparece la ER en los planes de estudio de las universidades privadas revisadas. En términos globales, el abordaje de la ER en el Grado de Magisterio en Educación Primaria es nulo, en un total de 54 universidades (ya sean públicas o privadas) no se trabaja la ER explícitamente en sus planes de estudio, y en el Grado de Educación Infantil 48 universidades se suman a esta misma situación.

Independientemente de si se trata de universidades privadas o públicas, como se expone en los actuales planes de estudio la formación en ER es casi inexistente e insuficiente para afrontar el futuro profesional en un colegio rural. Esta situación debe cambiar y los planes de estudios de Magisterio deben incorporar formación explícita en ER.

IV. Discusión y conclusiones

En el análisis realizado se constata la invisibilidad de la ER en la formación inicial de los maestros. De los planes de estudio, memorias de verificación y guías docentes analizados, la mayoría no contempla una formación específica para atender las necesidades de las escuelas rurales, pues ofrecen una formación de carácter urbano, fundamentada en planteamientos pedagógicos y estrategias didácticas inadecuadas para implementar en los contextos rurales (Barrett et al., 2015). Es necesario considerar que la intervención pedagógica en la escuela rural tiene su propia complejidad.

Ante este escenario, los maestros necesitan contar con recursos para atender las especificidades del ámbito rural, es decir, precisan “una formación diferente para enseñar en la escuela rural” (Abós, 2007, p.86). Y el primer paso, sin duda, pasa por el reconocimiento de la necesidad de implementar en los planes de estudios una formación específica de calidad para este ámbito.

A pesar de que a lo largo de los tiempos pasados no era contemplada su inclusión en los planes de estudio (Brumat, 2011), desde hace algunos años se trabaja en ello, ya que desde las universidades también se intenta mejorar la calidad de la formación de los maestros del mañana. Para dichas instituciones esta situación supone un enorme reto: iniciar el llenado de esas lagunas (Santos, 2015), dotando de herramientas para el día a día, profesionalizando al maestro del ámbito rural, logrando “hacer de la enseñanza una profesión más atractiva en estas zonas” (Streams et al., 2011, como se citó en Barrett et al., 2015, p. 2). Pero el camino es lento, y los futuros docentes son conscientes de esa ausencia de formación en ER, y admiten cuando están por concluir su etapa universitaria que su formación universitaria inicial no cubrió la realidad de las ER (Brumat, 2011). Un indicador es el hecho de que los futuros maestros buscan formación extra y focalizada en ER para mejorar su labor como docente en este tipo de centros (Chaparro y Santos, 2018).

Otro de los factores clave que puede incidir en la prosperidad de la calidad de esta formación, como plantean Mendioroz et al. (2019), es la investigación. Entendida como un mecanismo que va a enriquecer programas formativos y currículos, que va a visibilizar buenas prácticas, generar estándares de formación, fundamentación normativa y generar un corpus de conocimiento anclado desde la práctica educativa (Liesa et al., 2019). En este sentido, Cicchinelli (como se citó en Glover et al., 2016) manifiesta que es necesario que la ER sea un tópico más estudiado, que crezca el interés por investigar sobre el desarrollo profesional del maestro para una mayor difusión y argumentación en favor de la mejora de las prácticas en la escuela rural. Porque en cuanto a la temática de ER y la formación de maestros, son muy reducidas las publicaciones y el campo de investigación se halla muy limitado (Cragnolino y Lorenzatti, 2015).

Esta investigación permite mostrar la situación actual de los planes de estudio de magisterio en las universidades españolas respecto a la ER. Asimismo, se visibiliza al panorama formativo en este aspecto con la intención de que sirva de base para un cambio de dirección en la formación de maestros en ER, en donde se tengan en cuenta las demandas pedagógicas de la escuela rural. Esto es, con la investigación en la mano y el reconocimiento por parte de las entidades educativas de la necesidad formativa para el ámbito rural, sólo faltará definir el perfil competencial del maestro en el ámbito rural en el siglo XXI. De esa manera quedaría en el pasado la idea de que la formación del profesorado novel en el ámbito rural es más bien escasa o inexistente (Azano y Stewart, 2015).

Las nuevas incorporaciones en los planes de estudio deben formar maestros integrales y polivalentes que se adapten a cualquier entorno docente, como indica Abós (2007). Asimismo, estas mejoras se verán reflejadas en las ER, en las que los maestros desarrollarán su labor docente con menor incertidumbre, más motivación y, muy probablemente, incluyendo la innovación en las aulas rurales al tiempo que afrontan y atienden con mayor facilidad la diversidad que existe en ellas. Eso sí, debe quedar claro que un maestro aprende cosas nuevas día a día con su alumnado y tendrá que incorporar a su experiencia docente esos aprendizajes -que no le fueron enseñados ni en la formación universitaria ni en cursos impartido por otras instituciones (Brumat, 2011).

A modo de prospectiva de investigación, queda como tarea analizar en profundidad la formación transversal que desde las instituciones formadoras de maestros y profesionales de la educación están ofertando. En este sentido, se atisba que parte de la misma responderá en gran medida a la ruralidad del territorio en la que se ubique dicha institución y de la necesidad de responder a éste. En nuestro contexto (Aragón), que es el que conocemos de cerca y donde la ER juega un papel crucial, desde el curso pasado hay una oferta concreta para atender a esta realidad que se ha materializado en un estudio Experto Universitario en Educación en Territorios Rurales de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel.

Referencias

- Abós, M. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1-2), 83-90. <http://hdl.handle.net/11162/4851>
- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudios de los grados de maestro en educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 39-52. <https://revistaseug.uqr.es/index.php/profesorado/article/view/20254>
- Azano, A. P. y Stewart, T. T. (2015). Exploring place and practicing justice: Preparing pre-service teachers for success in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(9), 1-12. <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/30-9.pdf>
- Barba, J. J. (2006). Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad. MCEP.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la Escuela Rural desde una perspectiva crítica* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>
- Barrett, N., Cowen, J., Toma, E. y Troske, S. (2015). Working with what they have: Professional development as a reform strategy in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(10), 1-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1071136>
- Boix, R. (1995). Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Graó.
- Boix, R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Cisspraxis
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5541580>
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485-519. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94041>
- Bustos, A. (2012). *La escuela rural*. Octaedro.
- Chaparro, F. y Santos, M. L. (2018). La formación del profesorado para la escuela rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>
- Chaparro-Aguado, F. y Santos-Pastor, M. L. (2018). Teaching competences for the rural school in the initial training. Analysis of results of a multiple study. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(2), 177-191. <http://hdl.handle.net/10481/51755>

Cragnoilino, E. y Lorenzatti, M. C. (2015). La formación docente rural en Uruguay. En M. C. Lorenzatti y V. Ligorria (Eds.), *Educación de jóvenes y adultos y educación rural: aportes para la formación de futuros maestros* (pp. 98-107). UniRío Editora.

Díaz, L. (2016). Políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado. En I. Carrillo (Ed.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 305-311). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Dlamini, M. E. (2018). Preparing student teachers for teaching in rural schools using work integrated learning. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 13(1), 86-96. <http://hdl.handle.net/11660/9102>

Domingo-Peñañiel, L. y Soler, J. (2019). ¿Hay mejor calidad educativa en la escuela rural que en la urbana? <https://theconversation.com/hay-mejor-calidad-educativa-en-la-escuela-rural-que-en-la-urbana-116140>

Gallo, J. y Beckman, P. (2016). A global view of rural education: Teacher preparation, recruitment and retention. *Global Education Review*, 3(1), 1-4. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/249>

Glover, T. A., Nugent, G. C., Chumney, F. L., Ihlo, T., Shapiro, E. S., Guard, K., Koziol, N. y Bovaird, J. (2016). Investigating rural teachers' professional development, instructional knowledge, and classroom practice. *Journal of Research in Rural Education*, 31(3), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101917.pdf>

Hamodi, C. y Aragués, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, (14), 44-59. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.14-num.14-2014-48>

Hinojo, F. J., Raso, F. y Angustias, M. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 79-105. <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/357/205>

Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Cifras de Población. Provisionales a 1 de julio de 2019*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiD atos&idp=1254735572981

Jiménez, J. (2009). La escuela rural. *Innovación y Experiencias Educativas*, (23), 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/JOSEFA_JI MENEZ_FERNANDEZ01.pdf

Kline, J. y Walker, B. (2015). Graduate teacher preparation for rural schools in Victoria and Queensland. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 68-88. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.5>

Liesa, M., Guillén, A., Latorre, C. y Vázquez, S. (2019). La formación inicial de los graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 46-66. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428>

López, V., Monjas, R., López, E., Gonzalo, L., Martín, C. y González, J. (2006). La escuela rural como contexto específico para la enseñanza de la educación física. En V. M. López (Coord.), *La educación física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 29-53). Miño y Dávila.

Masinire, A., Maringe, F. y Nkambule, T. (2014). Education for rural development: embedding rural dimensions in initial teacher preparation. *Perspectives in Education*, 32(3), 146-158. <http://hdl.handle.net/11660/3627>

Mendioroz, A. M., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*,

23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (s.f.). *Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)*. <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios?actual=estudios>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Informe 2019 sobre el sistema educativo español. Consejo Escolar del Estado*. Secretaría General Técnica: Madrid.

Pedraza, M. A. (2011). *La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación física en la Escuela Rural* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/854>

Pérez, Á. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.

Recio, M. (2018). *Informe: La escuela rural en el siglo XXI*. <https://fe.ccoo.es/8f31b190cd9da00e51ca9b1f2cf4d34800063.pdf>

Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2018). El valor de las escuelas multigrado. *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. <http://yoltocah.mx/incluir-la-diversidad/el-valor-de-las-escuelas-multigrado/>

Ruiz, J. V. (2008). Educación física para la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica. Inde.

Ruiz, N. y Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 215-240. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62502>

Santos, L. (2015). La formación docente rural en Uruguay. En M. C. Lorenzatti y V. Ligorria (Eds.), *Educación de jóvenes y adultos y educación rural: Aportes para la formación de futuros maestros* (pp. 87-97). UniRío.

Santos, M. L. y Martínez, L.F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 219-233. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43459>

Sanuy, J., Llevot, N., Coiduras, J. y Soldevilla, J. (2018). El programa de coordinación de los estudios y la innovación de la escuela rural de Cataluña. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (9), 125-144. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0005>

Valle, J. M. (2017). La formación inicial del profesorado según la Unión Europea. *Nueva Revista*, (141), 32-50. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5235>