

HISTORIA DE DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO DE LA PROVINCIA DE GRANADA EN EL CONTEXTO RURAL. ESTUDIO DE CASOS

HISTORY OF PERSONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE PROVINCE OF GRANADA IN THE RURAL CONTEXT. STUDY OF CASES

Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS

Resumen

Una ventana con vistas a la escuela rural. Este artículo trata de plasmar la realidad de la educación en el contexto rural, de las personas que trabajan aquí y qué experiencias personales y profesionales les han llevado a impartir docencia en ellas.

En base a la problemática y dificultades relacionadas con la escuela rural y el profesorado que en ella trabaja, se realiza un estudio de casos cuya finalidad es conocer qué aspectos de la vida de estos tres sujetos son los que más les han influido y condicionado para desempeñar su labor docente en este contexto.

Para dicho trabajo, se utiliza la técnica de historia de vida y desarrollo personal siguiendo los siguientes pasos: elaboración de un protocolo de entrevistas, transcripción de las entrevistas, análisis cualitativo de las respuestas mediante el

diseño de un sistema de categorías y, por último, un inventario de valores. Se conoce, también, la visión que estos docentes tienen acerca del lugar en que desempeñan su práctica educativa.

Todo el material utilizado ha sido elaborado teniendo en cuenta el protocolo diseñado por Atkinson (1997), llevando a cabo las adaptaciones oportunas para la información que se pretende recoger y analizar. Así como, el protocolo de entrevistas fue revisado exhaustivamente por tres profesionales de la materia.

Durante mucho tiempo, la escuela rural en España se ha enfrentado a situaciones adversas a las que se les han dado pocas soluciones. No obstante, ésta ha ido evolucionando superando la cruel barrera de la indiferencia social.

Palabras clave: escuela rural, historias de vida, itinerancia, rural, experiencias.

Irene MOLINA SÁNCHEZ.  0000-0001-7779-6471

Universidad de Granada. Correo electrónico: irenemolinasanchezz@gmail.com

Irene MARTÍN ARENAS.  0000-0001-8570-7037

Universidad de Granada. Correo electrónico: ire_153@hotmail.com

Recepción: 06/VIII/2021

Revisión: 10/VIII/2021

Aceptación: 16/IX/2021

Publicación: 30/IX/2021

HISTORIA DE DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO DE LA PROVINCIA DE GRANADA EN EL CONTEXTO RURAL. ESTUDIO DE CASOS

Abstract

A window overlooking the rural school. This article tries to capture the reality of education in the rural context, of the people who work here and what personal and professional experiences have led them to teach there.

Based on the problems and difficulties related to the rural school and the teachers who work in it, a case study is carried out whose purpose is to know what aspects of the lives of these three subjects are those that more they have influenced and conditioned them to carry out their teaching work in this context.

For this work, the life history and personal development technique is used, following: preparation of an interview protocol, transcription of the interviews, qualitative analysis of the responses

through the design of category system and finally, an inventory of values. It is also known the vision that these teachers have about the place in which they carry out their educational practice. All the material used has been prepared taking into account the protocol designed by Atkinson (1997), carrying out the appropriate adaptations for the information to be collected and analysed. Likewise, the interview protocol was exhaustively reviewed by three professionals in the field.

For a long time, rural schools in Spain have faced adverse situations to which few solutions have been given. However, it has evolved overcoming the cruel barrier of social indifference

Keywords: rural school, life stories, roaming, rural, experiences.

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado que desempeña su práctica docente en un Colegio Público Rural ejerce unas funciones específicas y en la legislación actual se articulan un conjunto de medidas de apoyo al profesorado y reconocimiento de la función docente y de fomento de la igualdad de derechos en la educación.

Entre las múltiples medidas se incluye la de reconocer funciones específicas como las que realiza el profesorado de los Colegios Públicos Rurales que desempeña su labor educativa en más de una localidad.

Durante mucho tiempo, la escuela rural en España se ha enfrentado a situaciones adversas a las que se les han dado pocas soluciones. En este último siglo, el entorno rural empieza a cobrar mayor importancia y ya se empieza a hablar de cultura rural. Han sido muchas las dificultades, sobre todo a nivel económico, que han condicionado a la escuela rural. No obstante, ésta ha ido evolucionando superando la cruel barrera de la indiferencia social.

Como afirman Corchón, Raso e Hinojo (2013), aquellas instituciones raídas de polvo y telarañas que amenazaban día a día con caerse a pedazos, han pasado a ser instituciones amplias, globales, modernas. Es cierto que la escuela rural va cobrando importancia, pero avanza muy lentamente y aún sigue encontrando difíciles situaciones a las que no se le facilitan soluciones (Boix, 2003; Márquez, 2002; Feu, 2004; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). En ese sentido cabría preguntarse: ¿estarán de acuerdo sus docentes con tales afirmaciones?. ¿Qué lleva realmente a un profesional a querer adentrarse en este medio tan especial y con tantas peculiaridades? Quizá, a lo largo de las siguientes páginas se pueda dar respuesta a esa pregunta...

Las realidades sociales, culturales y económicas no son iguales en todos los contextos rurales; por lo tanto, definir escuela rural puede resultar una labor compleja, ya que habría que tener en cuenta las particularidades de cada una de las zonas en que se encuentran. Para la mejor comprensión de este término, Bustos (2006), en su tesis, hace referencia a la aportación de Feu (2004), quien destaca que, mientras algunas zonas se caracterizan por tener una estructura rural tradicional, otras se encuentran en un espacio rural en transición y otras en un espacio rural moderno. En este sentido, Boix (2004:13) considera que la escuela rural «tiene como soporte el medio rural y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada».

Los centros de contexto rural «se caracterizan por tener una organización propia, específica, para adaptarse a la singularidad e idiosincrasia de dicho medio y garantizar una enseñanza de calidad respetando la identidad de cada cual» (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Es de especial interés, en este sentido, hacer referencia a la aportación de Hinojo, Raso e Hinojo (2010) que afirman que: «con una identidad propia, asignada mediante una cultura popular de atraso, indiferencia y un urbanocentrismo radical, el medio rural organiza sus centros educativos con estrategias muy particulares de gestión que otorgan peculiaridades muy especiales a la acción formativa».

Según Bustos (2006) y Corchón (2005), este tipo de centros han conocido, a lo largo del tiempo, diferentes modelos de organización escolar en el ámbito rural español.

En Andalucía al modelo actual y único en este contexto se le conoce como Colegio Público Rural o C.P.R. Se trata de diferentes escuelas unitarias y pequeñas incompletas de una misma zona o comarca, que pasan a ser aulas con un proyecto educativo y curricular común y conforman el C.R.A. La creación de este tipo de organización surge de la idea de que era más rentable mantener abiertas las pequeñas escuelas. Corchón, Raso e Hinojo (2013) recogen los objetivos logrados mediante este nuevo modelo institucional de la siguiente forma:

- Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación inserta en su medio.
- Superar el aislamiento de los docentes.
- Superar carencias de interrelación y carencia de los alumnos.
- Favorecer la socialización del alumnado.
- Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
- Evitar desplazamientos permanentes de los alumnos sin perjuicio de la calidad educativa.

En cuanto a participación de las familias, no todos los autores están de acuerdo en que estén más implicadas; por ejemplo, Bernal (2009) señala que la participación y el asociacionismo de las familias no suele ser significativo y su implicación en la escuela es mínimo. Por otro lado, es este mismo autor quien indica que la relación entre profesor y familias es más continuada y profunda debido al escaso número de familias con las que el profesor se tiene que relacionar, de ahí que hay, en la actualidad, cierta controversia al respecto (Bernal, 2009; Corchón, 2005; Bustos, 2006; Raso, 2012; Berlanga, 2003).

En este sentido, Berlanga (2003) hizo referencia a la despoblación y el éxodo rural que dan lugar a una población envejecida y adulta, con lo que supone este hecho para la supervivencia de sus escuelas. Además, como señala Bustos (2006), la enseñanza en el medio rural parece fomentar la migración a la ciudad, con unos programas de

estudio de clara orientación urbana (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Raso, 2012; Berlanga, 2003).

Bustos (2006) hace, por su parte, una reflexión sobre los principales aspectos de la problemática de la escuela en el medio rural que son la raíz de carencias y necesidades de todo tipo. Entre estos aspectos que fundamentan la problemática, hace referencia a la invisibilidad que tienen este tipo de escuelas ante la legislación, la formación y actualización del profesorado, la falta de aprecio y valoración social del medio rural y, por último, el envejecimiento de la población (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Raso, 2012; Berlanga, 2003).

Bernal (2009), así mismo, señala la importancia de ofrecer compensaciones que obliguen al profesorado a estar más tiempo en estas escuelas. No obstante, este autor afirma que todas estas características que configuran el medio rural no las debemos ver desde un punto de vista negativo, como algo a mejorar o cambiar, sino todo lo contrario, las deberíamos entender como las condiciones en las que se mueve esta escuela para buscar lo mejor desde y con esas características (Bernal, 2009).

Durante muchos años, el papel de los docentes en la escuela rural estaba infravalorado. El salario de los maestros era muy reducido y la mayoría de ellos tenían otro trabajo para poder obtener un sueldo medio. Los docentes eran los que tenían peor consideración social. Además, no se les exigía ninguna titulación académica, no era un profesorado cualificado (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013).

Esta situación ha ido cambiando a lo largo de los años pero, hoy en día aún se podría decir que los docentes no están bien preparados para trabajar en la escuela rural.

La mayoría de los maestros que trabajan en las escuelas rurales no conocen realmente este contexto ni están vinculados a dicho contexto. Incluso, dice Bustos (2006) que los profesores son «portadores de esquemas urbanos», con lo que se produce un consecuente choque cultural (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). Satué (2000), en esa misma línea opta por hablar de inculturación del docente en el medio.

La mayor parte de los maestros llegan a estas escuelas al empezar su carrera profesional, como destinos provisionales (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). Por tanto, a las dificultades de los inicios, se unen las aulas de más de un curso y la sensación de ser un extraño en una sociedad donde las relaciones no son tan anónimas ni impersonales.

La escuela y el medio rurales están prácticamente ausentes en los planes de estudio de formación de maestros. Hinojo, Raso e Hinojo (2010) afirman que de nada sirve el Prácticum para aportar experiencia sobre la escuela rural al nuevo maestro. Por lo tanto, se necesitaría la realización de un Prácticum adecuado a la realidad rural así como una adecuación de la formación inicial teórica. Según los resultados de las encuestas realizadas, Hinojo, Raso e Hinojo (2010), señalan que la gran mayoría de los docentes tuvo que adaptarse a la necesidad de trabajar en aulas multigradas, itinerando por los distintos centros que componen administrativamente un único Colegio Rural Agrupado (C.R.A) y asumiendo las muchas sutilezas que tiene la cultura rural y la identidad de cada una de las localidades en las cuales se ve obligado a dar clase (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013).

La formación inicial de los maestros en nuestro país es crucial para el futuro de la calidad del sistema educativo, ya que nunca podremos hablar de calidad de la educación sin la implicación comprometida de uno de sus agentes principales: el docente (Abós, 2007; Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). Desde este punto de vista, Santos (2002) apunta a que las causas de esta problemática pueden estar en: la falta de movimientos pedagógicos en relación al medio rural, la falta de formación del profesorado para su trabajo en el medio rural, el carácter funcional del profesorado y el desprestigio generalizado del medio rural, hechos muy a tener en cuenta si se quiere devolver prestigio a esta institución tan denostada.

Bustos (2006) afirma que los docentes, al estar suficientemente motivados para desarrollar su labor, garantizan que el alumnado desarrolle su proceso de aprendizaje.

La ilusión de trabajar actúa como factor motivador para el avance y esta razón puede ser compensadora de la falta de formación. El problema es que, tras unos años de práctica, lo más común es que se vayan a vivir a las ciudades. Por ello, existe dificultad de que estos progresos se mantengan en el tiempo (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013).

De otro lado, Tonucci (1996) señala que las aulas rurales, además pueden llegar a ser lugares potenciales para la experimentación educativa y convertirse en «laboratorios» que favorezcan la extrapolación de estrategias, por lo que parece que sigue existiendo un «cliché» de docente rural perfilado por la juventud, la inexperiencia, la deficiente formación y los prejuicios negativos hacia la escuela rural (Berlanga, 2003; Bustos,

2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). Así, Corchón y Lorenzo (1996) señalan unas características comunes en la mayoría de los docentes de las escuelas rurales como son:

- Solos y aislados.
- Son jóvenes.
- Su objetivo es la ciudad o centro urbano.
- Buscan puntos.
- Movilidad y provisionalidad.
- No está integrado en la comunidad.
- Exigencia, dificultad y dureza del trabajo.
- Nula o muy inadecuada formación inicial.
- Es un profesorado cuyo grado de complacencia no es de satisfacción ni de insatisfacción.

Finalmente, el aislamiento geográfico es señalado por diferentes autores (Berlangua, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013) como uno de los mayores condicionantes para el profesorado, así como las limitaciones de acceso a determinadas actividades de formación permanente, por lo que, ante tales problemas, resulta necesario preguntarse qué es lo que lleva a estos educadores a establecerse definitivamente en un medio tan problemático como el rural, si bien, la pregunta se antoja difícil y amplia, de ahí que se haya optado por el estudio de casos biográfico – narrativo para poder arrojar algo de luz al asunto.

Tras el análisis de las dificultades existentes en la escuela rural (Berlangua, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013), así como de la problemática profesional que sufren sus docentes, se propone un trabajo de estudio de casos mediante la técnica de la historia de desarrollo personal con la finalidad de conocer, en la medida de lo posible, qué aspectos de la vida de estas personas les han llevado a ejercer la profesión docente en la escuela rural (Atkinson, 1997).

En ese sentido, el estudio de casos se lleva a cabo en un C.P.R. de la provincia de Granada, cuya sede administrativa se encuentra ubicada en la localidad de Láchar, y que abarca, asimismo, las escuelas de las localidades de Castillo de Tajarja, Fuensanta, Peñuelas y Trasmulas. Este pueblo está situado a 20 kms. de Granada capital y tiene una población de 3.249 habitantes distribuidos de la siguiente forma: 2.546 habitantes en Láchar y 702 en Peñuelas.

La oferta y distribución de las unidades de los diferentes niveles educativos de esta institución es:

CPR CASTILLO DE TAJARJA:

- 5 maestros/as de Educación Infantil.
- 11 maestros/as de Educación Primaria.
- 1 maestro/a de Pedagogía Terapéutica.
- 2 profesores/as de Educación Secundaria.

CPR FUENSANTA:

- 1 maestros/as de Educación infantil.
- 2 maestros/as de Educación Primaria.

CPR PEÑUELAS:

- 2 maestros/as de Educación Infantil.
- 5 maestros/as de Educación Primaria.
- 1 maestros/as de Pedagogía Terapéutica.
- 2 profesores/as de Educación Secundaria.

CPR TRASMULAS:

-1 maestros/as de Educación Infantil.

-2 maestros/as de Educación Primaria.

Las personas entrevistadas son tres docentes de las localidades de Fuensanta, Peñuelas y Trasmulas, cuya edad se encuentra comprendida entre los 30 y los 50 años.

La experiencia profesional de estas personas es de entre 2 y 25 años.

Para preservar el derecho a la confidencialidad de las personas entrevistadas, se les han otorgado nombres ficticios.

2. MÉTODOS

En primer lugar y en base al diseño de Atkinson (1997), se ha elaborado para las entrevistas un protocolo de preguntas útiles para centrar la atención sobre aquellos aspectos de la vida personal que deseamos conocer. No obstante, se trata de una entrevista semi-abierta, donde se tendrán en cuenta todas las respuestas de los sujetos que, aunque no se pretendiese recoger, puedan ser válidas para obtener una información adicional.

El protocolo de preguntas realizadas es el siguiente:

Nacimiento y familia de origen

-¿Qué ocurría en tu familia, tu comunidad, ciudad, y en el mundo, en el momento de tu nacimiento?

-¿Cómo recuerdas tus primeros años de vida?

Situaciones y tradiciones culturales

-¿Qué valores culturales te han sido transmitidos y por qué?

-¿Qué creencias o ideales piensas que tus padres intentaron enseñarte?

-¿Hasta qué punto crees que la cultura o los factores culturales han sido importantes en tu vida?

Factores sociales

-¿Te animaban cuando eras niño a probar cosas nuevas?

-¿Qué dificultades recuerdas de cuando eras niño?

-¿Quiénes han sido los que más han influido y modelado tu vida?

Educación

-¿Cuál es tu recuerdo más lejano de tu asistencia a la escuela?

-¿Has tenido algún profesor o profesora que haya marcado tu vida? ¿Cómo te influyó?

-¿Cuáles son los mejores recuerdos del tiempo que pasaste en el colegio? ¿Y los peores?

-¿Qué aprendiste de ti mismo en esos años?

-¿Cuál piensas que es la función o rol de la educación en la vida de una persona?

Afecto-sexualidad y trabajo

Afecto-sexualidad:

-¿Estás casado?

-¿Tienes hijos?

-¿Qué rol han jugado estos en tu vida?

-¿Qué lecciones o valores han intentado transmitirles?

Trabajo:

-¿Qué sueños o ambiciones tenías cuando eras niño?

-¿Conseguiste lo que querías o cambiaron tus ambiciones?

-¿Cómo fueron tus primeros trabajos?

-¿Ha sido el trabajo algo satisfactorio para ti o simplemente algo en lo que has tenido que emplear tu tiempo?

-¿Por qué tienes este trabajo?

Sucesos y periodos históricos:

- ¿Recuerdas qué estabas haciendo en alguno de los días más importantes de nuestra historia? (comienzo de siglo, la primera o segunda guerra mundial, la guerra civil española, el golpe de estado, la llegada del hombre a la luna...)

-¿Qué es la cosa más importante que has dado a tu comunidad?

-¿Qué es único y específico en tu ciudad? ¿Y en las personas de tu ciudad?

-¿Cómo contribuía tu trabajo al funcionamiento de tu comunidad?

2.1. Instrumentos de recogida de datos

Las entrevistas han sido realizadas con una grabadora a tres docentes de un mismo C.P.R., en Láchar, distribuidos entre las localidades de Fuensanta, Peñuelas y Trasmulas. Posteriormente, han sido transcritas en formato biográfico –narrativo según el protocolo de Atkinson (1997) para su ulterior tratamiento.

Para facilitar la codificación y análisis, se hizo uso de un sistema de categorías cerrado, también basado en el modelo de Atkinson (1997) y de Raso (2012), dicho instrumento fue revisado y posteriormente modificado mediante la técnica de juicio de expertos por tres profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Por lo tanto, se trabaja con una narrativa de cada entrevista, sin distorsionar el mensaje que el entrevistado/a ha transmitido de la manera más objetiva posible.

Finalmente, se elaboró un inventario de valores con la finalidad de conocer aquellos que más caracterizan las historias de los sujetos para su posterior análisis, tomando como referencia el diseño propuesto por Atkinson (1997).

2.2. Procedimiento

El primer paso de este procedimiento consistió en la elaboración del protocolo de preguntas que se pretendían realizar tomando como referencia el modelo anteriormente mencionado (Atkinson, 1997).

Una vez que estaba elaborado el protocolo de preguntas, fue cotejado por un juicio de contenido de tres profesores del Departamento de Didáctica y Organización

Escolar de la Universidad de Granada para, posteriormente, realizar las entrevistas grabadas a tres docentes del C.P.R. «Los Pinares», en Láchar.

El siguiente paso consistió en la transcripción de las entrevistas realizadas. Posteriormente, se elaboró un sistema de categorías para el análisis cualitativo tomando como modelo de referencia a Atkinson (1997), codificando así todos aquellos aspectos que se pretendían abarcar.

EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH

Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS

Tomando como referencia los códigos establecidos en el sistema de categorías, se analizó exhaustivamente el contenido de cada una de las historias de vida de los tres docentes de clara al establecimiento de un recuento de frecuencias de categorías de contenido de respuesta que

están, obviamente representadas en los resultados del trabajo.

A continuación, se detalla a qué datos hacen referencia cada una de las frecuencias:

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO	
A.- NACIMIENTO Y FAMILIA DE ORIGEN	
A1: DESCRIPCIÓN BÁSICA DEL ENTORNO FAMILIAR EN EL MOMENTO DEL NACIMIENTO	A1.1: NO RECUERDA A1.2: TRANQUILIDAD A1.3: CAMBIO DE CIUDAD
A2: DESCRIPCIÓN BÁSICA DEL MOMENTO SOCIAL-HISTÓRICO EN EL MOMENTO DE NACIMIENTO	A2.1: NO RECUERDA A2.2: CAMBIOS SOCIALES
A3: RECUERDOS SOBRE LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA	A3.1: COLEGIO A3.2: PUEBLO A3.3: FAMILIA
B.- SITUACIONES Y TRADICIONES CULTURALES	
B1: VALORES CULTURALES QUE LES FUERON TRANSMITIDOS	B1.1: ESFUERZO B1.2: RESPETO B1.3: EDUCACIÓN B1.4: RESPONSABILIDAD
B2: IMPORTANCIA DE LOS FACTORES CULTURALES	B2.1: MUCHA B2.2: RELATIVA B2.3: POCA
C.- FACTORES SOCIALES	
C1: APOYO A PROBAR COSAS NUEVAS DURANTE LA NIÑEZ	C1.1: MUCHO C1.2: PADRES REACIOS
C2: DIFICULTADES ENCONTRADAS DURANTE LA NIÑEZ	C2.1: MACHISMO C2.2: PROBLEMAS FAMILIARES C2.3: PROBLEMAS ECONÓMICOS
C3: PERSONAS QUE MÁS HAN INFLUIDO Y MODELADO	C3.1: FAMILIA C3.2: MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL
D.- EDUCACIÓN	
D1: RECUERDO MÁS LEJANO DE LA ASISTENCIA A LA ESCUELA	D1.1: PROFESORES INVOLUCRADOS D1.2: TRASTADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL D1.3: LLANTOS EL PRIMER DÍA DE COLEGIO
D2: DOCENTES QUE HAN SIDO SIGNIFICATIVOS	D2.1: EDUCACIÓN FÍSICA D2.2: EDUCACIÓN INFANTIL

EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH

Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO	
D3: JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE ESTOS DOCENTES	D3.1: CARÁCTER PERSONAL D3.2: IMPLICACIÓN EN LA ESCUELA
D4: RECUERDOS POSITIVOS DE LA ESCUELA	D4.1: ACTUACIONES FIN DE CURSO D4.2: PROFESORES
D5: RECUERDOS NEGATIVOS DE LA ESCUELA	D5.1: NO RECUERDA D5.2: CASTIGOS DE LOS MAESTROS
D6: APRENDIZAJES PERSONALES DURANTE ESTA ETAPA	D6.1: SUPERACIÓN D6.2: CONSTANCIA EN EL TRABAJO
E.- AFECTO-SEXUALIDAD	
E1: CASADO	E1.1: SÍ E1.2: NO
E2: HIJOS	E2.1: SÍ E2.2: NO
E3: VALORACIÓN DEL PAPEL DE LOS HIJOS EN LA VIDA	E3.1: PRIORITARIO E3.2: NO SABE
E4: VALORES QUE HAN INTENTADO TRANSMITIR A LOS HIJOS	E4.1: COMPARTIR E4.2: UNIÓN E4.3: NO PELEAR
F.- TRABAJO	
F1: SUEÑOS O AMBICIONES EN LA NIÑEZ	F1.1: SER FAMOSO F1.2: SER MÚSICO F1.3: SER ARQUITECTO
F2: CONSECUCIÓN DE LOS SUEÑOS	F2.1: CONSEGUIDO F2.2: NO CONSEGUIDO
F3: CAMBIOS EN LAS AMBICIONES	F3.1: SÍ F3.2: NO
F4: PRIMEROS TRABAJOS	F4.1: ILUSIÓN F4.2: RETO F4.3: INEXPERIENCIA
F5: TRABAJO SATISFACTORIO	F5.1: SÍ F5.2: NO

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO	
F6: JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN PROFESIONAL	F6.1: SATISFACTORIO
	F6.2: CASUALIDAD
	F6.3: INFLUENCIA DE LOS PROFESORES
F7: MOTIVACIÓN PARA SER DOCENTE EN EL CENTRO EN QUE TRABAJA	F7.1: CERCANÍA
	F7.2: FUNCIONARIO INTERINO
	F7.3: BÚSQUEDA DE DESTINO EN GRANADA
F8: OPINIÓN SOBRE LAS DIFERENCIAS MÁS RELEVANTES ENTRE ESCUELA URBANA Y ESCUELA RURAL	F8.1: ORGANIZACIÓN DIFERENTE
	F8.2: RATIO DE ALUMNOS
F9: OPINIÓN SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DEL TRABAJO PERSONAL A LA ESCUELA	F9.1: IMPLICACIÓN CON EL ALUMNADO
	F9.2: DISPOSICIÓN PARA TODO
	F9.3: DIRECCIÓN
F10: AÑOS DE PRÁCTICA DOCENTE	F10.1: 1 - 15 AÑOS
	F10.2: 16 - 30 AÑOS
	F10.3: MÁS DE 30 AÑOS

Para finalizar el procedimiento, se aplicó un inventario de valores que permitiese obtener información sobre aquellos que más destacaban en las entrevistas con los tres sujetos. Dicho inventario de valores se elaboró a partir del protocolo diseñado por Atkinson (1997) y recoge los siguientes valores: igualdad, armonía interior, poder social, placer, libertad, vida espiritual, sentido de pertenencia, orden social, vida excitante, sentido en la vida, cortesía, riqueza, seguridad nacional, respeto a sí mismo, reciprocidad de valores, creatividad, un mundo en paz, respeto por la tradición, amor maduro, autodisciplina, distanciamiento de las cosas mundanas, seguridad familiar, reconocimiento social, unión con la naturaleza, una vida variada, sabiduría, autoridad, amistad verdadera, un mundo de belleza, justicia social, independencia, lealtad, ambición, apertura, humildad, audacia, respeto, pulcritud, obediencia, responsabilidad.

3. RESULTADOS

Una vez que han sido codificadas las diferentes historias de vida y se han obtenido los resultados, se trata de saber qué aspectos de la vida han sido los que más han influido en estas personas y les han llevado a ser docentes en una escuela rural.

Para ello, las tasas de respuesta se presentan con un porcentaje o frecuencia relativa de aparición de categorías en relación al total del contenido analizado.

De manera global, se puede apreciar que algunas dimensiones presentan un gráfico muy monótono. Se debe a que no son aspectos especialmente relevantes en la vida de una persona o, que son momentos muy personales y por ello no han sido compartidos por los demás entrevistados.

Por el contrario, otras dimensiones presentan grandes contrastes en cuanto a las respuestas. Podemos destacar los aspectos comunes que más influyen en la vida personal de estos docentes. Estos aspectos suelen ser los relacionados con las experiencias profesionales y, también, han influido mucho las experiencias vividas en la escuela durante la infancia y la juventud.

A nivel general, la satisfacción en el desarrollo de la profesión docente ha sido el factor más influyente para los profesionales con un 8,46% del total (F5.1), seguido por los sueños no cumplidos con un 5,64% (F2.2) y los cambios en las ambiciones a lo largo de la vida (F2.3) obteniendo el mismo porcentaje de 5,64%.

El hecho de no estar casados también cobra especial importancia con un 4,23% de respuesta (código E1.2).

A continuación, se dividen los resultados por dimensiones para facilitar la observación y análisis de todos los resultados obtenidos.

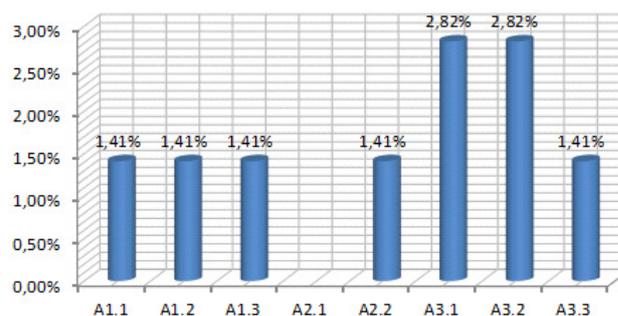


Figura 1. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión A: Nacimiento y Familia de Origen. Fuente: elaboración propia.

Esta dimensión hace referencia al nacimiento y familia de origen. Está centrada en aspectos tales como: el entorno familiar y el momento social-histórico en el momento del nacimiento.

to de la persona. También se tienen en cuenta los recuerdos sobre los primeros años de vida cuyas tasas de respuesta destacan sobre las demás. Un 2,82% hace referencia al recuerdo del colegio durante los primeros años de vida, tomando éste la misma importancia que el pueblo (2,82%). La familia, en este ámbito, está representada con un 1,41%.

Las situaciones familiares e histórico - sociales, están, sin embargo, caracterizadas por la diversidad en las respuestas. De esta forma:

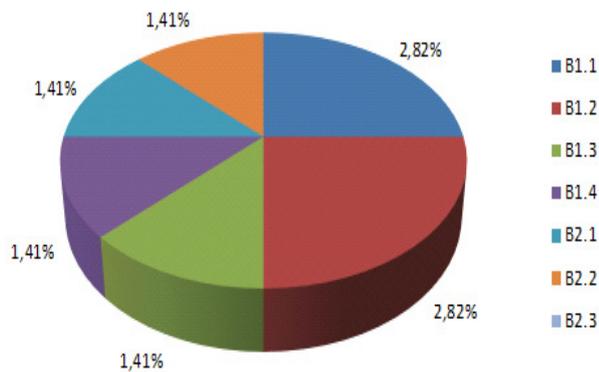


Figura 2. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión B: Situaciones y tradiciones culturales. Fuente: elaboración propia.

Esta dimensión hace referencia a las situaciones y tradiciones culturales. Los valores han sido muy variados aunque destacan dos de ellos: el esfuerzo y el respeto (ambos con un 2,82%).

Los sujetos hacen referencia a la importancia que tienen los valores en el desarrollo integral de los persona, llegando a ser éstos más importantes que la adquisición de conocimientos.

En cuanto a los factores culturales, se puede apreciar que no hay una respuesta que tome más importancia sobre las demás. El resultado ha sido igualitario (1,41%) tanto para las res-

puestas que hacen referencia a mucha importancia de estos factores como para una importancia relativa.

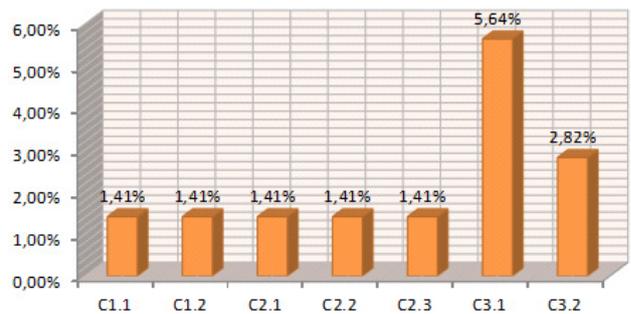


Figura 3. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión C: Influencia de los Factores Sociales. Fuente: elaboración propia.

Este gráfico representa la influencia de los factores sociales en el desarrollo personal de los sujetos. Se puede apreciar una variante que resalta con un 5,64% (C3.1) y que representa a la familia como elemento que más ha influido y modelado la vida de los sujetos. Después de la familia, los maestros de Educación Infantil son también muy importantes en cuanto a la influencia que han ejercido en estas personas (2,82%).

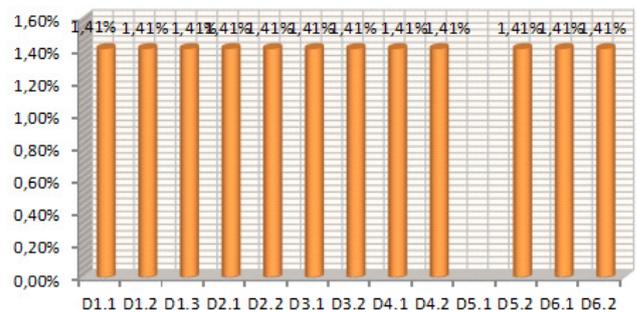


Figura 4. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión D: Educación. Fuente: elaboración propia.

EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH

Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS

Centrándonos en la dimensión D, que hace referencia a los aspectos relacionados con la educación, podemos apreciar nuevamente la diversidad de respuestas. No han sido muchos los factores comunes, sino más bien experiencias personales y recuerdos que no son compartidos por el resto de profesionales o que han sido vividos de manera diferente.

En cuanto al recuerdo más lejano de la infancia, todas las respuestas representan un 1,41%, siendo, sobre todo, anécdotas personales. Así como, el resto de categorías hace referencia al mismo porcentaje en las tasas de respuesta.

En cuanto al ámbito del afecto y la sexualidad, dimensión E, el principal resultado a destacar de su interpretación queda especialmente reflejado por un 4,23% relativo a la omisión del matrimonio en la vida. Sólo un 1,41% de las respuestas hace referencia al hecho de tener hijos y, por lo tanto, ofrece respuestas a cerca de los valores que ha tratado de transmitirles.

El penúltimo gráfico representa la dimensión F, la cual hace referencia al trabajo. El porcentaje más alto se encuentra en el código F5.1 (8,46%) y se centra en la satisfacción respecto al trabajo, si el trabajo ha sido algo satisfactorio a lo largo de los años. Por otro lado, con un 5,64% de las respuestas, se encuentra el factor de no haber conseguido los sueños que tenían en su infancia y juventud (F2.2) y el cambio en cuanto a las ambiciones (F3.1).

Los otros dos factores que también adquieren relevancia con un 2,82% son: la satisfacción respecto al trabajo y la influencia de los profesores de la infancia lo que les ha llevado a elegir esta profesión.

Se puede observar, una vez más, la diversidad de respuestas y las tasas bajas, haciendo referencia a aspectos muy personales que, por diferentes razones, no son compartidos por el

resto de entrevistados. En cuanto a los años de práctica docente, un 2,82% de las afirmaciones están centradas entre los 1 y 15 años ejerciendo la profesión y sólo un 1,41% de estas (un solo sujeto tal y como se especificaba antes) lleva más de 15 años y menos de 30 años como maestro.

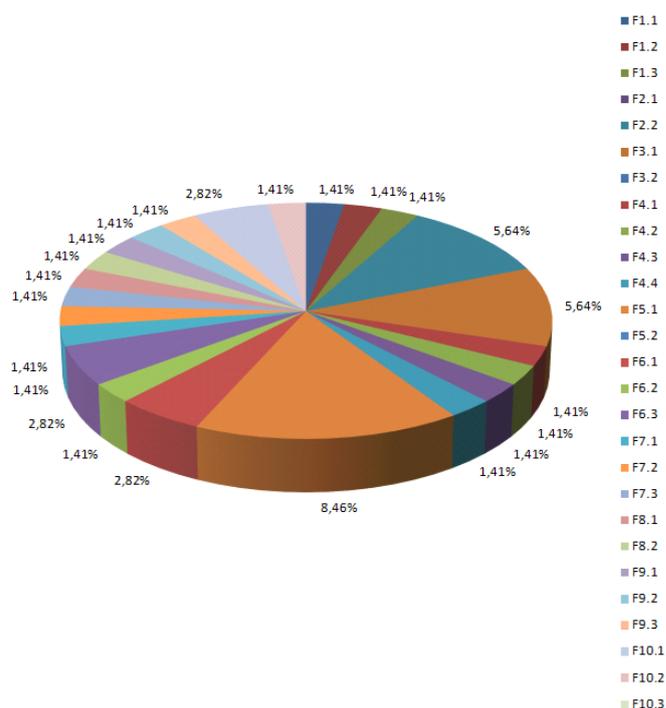


Figura 5. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión F: Trabajo. Fuente: elaboración propia.

En lo referente al inventario de valores, el valor que más destaca es la armonía interior con un 11,10% sobre el total. A este resultado, le siguen la elección de las metas y la cortesía, ambas con un 7,40% del total.

La importancia de la vida espiritual, la sabiduría, una vida variada, la humildad y la obediencia se presentan en un 5,55% sobre el total.

Con menor frecuencia que las anteriores, se aprecia la libertad, el sentido de pertenencia, el

respeto a sí mismo, reconocimiento social, autoridad, ambición, honestidad y la consideración de persona servicial. Todos ellos se ven representados con el 3,70% del total.

Por último, se encuentran valores como: sentido en la vida, respeto por la tradición, amor maduro, autodisciplina, independencia, lealtad, apertura, audacia y aceptación de la vida, que representan un porcentaje de 1,85% sobre el total.

4. DISCUSIÓN

Es de especial interés el grado de satisfacción que demuestran estos individuos con respecto a la labor educativa que ejercen. Se sienten cómodos en el ámbito profesional en el que trabajan aunque afirman que, para trabajar en este contexto, se requiere mayor grado de implicación. En cuanto al ámbito afectivo-sexual, son personas que no están casadas. Sólo una de ellas tiene hijos y pareja cuyo lugar de residencia es cercano a la escuela. Sobre los aspectos comunes, hay que mencionar, también, que en un momento de su vida pensaron en dedicarse a otras profesiones aunque se sienten muy orgullosos de, finalmente, haber escogido la docencia como profesión. Otro de los aspectos comunes es la comparación de los niños de pueblo con los niños de la ciudad. Los tres sujetos afirman que los niños de pueblo suelen ser más felices que los de la ciudad. Los valores que cobran mayor relevancia son: el esfuerzo y el respeto. Una de las personas entrevistadas afirma que son los mismos valores que los padres de sus alumnos les intentan inculcar a sus hijos.

5. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, cabe destacar que las experiencias escolares durante la infancia cobran gran importancia en el desarrollo personal de los tres sujetos. Así como han condicionado de manera importante la decisión de querer de-

dicarse a la docencia. Los sujetos son personas que, o bien han nacido y crecido en zonas rurales, o han tenido experiencias anteriores satisfactorias en este contexto rural.

En definitiva, sería conveniente introducir el estudio de la escuela rural como asignatura o módulo de asignatura en el grado de maestros, ampliar el conocimiento de la educación en este contexto así como potenciar el interés y la motivación hacia el trabajo en dicha realidad educativa.

Además, para garantizar un enfoque más práctico y no meramente teórico, la realización de un prácticum o seminarios prácticos en un CPR podría plantearse como alternativa para una mejor inmersión y conocimiento del funcionamiento del mismo.

Así mismo, desde los CPR se pueden llevar a cabo proyectos para facilitar el trabajo del profesorado basándose en el conocimiento de la realidad social del lugar en que se ubican así como del imaginario cultural del alumnado que en dichos colegios está escolarizado y que, en ocasiones, dista mucho del de niños y niñas que asisten a un colegio urbano.

Por último, señalar la necesidad de fomentar la continuidad del profesorado en este ámbito, garantizando así una mayor cohesión en el claustro así como en la toma de decisiones y puesta en práctica de cualquier medida educativa.

Agradecimientos

Agradecemos a la Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad la oportunidad de compartir trabajos, experiencias y lecturas que contribuyen al enriquecimiento profesional y permiten un gran avance en materia de investigación e innovación educativa. Así como también a la Univer-

sidad de Granada, concretamente a la Facultad de Ciencias de la Educación por tratarse de una institución que nos ha ofrecido grandes oportunidades de desarrollo.

REFERENCIAS

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en Educación infantil y primaria en las universidades españolas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 39-52.
- Atkinson, R. (1997). *The life story interview*. Thousand Oaks. Sage.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.
- Bernal, J.L. (2009). *Luces y sombras en la Escuela Rural*. http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/04_luces%20y%20sombrasescuela%20rural.pdf
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. CISSPRAXIS, S.A.
- Boix, R. (2003): Escuela Rural y Territorio: Entre la Desruralización y la Cultura Local. *Revista Digital E - RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1, 1-8.
- Bustos, A. (2011). Investigación y Escuela Rural: ¿irreconciliables?. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 155-170.
- Bustos, A. (2006): *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj337y_ILzAhUQkhQKHQTeBSsQFnoE-CBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fhera.ugr.es%2Ftesisugr%2F16158933.pdf&usq=AOvVaw1HIT6U8FD5uPwll3wpCAjL
- Corchón, E. y Lorenzo, M. (1996). Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. En Lorenzo, M. y Bolívar, A. *Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (120-1229). ICE de la Universidad de Granada.
- Corchón, E. (2005). *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos*. DaVinci Continental.
- Corchón, E. (2002). La escuela rural hacia la sociedad del conocimiento. En *Lorenzo Delgado y otros: Liderazgo educativo y Escuela Rural* (71-104). Grupo editorial universitario.
- Corchón, E.; Raso, F. e Hinojo, M.A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31, (1), 147-179.
- Del Moral, A. y Rossi, E. (2012). *Ambientalizar el currículo escolar*. La Crujía.
- Feu, J. (2004). La Escuela Rural en España: Apuntes Sobre las Potencialidades Pedagógicas, Relacionales y Humanas de la Misma. *Revista Digital E - RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2 (3).
- Hernández, A. (1989). *Cultura y desarrollo en el medio rural*. Narcea, S.A de ediciones.
- Hinojo, F.J.; Raso, F. e Hinojo, F. (2010). Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemáticas y Propuestas para un desarrollo de Calidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 8 (1), 79- 105.
- Márquez, D. (2002). *Nuevos Horizontes en el Desarrollo Rural*. Akal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970). Ley 14 / 1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (L.G.E.). En B.O.E. de 6 de Agosto de 1970.
- Madrid Raso, F. (2012): *La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C): Estudio Evaluativo*. [Tesis Doctoral] Universidad de Granada.
- Sepúlveda, M.P. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nue-

vos caminos para una realidad silenciada.

Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 15 (2), 141-153.

Santos, M.A. (2002). Mi querida escuela rural.

Participar y construir mejora escolar desde un Contexto Rural. En Lorenzo y otros Liderazgo educativo y Escuela Rural,(105-112).

Grupo Editorial Universitario,

Satué, E. (edt.) (2000). *Caldearenas (un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural)*. Enrique Satué Oliván.

Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio.

Cuadernos de Pedagogía. Mayo,(247), 48-51.