

**UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**



Universidad de Granada

TESIS DOCTORAL

**LA ESCUELA RURAL ANDALUZA Y SU
PROFESORADO ANTE LAS
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
LA COMUNICACIÓN (T.I.C.s): ESTUDIO
EVALUATIVO**

Presentada Por
FRANCISCO RASO SÁNCHEZ
Para aspirar al Grado de Doctor Europeus por la Universidad de Granada

DIRECCIÓN
DR. D. EUDALDO CORCHÓN ÁLVAREZ

Granada, Enero de 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Francisco Raso Sánchez
D.L.: GR 2173-2012
ISBN: 978-84-9028-094-2

AGRADECIMIENTOS

Creo que es muy difícil de expresar con palabras la sensación que a uno lo invade en el momento de poner el punto y final a un proyecto de vida tan largo e importante como es la elaboración de una tesis doctoral.

Terminan varios años de recogida de datos, de búsquedas bibliográficas incesantes, de consultas al director del trabajo, de noches en vela y de pensamientos interminables destinados a delimitar, de la forma más concienzuda posible, tal o cual concepto o, sencillamente, aquella interpretación del análisis de un resultado que a uno lo dejaba con un mal sabor de boca, tras un primer intento un tanto infructuoso.

Dicen, por otra parte, que “*de bien nacido es ser agradecido*” y, ahora, en el momento de culminar esta ardua tarea, tengo que mirar atrás, no sólo para alegrarme de haber superado tantas y tan duras vicisitudes, sino para darme cuenta de que, detrás de este pequeño gran éxito no estoy yo solo, por muy autor que pueda ser del producto final, sino que existe una importante lista de personas que, de formas muy diferentes, pero igualmente valiosas, han aportado, cada uno a su manera, un significativo granito de arena, no sólo al nacimiento de un nuevo trabajo científico, sino al crecimiento personal y profesional de un investigador que comienza a abrir sus ojos al apasionante mundo de la ciencia.

A ellos, sin duda, quiero hacerlos objeto de las presentes reflexiones, precisamente por cuanto considero que, de no haber estado ahí, difícilmente habría llegado este estudio a ver la luz satisfactoriamente.

Primeramente, gracias a Dios, siempre, y muy especialmente, por su protección, al Señor de la Misericordia, sagrado titular de la Pontificia y Real Hermandad Sacramental del Señor San José y Ánimas y Cofradía del Santísimo Cristo de la Misericordia (del Silencio) de Granada, a la cual tengo el gran privilegio de pertenecer, y a cuyos hermanos, además, quiero tener en el pensamiento en estos momentos por todos los valores humanos y cristianos que me aportan y que, entiendo, son tan necesarios en un mundo como el de hoy, tan aparentemente carente de referencias morales y personales.

A mi padre, Francisco, y a mi madre, María del Carmen: el primero, sentado, no tengo la menor duda, muy cerca de Dios en su mansión del paraíso, tras una vida breve, pero modélica e inspiradora para mí, y al cual siento guiar mi mano a través de las teclas del ordenador cuando escribo o deslizar ideas preciosas al oído cuando pienso. Gracias papá; la segunda, el objeto de todos mis pensamientos por encima de mi propia vida. Aquella que se pincha un dedo y me hace sangrar a mí, la que detiene los latidos de mi corazón cuando sufre, pero que me da una nueva razón para vivir cuando ríe. Mi mejor amiga en el mundo, mi mayor mecenas y más valiosa valedora. La verdadera razón de ser, no sólo de este trabajo, sino de que yo esté aquí haciendo este esfuerzo.

A mi hermana Carmen, por haber asumido incontables sacrificios personales y profesionales que no le correspondían, simplemente por el hecho de querer ayudarme a crecer y llegar hasta aquí. Ojalá este camino que he emprendido me permita devolverle algún día todo lo que ella ha hecho tan desinteresadamente por mí.

A mi director de tesis, el Dr. D. Eudaldo Corchón Álvarez, uno de mis primeros y más sólidos apoyos desde mi llegada a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada; buen amigo e insigne maestro, el cual ha hecho de la dirección de este trabajo un proceso más agradable y placentero que ha facilitado inmensamente el poder superar todas las dificultades que, como tal implica. Un tabernáculo del conocimiento, por innata definición.

Al padre y maestro Tomás Sola Martínez al que, habida cuenta de toda la gratitud y cariño que le profeso, me veo ineludiblemente obligado a dedicarle unas palabras especiales dentro de este discurso, por todo lo que me ha ayudado desde que lo conozco.

Maestro, reitero, no por los ilimitados conocimientos de los que hace gala día a día y, de los cuales, me ha hecho el honor de ser partícipe, sino por ser precisamente eso: alguien que enseña, no sólo contenidos desde un púlpito, sino con el ejemplo de una tradición humanista y comprometida con la creencia de que todos juntos podemos ser mejores. Esa, y sólo esa actitud, concede realmente a alguien el grado de “*maestro*”. En su caso, es imposible no apreciarlo.

Por otro lado, me permito llamarle padre, amén de por su probada condición de sacerdote y ministro ejemplar de Dios, porque, en mi caso particular, tal ha sido el rol que ha ejercido desde mi llegada: el de un segundo padre, en dignísima sustitución del que la vida me arrebató tan temprana e injustamente, tratándome, siempre y en todo momento, con inmerecida generosidad e infinita paciencia. Que Dios te bendiga.

A los miembros del grupo de investigación A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza) (HUM – 672) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, encabezados siempre por el profesor, Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado, a quien le debo, a todas luces, el haber puesto mi primer pie en la universidad en calidad de investigador, a la par que el haber aprendido de manera incesante, no sólo todo lo relacionado con el mundo de la educación, sino con el funcionamiento y la gestión de la ciencia de calidad. Hace honor a su reputación.

A mis buenos compañeros de departamento y mejores amigos, Francisco Javier Hinojo Lucena, Inmaculada Aznar Díaz, María Pilar Cáceres Reche, Juan Manuel Trujillo Torres y Santiago Alonso García. Si hay algo de lo que estoy totalmente seguro es de que el apoyo y amistad que, desde el día de mi llegada, todos ellos me han brindado incondicionalmente no tiene, a día de hoy, precio, ya que, en un mundo como el nuestro, tan agresivo y, en un entorno tan competitivo como es la universidad, el poder hacer lo que hacemos en un ambiente tan agradable y de confianza, es algo de un valor incalculable, precisamente por lo bello de su rareza. A todos vosotros, sinceramente, infinitas gracias. Este éxito también es vuestro.

A mis queridos colegas y compañeros, los profesores Antonio Luis García Ruiz, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Pilar Montserrat Casares García, del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada: el primero, por ayudarme, durante mi breve estancia en el Vicedecanato de Relaciones con las Instituciones y la Sociedad y Actividades Culturales de la Facultad de Ciencias de la Educación, del cual era titular, no sólo a encontrarme a mí mismo, sino a crecer como investigador, apoyando el desarrollo de mi currículum y, ofreciéndome, sin duda, el mejor regalo que tiene en su haber: su inestimable amistad y su sentido humano de la labor educativa; la segunda, por su apoyo y su fe inquebrantable, año tras año, en mi trabajo, la cual me honra, y por el indiscutible afecto con el que siempre me ha tratado desde que la conozco. Gracias igualmente a ambos por todo.

A todos aquellos profesionales de la educación del medio rural andaluz que, abierta y generosamente, decidieron participar en el desarrollo de este estudio, bien aportando datos, o ayudando a mejorar los instrumentos para su recogida. Su contribución es, para qué negarlo, la verdadera esencia de este trabajo.

Y finalmente, a todos aquellos de quienes, involuntaria e imperdonablemente, me haya podido olvidar en estas palabras y que, igualmente, merecieran estar en ellas. Si no les he tenido presentes en el momento de escribir estas líneas, tengan por seguro que no ha sido por falta de reconocimiento, sino debido a mis profundas limitaciones personales. En cualquier caso, puede que no les mencione en estas letras, pero tendrán a perpetuidad un hueco de gratitud y amistad en lo más profundo de mi corazón. Gracias.

INDICE DE CONTENIDOS

1.- Introducción	14
2.- Summary & Main Conclusions	19

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

CAPITULO I: LA ESCUELA RURAL ANDALUZA DEL SIGLO XXI

1.- Un Paseo Histórico – Legislativo a Través de la Escuela Rural	27
1.1.- La Escuela Rural desde la Ley Moyano hasta 1939	27
1.2.- La Escuela Rural desde la Postguerra hasta la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970	31
1.3.- La Escuela Rural desde la Ley General de Educación (L.G.E., 1970) hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., 1990)	34
1.3.1.- La Escuela Rural desde la promulgación de la Ley General de Educación hasta el Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983	35
1.3.2.- La Escuela Rural desde 1983 hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E)	46
1.4.- La Escuela Rural desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) hasta la Ley de Calidad de la Educación (L.O.C.E.)	51
1.4.1.- La Escuela Rural en la Ley de Solidaridad en la Educación	56
1.5.- La Escuela Rural en la Ley de Calidad de la Educación (L.O.C.E)	59
1.6.- La Escuela Rural en el marco de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.)	62
2.- La Escuela en el medio rural andaluz: hacia una definición de Escuela Rural	66
3.- La educación compensatoria en las zonas rurales andaluzas: sobre la actuación educativa preferente	68
3.1.- Marco Legal de referencia y regulación de la creación de Zonas de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P.) en Andalucía	69
3.2.- Definición y marco legal regulativo de los Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.s) en la Comunidad Autónoma Andaluza	71
4.- Modelos organizativos de la Escuela Rural	73
4.1.- El Colegio Rural Agrupado (C.R.A.) / Colegio Público Rural (C.P.R.)	73
4.1.1.- Marco Legal de constitución de los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.s)	73
4.1.2.- Implementación del Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza	74
4.1.2.1.- El marco inicial de introducción al plan	74
4.1.2.2.- Principios en los que se basa el Plan de Actuación de la Escuela Rural Andaluza	75
4.1.2.3.- Actuaciones en el marco del plan	77
4.1.3.- De la Escuela Rural al Colegio Público Rural (C.P.R.): una apuesta de la administración educativa	82

4.1.4.- El Colegio Público Rural (C.P.R.): estructura y funcionamiento	83
4.2.- La E.S.O. en los agrupamientos actuales a través de los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria Rural (I.E.S.O.R.s)	93
4.3.- El Área Educativa	99
5.- Panorama de actualidad de la Escuela Rural Andaluza	106
6.- Una visión de futuro de la Escuela Rural Andaluza	116

**CAPITULO II: LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (T.I.C.s)
APLICADAS A LA EDUCACIÓN: FUNDAMENTOS BÁSICOS**

1.- Hacia una definición de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	140
1.1.- Un poco de historia sobre la Tecnología Educativa	140
1.2.- Delimitación conceptual del término “ <i>Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación</i> ” en la actualidad	142
2.- Fundamentaciones epistemológicas, psicológicas y sociológicas del estudio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación	147
2.1.- Fundamentación epistemológica	147
2.2.- Fundamentación psicológica	148
2.2.1.- La psicología conductista	149
2.2.2.- La psicología cognitiva	149
2.2.2.1.- Jean Piaget	149
2.2.2.2.- Lev Vygotsky	150
2.2.2.3.- David Ausubel	150
2.2.2.4.- Gavriel Salomon	150
2.2.2.5.- Albert Bandura	151
2.3.- Fundamentación desde la Teoría General de Sistemas	151
2.4.- Fundamentación desde la Teoría de la Comunicación	151
2.5.- Últimas tendencias de la disciplina	153
3.- Integración Curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.s)	156
3.1.- Los medios sonoros: la radio	159
3.2.- El vídeo / DVD	163
3.3.- La televisión educativa	171
3.4.- La informática y las tecnologías multimedia	176
3.5.- Internet y las redes telemáticas	184
4.- Formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación: algunos aspectos a considerar	194
5.- Presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Escuela Rural Andaluza: algunas iniciativas por el cambio	208
5.1.- Acciones iniciales	209
5.2.- La red telemática AVERROES	212
5.3.- El programa REDAULA	216

5.4.- El programa AUL@BUS	216
5.5.- Los centros T.I.C.	217

BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1.- Planteamiento del tema de investigación: elección y delimitación	223
2.- Objetivos de la investigación	224
3.- Determinación del problema de investigación	224
4.- Metodología de investigación	225
4.1.- Población - Muestra	232
4.2.- Instrumentos para la recogida de datos	237
4.2.1.- El cuestionario	237
4.2.2.- La entrevista	249
4.3.- Procesamiento de datos	253
4.3.1.- Análisis del cuestionario: aplicación del paquete estadístico S.P.S.S.	253
4.3.2.- Análisis de las entrevistas	253

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

CAPITULO IV: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

1.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen la dimensión de estudio	258
2.- Análisis de contingencias	277
3.- Conclusiones	288

CAPITULO V: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL ANDALUZ EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

1.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen la dimensión de estudio	296
1.1.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen el ámbito de la formación inicial	296
1.2.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen el ámbito de la formación continua	303
2.- Análisis de contingencias	319
2.1.- Análisis de contingencias en el ámbito de la formación inicial	319
2.2.- Análisis de contingencias en el ámbito de la formación continua	319
3.- Conclusiones	322

CAPITULO VI: UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

1.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen la dimensión de estudio	330
1.1.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen el ámbito de la utilidad de las T.I.C.s fuera del aula	330
1.2.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen el ámbito de la utilidad de las T.I.C.s dentro del aula	346
2.- Análisis de contingencias	356
2.1.- Análisis de contingencias en el ámbito de estudio de la utilidad de las T.I.C.s fuera del aula	356
2.2.- Análisis de contingencias en el ámbito de estudio de la utilidad de las T.I.C.s dentro del aula	358
3.- Conclusiones	361

CAPITULO VII: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

1.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen la dimensión de estudio	368
1.1.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen el ámbito de la docencia	368
1.2.- Análisis de frecuencias de los ítems que componen el ámbito de la organización escolar	378
2.- Análisis de contingencias	388
2.1.- Análisis de contingencias en el ámbito de la docencia	388
2.2.- Análisis de contingencias en el ámbito de la organización escolar	389
3.- Conclusiones	393

CAPITULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

1.- Aspectos preliminares sobre la situación de los entrevistados	400
2.- Primera dimensión de estudio: identificación del centro y de la localidad / zona de influencia del Colegio Público Rural	402
3.- Segunda dimensión de estudio: formación inicial y permanente del profesorado rural andaluz en Tecnologías de la Información y la Comunicación	405
4.- Tercera dimensión de estudio: utilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el profesorado de la Escuela Rural Andaluza	407
5.- Cuarta dimensión de estudio: satisfacción del profesorado de la Escuela Rural Andaluza con las Tecnologías de la Información y la Comunicación	410
6.- Conclusiones	412

BLOQUE IV: CONCLUSIONES FINALES

CAPITULO IX: CONCLUSIONES FINALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1.- Conclusiones extraídas de la primera dimensión: identificación del centro y de la localidad / zona de influencia del Colegio Público Rural (C.P.R.)	420
2.- Conclusiones extraídas de la segunda dimensión: formación inicial y permanente del profesorado rural andaluz en Tecnologías de la Información y la Comunicación	422
3.- Conclusiones extraídas de la tercera dimensión: utilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el profesorado de la Escuela Rural Andaluza	423
4.- Conclusiones extraídas de la cuarta dimensión: satisfacción del profesorado de la Escuela Rural Andaluza con las Tecnologías de la Información y la Comunicación	425
5.- Conclusiones generales de la investigación	426
6.- Futuras líneas de investigación	427

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

1.- Bibliografía	431
2.- Anexo I: carta dirigida a los C.P.R.s andaluces solicitando su colaboración en la investigación	449
3.- Anexo II: cuestionario final de investigación	453
4.- Anexo III: protocolo de validación de contenido del cuestionario de investigación por el método del juicio de expertos	463
5.- Anexo IV: protocolo de entrevista científica a profesionales	467
6.- Anexo V (CD – ROM): datos finales de investigación	471

ACRÓNIMOS UTILIZADOS A LO LARGO DE LA INVESTIGACIÓN

- B.U.P: Bachillerato Unificado Polivalente.
- C.A.E.P: Centro de Actuación Educativa Preferente
- C.E.J.A: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- C.E.P: Centro del Profesorado.
- C.E.R.E: Centro de Recursos.
- C.P.R: Colegio Público Rural.
- C.R.A: Colegio Rural Agrupado.
- C.R.I.E: Centro Rural de Innovación Educativa.
- C.R.I.E.T.: Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel.
- E.G.B: Enseñanza General Básica.
- E.R.A: Escuela Rural Andaluza.
- F.P: Formación Profesional.
- I.C.E: Instituto de Ciencias de la Educación.
- I.N.C.I.E: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- I.E.S: Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- I.E.S.O.R: Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria Rural.
- L.G.E: Ley 14 / 1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- L.O.D.E: Ley Orgánica del Derecho a la Educación.
- L.O.G.S.E: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.
- L.O.P.E.G: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos de 1995.
- L.O.C.E: Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002.
- L.O.E: Ley Orgánica de Educación de 2006.
- M.E.C: Ministerio de Educación y Ciencia.
- N.N.T.T. / N.T.I.C: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- P.G.B: Prueba General de Bachillerato.
- R.R.I / R.O.F: Reglamento de Régimen Interior / de Organización y Funcionamiento.
- S.A.E: Servicio de Apoyo Escolar.
- T.I.C.: Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Z.A.E.P: Zona de Actuación Educativa Preferente
- Z.E.R: Zona Escolar Rural.

RELACIÓN DE VARIABLES QUE INTEGRAN EL CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

Nº	ENUNCIADO DEL ÍTEM	CÓDIGO
1	IDENTIFICADOR DEL CUESTIONARIO	IDC
2	EL COLEGIO PÚBLICO RURAL DONDE TRABAJA SE LLAMA...	NCPR
3	EL COLEGIO PÚBLICO RURAL DONDE TRABAJA ESTÁ EN LA PROVINCIA DE...	PCPR
4	EDAD...	EDAD
5	GÉNERO (SEX)...	SEX
6	NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (NEST)...	NEST
7	¿ES ESTE SU PRIMER DESTINO EN EL CENTRO? (PDC)...	PDC
8	¿CUÁNTOS AÑOS LLEVA TRABAJANDO EN EL CENTRO? (AÑC)...	AÑC
9	NÚMERO DE UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL CENTRO (UINF)...	UINF
10	NÚMERO DE UNIDADES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CENTRO (UPRI)...	UPRI
11	NÚMERO DE UNIDADES DE PRIMER CICLO DE LA E.S.O. DEL CENTRO (UESO)...	UESO
12	NÚMERO DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL CENTRO (AINF)...	AINF
13	NÚMERO DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CENTRO (APRI)...	APRI
14	NÚMERO DE ALUMNOS DE PRIMER CICLO DE LA E.S.O. DEL CENTRO (AESO)...	AESO
15	NÚMERO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL CENTRO (DINF)...	DINF
16	NÚMERO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CENTRO (DPRI)...	DPRI
17	NÚMERO DE DOCENTES DE PRIMER CICLO DE LA E.S.O. DEL CENTRO (DESO)...	DESO
18	EL CENTRO DISPONE DE PROFESOR DE APOYO (PAP)...	PAP
19	EL CENTRO DISPONE DE PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA (PLE)...	PLE
20	EL CENTRO DISPONE DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MUSICAL (PEM)...	PEM
21	EL CENTRO DISPONE DE PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (PEF)...	PEF
22	EL CENTRO DISPONE DE PROFESOR DE RELIGIÓN (PRE)...	PRE
23	EL CENTRO DISPONE DE AULA DE INFORMÁTICA (AUIF)...	AUIF
24	EL CENTRO DISPONE DE CONEXIÓN A INTERNET (CINT)...	CINT
25	¿EN SU CENTRO ESTÁN IMPLANTADAS LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS? (CENT)...	CENT
26	¿CUÁNTO TIEMPO LLEVAN IMPLANTADAS? (TINT)...	TINT
27	EL CENTRO DISPONE DE PROFESORES QUE ASUMEN LA RESPONSABILIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (PENT)...	PENT
28	EL CENTRO TIENE CONCERTADO ALGÚN SERVICIO TÉCNICO O DE MANTENIMIENTO DE LOS RECURSOS DE NUEVAS TECNOLOGÍAS (MRNT)...	MRNT
29	EN LA ZONA DE INFLUENCIA DE SU C.P.R. HAY CYBERCAFÉS O ESTABLECIMIENTOS DE ANÁLOGO CARÁCTER (ZCYB)...	ZCYB
30	EN LA ZONA DE INFLUENCIA DE SU C.P.R. HAY ESTABLECIMIENTOS DEDICADOS AL ABASTECIMIENTO Y MANTENIMIENTO DE MATERIAL INFORMÁTICO (ZINF)...	ZINF
31	EN LA LOCALIDAD HAY CYBERCAFÉ (LCYB)...	LCYB
32	EN LA LOCALIDAD HAY ACADEMIAS O SERVICIO TÉCNICO DE INFORMÁTICA (LACI)...	LACI
33	EN LA LOCALIDAD HAY TRANSPORTE PÚBLICO DIARIO (LTRD)...	LTRD
34	EN LA LOCALIDAD HAY TRANSPORTE PÚBLICO SEMANAL (LTRS)...	LTRS
35	EN LA LOCALIDAD HAY TRANSPORTE PÚBLICO QUINCENAL (LTRQ)...	LTRQ
36	EN LA LOCALIDAD HAY TRANSPORTE PÚBLICO MENSUAL (LTRM)...	LTRM
37	EN LA LOCALIDAD HAY FARMACIA (LFAM)...	LFAM
38	EN LA ZONA HAY FARMACIA (ZFAM)...	ZFAM
39	PARA RECIBIR ASISTENCIA MÉDICA EL ENFERMO SE TIENE QUE DESPLAZAR AL CENTRO URBANO MÁS PRÓXIMO (MDUR)...	MDUR
40	PARA TRASLADAR ENFERMOS HAY AMBULANCIA (AMB)...	AMB
41	EN LA ZONA HAY UNA OFICINA DEL I.N.E.M (INEM)...	INEM
42	EN LA LOCALIDAD O ZONA HAY UN ÁREA DE DEPORTES (ZDEP)...	ZDEP
43	EN LA LOCALIDAD HAY UNA OFICINA DE CORREOS (LCOR)...	LCOR
44	EN LA ZONA HAY UNA OFICINA DE CORREOS (ZCOR)...	ZCOR
45	EN LA LOCALIDAD HAY AMBULATORIO (LAMB)...	LAMB
46	EN LA ZONA HAY AMBULATORIO (ZAMB)...	ZAMB
47	A LA ZONA LLEGA PUNTUALMENTE LA PRENSA (ZPRE)...	ZPRE
48	EN LA ZONA HAY ÁREA DE CULTURA (ZCUL)...	ZCUL
49	EN LA LOCALIDAD HAY BIBLIOTECA PÚBLICA (LBIB)...	LBIB
50	EN LA ZONA HAY BIBLIOTECA PÚBLICA (ZBIB)...	ZBIB
51	EN LA LOCALIDAD HAY UN CLUB JUVENIL (LJUV)...	LJUV
52	EN LA ZONA HAY UN CLUB JUVENIL (ZJUV)...	ZJUV
53	EN LA LOCALIDAD HAY UN ÁREA DE OCIO (LDIV)...	LDIV
54	EN LA ZONA HAY UN ÁREA DE OCIO (ZDIV)...	ZDIV
55	EN LA LOCALIDAD O ZONA HAY UN CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (EADU)...	EADU
56	¿EL CENTRO ES DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE? (CAEP)...	CAEP
57	¿EL CENTRO ES T.I.C.? (TIC)...	TIC
58	EN LA UNIVERSIDAD RECIBIÓ FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS (FUNT)...	FUNT
59	EN LA UNIVERSIDAD RECIBIÓ FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL (FTER)...	FTER
60	¿EN QUÉ MATERIA? (ASIG)	ASIG

61	RECIBIÓ FORMACIÓN EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN OTROS CONTEXTOS NO FORMALES (ACADEMIAS, SEMINARIOS, CURSOS, ETC) (NTAC)...	NTAC
62	PARA SER PROFESOR DEBERÍA SER IMPRESCINDIBLE UNA FORMACIÓN INICIAL EN NUEVAS TECNOLOGÍAS (FINT)...	FINT
63	PARA SER PROFESOR EN UN CENTRO RURAL DEBERÍA SER IMPRESCINDIBLE UNA FORMACIÓN INICIAL EN NUEVAS TECNOLOGÍAS (FINTR)...	FINTR
64	¿ESTÁ DE ACUERDO CON LA IDEA DE CREAR UNA CREDENCIAL DE APTITUDES INFORMÁTICAS SIMILAR AL PERMISO DE CONDUCIR? (CAPI)...	CAPI
65	DURANTE SU LABOR DOCENTE HA RECIBIDO O RECIBE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS (FCNTA)...	FCNTA
66	¿DÓNDE? (DND)	DND
67	PARA SER PROFESOR DEBERÍA SER IMPRESCINDIBLE UNA FORMACIÓN CONTÍNUA EN NUEVAS TECNOLOGÍAS (FCNT)...	FCNT
68	PARA SER PROFESOR EN UN CENTRO RURAL DEBERÍA SER IMPRESCINDIBLE UNA FORMACIÓN CONTÍNUA EN NUEVAS TECNOLOGÍAS (FCNTR)...	FCNTR
69	USTED TIENE PREVISTO REALIZAR ALGUNA ACTIVIDAD DE FORMACIÓN CONTÍNUA EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS A CORTO PLAZO (FFCNT)...	FFCNT
70	EL RECICLAJE DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DEBE HACERSE NECESARIAMENTE (RDNT)...	RDNT
71	SU FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD Y CON REFERENCIA A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS FUE (FIUNT)...	FIUNT
72	SU FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD Y CON REFERENCIA A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO RURAL FUE (FIUTR)...	FIUTR
73	LOS CURSOS, SEMINARIOS, JORNADAS, ETC. SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA PLANIFICA PARA EL PROFESORADO DE LOS CENTROS RURALES LOS CONSIDERA (SNTJ)...	SNTJ
74	PARA SU ASISTENCIA AL CENTRO DEL PROFESORADO, A LOS SEMINARIOS PERMANENTES, ETC. PARA SU FORMACIÓN PERMANENTE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS CONSIDERA LA FLEXIBILIDAD DE SU HORARIO (FHFP)...	FHFP
75	PARA SU ASISTENCIA AL CENTRO DEL PROFESORADO, A LOS SEMINARIOS PERMANENTES, ETC. PARA SU FORMACIÓN PERMANENTE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS CONSIDERA LA DISTANCIA DESDE SU CENTRO (DCFP)...	DCFP
76	LOS MATERIALES CURRICULARES QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN HA ELABORADO COMO SOPORTE DE SU FORMACIÓN PERMANENTE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS LOS CONSIDERA (MCFP)...	MCFP
77	LA INCIDENCIA QUE SOBRE SU PRÁCTICA DOCENTE TIENEN LAS ACCIONES LLEVADAS A CABO POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS LA CONSIDERA (IDNT)...	IDNT
78	EN REFERENCIA A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES, PROGRAMAS PREVENTIVOS, ETC., LA FORMACIÓN RECIBIDA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PARA APLICAR Y EVALUAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CENTRO LA CONSIDERA (FNTPP)...	FNTPP
79	EN GENERAL, SU FORMACIÓN CONTÍNUA RECIBIDA EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS ES (FCNRT)...	FCNRT
80	USTED DISPONE DE ORDENADOR PERSONAL (PC) (UPC)...	UPC
81	USTED DISPONE DE ORDENADOR PORTÁTIL (UOP)...	UOP
82	DISPONE DE CONEXIÓN A INTERNET (CNET)...	CNET
83	DISPONE DE TELÉFONO MÓVIL (CMOV)...	CMOV
84	USTED UTILIZA EL ORDENADOR (UTPC)...	UTPC
85	LA FRECUENCIA CON LA QUE UTILIZA EL ORDENADOR ES (FUPC)...	FUPC
86	USTED UTILIZA INTERNET (UINT)...	UINT
87	LA FRECUENCIA CON LA QUE UTILIZA INTERNET ES (FUIT)...	FUIT
88	AL CONECTARSE A INTERNET USTED SUELE (HBIT)...	HBIT
89	USTED HA CREADO O ADMINISTRA PÁGINAS WEB (DWEB)...	DWEB
90	EL NÚMERO DE E-MAILS QUE GESTIONA SEMANALMENTE OSCILA (NEM)...	NEM
91	EL SOFTWARE QUE UTILIZA CON MÁS FRECUENCIA ES (SMF)...	SMF
92	USTED UTILIZA EL TELÉFONO MÓVIL (UMOV)...	UMOV
93	LA FRECUENCIA CON LA QUE UTILIZA EL TELÉFONO MÓVIL ES (FMOV)...	FMOV
94	LAS FUNCIONES DEL TELÉFONO MÓVIL QUE USTED UTILIZA HABITUALMENTE SON (UFM)...	UFM
95	EL NÚMERO DE MENSAJES SMS / MMS QUE GESTIONA SEMANALMENTE OSCILA (NSMS)...	NSMS
96	LA REPARACIÓN / MANTENIMIENTO DE SU EQUIPO INFORMÁTICO Y DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LA REALIZA (MNT)...	MNT
97	DURANTE SU LABOR DOCENTE HACE USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA CREAR MATERIAL DIDÁCTICO COMO APUNTES, PRESENTACIONES VISUALES DE CONTENIDOS, DOCUMENTOS ILUSTRADOS, ETC (NTD)...	NTD
98	¿CON QUÉ FRECUENCIA? (FREC)...	FREC
99	SEGÚN SU CRITERIO LA TELEVISIÓN ES EL RECURSO TECNOLÓGICO MÁS APTO PARA UTILIZAR EN EL AULA CON FINES DIDÁCTICOS (TVA)...	TVA
100	SEGÚN SU CRITERIO LA RADIO ES EL RECURSO TECNOLÓGICO MÁS APTO PARA UTILIZAR EN EL AULA CON FINES DIDÁCTICOS (RAD)...	RAD
101	SEGÚN SU CRITERIO EL ORDENADOR ES EL RECURSO TECNOLÓGICO MÁS APTO PARA UTILIZAR EN EL AULA CON FINES DIDÁCTICOS (PCA)...	PCA

102	SEGÚN SU CRITERIO INTERNET ES EL RECURSO TECNOLÓGICO MÁS APTO PARA UTILIZAR EN EL AULA CON FINES DIDÁCTICOS (ITA)...	ITA
103	EL RECURSO TECNOLÓGICO QUE UTILIZA CON MÁS FRECUENCIA EN EL AULA ES (RFA)...	RFA
104	EL CENTRO DONDE TRABAJA REALIZA ACTUALMENTE O HA REALIZADO ALGUNA EXPERIENCIA CON EL PERIÓDICO ESCOLAR (CPER)...	CPER
105	¿PARTICIPÓ O PARTICIPA EN DICHA EXPERIENCIA? (PEXP)	PEXP
106	SU CENTRO ACTUAL TIENE EMISORA DE RADIO (CEMR)...	CEMR
107	SU CENTRO ACTUAL HA REALIZADO O REALIZA ACTUALMENTE EXPERIENCIAS DE RADIO (CRAD)...	CRAD
108	SU CENTRO ACTUAL DISPONE DE PÁGINA WEB PROPIA (CWEB)...	CWEB
109	DURANTE SU LABOR DOCENTE USTED HA REALIZADO O REALIZA EXPERIENCIAS EN EL AULA CON INTERNET (EXAIT)...	EXAIT
110	LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO RECURSO DE TRABAJO DENTRO DEL AULA (NTRA)...	NTRA
111	EL CENTRO DONDE TRABAJA PARTICIPA ACTUALMENTE O HA PARTICIPADO EN ALGÚN PROGRAMA O PROYECTO DE ESCUELAS EN RED (PRED)...	PRED
112	EL INTERÉS QUE MUESTRA EL ALUMNADO POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (IANT)...	IANT
113	EL INTERÉS QUE MUESTRA EL ALUMNADO POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO MEDIO DE APRENDIZAJE LE PRODUCE (IANTA)...	IANTA
114	EL INTERÉS Y LA ATENCIÓN GENERAL DEL ALUMNADO HACIA LA CLASE GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (IACL)...	IACL
115	LA MEJORA DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (MANT)...	MANT
116	LA POSIBILIDAD DE MEJORAR SU TRABAJO DOCENTE CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN CUANTO A METODOLOGÍA, SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS U OTROS ASPECTOS CURRICULARES LE PRODUCE (MDNT)...	MDNT
117	LA RELACIÓN PROFESIONAL CON LOS COLEGAS DE OTROS CENTROS GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (RPNT)...	RPNT
118	LA POSIBILIDAD DE ENRIQUECIMIENTO PERSONAL Y PROFESIONAL GRACIAS AL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (EPNT)...	EPNT
119	LA MEJORA DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO COTIDIANO GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (GTNT)...	GTNT
120	EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS CON RESPECTO A SU LABOR DOCENTE ES (SNTD)...	SNTD
121	EL GRADO DE PRESENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO LE PRODUCE (GPNT)...	GPNT
122	EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO LE PRODUCE (SONT)...	SONT
123	LA DOTACIÓN PRESUPUESTARIA DEL CENTRO DESTINADA A FOMENTAR LA PRESENCIA Y EL MANTENIMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (PMNT)...	PMNT
124	LAS POSIBILIDADES QUE LE OFRECE EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL ALUMNADO LE PRODUCEN (SMTEA)...	SMTEA
125	LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DE QUE DISPONE (ORDENADORES, CONEXIONES EN RED, ETC.) PARA SU USO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL ALUMNADO LE PRODUCEN (RTMEA)...	RTMEA
126	LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO DE SU CENTRO PARA EL PLENO APROVECHAMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DISPONIBLES LE PRODUCE (ODANT)...	ODANT
127	LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN SU CENTRO PARA EL PLENO APROVECHAMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DISPONIBLES LE PRODUCE (OTANT)...	OTANT
128	EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO ES (SOENT)...	SOENT
129	EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL QUE LE PRODUCEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS ES (SGNT)...	SGNT

INTRODUCCIÓN

Muchos son los términos que han utilizado, a lo largo de los años, los diferentes autores interesados en la materia para definir a la escuela rural en España. Desde amargas consideraciones como “*reducto de precariedad*”, pasando por conceptualizaciones de corte demográfico que simplemente la distinguían de los demás centros atendiendo al número de habitantes de la localidad en la que estaban situadas, hasta expresiones populares como “*la parienta pobre*” o “*la gran olvidada*” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004; 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. E HINOJO LUCENA, M.A., 2010)

Unas definiciones que, más que caracterizar, lo que pretendían era advertir al lector de que se sumergía en un contexto marginal que habitualmente sufría de importantes carencias tanto sociales como humanas o de recursos infraestructurales. En gran medida, no les faltaba razón: la escuela rural siempre ha sido la gran ignorada por parte de las administraciones públicas a lo largo de toda la historia de la educación contemporánea y, aunque en buena parte sean estas las grandes culpables de la todavía desigual situación en la que se encuentra, bien es cierto que, por otros factores diversos, la perspectiva de futuro para un alumno de este tipo de centros no es todavía especialmente halagüeña (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004; 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. E HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

Afortunadamente, las cosas cambian. Despacio, pero cambian. De hecho, dos son los sucesos históricos que están promoviendo, desde un pasado relativamente reciente, un mañana mucho más atractivo para nuestra querida escuela rural (SANTOS GUERRA, M.A., 2002)...

Por un lado, la llegada del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 de Educación Compensatoria en donde, por primera vez, dos gobiernos, el nacional y el autonómico, entonan el *mea culpa* de la lamentables circunstancias por las que pasan muchos colectivos desfavorecidos, entre los cuales se incluye la escuela rural en Andalucía (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983).

Tal y como dice el protocolo, el gobierno, por primera vez en su historia, no mira para otro lado, hace examen de conciencia y asume su responsabilidad, sufre dolor de corazón por la precariedad ante la cual muchas personas se enfrentan a la educación y, sobre todo y más importante, hace propósito de enmienda, garantizando de forma legal y oficial la compensación de las desigualdades socioeconómicas de estos colectivos para poder equiparar su acceso al sistema educativo. El medio rural andaluz recibe con este decreto una importante inyección de vitalidad y un pronóstico más atractivo de mejora de su salud socioeducativa (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004; 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. E HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

De otro lado, la emergente Sociedad de la Información y el Conocimiento que se está revelando ante nuestros ojos está promoviendo cambios: muchas transformaciones debidas, esencialmente, a una nueva concepción del mundo, en la cual la información es el principal bien de intercambio (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010). Una realidad en la cual las Tecnologías de la Información y la Comunicación adquieren un papel protagonista para la gestión y el intercambio de contenidos y a la que, gracias a la concienciación de los gobiernos, la escuela rural se está intentando adherir férreamente (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). Esta asociación se traduce en una mejora en pro de la eficacia y en inversiones para infraestructura y tecnologías que ayuden a promover nuevos modelos de gestión que permitan que estos centros salgan de su oscurantismo. Las T.I.C.s también llegan al campo con otro aporte de florecimiento. Son un tren de esperanza, y esta vez nadie lo quiere dejar pasar (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

La escuela rural se moderniza y, con ella, su profesorado, que ha de formarse intensamente para poder adaptarse a los nuevos cambios puestos en marcha. Esto, no

obstante, no podemos decirlo todavía con la boca pequeña pues, fue CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) quien puso de manifiesto que, pese a los muchos y fundamentales cambios que para estas instituciones trajo consigo la llegada del Real Decreto de Educación Compensatoria, aún existen dentro de ella importantes carencias sociales, educativas, humanas y económicas que nos invitan a darnos cuenta de que, aunque se han dado unos cuantos y buenos pasos, todavía queda un largo sendero por recorrer.

Tampoco debemos mirar hacia las T.I.C.s como la llave que abre todas las puertas de esa cárcel de desdichas por la cual ha pasado el mundo rural pues, por muchos enfoques teóricos y de investigación que adoptemos para poder analizarlas exhaustivamente (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; CHADWICK, C.B., 1992; SKINNER, B.F., 1975; HAGGBLOOM, S.J., 2002; GOLEMAN, D., 2004; 1998; 1995; BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M. Y PASTORELLI, C., 2003; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009), bien es cierto que la literatura demuestra que, desde su existencia, nos hemos centrado más en sus potenciales pedagógicos que en las posibles consecuencias que al ser humano le pueden ocasionar como corolario de un uso desafortunado o carente de la suficiente reflexión. Frutos perversos estos, entre los cuales cabría destacar, por poner algunos ejemplos (GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009):

- Los posibles efectos nocivos que, a nivel evolutivo, puedan sufrir las primeras generaciones de estos sujetos que han sido criados íntegramente en el seno de la Sociedad del Conocimiento y que han vivido, desde su nacimiento, totalmente expuestos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.s).
- La emergencia de nuevos trastornos físicos y psicológicos que están apareciendo cada día como producto de la interacción continua de las personas con las T.I.C.s, a saber: degeneraciones de la vista, enfermedades musculares o de las articulaciones, alteraciones del sueño, adicciones a Internet, a los videojuegos, al chat, paranoias, cambios en la personalidad, etc.
- Los cambios que puedan tener lugar en el desarrollo social, cognitivo y moral de nuestros hijos como consecuencia de la integración de los nuevos sistemas de valores y comportamiento que surgen diariamente gracias, por descontado, a todos los cambios que nuestra sociedad está experimentando de manera incesante.
- Las conductas violentas, agresivas, antisociales o, sencillamente, desviadas, que están apareciendo por el uso perverso de las T.I.C.s que toda persona puede hacer en cualquier momento (cyberbullying, cyberchantaje, e – fraude, piratería, acceso indebido a determinados websites no aptos o restringidos por la edad o el tipo de contenido, etc.), así como el evidente vacío legal que existe actualmente para regular su sanción.
- Las secuelas psicológicas que pueden surgir tras la evidente reducción de intimidad y privacidad que este modelo de sociedad está promoviendo, en tanto que todos nuestros datos elementales y gran parte de nuestra vida más personal circulan libremente por Internet y cualquiera puede acceder a ellos, de forma bien intencionada o no, lo cual, sea como sea, nos deja expuestos siempre a los ojos de los demás...
- La manipulación a la cual nos vemos sometidos de manera constante debido al bombardeo interminable de contenidos de corte publicitario o al control que sobre la información que recibimos ejercen gobiernos y grandes empresas del sector mediático y que, aunque por un lado promueven el uso crítico de las T.I.C.s, por otro nos muestran, en no pocas ocasiones, realidades sesgadas o tendenciosas, de cara a condicionar inexorablemente el sentido de la opinión pública en una determinada dirección que beneficie a intereses particulares.

Beneficios o problemas aparte, lo cierto es que las T.I.C.s están promoviendo una serie de innovaciones sociales, políticas, económicas y culturales que han tomado la forma de una nueva revolución (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010) y que, nos guste o no, tienen también profunda influencia sobre el

destino de nuestra pequeña y humilde escuela rural, así como del de su profesorado. La pregunta ahora es: pero... ¿en qué términos?

A esa cuestión se ha intentado dar respuesta en la presente investigación, en la cual se intenta, para empezar, actualizar la radiografía general que de la escuela rural en Andalucía ya hicieran CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) y BUSTOS JIMÉNEZ (2006) en el pasado para, acto seguido, averiguar si la formación que reciben sus docentes se está adecuando a la realidad social de evolución tecnológica que estamos viviendo día a día, así como el tipo de uso que estos profesionales hacen de las T.I.C.s de cara a la vida personal y a su trabajo en las aulas del medio rural. Esa y sólo intención es la que preside toda la filosofía del estudio descriptivo aquí emprendido...

El trabajo se abre con un primer capítulo dedicado a analizar a la escuela rural andaluza partiendo, inicialmente, de un exhaustivo recorrido histórico – legislativo que empieza desde los albores de la Ley Moyano de 1857 hasta la actualidad, seguido de una conceptualización del término y un análisis harto extenso de toda la regulación legal y modelos organizativos por los cuales se rige actualmente este contexto para acabar, finalmente, con unas directrices de futuro, no sólo desde el punto de vista de la pedagogía técnica y racional, sino desde un enfoque más cultural que supere las concepciones urbanocéntricas que siempre han rodeado a este entorno y que, por otra parte, parecen ser, en gran medida, una de las causas principales por las que siempre ha gozado de tan poca consideración, no sólo social, sino política y económica, al sufrir reiteradamente de dejadez de atención por parte de nuestras administraciones públicas (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ELBOJ SASO, C., 2000; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. E HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

El capítulo segundo revisa concienzudamente, no sólo los cambios promovidos por el incipiente modelo de Sociedad de la Información que estamos implementando día a día, sino, como consecuencia del mismo, la controversia y confusión terminológica que existe a la hora de conceptualizar qué entendemos por Tecnologías de la Información y la Comunicación, dada, sobre todo, la rápida obsolescencia que las caracteriza (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010).

Por otro lado, también resulta de interés el exhaustivo análisis de fundamentación epistemológica, sociológica y psicológica que en el texto se hace de la Tecnología Educativa como disciplina, de cara, principalmente, a garantizar su validez como rama del saber científico y educativo (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; CHADWICK, C.B., 1992; SKINNER, B.F., 1975; HAGGBLOOM, S.J., 2002; GOLEMAN, D., 2004; 1998; 1995; BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M. Y PASTORELLI, C., 2003; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009). Asimismo, se hace un especial hincapié en la integración curricular de los recursos tecnológicos más habituales en las aulas, a la par que en la formación del profesorado, sobre todo con la intención de optimizar dicha tarea y, finalmente y como conclusión a esta parte del trabajo, el lector podrá adentrarse en un recorrido muy curioso por todas las iniciativas oficiales que la administración pública ha ido adoptando a lo largo de los años para favorecer la implementación de las T.I.C.s en la escuela rural andaluza, algo que, seguramente, conocen pocos educadores hoy en día (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000).

Las especificaciones metodológicas y el diseño de la investigación desarrollada son objeto de tratamiento del capítulo tercero del trabajo, en el cual, desde una perspectiva epistemológicamente ecléctica, se justifica la idoneidad del planteamiento adoptado, a la par que se hace una detallada descripción, no sólo de los preceptos que han llevado a la construcción de los instrumentos de recogida de datos utilizados, a saber: el cuestionario de encuesta y la entrevista, sino del colectivo participante en el estudio realizado, esto es, profesores de los Colegios Públicos Rurales de Andalucía, de cara a una mejor comprensión de los resultados expuestos (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. Y CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. Y MANION, L., 1990).

El análisis de los datos cuantitativos comienza en el capítulo cuarto, en el cual se dedica toda la atención a los elementos básicos de identificación de los C.P.R.s andaluces, así como de sus zonas de influencia, y en el que se hace una investigación muy rigurosa, no sólo de las cifras mínimas relativas a aspectos organizativos básicos de estas instituciones, sino de su profesorado, en función de su nivel de cualificación, especialidad y área de conocimiento a la cual están adscritas, etc., para finalizar, quizás, con el aspecto más importante de todos: un estudio muy profundo acerca del nivel de prestación de los servicios sociales más básicos en los entornos más inmediatos de estos colegios, por cuanto sus montos nos dan una idea bastante orientativa de cómo está la dotación de recursos en el medio rural andaluz, de cara, principalmente, a albergar nuevos y costosos avances técnicos como son las T.I.C.s, y cuyo coste, no sólo se circunscribe a su implementación en las aulas, sino a la formación del profesorado, para su uso, su gestión y mantenimiento, etc., factores estos muy a tener en cuenta en trabajos como este.

Las principales inquietudes del capítulo quinto se centran en estudiar la formación del profesorado rural andaluz en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación, y no sólo a nivel inicial, en donde se intenta averiguar si las universidades responden satisfactoriamente a las necesidades genéricas de la sociedad y del sector docente de una preparación sólida para el ejercicio de la profesión en un entorno cada vez más tecnificado, sino también en el ámbito del reciclado y de la instrucción continua, por cuanto resulta interesante saber en qué lugares se puede acceder a este tipo de contenidos y, sobre todo, si la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone en marcha actividades e iniciativas en pro de mejorar la cualificación de sus tutores en este particular respecto, así como la calidad de la que, a ojos de estos educadores, gozan en la actualidad estos eventos pedagógicos, ya que en este último indicador van implícitas las directrices a seguir, de cara a su mejora.

En el capítulo sexto se analiza la utilidad que estos docentes otorgan a las T.I.C.s, tanto dentro como fuera del Colegio Público Rural (C.P.R.) donde desarrollan habitualmente su labor profesional. Resultaba de interés averiguar, no sólo si los encuestados disponían en abundancia de estos recursos, sino qué clase de integración curricular les otorgaban, una vez metidos en su papel de educadores, a saber: qué medio utilizaban con más frecuencia o cuáles consideraban más apropiados para llevar al aula como herramienta didácticas, si se elaboraba material pedagógico con ellos, etc. Se pretendía, en definitiva, discernir si nuestros profesores del medio rural estaban familiarizados con estas tecnologías y si, habiendo asumido la realidad social que gira en torno a ellas, estaban empezando a utilizarlas como referentes para sus metodologías de trabajo en la clase.

La satisfacción de los maestros rurales respecto al papel que ejercen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, tanto en el ámbito de la docencia como en el de la organización escolar, constituyen la preocupación del capítulo séptimo que, siguiendo con el plan de acción trazado, analiza los datos cuantitativos extraídos de la última dimensión del cuestionario, relativa precisamente a esta cuestión.

Temas como el interés del profesorado o del alumnado, la motivación, la mejora del aprendizaje o el establecimiento de relaciones docentes sin barreras, gracias a una organización eficaz de estos recursos, son los que aparecen más recurrentemente a lo largo de todo el texto, dándonos una idea bastante fidedigna, no sólo del papel que está ejerciendo toda esta tecnología en las escuelas rurales andaluzas, sino de aquellos aspectos que es necesario revisar, de cara a promover un cambio real y de calidad de las condiciones del medio, cosa que, como se puede comprobar, necesita sin más dilación.

Con el objeto de complementar científicamente todos los datos obtenidos por la encuesta en las páginas anteriores, surge el capítulo octavo, en el cual, mediante una exhaustiva entrevista realizada a profesores, directores, orientadores e inspectores que trabajan habitualmente en escuelas rurales, se ha intentado arrojar algo de luz acerca de las razones por las cuales algunos medios se consideran más adecuados que otros para ser integrados curricularmente en el aula, o los motivos por los que el maestro rural andaluz apenas ha recibido una formación satisfactoria sobre todos los temas relacionados con la aplicación de las T.I.C.s a la actividad educativa durante su paso por la universidad, entre otros asuntos. Temas estos, que no hacen sino otorgar una explicación más completa y ecléctica a toda la fenomenología descrita en el estudio cuantitativo, y que consolidan la validez científica de las conclusiones de él extraídas.

En el noveno y último capítulo, finalmente, se exponen, de una manera algo más sintética y, por dimensiones, algunas de las conclusiones más relevantes que se han ido extrayendo como fruto de todos los análisis que se han realizado durante el transcurso de la investigación, así como algunas propuestas de cara al futuro, no sólo de actuación, sino de apertura de horizontes de estudio; tendencia, esta última, habitual en este tipo de trabajos y que, se entiende, resulta siempre de interés para el desarrollo del conocimiento científico y pedagógico.

En cualquier caso, el principal interés de este trabajo no radica tanto en describir objetiva y exhaustivamente la realidad de la escuela rural en Andalucía como en concienciar a la comunidad científica y educativa de la importancia de adoptar, cuanto antes, un compromiso sólido con este entorno que, de una forma u otra, siempre termina siendo un reducto de marginación cualesquiera que fueren los puntos de vista con los que se le enfoque: cultural, social, económico, político, pedagógico, etc. A ellos, a las administraciones públicas que durante tanto tiempo la han relegado al ostracismo forzoso y, a cualquiera que, en general, se muestre interesado por el tema, va dirigido este esfuerzo materializado en forma de estudio. Vaya por delante la esperanza de que todo el empeño puesto en él merezca la pena...

SUMMARY & MAIN CONCLUSIONS

Many are the terms used, throughout the years, by the different authors interested on the subject, to define rural schools in Spain. From bitter considerations like “*stronghold of poverty*”, or demographic conceptualizations that simply distinguished them from the other schools taking the number of inhabitants of the village they were placed into account, to popular descriptions like “*the poor wife*” or “*the great forgotten*” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004; 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. E HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

Definitions that, more than characterize, tried to warn the reader that he was about to immerse him in an outlying context that usually suffered from serious human, social or financial deficiencies. To a large extent, this was true: in Spain, the government have always ignored rural schools throughout the history of contemporary education and, although it's, in fact, to blame for the still unfair situation they're in, it's also true that, due to other different factors, there aren't good prospects for the students of these educational establishments yet (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004; 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. E HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

Things change, fortunately. Slowly, but we see the changes. In fact, there are two historical facts promoting, from a relatively recent past, a much more attractive future for our dear rural schools (SANTOS GUERRA, M.A., 2002)...

On the one hand, the arrival of Royal Decree About Compensatory Education (04 / 27 / 1983) where, for the first time, two governments, the national and the regional one, take charge of the regrettable circumstances that are hitting many underprivileged collectives, where we can find rural Andalusian schools (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983).

As protocol says, the government, for the first time in History, doesn't look away, feels guilty and take charge of the situation, suffers for the precarious conditions of many people when they're facing education and, especially and above all, resolves to mend its ways, guaranteeing the legal compensation of these collective's socio - economic inequalities, with a view to be on a par with the rest of the population when it comes to be admitted to education. The rural Andalusian environment receives with this decree an important injection of vitality and a more attractive prognosis about its social and educational health (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004; 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. E HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

On the other side, the emergent Information Society is actually promoting some changes: many transformations essentially due to a new understanding of our world where information is the main currency (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010). A reality where Information and Communication Technologies (I.C.T.s) assume the leading role for the management and the exchange of contents, and where, thanks to government consciousness, rural schools are trying to adhere strongly (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). This joining leads to an improvement in favour of efficiency and an increase in public subsidies for more infrastructure and technologies that help to promote new management models for these schools to get out of their tight spot. I.C.T.s also arrives in the country with other contribution to flourishing. They're a train for hope and, this time, nobody's willing to let it slip (BUSTOS JIMÉNEZ, A, 2006).

Rural schools are getting up to date and, with them, their teachers, who need to train very hard to adapt themselves to change. We can't, however, say this without meaning it since CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) was the one who made clear that, in spite of the many and essential changes that Royal Decree About Compensatory Education led to these institutions, there are still inside of them some important social, educational, human and economic deficiencies inviting us to realize we still have a long way to do, although we have taken some good steps.

We mustn't look either at I.C.T.s as the key that opens all the gates of that prison of misfortunes that rural schools had to go through since, for many theoretical and scientific approaches we use to analyze them exhaustively (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; CHADWICK, C.B., 1992; SKINNER, B.F., 1975; HAGGBLOOM, S.J., 2002; GOLEMAN, D., 2004; 1998; 1995; BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M. Y PASTORELLI, C., 2003; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009), it's also true that scientific literature proves that, since their appearance, we have concentrated more on their educational potentials than the possible effects they could cause to people as a result of an unfortunate or lacking in thought use. Evil profits these as, for example (GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009):

- The potential harmful effects the first generations of these characters, who have completely been brought up within the Information Society context and who lived, since their birth, totally exposed to the Information and Communication Technologies (I.C.T.s) could suffer, as far as evolution goes.
- The emergence of new physical and psychological disorders that appear every day as a result of the continuous interaction between people and I.C.T.s: namely, degenerations of sight, muscle injuries, sleep disorders, addictions to the Internet, to videogames, to chats, paranoia, personality disorders, etc.
- The changes that could have influence on our children's social, intellectual and moral development as a result of the introduction of new moral and behavioral values which emerge daily thanks, of course, to all the transformations that our society is endlessly promoting.
- The violent, aggressive, antisocial or, simply, unfortunate behaviors appearing nowadays because of the evil use of I.C.T.s that every person can do at any time (cyberbullying, cyberblackmail, e – fraud, hacking, unauthorized access to certain forbidden websites, etc.) and the obvious gap in the law existing at the moment, in order to regulate their sanction.
- The psychological consequences that could appear after the privacy reductions this model of society is promoting, since all our personal information and a very important part of our personal life is circulating through the Internet and anybody could easily access it, in a well or malicious meaning way, which, somehow, let us exposed before anyone else's eyes.
- The manipulation we're always submitted to, due to the endless bombardment with advertising contents or the information control that governments and big media companies have over us and, even though they promote, on the one hand, the critical use of I.C.T.s, on the other hand, they show us many times biased realities with a view to condition inexorably the direction of public opinion to the advantage of certain particular interests.

Benefits or problems apart, the truth is that I.C.T.s are promoting a whole series of social, political, economic and cultural innovations that are materializing into a new revolution (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010) and, whether we like it or not, these changes have also a deep influence over our little and humble rural schools' destiny, as well as their teachers'. The question now is: but... ¿in which terms?.

We have tried to answer this question with present research, where, in principle, we try to update the general scene of Andalusian rural schools that CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) and BUSTOS JIMÉNEZ (2006) prepared at the time, in order to, immediately afterwards, discover if their teachers' training is adapting to the social reality of technological development we're living day by day, as well as the way these professionals use I.C.T.s, with a view to their personal life and their work in rural classrooms. That and only that is the main purpose of the descriptive study begun here.

This doctoral thesis begins with a first chapter devoted to analyze rural Andalusian schools starting, initially, from a thorough historical – legislative journey whose starting point is placed at the dawn of Moyano Law (1857) until present situation, followed with a conceptualization of the term and a very complete study about all the rules, regulations and organizational models that govern this environment at the moment, to end with some future guidelines, not only from the point of view of technical and rational pedagogy, but also from a more cultural approach ready to get over the urbancentred conceptions surrounding this context, one of the main causes because it doesn't enjoy much respect nowadays (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ELBOJ SASO, C., 2000; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. E HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

Chapter two checks conscientiously, not only the changes promoted within the Information Society context, but, as a result of it, the controversy and terminological confusion existing when it comes to define the term "Information and Communication Technologies", bearing in mind, especially, how fast its meaning changes (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010).

On the other side, it's also interesting the thorough philosophical, sociological and psychological analysis we make of Educational Technology as a subject, with a view, mainly, to guarantee its validity as a branch of scientific and educational knowledge (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; CHADWICK, C.B., 1992; SKINNER, B.F., 1975; HAGGBLOOM, S.J., 2002; GOLEMAN, D., 2004; 1998; 1995; BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M. Y PASTORELLI, C., 2003; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009). Similarly, we stressed curriculum introduction of the most frequent technological resources in classrooms, at the same time as in teachers training, especially with the intention of optimizing that task and, finally and as the end of all this part of the research, readers can go deeply into a very strange trip round all the official initiatives that our governments have been launching throughout the years in order to favour the introduction of I.C.T.s in rural Andalusian schools, something that, probably, very few educators know nowadays (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000).

Chapter three worries about methodological specifications and the research design where, with a highly eclectic standpoint, the suitability of the analyses made is justified, at the same time we describe in detail, not only the precepts used in order to design our data collection instruments: namely, the poll questionnaire and the interviews, but the participating collective in the study, in other words, teachers from Rural Andalusian State Schools (C.P.R.s), with a view to understand better the stated results (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. Y CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. Y MANION, L., 1990).

The analysis of statistical data begins in chapter four, where we devote all our attention to the basic identification elements of andalusian C.P.R.s. as well as their influence zones, and where we carry a very thorough investigation out, not only about the minimum numbers relating to these institutions' basic organizational aspects, but also about their teachers, according to their qualification level, specialty and scientific field, with a view to finish, maybe, with the most important aspect of all: a very deep research about the most basic social services provision level in the nearest spheres of action of these schools, since its numbers give us a very clear idea about the state of resources allocation in rural andalusian environment, in order, mainly, to introduce some new and costly technical advances like I.C.T.s, and whose cost doesn't only restrict to their implantation in schools, but also to teaching training, some particular factors to take into account in projects like this.

Chapter five's main worries centre round studying the I.C.T. training of rural andalusian teachers, and not only as far as higher education goes, where we try to discover if universities meet satisfactorily the society and the teaching sector's generic needs of a sound training for the practice of teaching in a more and more technological environment, but also in the field of retraining and teacher training, since it's interesting to know in which places we can get to this

kind of contents and, especially, if the Ministry of Education in Andalusian Government launches activities and initiatives in favour of improving their teachers' I.C.T.s competences, as well as their own quality as educational events, since the guidelines to improve them are inside of them implicitly.

In chapter six we study how do these teachers use I.C.T.s both inside and outside the C.P.R.s where they usually work. It was interesting to discover, not only if our sample of those polled had many of these resources, but how did they introduce them in classrooms, once they were involved in their role of educators: namely, which media they used often or which ones of them they considered more appropriate to be used in classrooms as teaching materials, etc. We expected, in short, to know if our rural teachers were familiar with these technologies and if, knowing about their social reality, they were starting to use them as referents for their teaching methods.

Rural teachers' satisfaction about the role of I.C.T.s in classrooms, at both teaching and school organization level, constitute the main worry of chapter seven which, continuing the work plan drawn up, analyses the scientific data extracted from the last section of our questionnaire, relating to this particular matter.

Subjects like our students and teachers' interests, motivation, learning improvement or the establishment of unlimited connections between teachers, thanks to an effective management of these resources, are the most frequent along the study, providing us with a quite reliable idea, not only about the part these technologies are playing in rural Andalusian schools, but also of those aspects we must revise in order to promote a real and top quality change of the environment conditions, something truly essential nowadays.

In order to supplement all the scientific data obtained through our enquiries in previous pages, chapter eight emerges, where, by means of an exhaustive interview aimed at teachers, head teachers, counselors and inspectors from andalusian rural schools, we try to shed some light on the reasons why some media are considered more appropriate than others regarding their curriculum integration, or the reasons why rural andalusian teachers have hardly received a satisfactory training about all those matters related to the implementation of I.C.T.s on teaching, during their time at university, among other questions. These matters grant a more complete explanation to all the phenomena described in the statistical research and strengthen the scientific validity of its conclusions.

Finally, chapter nine presents, in a particularly synthetic way and, structured into dimensions, some of the most important conclusions extracted as a result of all the analyses carried out in the course of this research, as well as several proposals with a view to the future, not only of action, but also to promote the opening up of new research horizons, something quite usual in this kind of studies, and very interesting for the development of scientific and educational knowledge.

Among all these conclusions, it's worth stressing the following ones:

- In rural Andalusian schools and, contrary to CORCHON ALVAREZ's (1997) opinions about it in the nineties, the ratio of common and specialist teachers is actually really high, with an average presence of 95 %.
- In the villages and rural Andalusian areas where these schools are placed there's still a need for certain essential social services.
- Granada is the Andalusian province with the biggest number of rural schools (C.P.R.s) (37.3 %) and teachers (27.2 %). More than half of them (57.9 %) are women and their ages vary between 31 and 50 years (63.7 %). 84.2 % have a diploma, and a very low ration of them hold a degree (15.3 %) and a postgraduate course (0.5 %). No doctors have been found.
- Most of these teachers (67.8 %) had already previous teaching experience, because their current posting wasn't the first one. In spite of this, these professionals hadn't too much experience, since 75.7 % of them have been, at most, 10 years in teaching, whereas the ratio of characters with more than 30 years of experience is lower than 1 % (0.5 %).

- Most of rural Andalusian teachers are posted to ordinary schools in the province of Granada (22.58 %). On the other hand, it's been discovered that there still aren't I.C.T.s centers in provinces like Cadiz or Seville.
- If we put our results into different categories according to the influence zone of Rural Public Schools (C.P.R.s), we must stress that rural world isn't very familiar with cybercafés or similar establishments yet, since there are only 19.4 % of them inside this areas, and the same happens with those companies responsible for managing and maintenance of computer resources (14.3 %), what invite us immediately to ask ourselves what happens when these technologies stop working in these remote environments.
- In general, rural teachers in Andalusia value as inappropriate the quality of the initial and continuous education about the professional use and management of I.C.T.s they received.
- 64 % of rural andalusian teachers didn't do any kind of specific subjects about the use and management of I.C.T.s while they were at university. Similarly, almost all these teachers, 96.7 %, didn't do other subjects about the special implementation of these technologies in rural education, what shows that universities didn't absolutely consider that the practice of teaching in this kind of environments was so characteristic to promote teaching training, in order to make the incorporation of their students into rural schools easier.
- Almost three quarters (72.2 %) of rural andalusian teachers state that they received I.C.T. teaching training while they were working. 11.3 % of them train at their own schools, 6.3 % in specialist non – formal institutions and, most of them, 45.3 %, go directly to teachers centers to train about this particular subject.
- Teachers from rural andalusians schools have started to use I.C.T.s in their respective classrooms, going preferably for computing and the Internet, as opposed to radio and television, as they consider them as the most satisfactory resources to use in classrooms for the purpose of educating.
- More than three quarters of those polled (82.4 %) use their computer for both working and enjoying themselves, but daily in most of the cases (57.6 %), although almost one third of them (30.4 %) just say they use it seldom throughout the week, and there's even a trivial percentage of characters (0.9 %) who never use it.
- Something like that happens with the Internet, used for personal and professional reasons by 84.7 % of these teachers. They also use it mainly daily (49.5 %) and not only to surf the World Wide Web, but also for downloading and managing files, chatting, organizing their e – mails, etc. (59.5 %), in other words, in a totally eclectic way.
- The biggest ratio of characters (48.9 %) who use, preferably, office software packages for their daily business, can be found in ordinary rural schools, as opposed to I.C.T.s institutions, where this percentage of professionals can be about 19 % (18.68 %).
- Some statistically significant differences have been found in relation to the eclectic use of mobile phones; in other words, for both working and enjoying, since the ratio of teachers from ordinary rural schools who state they use it that way make up the vast majority of those polled (53.48 %), in contrast to 13.48 % of those professionals from I.C.T.s centers, who rely on this equipment with identical purpose.
- Some aspects about the role of I.C.T.s in rural andalusian schools, their teachers are more satisfied with:
 - The degree of presence of I.C.T.s in rural andalusian schools.
 - Their students' interest in class, thanks to the presence of I.C.T.s
 - Their students' interest in learning, thanks to the use of I.C.T.s in the context of teaching method.
 - The possibility that I.C.T.s offer in order to improve the quality of teaching – learning processes.

- The possibility that I.C.T.s offer in order to mix with colleagues from other rural schools.
- The possibility that I.C.T.s offer these teachers in order to get rich personally and professionally.

In any case, the main interest of this research doesn't lie in describing, in an objective and thorough way, the reality of rural schools in Andalusia. Our main goal is to make the scientific and educational community aware of how important is to adopt, as soon as possible, a sound commitment with this environment which, one way or another, always ends up turning into a stronghold of deprivation, irrespective of the points of view we use to tackle it: cultural, social, economic, political, educational, etc. We want to set aside this effort, materialized into a scientific study, to them, the Civil Services who have consigned it to oblivion for so much time and, to anyone else interested in this matter in particular. We hope that it's worth all the effort put into it...

CAPÍTULO

1

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

**LA ESCUELA RURAL
ANDALUZA DEL SIGLO
XXI**

CAPÍTULO I

LA ESCUELA RURAL ANDALUZA EN EL SIGLO XXI

No es este el marco más adecuado para llevar a cabo un concienzudo estudio evaluativo de la escuela rural andaluza tras franquear la barrera del nuevo milenio, dado que el trabajo, por la envergadura que presenta, y por los aspectos técnicos que debe abordar, supone un manifiesto alejamiento de los objetivos principales de la presente investigación.

Se hace necesario, no obstante, el tener que analizar desde un punto de vista global y, quizá un tanto genérico, los aspectos básicos concernientes a la organización, infraestructura e historia de la escuela rural para poder comprender bien la realidad del contexto en el cual se pretende desarrollar este estudio, pues:

“El proceso de obtención de información no es ajeno al problema objeto de estudio, al propósito de la investigación, al contexto en el que tiene lugar y, sobre todo, al marco conceptual / experiencial del investigador desde el que se sitúa el problema” (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995: 35)

Con esa idea de ubicación en el contexto de la realidad social que se pretende investigar, surge el presente capítulo en el que, tras un breve pero intenso recorrido histórico, político, legislativo y organizativo a través de la escuela rural andaluza, se desvía la mirada hacia su futuro en la todavía emergente sociedad del conocimiento y en la cultura marcadamente tecnológica que la caracteriza.

Emprendamos, pues, un paseo histórico y legislativo a lo largo de la escuela rural en nuestro país. Este paseo se va concretando desde la perspectiva global del territorio español hacia el contexto andaluz a cada paso que vamos dando, si bien, y pese a ello, no son demasiados los logros que, a día de hoy, se han obtenido en la gestión y organización de las instituciones educativas localizadas en contextos de corte rural.

Iniciaremos la marcha retrotrayéndonos hasta el ya lejano siglo XIX, en donde aparece nuestro primer marco legal de referencia: la Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857, más conocida como la Ley Moyano...

1.- UN PASEO HISTÓRICO – LEGISLATIVO A TRAVÉS DE LA ESCUELA RURAL

1.1.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA LEY MOYANO HASTA 1939

La Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857 propiciada por el entonces Ministro de Educación, Claudio Moyano Samaniego, no fue sino la primera reforma educativa oficial realizada en España en toda su historia.

Acogida con gran ilusión, pero pobre en la práctica real, esta primera gran reforma se caracterizó por los siguientes rasgos (CARBONELL, J., 1996: 229 – 230):

- No planteó adecuación alguna de la escuela a las nuevas exigencias económicas y culturales, ni a las nuevas corrientes pedagógicas innovadoras. La atmósfera oscurantista española se repliega en su tradición más conservadora, sin mirar a Europa ni a la modernidad.
- La defensa de un modelo escolar elitista, del Antiguo Régimen, un modelo en el que la escuela y la enseñanza no eran gratuitas, salvo para aquellos que demostraban con un certificado del capellán y un visado del alcalde que no podían pagar. (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 9).
- Establecimiento de la escolaridad obligatoria para todos los niños y niñas cuya edad estuviera comprendida entre los seis y los nueve años. (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 7).
- Férreo control por parte del Estado, que impone la marginación de las lenguas autóctonas, la castellanización del currículum y de los libros de texto en las nacionalidades del Estado español con lengua propia, y concede escasas prerrogativas legales y financieras a los ayuntamientos, los cuales han de cubrir los gastos de las escuelas.
- Control y poder compartido con la Iglesia, gracias a la firma de un pacto mediante el cual se le reconocen los derechos y privilegios seculares especiales, así como su función inspectora sobre la enseñanza y el adoctrinamiento religioso a todos los centros públicos y privados.

La reforma de la Ley Moyano pasó por la Historia de la Educación con mucha más pena que gloria debido, principalmente, al incumplimiento generalizado por parte del Estado de muchos de los principios y objetivos que establecía. En el caso del mundo rural, el principal problema era que *“desde 1857 hasta principios del siglo XX, la Enseñanza Primaria fue deficitaria a consecuencia de la poca atención que el Estado le prestó”* (CORCHÓN ALVAREZ, E., 1997: 42). Más concretamente:

“Desde el Real Decreto de Instrucción Primaria, de 1866, hasta 1900, la Enseñanza Primaria es deficitaria en las zonas rurales por la poca respuesta estatal ante la falta de demanda de instrucción, motivada ésta, a su vez, por la desastrosa situación social y económica del campo. La iniciativa privada invertía únicamente donde podía recoger beneficios, o sea en el medio urbano, huyendo del medio rural. De cualquier manera, las inversiones privadas superaban claramente las estatales: así, en el año 1901 existían en Madrid 310 escuelas privadas y solamente 184 escuelas públicas. Galicia revela incluso una situación extrema: allí la escuela oficial no se generalizó hasta los años 1957-1960, sobre todo en las comarcas rurales”. (FERNÁNDEZ, C., 1976: 21).

En líneas generales, no había suficientes recursos para atender a las necesidades educativas de una población con elevados índices de analfabetismo, lo cual no hacía sino mantener el problema, pues en años venideros y, tal y como demuestra el cuadro adjunto, el número de analfabetos seguiría siendo importante dentro de la población española:

AÑOS	HABITANTES	ANALFABETOS
1900	18.594.405	56.2 %
1910	19.927.152	50.6 %
1920	21.303.162	43.2 %

Tabla 1: Fuente: FERNÁNDEZ (1976)

En el articulado de la Ley Moyano referente al número de escuelas por ratio de habitantes se especifica claramente que:

“En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela Pública Elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 100).

Pues bien, esa cobertura de cuatro escuelas por cada mil habitantes nunca se cumplió ni en las mejores expectativas. En 1908 no existían más que 1,4 escuelas por cada mil habitantes, una proporción mucho menor de la que la Ley Moyano establecía como mínima obligatoria. Dos años después, en 1910, llegó a darse incluso el extremo caso de la localidad de Sarria (Lugo) en donde sólo se disponía de cuatro escuelas para poder atender a las necesidades educativas de sus 12000 habitantes, los cuales se encontraban “concentrados” en un espacio de tan sólo 200 km². (CORCHÓN ÁLVAREZ, 1997: 43; FERNÁNDEZ, C., 1976: 21).

En 1931 el número de escuelas existentes había aumentado en 23.346 desde la promulgación de la Ley Moyano, representando un crecimiento medio anual de 315 centros; si bien la situación educativa en el medio rural era todavía más que alarmante. La escuela rural de la época carecía de los recursos materiales e infraestructurales más elementales, por no hablar de los humanos, ya que los maestros eran pocos, mal preparados para el ejercicio de la función docente y peor pagados. Los contenidos transmitidos eran pobres y los materiales didácticos escasos y de mala calidad, amén de que no se respetaban las lenguas autóctonas por considerarlas incultas. (CORCHÓN ÁLVAREZ, 1997: 43; FERNÁNDEZ, C., 1976: 22).

Para hacernos una mejor idea de la situación que vivía la escuela rural de la época, sirva leer las palabras del PADRE MANJÓN recogidas por FERNÁNDEZ (1976: 22):

“La habitación destinada a clase estaba en un bajo y tenía por suelo tierra, que, por ser polvorienta, cubrieron con planchas los vecinos; por techo, unas vigas y ripios de duela sin afinaciones de garlopa ni ajustes de cielo raso... sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega estancia, el maestro es un hombre descontento de su condición, aburrido de su estado social, desesperado de su porvenir, sin la cultura precisa para dar una enseñanza, y muchas veces mezclado en las luchas de los pueblos...”

La situación del magisterio de la época era, como ya se apuntaba antes, totalmente lamentable. Para poder hacernos una idea más clara del estado de la profesión en esta etapa, CORCHÓN ALVAREZ (1997: 44 – 46) se centra en tres de los puntos fundamentales de la Ley Moyano que hacen referencia al tratamiento profesional de los docentes, a saber:

1.- Titulación Académica: Además de tener cumplidos los veinte años de edad, resultaba obvio que para ser maestro se requería la titulación académica correspondiente (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 180) si bien esta acreditación no parecía ser condición *sine qua non* para el ejercicio de la docencia, pues:

“Quedan exceptuados de este último requisito los que regenten escuelas elementales incompletas; los cuales, como igualmente los maestros de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad, expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia, en la forma y términos que determine el Reglamento.” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 181).

Por si esto no fuera poco, al ahondar un poco en el articulado de la Ley descubrimos que la idea de autonomía pedagógica, didáctica y organizativa del docente quedaba lejos de la concepción educativa que tenía el régimen, pues:

“Las escuelas incompletas y las de temporadas se desempeñarán por adjuntos o pasantes, bajo la dirección y vigilancia del maestro de la escuela completa más próxima” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 102).

Como era de esperar, aunque las condiciones para los maestros de la escuela rural eran ciertamente precarias, las mayores víctimas de esta disposición no eran ellos, sino los alumnos, pues como recoge CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 45):

“¿Quiénes padecieron más la falta de maestros titulados?. Obviamente los niños de las escuelas rurales ya que las escuelas incompletas proliferaron mucho más en contextos rurales que en los urbanos. Pero la situación la agravó aún más el Conde de Romanones, Ministro de Instrucción Pública, al cerrar las escuelas rurales en los años 1903 y 1904”

2.- Salario: La Ley Moyano dejaba todo lo referente a la gestión profesional del docente (selección de personal, titulación, sueldo, etc.) en manos de los ayuntamientos ya que:

“Los maestros de escuelas públicas elementales completas disfrutarán de un sueldo fijo de 2.500 reales anuales, por lo menos en los pueblos que tengan de 500 a 1.000 almas; de 3.300 reales en los pueblos de 1.000 a 3.000; de 4.400 reales en los de 3.000 a 10.000; de 5.500 reales en los de 10 a 20.000; de 6.600 reales en los de 20.000 a 40.000; de 8.000 reales en los de 40.000 en adelante; y de 9.000 reales en Madrid” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 191).

“Pero en los pueblos que tengan menos de 500 almas el Gobernador fijará oyendo al Ayuntamiento la dotación que éste ha de dar al maestro, ó la cantidad con que ha de contribuir para dotar al del distrito que se forme” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 193).

Tal situación era también motivo de discriminación en el colectivo profesional docente, pues como se puede apreciar, el salario del maestro variaba en función del número de habitantes de la localidad en la que ejercía su labor (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 45), si bien, quizá lo más alarmante era el modo de tratar a los maestros que tenían los ayuntamientos de la época ya que, como siempre, cualquier interés político o económico primaba por encima de la retribución y las condiciones laborales del docente. En este sentido resulta más que ilustradora la crónica realizada por FERNÁNDEZ (1976: 24) de la “consideración especial” de la que disfrutaban los maestros por parte de las corporaciones locales, ya que:

“Existían en los municipios las llamadas «Juntas Locales», dominadas por los caciques del pueblo y encargadas de controlar los nombramientos, pagar sueldos, etc... Las «desgracias» económicas del magisterio comenzaron a partir del momento en que los ayuntamientos se hicieron cargo de todo. La Ley Moyano determinaba que el sueldo asignado a un maestro había de depender del número de habitantes que tuviera la localidad en la que se encontraba enclavada la escuela. En las localidades con una población entre 500 y 1.000 habitantes los maestros percibían un sueldo anual de entre 525 y 2.225 ptas. Los que trabajaban en localidades de menos de 500 habitantes, situación frecuente en el medio rural, tenían un sueldo determinado por el Gobernador Civil. Mas como eran los ayuntamientos quienes pagaban y las leyes se cumplían mal, las aldeas estuvieron desde un comienzo condenadas a no tener buena enseñanza. En 1901, en 40 de las 49 provincias del Estado español no se pagaban ni los atrasos ni los sueldos corrientes, dándose el caso de que la deuda total contraída al respecto en un año fuera de 8.379.706 ptas.”

3.- Compatibilidad: En lo referente a la compatibilidad de la labor docente con otras tareas, la Ley Moyano establecía que “el ejercicio del Profesorado es compatible con el de cualquier profesión honrosa que no perjudique el cumplimiento desempeño de la enseñanza, e incompatible con todo otro empleo o destino público” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 174). No obstante, esto no era técnicamente cierto para todos los docentes, pues, para aquellos que regentaban escuelas elementales incompletas, la potestad de compatibilidad laboral era mucho más restringida ya que:

“En las escuelas elementales incompletas podrán agregarse las funciones de maestro a las de cura párroco, secretario de Ayuntamiento u otras compatibilidades con la enseñanza” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 189).

Todas estas consideraciones no hacen sino ratificar la situación por la que pasaban los maestros de la época que, gracias a su profesión, eran siempre los peor vestidos, los más pluriempleados, hasta el punto de hacer de músico local o de zapatero remendón, y los que gozaban de peor consideración social (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 46; FERNÁNDEZ, C., 1976: 23).

Si a esto unimos el hecho de que no se necesitaba titulación para ejercer la docencia en una escuela incompleta, el resultado es que en el primer intento de regulación del Sistema

Educativo en España, las condiciones de marginalidad del entorno rural llegaban al extremo de la inmundicia.

1.2.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA POSTGUERRA HASTA LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E.) DE 1970

Finalizada la guerra civil española, pasaría a ocupar la titularidad del Ministerio de Educación Nacional, anteriormente conocido como Ministerio de Instrucción Pública, D. José Ibáñez Martín quien concibió la Educación a través de un modelo impositivo, regio e ideológico caracterizado por (CARBONELL, J., 1996: 232 – 233; DÍEZ PRIETO, M.P., 1989: 34; FERNÁNDEZ, C., 1976: 27):

- Un regreso al modelo escolar del Antiguo Régimen, más nacional y bajo la confesionalidad al catolicismo, la Iglesia adquiere de nuevo una destacada presencia e influencia tanto en la enseñanza como en el Sistema Educativo.
- Acción destructora, un proceso continuo de dismantelamiento de la reforma educativa propiciada por el gobierno de la Segunda República.
- Influencia de lo ideológico como factor de inculcación y disciplinarización social (CORCHÓN ALVAREZ, 1997: 46; AMO LOBO, J., 1991: 29) pues:

“La función básica de la Contrarreforma Franquista era el control y la represión política – ideológica en todos los ámbitos de la vida social y cultural, mientras se despreocupaba totalmente de los aspectos técnicos y pedagógicos y de los relativos a los principios de universalidad y gratuidad de la enseñanza” (CARBONELL, J., 1996: 232).

- Centralismo y autoritarismo, propio de un régimen naciente que bebía de las influencias dominadoras del fascismo, movimiento en auge durante la época.
- Abandono absoluto de la escuela pública, en contra de lo que propiciaban los ideales educativos de la República.
- Prohibición del uso de las lenguas autóctonas en la enseñanza.
- Ampliación de la obligatoriedad de asistencia a la escuela hasta los doce años, si bien esta edad sería nuevamente ampliada hasta los catorce durante los años sesenta, cuando el régimen empezó a entrar en crisis.

Durante el período franquista se publican dos leyes esenciales para la configuración del Sistema Educativo: la Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945 y la del Texto Refundido de 1967, ambas con la misma base ideológica y con escasas diferencias entre una y otra. Es en este período (Ley de Educación Primaria de 1945) donde se va a definir la escuela rural en función de muchas ideas e indicadores que, como ya se verá más adelante, tienen todavía plena vigencia.

Entre las principales medidas y consideraciones propugnadas por la ley citaremos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 47 – 48; 2000: 20; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 29 – 30; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Arts. 5 - 73):

- Consagración de la separación de sexos por razones de índole moral y eficacia pedagógica (Art. 14), la ubicación de niños y niñas en locales distintos y bajo la tutela de maestros y maestras respectivamente (Art. 20) con la excepción de las escuelas de párvulos (4 a 6 años) en las que la matrícula no permitiese la división de sexo y de las escuelas mixtas cuando el núcleo de población no diese un contingente escolar superior a los treinta alumnos entre los seis y los doce años (Art. 31).
- Establecimiento de la gratuidad para aquellas familias que no pudiesen sufragar los servicios educativos.
- Creación del tipo de escuelas graduadas, la cartilla escolar y el Certificado de Estudios Primarios como documento acreditativo de que se había cumplido con el requisito de la obligatoriedad de la Educación hasta la edad mínima de doce años.

- Configuración de un curso escolar de 240 días de duración como mínimo (sólo superado por Dinamarca) y una jornada de cinco horas sin incluir las enseñanzas complementarias (Art. 41).
- Elevación a la categoría de ley de los derechos del niño, de acuerdo con la Declaración de Ginebra, aunque se pretendiera formar una juventud fuerte y sana mediante el ya arcaico y consabido método de la memorización como mejor recurso de aprendizaje.
- Imposición de la moral católica según las disposiciones vigentes del Derecho Canónico, la unicidad de la lengua española en detrimento de las lenguas autóctonas y la disposición de que la Educación Primaria femenina preparase especialmente para la vida del hogar, la artesanía e industrias domésticas. (Art. 11).
- Necesidad de estudiar, para el ejercicio de la labor docente, al menos tres cursos en la Escuela de Magisterio, a partir de los 14 años de edad. (Art. 63).
- Definición de escuela rural en un sentido amplio como aquellos centros unitarios situados en aquellos núcleos de población cuya densidad dentro de un kilómetro no supere los 250 habitantes con una ratio de 30 / 1. De no ser así, el radio sería ampliado hasta dos o más kilómetros, siendo los alumnos transportados gratuitamente. (Art. 17).
- Desde la concepción más restrictiva se entendía como escuela rural a aquellas escuelas de censo inferior a 501 habitantes.
- Se consideran típicamente rurales aquellas escuelas pertenecientes a aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a 500 habitantes.

Las anteriores medidas, no obstante, no supusieron un cambio significativo para la precaria situación en la que se encontraba la escuela rural durante las dos primeras décadas, pues tal y como recuerda BAYO (1976):

“Durante los veinte años que van de 1939 a 1959 no hubo enseñanza rural digna de tal nombre. Sin contar que los pueblos pequeños carecían de escuelas, la miseria de la época era tanta en los grandes que los hijos de los campesinos y de los artesanos apenas podían acudir a la escuela. Sin haber cumplido los siete años tenían que ocuparse del pequeño ganado familiar y ayudaban en todas las faenas agrícolas. Una confirmación de estas situaciones la tendríamos investigando la extensión del analfabetismo entre los mozos de los reemplazos de esa época. Ni siquiera se llevó a cabo, en términos generales, una tarea rudimentaria de alfabetización. En aquellos años las masas trabajadoras sólo tenían un objetivo que apenas pudieron cumplir: trabajar todos los días y acostarse con el estómago mínimamente satisfecho. Y no podía haber una enseñanza medianamente válida porque no había necesidad de calificar fuerza de trabajo: el número de desocupados en el campo, aliviado dramáticamente por las bajas de la guerra y de la represión, había vuelto a alcanzar sus cotas más altas” (1976: 2)

Y es que, tal y como apuntaba FERNÁNDEZ (1976), el Ministerio de Educación de la época no parecía mostrar interés siquiera por los mínimos problemas infraestructurales que presentaba la escuela rural, pese a estar concentrada en ella la mayor parte de la población española:

“La preocupación del Estado por la escuela rural fue nula en este período. En el año 53 se dictó la Ley de Construcciones Escolares en cuya realización que trataba de comprometer a tres organismos oficiales: el Estado, las juntas provinciales y los ayuntamientos. A partir del año 56, gracias a un nuevo equipo ministerial, las escuelas rurales dispusieron de mejores locales, con nuevas construcciones” (1976: 27).

Durante el período que nos ocupa se dan dos planes de estabilización. El primero (1964 – 1967), preocupado en la subsanación de las deficiencias derivadas de la falta de aulas, la escolaridad obligatoria reducida, la escasa retribución salarial del magisterio y su

dispersión rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E, 1997: 48; 2000: 20; DÍEZ PRIETO. M.P., 1989: 36). En ésta época y, hasta bien llegada la crisis de los setenta, se reincide en el hecho de que:

“La escuela ha seguido cumpliendo su función de ser ‘transmisora de ideología’, y de forma inadecuada e insuficiente, habría cumplido su papel de ‘transmisora de cualificaciones’. Es un hecho conocido que el éxodo rural estuvo formado por personas que carecían de una formación cultural suficiente y de una cualificación profesional”. (CARMENA, G. Y REGIDOR, J.G., 1984: 25).

El II Plan de Estabilización surge como consecuencia inmediata de lo dispuesto en el primero, dentro del marco del texto refundido de 1967 de la Ley de Educación Primaria de 1945. Se intensifica la construcción de colegios nacionales con la meta de orientarse hacia la organización graduada de la enseñanza, se abandona el fomento de la escuela unitaria y se adoptan políticas de agrupamiento estructural que resultarían determinantes para las acciones educativas de la Ley General de Educación de 1970. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E, 1997: 48; 2000: 20).

El profesorado tampoco vio ninguna mejora notable de su situación con respecto a la época de la Ley Moyano, pues muchos aspectos de dicho texto legislativo permanecieron vigentes mucho tiempo después, sobre todo lo referente al ejercicio de la docencia en centros incompletos, en donde la posesión del correspondiente título académico seguía sin ser requisito necesario para la misma (CORCHÓN ÁLVAREZ, E, 1997: 49; 2000: 21):

“Las escuelas masculinas de localidades de censo inferior a 501 habitantes podrán ser desempeñadas por personas del lugar que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico. (...). Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a 500 habitantes, podrán ser encargados de la enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la escuela rural de la localidad”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Art. 73).

De esto se deduce que para ejercer la docencia en localidades pequeñas, en aldeas, en caseríos y en pedanías, no era necesario que el profesor estuviese en posesión del correspondiente título de Magisterio. En los centros urbanos y en los de poblaciones con un censo superior a 501 habitantes, el profesor requería de la titulación obligatoria *“salvo en el caso de los sacerdotes con certificado de aptitud pedagógica, expedido por su respectivo ordinario”*. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Art. 25.1). En ambos casos, serían nombrados por un período de cinco años prorrogables y con el sueldo de entrada del Magisterio Nacional. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 31). Esta consideración tan desigual establece según CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 50; 2000: 21), nuevos criterios de discriminación manifiesta en lo referente al tratamiento que recibían los centros urbanos, en detrimento de los rurales.

No deja de ser irónico, por otra parte, que el Ministerio de Educación, plenamente consciente de la poca consideración profesional y social que sufrían los docentes de la escuela rural, exigiera como requisito para el ejercicio de la labor docente el *“gozar, por su tradición docente o por su eficacia pedagógica, de público prestigio”*. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Art. 25.4).

Parece patente, en palabras de BERLANGA QUINTERO (2003: 37), que el esfuerzo personal y profesional que hacían los 85.000 maestros de la época no gozaba de la consideración necesaria y tampoco era remunerado dignamente. Había plena conciencia de que la situación de los maestros de la escuela rural no era buena. El maestro seguía subsistiendo en una situación precaria y ahora era más un guardián ideológico de la ortodoxia del régimen franquista que un educador:

“Por muchas razones y salvo excepciones honrosísimas los maestros son meros auxiliares de la gendarmería e impiden la llegada de ideas que son de uso común en las ciudades. Sin ánimo de herir a nadie, es conveniente referirse al cambio de significado habido en el magisterio durante los últimos cuarenta años. En tiempos de la República y de la Monarquía el maestro rural era —hablando siempre en términos generales— uno de los puntales

más firmes en los pueblos de las ideas del liberalismo y la tolerancia. Este tipo de maestro fue sustituido por otro de signo contrario, autoritario, distante e integrado en las fuerzas caciquiles de la población. Muchos de aquellos viejos maestros fueron depurados y para cubrir el vacío se fabricaron rápidamente titulados que ni siquiera habían cursado estudios medios". (BAYO, E., 1976: 3 – 4).

1.3.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E., 1970) HASTA LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.G.S.E., 1990)

Probablemente y, según destaca CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 50), el antecedente legislativo más importante que tiene el sistema educativo que hoy conocemos todos es la Ley General de Educación de 1970, o Ley Villar Palasí, llamada así en honor al, por aquel entonces, Ministro de Educación que la promulgó.

Presionado por las fracciones más abiertas y tecnocráticas del régimen franquista, el Ministerio pretendía, en un intento ciertamente ambicioso, la modernización, la racionalización y la flexibilización del sistema educativo con el presente texto legislativo. La reforma contó con el beneplácito de diversos organismos internacionales y fue bien acogida, si bien, sus propósitos reformistas chocaron frontalmente con la resistencia de los sectores más inmovilistas y radicales del régimen del General Franco, que impidieron la financiación de la ley y, como consecuencia inmediata, la implantación del principio de gratuidad en la educación, requisito imprescindible de una escuela de masas de carácter democrático. (CARBONELL, J., 1996: 233).

Los rasgos más significativos de la que, probablemente constituyera la segunda reforma educativa más importante en nuestro país, fueron los siguientes (CARBONELL, J., 1996: 233 – 243; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 55):

- Sustitución del antiguo discurso, explícitamente ideológico de las regulaciones curriculares en torno al nacional – catolicismo por otro de carácter básicamente técnico y ausente de ideología. El control sobre la actividad docente se centrará a partir de entonces y, principalmente, en la expresión técnica de su trabajo y en la adquisición, por parte de los alumnos, de los objetivos terminales oficialmente prescritos.
- Modernización de la escuela, sobre todo en el aspecto pedagógico, que se encontraba demasiado ideologizado por imperativo del régimen franquista.
- Adecuación del sistema escolar al sistema productivo, aplicaciones de los postulados de la Teoría del Capital Humano a la Educación.
- Obligatoriedad de la Educación y asistencia a la escuela hasta la edad de catorce años.
- Reordenación de los ciclos educativos, desapareciendo la Primaria y la Secundaria para constituir lo que ahora pasaría a denominarse como Enseñanza General Básica (E.G.B).
- Cierta tolerancia y apertura a la enseñanza en otras lenguas autóctonas del Estado, hecho que hasta ese momento había estado totalmente prohibido.
- Construcción de un nuevo sistema de Formación Profesional que garantizaba una mayor cualificación de la mano de obra.
- Formalización de la relación del Estado con el sector privado de la enseñanza mediante la política de conciertos educativos, según los cuales, los centros privados que reunieran determinadas características y condiciones recibían ayudas económicas. No obstante, las fuertes presiones de la Iglesia consiguieron que esta política de conciertos fuese sustituida por las subvenciones a las escuelas privadas sin ningún tipo de contrapartida y a cargo de los presupuestos generales del Estado.

Aunque la Ley General de Educación apostaba por una mayor apertura de mentalidad así como por una reforma más equitativa y ambiciosa del sistema educativo, sus postulados requerían de esfuerzos que sobrepasaban el nivel económico del Ministerio y el Estado en ese momento y, en gran medida, el texto pecó de demasiado idealista al pretender llevar a cabo

una reforma de tal trascendencia con las dotaciones económicas que se asignaron en aquel entonces, pues:

“...no contó durante el largo proceso de puesta en marcha, ni con los presupuestos económicos necesarios ni con la voluntad política imprescindible para conseguir que la cantidad de puestos escolares viniera acompañada por una calidad del conjunto del proceso educativo capaz de asegurar una respuesta equilibrada a la demanda que en esta materia exigía la sociedad española.” (CARTAGENA, J.I., 1984: 1).

Dos de los grandes objetivos educativos a conseguir con la implantación de la nueva ley, a saber, la mejora de la calidad de la enseñanza y la consecución efectiva del principio de igualdad de oportunidades, no fueron alcanzados precisamente por el primordial impedimento que suponía la falta de una financiación adecuada, lo que supuso importantes y decisivos cambios en su aplicación:

“...la ley no tenía en cuenta suficientemente: la nueva situación económica y política; las tensiones sociales actuales; la dinámica de las nuevas generaciones; etc. La Ley General de Educación no favorecía suficientemente la igualdad de oportunidades, la calidad de la enseñanza, la convivencia democrática, el pluralismo ideológico, las peculiaridades regionales, etc. Así, esta ley ha significado en realidad una efectiva escolarización obligatoria desde los 6 a los 14 años, pero no puede hablarse de una escolarización única y gratuita ni, asimismo, de una mejora considerable de las condiciones y la calidad de la Educación para toda la población en edad escolar”. (CARMENA, G. Y REGIDOR, J., 1981: 1)

1.3.1.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA PROMULGACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN HASTA EL REAL DECRETO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DE 1983

Centrándonos en la política educativa que el Ministerio adoptó para con la escuela rural durante los primeros años de la reforma de la Ley General de Educación, podemos concretar sus actuaciones en función de tres aspectos fundamentales resaltados por CARMENA Y REGIDOR (1981: 2 – 6), a saber, tratamiento de los centros, del profesorado y del alumnado:

1.- Tratamiento de los Centros

Tal y como señalan estos autores, existen dos características básicas que definen a la escolarización rural según el tipo de centro:

“La escolarización según el tipo de centros existentes en el medio rural posee dos caracteres que la definen a lo largo de todo el período: la supremacía de la enseñanza estatal sobre la no estatal, y un significativo porcentaje de unidades escolares en centros incompletos”. (1981: 2).

Aunque no se aprecian diferencias importantes en la relación de las enseñanzas estatales y no estatales tras la aplicación de la reforma de la L.G.E., sí que se puede hablar bastante en lo referente a la evolución del número de unidades en los centros incompletos...

La nueva política del Ministerio de Educación apostó por las concentraciones escolares que, tal y como remarcan los autores, obedecían a un doble objetivo (1981: 2):

- Facilitar la educación obligatoria a los alumnos que viven en áreas de población diseminada o escasa, y suprimir un elevado número de escuelas unitarias con fuertes costes de mantenimiento debidos a la mínima relación profesor / alumno
- Elevar notablemente el nivel pedagógico de los centros.

El ritmo de construcción de estas concentraciones escolares va a condicionar considerablemente la evolución de los puestos escolares creados en el mundo rural y, si bien al principio de la implementación de la ley se creó un gran número de los mismos, alcanzando éste su punto álgido en el curso académico 1971/72, posteriormente su ritmo de creación quedaría totalmente estancado debido a dos factores principales: la fuerte reducción presupuestaria y una creciente oposición social a las concentraciones (1981: 2).

Tal y como se puede comprobar, las concentraciones no fueron la panacea de la escuela rural. De hecho su concepción era confusa e irregular en tanto que su constitución se veía influida por factores como el número de niños concentrados en el centro, los núcleos de población de procedencia, las rutas de transporte, las características de la zona donde se sitúa la concentración, etc. Concretamente y, según CARMENA Y REGIDOR (1981: 2), se detectaba una problemática común muy compleja que podía ser sintetizada en torno a cuatro ejes vertebradores:

- Las limitaciones infraestructurales de los nuevos edificios que albergaban la sede de los centros y sus dotaciones.
- Las deficientes y desiguales condiciones en las que se realizaba el transporte escolar.
- La deficiente y desigual atención prestada al comedor escolar en los centros.
- La inadecuación de la estructura organizativa interna, que no se adaptaba en absoluto a las necesidades específicas de estos centros.

Esta política educativa concentradora no supuso en principio un avance para la escuela rural en tanto que adolecía de importantes restricciones presupuestarias que no permitían ni siquiera el mantenimiento de la infraestructura más elemental. En este sentido, CARMENA Y REGIDOR (1981) destacan que, hasta la llegada de los Pactos de la Moncloa en 1978, donde se adoptaron una serie de medidas de revitalización presupuestaria en el ámbito educativo, la situación de los centros rurales y las concentraciones seguía siendo lamentable:

“...hasta 1978 la situación de los centros escolares rurales dejaba mucho que desear. Abundaban todavía centros antiguos, en mal estado de conservación y mal equipados, ya que el fuerte empuje renovador de los primeros años de la década no fue suficiente.” (1981: 2).

2.- Tratamiento del Profesorado

Tal y como señalan CARMENA Y REGIDOR (1981: 2 – 3), la evolución de la situación del profesorado de la escuela rural viene íntimamente supeditada a la política ministerial de las concentraciones escolares. Estos autores no aprecian un cambio sustancial en cuanto al número de docentes en activo dentro del medio rural. Ni se han producido disminuciones importantes ni aumentos considerables. Lo único destacable para ellos es que:

“...las variaciones apreciadas se han debido a una menor demanda de puestos escolares en las zonas rurales, motivada por el éxodo de los años 60. De hecho, con el cierre de centros incompletos lo que ha tenido lugar ha sido un trasvase de maestros que ejercían en este tipo de centros a los centros comarcales.” (1981: 2 –3).

Este hecho viene ratificado por BERLANGA QUINTERO (2003: 57) que afirma que, debido a la nueva ordenación concentradora de las escuelas rurales, muchos maestros aprovecharon la coyuntura de supresión de centros y puestos de trabajo para intentar encontrar en las concentraciones una opción de mejora de sus condiciones sociolaborales, interesándose por las posibilidades de promoción que se ofrecían mediante cursillos de especialización de 400 horas de duración, cursillos regulados por la Orden de 17 de Junio de 1972 (B.O.E. de 1 de Julio de 1972) que podían ser realizados, o bien durante el año académico en período no lectivo, o bien en período vacacional y fines de semana, en función de la distancia a la ciudad que tenían que cubrir los profesores desde su residencia habitual.

Así pues, la situación general del profesorado tras la aplicación de la política concentradora del Ministerio de Educación parecía clara: por un lado los profesores que ejercían su labor en centros incompletos, no veían una transformación sustancial en su situación laboral aunque corrían el riesgo de que sus escuelas fueran cerradas, mientras que por otra parte los docentes de centros completos y concentraciones disfrutaban de mejores condiciones laborales. En este sentido, CARMENA Y REGIDOR (1981) resaltan que:

“Para los maestros con destino en centros incompletos no han existido transformaciones importantes en las condiciones en que desarrollan su actividad educativa; la total ausencia de medidas viene a caracterizar su situación. Los maestros destinados en centros completos sólo por este hecho disponen de mejores condiciones, pero, aunque en este caso sí se

han formulado una serie de cambios fundamentales, no se han llevado a efecto en su mayoría. Así, no tiene efectividad una plantilla de profesores por centro; no hay una participación activa del profesorado en la planificación educativa; y no se ha dado un cambio en las funciones tradicionales del maestro, a la vez que viene realizando funciones ajenas a su profesión. En suma, se ha pedido al maestro que lleva a cabo un gran esfuerzo de cambio, actualización y trabajo, pero no se le han ofrecido expectativas de mejora económica, social, de condiciones y de promoción.” (1981: 3).

3.- Tratamiento del Alumnado

En este aspecto, CARMENA Y REGIDOR (1981: 3), conscientes de que en realidad los alumnos son meros receptores de las consecuencias derivadas de la puesta en marcha de una determinada política educativa, optan por sintetizar sus conclusiones en base a dos aspectos fundamentales: las condiciones de escolarización del alumnado y las posibilidades que les ofrece la nueva configuración del sistema educativo, antes, durante y después de la enseñanza obligatoria.

Una primera valoración generalista de este aspecto, es la que hace BERLANGA QUINTERO (2003), con unas conclusiones no demasiado esperanzadoras para los alumnos del medio rural, pues:

“La creación de grandes concentraciones representó para el alumno de medios rurales un fuerte desarraigo, el aumento del fracaso escolar, dramáticos accidentes por el masivo transporte y, en definitiva, pérdida de calidad educativa y de vida”. (2003: 56)

Refiriéndose a las condiciones de escolarización del alumnado, CARMENA Y REGIDOR (1981: 3) hacen hincapié en dos puntos básicos: el “*déficit físico*” y el “*déficit funcional*”. Sobre el “*déficit físico*” estos autores no ocultan su satisfacción por el hecho de haber logrado una amplia ratio de escolarización de los niños del medio rural, si bien los resultados no eran del todo satisfactorios, pues tal y como manifiestan:

“El ‘déficit físico’ ha desaparecido casi por completo al final de los años 70 para la E.G.B.; aunque hay que señalar que todavía en 1976 existían, según datos oficiales, 23.753 niños sin escolarizar pertenecientes en su mayor parte a zonas rurales de población muy diseminada”. (1981: 3)

El “*déficit funcional*” viene caracterizado, a juicio de estos autores, por la escolarización de alumnos en centros incompletos. La solución, vista la política concentradora del Ministerio de Educación, parecía simple en principio: apostar por la escolarización en centros completos a través de las concentraciones escolares, pero nuevamente los recortes presupuestarios que caracterizaron la implementación de la L.G.E. en sus primeros años de vida, hicieron que el remedio fuese casi peor que la enfermedad (CARMENA, G. Y REGIDOR, J., 1981: 3).

En cuanto a las posibilidades que la nueva configuración del sistema educativo ofrecía a los alumnos, se podría sintetizar las conclusiones de estos autores en tres puntos fundamentales (CARMENA, G. Y REGIDOR, J., 1981: 3 – 6):

- La no obligatoriedad y la no gratuidad del nivel preescolar situaba a los niños del medio rural en abierta discriminación con respecto al resto; habida cuenta del escaso número de puestos escolares creados en centros estatales, de la práctica total ocupación de este nivel por la enseñanza no estatal y de la inexistencia de este tipo de centros en zonas rurales. Hasta la llegada de los Pactos de la Moncloa en 1978, la dotación económica asignada a este nivel había sido casi inexistente, si bien, después de los mismos, la atención fue algo más significativa, aunque con un carácter muy transitorio
- La discriminación patente, sobre todo de los niños escolarizados en centros incompletos durante la segunda etapa de la E.G.B. Los alumnos no se encontraban distribuidos por cursos homogéneos y no disponían de la imprescindible atención de profesorado especialista, por no hablar de que, en no pocas ocasiones, las deficiencias organizativas del centro les obligaban a asistir a la institución comarcal, lo cual les suponía un grave trastorno en tanto que, como señalan los autores, los fondos

suministrados para subvencionar el transporte y el comedor escolar resultaban manifiestamente insuficientes.

- El abandono masivo de los estudios una vez finalizada la escolaridad obligatoria. La razón principal era la inexistencia general de centros de Formación Profesional (F.P.) así como la inadecuación del tipo de enseñanza cuando existían y la falta de expectativas en lo referente a salidas profesionales. El B.U.P. suponía, en la gran mayoría de los casos, una alternativa de elección obligada si se quería continuar estudiando, lo que suponía para los alumnos del medio rural el abandono inmediato de la vida académica ante la gran cantidad de dificultades que tendría que superar el alumno.

En general y, tal y como señala CARTAGENA (1984: 1), ciertos elementos endógenos y exógenos a la propia configuración del nuevo sistema educativo nos presentaban un panorama con importantes desajustes, entre los cuales cabe destacar:

- El desarrollismo de los años 60 que determinaba, por un lado, la aparición de los ghettos urbanos, los suburbios, los barrios sin infraestructura ni equipamiento y con una población desarraigada; por otro, el progresivo deterioro y estancamiento de un gran número de municipios rurales. Según el censo de población del I.N.E., el 43% de los municipios del país poseían una población inferior a los 500 habitantes lo cual suponía 3.449 del total de municipios, cifrado en 8.022. Y ello unido la compleja orografía que, en muchos casos, aísla de otros núcleos urbanos.
- Los rápidos cambios producidos en la configuración de la estructura económica de España, ya que la transformación del proceso productivo no tuvo una correlación en las estructuras educativas, caso especialmente grave en F.P., donde todavía el 40% de los alumnos estudiaban la rama administrativa.
- La falta de adecuación del profesorado y del contenido de los programas.
- Una política de concentraciones escolares en E.G.B fuertemente contestada, sin que, por otro lado, se diera solución real a la problemática de la escuela unitaria del mundo rural que, en número de 5.000, supone el único foco educativo y cultural de muchas pequeñas poblaciones.

Durante esta subetapa de trece años, la evolución de la escuela rural en nuestro país sufre constantes altibajos, contrastes a los que hace referencia CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 52 – 53; 2000: 24), agrupándolos en cuatro etapas fundamentales:

1. 1971 / 1972: Disminución de las escuelas unitarias, mixtas y graduadas debido a la implementación de las concentraciones escolares. Se crean los centros comarcales y las Escuelas – Hogar.
2. 1973 (III Plan de Desarrollo Económico y Social, 1972 - 1975): Fuerte estancamiento en la creación de nuevos puestos de trabajo debido a la insuficiencia presupuestaria y la oposición social generada a raíz de la aparición de las concentraciones escolares.
3. 1978 (IV Plan de Desarrollo Económico y Social, 1976 – 1989): Aprobación de una partida extraordinaria de 40000 millones de las antiguas pesetas en el período 1978 – 1979 que vendría acompañada de la creación de nuevos centros completos. Tal acontecimiento tuvo lugar con motivo de los Pactos de la Moncloa.
4. 1980: Nuevo estancamiento en la creación de puestos de trabajo docentes debido a un importante recorte presupuestario para la escuela estatal.

En general y, aunque probablemente esto no formaba parte del plan inicial del Ministerio de Educación, la implementación de la L.G.E. resultó más negativa que beneficiosa para la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 53; 2000: 24; FERNÁNDEZ, C., 1976), con una política concentradora que, amén de la manifiesta carencia presupuestaria con la que fue emprendida, no terminaba de resolver sus problemas más elementales y no convencía a la población pues:

“... las concentraciones escolares se vuelven rentables para la Administración Española, como cómodas para el maestro pero no para la población rural, ya que la concentración conlleva la homogeneización (al

menos en las actuales condiciones políticas) y ésta supone prescindir completamente de la realidad socioeconómica y cultural de esos niños rurales a los que se quiere escolarizar”. (FERNÁNDEZ, C., 1976: 27).

De hecho, hasta tal punto resultó ser negativa para la educación rural esta política adoptada por la nueva ley de Educación, que incluso llevó al propio ministerio a replantearse sus acciones:

“El mismo ministerio comienza a darse cuenta de sus fallos: a las escuelas rurales o a las concentraciones escolares no les llega el presupuesto; ha surgido una gran cantidad de problemas imprevistos, transporte escolar comedor, etc. Algunos sospechan que la Administración ha llegado hasta a recomendar que se vuelvan a utilizar las escuelas unitarias, abriendo de nuevo aquellas que aún estén en buen estado”. (FERNÁNDEZ, C., 1976: 27).

Aunque parece casi rotundo el hecho de atribuir un estrepitoso fracaso a las concentraciones escolares, y pese a que FERNÁNDEZ (1976: 25) y BERLANGA QUINTERO (2003: 56) afirman que la mayoría de estas escuelas fracasaron debido a la irracional planificación con la que fueron llevadas a cabo, al no respetar la unidad de población en el medio rural, para CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 53; 2000: 24) resulta más interesante hacer valoraciones atendiendo a las ventajas e inconvenientes que, a juicio de diversos autores, presenta cada tipo de centro. En ese sentido, cabe hacer las siguientes distinciones:

LA ESCUELA RURAL

(SANTOS GUERRA, M.A., 2002: 110 – 111; FERNÁNDEZ, C., 1976; GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981; CARMENA, G. Y REGIDOR, J., 1981, 1984; NOGUERA JUÁREZ, M.P. Y PEÑA PÉREZ C.M., 2002: 1409; CORCHÓN ÁLVAREZ, E, Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004; 96 - 97)

Ventajas:

1.- De Carácter Instructivo - Formativo

1. Mayor contacto y relación más cercana y personal entre profesorado, alumnado y familias. La permanencia de la relación docente – discente garantiza la orientación y motivación del profesor.
2. Mayor autonomía administrativa y profesional en el proceso instructivo.
3. Mayor facilidad de implementación de las actividades extraescolares.
4. Mayor contacto con la naturaleza que puede ser utilizado como recurso didáctico de amplio potencial pedagógico.
5. Al ser pequeña la matrícula, es posible realizar una verdadera enseñanza individualizada. Se favorece el uso de adaptaciones curriculares individualizadas y la evaluación puede ser continua.
6. Enriquecimiento de la socialización y la convivencia del niño al coexistir varios cursos en el seno de una misma aula. La necesidad de actividades socializadas queda cubierta en este tipo de escuela.
7. El trabajo continuado con los mismos niños favorece su formación y se les conoce más a nivel individual y grupal.
8. El hecho de que el alumno tenga que trabajar sólo durante gran parte de la jornada escolar, aumenta el sentido de la responsabilidad, el autogobierno y el sentido de la iniciativa.
9. Aumento del tiempo de ocio al reducir el tiempo de desplazamiento del alumno hasta la concentración escolar.
10. La escuela es un potente factor de socialización que supone un elemento decisivo y esencial para ayudar a la mujer a recuperar el puesto que le corresponde en el seno de una sociedad que sigue adoleciendo de androcentrismo.
11. Es posible organizar actividades complementarias, tanto por el tiempo como por la ayuda que pueden prestar los padres y las madres.

12. Aumento de la flexibilidad organizativa al tratarse de grupos pequeños y poder efectuar salidas de la escuela sin complicaciones para otras actividades o personas.

2.- De Carácter Social

1. No hay transporte escolar.
2. Durante el día los pueblos no se quedan sin niños. Favorece el arraigo familiar y social. Se produce una mayor integración en el medio.
3. Son el más importante y, en no pocos casos, el único foco de cultura de la localidad.
4. Evita la emigración de matrimonios jóvenes.
5. Contacto y vinculación permanente de los niños y niñas con sus familias, tanto en situaciones normales como en extraordinarias como enfermedades, etc.
6. Aumento de la vida en los pueblos, vida que dan los niños y niñas que van haciendo patente, paso a paso su futuro.

Inconvenientes:

1.- De Carácter Instructivo – Formativo

1. Ausencia de Preescolar debido a la infrecuencia de existencia de una unidad para este nivel.
2. Aislamiento físico – humano y cultural de profesorado y alumnado.
3. Descontextualización de programas, libros de texto no adecuados, cultura marcadamente urbana, etc.
4. Inadecuación de la formación docente inicial.
5. Coexistencia de diversos niveles en el seno de una misma clase, una dificultad añadida a la falta de preparación específica inicial de los docentes para el ejercicio de su labor en este tipo de centros.
6. Excesiva movilidad del profesor por falta de estímulos. Impide la formación de equipos estables y conduce a su desgaste profesional.
7. Alto nivel de exigencia a los docentes, que han de asumir un esfuerzo adicional para montar todo el sistema instructivo en todos los niveles y cursos.
8. Dadas las exigencias de la instrucción actual, existe una limitación en el profesor, tanto en el dominio de todas las materias (incluidas las de especialidad) como en la metodología de las mismas.
9. Pese a las ventajas de la permanencia de la relación docente – discente, se manifiesta una incidencia muy fuerte en el rendimiento cuando hay errores en el profesor o incompatibilidad entre ambos.
10. Si son muchos alumnos y niveles en clase, la orientación y motivación docente en el trabajo individual y socializado puede ser poco por cuanto se ha de dedicar a la actividad magistral propiamente dicha con un grupo mientras los otros efectúan los demás tipos de trabajo.
11. En el supuesto anterior, de muchos alumnos y niveles, el rendimiento escolar es menor, ya que al tener que hacer el profesor el horario por secciones, el discente recibe atención directa del docente durante una limitada parte de la jornada escolar, lo cual conduce a un proceso de enseñanza – aprendizaje más flojo. La calidad de la enseñanza es inferior.
12. Continuando bajo el marco de los dos supuestos anteriores, se pueden dar problemas de organización.
13. La ayuda al profesorado es insuficiente.
14. La existencia de pocos alumnos en un mismo nivel. Puede que se vean empobrecidas sus experiencias con otros compañeros de su misma edad.

15. Deficiencias infraestructurales de los edificios escolares, de los materiales (espacios deportivos, talleres, etc.).

2.- De Carácter Social

1. Falta de los servicios sociales más elementales.
2. Absentismo escolar.
3. Falta de una mínima infraestructura cultural, destruyéndose la propia identidad al reemplazar la cultura autóctona por la urbana, vendida como supuestamente mejor.
4. En las escuelas unitarias, si el profesor causa baja, los alumnos se quedan en casa por falta de un sustituto.
5. Gran pobreza de ambiente familiar – cultural (analfabetismo, escaso vocabulario, graves deficiencias gramaticales, etc...).
6. Tras la finalización de los estudios obligatorios (E.G.B), el destino de los alumnos es: unos pocos, al centro comarcal a hacer B.U.P. y, la inmensa mayoría, al trabajo agrícola.

LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES

(GRANDE RODRÍGUEZ, M. 1981; CARMENA, G. Y REGIDOR, J., 1981, 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2000, 2005)

Ventajas:

1.- De Carácter Instructivo – Formativo

1. Mejora de las instalaciones, más recursos.
2. Se dispone de profesores especialistas en las distintas áreas.
3. Mejora de la calidad de la enseñanza, ventaja que, según CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 57; 2000: 27), surge como consecuencia directa de las otras dos anteriores, el nivel de los niños es más alto, e igualmente mejora su preparación.
4. Ampliación del campo de relaciones personales de los alumnos y, con ello, se produce una mejora de su socialización. Se fomenta la convivencia.
5. Mejor posibilidad de coordinar en equipo el trabajo docente al estar el maestro agrupado.

2.- De Carácter Social

1. Se facilita la escolaridad obligatoria a los alumnos que viven en áreas donde el nivel de poblamiento es diseminado o escaso.
2. El uso del comedor escolar (siempre y cuando funcione debidamente, dado que, para algunos, por su mal funcionamiento, es más bien un inconveniente en tanto que adolece de insuficiencia presupuestaria, hábitos no corregidos, etc...).
3. Rentabilidad para el Estado.

Inconvenientes:

1.- De Carácter Instructivo – Formativo

1. Escasa preparación académica y profesional de los docentes, que se ven obligados a trabajar con diversas culturas.
2. Los contextos escolares son de cultura urbana.
3. Los niños pequeños, de entre 4 y 5 años, se quedaban sin Preescolar.
4. Discriminación, rechazo e infravaloración de los niños rurales por parte de los que provienen de ambiente urbano.
5. Influencia distorsionada que ejerce sobre los niños la confluencia de dos modelos culturales antagónicos como son el de la escuela urbana y la familia rural.

6. Peligrosa transición de uno a varios maestros que sufren los niños, en tanto que el contacto más directo, personal y familiar se pierde.
7. La relación tutorial de los padres con el profesorado de sus hijos no resulta fácil, así como tampoco resulta fácil la participación de aquellos en la vida cotidiana del centro.

2.- De Carácter Social

1. Peligro de transporte escolar. Madrugones.
2. Los niños pasan todo el día fuera de sus casas y el horario les supone una seria restricción para sus ratos de juego y ocio...
3. Las concentraciones escolares contribuyen al despoblamiento. La localidad de procedencia del niño acaba siendo vieja. Al cerrarse la escuela, el pueblo envejece, muere y desaparece.
4. Descontextualización del niño con respecto a su entorno más inmediato. Se produce un serio desarraigo de su ambiente.
5. Pérdida de la cultura autóctona del lugar. Desvalorización del medio de procedencia del alumnado.
6. Elevados costes económicos de las concentraciones escolares, en contraposición a lo reflejado anteriormente como ventajoso.

SOBRE LAS “VENTAJAS” DE LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES

Pese a todas las grandes ventajas atribuidas anteriormente a las concentraciones escolares, no duda CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 59 – 63; 2000: 29 – 32) en hacer un estudio más crítico de las mismas, en tanto que muchas de ellas pueden no resultar tan veraces como en un principio se afirma. Para ello, este autor se centra en cinco puntos fundamentales: la mejora de las instalaciones, la mejora de la calidad de la enseñanza y preparación del alumnado, el profesorado especializado, círculo más amplio de relaciones personales y el ahorro económico.

1.- Mejora de las Instalaciones

Para la mejora infraestructural de los centros se realizaron importantes inversiones que fueron destinadas no sólo a la construcción de nuevas edificaciones sino a la remodelación de las ya existentes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 59 – 60; 2000: 29), si bien se dio la paradoja de que muchas de las instalaciones eran insuficientes, inadecuadas, o se encontraban en mal estado pues:

“... son muy pocos los maestros que disponen de instalaciones deportivas cubiertas (sobre un 6 por 100) y patio de recreo cubierto (sobre un 14 por 100). Para valorar la significación de estos datos hay que tener en cuenta, entre otras cosas, las condiciones climáticas que caracterizan a algunas provincias para las que disponer de instalaciones cubiertas resulta imprescindible. En cuanto al resto de las instalaciones, sólo alrededor del 55 por 100 de los maestros que ejercen en centros completos disponen de una biblioteca, el 42 por 100 de instalaciones deportivas cubiertas, el 50 por 100 de sala de profesores, el 33 por 100 de laboratorio y el 20 por 100 de sala de uso múltiple”. (CARMENA, G. Y REGIDOR, J. 1984: 54).

2.- El Profesorado Especialista

Considerada unánimemente como una de las mayores ventajas aportadas por la política concentradora de la L.G.E, el profesorado de los centros completos y las concentraciones respondía a un perfil muy concreto:

“Los profesores que acceden a las concentraciones son los de más antigüedad del área de reclutamiento de los alumnos, por lo que, atribuyéndoles una media de varios trienios, pueden costar al Estado, por sueldos más seguridad social, etc., unas 33.927 pts. por alumno y año”. (GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981: 2).

No obstante hay que matizar, con respecto a la especialización, que ésta aparecía a partir de 6º de E.G.B y que, en no pocos casos, había que cuestionarse la idoneidad de la misma, sobre todo teniendo en cuenta que la segunda etapa de la E.G.B funcionaba condicionada a la rigidez de un departamento.

Respondiendo a esta incógnita y, planteándose asimismo si realmente a partir de 6º de E.G.B eran los profesores especialistas los que impartían docencia en sus respectivas áreas dentro de las concentraciones, CORCHÓN ÁLVAREZ (1997, 2000) citando a GARCÉS CAMPOS concluye que:

“La distribución de los profesores por cursos se hace, en la casi totalidad de los casos, por riguroso orden de categoría. Así, los de más edad y las mujeres suelen impartir clase en la 1ª etapa de E.G.B. La 2ª etapa queda principalmente para los jóvenes y más si son varones. (...). La dedicación a un área concreta es, en la mayoría de los casos, un inconveniente a superar con la edad” (1997: 60; 2000: 30).

Sobre esta cuestión también se pronunciaría después BERLANGA QUINTERO (2003) al afirmar que:

“Los alumnos de la segunda etapa que permanecían en los centros de origen carecían de profesorado especialista y se produjeron muy pocas incorporaciones para continuar estudios de enseñanzas medias ante la escasez de institutos comarcales cercanos al lugar de residencia”. (2003: 56)

3.- La Mejora de la Calidad de la Enseñanza y la Preparación del Alumnado

La idea principal sobre la que se centra esta supuesta ventaja es que un solo maestro no es capaz de impartir todas las materias de todos los cursos del centro, por lo tanto en las concentraciones se prepara mejor a los alumnos.

CORCHÓN ÁLVAREZ (1997; 2000), citando nuevamente a GARCÉS CAMPOS, contraviene nuevamente este principio al establecer que:

“El desarrollo académico en el medio rural no parece ser inferior al del medio urbano, es más, la interacción, caso de que exista, puede que marque una tendencia en sentido contrario. En las localidades de menos de 1000 habitantes, los alumnos no aprenden menos que en otras localidades o ciudades mayores”. (1997: 60 – 61; 2000: 30).

A esta idea se suma CARIDE GÓMEZ (1984) que, estudiando los datos de rendimiento académico en el contexto rural gallego, no sólo no encuentra las ventajas expuestas sino que establece notables diferencias entre la calidad de los aprendizajes de los niños del medio rural y los del contexto urbano en tanto que:

“...según datos del Padrón Municipal de habitantes de 1975, algo más de un 55 por ciento de los habitantes del medio rural gallego no superaron la Primaria incompleta y más del 86 por ciento no prosiguió estudios superiores a la Primaria completa. Es relativamente fácil concluir que la escuela de este medio, a tenor de lo expuesto, no ha logrado impulsar y capitalizar como suyas las mínimas aspiraciones exigibles a cualquier política sensiblemente atenta al principio de igualdad de oportunidades”. (1984: 5).

4.- Ampliación del Círculo de Relaciones Personales

Ciertamente, otra de las grandes ventajas que justificaban la creación de las concentraciones escolares. Obviamente la diversidad es una de las grandes características de la escuela rural ya que:

“La agrupación del alumnado parte del principio de respeto hacia la natural y característica heterogeneidad y es el punto de partida para aprender de y con los otros, de manera que la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los alumnos trabajan de forma conjunta, coordinados, ayudándose los unos a los otros y estableciendo relaciones sociales interdependientes es la característica del aula rural. El alto grado de autonomía que suelen adquirir los niños y las niñas rurales viene

representado a través de las constantes relaciones de interdependencia con compañeros de edades, niveles y grados de aprendizaje diferentes". (BOIX TOMÁS, R., 2004: 16).

Sin embargo, nuevamente las consideraciones de CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 61; 2000: 30 – 31), basadas en los trabajos de GARCÉS CAMPOS, invitan a la cautela en esta afirmación en tanto que:

- El 61 % de los alumnos encuestados en las concentraciones afirman que sus mejores amigos son primos suyos o chicos de su pueblo.
- Tan sólo el 20 % considera que a sus mejores amigos los ha conocido en la concentración escolar.
- El 19 % restante tiene buenos amigos en los dos grupos, con lo que se puede concluir que la ampliación del círculo de relaciones sociales del niño de concentración sólo se produce cuando no tiene niños de su edad en su pueblo, o si los tiene, son de muy diversas edades.

5.- Ahorro Económico

El ahorro económico era una de las principales razones que aducía el Ministerio de Educación para justificar la existencia de las concentraciones escolares. Paralelamente a la implantación de las mismas, se produjo un cierre masivo de escuelas unitarias e incompletas, pues tal y como sostiene CORCHÓN ÁLVAREZ (1997; 2000):

"Parecía ser que el mantenimiento de las unitarias y pequeñas incompletas era más costoso que construir en las cabeceras de comarca, los centros comarcales" (1997: 62; 2000: 31).

Este autor se permite, no obstante, cuestionar los motivos del Ministerio, en tanto que los datos de diferentes investigaciones no parecían justificar el supuesto ahorro que iba a suponer la implementación de las concentraciones. En ese sentido:

"El ahorro consistía principalmente en los sueldos de los maestros de las escuelas unitarias de pocos niños; al aumentarle la ratio se amortizaba mejor el sueldo. No obstante, la concentración generó sus propios gastos, ya que la ley preveía la gratuidad del transporte y del comedor. Y ahí reside el fallo económico de la concentración, ya que estos gastos crecieron proporcionalmente más deprisa que los sueldos de los maestros...". (SUBIRATS, M., 1983: 36 – 41; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 62; 2000: 31).

"Las razones de carácter económico explican también el por qué de la creación de grandes concentraciones, a pesar de los grandes inconvenientes que conllevan, y no siempre por motivos de mayor idoneidad. Asimismo, ésta puede ser la causa de la irracionalidad en la concepción de muchas rutas de transporte que llevan a los niños a recorrer más kilómetros de los que serían necesarios y convenientes. Por último, sirve para entender que en la concepción, ubicación y funcionamiento de los centros comarcales no priman las razones de carácter pedagógico y educativo sobre las económicas y de 'oportunidad', sino a la inversa". (CARMENA, G. Y REGIDOR, J., 1984: 59).

Investigando un poco nos damos cuenta de hasta qué punto es discutible esta supuesta ventaja económica de las concentraciones escolares, llegando incluso a toparnos con el ilustrativo caso de la provincia de Salamanca en donde *"los costes por alumno y año ascendían a 781.32 € (considerando los gastos de transporte escolar, comedor, personal no docente, mantenimiento del edificio y profesorado), concluyendo que, por el mismo dinero, estos niños podrían estar atendidos en su localidad por un profesor para unos siete niños"* (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 57; GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981).

Finalmente y, como conclusión a este apartado, sirvan las siguientes consideraciones:

"... con los mismos gastos que se hacen este curso, que en un 58% se emplean en factores ajenos al proceso educativo de los niños, en detrimento

del profesorado que sólo lleva el 42% del presupuesto; si tomásemos una solución o alternativa distinta en favor de una educación rural adecuada al medio rural (con centros en cada pueblo, donde en la mayoría de los casos hay escuelas cerradas que empiezan a deteriorarse) invirtiendo todo el dinero que cuestan las concentraciones para su funcionamiento en profesorado, tendríamos una situación radicalmente distinta". (GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981: 2 – 3).

Todos estos aspectos fundamentales sobre las supuestas ventajas de la política concentradora del Ministerio de Educación y Ciencia no hacen sino demostrar algo que CORCHÓN ÁLVAREZ (1997; 2000) ya presagiaba al comienzo de su trabajo, y es que:

"... la medida de construir concentraciones escolares en las cabeceras de comarca fueron motivadas más bien por cuestiones políticas que de cualquier otra índole (pedagógicas, asistenciales, etc.), conllevando con ello graves e irreversibles consecuencias en las localidades o pueblos afectados: cierre de la escuela, único foco de cultura, emigración, no nacimientos, envejecimiento de la población y, por último, muerte del pueblo. Demasiadas cosas negativas ocurrieron de una toma de decisión a la que, por otra parte, no se le ha visto fruto positivo alguno porque fracasaron" (1997: 63; 2000: 32).

Tal y como se puede apreciar, las concentraciones escolares, lejos de aportar grandes beneficios a la escuela rural, supusieron un grave revulsivo para su desarrollo. El fracaso de esta política organizativa se debería, a juicio de CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 63; 2000: 32) y FERNÁNDEZ (1976), a dos razones principales:

- Falta de respeto de la unidad de población, pues *"muchas de estas escuelas fueron construidas sin respetar lo señalado por la ley: así hay actualmente centros que abarcan un radio de acción de 97 o 500 km., incluyendo una población infantil de 1.500 alumnos, cuando la ley señala como indicativo un radio máximo de 45 km."* (1976: 8). El problema era serio, pues los maestros eran incapaces de dirigir su acción hacia todos y cada uno de los alumnos, sobre todo porque, impedimentos geográficos aparte, carecían de la preparación necesaria para dar respuesta a la realidad a la que se enfrentaban.
- Utilización de criterios tecnócratas y económicos para la construcción de las concentraciones escolares en detrimento del factor principal a tener en cuenta: la población rural, los alumnos que cada día iban a llenar las aulas.

CONSECUENCIAS DE LA POLÍTICA DE CONCENTRACIÓN ESCOLAR

Para CORCHÓN ÁLVAREZ (1997; 2000), la política de las concentraciones escolares y la llegada de la Ley General de Educación en 1970, hasta 1983 supuso un fuerte golpe al ya de por sí lamentable estado en el que se encontraba la escuela rural. La situación empeoró gravemente y muchos de los centros habían sido sencillamente relegados al ostracismo:

"... la aplicación de la L.G.E. de 1970 desde su promulgación hasta 1983, trajo consigo, entre otras muchas cosas, el total abandono de la escuela rural, producto, sin duda, de una 'política regresiva' para dichos centros, conduciéndolos al mayor de los abandonos" (1997: 64; 2000: 32 – 33).

Buena prueba de todo lo afirmado son los datos que se exponen a continuación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 64 – 66; 2000: 33 – 34; BAS, J.M., 1976; GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981; CARMENA, G. Y REGIDOR, J., 1984; 1981; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 53, CARBONELL, J., 1994):

1.- Teruel

- Desde el curso 1972 / 73 hasta el 1982 / 83, de 370 centros de E.G.B. existentes, se pasó a 211.
- De esos 211 centros, 185 todavía eran centros incompletos.

2.- Aragón

- Antes de 1970 no existía ninguna concentración escolar.

- Antes de 1975 se construyeron la mayoría de las concentraciones existentes,
- Entre 1970 y 1981 el 17.6 % de las escuelas se suprimen, lo que supuso la despoblación de sus localidades como primera consecuencia inmediata.
- A mitad de la década de los setenta (1972 – 1975) se produjo la supresión masiva de casi 500 unidades en aras de una “educación de mayor calidad” y de un falso y demostrado abaratamiento de costes de gastos.
- Hasta 1983 se localizaron en Huesca 28 concentraciones escolares con un total de 2284 alumnos de 294 núcleos de población, las rutas de transporte eran 100 y la media de kilómetros recorridos por los alumnos de 29.

3.- Castilla – León

- Desde el curso 1969 / 70 hasta el 1978 / 79 de 5226 escuelas unitarias existentes, se pasó a 674.
- Desde el curso 1969 / 70 hasta el 1978 / 79, con referencia a los municipios con Educación Preescolar, baja con respecto a la media nacional.
- Desde el curso 1969 / 70 hasta el 1978 / 79 con referencia a la E.G.B. se pierden más de 1600 unidades y más de 2700 profesores, a pesar de que los niños aumentan globalmente.
- En 1980 se suprimen 650 unidades rurales en un proceso similar al de Galicia, Asturias, Aragón, Canarias, etc.
- En 1980 se estimaba que más de 1000 pueblos se habían quedado ya sin escuela en el nivel de E.G.B.
- Los costes en Salamanca ascendían a unos 781.32 € por alumno y año. Por el mismo dinero, estos niños podrían estar atendidos en su localidad por un profesor para unos 7 niños.

4.- Cataluña

- Desde el curso 1971 / 72 hasta el 1978 / 79, de 2092 escuelas estatales existentes, pasan a 1489.

5.- España

AÑOS	TIPO DE CENTRO			TOTAL
	Unitarias y Mixtas	Graduadas	Colegios Nacionales	
1968 / 69: Cifras Absolutas (%)	828074 (31)	1252613 (47)	589837 (22)	2670524 (100)
1972 / 73: Cifras Absolutas (%)	440776 (15)	828525 (28)	1679072 (57)	2948373 (100)

Tabla 2. Fuente: BAS, J.M. (1976), CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 65; 2000: 34). Alumnos Matriculados en Escuelas Estatales. Distribución por Tipo de Centro.

CURSOS	1968 / 69	1969 / 70	1970 / 71	1971 / 72	1972 / 73
Nº Escuelas Comarcales	726	849	“	2651	2713
Nº Niños Transportados	46952	43797	“	111501	160511
Peso Esp. Alumnos Transportados	2670524	2737534	2831920	2960473	2948373
Nº Matriculados Centros Estatales	1.76 %	1.6 %	“	3.77 %	5.44 %

Tabla 3. Fuente: BAS, J.M. (1976), CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 66; 2000: 34). Concentración Escolar. Nº de Escuelas Comarcales y Nº de Niños Transportados a Ellas.

1.3.2.- LA ESCUELA RURAL DESDE EL REAL DECRETO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DE 1983 HASTA LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.G.S.E) (1990)

Tal y como se ha podido apreciar, a tenor de las anteriores reflexiones, la aplicación de la Ley General de Educación y su política económica de las concentraciones escolares no sólo no sirvió para sacar a la escuela rural de la precaria situación por la que pasaba, sino que contribuyó a hundirla todavía más, adoptando medidas como la aplicación de un modelo

organizativo basado en centros de ocho unidades, con treinta alumnos y un profesor – tutor en cada una, excluyendo a los especialistas de la segunda etapa, medidas que, según CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 66; 2000: 35), tuvieron nefastas consecuencias para este entorno.

Precisamente este autor, haciéndose eco de todas las jornadas, debates y encuentros que, buscando una defensa para la escuela rural ante su grave situación, se realizaron durante los años setenta y ochenta, elabora un compendium de medidas y conclusiones que se adaptan bien a la realidad que estamos estudiando, y que pasamos a enumerar a continuación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 67 – 68; 2000: 35 – 36; GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981; 1984; CARTAGENA, J.I., 1984):

1.- Sobre Legislación

1. Derecho de los alumnos a recibir una educación de calidad sin desarraigarlo de su medio.
2. Los documentos legislativos sobre Educación deben ir acompañados de medidas de otros ministerios. Se aboga por una solución integral del medio rural.
3. Supresión de las concentraciones escolares. Van en detrimento del alumnado y del medio.
4. Consideración de la educación rural como un subsistema específico que responda al medio y esté integrado con el sistema educativo general de manera que pueda haber interrelación entre ambos.
5. Los centros incompletos deben tener entidad jurídica propia y no estar adscritos a ningún otro centro.
6. Descentralización administrativa efectiva a nivel regional, provincial, comarcal, zonal, etc.
7. Asignación a cada comarca de una red educativa completa desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato y la Formación Profesional Específica.
8. Aumento de las inversiones y las dotaciones presupuestarias en F.P. y becas de ayuda al estudio.
9. Redefinición de los concursos de traslados en las escuelas rurales, evitando hacerlo por especialidades y contemplando la posibilidad de formar equipos o concursar en equipos a determinadas subcomarcas.
10. Supremacía de los criterios cualitativos y pedagógicos en detrimento de los aspectos cuantitativos a la hora de legislar en materia de educación en el medio rural.

2.- Sobre el Profesorado

1. Deficiencias formativas tanto a nivel inicial como permanente para el ejercicio de la labor docente en un contexto tan específico como la escuela rural.
2. Acabar con su aislamiento y favorecer su coordinación.
3. Incentivación.
4. Dotar a las escuelas rurales de profesores de apoyo, en función de su número de unidades y sin que éstos puedan sustituir.
5. Que disponga de una vivienda digna en la localidad, favoreciendo su integración en la comunidad en la cual se encuentra el centro.
6. Masificación de un buen número de centros, llegando incluso a superar ratios de 40 alumnos por clase, lo que hace casi imposible al docente el poder cumplir con su tarea eficientemente.

3.- Sobre Programas, Métodos, Técnicas

1. Currículum adaptado al medio.
2. No imposición de cultura urbana. Desvalorización de la cultura autóctona.
3. Fomento de la propia identidad del contexto rural.

4.- Sobre Organización Escolar

1. Contemplar la zona escolar como una nueva estructura organizativa que supere la visión restringida de en cada escuela – un profesor.
2. Empleo de los gastos superfluos de las concentraciones escolares en profesorado nuevo para las escuelas rurales, lo que reduciría la ratio alumnos / profesor y mejoraría la calidad de la enseñanza.
3. Búsqueda de vías de coordinación entre las escuelas rurales de una subcomarca o incluso que se llegue a considerar como un solo centro a varias unidades, de diferentes pueblos, para que trabajen en un mismo proyecto pedagógico.

La llegada al poder en 1982 del Partido Socialista Obrero Español, tras la dimisión del presidente Adolfo Suárez, fue vista con gran optimismo para la escuela rural, que esperaba así superar, con un gobierno de corte progresista, el manifiesto abandono al que se veía sometida. La situación, no obstante, ya venía sufriendo un importante cambio, pues se estaban iniciando desconcentraciones escolares en numerosos puntos de la geografía española y se estaba generando una importante sensibilidad hacia las escuelas incompletas que no hicieron sino facilitar el camino a las nuevas medidas adoptadas por el Ministerio de Educación. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 60; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 69; 2000: 36 - 37).

Para CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 69; 2000: 37) y BERLANGA QUINTERO (2003: 60) la llegada del Real Decreto 1174 / 1983 de Educación Compensatoria de 27 de Abril (B.O.E. de 11 de Mayo de 1983) supuso un importante hito y el pistoletazo cualitativo definitivo para que la escuela rural pudiera superar la situación de abandono a la que se veía sometida.

Por primera vez se reconoce, en este texto legislativo, de forma tácita la necesidad de compensar las desigualdades para conseguir una mejora eficiente de la calidad de la enseñanza:

“La desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, exige que la política educativa tenga una proyección compensatoria e integradora. Si bien tal proyección debe constituir una referencia permanente de dicha política, difícilmente se evitará la reproducción de la referida desigualdad si no se presta una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas respecto a las posibilidades que el sistema escolar general ofrece”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983: Preámbulo del Real Decreto 1174 / 1983 de Educación Compensatoria).

Por primera vez se asume que todos deben estar en igualdad de condiciones en el seno del sistema educativo con independencia de criterios geográficos, políticos, socioeconómicos, etc:

“Este Real Decreto pone de manifiesto que, ante el hecho educativo, hay inferioridad en grupos de población marginales, en zonas geográficamente deprimidas, etc, y, por tanto, se establecen las Zonas de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P.s) y se constituyen los Servicios de Apoyo Escolar (S.A.E.s) y los Centros de Recursos (C.E.R.E.s)... (...). Su valor fundamental es la posibilidad legal de adaptarse a cualquier situación zonal, hecho que propiciará la aparición de modelos organizativos alternativos a los existentes”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 69; 2000: 36 – 37).

“Por primera vez en España se establecía un programa de educación compensatoria con el objetivo de corregir las desigualdades ante el sistema educativo en que se encontraban determinados grupos sociales y tras las que subyacían razones económico – sociales o de ubicación en zonas geográficas o especialmente deprimidas desde el punto de vista educativo”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 61).

“Conjuntamente, el Real Decreto 1174/83 sobre Educación Compensatoria y la creación de la Subdirección garantizan, por vez primera, que la necesidad de compensar, bien a las zonas geográficas menos asistidas o a los grupos de población en donde el fracaso escolar ha incidido con mayor virulencia,

comienza a ser una realidad, tanto presupuestaria como administrativamente. El propio decreto señala tanto los sectores a los que deben ir dirigidas las experiencias, como los indicadores que proporcionan un panorama de zonas desfavorecidas situadas por debajo de los mínimos del sistema educativo. Los indicadores se refieren a la falta de escolarización en preescolar, número de escuelas unitarias o centros incompletos, alumnos desfasados en E.G.B, abandonos en E.G.B, no escolarizados en enseñanzas medias, sobre todo en F.P.1 o abandonos en F.P.1 y analfabetismo. Su resultante determina una situación de clara desventaja de esta población escolar". (CARTAGENA, J.I., 1984: 2).

El programa arranca con un presupuesto de 901582 € con cargo a los Presupuestos Generales del Estado, en donde se incluyen los salarios de 700 dotaciones de profesores de E.G.B. (CARTAGENA, J.I., 1984: 2; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 61). Al amparo del Real Decreto, se llevan a cabo en España todo tipo de experiencias, entre las cuales cabe destacar (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 61; 2004: 83):

- En las comunidades autónomas con las competencias educativas transferidas: Plan de Actuación Para la Escuela Rural en Andalucía, Planes de Apoyo a la Escuela Rural de Cataluña, Proyectos Experimentales Para Zonas Rurales de Valencia, Centros de Recursos y Profesores Itinerantes de Apoyo a Centros Incompletos, Acciones de "Preescolar en Casa" de Galicia, Zonas Escolares Rurales (Z.E.R.) en Cataluña, Centros de Recursos y Profesores de Canarias, etc.
- En el denominado "territorio M.E.C." se pusieron en marcha distintas experiencias innovadoras de apoyo y complemento a la escuela rural: la "Siberia Extremeña" en Badajoz, en la comarca de Las Hurdes en Cáceres, en la zona de Caltojar en Soria, etc.

Especial mención merecen de entre todas estas propuestas, atendiendo a sus modelos organizativos y a los intereses del presente trabajo, los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (C.R.I.E.T), la Experiencia del Valle – Amblés realizada por el Colectivo Campos de Castilla (Ávila), los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A) y el Observatorio de la Escuela Rural en Cataluña.

Los C.R.I.E.T fueron presentados como una de las iniciativas más prometedoras del futuro de la escuela rural en España en tanto que, junto a los C.R.A. constituían la referencia más emblemática de este entorno tan desfavorecido. Se les concebía como "un proyecto imaginativo que ha sabido ensamblar, con solución de continuidad, lo mejor de la tradición de la pequeña escuela unitaria con las exigencias de socialización y modernidad pedagógica que dictan los nuevos tiempos". (CARBONELL, J., 1994)

Creados en Teruel en 1983 al amparo del Real Decreto de Educación Compensatoria, los C.R.I.E.T. nacen con el objetivo principal de ser un complemento compensador de las carencias de las escuelas unitarias, sin ser por ello una alternativa a las concentraciones escolares (CARBONELL, J., 1994). Este objetivo, no obstante, no es único, pues, entre sus premisas, estos centros pretendían (CARBONELL, J., 1994):

- Desarrollar la sociabilidad de los alumnos, rompiendo su aislamiento social, cultural y afectivo.
- Procurar la realización de actividades culturales y formativas.
- Posibilitar el aprendizaje de los alumnos en distintos ámbitos instructivos.
- Facilitar la acción de los servicios de orientación escolar.
- Constituir Centros de Recursos y servicios de apoyo a la escuela rural.

Su funcionamiento queda muy bien sintetizado por CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 70; 2000: 37) de la siguiente forma:

1. Los alumnos de las escuelas unitarias e incompletas pasan una quincena cada trimestre en un C.R.I.E.T. Durante este periodo, en el que asisten niños de 15 a 17 escuelas, los profesores especialistas, disponiendo de muchos más recursos que en las escuelas, trabajan el campo instructivo y formativo de los mismos.

2. Existencia de trabajo coordinado entre los profesores de las escuelas y los de los C.R.I.E.T.
3. A diferencia de las concentraciones escolares, que arremetían contra los centros incompletos, este modelo de organización apoya a las escuelas rurales de las localidades, las potencia.

La experiencia del Valle Amblés por su parte, impulsada por los padres de alumnos de nueve escuelas unitarias, resultaba novedosa, en tanto que intentaba funcionar como un centro completo con órganos colegiados, proyectos y recursos comunes para evitar así el desarraigo del alumnado:

“... uno de los proyectos más destacados de los impulsados al abrigo del Decreto de Educación Compensatoria, fue el desarrollado en el valle de Amblés de Ávila. En el mismo, nueve unitarias ya no asistirían al Colegio de Concentración de Ávila porque decidieron funcionar como un centro completo con claustro común, consejo escolar, equipo directivo, proyecto curricular, materiales y recursos didácticos. Con este nuevo modelo organizativo las pequeñas escuelas unitarias no se suprimían, los alumnos de preescolar y de los ciclos inicial y medio de E.G.B permanecían en sus localidades de origen, diversos profesores de la plantilla del C.R.A impartían clases de forma itinerante en varias localidades y era posible la utilización conjunta de las instalaciones, independientemente del pueblo de ubicación”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 66; JIMENEZ SÁNCHEZ, J., 1987)

Las tres líneas generales de acción concebidas en los planteamientos iniciales de esta experiencia eran las siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 70 - 71; 2000: 38):

1. Sobre la estructura organizativa de la escuela rural, en donde se pretendía superar el esquema unitaria – pueblo y considerar la agrupación de varias unitarias situadas en diferentes pueblos de una comarca, como un solo colegio público completo.
2. Sobre la cultura rural, en donde se pretende dar respuesta a la misma con una pedagogía diferenciada y adecuada al contexto.
3. Sobre las causas permanentes de la participación y la formación de padres. Línea que abordaba una doble finalidad: por un lado que el proyecto diera paulatina respuesta a las inquietudes educativas de los mismos y por otro, la presencia de la escuela en los problemas socioeconómicos del medio así como su colaboración para favorecer la conjunción entre la educación y el desarrollo de la comarca.

Fue precisamente la experiencia del Valle Amblés la que dio origen a la promulgación del *Real Decreto 2731 / 1986 de 24 de Diciembre Sobre Constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*, el texto regulativo del tercer gran modelo organizativo de la escuela rural, modelo mítico, sobre todo teniendo en cuenta que recoge en su funcionamiento, tanto las ventajas de estos centros, como de las concentraciones escolares, evitando asimismo los inconvenientes que suponían ambas estructuras por separado (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 71; 2000: 38).

La idea básica de estas instituciones parecía simple, el mantenimiento de las pequeñas escuelas sin tener por ello que arremeter contra su estructura organizativa:

“Se trataba, según la nueva legislación, de hacer posible el mantenimiento de pequeñas escuelas sin detrimento de su fortaleza organizativa. Mejorar la calidad educativa desde un mayor poder organizativo, acabar con el aislamiento del maestro de las pequeñas escuelas, dotar al ámbito rural de los recursos adecuados y compartidos, posibilitar la adecuación del currículum a la realidad de los pueblos, desarrollar proyectos pedagógicos u organizativos adaptados al contexto y compartir los maestros especialistas”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 66)

De entre los principales objetivos de estos centros destaca CORCHÓN ÁLVAREZ (2000: 38) los siguientes:

1. Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación inserta en su medio.

2. Superar el aislamiento de los docentes.
3. Superar carencias de interrelación y convivencia de los alumnos.
4. Favorecer la socialización del alumnado.
5. Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
6. Evitar desplazamientos permanentes a los alumnos sin perjuicio de la calidad educativa.

En lo referente a su funcionamiento, las notas definitivas de los mismos son también reseñadas por CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 71 – 72; 2000: 39):

1. Las unidades escolares situadas en diferentes pueblos próximos de una misma comarca, pasan a ser aulas del colegio público completo a todos los efectos.
2. En ellos se puede cursar el ciclo completo de la E.G.B y Preescolar.
3. Exige una rotación de profesores de la segunda etapa: los especialistas de las diferentes áreas de enseñanza van a impartir su docencia a las distintas aulas del C.R.A.
4. Implica una línea pedagógica común, un proyecto educativo común para la zona o comarca, donde no sólo se contemplan sus peculiaridades más genuinas, sino que se trabajen, se potencien y se desarrollen.
5. Requiere una programación y evaluación coordinada de objetivos y actividades.
6. Su funcionamiento hace necesario unos órganos de gobierno y participación comunes.

Las medidas establecidas por este Real Decreto de 24 de Diciembre de 1986 ciertamente parecían obedecer a las reivindicaciones del profesorado y a la intención de ser coherentes en el entorno rural con el espíritu de igualdad fomentado por el Real Decreto de Educación Compensatoria, suponiendo, tal y como señala CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 72; 2000: 39) *“un avance en la educación para el medio rural en cuanto a la estructura, organización y funcionamiento legal, así como también supuso una mejora en recursos personales y materiales en dichos centros”*.

En el caso de Andalucía, ésta política de apuesta, tanto por el mantenimiento de las escuelas rurales, como por el fortalecimiento de su estructura organizativa, materializaría los C.R.A bajo la denominación de C.P.R.s (Colegios Públicos Rurales), objeto real de estudio de la presente investigación.

1.4.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.G.S.E) HASTA LA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (L.O.C.E)

Veámos anteriormente que la implementación de la L.G.E. y su política concentradora supuso un fuerte revés para el desarrollo de la escuela rural hasta el año 1983. Con la llegada del Real Decreto de Educación Compensatoria y las nuevas experiencias que vinieron amparadas bajo su marco legal se abrieron nuevas y más optimistas expectativas para la revitalización de este contexto educativo, si bien, las carencias existentes eran todavía de suma importancia (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 67; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 73; 2000: 39 – 40).

Para CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 73; 2000: 40) el principal problema del Decreto era que no se encontraba integrado en Ley de Ordenación del Sistema Educativo (L.G.E) sino que funcionaba como medida paralela a la regulación del mismo:

“... su desarrollo tuvo la limitación de crear una red paralela al sistema como fórmula de intervención, pero que poco a poco fue integrándose en los centros y al ordenamiento legal. Esta doble red de funcionamiento, carente de sentido hoy después de su revisión histórica, va a dejar de existir en el momento de promulgación de la L.O.G.S.E”

BERLANGA QUINTERO (2003), por su parte, considera que no se cumplieron plenamente todos los objetivos que se marcaron con la implantación del decreto, ya que muchas de las carencias de la escuela rural no habían sido satisfechas y algunas de las experiencias realizadas empezaban a sufrir dejadez:

“Cuando la L.O.G.S.E, y con ella la década de los noventa, estaba a punto de ver la luz, muchos de los proyectos nacidos al amparo del Programa de Educación Compensatoria habían desaparecido o estaban en franco declive, las deficiencias en infraestructuras y equipamientos de los centros rurales eran todavía muy grandes y en algunas escuelas la estufa de leña ocupaba el centro del aula en los dibujos que realizaban los escolares. El profesorado que trabajaba en el medio rural lo hacía en condiciones de desigualdad con respecto al de colegios completos y su meta era solicitar puestos en los centros ‘grandes’; plazas que no eran consolidadas por el Ministerio de Educación, lo que produjo un aumento espectacular de profesores interinos en los centros rurales agrupados –todavía lejos de un modelo de organización racional y definitivo- desde entonces hasta la actualidad”. (2003: 67).

Tras la plena implantación de todas estas experiencias del Programa de Educación Compensatoria, el debate sobre el futuro de la escuela rural parecía estar centrado en dos grandes ejes (JIMENEZ SÁNCHEZ, J., 1987):

- Dignificación de la escuela rural, para conseguir elevar la calidad de la Educación, a la que tienen por igual derecho todos los ciudadanos de cualquier clase social y medio geográfico.
- Planteamiento global de la educación en el medio rural, definiendo el papel de la escuela y el de otras instituciones que pueden incidir en elevar el nivel cultural de toda la población, esté o no en edad escolar, del medio rural.

El 3 de Octubre de 1990, siendo Ministro de Educación D. Javier Solana, se aprobó finalmente la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E). La reforma vino precedida de la publicación en 1987 del Proyecto Para la Reforma de la Enseñanza, realizado por el anterior ministro, José María Maravall y que abrió un fuerte debate sobre la educación española en el que se trató de interiorizar las recomendaciones realizadas por la O.C.D.E un año antes (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 68).

España se asentaba como un estado democrático y moderno y las reformas educativas debían ir en esa misma línea, así que para ello, el Ministerio no dudó en hacer la correspondiente campaña publicitaria con motivo de la llegada de la nueva ley:

“La L.O.G.S.E recibió el apoyo de todos los grupos parlamentarios, con excepción del Partido Popular. Su publicación, acompañada por una gigantesca campaña en los medios de comunicación con el fin de suscitar interés en los campos profesionales, venía a reconocer la definitiva consolidación de España como un estado moderno una vez superados los tramos necesarios en el proceso de democratización. Sus líneas maestras fueron: la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la ordenación en tres etapas, dos años de Bachillerato hasta los 18 años, un nuevo enfoque en la Formación Profesional y la adecuación a un nuevo sistema de transferencias educativas cuya responsabilidad sería competencia de las comunidades autónomas del Estado”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 68).

En general, las líneas de actuación que caracterizaban a esta nueva reforma del sistema educativo español eran las siguientes (CARBONELL, J., 1996: 235 – 236, 243):

1. Desarrollo y consolidación de la democracia, tanto a nivel estatal como de la escuela. Se buscaba la efectividad del derecho a la Educación para todos y otros principios constitucionales, así como la introducción en las aulas de los valores propios de una sociedad democrática avanzada.
2. Igualdad de oportunidades. La L.O.G.S.E asume la presencia de ciertas discriminaciones y desigualdades entre los alumnos por razones de sexo, etnia, religión, etc. y para superarlas intenta articular una serie de medidas como el incremento de plazas en la enseñanza no obligatoria, el aumento del número de becas y ayudas al estudio, Programas de Garantía Social, etc.

3. La configuración de un sistema dual que alterna tanto la escuela pública como la privada.
4. Aumento de la edad de obligatoriedad de la Educación hasta los dieciséis años en el marco de la escuela comprensiva.
5. Nuevos modelos de diseño curricular y concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en pro de la mejora de la calidad de la enseñanza.
6. Adecuación del sistema educativo a los cambios sociales y económicos. Propuesta de una formación básica más sólida y prolongada y que fomente el reciclaje del saber para poder afrontar los cambios culturales, tecnológicos y económicos.
7. Integración a la por entonces denominada Comunidad Económica Europea (hoy Unión Europea), fomento de la homologación de estudios y titulaciones para garantizar la libre movilidad de estudiantes, profesores, técnicos y trabajadores.
8. Reconocimiento de la Educación Infantil como una etapa educativa con objetivos y características propias y que requiere, por primera vez en su historia, una atención específica por parte de la Administración Pública.
9. Concesión de una gran relevancia a los aspectos relacionados con la diversidad y las adaptaciones curriculares, que se concretan en los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro, en las programaciones y, en general, en cualquier mecanismo de atención individualizada o colectiva según el ritmo de aprendizaje del alumnado y atendiendo siempre a sus necesidades educativas especiales.

Pese a ser la primera ley reguladora del sistema educativo en España que tiene en cuenta la atención compensatoria con las necesidades educativas especiales, la L.O.G.S.E. no parece representar, a juicio de CORCHÓN ÁLVAREZ (1997, 2000), un gran salto cualitativo respecto a la política del Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983. De hecho, para este autor, el nuevo texto legislativo supone simplemente una continuidad e incluso un paso atrás en la compensación de las carencias educativas:

“Cabría preguntarse si realmente hay diferencias entre la política educativa desarrollada a partir del Real Decreto de 1983 y la propuesta en la L.O.G.S.E. La contestación es que no. Lo que hay es una continuidad y un paso atrás. La única diferencia la podemos encontrar en su aspecto formal: ‘la lucha por la igualdad antes era un añadido a la ley y hoy está plasmada en todo el capítulo quinto’. En este sentido se puede decir que el programa de Educación Compensatoria ha dejado de existir ya que la misma ley es quien compensa”. (1997: 74; 2000: 40).

A esta idea se suman otros autores como GRANDE RODRÍGUEZ (1993) que considera que la escuela rural se queda, de nuevo y pese a las buenas intenciones de la ley, sin un tratamiento específico y diferenciado. BERLANGA QUINTERO (2003), por su parte, ratifica este último hecho al opinar que, aunque el ministerio ha hecho bien sus deberes y se ha aprendido bien el discurso, sigue dejando de lado la consideración diferencial que debería traer aparejada consigo la escuela rural, pues:

“Parece claro que la L.O.G.S.E, a pesar de que consideró en el discurso teórico la igualdad –término que cita en 16 ocasiones- de oportunidades como elemento fundamental en el análisis, tampoco contempló la especificidad de la escuela rural, especialmente de la unitaria” (2003: 72).

El texto, no obstante, resulta novedoso al ser la primera ley de regulación del sistema educativo formal que presta atención y hace mención expresa a temas de gran relevancia que hasta ese momento habían sido infravalorados, como la calidad de la enseñanza o la compensación de las desigualdades educativas:

“...vale la pena mencionar la sensibilidad puesta de manifiesto en la propia L.O.G.S.E a la hora de reconocer situaciones y contextos educativos no comunes—como es el caso, entre otros, de las escuelas pequeñas en el medio rural—, bastante abundantes en este país. Así, en su título V (De la compensación de las desigualdades en Educación) se manifiesta tal reconocimiento y el compromiso de compensar carencias y limitaciones que

impidan una enseñanza de calidad; calidad que se reconoce y defiende para la totalidad del sistema educativo en el título IV (De la calidad de la enseñanza) situando con claridad sus soportes más importantes (orientación, atención a las necesidades especiales, evaluación, etc.). Junto a otras medidas directamente expresadas y/o deducibles del articulado y disposiciones de la ley, se sientan las bases que pueden hacer posible la atención a situaciones tradicionalmente relegadas a un segundo plano o incluso olvidadas". (SAURAS JAIME, P., 1993: 1).

Es precisamente ese título quinto de la ley el que, a juicio de CORCHÓN ÁLVAREZ (1997, 2000), suscita la polémica pues aunque *"pareció recogerse un claro compromiso de compensar las carencias y limitaciones de los más desfavorecidos evocando el tono y la palabra utilizados en la redacción del Decreto de Educación Compensatoria"* (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 70), la realidad es que el texto sólo aboga por una política continuista con el antes mencionado Real Decreto, hecho que no parece mostrar avance alguno en materia de compensación educativa desde la promulgación del mismo.

Para justificar sus argumentos, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 48 - 50), se basa en la realidad de la escuela rural andaluza, más concretamente en aquellos aspectos que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (C.E.J.A) ha venido desarrollando desde la puesta en marcha en 1988 del Plan de Actuación para la Escuela Rural, aspectos que presentan clara continuidad con la L.O.G.S.E y que reflejamos a continuación:

1.- Lucha contra la desigualdad

El artículo 63.1 de la L.O.G.S.E parte del loable objetivo de hacer pasar a la historia las diferencias existentes a nivel educativo por razones socioeconómicas, geográficas, culturales o de cualquier otra índole y *"...con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la Educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello"* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 63.1).

En el caso de la escuela rural, la diferencia de recursos era tan manifiesta con respecto a los centros del núcleo urbano que la C.E.J.A se vio obligada a asumir, como primer principio básico de actuación de su política educativa, el (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 48):

"(...) compensar y corregir las desigualdades que por razones socioeconómicas, culturales o geográficas impidan o dificulten el acceso a la Educación, o tenga como efecto el que la calidad de la misma sea inferior a la del resto de la población" (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1988e: Preámbulo del Decreto 29/1988 de 10 de Febrero).

En el articulado de la L.O.G.S.E, aparece el fundamento en el cual se basa este principio, en el artículo 63.2:

"Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole". (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 63.2).

2.- Tratamiento de la Educación Infantil

El tratamiento compensatorio de la Educación Infantil es también un claro reconocimiento de la L.O.G.S.E. a las necesidades de un nivel educativo que, por norma, tendía a ser olvidado, sobre todo en la escuela rural. En este sentido, el artículo 64 del texto resulta elocuente, pues:

"Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la Educación Infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores". (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 64).

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía tampoco ignoró la trascendencia y la necesidad de compensar las desigualdades en la Educación Infantil, pues tal y como señala CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 49):

“Este aspecto estuvo igualmente recogido por la C.E.J.A en el Programa de Medidas Complementarias sobre el Programa de Preescolar en Casa, dirigido a los niños del medio rural menores de seis años que, debido a sus lugares de residencia, no podían asistir a un centro escolar y recibir las enseñanzas correspondientes a su nivel, medida eminentemente preventiva y compensadora, como el caso del Programa de Preescolar en Casa de los Cortijos de Montefrío, Granada (Proyecto Besana)”.

3.- Garantizar una educación en el medio que habita el niño

Nuevamente CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 49) se hace eco de las medidas de la Consejería de Educación y Ciencia en su Plan de Actuación para la Escuela Rural Andaluza y, siguiendo el preámbulo del Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero y los dos primeros artículos de la Orden de 15 de Abril de 1988 de dicho organismo, constata el compromiso de la Administración Pública de garantizar una educación de calidad a todos los niños andaluces en el medio en el cual habitan con independencia de problemas de índole geográfica o de dispersión demográfica.

No es necesario decir, por supuesto, que esta medida se basa en las consideraciones del artículo 65.1 de la L.O.G.S.E. que estima oportuno que:

“En el nivel de Educación Primaria, los poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.1).

4.- Aumento de recursos humanos y materiales

En lo referente a la gestión de los recursos humanos y materiales con fines compensatorios, resulta obvio que la L.O.G.S.E. no podía ni debía permanecer impasible y, en este sentido, aparece el artículo 65.3 en donde se recoge inequívocamente que:

“...las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.3).

En ciertos casos excepcionales, la dotación económica destinada podía ser más generosa y rebasar los límites establecidos del centro para solventar así el compromiso adquirido mediante el Real Decreto de Educación Compensatoria. CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 50) lo constata rememorando las palabras del entonces Ministro de Educación, D. Gustavo Suárez Pertierra, en donde se establece que en casos de centros no aislados que constituyan una zona más amplia, podía resultar más adecuado planificar la intervención de la administración educativa a partir de la consideración de “Zona de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P)”.

5.- Absentismo escolar

El absentismo escolar temporero, sobre todo en épocas de recolección de la cosecha, también resultaba un problema de amplia preocupación para la L.O.G.S.E., que en su artículo 65.4 establece que:

“Con el objeto de asegurar la educación de los niños, las administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.4)”.

La L.O.G.S.E. no obstante todas estas medidas, representa un considerable paso hacia atrás en la política de compromiso en la acción compensatoria de la educación en el contexto

rural. La ley en algunas ocasiones, entraba en flagrante contradicción no sólo con algunos de sus propios artículos, sino con muchas de las premisas que se daban en el Real Decreto de Educación Compensatoria. Un ligero vistazo al artículo 65.2 nos lo confirma al señalar que:

“Excepcionalmente en la Educación Primaria, y en la Educación Secundaria Obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.2).

Si todos los niños disponían, por imperativo legal, de una plaza escolar en su propio municipio de residencia, para garantizar una educación adecuada a su contexto de desarrollo, esta nueva medida, más próxima a la política de concentraciones escolares que a la calidad educativa y al compromiso propiciado en el Real Decreto de Educación Compensatoria suponía un fuerte retroceso en lo que al desarrollo de la escuela rural se refería. En las propias palabras de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 51):

“Con este artículo se contraviene no sólo el artículo 65.1, sino también y más determinante aún, toda la política educativa que se ha venido defendiendo a partir de 1983, en la línea de garantizar un puesto escolar en el medio en que habita el niño y no desarraigarlo de su hábitat familiar y cultural. (...) en muchos casos esa norma excepcional se transforma en habitual, con lo cual se volverá a caer en el problema de las concentraciones escolares. En la medida en que para la educación obligatoria se permita el traslado, deja de existir una educación en el medio. Si no se quiere volver para atrás, la Educación Infantil y Primaria preceptivamente se tienen que impartir en la localidad del niño, y la Educación Secundaria Obligatoria en las Áreas Educativas, pero pernoctando en su localidad, no en Escuelas Hogar o residencias escolares.”

La verdad es que la ley no entusiasmó a ninguna persona que se encontrara vinculada en modo alguno a la educación rural. Como ya se dijo anteriormente, para GRANDE RODRÍGUEZ (1993: 3) *“... la L.O.G.S.E ignora y deja, una vez más, a la educación rural sin un tratamiento específico y diferenciado”* al considerar que su desarrollo e implantación, a través de los muchos decretos y órdenes ministeriales publicadas seguía sin abordar y definir con concreción un modelo específico para el entorno rural en los niveles de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

A esta idea se sumarían posteriormente otros autores como CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), BERLANGA QUINTERO (2003: 69) que entiende el texto como una declaración de intenciones políticas que hace pocas apuestas claras y valientes, apostando más por abrir nuevos comentarios e interrogantes que por la concisión en la actuación, o JIMENEZ SÁNCHEZ (1993: 8) que afirma que:

“La enseñanza impartida en el medio rural, en todos los niveles, estaba muy poco enraizada en su entorno y, salvo contados casos renovadores, no se comprometía en su transformación. Los programas escolares y su reflejo cotidiano, los libros de texto, destilaban unos planteamientos fuertemente urbanizados, sin contemplar las diferencias entre unos centros y otros. La educación estaba demasiado centrada en las aulas. Se habían tendido muy pocos puentes entre la formación profesional reglada y la ocupacional, por ejemplo. El servicio educativo no se enmarcaba en un proyecto amplio de desarrollo comunitario que enfocase hacia líneas estratégicas de desarrollo. Las administraciones públicas, celosas de sus competencias, enfocaban soluciones desde visiones parceladas que difícilmente podían dar de esta forma respuestas globales a los muchos problemas del medio rural”.

1.4.1.- LA ESCUELA RURAL EN LA LEY DE SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN

En Noviembre de 1999, la Junta de Andalucía aprueba oficialmente la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación, una apuesta de compromiso y continuidad de la comunidad autónoma con los más desfavorecidos en el terreno educativo. Se sigue apostando por la

igualdad de todos los ciudadanos por encima de su situación personal y se siguen apoyando la compensación como la mejor medida paliativa de las desigualdades.

Este compromiso queda sobradamente manifestado en el preámbulo del texto legislativo al afirmar que:

“Con la Ley de Solidaridad en la Educación, la Junta de Andalucía renueva y consolida su compromiso con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas que conduzcan a la consecución del Estado del Bienestar. (...). Para ello, la presente ley establece los objetivos que se pretenden alcanzar con la aplicación del principio de la solidaridad en la educación. Estos objetivos van encaminados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a potenciar la asunción de valores inherentes en la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Preámbulo de la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación).

Por primera vez en un texto legislativo español se dedica un capítulo, un tanto breve ciertamente, a la escuela rural. Hasta ahora no había existido tratamiento específico en las leyes para el medio rural, y es la Junta de Andalucía la que, consciente de los muchos problemas de este contexto, hace una pequeña apuesta por el mismo en pro de la compensación para la calidad y la igualdad educativa. Sólo dos artículos cuya esencia puede ser resumida en cinco postulados fundamentales:

1.- Garantía de una educación infantil específica: La inexistencia de la Educación Infantil se ve por fin superada gracias al artículo 15, que garantiza una atención educativa específica y contextualizada para los niños mayores de 3 años residentes en zonas rurales alejadas de los centros:

“Los niños y niñas de tres a seis años residentes en zonas rurales distantes de los centros educativos, o en poblaciones diseminadas, serán atendidos con programas específicos de Educación Infantil”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 15)

2.- Gratuidad de servicios complementarios a los alumnos residentes en zonas de difícil accesibilidad geográfica: Los servicios complementarios tales como el comedor o el transporte público quedan garantizados, a costa de la Junta de Andalucía, a los alumnos residentes en localidades rurales de difícil accesibilidad geográfica:

“La Consejería de Educación y Ciencia proporcionará los servicios complementarios de transporte escolar, comedor y, en su caso, residencia, de modo que la dispersión geográfica y las dificultades de comunicación no impidan el acceso a la Educación Básica Obligatoria”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 16.1)

3.- Proyectos de compensación educativa a las zonas de aislamiento geográfico en pro de la sociabilidad: Para promover una mayor sociabilidad entre el alumnado, la Junta de Andalucía, garantiza acciones compensatorias destinadas a aquellas localidades que, por su situación geográfica, adolezcan más de aislamiento y poca accesibilidad de las comunicaciones:

“En zonas rurales caracterizadas por la dispersión o el aislamiento se promoverán proyectos de compensación educativa que posibiliten un mayor grado de socialización y conocimiento de otros entornos”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 16.2)

4.- Preferencia de la escuela rural en la orientación educativa: Estipulada específicamente en el contenido del artículo 16.3 de la ley:

“Los servicios de orientación educativa prestarán especial atención a los centros situados en el medio rural”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 16.3)

5.- Regulación específica de las zonas rurales: La L.O.G.S.E. pecaba de indefinición en lo que al establecimiento y la concreción de los modelos rurales se refería. La Junta de Andalucía intenta enmendar el error instando, tanto a la Consejería de Educación como al Consejo de Gobierno, a implicarse en la elaboración de modelos precisos con características concretas que faciliten la aplicación de la ley:

“El Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación y Ciencia, determinará las condiciones que deban reunir las zonas rurales a los efectos de la aplicación de lo previsto en esta ley”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 16.3)

En términos generales, la ley se encuentra más cercana al Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983 que a la L.O.G.S.E. y, pese a dedicar un capítulo específico al tratamiento de la escuela rural, de la lectura del texto completo puede desprenderse una serie de medidas y consideraciones que, aparte de las ya mencionadas específicamente, igualmente afectan a nuestro contexto de estudio. Dicho compendio de actuaciones es sintetizado por CORCHON ALVAREZ (2005: 54) y engloba las siguientes directrices:

1. Dotación a los centros de los recursos humanos y materiales necesarios.
2. Seguimiento de lucha contra el absentismo escolar.
3. Colaboración y apoyo familiar para la identificación de las necesidades educativas especiales, la prevención y la atención educativa y compensadora.
4. Fomento de la investigación y la renovación pedagógica para mejorar la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
5. Garantía social vinculada a la demanda laboral y del entorno, dirigida a la promoción educativa y a la inserción laboral de los jóvenes que se encuentren en situación de desventaja.
6. Especialización para la formación del profesorado, de los equipos directivos de los centros docentes y de los servicios de orientación.
7. Aplicación de programas y acciones de compensación educativa reflejadas en sus respectivos proyectos de centro.
8. Atención a los hijos de familiares temporeros o a profesionales itinerantes para que el proceso formativo no presente interrupciones.
9. Incentivación al profesorado que desarrolle su labor docente en centros que escolaricen a niños con estas características, en los correspondientes concursos de traslado.

En cierta medida, aunque había algún que otro hito histórico en el texto, como la ya mencionada dedicatoria de un capítulo hacia la realidad de la escuela rural, lo cierto es que la ley no resultaba especialmente pionera en lo que a este contexto se refería, pues muchas de las actuaciones ya venían funcionando desde el año 1988 y había otras tantas que, o no se habían puesto en marcha, o apenas habían empezado a solidificarse. En este sentido se pronuncia CORCHON ALVAREZ (2005: 54) al sostener que:

“De las acciones enunciadas, que engloban las últimas propuestas antes reflejadas, la mayoría de ellas se están llevando a cabo en Andalucía desde 1988, pero a algunas de ellas, aún les falta un trecho más o menos largo por su cristalización, como es el caso de la nº 4, vinculada más a estudios de Tercer Ciclo, a alumnos que desean hacer la suficiencia investigadora o la tesis doctoral sobre algún aspecto del tema que nos ocupa; como también es el caso de la nº 6, que siendo una iniciativa de 1988 y salvo honrosas excepciones, aún no se ha puesto en marcha; e igualmente podemos decir de la 5ª que para llevarla a efecto habría que actuar como en la medida anterior nº 4, es decir, ver el medio rural con planteamientos y toma de decisiones de política social integral y no parcial, hacer inversiones en servicios sociales como en las comunicaciones y telecomunicaciones, en la sanidad, en la educación... con el fin de mejorar el medio rural de todas las vertientes, y no quedarse solo como argumenta al final de la propia ley en la ‘colaboración’, en que ‘se fomentará la colaboración con los agentes

económicos y sociales, las organizaciones no gubernamentales...así como otras entidades sin ánimo de lucro”.

1.5.- LA ESCUELA RURAL EN LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (L.O.C.E.)

Tras el giro político que tuvo lugar en España con la llegada al poder del Partido Popular en 1996, este se propone, durante su segunda legislatura de gobierno, acometer una importante reforma educativa argumentando el fracaso total y estrepitoso de la L.O.G.S.E., a la hora de elevar a España hacia un puesto digno en los rankings de indicadores de calidad internacional como el famoso Informe PISA., en donde nuestro país sale especialmente mal parado sobre todo en lo que a la evaluación de Lengua y Matemáticas se refiere.

El 11 de Febrero de 2002 se presenta oficialmente el Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación, nuevo texto regulador del sistema educativo cuyo origen, según el Ministerio de Educación, se justificaba en el hecho de que el nivel de fracaso escolar español era motivo más que suficiente para considerar la empresa de una nueva reforma educativa, en tanto que aproximadamente un 25 % de los jóvenes no alcanzaban siquiera el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 85).

Para la ley, lo más importante para el desarrollo de la educación es la calidad, vista desde un corte neoliberal que se entiende en función de los siguientes principios (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002: 45192: Art. 1):

- La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.
- La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.
- La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.
- La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.
- La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida.
- La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo.
- La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.
- El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional.
- La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.
- El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros

La ley originó no pocas polémicas y se sucedieron en el país sendas manifestaciones de repulsa contra el texto por parte de colectivos estudiantiles, así como de padres, docentes y sindicatos, que, pese a la supuesta calidad que propugnaba el documento, veían sus preceptos más como segregacionistas que como propiciadores de mejora educativa.

Protestas masivas aparte, el gobierno del Partido Popular desoyó las sugerencias de mejora y, en el día de Nochebuena de 2002, la ley fue oficialmente publicada en el Boletín Oficial del Estado, tras su aprobación días antes, y pese a la oposición de casi todos los grupos de la cámara:

“El B.O.E. del 24 de Diciembre de 2002 en la Sección I ‘Disposiciones Generales’ publicó la Ley Orgánica 10 / 2002 de Diciembre, de Calidad de la Educación, la L.O.C.E. fue aprobada por el Pleno del Congreso cinco días antes y contó, únicamente, con los votos favorables del Partido Popular y de Coalición Canaria y la oposición del resto de la Cámara” (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 86).

Nótese que el preámbulo de la exposición de motivos presentaba objetivos loables de desarrollo para nuestros estudiantes en los cuales se promovía una calidad educativa totalmente acorde con la realidad socio-histórica de España, en el momento de su publicación. Así el texto parte de la premisa de que:

“En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002: 45188: Preámbulo de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación).

No obstante, una síntesis de las medidas adoptadas por la ley pueden ayudar a entender por qué se generaron tantas protestas en torno al texto pese a promover la calidad educativa de una manera tan aparentemente sana.

En este sentido BERLANGA QUINTERO (2003: 86) recopila los aspectos esenciales aportados por la nueva ley, entre los que cabe destacar:

1.- En lo referente a las Enseñanzas Medias

- Se suprime la promoción automática (Art. 28), los alumnos que suspendan tres o más asignaturas repetirán curso. Se aprueba el establecimiento de pruebas extraordinarias de recuperación en Secundaria.
- En tercer y cuarto curso de la E.S.O., y con el fin de atender la pluralidad de necesidades e intereses del alumnado, se organizan distintos itinerarios formativos (Art. 24).
- Se acuerda la aprobación de una Prueba General de Bachillerato (P.G.B.) en el artículo 17.
- Desaparece, prácticamente, la optatividad en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Art. 22).
- Se proponen en el artículo 5, premios de reconocimiento de la excelencia y el especial esfuerzo y rendimiento académico de los alumnos.

2.- En lo referente a las enseñanzas Infantil y Primaria

- Ambos niveles adquieren poco nivel de protagonismo frente a la ley. La única medida que merece mención especial es la que propugna que las administraciones educativas garantizarán la existencia de puestos escolares gratuitos en centros sostenidos con fondos públicos para atender la demanda de las familias.

3.- En lo referente al profesorado

- Se refuerza la carrera docente para ofrecer a todos los profesores mejores posibilidades de promoción profesional.
- Se anuncia una ampliación de estímulos e incentivos para la formación inicial y permanente del profesorado.
- Se reconoce la experiencia y el ejercicio profesional como elementos fundamentales de la promoción docente.
- Se habla del fomento de la evaluación periódica y voluntaria del profesorado para que sus resultados sean tenidos en cuenta para la movilidad, la promoción y la adquisición de los correspondientes complementos de formación.
- Se recupera e impulsa el cuerpo de catedráticos.
- Se limita el calendario escolar a 175 días lectivos, lejos de los 220 días señalados en el artículo 10.1 de la Ley General de Educación de 1970.

4.- En lo referente al apoyo de la tarea docente

- Se aprueba la reducción de jornada a aquellos docentes mayores de 55 años que así lo soliciten.
- Se desarrollan actuaciones destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado por sus acciones de innovación y por su dedicación y trabajo profesional. Esta estrategia recuerda a la utilizada, mediante concesión de medallas, por los responsables educativos de las décadas de los años 50 y 60.
- El refuerzo de la función directiva, la redefinición de sus competencias y la modificación del sistema de elección de los directores mediante concurso de méritos en detrimento de la representatividad de los padres y madres. Se perfila la figura de un director no docente, más como representante de la administración pública que como facilitador e impulsor de la comunidad educativa.
- Aumento de las medidas encaminadas a mantener la convivencia en las aulas y a evitar la disciplina, alejando a los padres de la toma de decisiones (sobre atribuciones del consejo escolar).

Todas las acciones encaminadas hacia la escuela rural sufren un importante deceso en esta ley tras todo lo logrado desde la implantación del Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983. Al texto no parece importarle demasiado la gente que vive en contextos educativos diferenciales como el medio rural, pues tan sólo se hace una única mención al mismo en todo el articulado (art 41.1), mención que, a la postre, no aporta nada significativo a su desarrollo:

“Las administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002: 45200: Art. 41.1)

El escaso abordaje que hace la L.O.C.E. de las necesidades educativas especiales, la compensación educativa, y el tratamiento de la escuela rural puede apreciarse atendiendo, casi única y exclusivamente, a la sección primera (*“De la Igualdad de Oportunidades Para una Educación de Calidad”*) del capítulo VII (*“De la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Específicas”*), que abarca los artículos 40 y 41 de la ley. Desde esta perspectiva, la escuela rural se observa desde dos prismas diferentes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 56; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 87 – 88):

1.- Principios

- En pro del derecho individual a una educación de calidad, se desarrollarán acciones, se aportarán recursos y apoyo para compensar situaciones de desventaja social.
- El Estado hará convenios en las comunidades autónomas orientados al logro de la igualdad de oportunidades y de compensación educativa.

2.- Recursos

- Se atenderá a los centros y/o zonas geográficas en las cuales, por sus características socioeconómicas y culturales, sea necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural, aportando recursos humanos y materiales para lograr la compensación educativa.
- Se vuelve otra vez a las concentraciones escolares para lo cual habrá transporte, comedor e internado (residencias); volvemos otra vez al artículo 65.2 de la L.O.G.S.E. del que ya nos habíamos ocupado ostentosamente en páginas anteriores del presente trabajo. Según CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 56), se vuelve otra vez a etapas superadas; en lugar de mirar hacia delante, hacia el futuro, volvemos a retraernos a los años 60 del pasado siglo; se retrocede a nivel organizativo medio siglo. Retroceso que irónica y, contrariamente a como se demostró en el pasado, se hace en pro de la calidad educativa en el medio rural.

En realidad, la Ley de Calidad parece más un capricho político de sus creadores que un intento por solucionar los graves problemas educativos en España. El Ministerio que encabezaba Pilar del Castillo y Vera parecía más preocupado por centralizar los esfuerzos sobre la Educación Secundaria en detrimento de los otros niveles, y por paralizar todas las medidas legales tomadas en años anteriores por el gobierno socialista. El compromiso con la calidad educativa era muy cuestionable y la ley parecía más una revancha del P.P. contra sus adversarios políticos:

“Parece ser una ley más preocupada por resolver los problemas que presenta el tramo obligatorio de la Educación Secundaria y, para ello, deroga todas las leyes orgánicas impulsadas por los gobiernos socialistas (L.O.D.E., L.O.G.S.E., L.O.P.E.G.C.E.). Es significativo comprobar el reducido espacio que dedica al tramo de Educación Infantil y Primaria (nueve años de escolaridad) con respecto al articulado básico referido a las denominadas tradicionalmente como enseñanzas medias. También es revelador que, dentro de estas últimas, la Formación Profesional alcance una redacción mucho menor de lo que necesita el legislador para desarrollar su exposición sobre la nueva condición de los catedráticos”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 88).

En realidad y, tal y como veremos a continuación, muchas de las preocupaciones que generaba la L.O.C.E. pronto desaparecerían al producirse un imprevisto cambio de rumbo en la vida política de España que obligó a replantearse la situación educativa.

1.6.- LA ESCUELA RURAL EN EL MARCO DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (L.O.E.)

Como ya afirmábamos antes, la Ley de Calidad tuvo una vida muy corta. Un inesperado giro político ocasionado por el golpe propinado a la opinión pública tras los trágicos atentados de Madrid del 11 de Marzo de 2004, hizo que el Partido Popular perdiera estrepitosamente las elecciones generales celebradas tres días después y, con ello, el gobierno de la nación durante la próxima legislatura, cuya titularidad sería nuevamente ostentada por el P.S.O.E., tras ocho años en la oposición.

Como cabía esperar, una de las nuevas medidas que adoptó el nuevo gobierno tras tomar posesión del cargo, fue la paralización, casi inmediata, de la Ley de Calidad de la Educación:

“... marzo de 2004, el P.S.O.E. vuelve a tomar las riendas del Estado tras ganar en las urnas las convulsivas elecciones de Marzo, siendo la paralización de esta ley una de las primeras medidas que toma el Presidente del Gobierno. A la L.O.C.E. le ocurre lo mismo que a la L.O.E.C.E; no

empieza a despegar cuando se le paraliza el vuelo” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 55)

Durante ese mismo año, en el mes de Septiembre, el Ministerio de Educación publica un documento titulado *“Educación de Calidad Para Todos y Entre Todos”* como pistoletazo de salida al debate que se pretendía propiciar entre todos los agentes educativos para que se involucrasen en la elaboración de la nueva ley.

El documento, toma también como importante punto de partida el esfuerzo, si bien, se muestra menos radical que la Ley de Calidad al achacárselo, no sólo al alumno como principio de calidad de la educación, sino a todos los agentes que forman parte del proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, en la introducción se afirma que:

“La concepción de la educación con calidad y equidad que plantea este documento implica que la responsabilidad del aprendizaje y la formación no debe recaer sólo en el alumno, por importante que sea su esfuerzo, sino que también debe ser asumida por las familias, por las administraciones educativas, por los centros y por el conjunto de la sociedad. El esfuerzo debe ser de todos, al igual que de todos depende el mayor o menor éxito final de cada uno de los alumnos y del conjunto del sistema educativo. El principio del esfuerzo, que es necesario para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2004: 21; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 56).

En Marzo de 2005 aparece finalmente el Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación, nuevo texto regulador del sistema educativo que, aparte de aunar las nuevas concepciones de esfuerzo a las que anteriormente nos referíamos, ampliaba sus fronteras hasta el marco de la Unión Europea para homogeneizar así el campo de la educación con nuestros vecinos del viejo continente y conseguir de nuestros alumnos, futuros ciudadanos mejor adaptados que nunca al nuevo contexto globalizado en el cual nos movemos.

En el preámbulo de exposición de motivos del Anteproyecto, el ministerio afirma que todas estas ideas, incluidas en la ley, se asientan en la base de tres grandes principios, a saber (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2005: Preámbulo del Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación, 6; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 57):

1. Educación de calidad para todos con igualdad de oportunidades. Es decir, conciliar calidad de la educación con equidad en su reparto.
2. Implicación de toda la comunidad educativa en la consecución del objetivo anterior. Se requiere el esfuerzo tanto del alumnado como también el de las administraciones educativas, el de las familias, el del profesorado, el de los centros docentes y, en última instancia, el del conjunto de toda la sociedad. La responsabilidad del éxito escolar del alumnado recae en todos.
3. Compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Qué duda cabe que para nuestros intereses, esto es, los de la escuela rural, el principio que más atención merece es el primero, el que apuesta por la calidad mediante la igualdad de oportunidades. De la misma forma, para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 57), también es este el principio que más protagonismo debe cobrar en el análisis de la ley, pues:

“Sin restar la más mínima importancia al segundo y al tercer principio, parece claro que el primero de ellos incide más directamente sobre el objeto de estudio de este trabajo (...) las Administraciones educativas son, en última instancia, las que definen la política educativa a seguir y tienen una clara responsabilidad para con los centros, los alumnos, el profesorado y los contextos, así como son las que proponen planes de acción que potencian su trabajo y les proporcionan los medios necesarios para desarrollarlo con efectividad”

Tras un arduo proceso de críticas, propuestas e intentos de enmienda por parte de la oposición, la Ministra de Educación, María Jesús San Segundo Gómez De Cadiñanos, consigue sacar el proyecto de la L.O.E. adelante y, finalmente, el texto es aprobado en la

sesión del Congreso de los Diputados del 6 de Abril de 2006 con la oposición del Partido Popular, segunda fuerza mayoritaria de la cámara y, justo un día antes de que el Presidente del Gobierno sorprendiera a la opinión pública cesando a dicha ministra y designando como sucesora a Doña Mercedes Cabrera Calvo - Sotelo. Una jugada extraña que desconcertó a la opinión pública, visto el interés mostrado por San Segundo en la aprobación del texto, texto que al final salió adelante...

El articulado final de la ley sale oficialmente publicado en el Boletín Oficial del Estado del 4 de Mayo de 2006 bajo la denominación de "*Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación*", pasando a la historia educativa española más reciente como la L.O.E. y, entrando en vigor, veinte días después de su publicación en el Boletín, de acuerdo con las disposiciones habituales.

Para la L.O.E., el sistema educativo se encuentra asentado sobre los siguientes principios y fines (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: Arts. 1 – 2):

1.- Principios

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las comunidades autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.

- La cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.
- La cooperación y colaboración de las administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

2.- Fines

- El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
- La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable, y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

En consonancia con todo lo que hemos expuesto, los principios de mayor interés para la escuela rural son los dos primeros, referentes a la calidad desde el marco de la equidad y la igualdad de oportunidades para todos los contextos en los que la educación toma cuerpo, así como debemos prestar especial atención a la finalidad que persigue la ley en el fomento del respeto, la tolerancia y el enriquecimiento mediante la pluralidad lingüística y cultural española. Un punto que beneficia a la escuela rural como ámbito diferenciado y diversificado que aún no se ha equiparado con el resto.

Por lo demás, no hay motivo para echar las campanas al vuelo. Nuevamente, la mención específica a la escuela rural es casi nula. Tan sólo un vistazo al capítulo segundo, destinado a la compensación de desigualdades en educación, nos deja entrever que el texto propone más de lo mismo. Sólo un artículo toma en consideración a la escuela rural de forma concreta, el número 82, que asume, por una parte, la necesidad de atención de la administración pública a las necesidades específicas de la educación en el contexto rural:

“Las administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 82.1)

Por otra parte, el artículo atiende a la necesidad de respeto del lugar de residencia del alumnado en pro de la calidad de la enseñanza y asume, desde el punto de vista económico,

cuantos compromisos y gastos se puedan derivar de dicha circunstancia para que las dificultades geográficas no resulten un impedimento de acceso del sujeto al sistema educativo:

“Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 82.2).

El artículo 80.1 sólo obedece a la rutina planteada desde la aprobación del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 de garantizar las acciones compensatorias para aquellos colectivos y contextos que se encuentren en situación de desigualdad manifiesta ante el sistema educativo, pero ignora totalmente la especificidad del medio rural en su enunciado:

“Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17180: Art. 80.1).

Quizá de mayor interés resulte el artículo 81.1 que se compromete especialmente con la compensación de las necesidades de la Educación Infantil, nivel especialmente castigado en la escuela rural, en donde prácticamente resulta inexistente. En este sentido:

“Corresponde a las administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de Educación Infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 81.1).

Finalmente, hacer mención al artículo 83.2 que se refiere al compromiso del Estado con la concesión de becas y ayudas económicas al estudio para compensar las desigualdades socioeconómicas:

“El Estado establecerá, con cargo a sus presupuestos generales, un sistema general de becas y ayudas al estudio, con el fin de que todas las personas, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la Educación” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 83.2).

Hasta aquí, entonces, el paseo histórico y legislativo que hemos realizado en torno a la organización de la escuela rural. Se hace necesario, no obstante, y con fines a poder concretar debidamente nuestro estudio, que definamos de forma eficaz lo que entenderemos de ahora en adelante por “*escuela rural*” y, sobre todo, y como iremos viendo en posteriores páginas, cuáles son los modelos de organización que a los que se suele ajustar. Veámoslo...

2.- LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL ANDALUZ: HACIA UNA DEFINICIÓN DE ESCUELA RURAL

Es no poco ambicioso, para cualquiera que se tome el interés de abordarlo, el objetivo de intentar definir el concepto de escuela rural. No sólo porque el término “*rural*” conlleva de por sí una visión ecléctica y multidimensional que abarca un sinfín de aspectos y consideraciones, sino porque, como afirma BERLANGA QUINTERO (2003: 27) citando a DÍEZ PRIETO:

“... no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de rural o urbano, sino tener una visión de conjunto con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio”.

Un primer e inevitable paso en este camino de concreción es la búsqueda en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en donde se define lo rural como “*perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores*” (R.A.E., 2007). Desde esta

perspectiva, podemos entender a la escuela rural como *“aquella que instruye a niños y adolescentes y se encuentra ubicada en una población cuya actividad principal reside en la agricultura y todas las labores que de ella se desprenden”*.

No obstante, para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 73) esta definición entraña un gran peligro, pues:

“... no delimita el tipo y características de la población donde se ubica la escuela y, por tanto, el concepto se amplía enormemente ya que incluye a municipios que, cuantitativa y cualitativamente, son diferentes aunque sean coincidentes en su actividad principal. En consecuencia, de seguir por esta línea va a ser muy difícil, cuando no imposible, delimitar conceptualmente a este tipo de centros educativos”.

También puede resultar interesante atender a la definición aportada por BOIX TOMÁS (1995: 7) que entiende a la escuela situada en el ámbito rural como:

“...una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico – didáctica multidimensional”.

CANTÓN MAYO (2004: 106), por su parte, tiene un concepto de la institución muy en la línea de la anterior al entender que este tipo de centros reúnen un conjunto de formas de escolarización que son específicas de las zonas rurales, y tienen, entre otras cosas, las siguientes características:

- Baja o muy baja ratio alumno / profesor
- La forma de agrupamiento no suele ser por grados
- En algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad.
- Tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando cierto aislamiento en su alumnado.

Estas nuevas definiciones, aunque interesantes, tampoco nos resultan de utilidad para nuestros intereses, en tanto que caen nuevamente en la falta de concreción del contexto en el cual se ubica nuestro objeto de estudio. En este sentido, nos resulta mucho más lucrativa la acepción que recoge BERLANGA QUINTERO (2003: 26) citando a SAURAS JAIME, en donde se entiende que la escuela rural es:

“..aquella que está ubicada en el ámbito rural, en una población que, siendo flexible en la opinión y en las cuantificaciones, nunca supera los 10.000 habitantes, una densidad inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y donde la población dedicada a tareas agrícolas es superior al 50 por ciento”

Aparecen aquí, por primera vez, tres indicadores de concreción del contexto rural, a saber:

- El número de habitantes, que ha de ser inferior a 10.000
- La densidad de población, que ha de ser inferior a los 60 habitantes por km².
- La tasa de población dedicada a las labores agrícolas.

Estos indicadores, dada su todavía amplia dimensión de contexto, nos llevan necesariamente a recordar el articulado de la Ley de Instrucción Primaria de 1945, el primer texto regulador del sistema educativo propiciado por el régimen franquista que, en su artículo 73, y de una forma mucho más concreta y acertada, hasta tal punto que permanece vigente hoy día (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 74), propone como indicador de la escuela rural un censo mucho más reducido de habitantes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Art. 73):

“En un sentido poco amplio, son escuelas rurales las de localidades de censo inferior a 501 habitantes”.

“Son propiamente rurales las de aldeas o lugares de población diseminada inferiores a 500 habitantes”

A esta idea, se suma ORTEGA (1995: 41) que defiende que:

“Cuando se habla de escuela rural se está aludiendo a un tipo especial de escuela, la que se encuentra ubicada en núcleos de población muy pequeños y que está desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel / aula con su correlato de organización pedagógico – burocrática del profesorado: equipo directivo, departamentos, claustro, otros equipos docentes...”

A este nuevo indicador del escueto censo de población se une, además, la contundente definición de TOUS (1981: 19) que afirma que:

“...escuela rural es aquella que es la única de la población”

Tenemos, por tanto, dos criterios iniciales que delimitan bastante bien el marco de concreción de la escuela rural, esto es, su ubicación en localidades de censo inferior a 500 habitantes y el ser única en las mismas. No obstante, debemos tener en cuenta otros aspectos de interés que ayudan a precisar aún más el concepto perseguido. En este sentido, merece que se tengan en cuenta otras pautas de definición, como las propuestas por JIMÉNEZ SÁNCHEZ (1983: 13) que, al hablar sobre la escuela unitaria, manifiesta que:

“Las escuelas graduadas, unitarias y mixtas tienen unas características comunes: en una misma clase conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad, suelen estar ubicados en localidades menores de mil habitantes y dedicadas a la agricultura, ganadería, pequeño comercio o industrias familiares y son despreciadas por la administración, consideradas como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidadas por teóricos y pedagogos”

Nos muestra este autor un tercer indicador importante, en coherencia con los dos anteriores encontrados: la multigradación en las aulas. Pese a ello, encontraremos la pieza final de nuestro particular rompecabezas en un texto legal de la Junta de Andalucía; concretamente en la Orden de 15 de Abril de 1988 sobre Constitución de Colegios Públicos Rurales (Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza) que, en su artículo primero, entiende la escuela rural como:

“Aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población que, en general, no superan los quinientos habitantes”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: Art. 1).

Aparece así, a la postre, el último y decisivo descriptor: se trata de escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas con un número menor o igual a cuatro unidades.

Finalmente, la definición más ecléctica y sintetizadora de todas estas posturas, la que mejor responde a nuestros objetivos, es precisamente la que aporta CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 89; 2000: 60; 2001: 44; 2005: 75), que concibe la escuela rural como todo aquel centro de educación formal que verifica las siguientes características:

- Única en la localidad.
- Presenta multigradación en sus aulas.
- Son las escuelas unitarias y las pequeñas graduadas incompletas de 1 a 4 unidades.
- Están situadas en pequeños núcleos de población que no superan los 500 habitantes.

3.- LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN LAS ZONAS RURALES ANDALUZAS: SOBRE LA ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE

Los suculentos beneficios que aportó la llegada a nuestro sistema educativo del Real Decreto 1174 / 1983 de 27 de Abril de Educación Compensatoria no se hicieron esperar para la comunidad autónoma andaluza que, un año después de la promulgación de tan importante normativa, veía como consecuencia más inmediata la llegada del Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio, de Educación Compensatoria en Zonas Rurales, en donde, por primera vez, la

administración hacia público compromiso de compensación de las desigualdades que históricamente había venido sufriendo nuestra escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 96).

Para llevar a cabo dicha compensación, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía expone una serie de puntos principales que persiguen discriminar positivamente a los colectivos deprimidos. CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 96 – 98) los recoge de la siguiente forma:

1. Llevar a cabo acciones en ámbitos rurales que reduzcan el fracaso escolar causado principalmente por el absentismo escolar y por las deficiencias manifiestas de las infraestructuras de las escuelas unitarias e incompletas.
2. Determinar anualmente las Zonas de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P.s) en medios rurales, usando como indicadores de depresión:
 - Número elevado de alumnos con problemas de absentismo escolar.
 - Desfase entre edad y curso académico en la E.G.B.
 - Abandono en dicho nivel.
 - Existencia de centros de educación preescolar / E.G.B. con menos de tres unidades.
 - Elevados índices de analfabetismo.
 - Falta de puestos para educación preescolar

No obstante estos indicadores, excepcionalmente podrán ser objeto de atención otros grupos aunque residan fuera de las zonas fijadas.

3. Los objetivos fundamentales del Plan de Educación Compensatoria en el medio rural son los siguientes:
 - Corregir la asistencia irregular del alumnado en edad escolar obligatoria.
 - Mejorar los servicios educativos con atención preferente a las zonas más deficitarias y a los colectivos más necesitados.
 - Aplicar programas psicopedagógicos compensadores, adaptados a la población escolar de cada zona.
4. Para el logro de estos objetivos, la C.E.J.A. emprenderá las siguientes actuaciones:
 - Programación de la escolarización del alumnado que, estando en edad obligatoria, falte habitualmente a la escuela durante los períodos de recolección en que sus padres se ausentan del domicilio habitual.
 - Dotación de medios especiales para las Z.A.E.P.s, atendiendo con carácter prioritario a aquellas zonas con mayor número de escuelas unitarias o de menos de tres unidades.
 - Se destinarán recursos para el desarrollo de proyectos y aplicación de programas pedagógicos de excepcional interés. Dichos programas tendrán un seguimiento y evaluación con el fin de generalizar en el sistema educativo aquellos que demuestren más eficacia en la compensación de los déficits que provoca el fracaso escolar en las denominadas Z.A.E.P.s.
5. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía podrá establecer acuerdos con diputaciones, ayuntamientos, etc. para llevar a cabo las acciones indicadas en el apartado anterior.

3.1.- MARCO LEGAL DE REFERENCIA Y REGULACIÓN DE LA CREACIÓN DE ZONAS DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE (Z.A.E.P.) EN ANDALUCÍA

La creación de Zonas de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P.s) queda regulada con la aparición del Decreto 99 / 1988 de 10 de Marzo, normativa que emana de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía al amparo del Decreto 207 / 1984 de ampliación de la actuación educativa compensatoria a las zonas rurales. Del articulado de esta nueva norma,

se pueden extraer los siguientes aspectos interesantes (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988d: Arts. 1 - 3; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 98; 2000; 2001; 2005):

- Será competencia de la Consejería de Educación y Ciencia la declaración, modificación o supresión de las zonas de actuación educativa preferente, teniendo en cuenta la evaluación de los resultados de las actuaciones llevadas a cabo y el grado de cumplimiento de los criterios básicos para la determinación de estas zonas y centros preferentes.
- Atendiendo a los criterios mencionados, la Consejería de Educación y Ciencia procederá a la declaración de Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.s) en la comunidad autónoma de Andalucía. En dichos centros y, de forma prioritaria, se llevarán a cabo programas de compensación educativa socio – cultural y desarrollo comunitario que incidan en un determinado sector.
- Este decreto declara Z.A.E.P.s en la comunidad autónoma de Andalucía. Al ser el comienzo de su implantación, el número de ellas es reducido, si bien, están representadas todas las provincias. En posteriores disposiciones el mapa de Zonas Educativas Preferenciales se ampliará de forma notable.

Dos años después de la promulgación del mencionado decreto, la consejería se percató de la necesidad de regular la creación de zonas educativas con criterios similares a los anteriormente expuestos y, para ello *“adopta un modelo que, partiendo de principios de homogeneidad, permite contemplar las múltiples variantes de las localidades y municipios andaluces”* (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 99).

Así surge la Orden de 14 de Abril de 1990, que aporta el marco legal de referencia para la creación de dichas zonas, y de entre cuyos preceptos merece que se destaquen (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: 3078):

1. Se entiende como zona educativa al entorno educativo definido por el conjunto de centros que la forma, a efectos de lo previsto en el Real Decreto 895 / 89 (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: 3078: Disposición Primera).
2. Las localidades que cuenten con más de tres centros de E.G.B. formarán zonas educativas, estas zonas se identificarán con el nombre de localidad. No obstante, los centros de actuación educativa preferente podrán formar zonas propias (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: 3078: Disposición Segunda).
3. Podrán formar zonas educativas:
 - Los centros que pertenecen a núcleos de población próximos.
 - Las agrupaciones rurales, solas o en combinación con centros de núcleos de población próximos.
 - Los centros de una misma localidad o de un mismo municipio.
 - Aquellos centros que específicamente así se determinen y, salvo causas justificadas, se procurará que ninguna zona tenga un solo centro. Igualmente, para formar zona educativa, será condición *sine qua non* que los centros de una misma zona pertenezcan a una misma provincia. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: 3078: Disposición Tercera).
4. Con los criterios anteriormente establecidos, las zonas educativas se crearán por orden de la Consejería de Educación y Ciencia, a partir de la propuesta de la delegación provincial correspondiente. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: 3078: Disposición Cuarta).
5. Para la elaboración de las propuestas de zonas educativas, cada delegación provincial constituirá una comisión provincial presidida por el delegado provincial y compuesta por:
 - Un Inspector designado por el delegado provincial.
 - Un Jefe del Servicio de Orientación Educativa.
 - El Jefe de la Sección de Personal de E.G.B.

- Tres funcionarios designados por el delegado provincial.
 - Un representante de la Junta de Personal por cada sindicato que la compone.
 - Un representante designado por el Consejo Escolar Provincial.
 - Igualmente, asistirá como asesor para cada zona, el / los inspector / es que actualmente tienen asignados los centros que la forman. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: 3078: Disposición Quinta).
6. La comisión realizará su trabajo a partir de una propuesta inicial de su presidente, que deberá estudiarse y debatirse zona a zona (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: 3078: Disposición Sexta; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 100).
 7. Las propuestas provinciales junto con las actas y documentos de trabajo, se remitirán a la correspondiente delegación provincial y a la Dirección General de Planificación y Centros que, antes de dar cumplimiento a lo previsto en el punto cuarto, comunicará la propuesta definitiva y oír a la Mesa Sectorial de Educación. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: 3078: Disposición Séptima).
 8. La composición de las zonas educativas podrá alterarse por la Consejería de Educación y Ciencia, cuando concurren causas que así lo aconsejen para el mejor funcionamiento del sistema educativo. Para ello se seguirá el procedimiento establecido en los puntos anteriores requiriendo acuerdo mayoritario de la comisión. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: 3078: Disposición Octava).

3.2.- DEFINICIÓN Y MARCO LEGAL REGULATIVO DE LOS CENTROS DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE (C.A.E.P.s) EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

Paralelamente a la creación y regulación de las Zonas de Actuación Educativa Preferente, la Junta de Andalucía admitía la existencia de centros en los cuales se hacía necesaria una intervención urgente de carácter compensatorio con el que paliar las graves deficiencias que presentaban. En este sentido, aparecen los Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.) que, según la propia consejería, serán constituidos:

“(…) cuando las especiales características de gravedad y grado de generalización de los déficits socio – culturales o desigualdades educativas de la población escolar, así lo aconsejen.” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638).

La regulación legal de este nuevo tipo de centro lleva a la consejería a la publicación de la Orden de 26 de Abril de 1988 de Regulación de los Centros de Actuación Educativa Preferente. En este sentido, su articulado y sus disposiciones pueden articularse en tres grandes bloques (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 101 – 105; 2000; 2001; 2005):

1.- Definición y objetivos de los centros de actuación educativa preferente (C.A.E.P)

1. Será Centro de Actuación Educativa Preferente el colegio público de E.G.B. que, por su zona de ubicación y la problemática que en consecuencia presenta buena parte de su alumnado, requiere una acción compensadora. Para ello deberá contar con los medios que le permitan dar la respuesta educativa adecuada. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 1).
2. Los Centros de Actuación Educativa Preferente tendrán la consideración de centros ordinarios, respetando en todo caso las normas establecidas sobre la escolarización del alumnado (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 2).
3. La consideración de un centro como de actuación educativa preferente supondrá una atención prioritaria por parte de la administración educativa en medios y recursos, y un tratamiento educativo diferenciado para mejorar la calidad de la enseñanza y lograr la igualdad de resultados académicos, con independencia de las desigualdades de origen. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 3).
4. En la medida en que se vayan compensando las carencias y necesidades educativas especiales de estos centros, dejarán de considerarse como de actuación educativa preferente, sin perjuicio de que puedan seguir desarrollándose acciones pedagógicas

de carácter compensador (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 4).

5. Cuando en alguna zona o centro concurren algunas de las características o criterios anteriores, pero no en un porcentaje suficiente para que el centro pueda ser declarado de actuación educativa preferente en su totalidad, podrán presentarse proyectos de experimentación o investigación, bien por los propios profesores del centro o por los servicios de la delegación provincial. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 12).

2.- Procedimiento de constitución de un centro de actuación educativa preferente (C.A.E.P.)

1. Para la declaración de Centros de Actuación Educativa Preferente, las delegaciones provinciales recabarán cuanta información estimen conveniente de la totalidad de los sectores implicados: consejo escolar del centro, ayuntamiento, servicio de inspección, equipos psicopedagógicos del sector y servicios de apoyo escolar. El expediente se tramitará a la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, que resolverá. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 5).
2. El expediente deberá contener, al menos, los siguientes datos:
 - Análisis de las condiciones socioeconómicas de la zona.
 - Características del centro, especificando número de unidades, número de profesores, situación administrativa del profesorado, número de alumnos, niveles que atiende, etc.
 - Estado de las instalaciones.
 - Medios y recursos disponibles.
 - Informe sobre previsiones de necesidades.
 - Plan de centro que contemple a corto y medio plazo, medidas organizativas, pedagógicas y de relación con la comunidad. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 6).
3. En cualquier caso, la declaración de un Centro de Actuación Educativa Preferente, supondrá un replanteamiento educativo del mismo, de tal forma que se adecúe desde el punto de vista metodológico, organizativo y curricular a las características y necesidades del alumnado y de la zona. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 8).

3.- Medidas de la administración educativa para los C.A.E.P.s

1. Con respecto a los centros se adoptarán las siguientes medidas:
 - Ratio profesor / alumno escolarizado en el centro de 1 / 25 pudiendo llegar a 1 / 30 por necesidades de escolarización.
 - Prioridad en la mejora del mobiliario y equipamiento didáctico.
 - Sobredotación económica para gastos de funcionamiento.
 - Dotación complementaria de medidas y recursos.
 - Si fuera necesario, además de la actividad académica, estos centros contarán con los medios para la atención de servicios complementarios como comedor y otros. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 9).
2. Con respecto al profesorado:
 - Régimen singular de provisión de plazas que permita la selección y continuidad del profesorado.
 - Plan específico de formación y perfeccionamiento del profesorado. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 9).
3. Las necesidades urgentes de compensación de desigualdades educativas existentes, hacen necesario también que los distintos servicios y programas educativos ubicados

en un determinado sector incidan de forma preferente y prioritaria en sus actuaciones en los Centros de Actuación Educativa Preferente, (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 10).

4. Los Centros afectados deberán someterse a una evaluación periódica y seguimiento posterior que permita controlar los resultados de las medidas compensatorias adoptadas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 11).

Para la escuela rural, esta resolución suponía, sin duda, un importante adelanto en la carrera por la compensación de desigualdades educativas, en tanto que, acto seguido a la publicación de la normativa de regulación anterior de los C.A.E.P.s, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía declaró como tales a todos los colegios públicos rurales de la comunidad autónoma:

“Regulado y normativizado todo lo referente a los C.A.E.P., sólo restaba esperar la publicación de las resoluciones que hicieran efectiva la declaración de centros como de actuación educativa preferente. Y esto fue lo que la C.E.J.A. comenzó a hacer a través de la publicación de la primera resolución de 6 de Mayo de 1988, muy pocas fechas después de haber normalizado los C.A.E.P.s y que hoy (...) y de forma ininterrumpida, siguen declarándose. En dicha resolución de 6 de Mayo de 1988 se declaran C.A.E.P.s tanto en zonas urbanas como rurales. En el caso de las zonas urbanas se hace una relación ordenada de la ubicación de centros. Y en el caso de las zonas rurales se lee textualmente: ‘Centros de Actuación Educativa Preferente en zonas rurales. Todos los colegios públicos rurales’. Es decir, que todos los colegios públicos rurales de la comunidad autónoma andaluza son declarados C.A.E.P.s” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 104 – 105).

4.- MODELOS ORGANIZATIVOS DE LA ESCUELA RURAL

En páginas anteriores pudimos descubrir como gracias a la implantación del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 de Educación Compensatoria, la escuela rural fue objeto de especial atención por parte de la administración pública que, con aires renovadores y, un sólido afán de compromiso con los más desfavorecidos, promovió el desarrollo de experiencias de innovación pedagógica y organizativa en pro de la mejora de este contexto educativo diferencial.

Fruto de estas innovaciones surgieron iniciativas como los C.R.I.E.T, los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A) o la experiencia del Valle Amblés, a las que ya hicimos mención con anterioridad. Sistemas organizativos que preconizaron algunos de los modelos estructuradores de la escuela rural de los que a continuación nos ocuparemos...

Al objeto de continuar sus investigaciones sobre la escuela rural andaluza, iniciadas a mediados de los años noventa con su tesis doctoral, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) publica un libro en el cual profundiza de manera exhaustiva en los principales modelos organizativos de la misma, en busca de una comprensión mejor de los resultados que en su día obtuvo en su investigación. Fruto de esta obra fueron los ejemplos que, a continuación y, previo permiso del autor, citamos para poder comprender mejor la estructura de dichos modelos

4.1.- EL COLEGIO RURAL AGRUPADO (C.R.A.) / COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

4.1.1.- MARCO LEGAL DE CONSTITUCIÓN DE COLEGIOS PÚBLICOS RURALES (C.P.R.s)

A lo largo del presente trabajo hemos podido comprobar cómo la implantación de la Ley General de Educación de 1970 (L.G.E.) supuso un fuerte revulsivo para la escuela rural al promover una política de “macrocentros” que debían tener una constitución y estructura mínima de 8 unidades, una para cada curso de la E.G.B. Esto trajo consigo la llegada de las concentraciones escolares que, lejos de ser un avance organizativo para el mundo escolar rural, supuso un importante revés a la misma al promover el desarraigo de los alumnos de su ambiente sociocultural, el fomento de las diferencias entre el entorno urbano y el rural y, contrariamente a lo que se pretendía, al aumentar casi prohibitivamente los costes de gestión del alumnado, sobre todo en materia de transporte y comedor escolar.

A todo esto, hay que añadir además, el que muchos centros incompletos jamás llegaron a ser suprimidos ni tampoco formaran parte de las concentraciones escolares, pues tal y como señala CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 105):

“(…) A pesar de ello, muchas escuelas unitarias siguieron funcionando con el carácter de centros incompletos, con muchas deficiencias que ponían en duda el atender adecuadamente los objetivos propios de la E.G.B.”

Ya en un marco más justo y suavizado de la educación compensatoria, promovido por la llegada del Real Decreto de 27 de Abril de 1983, y con el fin de contrarrestar esta situación, asumiendo un especial compromiso con la educación en el contexto rural, llega el Real Decreto 2731 / 1986 de 24 de Diciembre de constitución de los Colegios Rurales Agrupados, que permitiría el funcionamiento y la continuidad de estos centros incompletos y que suponía una vuelta al modelo organizativo tradicional, superando, eso sí, las deficiencias anteriores del mismo gracias al programa de educación compensatoria.

Dentro de este nuevo marco cabe destacar las siguientes medidas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 106):

1. Se permite la atención educativa de los niños de Educación Preescolar a 5º de E.G.B. en su localidad de residencia (este aspecto extendería su duración a toda la etapa de Educación Primaria en la L.O.G.S.E., si bien con ciertos controvertidos matices).
2. Se permiten fórmulas flexibles y diversas para poder atender a los alumnos del ciclo superior de E.G.B. y sus necesidades.

En Andalucía, la llegada de la educación compensatoria al mundo rural toma cuerpo especialmente, y tras dilatadas y constantes demoras, debidas a razones de corte político – económico (presupuestarias principalmente) (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 106), con la llegada de los siguientes textos normativos:

- Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio de educación compensatoria en zonas rurales.
- Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero sobre constitución de los colegios rurales en la comunidad autónoma andaluza.
- Orden de 15 de Abril de 1988 por la que se desarrolla el decreto sobre constitución de colegios públicos rurales de la comunidad autónoma andaluza y otras medidas del plan de actuación para la escuela rural andaluza.
- Decreto 99 / 1988 de 10 de Marzo por el que se determinan las Zonas de Actuación Educativa Preferente en la comunidad autónoma andaluza.
- Orden de 26 de Abril de 1988 por la que se regulan los Centros de Actuación Educativa Preferente.

Especial atención por nuestra parte, merecerá a lo largo de los siguientes capítulos, el texto de la Orden de 15 de Abril de 1988, sobre todo en lo concerniente a un análisis riguroso del Plan de Actuación para la escuela rural andaluza. Veamos pues, algunos detalles del mismo.

4.1.2.- IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN PARA LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

4.1.2.1.- EL MARCO INICIAL DE INTRODUCCIÓN AL PLAN

La llegada del Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales supuso un paso previo importante a la aparición del decreto de constitución de los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.s), en tanto que trajo consigo importantes experiencias que propiciaron el desarrollo de la escuela rural en la comunidad autónoma andaluza. En este sentido, destaca CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 107) las siguientes actuaciones:

- Constitución de escuelas rurales en zonas que carecían manifiestamente de servicios educativos.
- Reparación y reapertura de escuelas situadas en zonas rurales.

- Desarrollo de programas de educación compensatoria que proporcionan un tratamiento específico de la escuela rural y han demostrado la viabilidad de modelos organizativos y didácticos propios de este tipo de escuelas.

Así mismo y, de forma casi paralela a la constitución de los C.P.R.s, aparece el Decreto 49 / 1988 de 24 de Febrero, texto regulador de los “*puestos docentes de carácter singular*”, que ponía el broche final a un amplio elenco de reformas legales que cambiaban visiblemente el panorama de la escuela rural en Andalucía, y de cuya implantación se podía realizar la siguiente lectura (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 108 – 109):

1. Deseo de la política de la Consejería de Educación de regulación de la forma de provisión de estos puestos con una doble finalidad: estabilidad laboral para los docentes que desempeñen estas tareas, y búsqueda de continuidad en los trabajos y proyectos emprendidos. Esto suponía un importante revulsivo para la fórmula organizativa de las comisiones de servicios, alternativa habitual para el desempeño de este tipo de trabajos.
2. Deseo de la consejería de conjugar la calidad de la enseñanza con la estabilidad de las personas que desempeñan estas tareas singulares.
3. Los puestos docentes de carácter singular se caracterizan por la imposibilidad de ofertarse en los concursos generales de traslados debido a sus peculiaridades, al exigir, para su eficaz desempeño, requisitos específicos. Por tanto, el sistema de provisión de estos puestos es el de concurso de méritos, regulado específicamente por la consejería, y cuyos seleccionados pasarán un período de prácticas salvo para aquellas personas que vinieran desarrollando dicho servicio y les fuera oficialmente convalidado.
4. Concesión de una gran importancia, desde el punto de vista institucional y oficial, a estos puestos docentes peculiares, aspecto que queda constatado, por ejemplo, en el estudio de los centros de actuación educativa preferente.

En general y, tal y como defiende CORCHÓN ÁLVAREZ (1997, 2001), el Plan opta más por una comarcalidad justa y equitativa, en función de las necesidades de las escuelas, que por una política de actuación de cabeceras comarcales. En este sentido, las líneas de actuación se bifurcan en dos direcciones esenciales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 109), a saber:

1. Una actuación normalizada para aquellas escuelas rurales andaluzas que se agrupen y constituyan un colegio público rural, hecho que conlleva las siguientes ventajas:
 - Legislación adaptada.
 - Modelos organizativos adaptados al medio rural.
 - Sobredotación en recursos humanos y gastos de funcionamiento.
 - Equipamiento específico.
 - Medidas complementarias de apoyo al profesorado.
 - Diseño curricular y metodológico adaptado a las características del alumnado y del entorno.
2. Una actuación diferenciada para aquellas escuelas rurales (E.R.s), de hasta cuatro unidades y que no pueden agruparse y formar un colegio público rural (C.P.R).

Una serie de actuaciones que, tal y como iremos viendo, son las que han promovido que la escuela rural pueda subsistir de manera relativamente autónoma, y con un sistema organizativo más eficaz que permite la permanencia de los centros sin tener que recurrir al farragoso método de estructuración de las concentraciones escolares. Veamos pues, los principios en los cuales se basó el plan de actuación...

4.1.2.2.- PRINCIPIOS EN LOS QUE SE BASA EL PLAN DE ACTUACIÓN DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

El Plan de Actuación de la Escuela Rural Andaluza, en su concepción, se encuentra basado en los siguientes principios:

1.- Comprensión en la lucha contra la desigualdad

La supresión, de una vez por todas, del desigual tratamiento que, por su naturaleza, se otorga a los centros urbanos y a los rurales en materia de recursos. En este sentido:

“... se ha de ‘discriminar positivamente’ a los colectivos deprimidos, mediante una dotación de recursos que aporten cualitativa y cuantitativamente los elementos necesarios para el desarrollo de las potencialidades individuales” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984: Preámbulo del Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio).

“Uno de los principios básicos sobre los que se fundamenta la política educativa de la Consejería de Educación y Ciencia, es compensar y corregir las desigualdades que por razones socioeconómicas, culturales o geográficas impidan o dificulten el acceso a la educación, o tenga como efecto el que la calidad de la misma sea inferior a la del resto de la población” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988e: Preámbulo del Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero).

2.- Inserción en el medio

Se trata, ni más ni menos, de la garantía de permanencia del alumnado en su comunidad y en su entorno social de desarrollo sin que por ello exista merma de la calidad y la totalidad de los servicios educativos que, por su edad y nivel le corresponden según la ley. Es la apuesta del plan por la evitación del desarraigo del alumno con su medio y por la permanencia de las pequeñas escuelas rurales:

“... los problemas geográficos o de dispersión de la población no deben impedir o dificultar que los niños andaluces accedan a una educación de calidad en el medio en que habitan”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988e: Preámbulo del Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero).

Precisamente y, tal y como constata CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 112; 2001), para el debido cumplimiento de esta premisa surge la creación de los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.s).

3.- Apoyo al profesorado

Un corpus de medidas de solución a los ya habituales problemas que suele presentar el profesorado de la escuela rural en Andalucía como el aislamiento, falta de formación continua y carencia de incentivación para la permanencia de destino en este tipo de centros. En este sentido:

“La constitución de un Colegio Público Rural debe conllevar (...) el perfeccionamiento específico del profesorado” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: Art. 5.d).

“Se pondrán en práctica las siguientes medidas: (...) Con respecto a la estabilidad del profesorado: concesión de mayor puntuación a efectos de concurso de méritos”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: Art. 6.2).

4.- Garantía de una educación en el medio / hábitat del alumno

En una misma línea que el segundo principio del plan, se trata de fomentar la educación de calidad en el medio / hábitat del desarrollo del alumno para evitar el desarraigo:

“Los problemas geográficos o de dispersión de la población no deben impedir o dificultar que los niños andaluces accedan a una Educación de calidad en el medio en que habitan. Este objetivo no debe intentar conseguirse desarraigando al niño de su medio usual o familiar. Todos los niños andaluces tienen derecho a recibir una Educación de calidad en el medio en que habitan” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988e: Preámbulo del Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero).

4.1.2.3.- ACTUACIONES EN EL MARCO DEL PLAN

Los ámbitos de acción que recoge el Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza quedan bien sintetizados en los trabajos de CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 113; 2001), que los categoriza de acuerdo con la siguiente jerarquía:

1.- Actuaciones en el marco legal

Dentro de este ámbito nos encontramos con el siguiente cuerpo de iniciativas por parte de la Consejería:

- Propiciar el establecimiento de agrupaciones de escuelas rurales de hasta cuatro unidades, con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca, de la misma o distintas localidades, de forma que se constituyan como un solo centro educativo, bajo la denominación y categoría de C.P.R. (Colegio Público Rural). Este tipo de centros abarcarán, en la medida de sus posibilidades, los tres ciclos de la Enseñanza General Básica y, si bien la agrupación no tiene carácter físico, sí que propiciará la actuación coordinada a nivel administrativo, pedagógico y humano, favoreciendo el apoyo a niveles y materias más necesitadas de especialización, así como el mejor empleo de recursos.
- La constitución de estos C.P.R.s se realizará mediante orden directa de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en la que se hará constar:
 - Unidades objeto de agrupación y localización.
 - Composición definitiva del C.P.R. resultante (las unidades objeto de agrupación se considerarán como extinguidas a partir del momento en el que se constituya el centro resultante).
 - Localidades atendidas.
 - Domicilio, a efectos administrativos y jurídicos del C.P.R.
- La creación de una memoria es condición *sine qua non* para la creación de estos C.P.R.s. Dicho documento deberá contener la siguiente información:
 - Análisis de las condiciones geográficas de la zona afectada: distancia entre las diversas localidades, en su caso; características de la red viaria y desplazamientos de profesores y/o alumnos que resultarían necesarios.
 - Razones funcionales y pedagógicas que avalen la conveniencia de la agrupación de estos centros.
 - Informe sobre las necesidades de profesorado, gastos de funcionamiento y, en su caso, de las nuevas inversiones derivadas de la realización del proyecto.
 - Acta de la sesión de los consejos escolares de los centros afectados en la que se aprobó la participación de los mismos en el proyecto de agrupación. Se adjuntará igualmente la conformidad de los respectivos ayuntamientos para la realización del susodicho proyecto.
- Los C.P.R.s contarán con los órganos de gobierno, colegiados y unipersonales previstos en la Ley Orgánica 8 / 1985 de 3 de Julio Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.), y normas que la desarrollan, considerándose cada agrupación compuesta por una sola comunidad educativa. Estos órganos de gobierno se adaptarán a lo establecido con carácter general para todos los colegios públicos de E.G.B.
- La constitución de un colegio público rural debe conllevar la elaboración y desarrollo de un proyecto pedagógico por parte del centro, que debe contemplar los siguientes aspectos:
 - Un modelo organizativo adaptado al medio en el cual se inserta.
 - La adaptación del currículum al medio.
 - Una metodología renovadora adaptada a las peculiaridades de la escuela rural.

- El perfeccionamiento específico del profesorado.
- Aplicación de programas psicopedagógicos compensadores, adaptados a la población escolar de la zona, en colaboración con los servicios de apoyo escolar.
- Organización de convivencias e intercambios de alumnos a fin de evitar su aislamiento.
- Programas de desarrollo comunitario.
- El fomento de la estabilidad del profesorado de la escuela rural andaluza mediante las siguientes acciones (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 11):
 - Gestión de la concesión de mayor puntuación, a efectos de traslado y concursos de méritos convocados por la consejería, a aquellos docentes que permanezcan tres o más años en una escuela rural.
 - Fomento de convenios de colaboración y cooperación con municipios y diputaciones provinciales a efectos de mejorar las viviendas de los docentes y las respectivas instalaciones escolares.
 - Retribución al profesorado de los C.P.R.s que desempeñe cargos unipersonales con los mismos criterios económicos que al resto de los profesores del medio no rural.
 - Garantía de las mismas reducciones horarias a estos colegios que en los centros ordinarios mediante la dotación de una unidad de función docente.
 - Los recursos humanos de las unidades que resulten agrupadas se integrarán en los C.P.R.s correspondientes.
 - Los profesores desarrollarán su actividad docente en una o varias de las localidades a las que atienda el C.P.R., de acuerdo con el proyecto educativo de centro, la distribución geográfica de los niveles, ciclos y alumnado correspondiente, las necesidades de aprendizaje de los discentes y las normativas de ordenación académica aplicables.

Sobre todos estos aspectos relativos a la agrupación de las escuelas incompletas en el formato C.P.R., CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 116) suscribe que:

“La Orden de 26 de Abril de 1988 marca el punto de partida en la constitución de los C.P.R.s por agrupamiento de las escuelas unitarias y pequeñas incompletas graduadas y la desaparición de estas tras su transformación en C.P.R.s A esta orden le seguirán otras como la del 15 de Octubre de 1989, y así hasta configurar el actual mapa de C.P.R.s en la comunidad autónoma andaluza, ampliándose progresivamente año tras año.”

En el momento actual, la configuración de la escuela rural andaluza está íntegramente basada en el modelo C.R.A. / C.P.R. tras la desaparición total y paulatina de las escuelas incompletas con un número de unidades inferior a cuatro, gracias a estas medidas, actualmente la escuela rural en Andalucía se compone íntegramente de centros de tipo C.P.R. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005).

2.- Actuaciones en el ámbito del perfeccionamiento

En este aspecto, las iniciativas destacadas por CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 116 – 117; 2001) durante el análisis del plan, son las siguientes:

- Con respecto a la formación inicial, promoción en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. de la contemplación, dentro del programa de Didáctica y Organización Escolar de la situación y el trabajo en las escuelas rurales andaluzas. Igualmente se propuso la facilitación de la realización de prácticas en estos centros por parte del alumnado de las mismas.
- Inclusión en los planes de perfeccionamiento del profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, del desarrollo de cursos, apoyo a

investigaciones, jornadas, etc, que contemplen los problemas y las propuestas didácticas de la escuela rural.

- Apoyo prioritario de la constitución de seminarios permanentes en los centros rurales andaluces.
- Arbitraje de un sistema flexible para las horas de obligada permanencia en el centro de estos profesores, de forma que se facilite la asistencia a las reuniones en los centros de profesores, seminarios permanentes, o grupos de trabajo.
- Inclusión en las actividades de los centros de profesores, cuyo radio de acción se extienda a las zonas donde existan escuelas rurales, de programas de perfeccionamiento en torno a la didáctica y metodología específicas y adaptados a las condiciones de esas zonas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 12).

3.- Actuaciones en el marco de los recursos humanos

En este campo, se hace una distinción tácita en lo referente a la dotación de los docentes en función de la adscripción de los centros a los modelos C.P.R o de escuelas rurales incompletas cuyo número de unidades sea inferior a cuatro. En este sentido (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 117 – 118, 2001):

- A los C.P.R.s de ocho o más unidades se les dota con dos profesores de apoyo para facilitar la consecución de los siguientes objetivos:
 - Posibilitar la reducción de horas lectivas que la legislación vigente del momento contempla para los órganos de gobierno unipersonales.
 - Permitir la necesaria movilidad del profesorado en función de las distintas didácticas necesarias para el desarrollo de programas de trabajo.
 - Facilitar la realización de tareas de apoyo y coordinación que se les encomiende por los órganos competentes.
- Los C.P.R.s de menos de ocho unidades dispondrán de un profesor de apoyo en función de las necesidades y disponibilidades de medios humanos existentes (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 12).
- En lo referente a los centros de hasta cuatro unidades, se establece el arbitraje de un tratamiento diferenciado para aquellas que, debido a su imposibilidad geográfica, no puedan agruparse. Estos tipos de centros contarán, cuando ello sea necesario, con un servicio de apoyo escolar o un profesor itinerante si así lo precisaran (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 12).

4.- Actuaciones en el marco de los recursos materiales

En lo referente a la gestión de recursos materiales, CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 118 – 120) divide las actuaciones que comprenden este apartado en tres ámbitos fundamentales, de acuerdo con las consideraciones de la Consejería de Educación: infraestructura, equipamiento y gastos de funcionamiento (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 13):

4.1.- Infraestructura

- Estudio y remodelación de escuelas rurales cuando lo precisen, con un nuevo diseño de los espacios adaptados a las necesidades de la educación en el medio rural.
- Realización de un plan de obras de mejora que supere las deficiencias materiales que existen actualmente.

4.2.- Equipamiento

- Definición de dotaciones básicas que han de llevar los C.P.R.s y las escuelas que no puedan agruparse.
- Dotación del equipamiento necesario a los C.P.R.s que se creen.
- Comenzar con la dotación para las escuelas rurales que, en función de su aislamiento, no puedan agruparse.

4.3.- Gastos de funcionamiento

- Sobredotación al C.P.R. de forma que se garanticen los gastos que origine la movilidad del personal y posibilite la adquisición de mejores recursos didácticos con arreglo al siguiente esquema:

ESQUEMA DE ACTUACIÓN	DOTACIÓN
Cada Centro de 4 unidades	1803.03 €
Por cada unidad adicional	150.25 €
Hasta un máximo de...	3606.07 €

Tabla 4: Dotación a los C.P.R.s Fuente: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988c: 13)

- A las escuelas rurales que no puedan agruparse, dotarlas con las siguientes cantidades anuales, en función del número de unidades que tengan y, de forma que se garantice la adquisición de recursos didácticos:

TIPO DE CENTRO	DOTACIÓN
Unitaria	601.01 €
2 Unidades	751.26 €
3 Unidades	901.51 €
4 Unidades	1202.02 €

Tabla 5: Dotación a Centros Incompletos. Fuente: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988c: 13)

- Sobredotación económica para ayudar en la compra de material didáctico impreso a los alumnos que estén escolarizados en centros incompletos o unitarios, comenzando por aquellos municipios de menor número de habitantes.

5.- Medidas complementarias

En este apartado CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 121 – 122; 2001) se hace eco de las siguientes medidas:

- Desarrollo dentro de las actuaciones de educación compensatoria, de un programa para la reducción del absentismo escolar temporero producido durante las épocas de recolección de las cosechas.

Sobre este punto el autor destaca, además, el interés sociopedagógico subyacente en la medida adoptada por fomentar el arraigo discente con su medio de desarrollo, en este caso, el rural:

“Este subprograma se ha concretado en atender a los escolares en los lugares de desplazamiento, en residencias escolares o en su propia localidad. De las tres modalidades indicadas, la tercera fórmula parece ser la más lógica desde el punto de vista cultural, social y pedagógico: se garantiza la continuidad académica normal del alumno y, en consecuencia, la C.E.J.A. la potenciará mediante promulgación de la Orden de 1 de Septiembre de 1989 (directamente relacionado con el Decreto 207 / 1984, de 17 de Julio, de Educación Compensatoria en Zonas Rurales)”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. 1997: 121 – 122).

En términos generales, las medidas propiciadas por el desarrollo de este programa eran las siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. 1997: 120 – 121):

1. Suscribir acuerdos entre la consejería de educación y las entidades locales para paliar el absentismo escolar temporero.
2. La Delegación provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía destinaría anualmente y, para el curso en el cual se firma el acuerdo, junto a los recursos que le son propios, una cantidad de dinero al ayuntamiento correspondiente para atender a un número determinado de niños cuya cuantía estaba en función del número total de niños.

3. El ayuntamiento se compromete a invertir la totalidad del dinero en la prestación de los servicios educativos / asistenciales a los alumnos afectados por campañas temporeras de los centros reseñados, de acuerdo con el siguiente orden de prioridades:
 - Poner en marcha un comedor de temporada (infraestructura y recursos).
 - Disponer de una residencia / hogar para estos, en régimen de media pensión o pensión completa, equipada con los recursos correspondientes.
 - Proveer de transporte para asistir a clase desde su lugar de residencia al Centro escolar y viceversa.
 - Como caso extraordinario, facilitar ayudas económicas individuales a las familias que se hagan cargo de los alumnos cuyos padres se marchan a realizar trabajos temporeros.
4. El ayuntamiento se compromete a aportar recursos complementarios, acondicionar y mantener los locales, a contratar a personal no docente, habilitar una oficina de Información para las familias, etc...
 - Desarrollo del *Programa de Preescolar en Casa*, una actuación educativa dirigida a todos los niños menores de seis años del medio rural que, en virtud de su lugar de residencia, se ven imposibilitados para poder asistir a los centros escolares y en el horario ordinario de docencia.

La iniciativa, por su parte, no era realmente nueva, pues esta medida tenía dos antecedentes claros en las comunidades autónomas de Asturias y Andalucía. De dichos precedentes se hace eco CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 122) que señala que:

“A comienzos de los años ochenta, se lleva a cabo en Asturias una experiencia sobre el Programa de Preescolar y Ciclo Inicial, que posteriormente será regulado mediante la Orden de 25 de Septiembre de 1986, para atender a las necesidades educativas de la población de estas edades, residentes en pequeños núcleos rurales carentes de centros educativos en su localidad”.

“Igualmente y por esos años, Andalucía también lleva a cabo experiencias de ese tipo, como es el caso del ‘Programa de Preescolar en Casa de los Cortijos de Montefrío: Proyecto Besana’ en la provincia de Granada. El objetivo del mencionado programa era el mismo que el anterior de Asturias y que después de un comienzo difícil, ahora está encuadrado en el Programa de Educación Compensatoria de la C.E.J.A. con dotación de recursos”

Básicamente, la implementación del programa antes mencionado consistía en la atención educativa y personalizada de niños en edad preescolar que, por la dificultad de acceso a los centros escolares que tenían, como consecuencia de su lugar de residencia, eran visitados por profesores itinerantes que, con cierta periodicidad, se desplazaban a sus domicilios o a lugares previamente concertados. Los padres acudían con frecuencia a estas reuniones pedagógicas y recibían asimismo materiales específicos para trabajar durante la semana con sus hijos, al igual que ciertas orientaciones didácticas para su desarrollo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. 1997: 122 – 123).

Al objeto de optimizar la eficacia de este programa, los centros receptores de alumnos debían coordinarse de manera estrecha para delimitar una línea de trabajo común con estos niños que evitara que, tras su incorporación al primer curso del primer ciclo de Educación Primaria, aparecieran graves problemas o fracaso escolar derivado de la falta de unidad metodológica y didáctica (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. 1997: 123).

En este sentido, la regulación del Programa toma cuerpo en diferentes textos legislativos, como la Resolución de 1 de Septiembre de 1989, que en su artículo 12 establece claramente que:

“Los profesores que lleven a cabo las actuaciones de preescolar en casa se adscribirán al centro receptor y participarán en las reuniones del claustro, coordinando su actuación con los otros profesores de preescolar y ciclo inicial” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989: Art. 12).

En la misma línea se redacta el artículo 10 de la Resolución de 27 de Julio de 1990, que afirma que:

“Los Centros de Actuación Educativa Preferente de zonas rurales que vienen siendo receptores de los alumnos atendidos por el Programa de Preescolar en Casa han de prever en su planificación la manera de colaborar al máximo con los profesores que llevan a cabo estas actuaciones, facilitando su integración en los equipos docentes que les corresponden e impulsando de forma programada diversos encuentros a lo largo del curso de aquellos niños con su futuro centro educativo” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 10).

4.1.3.- DE LA ESCUELA RURAL AL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.): UNA APUESTA DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

De la lectura de todo lo expuesto anteriormente se puede concluir, sin ningún género de duda, que la Junta de Andalucía asumió, a través de su producción legislativa sobre la escuela rural, un compromiso de favorecimiento y compensación de aquellos colectivos que, por motivos económicos, sociales o de situación geográfica, se encontraban desfavorecidos ante el hecho educativo. Se adoptó una política educativa prosocial y de apoyo al más necesitado, una política que, evidentemente, puede ser criticada o no, pero que, lejos de toda duda, era legítima, democrática y solidaria, si bien, muchas de las actuaciones que se derivaron de la misma resultaron ser muy incompletas o poco eficaces.

En este sentido, CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 124) entiende que, desde el punto de vista democrático, la actuación de la Junta de Andalucía en pro de la escuela rural fue, a todas luces, plenamente lícita, pues:

“...la política educativa que un determinado gobierno, nacional o autonómico, lleva a la práctica en un momento histórico puede parecer, a los ojos de los demás, acertada o errónea, puede ser alabada o criticada, e incluso puede llegar a parecer atrevida o retraída... Pero de lo que no cabe duda es que ese equipo gubernamental ha tomado una opción educativa, descartando otras posibles, que bien pudieran ser mejores pero que bajo su responsabilidad, ha desechado. Y esto, en democracia, es legítimo, lo que no quiere decir que tal decisión y línea de actuación no pueda ser puesta en tela de juicio. Lo cierto es que un determinado gobierno opta por un camino en la aplicación de su política educativa, que tiene que ser aceptada porque viene de arriba, del vértice de la pirámide de mando, pero no necesariamente tiene que ser compartida en todos sus puntos”.

No obstante, aunque no se cuestione la legitimidad de las actuaciones de la Junta de Andalucía con respecto al apoyo facilitado a los centros rurales, sí que es cierto que muchas de las decisiones adoptadas a través del plan de actuación pueden ser puestas en tela de juicio, en tanto que otorgaban un tratamiento desigual – privilegiado a los C.P.R.s frente a aquellas instituciones que no habían podido agruparse. ¿La justificación de esa decisión?, precisamente el fomento de la construcción de C.P.R.s y del agrupamiento de centros incompletos. En ese sentido, CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 127) resulta elocuente al respecto:

“... el Plan de Actuación para la Escuela Rural Andaluza posibilita la construcción de C.P.R.s, medida que lleva de la mano, entre otras: mejora en el mobiliario; sobredotación económica; dotación complementaria en medios y recursos (es asombrosa la diferencia de material didáctico que la administración educativa andaluza otorga a un C.P.R. con respecto a una escuela rural de dos unidades); uno o dos profesores de apoyo didáctico (según que el centro tenga menos o más de ocho unidades); incidencia prioritaria de programas y servicios educativos, medida que no recae en las escuelas rurales, con lo que ya no sólo hay diferencias entre los centros urbanos y rurales, sino que entre estos últimos también las hay. (...). No se pone en duda el esfuerzo para mejorar la escuela rural andaluza, pero sí que es perfectamente admisible el cuestionarse el por qué el fuerte de la mejora recae en un sector de los centros y no en todos. Hay un abismo entre la dotación de recursos humanos y materiales de que dispone un C.P.R. y los que tiene la escuela rural, sin que esto quiera decir que sean suficientes en

el C.P.R. En esta línea de mejora, sería más acertado, por parte de la C.E.J.A., declarar a todos los centros rurales C.A.E.P.s y no sólo a los C.P.R.s”.

Tal y como se aprecia, aunque las medidas adoptadas por la administración educativa estaban, sin duda, orientadas a la mejora de la escuela rural andaluza mediante la generalización del modelo C.P.R., lo cierto es que muchas iniciativas se dedicaban, esencialmente, a “*desnudar a un santo para vestir a otro*”, lo cual, aunque nuevamente se hace constar que era por el beneficio del medio rural, sí que dejaba, si cabe, a los centros incompletos en unas condiciones todavía más precarias que las de antaño (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997).

En realidad, tal y como señala este autor, la L.O.G.S.E., en lo que a compensación se refiere, no hacía distinciones entre C.P.R.s y escuelas rurales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.3). Siguiendo la argumentación planteada, el hecho de que las medidas de mejora del medio rural cayeran únicamente en los C.P.R.s se debía, aparte del hecho de querer fomentar su construcción, a cuestiones geográficas y no propias del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que nuevamente derivaba en las razones socioeconómicas.

No obstante y, polémicas aparte, lo cierto es que la actual escuela rural en Andalucía está basada únicamente en el modelo organizativo C.P.R. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005) y, como tal, su funcionamiento resulta de gran interés para nuestro estudio, por lo que nos interesaremos por el mismo a lo largo de las siguientes páginas...

4.1.4.- EL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.): ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

Veámos antes como, en su definición, el Colegio Rural Agrupado (C.R.A.) respondía a los siguientes objetivos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2000: 38; 2005: 80, VILELA, P., 2004: 105):

- Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación inserta en su medio.
- Superar el aislamiento de los docentes.
- Superar carencias de interrelación y convivencia de los alumnos.
- Favorecer la socialización del alumnado.
- Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
- Evitar desplazamientos permanentes a los alumnos, sin perjuicio de la calidad educativa.
- Establecer canales de experimentación de nuevos proyectos y experiencias educativas
- Racionalizar la oferta educativa en las comunidades locales.

De estos centros destaca, además, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 80) las siguientes notas definitorias:

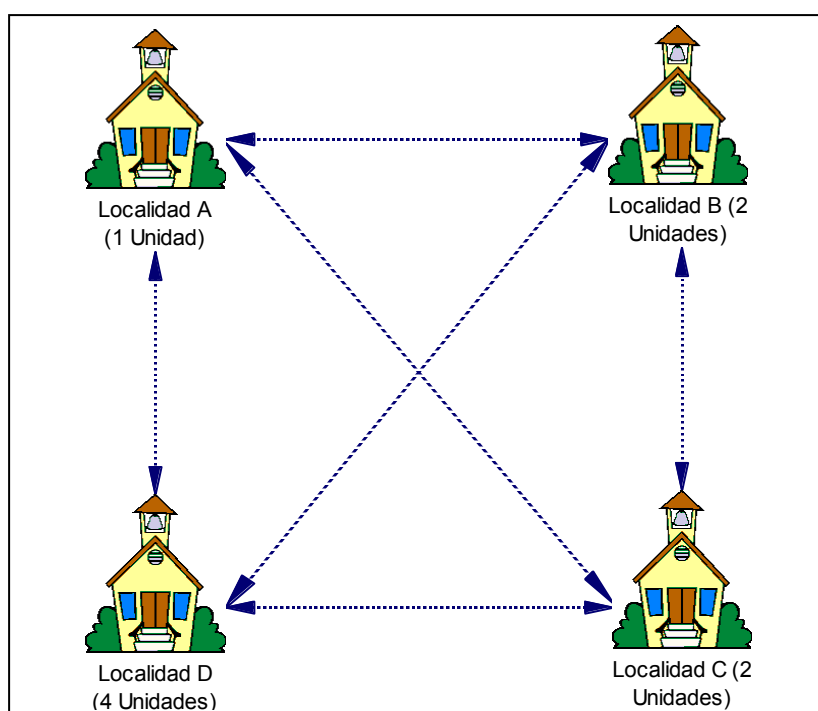
1. Las unidades escolares situadas en diferentes pueblos próximos de una misma comarca pasan a ser aulas del colegio público completo a todos los efectos.
2. En dichas aulas se pueden cursar todos los niveles educativos comprendidos entre la etapa de Educación Infantil hasta el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, ambos inclusive.
3. Exigencia de rotación del profesorado de la segunda etapa: los especialistas de las diferentes áreas de enseñanza van a impartir su docencia en las distintas aulas del C.P.R., esto es, itineran.
4. Implican una línea pedagógica común, un proyecto educativo común para la zona o la comarca, donde no sólo se contemplan sus peculiaridades más genuinas, sino que se trabajen, se potencien y se desarrollen como es debido.
5. Requieren una programación y evaluación coordinada de objetivos y actividades.

6. Su funcionamiento hace necesarios unos órganos de gobierno y participación comunes.

En el caso de Andalucía, con excepción del resto de España, los Colegios Rurales Agrupados, recibirán la denominación de Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) sin que por ello exista diferencia alguna entre ambos tipos de centros. Esta definición será la que usaremos de ahora en adelante para hacer mención a la escuela rural andaluza (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005).

En su obra y, para una mejor comprensión acerca del funcionamiento del modelo, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 80 – 81) ejemplifica un C.P.R. constituido por las aulas situadas en cuatro localidades de una comarca ficticia, de acuerdo con el siguiente esquema:

- En la localidad A, se encuentra la Escuela A, que es unitaria.
- En la localidad B, se encuentra la Escuela B, que es incompleta con dos unidades.
- En la localidad C, se encuentra la Escuela C, que es incompleta con dos unidades.
- En la localidad D, se encuentra la Escuela D, que es incompleta con cuatro unidades.



Cuadro 1: Hipotético Ejemplo de C.P.R. “Benedicto XVI”. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 81)

Con respecto a la constitución inicial del centro, este autor manifiesta lo siguiente:

“El nombre elegido para el nuevo centro puede ser el de la comarca o el de un accidente geográfico simbólico como el de un río que transcurra por esos parajes, un pico o sierra, (...). A partir de la creación del C.P.R. desaparecen las escuelas como tal, pasando sus respectivas aulas a ser unidades del nuevo centro. Una de las localidades, normalmente la más grande o la que tenga mayor número de unidades (en el supuesto sería la D), es elegida como sede administrativa del nuevo centro: lugar de la dirección, dónde se dirige la correspondencia, etc” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 81).

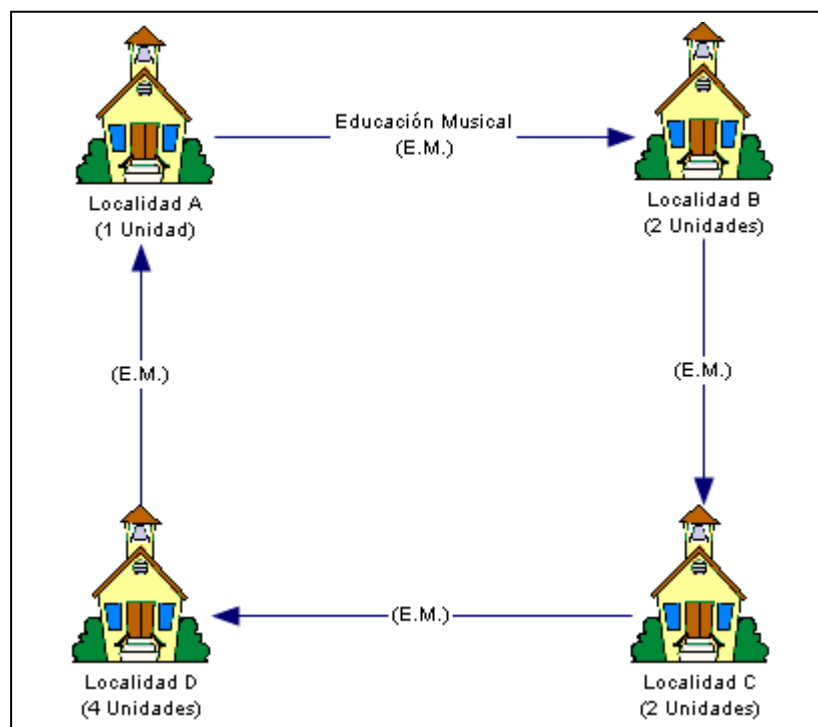
Para poder entrar con más profundidad en las sutilezas organizativas del modelo, conviene partir de los siguientes presupuestos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 81 - 82):

- El Colegio Público Rural “Benedicto XVI” escolariza a alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria.

- Para evitar la itinerancia del alumnado entre las localidades que componen el C.P.R., en cada una de ellas se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria.
- En la localidad A, que tiene una sola unidad, estarán niños desde los tres hasta los doce años y, en la localidad D, con cuatro, los alumnos pueden estar agrupados de la siguiente manera: Los de infantil, en una unidad o aula, y los de primaria agrupados por ciclos en las tres restantes unidades.
- Por ser C.P.R. está dotado de los especialistas contemplados por la legislación, esto es, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Religión, así como del correspondiente equipo directivo.

En cuanto a su organización y funcionamiento destaca CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 82 – 83) lo siguiente:

- Dado que el centro dispone en total de nueve unidades, habrá nueve tutores, a razón de uno por unidad. De esta forma, en la localidad A, habrá un solo docente para todos los niños, mientras que en las demás localidades se repartirán los diferentes niveles en función del número de unidades disponibles.
- Como el centro tiene nueve unidades, está dotado de equipo directivo completo, si bien, para que este pueda ejercer sus respectivas funciones con la debida eficacia, se ha de respetar una reducción horaria, así como también para los profesores itinerantes en función del número de kilómetros de desplazamiento semanal, por lo que se necesita, al menos, otro profesor de apoyo. Esto hace que los docentes del centro sean ahora, como mínimo, diez.
- Los cuatro especialistas (de Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Religión) deben someterse a la itinerancia por las distintas localidades del C.P.R. para poder impartir su docencia en las distintas aulas que componen el centro. Dicha itinerancia puede seguirse como ejemplo en el cuadro segundo.
- Los especialistas, dependiendo del número de alumnos y cursos a su cargo, se pueden dedicar a la especialidad o a conjugarla con la tutoría. Si se dedicaran únicamente a su especialidad (por otra parte, la mejor solución, aunque algo más costosa, habría que añadir al centro cuatro docentes más, haciendo catorce sin contar a aquellos que tuvieran que estar por la existencia de alumnos con necesidades educativas especiales. Si por otra parte, predominaran los intereses económicos y se conjugaran especialidad y tutoría por parte de estos docentes, no sería necesario más profesorado, si bien el centro necesitaría un mínimo de once profesores: nueve tutores, un docente de apoyo y el especialista del área de Religión que, al no poder ser tutor, impartiría las clases correspondientes a su horario. Si su dedicación es completa se quedaría como especialista en el mencionado centro, pero si le faltasen horas para cubrir, sería compartido con otro colegio o cobraría en función de sus horas de dedicación.
- Para que estos especialistas no se encuentren siempre vagando por las aulas o por los caminos que las conectan, se puede compactar el horario de las áreas que imparten para que a las localidades – aula sólo se tenga que asistir una vez por semana. No obstante, debe estudiarse este aspecto detenidamente, pues, si supone un descongestionador poderoso para el docente, sí que puede ciertamente resultar fatigoso para el alumnado, al tener concentradas las horas docentes de los especialistas de toda la semana en un solo día. Se recomienda reflexionar ampliamente sobre este aspecto...

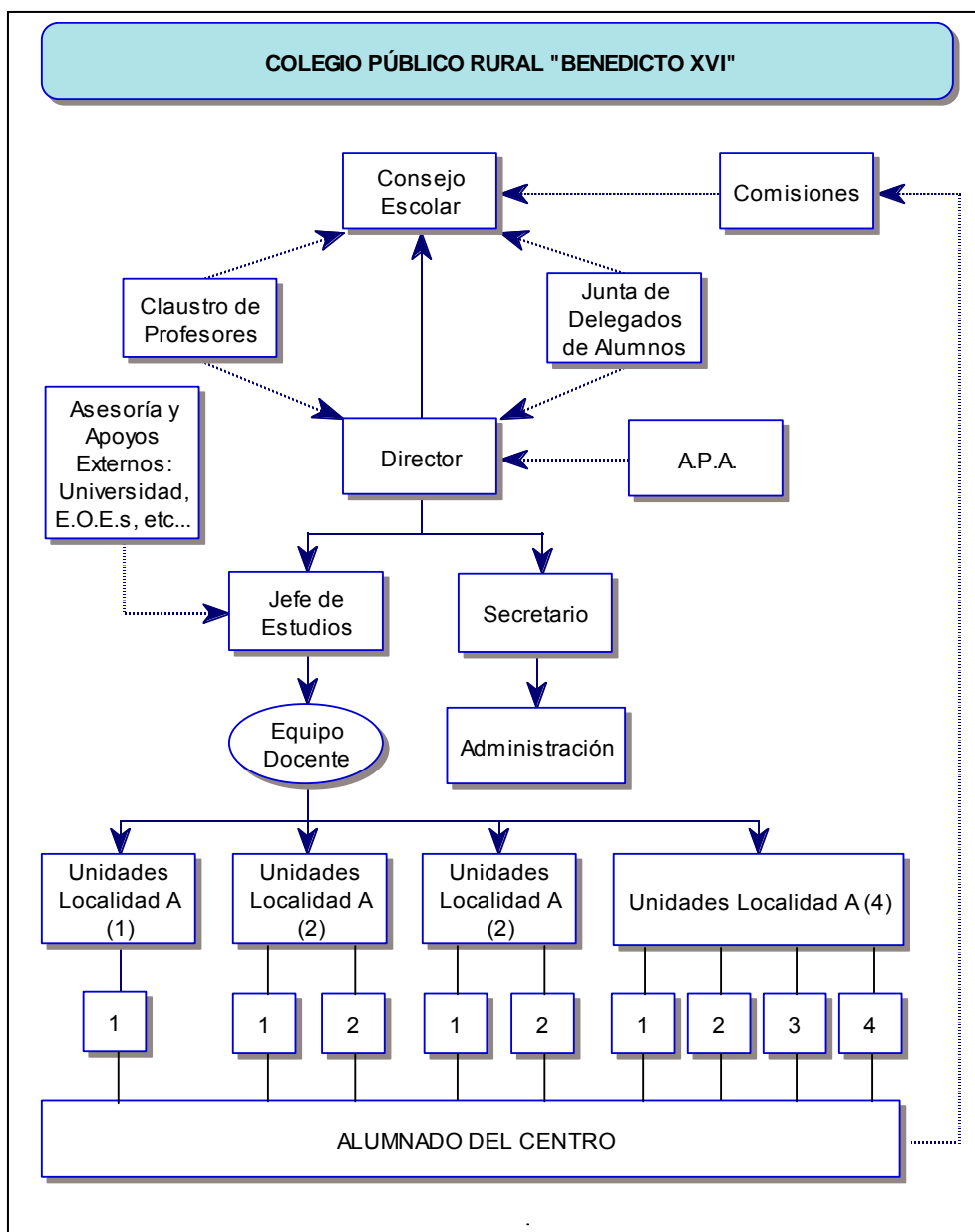


Cuadro 2: Itinerancia del Profesorado Especialista por las Unidades del C.P.R. "Benedicto XVI". Itinerario del Profesor de Educación Musical. Extraído de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 83)

En lo referente a su organigrama y esquema de funcionamiento, este autor resalta los siguientes aspectos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 83):

- El equipo directivo del centro es completo, esto es, dispone de director, jefe de estudios y secretario. Esto viene supeditado por imperativo legal al número de unidades disponibles.
- No tiene por qué funcionar por departamentos ante la ausencia de Educación Secundaria.
- La planificación, diseño, desarrollo y evaluación curricular son competencia directa del equipo docente correspondiente, previa responsabilidad del jefe de estudios, delegada del director.
- Apoyo de la Junta de Delegados de Alumnos en el centro, pues aunque la legislación no lo considera necesario en Infantil y Primaria, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 83- 84) apuesta por ello en pro de evitar el dejar a los alumnos sin voz y voto en su propio proceso educativo.

Para facilitar la comprensión de los lectores con respecto al funcionamiento de estas instituciones, así como del número de miembros que por ley le corresponden y su status en la dinámica del centro, el siguiente cuadro desarrolla un organigrama del C.P.R. "Benedicto XVI", ejemplo objeto de nuestro estudio en el cual se pueden apreciar mucho mejor todas estas sutilezas:



Cuadro 3: Organigrama del C.P.R. “Benedicto XVI”. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 84)

Para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 84 – 85) la síntesis de funcionamiento del centro en cuestión, es la siguiente:

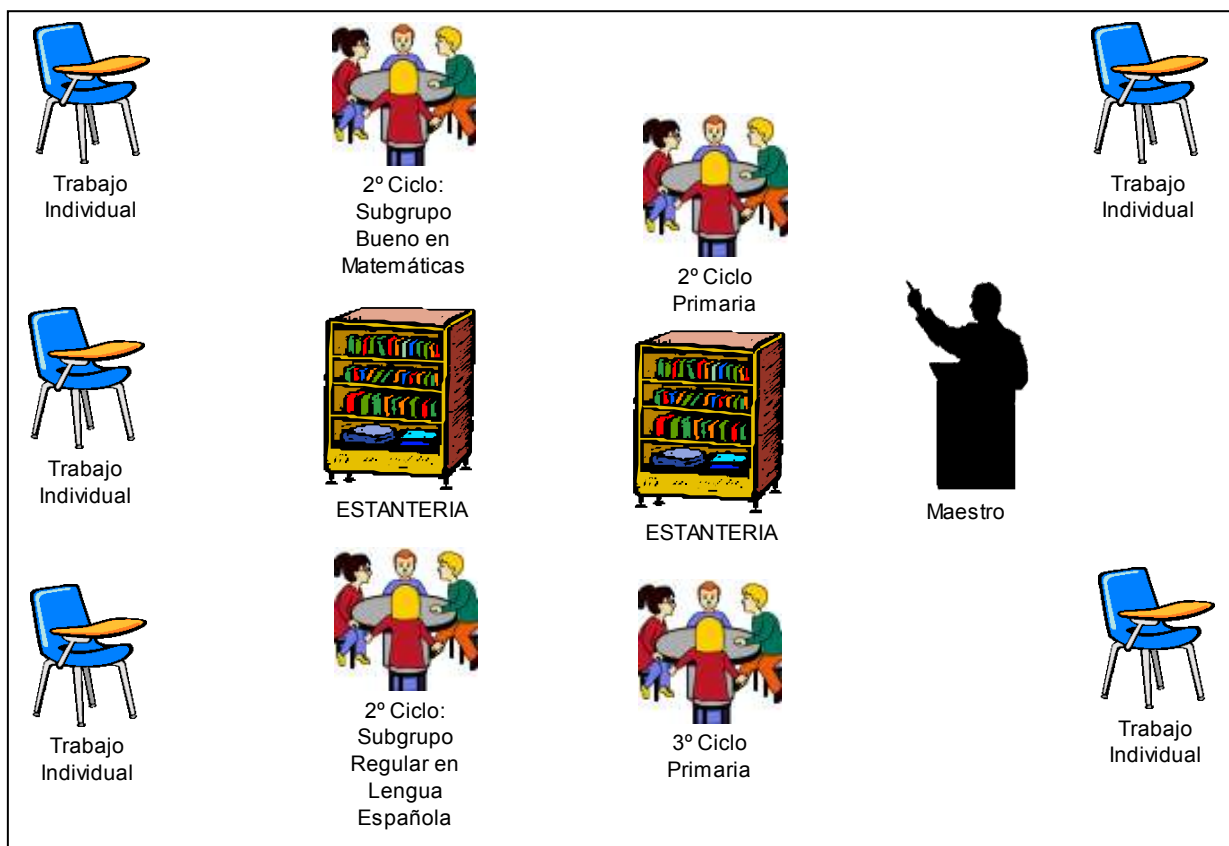
1. El C.P.R. elabora y dispone de un proyecto educativo y curricular común para todas las localidades – aula que lo conforman. Lo que implica una línea pedagógica y curricular común. Esto no resta autonomía a cada una de las unidades implicadas, sencillamente se persigue que el proyecto curricular común sea adaptado convenientemente por el profesorado correspondiente a cada localidad según sus particularidades. Es un símil del llamado fenómeno de la “glocalización”.
2. El centro está asesorado por algún departamento universitario, así como por el E.O.E. de la zona y cualquier otro equipo o profesional que cubra las funciones de apoyo, ayuda, diagnóstico y tratamiento al centro, a los docentes, al alumnado y, si así fuera necesario, a los familiares de los alumnos.
3. Dado el escaso número de alumnos y docentes de que dispone el centro y, asumiendo sus peculiaridades y su propia idiosincrasia, lo lógico, según este autor, es que exista un único equipo docente, pues en caso de existir varios no estaría claro a cuál deberían de

estar adscritos, tanto los profesores de escuela unitaria como aquellos encargados de más de un ciclo dentro de su aula, así como a los especialistas.

4. La evaluación final de todas las actividades del centro es conjunta, se requiere una autoevaluación a todos los niveles.
5. El equipo de coordinación pedagógica, formado por el director, jefe de estudios y coordinador del equipo docente, dotará de unitariedad de funcionamiento al centro y velará por ello, así como también puede evaluar su marcha, siempre con el objetivo de mejora.

Sobre estos centros, y siguiendo siempre la dinámica del ejemplo propuesto en páginas anteriores, sostiene además CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 86):

“Una típica característica del colegio agrupado es la multigraducción en sus aulas, producto de la heterogeneidad de su alumnado en cuanto a edades, cursos, niveles, capacidades, aptitudes, intereses, etc. El ejemplo expuesto es un aula, que bien puede ser la nº 2 de las localidades B y C, en la que existen alumnos de los dos últimos ciclos de la educación primaria, a los que el maestro tiene que dar cumplida respuesta curricular, para lo cual no puede regatear esfuerzos. No estamos en un aula de un colegio de ciudad en la que existe una supuesta homogeneización por nivel, sino en una unidad heterogénea en todos los campos, en los que se requiere agudizar las estrategias en los procesos instructivos”.



Cuadro 4: Ejemplo de Aula Multigraduada con Alumnos de Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria. Extraído de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 85)

De este esquema cabe destacar las siguientes notas significativas (BOIX TOMÁS, R., 1995; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 86):

1. La estructura de un aula multigraduada requiere maestros que han de impartir enseñanza de más de un grado simultáneamente, esto conduce a la agrupación flexible de los alumnos y a la individualización de la instrucción.
2. Los armarios, las estanterías y, en general, el mobiliario de grandes dimensiones pueden hacer de separadores de ciclos y subgrupos.

3. En función de la edad de los alumnos se opta por un trabajo más individual que social, lo que no impide que se puedan realizar actividades de carácter socializado para la mejora de los aprendizajes.
4. Agrupación de los alumnos por ciclos, y no por cursos. En este caso la planificación curricular, la promoción y la evaluación se ciñe estrictamente a los ciclos. La idea de trabajar por cursos o niveles ha de ser descartada porque en este tipo de aulas no existe la estructura de curso de acuerdo con la edad de los sujetos.
5. Existencia de subgrupos por ciclo en función del rendimiento académico individual de los sujetos en las diferentes materias. La enseñanza graduada en función de la edad rompe la filosofía de este tipo de aulas, así que no se da en la práctica. Se debe descartar en todo momento la enseñanza frontal a todos los alumnos del aula si se quiere, al menos, conseguir un buen proceso instructivo y una mejora de los aprendizajes discentes.

En lo referente a los horarios necesarios para poder garantizar este sistema de trabajo docente con plena flexibilidad, tanto para profesores y alumnos CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 87) propone un ejemplo muy instructivo:

HORARIOS	ÁREA	ACTIVIDADES
9:00 – 9:15	Entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada, formación de ciclos, grupos, etc.
9:15 – 10:15	Matemáticas (Bloque: Números y Operaciones)	2º CICLO
		<ul style="list-style-type: none"> • Operar con “+”, “-” y “x” • Realizar sencillos problemas de multiplicar. • Realizar sencillos problemas combinando dos operaciones. • Etc...
		3º CICLO
		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar operaciones de multiplicar y dividir. • Realizar operaciones de casos de la división. • Realizar problemas de multiplicaciones y divisiones combinadas. • Etc.
10:15 – 11:15	Conocimiento del Medio	2º CICLO
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad de las plantas. • Partes de las plantas (forma más compleja). • Reproducción de las plantas • Etc...
		3º CICLO
		<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar plantas por zona. • Clasificar plantas: con flores y sin flores. • Describir su alimentación. • Diferenciarlas de los animales como seres vivos. • Etc.
11:15 – 11:45	Recreo	
11:45 - ...	Etc...	

Cuadro 5: Ejemplo de Horario por Ciclos Para Trabajar un Área en Horizontalidad y Verticalidad. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 87)

De este primer ejemplo propuesto, extrae el autor las siguientes notas significativas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 88):

1. Planificación de las áreas de forma horizontal.

2. Planificación de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de forma cíclica, y sin que se agoten en un sólo nivel, sino que continúan en dificultad creciente en los siguientes niveles.
3. Planificación vertical del currículum, en profundidad, para garantizar la adaptación individual, grupal o subgrupal según las necesidades del alumnado. Todos trabajan lo mismo, pero cada uno alcanza su nivel de acuerdo con su grado particular de competencia curricular.
4. Se evitan lagunas y superposiciones del currículum.
5. Focalización del docente en una materia concreta, pues se trabaja la misma área en diferentes niveles, en función de los agrupamientos y las necesidades individuales de los sujetos que se encuentran en el aula.
6. En algunos momentos, el maestro podría usar la idea de la escuela de monitores.
7. El maestro debe tener preparados, tanto los contenidos curriculares como las actividades y material antes de comenzar la clase. La improvisación docente tiene escasa cabida en este tipo de aulas.
8. Ante la imposibilidad de realizar una enseñanza frontal y general para todos los alumnos, el docente debe tener concretado con qué ciclo y subgrupo va a comenzar su labor, con quién va a estar durante los primeros minutos del módulo temporal concreto y qué actividades lleva planificadas para el trabajo de los demás alumnos hasta llegado el momento adecuado en el que pueda atenderles.

No obstante, no es ésta la única forma de trabajar para este autor dentro del contexto de los C.R.A.s / C.P.R.s, también es plausible una organización temporal por ciclos trabajando dos áreas simultáneamente, haciendo como siempre, especial énfasis en los agrupamientos y subagrupamientos. De esta forma de trabajar, la reseña identificativa más clara según CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 88) es el hecho de que:

“...al igual que el anterior, se trabaja por ciclos, pero en éste se pone la tilde en los subgrupos emergentes de cada ciclo...”

Siguiendo el modelo de trabajo presentado por dicho autor, el horario podría venir elaborado de acuerdo con el siguiente esquema que pasamos a presentar a continuación:

HORAS	CICLOS	LUNES			MARTES			MIÉRCOLES			ETC...			
		ÁREA	MINUTOS / ACTIVIDADES			ÁREA	MINUTOS / ACTIVIDADES			ÁREA		MINUTOS / ACTIVIDADES		
			M	S	I		M	S	I			M	S	I
9:00 – 10:00	2º SUB 1	L / L	30		30	MÁT.	30		30	L. E.	20		20	ETC...
	2º SUB 2	L / L	30		30	MÁT.	30		30	L. E.	20		20	
	3º	E. A.			60	C. M.			60	L. E.	20		20	
10:00 – 11:00	2º	E. A.			60	C. M.			60	E. F.		60		
	3º SUB 1	MÁT.	30		30	L / L	30		30	E. F.		60		
	3º SUB 2	MÁT.	30		30	L / L	30		30	E. F.		60		
11:00 – 11:30	RECREO													
ETC..	ETC...													

Cuadro 6: Ejemplo de Horario por Ciclos y Áreas con Atención a los Subgrupos en Función del Rendimiento Académico. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 89)

Las actividades se han clasificado atendiendo a tres tipologías básicas, esto es, M, que denota lecciones magistrales, S, por actividades socializadas e I, por tareas individuales. De acuerdo con este criterio, las principales notas características que podemos resaltar de este modelo son las siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 88 – 89):

1. El horario puede alternarse por semanas en la línea de que si en una se trabaja a primera hora (de 9:00 a 10:00), los subgrupos primero y segundo del segundo ciclo, a la siguiente les puede tocar a la misma hora los subgrupos del tercer ciclo.
2. Existencia de profesores generalistas y especialistas, cada uno de ellos se ocupa de sus respectivas áreas. En el horario puede observarse como el generalista puede trabajar dos áreas simultáneamente (por ejemplo, el lunes) mientras que el especialista sólo se ocupa de su materia, tal y como podemos observar en el horario del miércoles.

3. Es un modelo altamente flexible, en la medida que si un ciclo o subgrupo consigue buenos resultados, los módulos temporales asignados a las áreas, ciclos y subgrupos deben modificarse para que el maestro pueda prestar mayor atención al área, ciclo, o subgrupo necesitado, trabajando los otros de forma individual o socializada según el área.
4. Trabajo socializado por parte del especialista de Educación Física, exigiendo a cada alumno según su destreza, ya que no puede trabajar con un sólo grupo en el campo de deportes y dejar el otro en el aula. El trabajo es simultáneo con ambos grupos, alternando individualidad y socialización.
5. Fijándonos en el módulo temporal de 9 a 10 del martes, el tutor trabaja con las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio. Cuando entra en clase entrega el trabajo previamente preparado de Conocimiento del Medio a los del tercer ciclo, de manera que no necesiten su atención permanente durante los sesenta minutos, dedicando el mencionado módulo a los dos subgrupos en matemáticas del segundo ciclo. Mientras el subgrupo dos trabaja individualmente las matemáticas durante treinta minutos, tarea igualmente preparada con antelación por el maestro, el subgrupo uno está atendido personalmente por él que, cuando termina los treinta minutos, le entrega tarea para que sigan trabajando individualmente, pasando inmediatamente al segundo subgrupo, con el que termina el módulo.

Este modelo, no obstante al haber superado todas las desventajas de las concentraciones escolares, tan habituales a principios de los años ochenta y haber sabido evolucionar en consecuencia, sigue resultando problemático, sobre todo para el profesorado, que ha de garantizar la realización de un importante esfuerzo colaborativo y profesional entre las aulas que integran el centro. A esto hay que añadir otros problemas adicionales como (BOIX TOMÁS, R., 2004: 17 – 18):

- Falta de recursos humanos, materiales y funcionales
- Una legislación rígida y poco flexible
- Aumento del volumen del trabajo administrativo
- Necesidad de afinidad pedagógica entre el trabajo docente de todos los profesores que integran el centro, en busca de la coherencia y la coordinación de la metodología y de los resultados que se persiguen.

A la agrupación de escuelas dentro del modelo C.R.A. / C.P.R. añade además BOIX TOMÁS (2004: 18) otras inconveniencias pues:

“También la estabilidad de las plantillas de los maestros rurales resulta decisiva para el trabajo de agrupación. El cambio constante, la integración de maestros nuevos cada curso, la inseguridad de si ‘se estará o no’ el próximo año escolar, etc. supone volver a empezar, casi seguro, cada curso; los proyectos educativos y curriculares que se habían diseñado y empezado a desarrollar sufren retrocesos considerables, o bien deben ser reestructurados en función de la nueva realidad que se va generando; todo ello no favorece en absoluto la puesta en marcha de proyectos coherentes, sistematizados y adecuados a las necesidades reales de la escuela y a su propio funcionamiento interno”.

Por si esto no fuera bastante, el trabajo en un aula de carácter multigradoado, tan típica en los modelos C.R.A. suele resultar algo complicado y totalmente novedoso, sobre todo para los maestros noveles, acostumbrados a la enseñanza frontal que parte de la idea tradicional de que todos los alumnos tienen las mismas capacidades. En este sentido:

“La idea original era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo a fin de mostrar igualdad; proporcionarles la misma información y así todos, en teoría, saldrían iguales. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Este mito se basa en la falsa creencia de que todos los niños y niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales. Es también una cuestión económica; es más fácil atender a todos los alumnos a la vez, como si estuvieran en una banda de

producción en serie. Eso era económico y eficaz. Si un alumno o una alumna se salía de la banda, el problema era suyo y no del sistema". (UTTECH, M., 2001: 28).

En los C.R.A., el trabajo multigraduado supone un reto para el profesor, acostumbrado al modelo más tradicional. No obstante, este inconveniente se transforma en una gran ventaja si miramos la cuestión desde la perspectiva que nos muestra UTTECH (2001: 31 – 32), que entiende que la enseñanza multigraduada en el entorno rural aporta los siguientes beneficios:

- Un ambiente natural, casi familiar, con sujetos de distintas edades trabajando juntos y de forma convergente en un mismo espacio, con un currículum de esencia interdisciplinar y donde la creatividad de cada persona se valora en cada actividad. Todos tienen cosas buenas que aportar al grupo.
- Los alumnos mayores pueden acrecentar sus habilidades de liderazgo al apoyar a los menores.
- El maestro tiene a los mismos estudiantes todos los años y conoce sus capacidades emocionales, sociales y académicas. No se pierde tiempo al principio del curso intentando analizar los estilos y las potencialidades sociales y de aprendizaje del alumnado.
- Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes y así tienen un apoyo extra y aprovechan a más de un maestro al realizar sus actividades.
- La cooperación y el entendimiento mutuo, integrados a la organización y a las metodologías de enseñanza, son habilidades reforzadas y altamente valoradas en la vida.
- Cuando están motivados para interactuar cotidianamente con sus compañeros, todos los estudiantes adquieren habilidades sociales valiosas.
- Todos los estudiantes trabajan al mismo tiempo, por lo que nadie está inactivo.
- El espíritu de coordinación, surgido del trabajo en equipo, los lleva a tener menos conflictos intergrupales e intragrupal, lo que da como resultado menos desacuerdos y peleas.
- Los alumnos mayores pueden guiar rápidamente a los alumnos nuevos sobre la rutina diaria, sobre las reglas y expectativas dentro del salón de clases.
- Los estudiantes perciben el cambio de su papel dentro del salón de clase al progresar a través de los años con sus maestros y son conscientes de su propio crecimiento. Son más sensibles a adoptar una actitud comprensiva con sus propios compañeros, porque ellos mismos recibieron cariño y apoyo cuando los necesitaron.
- Los compañeros más avanzados en ciertas áreas tienen la oportunidad de aplicar sus avances académicos, porque deben haber comprendido lo suficientemente bien el contenido a fin de enseñárselo a otros compañeros.
- Los más pequeños o de menor avance tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de lectura, escritura y de conceptos matemáticos cuando sus compañeros comparten sus ideas. Es decir, están expuestos a niveles de pensamiento más complejos, siempre y cuando estén al alcance de su comprensión.

No obstante todos estos aspectos, sirvan como conclusión al desarrollo de este modelo las palabras de VILELA (2004: 118 – 119):

“La organización de la escuela rural en torno a colegios rurales agrupados conlleva una serie de ventajas frente al aislamiento en cuanto a recursos humanos, organizativos, materiales, etc. (...). Lo que realmente creemos que constituye las señas de identidad de estos centros es, precisamente, esa necesidad que para todos nosotros parece evidente de establecer cauces firmes de colaboración en todos los ámbitos de intervención, desde los más generales, que afectan al conjunto de las diversas comunidades educativas, hasta los aspectos más concretos que implican únicamente a una parte.

Fue, y es, a través de esa coordinación, como se fueron alcanzando mejoras, consiguiendo recursos y abriendo vías de negociación con la administración educativa, que beneficiaron al conjunto de las comunidades educativas rurales pertenecientes al ámbito de estos centros”.

4.2.- LA E.S.O. EN LOS AGRUPAMIENTOS ACTUALES A TRAVÉS DE LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA RURAL (I.E.S.O.R.s)

Si en obras anteriores, CORCHÓN ÁLVAREZ (2000, 2001) optaba por esquemas organizativos que integraban la etapa de la E.S.O. en el seno del Área Educativa, -modelo que trataremos más detalladamente en próximas páginas-, en este nuevo trabajo opta por los reagrupamientos *“inteligentes y funcionales”* de los C.R.A. y C.P.R. que acogen a la E.S.O., a fin de evitar la descontextualización del alumno del medio rural.

Es preciso, para ello, que nos remontemos históricamente a la L.O.G.S.E. y, más concretamente, al artículo 65.2, en donde se establece que:

“Excepcionalmente en la Educación Primaria, y en la Educación Secundaria Obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.2).

El principal problema que conlleva este artículo es que la educación de calidad se sobreentiende en el medio rural a través de la itinerancia del alumnado, es decir, llevando a los alumnos *“de acá para allá”* dentro de la zona de municipios más próximos y, más en función de las necesidades organizativas de los centros que de las carencias pedagógicas y sociales de los discentes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2001, 2005).

De hecho, opinan este y otros autores que, precisamente este tipo de políticas son las que hicieron que la L.O.G.S.E. supusiera un fuerte retroceso para la escuela rural respecto a las medidas adoptadas tras la entrada en vigor en 1983 del Real Decreto de Educación Compensatoria (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003) pues:

“Lo más grave del artículo 65.2 es, no sólo contravenir su punto uno, lo que equivale a decir que, para que los niños de zonas rurales puedan conseguir una educación de calidad, pueden ser llevados de ‘aquí para allá’, lo que de por sí ya es muy grave, sino que, además y más preocupante si cabe aún, es que se da ‘al traste’ con toda la política educativa llevada a cabo a partir de 1983 y por la que tanto sufrieron no sólo profesores, padres y alumnos, sino también el medio: descontextualización, desculturización, despoblación, lo que desemboca, tristemente y en muchísimos casos, en la desaparición de muchas localidades” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2001: 72)

Con el fin de evitar tan injusta y reiteradamente molesta movilidad, este autor propone en este modelo que se organice la etapa de la E.S.O. fuera del Área Educativa, y basándose en los agrupamientos actuales, esto es, dentro de los C.R.A.s / C.P.R.s En última instancia, se pretende que (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 93):

- Para cursar una etapa educativa obligatoria los alumnos no tengan que ser llevados de un lado a otro, con la consiguiente descontextualización de su medio social y personal.
- Los objetivos, principios y notas distintivas que alumbraron el nacimiento de los colegios agrupados se cumplan y sigan vigentes.

De hecho, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005:93) se plantea, a tenor de estas consideraciones, una duda más que razonable respecto a la fragmentación organizativa de la etapa de la E.S.O. cuando constata que:

“... si con los colegios agrupados se daba escolarización a los alumnos de contexto rural durante toda la escolaridad obligatoria sin tener que salir de su contexto (entonces Preescolar y 8º de E.G.B., catorce años), ¿por qué hoy

no se hace lo mismo cuando la escolaridad obligatoria se ha incrementado en dos años?. Si en 1986 y con los colegios agrupados el niño tenía un puesto escolar en su zona durante toda la escolaridad obligatoria, no se llega a entender por qué no se hace lo mismo con la E.S.O., etapa igualmente obligatoria, cuando su puesta en marcha no requería ni requiere gran inversión económica, sino más voluntad política, querer implantar dicha etapa en los contextos rurales. (...). Es decir, la E.S.O. en contextos marginales – rurales no se contempla como tronco indivisible.”

El modelo propuesto por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) aunque mantiene muy viva la filosofía organizativa del modelo de los C.R.A / C.P.R.s, opta por la superación de esta estructura en pro de la creación de los I.E.S.O.R. o Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria Rural. Sistemas más avanzados de organización de la escuela rural que permitirían la implantación de la E.S.O. en toda su plenitud como etapa, evitando así absurdas y farragosas fragmentaciones.

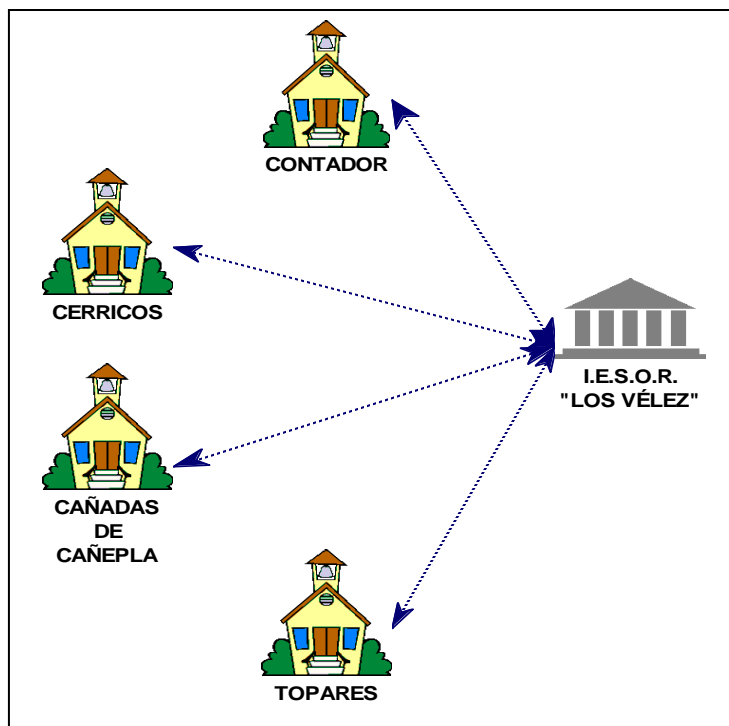
En lo referente al edificio escolar, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 97 – 98) utiliza como referencia de ejemplo *“un prototipo de edificio de construcción civil almeriense en el que se puede cursar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, convirtiéndose en el I.E.S.O.R. Dicho edificio, en sintonía con el contexto rural de precariedad y pensando en la viabilidad del proyecto, está acondicionado, dentro de su austeridad, para impartir toda la etapa”.*

Para este autor, este tipo de edificaciones presentan las siguientes peculiaridades CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 97 – 98):

- Tiene dos pisos, con escalera en la nave o cuerpo central.
- En la planta baja se puede situar, en el lado izquierdo y en el primer y segundo cuerpo, el comedor y, a continuación, en su tercer tramo, colindando con la parte trasera del edificio destinado al patio, la zona de música y en su lado derecho y en la misma distribución que la nave de la izquierda, el taller en primer y segundo tramo y, en el tercero, el laboratorio.
- En la planta primera se sitúan las dos aulas, con luz directa por delante y por detrás, en las que cada una escolariza a un ciclo, estando dotada de biblioteca y, como en el caso de la planta baja, su tercer tramo se destina para la zona de informática en un aula y plástica en la otra u otra posible variante.
- En la planta baja, habrá una habitación para el equipo directivo y otra, aunque sea pequeña, para el profesorado, convertibles, cuando sea necesario en zona de tutoría.
- El Departamento de Orientación corre a cargo del Equipo de Orientación Educativa del Área Educativa no existiendo, por tanto, un responsable del mismo en el I.E.S.O.R. Si existirá una pequeña habitación donde el especialista pueda atender a los alumnos necesitados, guardar los expedientes y atender a los familiares

Para ilustrar mejor todas estas propuestas y, de manera acorde a como explicábamos en párrafos anteriores, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) nos presenta un hipotético modelo de I.E.S.O.R. (*“Los Vélez”*), basado en la realidad rural educativa almeriense, con la cual está muy familiarizado. En este caso, ubica la localización del futuro Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria Rural en un edificio de construcción civil, estando la actividad de este centro en férrea coordinación con la de las aulas del C.P.R. de la comarca, en este caso y, a saber: Contador, Cerricos, Cañadas de Cañepla y Topares.

Nuevamente recordamos que este modelo tiene un carácter hipotético y que, en la actualidad, no se encuentra vigente. Sin embargo, esta propuesta de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) es, quizá, la más respetuosa con la actualidad del modelo C.P.R., lo cual significa que no tenemos que desandar todo el camino que ya hemos avanzado. En este sentido y, para su mejor comprensión, el siguiente cuadro nos aporta una buena ilustración de cómo sería, más o menos, el funcionamiento de la institución con respecto a la dinámica llevada en las escuelas rurales de la comarca...



Cuadro 7: Esquema - Ejemplo de I.E.S.O.R.

Respecto al aula, se mantiene la estructura multigraduada que tanto caracteriza a la escuela rural y que tanto dista de la utilizada habitualmente en los centros de carácter urbano, pues, el proseguir con una estructura cíclica de esta forma es didácticamente bueno, aparte de las razones ya citadas por UTTECH (2001: 31 – 32), por los siguientes motivos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 99):

- Se adapta desde la perspectiva administrativa a la estructura curricular cíclica, durante toda la etapa de la E.S.O.
- Desde el planteamiento curricular por ciclos, esta estructura organizativa está en consonancia con dicho planteamiento del currículum.
- En el proyecto curricular de la comarca o zona de influencia del I.E.S.O.R. (la misma que la del C.R.A. / C.P.R. correspondiente) deben estar constatados debidamente los criterios de promoción interciclos, algo a lo que contribuye ciertamente este modelo organizativo.
- De lo dicho en los puntos anteriores se desprende que existe una auténtica unión entre el ámbito de la enseñanza y el de la organización del alumnado.

Siguiendo todas las consideraciones que hacía anteriormente respecto al edificio escolar, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 99 – 100) opta por distribuir el área de la siguiente forma:

“Aprovechando la arquitectura del edificio, el aula está dividida, por medio de mamparas móviles, entre zonas destinadas a desarrollar distintas situaciones de aprendizaje. Deliberadamente se prescinde distribuir cada zona para que sea el propio docente quien lo haga en función de sus necesidades didácticas. Pero lo que sí se quiere resaltar es que estamos con alumnos que han superado el egocentrismo social y el intelectual y, por tanto, perfectamente podemos trabajar el ámbito individual, a través de la enseñanza individualizada, del trabajo autónomo, etc, y el ámbito social, a través de la enseñanza socializada, del método de proyectos. Pero no es sólo esto, sino que esta distribución del espacio responde a una visión constructivista del aprendizaje, en el que los alumnos con necesidades educativas especiales (A.N.E.E.s) son distribuidos con el resto de los compañeros, pero, siempre que sea necesario, tienen un lugar preferente en cuanto a su posición en el aula y a su atención didáctica.”

Respecto al horario, la flexibilidad organizativa es también de obligado cumplimiento, más incluso si cabe, pues en este caso corresponde al profesorado la itinerancia a través de otros I.E.S.O.R.s, los I.E.S. o, en general, a través del Área Educativa (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 100).

Desde esta perspectiva organizativa podemos entender el tiempo atendiendo al criterio de RIVAS (1974: 32), que lo concibe de la siguiente forma:

“... sinónimo del período o conjunto de años que el sujeto humano es objeto de atenciones educativas de un modo internacional y sistemático, en virtud de su regular asistencia a una institución escolar, en la que invierte una buena parte de su jornada diaria, siendo las específicas actividades escolares su principal ocupación reglada”.

La gestión del tiempo, unida al problema de la itinerancia del profesorado, no parece ser un problema excesivamente difícil de resolver para este modelo propuesto por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 101 – 102), que manifiesta al respecto que:

“La interdisciplinariedad es la forma más adecuada para trabajar el currículum en esta etapa, siendo los “núcleos de experiencias” (idea de Pestalozzi) los conductores de su desarrollo, forma de conseguir la integración del aprendizaje y acabar con el paralelismo en el tratamiento y desarrollo de las áreas curriculares. Se ha de acabar con los departamentos estanco y conseguir que los contenidos formen una integración instructiva, cosa que se consigue haciendo girar el currículum en torno a una vivencia o experiencia del alumno”.

Acorde con sus palabras, este autor propone un modelo de horario “que presenta la organización de los contenidos curriculares de las distintas áreas en torno a unidades didácticas” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 101), utilizando en este caso la localidad principal como núcleo de relación.

La principal ventaja es la versatilidad del modelo, que apoya la interdisciplinariedad de los contenidos teniendo en cuenta el tiempo y el sistema de itinerancia del profesorado. Esto, desde el punta de vista didáctico, es un logro importante, si bien tiene también el inconveniente de que requiere de un gran esfuerzo de coordinación por parte del equipo docente

En este sentido, se reproduce a continuación, un esquema del modelo de horario propuesto:

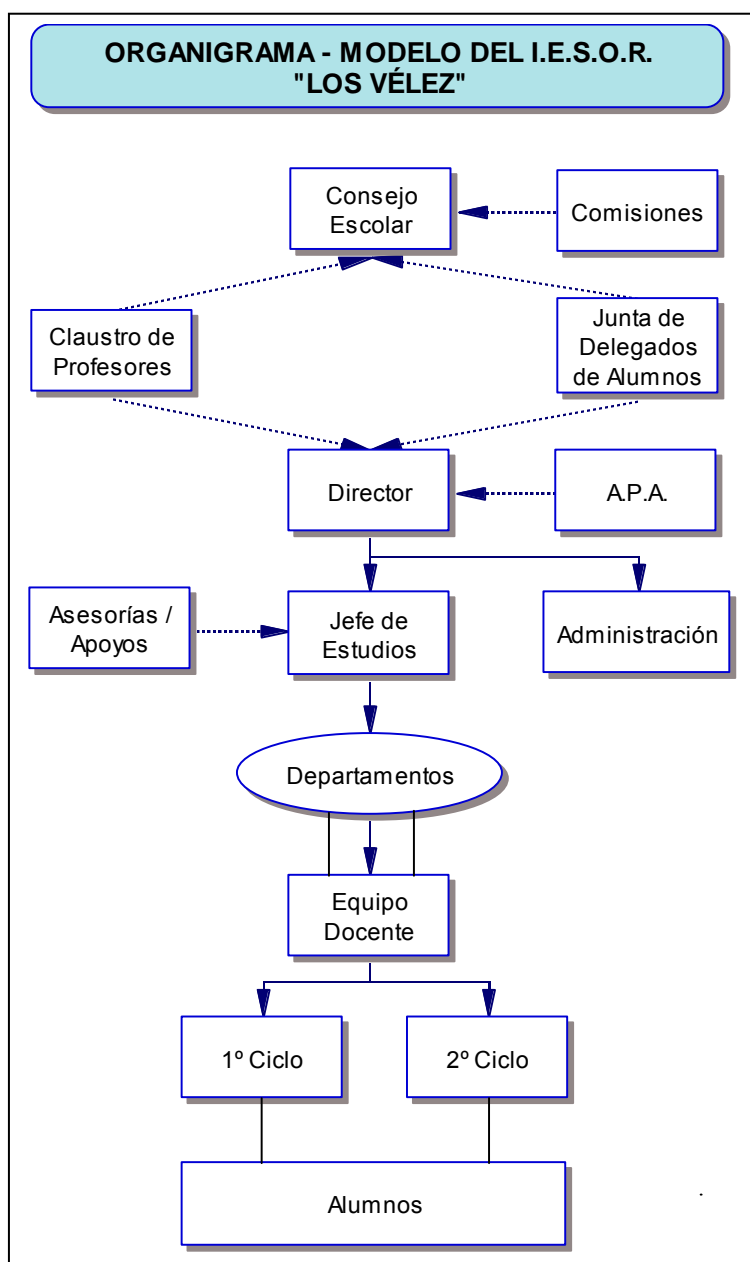
ÁREAS	1º CICLO: CURSOS		2º CICLO: CURSOS	
	1º	2º	3º	4º
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	3	3	4	3**
CIENCIAS SOCIALES, (HISTORIA, ETC.)	3	3	3	3
LA VIDA MORAL Y ÉTICA	-	-	-	2
EDUCACIÓN FÍSICA	2	2	2	2
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	3*	2*	3*	3**
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	3	4	4	3
LENGUAS EXTRANJERAS	3	3	3	3
MATEMÁTICAS	3	3	3	3
MÚSICA	3*	2*	3*	3**
TECNOLOGÍA	3	3	3	3**
OPTATIVA 1	-	2	2	3
OPTATIVA 2	-	-	-	3
RELIGIÓN / MATERIA SUSTITUTA	2	1	2	1
TUTORÍA	1	1	1	1
TOTAL DE HORAS SEMANALES	26	27	30	30

Cuadro 8: Modelo de Horario Propuesto por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 101)

Con respecto al profesorado y, teniendo siempre en mente las dificultades previas de la situación como son, la diseminación de la población, los pocos alumnos o la falta de recursos, entre otros, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 102 – 103) propone una estructura organizativa que tiene, principalmente, las siguientes características:

1. Presencia de todos los órganos correspondientes: de línea, de participación y supervisión, apoyo y asesoramiento y coordinación.
2. Se contempla la figura del director, que asume las funciones del secretario y del jefe de estudios.
3. Alumnado agrupado por ciclos, lo que implica...
4. Dos aulas con sus respectivos tutores.
5. Tiene un solo equipo docente.
6. En el departamento se trabaja por bloques de áreas.

En el siguiente organigrama que presentamos a continuación, podemos ver ilustrado este sistema organizativo, de acuerdo siempre con el hipotético modelo teórico propuesto por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005):



Cuadro 9: Esquema - Modelo Teórico de I.E.S.O.R. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 103)

Para deducir el número concreto de profesores de que dispone el centro, cubriendo unos estándares lógicos y necesarios de calidad a la hora de dar cumplimiento al currículum de

la etapa, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 104) propone en el siguiente cuadro el sistema organizativo docente a seguir, sistema en el que aporta también una gestión efectiva de áreas y contenidos:

PROFESOR	COMETIDOS: DOCENCIA + ...
Tutor 1 ^{er} Ciclo I.E.S.O.R.	Lengua y Literatura + C.C.S.S. + Dirección I.E.S.O.R.
Tutor 2 ^o Ciclo I.E.S.O.R.	Lengua Extranjera + Tutor + Jefe Estudios + Secretario I.E.S.O.R.
Especialista	Matemáticas + Ciencias Naturales + Optativa II
Especialista	Lengua Extranjera II + Educación Plástica y Visual
Especialista	Tecnología + Optativa I
Especialista	Educación Física + Educación Musical
Especialista	Religión + Vida Moral

Cuadro 10: Número Mínimo de Profesorado al Desarrollar el Currículum de la E.S.O. en el I.E.S.O.R, con Indicación de sus Cometidos. **NOTA:** Todos los Profesores Tienen Estudios de Licenciatura. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 104)

De la lectura de este modelo organizativo, extrae CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 104) las siguientes peculiaridades y matices:

- Para desarrollar la docencia en los dos ciclos y para conseguir un horario a tiempo completo, que conlleve la estabilidad del profesorado, es necesario que los docentes tengan los estudios de licenciatura. La contemplación conjunta de diplomados y licenciados aumenta notablemente las dificultades, ya que los diplomados no pueden impartir docencia en el segundo ciclo de la E.S.O.
- Existencia mínima en el I.E.S.O.R. de dos profesores fijos, permitiendo y fomentando la paridad entre aulas y docentes.
- Estos dos profesores, forzosamente licenciados, asumen necesariamente la tutoría del alumnado y se distribuyen las funciones directivas y las tareas de gestión, tal y como se puede apreciar en el cuadro anterior.
- Se rehúye la ratio de un profesor por asignatura para garantizar la viabilidad del proyecto evitando que se necesiten muchos docentes para el centro. En este caso, se opta por una moderada especialización del profesorado por áreas, decisión didácticamente adecuada que fomenta la flexibilidad departamental.
- El que ambos tutores desarrollen dos áreas curriculares afines permite que se pueda llevar a cabo el “*Plan de Progreso Doble*”: integración de las materias de Lengua Castellana y Literatura con Ciencias Sociales y las de Matemáticas con Ciencias Naturales, impartándose el resto sobre la base de la no graduación, suavizando su departamentalización.
- Como la etapa se imparte en un solo edificio, y por licenciados, desaparece la itinerancia del profesorado, salvo que alguno de ellos no cumpla horario completo, en cuyo caso tendrá que compaginar con otro I.E.S.O.R. o I.E.S. hasta completar el número de horas que ha de impartir semanalmente.

Respecto al funcionamiento y organización del I.E.S.O.R, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) apuesta por la fórmula organizativa de la conjunción de los departamentos con los equipos docentes, si bien resulta conveniente aclarar que:

“(...) la estructura organizativa que presenta el I.E.S.O.R. es igual a la de cualquier otro centro escolar: tiene una estructura organizativa vertical, dominada por los órganos colegiados, como el consejo escolar; una segunda estructura organizativa horizontal, integrada por los profesores agrupados en equipo docente, encargados de la acción directa con los alumnos, y cuando estos mismos profesores se disponen convenientemente formando equipos de trabajo, constituyen la tercera estructura organizativa del centro denominada ‘staff’, formada por los departamentos, encargados de dar soporte o fundamentar las decisiones que se toman en la organización horizontal” (2005: 105)

Para este autor, este sistema organizativo tiene la ventaja de que todo el equipo docente puede participar de los órganos staff (departamentos) y de los de línea (equipos

docentes o educativos), otorgando a la estructura del centro y al proceso formativo un carácter más complementario e interdisciplinar. Pese a ello, cabe matizar que el proceso de constitución departamental no es un mar de rosas y, en no pocas ocasiones, será necesario un gran ejercicio de buena voluntad y sana paciencia por parte de todos los agentes implicados para llevar las cosas a buen puerto, pues:

“Formar los departamentos didácticos y los equipos docentes en el I.E.S.O.R. no es tarea fácil, pero tampoco imposible. Basta un poco de voluntad y colaboración, buscando el horario de reuniones fuera del horario presencial con los alumnos. Tampoco debe preocupar si al principio no se ponen en marcha todos los departamentos. Es cuestión de tiempo, de ir poco a poco, de rodaje: primero se pone en funcionamiento el de Lengua, por ejemplo, luego el de Matemáticas, etc. Cuando no se está habituado a trabajar por órganos staff, los comienzos no son fáciles, con lo que ir poniendo los departamentos en funcionamiento poco a poco, pero sin pausa, es una buena medida”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 105)

4.3.- EL ÁREA EDUCATIVA

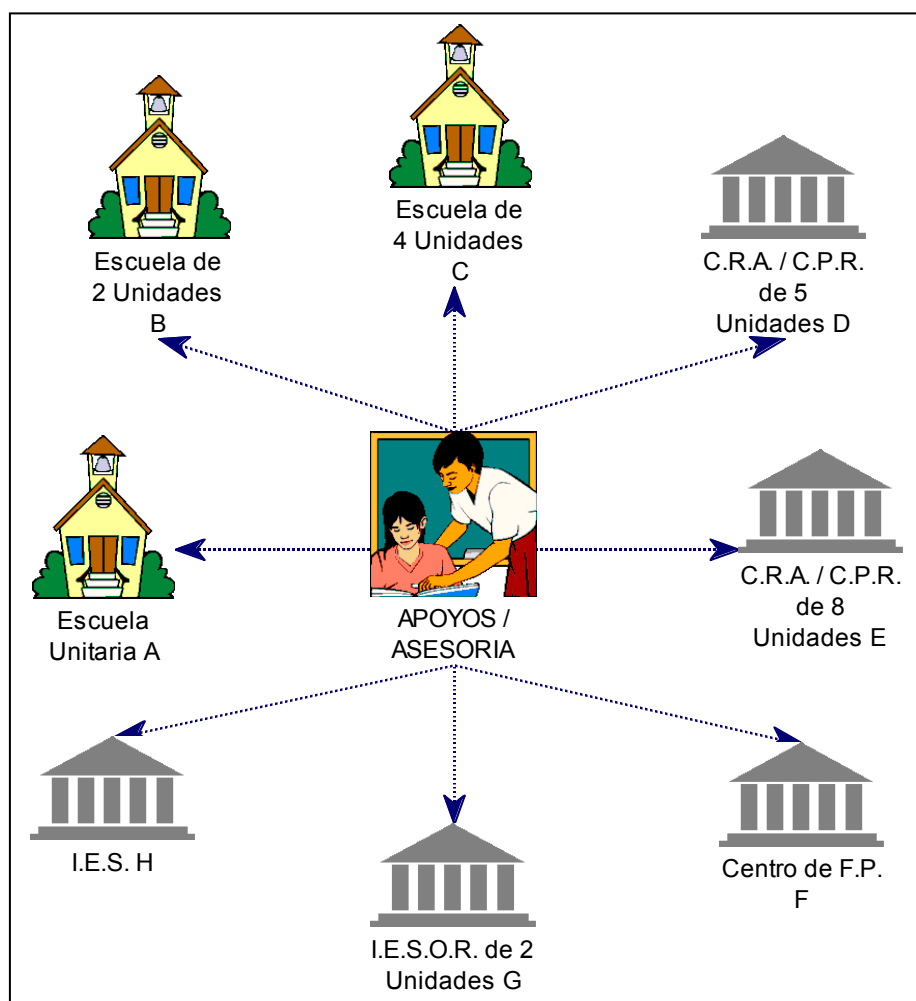
Para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 106), tanto los actuales modelos de gestión de la escuela rural andaluza (sobre todo los C.P.R. / C.R.A.), como los teóricos propuestos, no resultan suficientes para mirar de forma optimista de cara al futuro. Es necesario que se destierren muchas de las ideas que asocian una escuela a cada pueblo, que entienden que un C.P.R. es la suma de muchas escuelas o que, todavía, en pleno siglo XXI, proponen sistemas de gestión en las cuales un alumno miembro de una familia que paga sus impuestos religiosamente tiene que desarraigarse continuamente de su entorno en busca de una educación porque *“no hay recursos”* o porque *“así es como funcionan las escuelas en los pueblos pequeños”*. En este sentido, este autor llega a una sana utopía de superación de los modelos anteriormente propuestos, entendiéndolo y proponiendo que:

“Hemos de caminar hacia modelos más amplios de organización y funcionamiento que superen la visión un tanto restringida del servicio educativo. Hemos de caminar hacia un modelo que evite el desarraigo cultural, el abandono de la localidad, el éxodo rural, etc. Hemos de buscar, en suma, un nuevo modelo que permita progresar en sus distintos niveles educativos hasta el universitario sin salir de su medio. Hora es ya de que los niños y adolescentes se formen sin tener que pernoctar fuera de su medio. Si el ciudadano paga sus impuestos allí donde reside, de igual manera sus hijos tienen el derecho a recibir los servicios educativos preuniversitarios sin tener que trasladarse a otra zona, localidad o capital. Se trata de acercarse, desde el punto de vista educativo, a la distribución que la geografía hace del territorio. Es decir, así como la geografía divide el territorio en comarcas, de igual manera podemos contemplar y dividir el mapa escolar en áreas educativas en las que se contemplen los distintos niveles educativos preuniversitarios, evitando con ello todos los males enunciados en capítulos precedentes”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 106).

Aparece aquí el concepto de Área Educativa, entendida por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 107) como:

“...aquella zona que teniendo unas características geográficas, económicas y culturales propias y genuinas, alberga a un conjunto de centros educativos que imparten toda la escolaridad preuniversitaria”.

La idea del autor es simple: no predisponer ningún modelo concreto a ninguna zona determinada, y enfocar la escuela rural desde el punto de vista de amplias zonas geográficas en las cuales conviven diferentes sistemas de gestión escolar que se adaptan a las necesidades socioeducativas específicas de cada una de las localidades que componen el área educativa. No se impone ningún modelo a ninguna zona, sino que se utiliza el más conveniente en función de su grado de viabilidad. La unidad organizativa deja de ser el centro – localidad para situarse en el área, siendo sus centros, células de esta, tal y como podemos ver en el siguiente cuadro, que nos presenta un modelo hipotético de área educativa:



Cuadro 11: Ejemplo de Área Educativa con Diversos Apoyos y Centros que Imparten Distintos Niveles Educativos Preuniversitarios. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 107)

Entre los principales aspectos organizativos que se derivan de la implementación de este modelo de gestión, destaca CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 107 – 108):

- Esta integrada por la totalidad de centros que la constituyen. En el ejemplo expuesto estaría formada por una escuela unitaria, dos escuelas incompletas, de dos y de cuatro unidades respectivamente, por dos Colegios Rurales Agrupados, por un centro de Formación Profesional, por un Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria Rural (I.E.S.O.R.) y por otro de Postobligatoria (I.E.S.).
- Todos los recursos humanos y materiales existentes en cada centro pasan a ser del área.
- Cada centro conserva sus características propias y su zona de autonomía, pero a nivel organizativo es una célula del área y, en consecuencia, está estrechamente relacionado con el resto de los centros.
- El área educativa tiene su proyecto educativo, proyecto de centro lo denominamos en Andalucía.
- El área educativa dispone de los apoyos necesarios para la comunidad educativa (para los centros, profesores, alumnos y padres de alumnos).
- La necesidad de disponer de más recursos y de solicitarlos es potestad del área, que indudablemente repercutirá en sus centros.
- Con esta forma de organizar la escolaridad, las especialidades curriculares, con sus respectivos especialistas, llegarán a todos los centros del área educativa, sin excluir a ninguno por su reducido tamaño.

A esta nueva visión aporta además, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 108 – 109) la coordinación de las células mediante la interconexión en red de las mismas, dada su estructura reticular, y a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo que, aparte de facilitar la gestión y la diligencia de trámite del área educativa, supone ciertas ventajas adicionales, pues (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 109; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004; MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q., 2002; RASO SÁNCHEZ, F., 2001a):

- Las áreas educativas perfectamente posibilitan la conexión a la red, con lo que las personas entran en la sociedad postmoderna, sociedad del conocimiento y de la información, ejes centrales de nuestra realidad económica y cultural.
- Mediante la conexión con la red, los alumnos salen preparados para vivir y defenderse en dicha sociedad y no seguir siendo los nuevos excluidos socialmente. Saben acceder, seleccionar y procesar toda la dinámica de funcionamiento del mercado, de las finanzas y de la cultura.
- Con el dominio de las nuevas tecnologías, tanto las personas como las localidades rurales encuentran vías de desarrollo y progreso permanente, amén de la carga de libertad que conlleva, tanto para la persona individualmente, como para el colectivo, porque la emergencia de una sociedad que se apoya en la ciencia implica que cada ciudadano esté alfabetizado digitalmente como premisa para acceder más fácilmente a un mundo en el que están proliferando las actividades basadas en la comunicación digital.
- Como hay formación hay participación de todos los colectivos y personas del área.
- Con las áreas educativas se aprenden una serie de habilidades como: trabajar en equipo), tomar decisiones, polivalencia, flexibilidad, autonomía, etc, aspectos muy ligados a la sociedad del conocimiento y de la información.

A todas estas ventajas que supone el funcionamiento mediante el sistema de áreas educativas añade, además, el autor, las de carácter socioeconómico, contextual, etc, entre las cuales destacan (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 110):

- No hay emigración.
- Las localidades y pueblos rurales se mantienen.
- No tienen sentido ni las concentraciones ni las escuelas-hogar / residencias escolares.
- Como hay un estudio previo de las necesidades de formación para el área concreta, los estudios de Formación Profesional se incardinan en ella
- Los diplomados encuentran trabajo en su medio, en su área; el mercado de trabajo sale de ellas, de sus necesidades.
- De esta manera, el marco de las áreas se enriquece permanentemente; se potencia el medio y se desarrolla.
- De lo indicado, las áreas se convierten en motor de cambio social. El único elemento realmente constante del futuro, dice CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 110), citando a IMBERNÓN (1999), será el cambio, no los estados inmutables, y el incremento continuo del conocimiento y la cualificación será la herramienta clave de los ciudadanos del futuro, aspectos contemplados en las áreas educativas.
- Los centros del área son bienes culturales comunitarios.
- Como el área está conectada a la red, sus habitantes no serán los nuevos excluidos socialmente. sino ciudadanos que, dentro de la nueva sociedad, dominan en igualdad de condiciones los nuevos medios tecnológicos.

Con respecto a la estructura organizativa del área educativa, existen pocos cambios reales con respecto a los modelos originales, si bien CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 111) insiste en la necesidad de que, tanto la estructura como las competencias de los órganos de gobierno del área, así como los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa de la misma han, necesariamente, de figurar de forma clara y consensuada en el Reglamento

de Régimen Interior (R.R.I.) o Reglamento de Ordenación y Funcionamiento (R.O.F.). En este sentido, el autor matiza que:

“Los distintos órganos colegiados (consejo escolar, asociación de padres de alumnos, junta de delegados de alumnos, etc.) del área educativa, tienen que estar formados por representantes de toda su comunidad educativa, en el que forzosamente todos sus centros tienen que tener su representación, aunque el número de componentes de algunos de ellos sea reducido. De esta manera preservamos el derecho que tienen los miembros de los centros a participar en la vida del área educativa, excluyendo la posibilidad de que algunos de ellos queden sin representación por el mero hecho de tener una población educativa pequeña. Es decir, los órganos colegiados del área tienen que estar compuestos por representantes de todos los sectores de la comunidad educativa y de todos sus centros, en la proporción que corresponda”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 111)

Sobre el consejo escolar del área, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 111 – 112) resalta las principales ideas fundamentales:

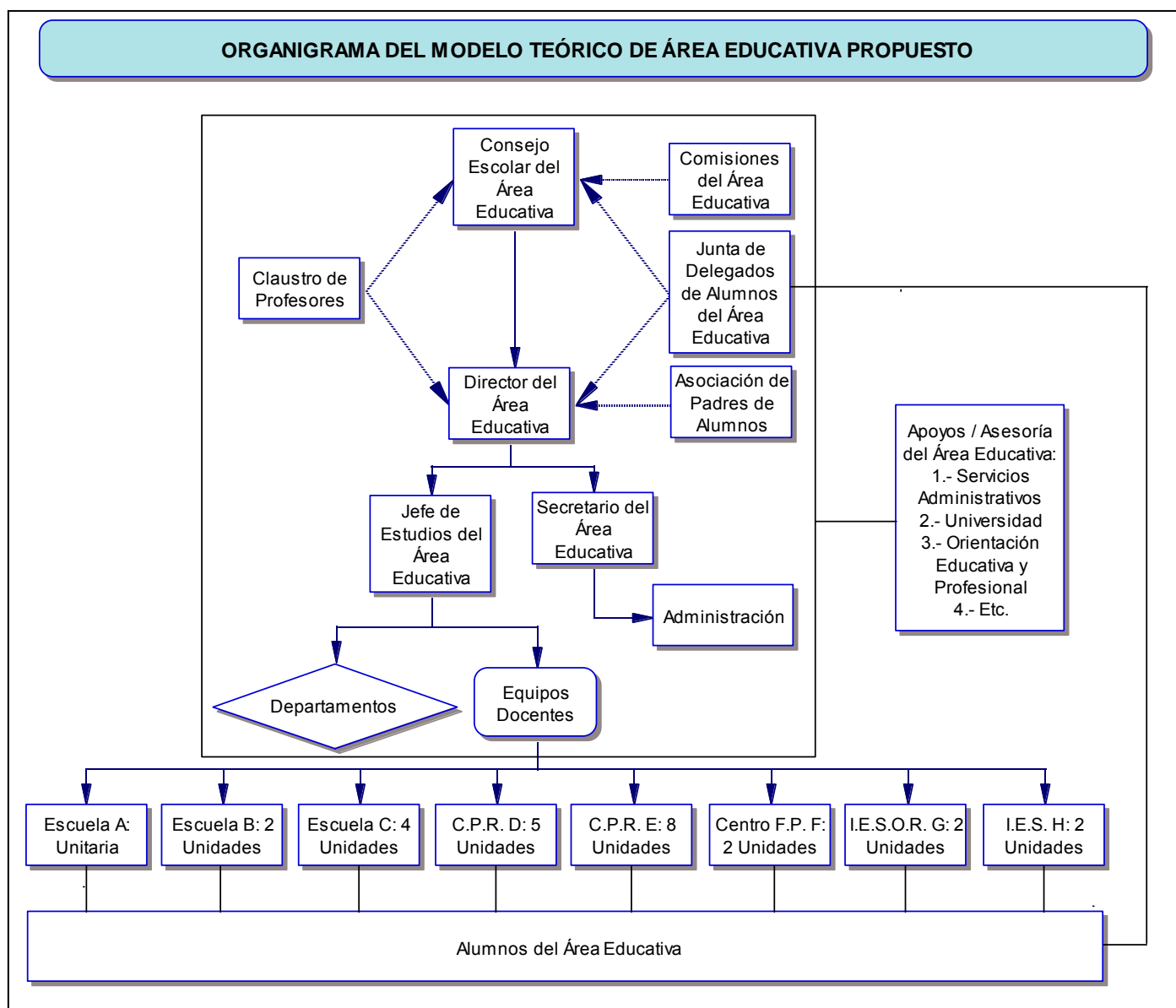
- En su seno pueden crearse diversas comisiones, siendo una de ellas la de directores de los centros que forman el área educativa con la finalidad, entre otras, de asesorar al consejo en ámbitos como el teleológico, el legal, el prospectivo etc.
- Es el encargado de confeccionar (comisión/es) y aprobar las finalidades educativas y el Reglamento de Régimen Interno o Reglamento de Organización y Funcionamiento, así como también aprueba el proyecto curricular, el plan anual y la memoria final del área educativa.
- Le corresponde hacer la evaluación interna del rendimiento general de toda el área, así como analizar y valorar los resultados de la evaluación externa que la administración educativa correspondiente realice de ella.
- Está asesorado por los órganos de apoyo que la administración educativa concreta disponga para el área educativa, como por ejemplo los Equipos de Orientación Educativa (E.O.E.s) o multiprofesionales, la inspección educativa, etc, y por otros órganos que no dependan directamente de dicha administración, como por ejemplo la universidad, aunque esto último es más un deseo que una realidad.
- Junto a la administración educativa correspondiente, elige al director del área educativa de entre los posibles candidatos.

En lo referente al claustro de profesores del área, tampoco hay cambios sustanciales comparados con los claustros normales, si bien se insta a la administración pública a tomar una parte más activa en cuanto al apoyo económico de los docentes para la itinerancia a través del área y, además, se admite la posibilidad de autogestión mediante comisiones, en caso de que, por razones logísticas, no fuere necesaria la presencia real de todo el personal docente del área. En este sentido:

“Estará formado por la totalidad de profesores que trabajan en los distintos centros que configuran el área educativa. Tendrán sus reuniones en horas de exclusiva y los desplazamientos para este menester, igual que los que se hagan para las reuniones de otros órganos colegiados, estarán cubiertos tanto económicamente como de riesgo de accidente por la administración educativa correspondiente. Si por razones de desplazamiento, o porque no siempre puedan estar todos los profesores presentes o simplemente por cuestiones de operatividad, no fuese necesario la presencia de todo el personal docente, en el seno del claustro puede constituirse una o varias comisión/es, en la que estén representados todos los centros, cuya composición y funciones tendrán que quedar delimitadas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del área educativa”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 113)

De entre las funciones que le pueden ser atribuibles a este órgano de gestión del área, destaca CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 113):

- Contemplando las variables internas y las externas que perfilan la personalidad institucional del área educativa, confeccionar y aprobar, junto al consejo escolar de la misma, su proyecto curricular, teniendo que ser posteriormente ratificado y adaptado en todos y cada uno de los centros que la forman.
- Confeccionar, dentro de su competencia docente, y aprobar, junto al consejo escolar del área, el plan anual.
- Hacer, periódicamente, las revisiones del proyecto curricular del área educativa.
- Hacer la evaluación interna de su funcionamiento y de su quehacer didáctico, con el fin de mejorarlo, así como analizar y juzgar los resultados que de su funcionamiento haga la administración educativa a través de una evaluación externa.
- Fijar criterios y coordinar funciones de orientación, evaluación y recuperación.
- Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación, investigación y formación del profesorado del área educativa.



Cuadro 12: Organigrama del Área Educativa Planteada. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 113)

Las especiales características del modelo de gestión propuesto hacen que CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) se replantee, en cierta medida, los papeles que asumen los miembros del equipo directivo del área y, en ese sentido, entiende que:

“Por las peculiaridades de este modelo organizativo, el equipo directivo del área educativa puede estar integrado, además de por el director, jefe de estudios, secretario o administrador, por los directores de sus distintos centros o personas en quien delegue, toda vez que este modelo puede y debe contemplar las figuras de vicedirector/subdirector; jefes de estudios por secciones; etc. Precisamente por la complejidad y amplitud que pudiera entrañar la organización y el funcionamiento de un área educativa determinada, el equipo directivo pudiera no tener docencia dedicándose exclusivamente a labores de coordinación, seguimiento, etc, en el ámbito didáctico y organizativo, además de tener otras funciones como las de relación, colaboración y coordinación con las fuerzas sociales, mundo empresarial, con organizaciones no gubernamentales, tanto de dentro como de fuera del área, etc”. (2005: 114).

Quizá, una de las mayores ventajas del modelo es que el director del área puede distribuir al profesorado en función de las necesidades académicas de la misma, lo cual, aparte de conferir mayor versatilidad y flexibilidad al modelo, supone ciertas ventajas adicionales como (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 114):

- Funcionar por autosuficiencia, semidepartamentos y departamentos según necesidades académicas del alumnado.
- Rotar al profesorado por los distintos centros que la componen, sin romper los equipos docentes y de acuerdo con su titulación, con lo que se consigue además...
- Que todos vayan participando de todo lo del área, con el fin de que se sientan miembros de ella, rompiendo la idea restringida de que el profesor tal o cual ejerce en aquella aula de aquél determinado centro.
- Acabar con el aislamiento permanente del profesorado que esté en un centro unitario o de pocas unidades, con lo que también...
- Se acaba con la rutina y se evita que el profesor "se quemé".

De acuerdo con el esquema presentado y, siguiendo por analogía la legislación vigente al respecto, la comisión de coordinación pedagógica o equipo técnico de coordinación pedagógica del área educativa estaría compuesta por el jefe de estudios, los coordinadores de los equipos docentes, los jefes de los departamentos de las distintas áreas curriculares y, en los casos que proceda, el profesor de Educación Especial.

Siguiendo el modelo propuesto por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), uno de los principales problemas que pueden afectar a este órgano sería...

“...la periodicidad en sus reuniones de coordinación, ya que a menos unidades en el centro, su profesorado estará más cargado de ellas, llegando inclusive a la saturación, caso por ejemplo del profesorado de la escuela unitaria y el de dos unidades. Una solución a adoptar puede ser la reflejada en el claustro: formar una comisión dentro de este Equipo en la que estén representados todos los centros del área, de manera que en aquellos que se impartan Educación Infantil y Primaria tengan, de sus equipos docentes, un representante por centro, mientras los que impartan Educación Secundaria tengan dos, uno representa a los equipos docentes y otro a los departamentos”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 115)

Igualmente, aunque el modelo se preste a la versatilidad de la gestión por comisiones, es necesario que quede igualmente claro que las funciones atribuibles a la comisión de coordinación pedagógica deben de la misma forma de estar férreamente clarificadas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del área educativa. Destacando entre dichas competencias (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 115):

- Establecer las directrices para elaborar el proyecto curricular del área educativa, coordinando su ejecución.
- Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las unidades didácticas, del plan de orientación y de acción tutorial y el plan de formación del profesorado.

- Elaborar las líneas generales para confeccionar las adaptaciones curriculares individuales, adecuadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Fomentar la evaluación interna del área educativa en aquellos ámbitos en los que tenga mayor influencia.
- En general, dotar de unitariedad y de coherencia interna el funcionamiento didáctico y organizativo del área educativa.

Aunque, dado el importante esfuerzo organizativo que supone la creación y gestión de un área educativa en los términos propuestos anteriormente, queda bastante claro que lo que se persigue es la implementación de un modelo de calidad de la enseñanza adaptado a las necesidades de la escuela rural. Además, para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 115 – 117) resulta especialmente relevante matizar la importancia de fomentar una coordinación efectiva y de calidad entre los equipos docentes y los departamentos del área, pues:

“Ciertamente, la coordinación y la complementariedad entre ambos órganos no es una idea más, sino una forma o estilo de organizarse y funcionar y que perfectamente puede presidir la organización y el funcionamiento del área educativa. Los equipos docentes y los departamentos abarcan el campo instructivo y el formativo de los alumnos, campos fundamentales y determinantes en su educación, órganos por los que puede acometerse la organización y el funcionamiento del área educativa” (2005: 117).

Desde esta perspectiva, algunas de las características esenciales que presenta esta filosofía organizativa de equipos docentes y departamentos, son las siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 117):

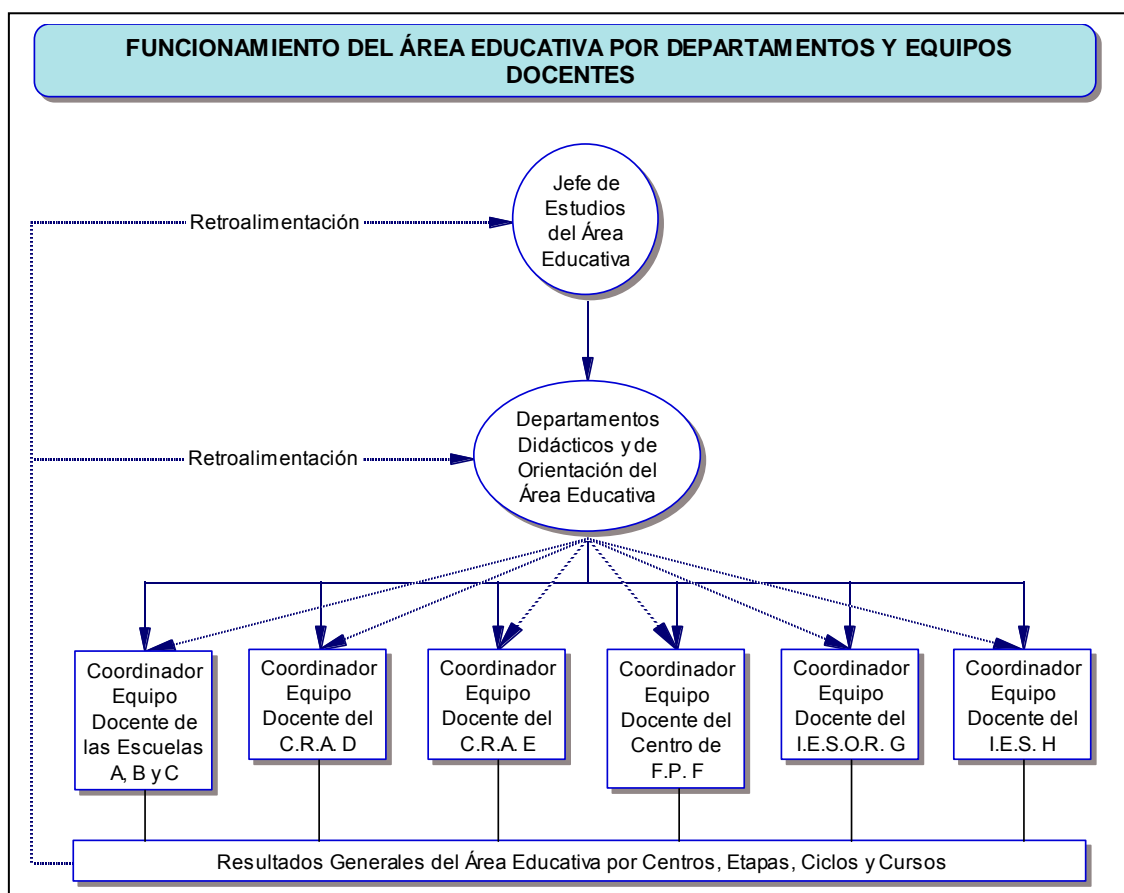
- Cada profesor pertenece a un equipo docente y a un departamento del área educativa.
- El primer órgano en ponerse a funcionar son los departamentos, encargados de hacer la planificación curricular larga y vertical por etapas, ciclos y cursos de sus áreas respectivas, evitando las lagunas y las superposiciones, y siempre de acuerdo con las normas emanadas del equipo de coordinación pedagógica y con las ideas expresadas en las finalidades educativas y en el proyecto curricular del área educativa.
- Una vez realizada dicha actividad, los distintos departamentos entregarán a los distintos centros del área las respectivas programaciones que, a su vez, las remitirán a sus respectivos equipos docentes.
- Los profesores, individualmente, son los encargados de llevar a cabo las enseñanzas en las aulas y los que filtrarán, flexibilizarán y adaptarán lo planificado por los departamentos. Ante un problema instructivo de cualquier área curricular en cualquier centro del área educativa, su profesorado siempre estará asesorado y orientado por el departamento correspondiente para subsanar dicha dificultad.
- Una vez realizado todo el proceso, se obtienen unos resultados que se pueden dividir por: generales del área educativa, centros, etapas, ciclos y cursos, que son valorados por los departamentos y por el jefe de estudios. Dicha valoración, aparte de informar a los estamentos superiores, debe servir para modificar el proyecto curricular del área en los apartados que se consideren oportunos, haciendo hincapié en que dicha modificación no tiene que ser forzosamente negativa, sino que puede ser una rectificación al alza, en profundidad instructiva, es decir, en mayor nivel.

El modelo propuesto por este autor, no obstante, va más allá y, dada la complejidad organizativa del sistema planteado, las necesidades constantemente cambiantes de la sociedad y, en consecuencia, de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial alumnado y profesorado, así como las carencias sociales, económicas y culturales del contexto de aplicación, preconiza la implementación una *“organización staff”*, esto es, un sistema de organización en el cual, aparte de incluir a departamentos, equipo directivo, profesorado, etc, haya un órgano de apoyo dedicado únicamente a la complementación y satisfacción de las necesidades derivadas del trabajo cotidiano, tanto del área como de sus respectivos miembros y órganos de gobierno (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 118).

En lo referente a los órganos de apoyo de las Áreas Educativas, este autor entiende que:

“Los problemas que el área educativa puede presentar hace que, en ocasiones, desborden a los propios docentes que no pueden darles cumplida respuesta. Ante tal realidad, el área educativa debe disponer de unos apoyos que orienten, ayuden y asesoren a la comunidad educativa en ámbitos como la prevención, el diagnóstico, el tratamiento, la orientación -a alumnos, profesores, padres,...-, la recuperación, las adaptaciones curriculares individuales (A.C.I.s),..., la organización y el funcionamiento del área y de sus centros. Este órgano de apoyo debe estar formado por especialistas de diversas áreas (del ámbito educativo preuniversitario, del universitario y del laboral) que cubran el amplio abanico de situaciones que se puedan presentar. (...). El apoyo está dirigido al consejo escolar, al equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario) y, sobre todo, al equipo de coordinación pedagógica del área, órganos que representan al resto de profesionales y que se encargan de transmitir a sus compañeros las ideas de los profesionales integrados en el apoyo. Pero también pueden y deben intervenir con el resto de profesionales cuando el problema sea de un centro particular o de un profesor concreto, e igualmente deben hacer lo propio con los discentes y, en su caso, también con las familias”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 118).

Básicamente y, para concluir con el modelo presentado, el esquema del mismo puede recogerse perfectamente en el siguiente esquema...



Cuadro 13: Funcionamiento del Área Educativa por Departamentos y Equipos Docentes. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 118)

5.- PANORAMA DE ACTUALIDAD DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

Puede que tras haber recorrido la escuela rural andaluza desde la perspectiva histórico – legislativa en la que nos hemos centrado, uno se sienta persuadido de pensar que se han alcanzado grandes logros en este ámbito. Nada más lejos de la realidad. De hecho, en pocas ocasiones han estado tan separadas la teoría y la práctica como en ésta. La escuela rural tiene

todavía grandes carencias y graves dificultades que superar, importantes problemas de entre los cuales, CHACÓN MEDINA ET AL. (2002a: 1116) destacan:

1. Inadecuación de los edificios escolares para el desarrollo de la labor pedagógica, principalmente debido a su patente deterioro por el abandono sufrido, y pese a las inversiones realizadas para su remodelación.
2. Dificultad de muchos servicios educativos (orientación educativa, atención a las dificultades de aprendizaje, etc). para llegar al medio rural con un mínimo de calidad. Este hecho que viene ratificado por CORCHÓN ALVAREZ (1997: 297 - 301) al manifestar la ausencia o elevada tardanza de profesorado sustituto ante cualquier incidencia o incluso la "inexistencia", en muchos casos, de los servicios sociales más elementales como la asistencia médica, etc.
3. Ausencia de una política educativa específica para el medio rural que, por sus circunstancias y necesidades específicas, demandan una actuación más personalizada por parte de la administración pública.
4. Graves carencias del alumnado por la baja dotación de los puestos escolares.
5. Bajo rendimiento escolar y abandono masivo del sistema educativo al finalizar el período obligatorio de permanencia en el mismo, debido sobre todo, a las condiciones del medio, proyectos de futuro de los alumnos y perspectivas de los padres.

Y por si esto no fuera bastante, estos autores señalan, además, la creciente preocupación que están suscitando hechos como la ausencia de escuelas infantiles en muchas localidades rurales, las desiguales tasas de escolarización entre el medio rural y el urbano en secundaria o los problemas derivados del transporte escolar y la masificación en las concentraciones escolares (CHACÓN MEDINA, A. ET AL., 2002b: 1121 – 1122), problemas que amenazan seriamente la existencia y continuidad de la escuela rural en nuestra comunidad autónoma.

Varios años antes, CORCHÓN ALVAREZ (1997), muy sensibilizado con el tema, publica un exhaustivo estudio evaluativo de la escuela rural andaluza, motivado, según sus propias palabras y, entre otras razones, por "*la poca o nula bibliografía existente en Andalucía sobre su escuela rural y la importancia que tiene el tema para la sociedad en general y en particular para la andaluza, etc*". (1997: 172). Dicho trabajo centraba su evaluación en seis ejes vertebradores, a saber (1997: 191):

1. Datos de identificación del centro y de la localidad – zona.
2. El profesorado.
3. Recursos materiales.
4. Actuaciones de los equipos de apoyo externo.
5. El centro educativo rural y su relación – colaboración con otros servicios.
6. Satisfacción del profesorado de escuela rural.

Para este autor, la necesidad de la reflexión sobre el medio rural, en general, y sobre la educación en el mismo, es algo más que patente, y por ello no son escasas las razones que esgrime en defensa de esta necesidad: razones políticas, económicas, sociales, etc. que agrupa en seis perspectivas básicas (CORCHÓN ALVAREZ, E., 2002a: 71 –78):

1. Quantitativa: Contraria y paradójicamente a lo que se pueda pensar, el total de población habitante en el medio rural supera al del medio urbano, lo que induce a pensar que se está produciendo un despoblamiento de este último. El mundo rural sufre una metamorfosis y no sólo está siendo enfocado como recurso ecológico ante los problemas que genera la ampliación de las ciudades, sino que se está autoredefiniendo desde la perspectiva laboral al reducirse cada vez más la labor agraria a favor de la construcción o los servicios sociales, debido a la mejora de la calidad de vida. El desarrollo de la tecnología produce cambios en la extensión, distribución y la productividad de la tierra a nivel agrario, y las escuelas unitarias han desaparecido completamente reagrupándose en colegios públicos rurales, hecho que obliga a replantearse el sistema organizativo escolar existente hasta el momento.

Realidades que necesitan de una reflexión y que, a su vez, generan otros cambios de corte cualitativo.

2. *Cualitativa:* Las personas del medio rural son conscientes de la vertiginosa velocidad que sufren los cambios en esta nueva sociedad que se configura día a día ante nosotros, no son agentes de los mismos, más bien los adolecen y se dejan llevar por una dinámica que cada vez es más ajena a ellos. La racionalidad moderna irrumpe en el entorno rural y lo califica de desfasado, retrasado, no le da el derecho de palabra y lo modifica sin excepciones, robándole progresivamente su identidad en pro de las homogeneidades culturales. Las reformas educativas “*universalizan*” sus principios y los extienden a un contexto en el cual dichas suposiciones no son aplicables, la administración equipara a los C.P.R.s con los colegios urbanos y entiende que sus características, peculiaridades y necesidades son homogéneas, lo que obviamente implica homogeneidad de actuación a la hora de intervenir, hecho que conlleva aún mayores descompensaciones educativas entre ambos entornos.
3. *Planteamientos de política social:* Pese a que se llegara a conseguir una excelente calidad educativa en el entorno rural, se hace más que necesaria una mejora de los servicios sociales con los tiene relación, o complementariedad como contexto específico pues, de lo contrario, el medio rural seguirá padeciendo, seguramente más de lo que ya lo está haciendo.
4. *Planteamientos profesionales:* Los maestros destinados a la escuela rural sufren una patente carencia de formación inicial específica para el ejercicio de la docencia en un contexto tan peculiar, llegan a un centro aislado, alejado, con pocos niños, con multigraducción, características de entornos marginales que exigen de una actuación concreta y profesionalizada. La realidad desborda al profesor que tiene que adoptar rápidamente unos esquemas de comportamiento profesional que desconoce por completo.
5. *Planteamientos de una nueva sociedad:* La nueva sociedad en la que vivimos se centra en una cultura colaborativa entre las empresas, en una sociedad tecnificada y en la información como moneda de primordial intercambio para la mejora de la calidad. El sector primario, la agricultura, ganadería etc, se sitúa, cada vez más, en una posición de evidente marginalidad a la que empieza a acompañar el secundario, la industria, mientras que sigue en apogeo el terciario, los servicios, e incluso llega a configurarse un sector cuaternario, el de la información, sobre el cual empieza a construirse la base del actual sistema económico. Se acaba de mencionar antes que los servicios sociales siempre han sido precarios en la escuela rural, y el acceso a las Nuevas Tecnologías, motivo del presente estudio, parece poco viable por el momento. Se invita a la reflexión una vez más, pues parece que de nuevo el medio rural va a perder el tren de los avances y a seguir viviendo en una permanente era arcaica.
6. *Planteamientos de política educativa:* La escuela rural ha sufrido altibajos organizativos y legislativos que la han dejado en una situación difícil, la administración pública, consciente de la importancia de que la institución no desaparezca, ha iniciado acciones de compensación como el Plan Específico de Mejora, que toma medidas en el marco legal (creación de C.A.E.P.s, declaración de Z.A.E.P.s, etc), en el perfeccionamiento del profesorado y su formación continua, en el marco de los recursos humanos, como lo concerniente al aumento de dotación de profesores en los colegios públicos rurales y otro tanto a los recursos materiales (subvenciones públicas en función del número de unidades, etc). Estos centros deben perdurar por elementales principios sociales y pedagógicos que los avalan, y por el hecho de que, si desaparecieran, dejarían en una manifiesta situación de desigualdad educativa a los habitantes del medio rural, los cuales no viven de por sí, rodeados de un elevado nivel de progreso.

Algunos de los resultados obtenidos por este autor en dicho estudio han sido clasificados en función de estos ejes vertebradores a lo largo de las siguientes páginas para que podamos hacernos una idea más clara acerca del estado de la escuela rural en Andalucía durante los últimos años. Veamos algunos de los más interesantes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997; 2000; 2001; 2002a; 2005):

1.- Datos de Identificación del Centro y de la Localidad / Zona

1. Diferencias significativas entre los tipos de centro, a saber, escuelas rurales (E.R) y colegios públicos rurales (C.P.R.) con respecto a la acogida de su zona de influencia a la denominación de Zona de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P), debido principalmente a lo ambiguo y segregacionista de la legislación andaluza, reguladora de los criterios de adscripción a este tipo de zonas de actuación.
2. Los Colegios Públicos Rurales son declarados, por imperativo legal, Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P) mientras que no ocurre así con las escuelas rurales, hecho especialmente significativo, sobre todo teniendo en cuenta que los datos de la investigación revelaron que el 46.4 % de los centros rurales andaluces eran escuelas. Este hecho privó desconsideradamente a estas últimas de un buen paquete de medidas para la mejora, sobre todo y, paradójicamente, porque eran precisamente estos centros los que de mayor número de carencias adolecían.
3. En la mayor parte de Andalucía con pocas excepciones, como por ejemplo Huelva, se notó un amplio y significativo desfase entre el número de unidades o aulas de los colegios públicos rurales y el correspondiente número de profesores generalistas o tutores, siendo la ratio más propicia al número de aulas que de profesores. Dicho de otra forma: como norma general faltan profesores generalistas en los colegios públicos rurales. Paradójicamente y, también con la excepción de Huelva y Cádiz, la relación entre el número de unidades y el número de profesores tutores sí era buena.
4. Falta manifiesta en seis de las provincias andaluzas de Profesores Especialistas, sobre todo teniendo en cuenta que, pese a que la gran mayoría de los C.P.R.s sí tenían en sus aulas a alumnos de integración, un 53.85 % de los mismos carecía del docente especializado para su atención, hecho que pone de manifiesto el poco interés que parece suscitar la educación de estos alumnos para la administración pública andaluza.
5. Tal parecía ocurrir con referencia a los profesores de apoyo didáctico, pues aunque la legislación vigente fijaba el número de estos en función de la ratio de unidades de los centros, la realidad reflejaba una situación bien distinta, ya que tan sólo en las provincias de Jaén y Cádiz se encontraba que todos los colegios públicos rurales y escuelas disponían, al menos, de un profesor de apoyo didáctico. En el resto de provincias de la comunidad autónoma andaluza siempre se encontraban colegios que carecían de este tipo de profesorado especializado, llegando a representar la nada desdeñable cifra de un 20.75 % del total de colegios de Andalucía.
6. La situación del resto de profesorado especialista en la escuela rural tampoco resultó muy esperanzadora a los ojos de la investigación de este autor, pues se encontraba que, tanto en el caso de los profesores de lengua extranjera como en los de educación musical, la proporción de presencia de los mismos era casi ínfima en los centros de la mayor parte del territorio rural andaluz, si bien el caso más alarmante parecía ser el de los profesores de educación física, que ni siquiera existía en un 35.85 % de los centros rurales de la comunidad.
7. En lo referente a los aspectos relacionados con la gestión de los recursos humanos, CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 297 – 299) llega también a un buen número de interesantes conclusiones, de las cuales parecía interesante destacar:
 - Pese a las dificultades geográficas de accesibilidad de muchos centros rurales, esto no parece suponer un problema de asistencia para el alumnado, dado que acuden a pie o en el vehículo familiar.
 - Estabilidad y seguridad, en términos generales del profesorado, al encontrarse la gran mayoría de ellos en su destino definitivo.
 - Problemas con la sustitución del profesorado, sobre todo en las escuelas rurales, dado que la Delegación, como norma general, no suele mandar sustituto y, en caso contrario, éste tarda en llegar al centro entre dos días y dos semanas. Sobre la justificación de este particular, el autor de la investigación manifiesta que *"la razón puede ser una cuestión social"* (1997: 298).

- Mayor presencia del absentismo escolar temporero en los colegios públicos rurales. No obstante, parece ser que el problema está controlado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, salvo en una pequeña proporción en la que aún no se tomado ninguna medida específica.
8. Con respecto a la localidad / zona de influencia en la que se encuentran los centros objeto de la investigación, el autor llega a las siguientes conclusiones:
- Existencia de mayor número de localidades de 500 o más habitantes en las de colegios públicos rurales que en las de escuelas rurales.
 - La actividad económica principal de los habitantes de las localidades es fundamentalmente agrícola. En las zonas de influencia de los C.P.R, la actividad fundamental es agraria, mientras que las pocas zonas dedicadas a la profesión pesquera, albergan todas escuelas rurales.
 - En cuanto a la edad de la población, la principal conclusión a la que llega el autor es que en las localidades que forman los colegios públicos rurales hay más jóvenes (de 1 a 25 años), más gente madura (25 a 65 años) y más jubilados.
 - La itinerancia del profesor especialista entre aula y aula tampoco parece un camino de rosas, pues aunque la distancia media que recorren estos docentes varía entre los 6 y los 10 km, existe un alarmante porcentaje del 14.38 % del profesorado que tiene realizar trayectos que oscilan entre los 16 y los 30 kms, hecho que repercute en el horario escolar y en el rendimiento del especialista por el cansancio. Los trayectos suelen ser por carretera y por caminos transitables y, aunque la media de tiempo invertido en los desplazamientos no supera los 15 minutos, hay un porcentaje relativamente significativo de docentes que invierten entre media hora y 90 minutos en realizar todos los desplazamientos que les corresponden por trabajo.
 - La situación más preocupante parece hacer referencia a la existencia de servicios sociales en las zonas de influencia de los centros rurales. Estos se encuentran más presentes, como era de esperar, en las zonas correspondientes a C.P.R.s, si bien la presencia de determinados servicios es muy pobre, en general, como la falta de ambulatorio, de farmacia, de un departamento o área de información sobre agricultura, ganadería, pesca o minería, de una oficina del I.N.E.M, de una biblioteca pública, de una zona de deportes o polideportivo, etc.
 - Asimismo existen otros servicios cuya presencia no es todo lo completa que cabría esperar, como por ejemplo, el servicio médico, el transporte público, la prensa o la oficina de correos.

2.- El Profesorado de la Escuela Rural Andaluza

1. El 88 % del profesorado de la escuela rural andaluza realizó sus estudios en las universidades andaluzas, entre las que sobresale principalmente, con el 55.6 %, la de Granada. El resto de los docentes que participaron en el estudio se formaron en universidades de fuera de la comunidad autónoma andaluza, destacando en primer lugar la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.).
2. El 88.2 % del profesorado de la escuela rural andaluza tiene estudios de diplomatura y el 11.8 % restante tiene también los de licenciatura, destacando en primer lugar los de Pedagogía, seguidos de los de Psicología y Filología Inglesa.
3. La inmensa mayoría de estos docentes no realizó las prácticas de enseñanza en un centro rural, e igualmente, aunque con datos no tan severos, tampoco han tenido a alumnos de Prácticum. En este sentido, la propuesta reseñada en el Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza, que fomentaba el desarrollo de prácticas de docencia en este tipo de centros no se ha llevado a cabo.
4. En general, el profesorado considera que la formación inicial recibida para trabajar en un centro rural fue totalmente inadecuada, y consecuentemente, considera esencial el

hecho de que el futuro profesor de un centro rural realice las prácticas de enseñanza en uno de estos centros.

5. Con respecto a su formación permanente, los cursos, seminarios, jornadas, etc, que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía planifica para la formación continua de los docentes son considerados de forma, tanto cualitativa como cuantitativa, pocos y poco adecuados. Tal ocurre con la consideración que les merece la formación recibida de los diversos servicios de esta consejería en materia elaboración, aplicación y evaluación de instrumentos generales (proyectos curriculares, etc.) y específicos (adaptaciones curriculares, programas preventivos, etc.).
6. Más de la mitad del profesorado encuestado con la puntuación necesaria se iría sin dudar a un centro urbano a desarrollar su labor profesional, pues, por mencionar algunos hechos significativos del medio en el cual tienen que trabajar, las viviendas de la gran mayoría de estos docentes no tienen todo lo necesario para vivir con la debida dignidad.

3.- Recursos materiales

1. En los centros rurales andaluces hay un alto porcentaje de ellos (35.8 %) en los que en época invernal se pasa frío, bien por no tener calefacción u otros utensilios para acondicionar el centro o, de haberlos, o no funcionan o no calientan lo suficiente.
2. En muy pocos centros rurales andaluces hay instalaciones deportivas. En los centros donde existen, su estado de conservación tiende a ser insatisfactorio, su dotación de material didáctico es insuficiente y, con respecto a la periodicidad en la reposición del material deportivo, la valoración también es insatisfactoria.
3. Con excepción de algunos, prácticamente la totalidad de los centros rurales andaluces tienen biblioteca de aula, si bien, su dotación es valorada como ni suficiente ni insuficiente por el profesorado.
4. En referencia a otros materiales didácticos, el profesorado considera, de forma general, que las dotaciones en materia de Educación Infantil, medios audiovisuales, laboratorio, material informático y recursos específicos para las áreas de Matemáticas, Conocimiento del Medio y Lengua Extranjera son insuficientes.
5. Para atender a las distintas aulas que componen el C.P.R., en el 15.8 % de los casos, el profesor especialista y / o itinerante se desplaza con el vehículo del centro – administración, haciéndolo el resto, el 84.2 %, con un utilitario de su propiedad. Cuando este último se estropea, el 0.8 % se desplaza andando porque la distancia es corta, el 2 % con el vehículo del centro – administración, el 71.5 % lo hace con el del compañero u otro y el 25.7 % restante no se desplaza hasta que el coche esté arreglado. Existe, en consecuencia, una razonable duda de que el profesorado falte a clase con alguna frecuencia o asiduidad.

4.- Actuaciones de los equipos de apoyo externo

1. El profesorado de la escuela rural andaluza considera que las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con los centros rurales andaluces son pocas, debiendo aumentar en el futuro considerablemente para ser eficientes.
2. Dicho colectivo valora mejor, dentro de lo poco, las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con sus centros cuando estas son valoradas en general, que cuando se analizan de manera individual.
3. El profesorado de la escuela rural andaluza considera que las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con ellos son pocas, debiendo aumentar en el futuro todas estas actuaciones para que puedan ser de cierta eficiencia.
4. Dicho colectivo valora mejor, dentro de lo poco, las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con ellos, cuando estas son valoradas en general que cuando se analizan de manera individual.
5. Al igual que ocurre con los centros y con el propio colectivo docente, el profesorado de la escuela rural andaluza considera que las acciones que los equipos de apoyo externo

realizan con el alumnado son pocas. Se demanda igualmente el aumento de estas para mejorar su eficacia.

6. Dicho colectivo valora mejor, dentro de lo poco, las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con sus alumnos, cuando estas son valoradas en general que cuando se analizan de manera individual.
7. El profesorado de la escuela rural andaluza valora como de pocas o nulas las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con sus alumnos en el campo del tratamiento, debiendo ser, así mismo, bastante más numerosas. Existe igualmente una diferencia muy marcada entre el diagnóstico (pocas acciones) y el tratamiento (muy pocas o nulas). Es decir, no hay hilvanación entre el diagnóstico y el posterior tratamiento.

5.- El Centro educativo rural y su relación – colaboración con otros servicios

1. El grado de coordinación y colaboración de los centros rurales con la inspección educativa es escaso, sin ningún o con muy escaso plan formal para dicha relación colaborativa, cuando dicho plan debería ser fundamental.
2. Igualmente escaso es el grado de coordinación y colaboración de los centros con los equipos de apoyo externo, con poco o escaso plan de intervención interdisciplinar de los mismos para con estas instituciones, con el C.E.P. y con los ayuntamientos, teniendo muy pocos o ningún plan formal de colaboración con estos organismos. En este sentido, la relación de la escuela rural con los servicios socioeducativos más inmediatos a su actividad cotidiana es muy deficiente.
3. Los centros educativos rurales no tienen o presentan un plan formal de actuación y participación en actividades protectoras y de desarrollo de la cultura rural muy poco desarrollado, cuando dicho plan debería estar presente, como poco, a nivel de suficiencia.
4. Tal ocurre con respecto a los planes explícitos de relación y colaboración con otros servicios sociales básicos de la localidad tales como el I.N.E.M., los centros de educación de adultos, etc. que igualmente deberían estar mucho más presentes en la escuela rural.
5. La escuela rural no es un elemento integrado en la red de instituciones sociales que buscan la mejora de la comunidad, cuando realmente debería de serlo suficientemente. Igualmente, su grado de coordinación con las asociaciones de padres de alumnos, con el servicio médico en general y con el centro de recursos es escaso.
6. En general y globalmente se puede decir que el profesorado de la escuela rural andaluza valora como de “nula o muy escasa” y de “poca o escasa” la coordinación, colaboración e incidencia del centro educativo rural con otros servicios sociales.

6.- Satisfacción del profesorado de la escuela rural

1. El profesorado de los C.P.R.s se muestra moderadamente insatisfecho con el interés por el aprendizaje que muestran sus alumnos.
2. La situación es idéntica si nos centramos en el interés que manifiestan los padres por el aprendizaje de sus hijos.
3. Los profesores no se muestran ni satisfechos ni insatisfechos en lo referente al aprecio que les profesan sus alumnos y a la percepción que tienen de su labor docente los habitantes de la localidad en la que se encuentra ubicada el centro.
4. La satisfacción docente en los colegios públicos rurales también se muestra moderada en lo que a nivel de autonomía e iniciativa personal y profesional se refiere, si bien este es el aspecto que, por puntuaciones, más parece agradar a este colectivo.
5. Tampoco parece que la integración profesional con compañeros del centro o la relación con colegas de otras instituciones sea especialmente fructífera para el profesorado rural, que se muestra de nuevo ni satisfecho ni insatisfecho respecto al tema.

6. En general, la labor docente desarrollada también deja bastante indiferente al profesorado de la escuela rural en lo referente a la satisfacción profesional, no produciéndose diferencias significativamente estadísticas entre un centro u otro.
7. Existe insatisfacción manifiesta del profesorado de los colegios públicos rurales en lo concerniente a dos aspectos organizativos básicos como son el material didáctico disponible para el proceso instructivo y la flexibilidad de horario tanto para la actividad docente como para la formación profesional continua.
8. En general y, en lo que se refiere a la organización del centro, y en la forma de actuación para la optimización de resultados, de nuevo aparece la satisfacción moderada y, un tanto indiferente, en el profesorado del centro que no se muestra ni satisfecho ni insatisfecho.

De hecho, y, ante la ingente cantidad de resultados obtenidos en el proceso evaluativo de la escuela rural, CORCHÓN ALVAREZ (1997: 744) se plantea sintetizar las conclusiones más generales del mismo para dar una idea más integradora acerca del estado de la cuestión estudiada y, en ese sentido, establece como resultados más lapidarios los siguientes:

1. En la escuela rural andaluza faltan tanto profesores generalistas como especialistas, situación especialmente grave en el último caso, pues la carencia de especialistas comienza a adoptar proporciones alarmantes.
2. En las localidades andaluzas donde están ubicados los centros rurales faltan servicios sociales, algunos de ellos muy básicos, como por ejemplo el agua corriente, y las relaciones centro – otros servicios son pobres, el centro funciona aisladamente y su grado de coordinación con otros servicios es, como norma general ineficaz, si no inexistente.
3. La formación inicial que recibió el profesorado de la escuela rural andaluza para el ejercicio de la docencia en un contexto tan específico como el mencionado, es altamente inadecuada y, tal se puede decir de la formación permanente.
4. Se percibe una escasez manifiesta de recursos materiales en los centros rurales, hecho que, dada la importancia del material didáctico en el proceso instructivo, repercute negativamente sobre el aprendizaje del alumnado.
5. Las actuaciones por parte de los equipos de apoyo externo (E.A.E.s) para con los profesores y alumnos de la escuela rural resultan muy escasas. Este hecho, dada la importancia que tienen los E.A.E.s para la escuela andaluza en general y para la rural en particular, perjudica considerablemente a estos centros.
6. Los profesores de la escuela rural andaluza muestran una satisfacción moderada respecto a los aspectos docentes y organizativos de los centros en los que desarrollan su labor, si bien se muestran insatisfechos en lo referente a la implicación paterna con el centro en la educación del alumnado y la carencia de recursos didácticos que sufren para el ejercicio de la actividad docente.

A este completo estudio hay que añadir un más que interesante trabajo realizado por BUSTOS JIMÉNEZ (2006) sobre los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía. Esta investigación, dado su interés por las aulas multigraduadas, se centra principalmente en los centros rurales, ya que es en estos en donde se encuentra mayoritariamente este sistema de gestión de aulas. Este hecho, no obstante, no excluye a centros urbanos que pongan en marcha este modelo organizativo y, además, muchas de las escuelas denominadas como “*rurales*”, no se ajustan a la definición aportada por CORCHÓN ÁLVAREZ (1997), sobre todo en lo que a número de habitantes de las localidades donde se encuentran ubicadas se refiere, por lo cual, muchas de las conclusiones extraídas del mismo no son aplicables a nuestro trabajo.

De este estudio, no obstante, sí que hay consideraciones que muy bien pueden ser extrapolables a los centros del medio rural acogidos al modelo C.P.R. y a nuestra definición y, en ese sentido, merece destacarse las siguientes (BUSTOS JIMENEZ, A., 2006: 401 – 404):

1. Los planes de estudio que han seguido los maestros y maestras en las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio para ejercer como tutores de grupo multigrado no se ajustaban a las diversas peculiaridades que presenta la escuela rural en Andalucía

y, en consecuencia, no han tenido una adecuada dotación didáctica para el ejercicio de la docencia en este medio. Los contenidos formativos y prácticos que se han seguido durante la formación inicial de estos profesores son inadecuados o inexistentes respecto a esta realidad.

2. El profesorado percibe que el estilo de vida y las costumbres del mundo rural están urbanizándose paulatinamente, mayoritariamente a un ritmo lento. Se han encontrado indicios que permiten comprender la coexistencia de los elementos caracterizadores de la tradicional ruralidad con los modernos y nuevos, pese a las carencias tecnológicas presentadas habitualmente por el contexto rural.
3. El tipo de vida rural, así como las características específicas de las escuelas que existen en los pequeños núcleos rurales, proporcionan una influencia que es considerada por el profesorado como positiva para los niños y niñas. La dinámica que posibilita el reducido número de alumnos y la elevada atención que el docente puede dispensar, originan un mayor conocimiento del alumnado y un clima de convivencia facilitado. La mayor libertad de movimiento en el medio rural, el contacto con el medio natural y la interacción social que se produce, tanto en el ambiente escolar como no escolar, condicionan el perfil de alumno al cual se hace mención.
4. El respaldo institucional municipal, cuando se depende de varios ayuntamientos para el mantenimiento, limpieza y aportaciones esporádicas de presupuesto y recursos, es fundamental en un colegio público rural, ya que los recursos propios con los que cuenta para gozar de un mínimo de calidad son pocos. La sensibilidad de los ayuntamientos en este sentido es primordial para mantener una imagen digna de los colegios rurales, y la coordinación entre centro y ayuntamiento fundamental para gestionar eficazmente la calidad a la que nos referimos. Tanto los responsables de los centros, como los alcaldes de los pueblos, deben tener en común una coherencia en la gestión conjunta sin dejadez de responsabilidades.
5. La incorporación de la escuela rural a la sociedad de la información es considerada, en general, como algo ventajoso por el profesorado de los grupos multigrado; se conocen otras culturas; el acceso a más información de la que se tendría sin Nuevas Tecnologías y se obtiene conocimiento sobre el mundo exterior. Sin embargo, ante la posibilidad de compensar ciertas carencias existentes en los centros rurales o su entorno, no se ha contemplado hasta ahora la dotación de los recursos necesarios por parte de la administración educativa y de las empresas de telecomunicaciones para desplegar las infraestructuras que se requieren en la utilización de la banda ancha.
6. La integración de las diferentes mentalidades, situaciones socioeconómicas e idiosincrasias de familias y alumnos/as de las localidades que albergan a un colegio público rural es difícil de fomentar. Independientemente del esfuerzo que se puede plasmar en la organización de eventos comunitarios y actividades complementarias conjuntas, las identidades locales muestran divergencias en el conjunto de los centros escolares, ya que las diferentes secciones de un colegio de este tipo se asientan en enclaves geográficos distintos en los que la situación histórica, social, cultural y económica puede ser muy diversa. No obstante, si no se realizan actividades colectivas de esta índole entre alumnado, profesorado y familias, las diferencias, en lugar de atenuarse, pueden verse incrementadas, por lo menos las que afectan a la institución escolar. Se impone la necesidad, pese al reconocimiento de la riqueza local de cada lugar, de que los elementos diferenciadores que los caracterizan no sean impedimento para una sana y armoniosa convivencia.
7. El fenómeno de la inmigración va en aumento en la escuela rural. La población escolar procedente del Reino Unido, principalmente, y la de Ecuador y Marruecos, abarca gran parte del colectivo de alumnado presente de otras nacionalidades. Las causas que llevan a sus familias a tomar la decisión de venir a los enclaves geográficos sobre los que se asienta la escuela del medio rural son distintas en función de los países de procedencia. En el caso del alumnado británico, representado por más de la mitad de la totalidad del alumnado inmigrante en grupos multigrado, los motivos para la incorporación a los núcleos rurales responden a criterios exclusivos de calidad de vida, no de encuentro de mejor empleo y poder adquisitivo, como es el caso de las familias procedentes de Ecuador y Marruecos. La inmigración en población escolar está

permitiendo el mantenimiento de unidades en centros educativos que podrían tener riesgo de desaparición o supresión. El aumento de la matriculación de este alumnado está contribuyendo a compensar la baja natalidad y/o despoblación del medio rural, además de que, en muchos casos, se utiliza el discurrir escolar para fomentar la interculturalidad, el respeto a las diferencias y la tolerancia. Las lenguas diferentes al castellano representan una de las mayores dificultades para atender educativa y asistencialmente a este alumnado mientras dura su etapa de inserción, por no hablar de que es uno de los aspectos que más preocupa e inquieta al profesorado que atiende a discentes de otras nacionalidades. Se hace necesaria una mayor presencia de personal especializado en inmersión lingüística, ya que los apoyos recibidos por las Aulas Tempranas de Atención Lingüística, aunque han ido en aumento durante los últimos años, resultan todavía claramente insuficientes. Igualmente, se hace necesaria una adecuada formación del profesorado en interculturalidad para poder abordar con garantía de calidad la diversidad que promueve la inmigración en el contexto rural.

Desde el punto de vista internacional, y, al igual que ocurre con el caso andaluz, la ciencia nunca pareció demostrar demasiado interés por el mundo educativo rural. Uno de los primeros y escasos autores en abordar seriamente el problema de evaluar la investigación sobre la escuela rural a este nivel es BERLANGA QUINTERO (2003: 103 – 114) que, haciéndose eco de los resultados de las búsquedas en las bases de datos científicas más importantes del mundo, llega a elaborar una radiografía clara del estado actual de la cuestión. De este trabajo se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. En el caso de Francia y el Reino Unido y, tras consultar en la ABES (Agencia Bibliográfica de la Enseñanza Superior de Francia), el IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros de Francia), el INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de Francia) y el British Library Public Catalogue del Reino Unido, entre otros, se observa que:
 - Aunque existen excepciones como la del Observatorio de la Escuela Rural en Francia, la mayoría de los documentos que se publican sobre la escuela rural son tesis doctorales, investigaciones para aspirar al grado de doctor, en detrimento de libros o artículos, documentos de mayor difusión en la comunidad científica.
 - Estas tesis doctorales, aunque numerosas, suelen ir centradas en torno a una temática homogénea, principalmente sobre Historia de la Educación Rural y estudios de contraste entre el entorno urbano y rural así como entre variables de género.
 - Existe mayor interés por la investigación sobre la escuela rural en países ajenos al marco de la Unión Europea, principalmente en Latinoamérica y África, en donde se encuentra múltiples trabajos doctorales sobre la escuela rural de Kenya, Tanzania, Perú, México, etc.
 - Hay un manifiesto vacío investigador sobre la escuela rural en general, entre los años sesenta hasta finales de los setenta y principios de los ochenta en algunos casos. En muchos casos se da la circunstancia de que no aparece ni una sola publicación durante décadas, retomándose el interés por este medio a mediados de los ochenta y volviendo a florecer sobre todo, en la década de los noventa.
2. Para el caso de Estados Unidos, la consulta no fue tan concienzuda como en el caso europeo y la búsqueda se restringió sobre todo al catálogo de la Universidad de Wisconsin – Madison y la Base de Datos ERIC, llegando así a las siguientes conclusiones:
 - En Estados Unidos se realiza un mayor número de investigaciones sobre la escuela rural que en Europa, si bien están enfocadas desde una perspectiva más global e integradora que las europeas, más centradas en aspectos diferenciales. Las universidades son las principales promotoras de estas investigaciones.

- Se plantea el desarrollo rural y la educación en comunidades de economía agrícola y ganadera, de ahí que lo más importante sean los puntos de vista comunitarios y socioeducativos. Existe un gran interés por la modernización de estas pequeñas escuelas y por la actualización de la formación inicial y continua de su profesorado.
- Existe nuevamente poco interés por la escuela rural europea. La mayor parte de las investigaciones en este terreno están centradas sobre países de Asia y, muy especialmente, de América del Sur, lo que no deja de ser preocupante al asumir que actualmente casi nadie investiga sobre la escuela rural en Europa.
- Merece especial mención la labor de las instituciones públicas norteamericanas y, sobre todo, las acciones desarrolladas entre 1930 y 1960 por el Departamento de Educación Rural de la National Education Association Of The United States, sobre todo en lo que concierne a temas de política educativa, reformas y desarrollo comunitario. No obstante, es igualmente sobresaliente según BERLANGA QUINTERO (2003: 109) la labor de la Workshop On Organization And Administration Of Rural Education de la Universidad de Columbia, el National Institute On Social Work In Rural Areas de la Universidad de Tennessee y la Rural Division de la Universidad del Estado de Nueva York. En Europa y, sobre todo en España, no existe ni apoyo ni organizaciones tan exclusiva y excepcionalmente dedicadas a la escuela rural como en el caso norteamericano.

En general y, tal y como se puede apreciar, el interés internacional por la escuela rural ha sufrido altibajos durante el siglo XX, siendo relativamente fecunda la productividad entre los años 30 y finales de los 50. Durante los años sesenta y setenta la investigación a este respecto fue casi nula y un cierto resurgir tuvo lugar durante los años ochenta en todo el mundo de una forma discreta, y de una manera especialmente fructífera durante la década de los noventa, en donde parece renovarse de nuevo el compromiso con el desarrollo del mundo rural en el aspecto socioeducativo.

En definitiva, se puede concluir diciendo que la situación de la escuela rural andaluza en la actualidad es manifiestamente precaria, hay una grave falta de recursos materiales elementales para el buen aprendizaje del alumnado, insatisfacción por parte del profesorado respecto a esta situación; un profesorado que, a la postre, careció y sigue careciendo de la formación adecuada para ejercer la labor docente en este tipo de centros y que se ve desbordado ante la falta de especialistas, una casi inexistencia de los servicios sociales más elementales en la zona, lo que hace que el centro se encuentre casi totalmente aislado, ya que incluso la coordinación de este con los E.A.E.s es lamentable. En ese sentido, la escuela rural difícilmente puede superar la evaluación realizada, si bien muchos autores no ajenos al problema ya han empezado a aportar sus pequeños granitos de arena en aras de intentar resolver sus graves problemas.

6.- UNA VISIÓN DE FUTURO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

Los resultados obtenidos por CORCHÓN ALVAREZ (1997), vistos desde el prisma de la realidad, ciertamente presentan una perspectiva abrumadora y preocupante de la escuela rural andaluza en la actualidad, si bien, cabe lugar para algo más que el pesimismo, en tanto que, tal y como se decía antes, ya están siendo muchos los expertos que han puesto manos a la obra y pretenden echar una mano a este entorno tan desfavorecido. En ese sentido, el estudio de este autor ha abierto las puertas a nuevos temas de investigación en el ámbito educativo rural, pues tal y como bien apunta: *“Este estudio descriptivo es el punto de partida, no el de llegada”*. (1997: 746).

Esta investigación, con la idea de invitar a una visión global de mejora, presenta, al término de sus conclusiones, una serie de medidas orientadas hacia el futuro de la escuela rural. Desde esta perspectiva, CORCHÓN ALVAREZ (1997: 746 – 747) sintetiza sus propuestas de actuación en dos grandes ámbitos, a saber: el de la Universidad y el Político – Administrativo.

1.- Ámbito de la Universidad

1. El fomento y proliferación de los temas de investigación centrados en el marco de la escuela rural, con la idea de comprenderla, conocerla y ayudarla.

2. Dado que la universidad y, concretamente la andaluza, es una institución que cumple una marcada función social y dado que los profesores de su escuela rural demandan su ayuda, se hace estrictamente necesario que abra su mentalidad y contemple, en el ámbito de la investigación, la existencia y realidad de una cultura rural conjuntamente con la urbana.
3. Especificidad de la formación inicial docente para el ejercicio de la profesión en la escuela rural, las Facultades de Educación deben concienciarse de la realidad y organizar las titulaciones con asignaturas, seminarios, contenidos específicos, etc que faciliten al futuro docente una formación adecuada para poder trabajar en el medio rural. Asimismo, la universidad debe facilitar la existencia de un nexo patente y eficaz entre la formación inicial y permanente del profesorado de la escuela rural.

2.- Ámbito político – administrativo

1. La administración central y, más concretamente, la autonómica andaluza debe reenfoque su política de actuación hacia los postulados del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 sobre Educación Compensatoria y continuar el fomento y apoyo económico de la escuela rural, sin discriminación de trato con respecto a los centros de carácter urbano.
2. Se hace necesaria, dada la escasa satisfacción del profesorado de la escuela rural con su entorno, que la administración autonómica andaluza promueva más y mejores medidas incentivadoras. Aparte de los ya consabidos puntos a efectos de concurso, dichas medidas deben repercutir por igual en todo el colectivo docente rural andaluz.
3. Obviamente y, a tenor de todo lo dicho anteriormente, parece evidente que la mejora de las localidades rurales en las que se encuentran ubicados los centros no se circunscribe sólo a la mejora de su realidad educativa. Es vital que la administración autonómica andaluza asuma su compromiso de mejorar los servicios sociales en el entorno rural y de implantar aquellos que sean necesarios. La problemática del medio rural no es estrictamente educativa y si se quiere frenar el éxodo es necesario potenciar mejoras sociales y educativas y establecer los convenientes nexos colaborativos entre ambos servicios para mejorar la calidad de vida en este entorno más desfavorecido.

Afortunadamente no es éste el único autor concienciado con la realidad de la escuela rural, SANTOS GUERRA (2002: 109) defiende “*una escuela rural fuerte y viva, no una escuela rural abandonada a su suerte, sin personal, sin especialistas, sin medios, sin autonomía...*” y para ello reivindica en los núcleos rurales pequeños tres actuaciones muy concretas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 92):

- Plazas para la escolarización de niños menores de seis años.
- Especialistas que atiendan las necesidades educativas especiales del alumnado de la escuela rural.
- Mayor cantidad de recursos para la formación docente y el trabajo didáctico con los niños y las niñas (bibliotecas, medios didácticos, etc).

LORENZO DELGADO (2002: 42 – 43) enfoca, por su parte, el futuro más inmediato de la escuela rural como un intento de superación, de dar respuesta, a través del liderazgo ético, a ciertos valores como:

- El conservadurismo: El miedo a lo que viene de fuera, al cambio, dota a nuestros mayores, a los padres y a las personas revestidas de autoridad de un gran escepticismo y conservadurismo. Son resistentes a nuevas medidas y conducen a los jóvenes a cambios no asimilados, superficiales y basados en apariencias. Los cambios en la escuela rural deben tener un significado para todos y, en ese sentido, el liderazgo ético de los directores escolares debe contribuir a explicar este significado.
- La masculinización: Pese a ser la docencia, una profesión especialmente feminizada, las tareas de gestión y de poder siguen siendo ostentadas mayoritariamente por el hombre, lo que supone un mayor riesgo de discriminación de género. La escuela rural debe superar también la inutilidad y falta de justificación de esta “*guerra de los*”

géneros” y fomentar, de un modo totalmente transparente, la tolerancia, el espíritu de igualdad y un ambiente sano de convivencia entre hombres y mujeres.

- *El vacío de opciones de ocio y tiempo libre:* Existe una manifiesta carestía de espacios deportivos, programas culturales y ámbitos recreativos, lo que hace que los jóvenes opten por pasar su tiempo libre en la calle, el bar o la discoteca. Se hacen necesarias medidas en pro del fomento de este tipo de espacios, con la idea de anexionar cultura y ocio en el entorno rural.

En otro orden de temas, MARTÍN – MORENO CERRILLO (2002: 62 – 65) puede resultar más prosaica, pero no menos efectiva, al plantearse como medidas más inmediatas de mejora de la calidad de la escuela rural, la reorganización de los modelos de gestión de recursos materiales y el fomento de la presencia de las nuevas tecnologías...

A lo largo del presente capítulo es fácil percatarse de las continuas referencias a la patente falta de recursos materiales que sufre la escuela rural y, partiendo de dicha premisa, esta autora sostiene que:

“La responsabilidad en la gestión de los recursos materiales tiene que ser una responsabilidad compartida por el conjunto de docentes que los utilizan. No obstante, es preciso que un profesor se encargue de la gestión de los mismos o, en su defecto, algún miembro del equipo directivo, de forma que analice periódicamente la utilización habitual de los recursos y diseñe propuestas de mejora para que sean debatidas por el conjunto de docentes”.
(2002: 62)

Dicho de otra forma, no basta sólo con “apañarse” con los recursos existentes. Ya que la situación es precaria, se hace patente la necesidad de una gestión inteligente de los recursos disponibles, de replanteamientos sobre cuestiones clave relativas a la distribución espacial y el uso cotidiano de los materiales didácticos, de la visión compartida de los docentes acerca de la buena gestión de los mismos y de una evaluación continua de la efectividad de dicho modelo de gestión, una evaluación que responda a preguntas como: ¿se están utilizando plenamente los recursos disponibles?, ¿los recursos didácticos son objeto de un apropiado mantenimiento?, ¿qué tipos de agrupamientos de alumnos se constituyen?, etc.

Este replanteamiento de la gestión de recursos viene como adecuado complemento y apoyo a la implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, un nuevo recurso didáctico y organizativo, que, debidamente implementado, ofrece un sinfín de posibilidades a la nueva escuela rural, como por ejemplo (MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q, 2002: 64; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004; 93):

- *La comunicación virtual intercentros:* Lo que supone una fuerte inversión por parte de la administración pública, ya que el acceso a la red permitirá a las aulas rurales y a sus docentes, no quedarse encerrados en sus paredes, sino expandirse a otros centros y, en general, al mundo exterior.
- *El acceso a materiales remotos de aprendizaje:* Pese a la todavía escasa presencia de la informática en los centros rurales, todo apunta a que esta nueva revolución conducirá a un nuevo tipo de escuela que permita acceder a recursos on – line de entidades tan prestigiosas como la *National Geographic*. Se promueve un nuevo tipo de aprendizaje interactivo, más rápido y profundo, de mayor calidad.
- *El establecimiento de comunidades profesionales on-line:* Una nueva posibilidad de interrelación profesional con los colegas que permita la superación del frecuente aislamiento geográfico que sufren los docentes que ejercen en la escuela rural, permite la recepción en tiempo real de recursos de trabajo, las orientaciones, debates profesionales, cursos de reciclado on – line, etc. (RASO SÁNCHEZ, F. 2001a: 165).
- *La desprivatización de la práctica docente:* El desarrollo de las comunidades profesionales on-line favorecerá la colaboración interprofesional y la constitución de equipos virtuales de trabajo, lo que evita las conductas defensivas y la profesionalidad introvertida y competitiva que, frecuentemente, distorsiona los ambientes colaborativos de trabajo dando lugar a situaciones insustanciales y poco enriquecedoras. En ese sentido, las nuevas tecnologías suponen un soplo de aire fresco para las conductas privatizadas y el profesionalismo balcanizado o clandestino.

Otros autores como GAIRÍN SALLÁN (2002: 129 – 130), optan por dejar a un lado los aspectos infraestructurales más inmediatos, y ponen especial énfasis en los procesos humanos del centro, procesos colaborativos, procesos no vacíos que son el primer peldaño hacia la calidad de la escuela rural.

La colaboración es, en este sentido, una exigencia de primera necesidad; se vincula a un clima humano positivo y a una cultura comprometida y sirve como estrategia de desarrollo profesional de todos los miembros que integran la comunidad educativa. Las razones para fomentar la colaboración no son pocas, ya que el trabajo colaborativo permite principalmente (GAIRÍN SALLÁN, J., 2002: 130; ANTÚNEZ MARCOS, S., 1998: 12 – 13; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 94):

- Analizar en común, entre centros, problemas que son comunes.
- Contribuir a la mejora de la imagen de la escuela pública, dignificándola, mejorando su reconocimiento y reforzando su identidad.
- Aumentar el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado, mejorando su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al centro escolar de referencia.
- Constituir agrupaciones, consorcios, colectivos o grupos con la finalidad de defender valores comunes.
- Ejercer la autocritica con afán de mejora y proponer correcciones a situaciones habituales.
- Sobrevivir mediante soluciones concurrentes atrayendo a más alumnos y a los mejores profesores.
- Responder, en suma, a la presión de la competitividad con creatividad y con planteamientos solidarios.

En el caso de la escuela rural, esta apuesta por la colaboración es traducida por GAIRÍN SALLÁN (2002: 140 – 144) en propuestas orientadas a tres aspectos concretos: la zona escolar rural, las redes de centro y la colaboración interinstitucional. De un modo muy rápido, podemos sintetizarlas de la siguiente forma:

- Utilización del entorno como generador de centros de interés para el aprendizaje.
- Potenciación de la organización por ciclos.
- Globalización e interdisciplinariedad.
- Desarrollo de la participación mediante asambleas, representantes y diversificación de los materiales y recursos efectivos para el aprendizaje.
- La adscripción voluntaria de centros y profesorado, vía Internet, a redes de escuelas (R.E.), lo que fomentaría la celebración de reuniones de intercambio de información, seminarios profesionales y la resolución de problemas en tiempo real, etc. (RASO SÁNCHEZ, F., 2001a: 163).
- La estrategia de vínculos interinstitucionales (V.I.), que pretende facilitar el intercambio de conocimientos de forma que la universidad proyecte sus teorías sobre la realidad escolar rural y ésta las contraste y se renueve. Es una nueva apuesta por la colegialidad y el refuerzo de los vínculos entre la universidad y los centros rurales.

En lo referente a los docentes, es obvio que este colectivo no puede permanecer impasible ante los cambios que se avecinan. El profesorado de la escuela rural debe entrar en el siglo XXI con renovados bríos y con el deseo patente de mejorar su perfil profesional y su acción docente. En este sentido, algunas de las características del futuro profesorado de la escuela rural andaluza pueden ser, a juicio de PÉREZ SERRANO (1990: 184):

- Organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento.
- Será quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno.
- Será un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta rápida y eficaz a la sociedad cambiante y de combinar

la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se puedan superar las desigualdades.

- Mediador cuyo principal objetivo será que toda actividad que se lleve a cabo en el aula resulte significativa, motivadora y estimule el potencial de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo.
- Deberá desarrollar la capacidad de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los estudiantes la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula, etc.

En el ámbito instructivo, el profesor de la escuela rural debe evolucionar y asumir el carácter continuo y permanente que debe adoptar su formación, es necesario el reciclado y la mejora, y en ese sentido, los nuevos programas de formación docente para la escuela rural deben (ENCISO, N., 2001: 1144 – 1145; CORCHÓN ALVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2002: 1097; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 95):

- Desarrollar la habilidad docente para implementar un currículum flexible en cuanto a las necesidades de aprendizaje del niño y de la comunidad.
- Promover grupos de aprendizaje cooperativos.
- Asociar conceptos abstractos a partir del entorno sociocultural en que está inmersa la escuela rural.
- Desarrollar una metodología de participación activa usando los recursos con que cuenta la comunidad.
- Propiciar un contexto democrático en la escuela; el cual se logra a través de la generación de valores sobre la convivencia en medio de la diferencia social como base de la vida democrática.

Así pues, de un modo muy sintético, y complementando lo aportado por PÉREZ SERRANO (1990), se puede decir que los profesores de la escuela rural andaluza en el siglo XXI se deben ajustar también a las siguientes características (CORCHÓN ALVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2002: 1097; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 96):

1. Son agentes de su propio aprendizaje y conscientes de su constante necesidad de reciclado.
2. Presentan una mejor formación académica inicial.
3. Hacen uso y fomento de las nuevas tecnologías como herramienta de trabajo dentro y fuera del aula pese a las dificultades que ello pueda acarrear.

Y no son estas las únicas tareas que tienen por delante estos docentes. El medio rural, con el paso del tiempo, ha ido adquiriendo su propia identidad, un sistema de valores propios que, si bien no intenta entrar en conflicto con los del entorno urbano, sí que tiene sus propias características y su idiosincrasia particular. En este sentido, un docente que desarrolla su labor profesional en este contexto no puede ni debe ignorar esta realidad (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

Para BOIX TOMAS (2003: 4) cada territorio tiene su propia identidad. Cada zona se define por una serie de rasgos, no sólo geográficos o históricos, sino también culturales, reflejo inexorable de la actividad humana sobre su hábitat:

“Sus habitantes forman parte de un colectivo social con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros. Existe una conciencia de ciudadanía a través de la cual el individuo se reconoce y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad y acepta los derechos que como tal le corresponden, asumiendo sus responsabilidades” (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 65).

Este hecho ha llegado a adquirir tal fuerza en el medio rural, que ya se empieza a hablar de un antagonismo cultural entre sus propios valores de identidad y los del contexto

urbano. En este sentido, resulta interesante ver cómo autores como FEU GELIS (1998) y BOIX TOMÁS (2003: 1 - 4) entienden que el fenómeno rural se puede abordar desde dos puntos de vista totalmente opuestos:

- La perspectiva ruralocéntrica: Que estudia la situación, evolución y problemática de las zonas rurales a partir de la propia ruralidad, de los intereses de las personas que trabajan y viven en este medio. Es un planteamiento que pretende, de forma inequívoca, conservar la propia identidad, ni más ni menos importante que otro medio, y, ni mucho menos, subordinado a cualquier otro. Los que abogan por esta perspectiva consideran que el mundo rural, de la misma manera que el urbano, está influenciado por otras estructuras y forma parte de un todo que está en movimiento y transformación constante.
- La perspectiva urbanocéntrica: Que parte de esquemas y de realidades típicamente urbanas. Se trata de zonas rurales que se hallan muy cerca de las grandes ciudades y en las cuales hay una cierta tendencia a definir las a partir de las deficiencias con respecto a las ciudades. En estas áreas se da una fuerte presencia de “*movimientos pendulares*” (desplazamientos diarios), niveles bajos de demografía, un índice insuficiente de creación de empresas, un hábitat residencial dominante, estructuras de servicios y comercios afectadas por las competencias de las zonas metropolitanas o de las ciudades próximas ...

Siguiendo precisamente a estos autores (FEU GELIS, J., 1998; BOIX TOMÁS, R., 2003), realmente esta última perspectiva de estudio del medio rural no debería, ni mucho menos, resultarnos preocupante a la hora de abordar nuestro trabajo, si bien, en la práctica se producen, como consecuencia de la misma, un conjunto de estereotipos y de prejuicios altamente negativos y degradantes que desvirtúan el valor de lo rural hasta el punto de deslegitimarlo y ridiculizarlo como entorno de desarrollo. Estos prejuicios han estado muy reproducidos por diversos agentes sociales, especialmente los mass media, la escuela y, evidentemente, algunos planes de desarrollo rural que han considerado a los habitantes de los pueblos de segunda o tercera categoría dentro de la escala de valores sociales, por lo cual no pueden ser ignorados por la educación.

En la actualidad es bien cierto que nuestro mundo, por mucho que queramos negarlo, tiene cierta propensión hacia el urbanocentrismo, hacia una cultura urbana, cosmopolita y sofisticada que denosta en gran medida los valores del medio rural. No es difícil comprobar que (ELBOJ SASO, C., 2000: 60; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 66):

“... las evidencias sobre el proceso producido en las últimas décadas en las sociedades modernas llevan a conjeturar que la sociedad se encamina hacia una urbanización generalizada. No sólo porque los datos indican que la mayoría de la población del planeta vive ya en áreas urbanas, sino que las áreas rurales formarán parte del sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación, organizado a partir de los centros urbanos”.

No obstante, no debemos confundirnos, pues el mundo rural, lejos de desaparecer, más bien parece que se ha ido transformando, no sólo en el aspecto geográfico, sino en el cultural, ya que (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 66):

“Sin embargo, por mucha tecnología de la información y globalización de la economía que se observe en las pantallas televisivas, la realidad es que todavía quedan zonas en nuestro país donde la estructuras sociales, las relaciones de producción, los hábitos, actitudes y valores de la gente que allí habita son característicamente rurales”

Es lo que algunos autores como BUSTOS JIMÉNEZ (2006) o MÁRQUEZ FERNÁNDEZ (2002: 11) han convenido en llamar como “*la nueva ruralidad*” que no es sino un proceso global de cambio político, social, económico y cultural basado, en gran medida, en una profunda redefinición de la identidad del medio rural. Esta nueva ruralidad hace más hincapié en los objetivos distributivos y ambientales, y pone de relieve la necesidad de construir el desarrollo de modo participativo, como un producto colectivo, enmarcándose dentro de varias líneas (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 40):

- Línea política: La sociedad rural debe actuar como parte integrante de la vida pública a través de la democracia participativa e innovadora, para conseguir una calidad de vida en el marco del desarrollo integral de la persona y de los recursos con los que cuenta.
- Línea institucional: Debe prevalecer un estado de derecho con autonomía para la gestión territorial.
- Línea económica: La sociedad rural debe regirse por los principios de democracia económica que imponen fuertes responsabilidades sociales al mercado.
- Línea cultural: La nueva ruralidad está basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.
- Línea ambiental: La sociedad rural debe enmarcarse en los principios del desarrollo humano sostenible y en la incorporación racional de la riqueza ambiental al servicio del progreso y de la calidad de vida.
- Línea territorial: La sociedad rural debe ser la suma de los proyectos regionales y locales con plena autonomía en la realización de sus proyectos; esto supone una articulación territorial planificada.

Siendo realistas, estas consideraciones ya hace tiempo que dejaron de ser un mero discurso teórico para convertirse en una hecho incuestionable. Concretamente, una importante investigación sobre la educación en el medio rural, llevada a cabo por BUSTOS JIMÉNEZ (2006) y la Universidad de Granada, ha puesto de manifiesto varios resultados que, cuando menos, sí que nos invitan a pensar que esto es así...

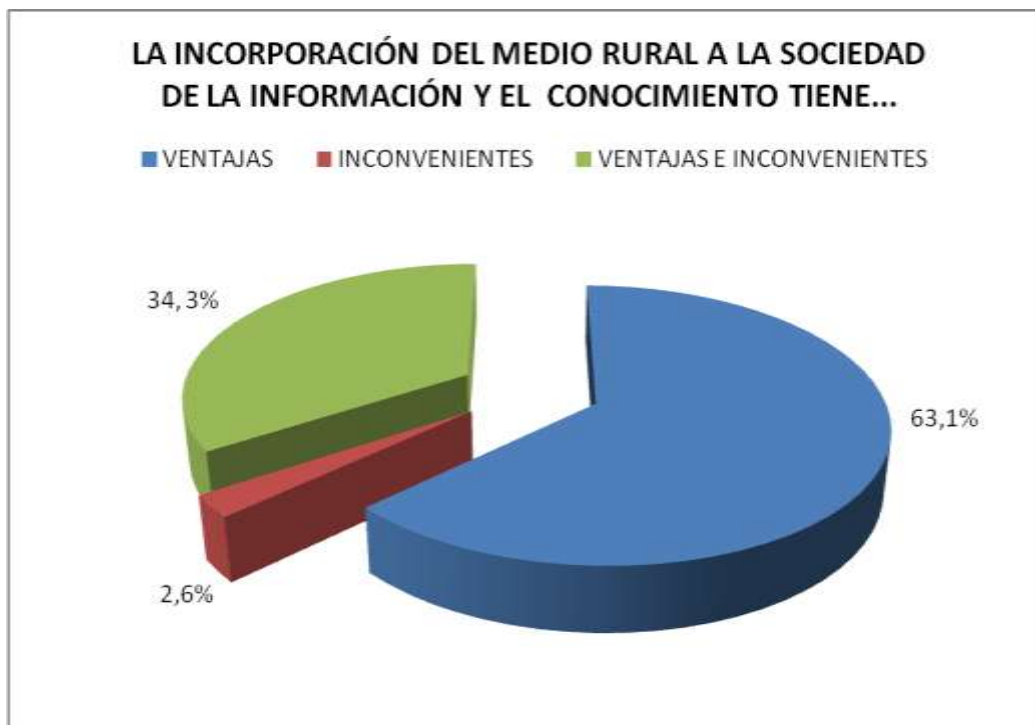
El primer aspecto que llama nuestra atención es el referente a la opinión que tienen los docentes del medio rural acerca de si el estilo de vida y las costumbres de este contexto están urbanizándose paulatinamente. Para responder a la pregunta basta con observar simplemente el siguiente gráfico (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 291):



Cuadro 14: Opinión de los Docentes del Medio Rural Sobre el Grado de Urbanización de su Entorno.
Fuente: Adaptado de BUSTOS JIMÉNEZ (2006: 291)

Resulta bastante obvio que para la gran mayoría de estos docentes, concretamente un 88.2 % de los mismos, el mundo rural sí que está urbanizándose de manera gradual frente al 11.8 % que piensa lo contrario. Es curioso señalar, además, cómo más de un 33 % de los encuestados considera que esta urbanización se está realizando a un ritmo acelerado o vertiginoso, lo que nos invita a pensar que, quizá, muchas de las transformaciones que está sufriendo el medio no sean tan sutiles como parecían.

Y no es este el único dato: uno de los grandes valores del urbanocentrismo por antonomasia, es el que tiene que ver con la globalización y la construcción de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. BUSTOS JIMÉNEZ (2006: 292) no es ajeno a este hecho y consideró importante el preguntar a sus encuestados si creían que el medio rural se estaba incorporando a este nuevo modelo social, económico y tecnológico y, sobre todo, si pensaban que tendría ventajas o inconvenientes. Los resultados obtenidos fueron igualmente esclarecedores...



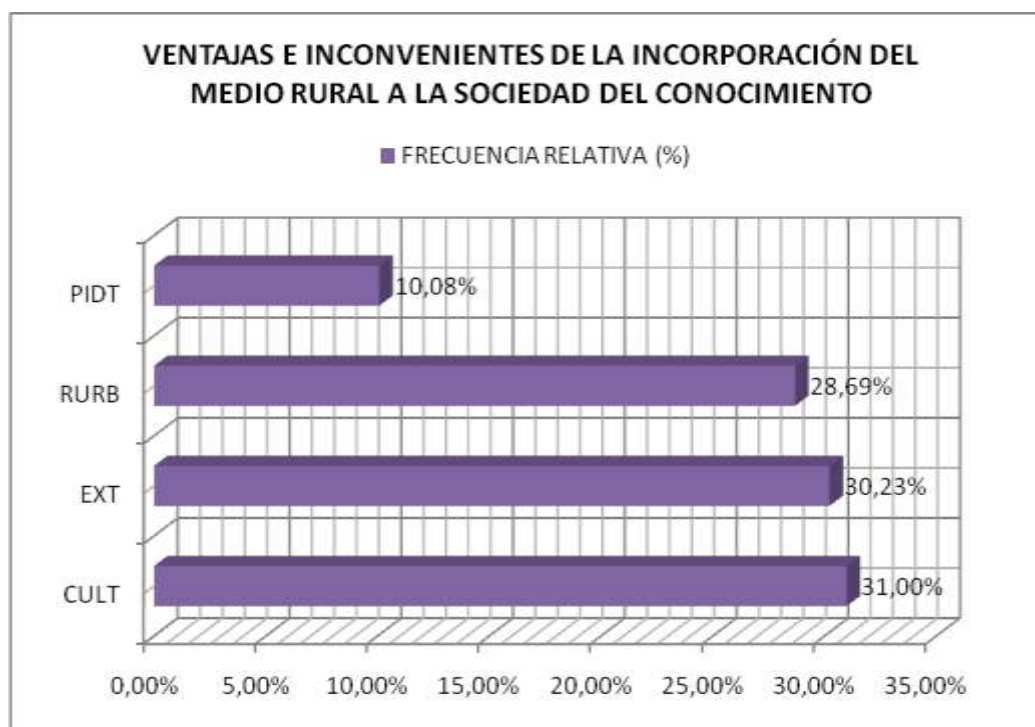
Cuadro 15: ¿Es Ventajosa la Incorporación de la Escuela y el Medio Rural a la Sociedad de la Información y el Conocimiento?. Fuente: Adaptado de BUSTOS (2006: 292)

Para un 63.1 % de los entrevistados, la llegada de la sociedad de la información al medio y la escuela rural sólo tiene ventajas, frente a un despreciable 2.6 % de personas que entiende que sólo acarreará inconvenientes y un 34.3 % que piensa que esta nueva concepción social traerá igualmente tanto ventajas como inconvenientes. Este valor urbano asociado a la globalización y al conocimiento como moneda de cambio tampoco ha sido ajeno para la identidad rural pues, en términos culturales, la investigación de BUSTOS JIMÉNEZ (2006: 293) puso de manifiesto que, para muchos de los encuestados, gran parte de las ventajas e inconvenientes que traía la llegada de la sociedad del conocimiento tenían específicamente algún componente relativo a la identidad o de índole intercultural. Algunas de las respuestas más significativas dadas por estos docentes aparecen en la tabla y gráfico siguientes (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 293):

RESPUESTAS	CLAVE	FRECUENCIA
SE CONOCEN OTRAS CULTURAS	CULT	40
SE OBTIENE CONOCIMIENTO SOBRE EL MUNDO EXTERIOR	EXT	39
EL ALUMNADO RURAL SE EQUIPARA AL URBANO	RURB	37
SE PIERDE IDENTIDAD RESPECTO AL ENTORNO DEL ALUMNADO	PIDT	13
TOTAL		129

Tabla 6: Ventajas e Inconvenientes de la Incorporación de la Escuela y el Medio Rural a la Sociedad del Conocimiento?. Fuente: Adaptado de BUSTOS JIMÉNEZ (2006: 293)

Igualmente ilustrativo, a la hora de comprender mejor todos estos datos, puede resultarnos el consultar el gráfico que ponemos, a continuación, a disposición de los lectores en la siguiente página:



Cuadro 16: Ventajas e Inconvenientes de la Incorporación de la Escuela y el Medio Rural a la Sociedad del Conocimiento. Fuente: Elaboración Propia a Partir de BUSTOS JIMENEZ (2006: 293)

La interpretación dada a estos resultados en las conclusiones del propio BUSTOS JIMENEZ(2006: 293) no puede ser más clara al respecto:

“... el profesorado entiende que el aislamiento al que se ve sometido el medio rural en el que se ubica su escuela puede verse minimizado por la utilización de las nuevas tecnologías. Se convierten así en una facilitador de la igualdad de oportunidades y permite compensar ciertas carencias propiciadas por la incomunicación física a través del acercamiento virtual. Además se entiende que las nuevas tecnologías pueden ser un elemento equiparador al alumnado urbano, considerando, en este aspecto, las posibilidades que ofrece la urbe como aspiraciones desde la escuela rural”.

No obstante, hay quienes piensan que los mass media y la revolución tecnológica están contribuyendo a la pérdida de identidad del medio rural. Desde este punto de vista, BUSTOS JIMENEZ (2006: 294) constata que un 43.4 % de los entrevistados para su investigación siente que la llegada de las nuevas tecnologías supone un revulsivo a la identidad cultural del medio rural al ser otro “valor importado” desde la perspectiva urbanocéntrica. ¿Cabe realmente seguir cuestionándose esta situación?. Seguramente no...

El urbanocentrismo domina mediante una supremacía de sus valores por encima de los rurales. Esto parece probado. También parece bastante evidente el hecho de que esta transformación es, como norma general, sutil, pero con los últimos años y la llegada de las nuevas tecnologías, estos cambios han ido acelerando vertiginosamente su ritmo. La pregunta ahora es: ¿cómo afecta el urbanocentrismo a la escuela rural y a la educación intercultural?.

El problema, desde el punto de vista de los valores y de la escuela, no viene realmente por el hecho de que cada zona territorial tenga una identidad cultural propia, sino por la visión global que se tiene de la misma (RASO SÁNCHEZ, F., 2007).

En el caso del medio rural, y, de acuerdo con BERLANGA QUINTERO (2003), existe un deseo manifiesto por parte de los padres de que la escuela en el medio rural se parezca cada vez más a la urbana. Esta aspiración no es, ni mucho menos baladí, pues las políticas educativas, desde los inmemoriales tiempos de la Ley Moyano de 1857, han promovido un desprestigio del contexto rural en el cual, siguiendo a este autor:

“... ha colaborado el profesorado por la negativa visión de este tipo de escuelas en las que ve el camino irremediable para llegar a un puesto de

trabajo profesionalmente más digno en ciudades –de las que normalmente procede porque tuvo más fácil el acceso a la universidad- con más servicios y con menor necesidad de implicación, transformación y compromiso social. Por otra parte, en todas las leyes se pide al profesorado una dosis extra de entusiasmo para llevarla a cabo a cambio de casi nada, y tampoco se han arbitrado medidas administrativas y económicas compensadoras para estimular la permanencia del profesorado en el medio rural” (2003: 93)

Este desprestigio, esta visión negativa de todo aquel aspecto relacionado con la educación en el medio rural es también, tristemente constatado por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 73), que se hace eco del hecho de que la escuela en el entorno urbano es la que se entiende por “*escuela por antonomasia*”. Estos centros cubren habitualmente todas los sentidos posibles de la definición del término ‘*escuela*’ y son, tanto por parte de la administración educativa como de las universidades, el objeto primordial, por no decir único, de estudio y actuación político – económica (RASO SÁNCHEZ, F., 2007).

En este sentido, y como línea de actuación preferente con vistas a un futuro más equitativo, parece vital el replanteamiento de muchos de los valores curriculares que se transmiten en los centros educativos, sobre todo en lo referente a la verdadera riqueza del medio rural y a la supresión de ese “*modelo predeterminado de escuela*” que el urbanocentrismo ha venido imponiendo desde hace mucho tiempo. Desde esta perspectiva y, como punto final a este primer capítulo de nuestro trabajo, creemos imprescindible, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, la necesidad de interiorizar a la mayor premura los siguientes hechos en relación a la verdadera trascendencia del papel que el medio rural tiene todavía que jugar en el desarrollo de la sociedad:

- El convencimiento, tanto por parte del mundo rural como del urbano, de que no existen valores que deban primar por encima de otros, sobre todo en el aspecto cultural e instruccional, en tanto que vendemos una realidad distorsionada del contexto en el cual se desarrollan nuestros alumnos.
- El mundo rural no es un entorno subdesarrollado ni un “*valle de los leprosos*” del cual hay que salir a la primera oportunidad que se nos presente. Sencillamente se trata de un contexto que, queriendo evolucionar al mismo ritmo que los demás, necesita de acciones y concepciones diferentes por parte de padres, alumnos y profesorado. Estas ideas y estas actuaciones distintas son las inducen al cambio, pero tampoco suponen, como mucha gente pueda pensar, grandes esfuerzos adicionales por parte de los miembros de la comunidad educativa, sino más bien de un poco más de entusiasmo y apertura mental.
- Aunque la acción del profesor en el aula es muy importante para un tratamiento transversal adecuado. El punto de partida no se encuentra en su programación de aula, sino en el diseño curricular base, en donde la administración educativa debe promover la complementariedad clara y no subjetiva de los valores rurales y los urbanos. Dicha complementariedad debe, además, de ser justificada con presupuestos y dotaciones de recursos acordes con la visión de la realidad que se propone inculcar, no con la más conveniente.
- A tenor de esto último, el diseño curricular base debería ser fruto de un consenso más profundo entre los profesionales y estudiosos de la educación del contexto urbano con los del rural. No se busca desequilibrar la balanza de la justicia curricular a favor de uno u otro entorno, sino más bien ejercer la contrahegemonía del currículum contra la supremacía irracional de ciertos valores injustamente promovidos.
- El diseño curricular base debe promover el tratamiento a la diversidad y no la “*normalización*” de la diversidad, con la excusa de la comprensividad curricular.
- Se busca aprender un cuerpo común de conocimientos y actitudes sin perder la identidad autóctona, de ahí que el urbanocentrismo no tenga ningún sentido.
- La sociedad no demanda “*ciudadanos normalizados*” sino personas que sepan adaptarse a los cambios sociales, históricos, culturales y económicos que les toca vivir. En este sentido, no vale insinuar que los valores del mundo urbano son los que mejor se adaptan a las necesidades de la sociedad. El mundo rural también sabe progresar y

adaptarse, siempre y cuando disponga de los mismos medios y las mismas oportunidades de hacerlo. Educar en los valores de la sociedad es enseñar al alumno a evolucionar desde la perspectiva de su propia realidad y, asumiendo que su contexto puede complementarse con otros.

- La prepotencia de valores desaparece cuando tenemos claro que no existen clases sociales jerarquizadas y que nadie es mejor que nadie, en función de ningún criterio. No existen perspectivas ni valores mejores, sólo diferentes. Trabajar la tierra es igual de esencial que investigar en el campo de la neurología para curar la enfermedad de Alzheimer. Sólo debemos dejarlo claro y dejar que el individuo escoja lo que más le convenga.
- La evolución de la sociedad, del mundo urbano y del mundo rural, no consiste en la reproducción sino en el reciclaje, en la capacidad de mirarnos en el espejo e intentar eliminar aquello que nos sobra para poder seguir avanzando. Si fomentamos valores transversales que apuesten por la continuidad, seguimos apostando por la misma injusticia curricular que, desde tiempos inmemoriales, superpone lo urbano sobre lo rural.
- Debemos aprovechar las ventajas del contexto en el cual está inserto el centro. Importa poco el carácter rural o urbano, sólo se trata de aprovechar *“los recursos de fuera de las aulas”* para transmitir a los alumnos lo que ocurre fuera de sus cuatro paredes. Esto ayuda a entender mucho mejor la realidad que les toca vivir y, a la par, les ayuda a entender que las personas de otro entorno viven una realidad diferente, pero no por ello mejor ni peor que la suya.
- Debemos escuchar al alumnado y a sus intereses en la elaboración transversal del currículum, no sólo porque los jóvenes también ayudan a construir la sociedad en la cual vivimos, sino porque la realidad de su aprendizaje no se circunscribe a las cuatro paredes del aula. Si queremos que entiendan la necesidad de una convivencia armónica entre lo rural y lo urbano, hemos de dotarles de estrategias de aprendizaje que les ayuden a comprender este hecho fuera de las aulas cuando, en contra de lo que muchos puedan pensar, todavía siguen aprendiendo constantemente temas y contenidos de corte transversal. No se trata de decir a nadie a dónde tiene que ir, sino más bien cómo puede llegar.
- Los conservadurismos sobran. Debemos fomentar una transversalidad curricular abierta al cambio y que intente erradicar el miedo a lo desconocido. Si queremos mejorar tenemos que cambiar, y cambiaremos siempre que afrontemos el miedo al fracaso mediante la convicción de que lo rural es tan bueno e idóneo como lo urbano. Debemos superar la dicotomía de los valores de género igualmente y entender, por mucho que puedan haber predominado en las culturas autóctonas, que el hombre y la mujer tienen un papel igualmente importante en la construcción y mejora de la sociedad, y que esa dicotomía es tan absurda, irracional y sin sentido como la que enfrenta a lo rural con lo urbano.
- Lo rural no es aburrido, sólo ofrece unas opciones de ocio diferentes, igualmente sanas y, en una conjunción más armónica con la naturaleza. No se trata de traer al campo lo que no hay en la ciudad, sino de aprovechar los valores de cada entorno en función de dónde nos encontremos y comprender su importancia y complementariedad. En este sentido, podemos y debemos aprovechar los muchos recursos didácticos privilegiados que la naturaleza ofrece, por su cercanía, a los alumnos del contexto rural.
- El mundo rural se debe abrir a la escuela y viceversa. Las fiestas, las actividades culturales, las tradiciones y los valores rurales son parte de los contenidos transversales del currículum escolar, pero una parte viva, no algo que pueda ser secuenciado en la programación de aula. La escuela y el mundo rural están en simbiosis, no en contacto. Ambos se benefician mutuamente de su unidad.
- Los valores de la convivencia pueden tomar cuerpo especialmente en las aulas multigrado. No debemos desaprovechar esta oportunidad. Si apostamos por la no homogeneización en función de ningún criterio, un aula en la cual conviven alumnos de diferentes niveles, con diferentes estados de evolución y con distintas necesidades, es el comienzo ideal para empezar a vender aquellos contenidos transversales saneados

que proponemos, el espacio inmediato en donde los estudiantes pueden comprender con rapidez que existen diferentes realidades en un mismo mundo y diferentes entornos de convivencia. Puede que esto implique promover un tipo diferente de formación del profesorado pero ciertamente bien merece la pena.

CAPÍTULO

2

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

**LAS TECNOLOGIAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN (T.I.C.s)
APLICADAS A LA EDUCACIÓN:
FUNDAMENTOS BÁSICOS**

CAPITULO II

LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (T.I.C.s) APLICADAS A LA EDUCACIÓN: FUNDAMENTOS BÁSICOS

La sociedad en la que nos encontramos inmersos está viviendo un importante momento histórico. Asistimos a una nueva revolución tecnológica y socioeconómica cuyo impacto puede rebasar con creces todas las expectativas de futuro que habíamos elaborado. La tecnología ha entrado en nuestra vida, no sólo para hacérsola más fácil y llevadera, sino para promover importantes cambios a nivel científico, social y cultural. Un nuevo orden está tomando cuerpo entre nosotros día a día casi inconscientemente y la tecnología, o mejor dicho, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.s), están jugando un papel primordial en el proceso de cambio (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997). Se trata, sin el menor género de duda, del comienzo de una nueva era:

“No se puede negar que existe una fuerte relación e interacción entre el tipo de sociedad y las tecnologías utilizadas en ella, y que ambos factores no se comportan de forma independiente, ya que toda acción tecnológica es una acción social y, por tanto, con fuertes significaciones en lo económico, político y cultural” (CABERO ALMENARA, J., 2000; 15)

Un período de evolución del ser humano caracterizado por fenómenos como el auge de la diversidad cultural, la contienda por la igualdad de género, la globalización o las nuevas formas de socialización a través de la tecnología (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010). Una etapa de cambios, de importantes transformaciones a todos los niveles, si bien, no sólo se están produciendo estas alteraciones, sino que, a la postre, una de las modificaciones sustanciales del mundo que hoy conocemos se caracteriza por la poca estabilidad de los modelos implementados, por el carácter constantemente cambiante de nuestra sociedad:

“La cultura tecnológica actual, -en una sociedad de comunicación- se caracteriza por el relativismo, el cuestionamiento, la globalidad, la diversidad

cultural, la hiper-información, el descubrir nuevas posibilidades en casi todos los ámbitos, el permanente cambio, etc. La sociedad se encuentra en la actualidad en un proceso de constante transformación.” (DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; 8)

Dicho de otra forma, somos testigos de excepción de una nueva revolución social en donde uno de los principales ejes es inequívocamente el de las tecnologías, y más concretamente, el de las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación o, simplemente y, como se las ha venido denominando en los últimos tiempos, Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.s) (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; PUNNIE, Y., 2007). En ese sentido, CASTELLS (1997: 55 – 56) ratifica estas consideraciones argumentando que “[...] *al final del siglo XX, vivimos uno de esos raros intervalos de la historia. Un intervalo caracterizado por la transformación de nuestra cultura material por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información*”.

Estamos definiendo un nuevo mundo, una nueva sociedad, la llamada “*Sociedad de la Información*”, un orden sociocultural de trascendencia global en el que:

“... todos puedan crear, acceder, utilizar y compartir información y el conocimiento, para hacer que las personas, las comunidades y los pueblos puedan desarrollar su pleno potencial y mejorar la calidad de sus vidas de manera sostenible” (CABERO ALMENARA, J., 2007a: 2)

Este nuevo modelo sociológico y cultural de evolución de la Humanidad apuesta, ante todo, por el potencial de la tecnología como eje vital de transformación y mejora de la calidad de vida del hombre, de ahí que la emergencia de una “*cultura tecnológica*” como fuente de interpretación y comprensión de la nueva realidad emergente, sea quizá su principal rasgo definitorio (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997).

Tal hecho supone que debemos interiorizar el concepto de cultura tecnológica de acuerdo a la definición de la misma aportada por QUINTANILLA FISAC (1995: 14), que la entiende como:

“... la parte de la cultura de un grupo social formada por las representaciones, reglas, ideas, valores, sistemas de comunicación y pautas de comportamiento que tienen que ver con las relaciones de los miembros de ese grupo con los sistemas tecnológicos”

Para este autor, además, esta cultura tecnológica aflorante, tan característica de la Sociedad de la Información, verifica los siguientes postulados (QUINTANILLA FISAC, M.A., 1995: 14):

- Constituye una parte muy importante de la cultura compartida por cualquier grupo humano en las sociedades industriales avanzadas de nuestro tiempo.
- El que estos grupos humanos compartan una adecuada cultura tecnológica es un factor importante para el bienestar de los mismos.
- Como consecuencia de lo anterior, el substrato homogéneo común que debemos plantearnos como objetivo del proceso educativo en estas sociedades avanzadas es precisamente el conseguir una adecuada cultura tecnológica.

Aún así, no hay que dejarse llevar tan rápidamente por esta macroeuforia tecnológica cultural que estamos implementando pues, como bien apunta CABERO ALMENARA (2002; 2007a: 5 – 9), debemos ser igualmente conscientes de que alrededor de las tecnologías sobre las cuales se asienta la Sociedad de la Información se han desarrollado una serie de grandes mitos sobre sus poderes, beneficios y grandezas. Leyendas que giran en torno a esta cultura que se está manifestando, y que pueden nublar nuestra percepción de esta nueva realidad. Falsos estereotipos y postulados entre los cuales destacan (CABERO ALMENARA, J., 2007a: 5 – 9):

- El *favorecimiento de un modelo democrático de educación, que facilita el acceso a todas las personas*. Con él se pretende llamar la atención respecto a que las T.I.C.s, permiten, por una parte, la comunicación a un colectivo amplio de personas independientemente de su situación geográfica o temporal (sirva de ejemplo nuestra querida escuela rural), y por otra, poner a disposición de todas ellas, la información sin limitaciones de lugar de residencia o disponibilidad espacial, lo que facilitaría el acceso de todo el mundo a una educación de calidad. El problema es que no todo el mundo está conectado, y además no todos tendrán posibilidades reales de conectarse a medio plazo, lo que nos puede llevar a que, en vez de favorecer una democratización y extensión de la educación, se esté gestando una discriminación de los alumnos, ya sea porque sus recursos económicos o la zona en la cual vivan, no permitan tener acceso a estas nuevas herramientas.
- La *libertad de expresión y la participación igualitaria de todas las personas en la red*, pues no debemos confundir en modo alguno el hecho de que tener acceso a la información, en nuestro caso al canal de distribución de la información, significa tener conocimiento, y en ninguna medida desarrollar pautas y propuestas de acción.
- La *amplitud de la información y el acceso ilimitado a todos los contenidos*, amplitud que resulta una mera ilusión cuando hacemos referencia a los sitios educativos y que nos obliga de forma indirecta a formar a nuestros alumnos en el desarrollo de la capacidad de elaborar técnicas y estrategias para la localización e identificación de la información necesaria, así como de evaluar y discriminar la pertinencia de los contenidos identificados a su temática de estudio.
- El *valor “per se” de las tecnologías*, esto es, la significación que se les da a las tecnologías como elementos de cambio y transformación de la institución educativa. Debemos tener claro que el valor de la transformación y la significación que se alcance con ellas no dependerá de la tecnología en sí misma, sino de cómo somos capaces de relacionarlas con el resto de variables curriculares: contenidos, objetivos, etc. y cómo las aplicamos sobre las mismas estrategias didácticas específicas.
- La *neutralidad y el carácter axiológicamente aséptico*, pues los efectos, tanto positivos o negativos, beneficiosos o perjudiciales que tengan o puedan tener estas tecnologías no dependen estrictamente de ellas, sino de las personas que las aplican y utilizan, y de los objetivos que se persiguen en su aplicación; las tecnologías son asépticas, pero pueden estropearse en su utilización por las personas.
- El *mito de la interactividad*, lo que posibilita que el usuario se convierta en un procesador activo y consciente de la información. La realidad triste y cruel es que existe menos interactividad en las Tecnologías de la Información y la Comunicación de lo que se nos quiere hacer creer y vender por la industria. Muchas veces, la interactividad que se nos permite es el movimiento que realizamos con el dedo al pulsar sobre uno de los botones del ratón o teclado.
- El *mito de los “más”: “más impacto”, “más efectivo” y “más fácil de retener”*, consecuencia directa del determinismo que las han puesto como elementos mágicos, omnipresentes y todo poderosas que resolverán todos los problemas educativos de los que adolecemos en la actualidad. A decir verdad, las recientes investigaciones que se han llevado a cabo al respecto no han puesto de manifiesto la confirmación de esta creencia, teniendo también en cuenta que suelen confundirse términos, ya que el hecho de que con las T.I.C.s se pueda alcanzar un mayor impacto, no significa necesariamente que desde un punto de vista cualitativo ese mayor acceso repercuta de forma decisiva sobre la calidad de los productos que se puedan conseguir.
- El *mito de las “reducciones”: “reducción del tiempo de aprendizaje” y “reducción del costo”*. En el primero de los casos se le atribuye a la tecnología un papel que no es el suyo, pues actualmente los estudios no han confirmado fehacientemente ninguna hipótesis que invite a pensar que el hecho de trabajar en la red, o de ofrecerle al estudiante un contexto más variado, por la diversidad de medios y sistemas simbólicos que puede llegar a movilizar, tenga unas consecuencias inmediatas sobre la reducción del tiempo necesario para el aprendizaje. En lo referente a la reducción de costos, la realidad es que las tecnologías suponen, al menos inicialmente, una elevación de

coste debido a hechos como la necesidad de invertir inicialmente en la adquisición de la infraestructura necesaria o a la realidad incuestionable de que la producción de material educativo supone un esfuerzo económico, personal y psicológico de importante cuantía.

- El *mito de las “ampliaciones”*: “a más personas” y “más acceso”. Lo cierto es que, desde un punto de vista inicial y cuantitativo, la información se puede distribuir a un mayor número de personas y a mayores contextos, lo que no implica que este hecho pueda ser considerado como de “calidad educativa” pues, aunque exista más acceso es evidente que existe una importante discusión acerca de lo que se hace una vez que se ha podido acceder...
- Las tecnologías como *manipuladoras de la actividad mental y la conducta de las personas*. Una idea contrastada incluso por la ciencia (SPITZER, M., 2006), que ha puesto de manifiesto de forma inequívoca la influencia que tienen medios como la televisión en el aumento generalizado de las conductas violentas entre los miembros de nuestra sociedad. Este hecho, no obstante, choca con algunos de los postulados más elementales de las nuevas teorías de comunicación de las masas e hipodérmica, según las cuales, esta influencia no es directa, sino que más bien se debe suponer la existencia de un sustrato psicológico personal y social, para que los medios de comunicación se conviertan en elementos potenciadores de las conductas violentas de las personas.
- El *mito de la cultura deshumanizadora y alienante*, a través del cual se atribuye a todo lo humano y con comunicación “cara a cara” como natural, y al resto de modalidades de comunicación como artificiales, deshumanizadas y en contra de los valores y principios que deben regir la humanidad.
- El *mito de la existencia de una única tecnología*, esto es, la existencia de una supertecnología que pueda aglutinar a todas las demás y sea la más potente y, por tanto, más significativa para poder conseguir metas y objetivos primordiales de aprendizaje. No debemos, pese a esta falsa creencia, de entender las tecnologías y los medios como mejores o peores unos que otros. No existe el supermedio, su versatilidad y sus características son específicas para un determinado tipo de tareas, y su grado de bondad depende única y exclusivamente del uso que les hayamos otorgado.
- El *mito de la sustitución del profesor*. La errónea convicción que invita a muchos miembros de la comunidad educativa a pensar que, cada vez que aparece una nueva tecnología, la escuela desaparecerá como institución física y los docentes serán sustituidos. Los profesores no van a ser reemplazados por las tecnologías por muy potentes y sofisticadas que sean, si bien, lo que sí ocurrirá es que, con cierta frecuencia, tengamos que estar cambiando los roles y actividades que actualmente desempeñamos, como, por otra parte, ha ocurrido siempre que se ha introducido un nuevo medio tecnológico en el seno de las aulas.
- El *mito de la construcción compartida del conocimiento*. Es cierto. Las redes de comunicaciones han propiciado la creación de comunidades específicas de comunicación y, además, existen en la red tantos de estos grupos como problemáticas, gustos o tendencias se pueden dar en la colectividad humana. Pero es igualmente cierto que el simple hecho de que exista esta nueva posibilidad tecnológica, no significa en modo alguno que se realice o se deba llevar a cabo forzosamente el acto comunicativo y de interacción entre los seres humanos, y mucho menos con una determinada finalidad específica.
- Las tecnologías constituyen *la panacea que resolverá todos los problemas educativos actuales*. Nada más lejos de la realidad. Las tecnologías, con total independencia de su potencial y versatilidad, son solamente meros instrumentos curriculares, y por tanto, su sentido, vida y efecto pedagógico, vendrá de las relaciones que seamos capaces de establecer con el resto de componentes del currículum. Los efectos que se consigan vendrán más de las interacciones que se establezcan entre todos los elementos, de las metodologías que apliquemos sobre ellos, y del diseño concreto que se realice, que de la propia potencia que envuelve a estas tecnologías.

No obstante todas estas consideraciones, el entender a la Sociedad de la Información únicamente en términos de cultura tecnológica sería, a todas luces, una visión sesgada y tendenciosa de la nueva realidad que está tomando cuerpo pues, si bien es cierto que los valores tecnológicos tienen una presencia y un papel primordial en este nuevo modelo de sociedad, es igualmente innegable que existen otros rasgos fundamentales característicos de la misma. Desde este punto de vista, cabe destacar como principales elementos constitutivos de la Sociedad de la Información (CABERO ALMENARA, J., 2007a: 2 – 4; 2004; BINDE, J., 2005: 20; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b: 4 – 10; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007):

- Su carácter globalizado, pues todos los fenómenos que tienen lugar, tanto en el ámbito económico como social y cultural, han dejado de producirse a nivel local para tener una trascendencia mundial. Todo lo que ocurre en el mundo nos afecta de todas las maneras posibles e imaginables y, de la misma forma, lo que nos sucede a nosotros influye necesariamente en los demás.
- De este carácter globalizado se deriva la mundialización de los sistemas que, a su vez, ha desembocado en una situación multicultural que, si bien ya era conocida con anterioridad y estaba en pleno proceso de preconfiguración, es ahora cuando se ha consolidado al generalizarse la interacción del ser humano a nivel planetario con la llegada de las T.I.C.s.
- Su giro en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.s), como elemento básico de desarrollo y potenciación. Es la revolución más veloz que jamás haya conocido ningún proceso tecnológico, lo cual genera a su vez el problema de que tal velocidad de aparición, avance y destrucción no nos otorga tiempo para una reflexión crítica acerca del verdadero potencial de todos estos recursos.
- La aparición de nuevos sectores laborales, sobre todo asociados al mundo de las T.I.C.s, el denominado Cuarto Sector o Sector de la Información. Aparecen nuevas modalidades técnicas como el teletrabajo y la tarea profesional se torna cada vez más abstracta.
- Un exceso de información derivado de la amplitud y rapidez con la que es puesta a disposición de los ciudadanos, lo que nos insta a convertirnos en usuarios críticos y gestores efectivos de la ingente cantidad de contenidos que se manejan para optimizar el rendimiento de nuestro trabajo.
- La necesidad de “*aprender a aprender*”. Estamos en una sociedad del aprendizaje donde la adquisición de conocimiento no está íntimamente ligada a las instituciones formales o la gestión de saberes en un sistema educativo oficial. La educación es continua y, cada día, la lección puede llegar de nuevas y diversas formas, estrategias y técnicas con las que hay que estar familiarizado.
- Su impacto alcanza a todos los sectores de la sociedad, desde la cultura al ocio, y desde la industria a la economía, pasando por la educación en todas sus modalidades: formal, no formal e informal; y en sus distintos niveles: Primaria, Secundaria, Universidad, Formación Profesional, etc.
- Su incorporación no está siendo homogénea en todos los lugares, de forma que se está produciendo una brecha digital que está siendo motivo de exclusión social
- La aparición de un nuevo tipo de inteligencia denominada “*inteligencia ambiental*”, fruto de la inteligencia que existirá en el mundo como consecuencia de la exposición a las T.I.C.s con las que interactuamos. Estamos pasando de la mera memorística a la distribución de la información y el conocimiento a través de diferentes soportes e instrumentos tecnológicos.
- La velocidad del cambio, una metamorfosis permanente que, como decíamos antes, no deja tiempo para la reflexión crítica acerca del uso y potencial de la tecnología y de la realidad que está en nuestras manos. Se necesita mucha velocidad para poner un producto en el mercado, para generar nuevas ideas, transmitir información, etc. Estamos llegando al irónico punto en el que lo nuevo muere justo al nacer, debido a la aceleración que experimentan los sucesos a todos los niveles.

Evidentemente, ante tantos cambios y de tanta trascendencia para el futuro de la Humanidad es necesario asumir que la escuela ha de adaptarse a la nueva situación, no sólo por su propio desarrollo institucional, sino para cumplir una de sus tareas más importantes: la de formación y socialización de los futuros ciudadanos de esta nueva sociedad que está viendo la luz. No se debe olvidar ni por un instante que la escuela está lejos de ser una mera institución transmisora de un cuerpo concreto y sistematizado de conocimiento, y que asume plenamente su papel de agente integrador del individuo en la dinámica social del momento histórico que le toca vivir. Ello plantea pues que, como organismo público, ha de estar siempre debidamente adaptada a las exigencias de dicho contexto y que, en este caso concreto, se debe amoldar a las premisas tecnológicas y socioeconómicas de este mundo que se está revelando ante nosotros para, de nuevo, cumplir eficientemente con su tarea principal. (CABERO ALMENARA, J., 2007a; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b; CHACÓN MEDINA, A., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2001b; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997). Así:

“La educación, obviamente, no podía quedarse impasible ante la carrera astronómica que ha emprendido nuestra sociedad para la búsqueda del pleno bienestar, y debe actualizarse con los tiempos, cosa difícil, teniendo en cuenta la constante gama de cambios a los que se ve sometido nuestro mundo. Entre sus funciones ya no sólo destacan el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de unos determinados conocimientos para acceder al mercado laboral, sino que, además, ahora debe de ayudar a los futuros miembros a adaptarse a una realidad continuamente cambiante, asistida en todo momento por tecnología más útil, pero también más compleja. Debe, pues, no sólo desarrollar la autorrealización personal del individuo a todos los niveles, sino, además, concienciarle de que el entorno en el que vive se nutre constantemente de nuevas posibilidades de evolución y, en consecuencia, él debe también de mantenerse en un proceso de formación constante que le permita mantenerse acorde con los tiempos y le ayude a sobrevivir por sus propios métodos, amén de facilitar su adaptación en un panorama que cada vez se presenta más inestable”. (RASO SÁNCHEZ, F., 2001b: 2199)

Por poner un ejemplo sencillo que constate este hecho, baste con resaltar algunas de las cualidades que el mundo empresarial solicita de los nuevos ciudadanos tras su paso por el sistema educativo. En ese sentido, AGUILERA JIMÉNEZ ET AL. (2001) sintetizan muy bien estas nuevas exigencias al afirmar que las empresas precisan de trabajadores que sean capaces de realizar tres tipos de tareas: a) identificación de problemas, b) solución de problemas y c) definición de estrategias, tareas que siguiendo a TEDESCO (1995) exigen el desarrollo de diversas capacidades básicas, a saber (FERRÉS I PRATS, J., 1994; TEDESCO, J.C., 1995; AGUILERA JIMENEZ, A. ET AL., 2001; CANTÓN MAYO, I., 2007: 21; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009):

- Capacidad de abstracción, que implica habilidad para: simplificar la realidad, para ser comprendida y manejada; descubrir los patrones que ordenan los diferentes aspectos de la realidad; ordenar e interpretar el caos de datos; crear ecuaciones, modelos, analogías y metáforas; creatividad y curiosidad.
- Capacidad de pensamiento sistémico, que supone: un paso más de la abstracción; superar la tendencia a pensar la realidad en compartimentos separados; comprender los procesos por los que diferentes partes de la misma se conectan entre sí como condición para descubrir nuevos caminos y soluciones. Además de resolver problemas, hay que saber por qué se producen, cómo se relacionan con otros, reales o posibles, ...
- Aprender a experimentar, esto es: comprender causas y consecuencias; explorar soluciones diferentes a un problema; aceptar la responsabilidad de autodirigir su propio aprendizaje (necesaria en puestos de reconversión permanente que exigen formación continua).

- Aprender a trabajar en equipo, a comunicar información, buscar consensos, aprendizaje grupal, buscar y aceptar la crítica de los iguales, solicitar ayuda, dar credibilidad a los demás, etc.
- Autoconocimiento, confianza en uno mismo y gestión inteligente de nuestras potencialidades y limitaciones, autorregulación, integridad, flexibilidad, compromiso, iniciativa, afán de logro y superación, etc.

Exigencias que, si nos damos cuenta, no se ajustan para nada al modelo de escuela cerrado que hemos tenido hasta ahora, de soluciones prefabricadas y de aplicación de modelos estáticos de actuación (AGUILERA JIMÉNEZ, A. ET AL., 2001; FERRÉS I PRATS, J., 1994; TEDESCO, J.C., 1995; CANTÓN MAYO, I., 2007: 21; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; SPITZER, M., 2006), cualidades que implican que la escuela supere esa mentalidad de enseñanza centrada en la acción docente para enfocar su actuación hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes del alumnado.

Puede parecer irónico, pero resulta que los conocimientos adquiridos fuera de la escuela, parecen ser los más idóneos para acceder a la información de una forma más acorde con las nuevas exigencias de la sociedad, un modo de acceso al saber caracterizado por las notas de diversión, participación e interacción, entendiendo que (BARTOLOMÉ, A., 1996; AGUILERA JIMÉNEZ, A. ET AL., 2001; SPITZER, M., 2006):

- La diversión hace referencia al hecho de que se accede a la información de una forma lúdica, divertida, casi ociosa. Se produce una elevada gratificación no sólo por la amplia estimulación visual y auditiva sino por el fomento de la creatividad personal a través de la fabulación y la fantasía y por la liberación provocada por los procesos de identificación y proyección. (SPITZER, M., 2006; FERRÉS I PRATS, J., 1994).
- La participación y la colaboración en grupo ha de ser mayor. Las T.I.C.s evolucionan de una forma cada vez más convergente y rápida hacia sistemas interactivos, especialmente los sistemas multimedia, caracterizados por la armoniosa y ecléctica integración de los medios de comunicación y la interacción entre el sujeto y la máquina, interacción que va bastante más allá de la mera reacción del primero ante el software que utilizan las segundas, y también por Internet, por la red de redes, que permite que cualquier persona, de un modo rápido y sencillo, pueda transmitir cualquier información, de cualquier tipo, a cualquier lugar del mundo, de una forma eficaz, con un mínimo costo de tiempo, esfuerzo y recursos y además, a través de una amplia gama de modalidades tecnológicas (e-mail, listas de discusión, foros, videoconferencias, chats, etc.).

La escuela debe redefinir su labor en función de estas nuevas demandas de la sociedad y saber adaptarse a los tiempos. Es necesaria una nueva alfabetización de los alumnos, pero en el ámbito digital, ámbito que va a configurar la sociedad en la que les va a tocar vivir. Precisamos, pues, de una e-alfabetización eficaz, en tanto que (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R., 2007a; ROIG VILA, R., 2002; ÁREA MOREIRA, M. Y CORREA GOROSPE, J.M., 2010):

“Precisamente una sociedad del conocimiento, a la que nos estamos aproximando a pasos agigantados, exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. La escritura y la lectura no sólo conservan, sino que acrecientan su importancia en la actualidad. Pero, en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral”. (ROIG VILA, R., 2002: 24).

Tal y como señala GALLEGO ARRUFAT (2000: 21), estos nuevos cambios culturales y socioeconómicos están afectando seriamente a la educación, pues los nuevos medios suponen manifiestas agilizaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se hacen imprescindibles nuevas metodologías didácticas y surge la necesidad de incluir diversos contenidos. Aparecen otros rasgos culturales, derivados de la presencia de las T.I.C.s en la sociedad que, a juicio de QUINTANILLA FISAC (1995: 13) llegan a identificar al conjunto social que compone el momento histórico en el que se vive.

Según CEBRIÁN DE LA SERNA (2003: 3), los hechos más importantes que trae el fenómeno de las T.I.C.s a la educación pueden resumirse en tres puntos fundamentales:

1. El Aumento de la Información, su Acceso y su Almacenamiento: En el último siglo el crecimiento de la información ha tomado proporción exponencial hasta el punto de que muchos contenidos quedan obsoletos incluso antes de llegar a ver la luz pública. Existen además, ciertas áreas del conocimiento en las que la información aumenta a mayor velocidad si cabe, y por todo ello se exige que el usuario de la misma aprenda a gestionarla eficientemente.
2. Las Nuevas Formas de Comunicación, Interacción y Experiencias de Vivir el Conocimiento: Hoy día no se entiende el acceso a la información como un proceso frío y silencioso de consulta de fuentes documentales. Accedemos a la información de manera lúdica, ociosa, divertida. Se pone un especial acento en la interacción y la colaboración, la construcción del conocimiento se comparte y la cooperación con los usuarios es casi tan intensa como la presencial (SPITZER, M., 2006; FERRÉS I PRATS, J., 1994).
3. Capacidad de Tratamiento de la Información y Representación: Y no sólo textual, sino de otros sistemas de símbolos hoy muy arraigados en la vida del ciudadano como son los lenguajes audiovisuales, multimedia, hipermedia, etc. Por su importancia para el desarrollo de la inteligencia en general, y por los nuevos interrogantes que plantea, requiere una atención especial dentro del ámbito educativo (SPITZER, M., 2006).

Asumiendo todas estas consideraciones, es necesario aceptar cuanto antes que la escuela debe crear ciudadanos que se ajusten a un perfil muy concreto para garantizar su supervivencia y desarrollo dentro de la sociedad. Un patrón que se ajuste a determinadas características y que interiorice ciertos valores generados por la nueva cultura tecnológica como (CEBRIÁN DE LA SERNA, 2003: 3; PAVÓN RABASCO, F., 2005: 2; QUINTANILLA FISAC, M.A., 1995: 15 - 17):

- El aprendizaje de nuevos lenguajes y adquisición de una capacidad que les permita discernir y aplicar valoraciones críticas sobre la ingente cantidad de información que les llega.
- Saber buscar la información, elegir la más relevante para los intereses personales, gestionarla, estructurarla y hacerla significativa, es decir, experimentar un proceso de conocimiento (comprensión, estructuración, memoria,...).
- Comunicación de las experiencias, capacidad de persuadir y ser sensible a las influencias, utilizando una diversidad de lenguajes (audiovisuales, icónicos,...).
- El sentido de la eficiencia, entendida como, cuando por resultado de nuestras acciones, se alcanzan todos los objetivos propuestos, de la eficacia como magnitud que depende del grado de inclusión de los objetivos pretendidos en los resultados realmente obtenidos y de la fiabilidad como constructo dependiente de la permanencia de la eficiencia y de la eficacia a lo largo del tiempo (RASO SÁNCHEZ, F. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; CUEVAS LÓPEZ, M., 2003; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002).

En términos generales, PAVÓN RABASCO (2005: 2) entiende que las líneas de actuación que debe seguir la educación para adaptar a los ciudadanos a este mundo neotecnológico en el que nos estamos sumergiendo son las siguientes:

1. Favorecimiento de una Escuela Comunicativa: Es obvio que el proceso de enseñanza – aprendizaje no se restringe al hecho de acumular una serie de contenidos y conocimientos necesarios para el desarrollo personal en el seno de la sociedad. El aprendizaje es un proceso de comunicación, el hombre debe ser capaz de expresar, proponer y confrontar sus saberes con los demás miembros de su especie. El hombre sólo comprende y aprende en la medida que sea capaz de expresarse y pueda hacer que sus interlocutores entiendan lo que afirma. En ese sentido, la escuela debe ser un espacio activo de fomento de los procesos de comunicación entre los sujetos, un punto en el cual dichos procesos sean encauzados de forma que contribuyan a unos aprendizajes eficaces y productivos (SPITZER, M., 2006; GOLEMAN, D., 2004).
2. Situación de la Tecnología en el Contexto Adecuado: Las T.I.C.s no hacen milagros ni son la gran solución que la escuela necesita para conseguir la plenitud en los aprendizajes de los alumnos. Existe una excesiva fascinación por la tecnología en el

mundo occidental que, en no pocas ocasiones, nos lleva a sobrevalorar la efectividad de sus potencialidades. La Educación para la Sociedad del Conocimiento y las T.I.C.s debe servir para sintonizar con unos alumnos transformados por la cultura en la que han nacido y en la que están creciendo para gradualmente conducirlos a la reflexión y al diálogo (GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009).

3. Experimentar la No Neutralidad de los Mensajes: Quizá el ser humano ha asumido con demasiada rapidez la idea preconcebida de que las imágenes registradas mediante los procedimientos mecánicos, los medios, son un reflejo fidedigno de la realidad que tienen delante. El retrato capturado a través de los medios no es más que una imagen de espejo de la realidad. Falso. Los medios no son sino constructos y representaciones de lo que nos rodea, representaciones que deben ser interpretadas debidamente por el ser humano, que ha de disponer de una serie de conocimientos y de un desarrollado sentido crítico que, con la debida objetividad, le permita elaborar una visión inequívoca de la realidad.
4. Comprender que la Diversidad de Fuentes de Información no Implica una Mejor Calidad de Formación: Existe la creencia de que la interactividad por sí sola ya es capaz de producir aprendizaje, si bien, sólo es pedagógicamente productiva cuando la forma de hacerlo es válida, es decir, cuando permite compartir con el que aprende, no un mensaje o producto, sino un proceso de producción de sentido que permita al interactuante la capacidad de construir su propio aprendizaje. Las operaciones intelectuales que utilizamos para aprender deben ser válidas, deben permitirnos relacionar los nuevos contenidos con aquellos que ya había asimilado previamente para darles un valor de significatividad. Esa es la base del conocimiento y del verdadero aprendizaje. En este sentido, nuestro principal objetivo es formar a personas para que sean críticas, para que puedan:
 - Ser capaces de autolimitar su consumo personal de medios.
 - Saber fundamentar sus gustos y preferencias.
 - Controlar el poder manipulador de los medios.
 - Obrar de manera activa a lo largo de su vida.
 - Participar activamente en el proceso social.
 - Evitar las desigualdades sociales, entendiendo que, pese a los esfuerzos que están realizando muchos gobiernos por introducir las T.I.C.s dentro de los hogares de todos los ciudadanos, todavía no es posible conseguir que todo el mundo pueda acceder a ellas, lo que implica una situación de fuerte desequilibrio social para aquellos que no sean capaces de subirse al carro de esta nueva sociedad tecnológica.
5. Contribuir a la Innovación Educativa: Las T.I.C.s, con sus mensajes actuales y atractivos, con sus lenguajes y técnicas que dinamizan y enriquecen la práctica educativa, son las que pueden contribuir sanamente a la innovación educativa, pueden ser elementos facilitadores del cambio de muchos de los procesos que se dan en el centro y que condicionan en no pocas ocasiones el sentido de su funcionamiento. No debemos interpretar esto erróneamente, la aplicación de determinadas técnicas, métodos o recursos en la enseñanza no supone un cambio inmediato en muchos procesos, pero sí puede ayudar a canalizarlos de una forma más adecuada para poder optimizar el funcionamiento de las instituciones educativas.

CABERO ALMENARA (2007a: 4), por su parte, entiende que la actuación de la escuela ante la emergencia de la Sociedad de la Información no se limita a fuertes reajustes, sino a una redefinición total a todos los niveles, una reconceptualización que debe seguir las siguientes direcciones:

- Adecuación a las nuevas demandas que la sociedad exige y requiere, que no se deben referir exclusivamente a las empresariales y económicas. Niveles educativos que sólo respondan a las necesidades del mundo económico y empresarial, impedirán el desarrollo de la sociedad de forma autónoma y crítica.

- La formación de la ciudadanía, para un modelo social, bueno o malo, mejor o peor, pero que será en el que se van a desenvolver, y al que tendrán que transformar.
- Respeto a los nuevos valores y principios que se desenvuelven en la sociedad: justicia social, inclusión social, respeto a la diversidad de etnia, cultura y género, participación democrática y desarrollo personal.
- La necesidad de reevaluar los currícula tradicionales y las formas de enseñar en respuesta a los desafíos educativos producidos por la Sociedad del Conocimiento.
- Comprender que las instituciones educativas no son las únicas vías para llegar a la gente. Lo informal y lo no formal adquieren una importancia mucho más significativa en la Sociedad de la Información, cosa que no había ocurrido anteriormente. De ahí que estos organismos deban incorporar y contemplar esas nuevas vías para la formación de la ciudadanía, y no intentar disputas baldías con ellas (SPITZER, M., 2006).

Por todo ello parece útil plantearse hasta dónde somos capaces de llegar con toda esta nueva revolución tecnológica, si todos estos nuevos avances mejorarán la calidad de nuestras vidas y, lo más importante, si esta nueva tecnología es capaz de ponerse al servicio de la educación para, precisamente, fomentar una especie de simbiosis que permita canalizar a los nuevos ciudadanos hacia un mundo mayoritariamente tecnificado y cambiante. Es en este punto de incertidumbre, precisamente aquí, donde debemos plantearnos la existencia de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, así como el significado y la utilidad de este nuevo modelo pedagógico en el actual desarrollo de la sociedad en general, y de las Ciencias de la Educación en particular. En ese sentido...

1.- HACIA UNA DEFINICIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN

1.1.- UN POCO DE HISTORIA SOBRE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La Historia de la Tecnología Educativa ha sido abordada en diversos trabajos científicos (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007a; 1999; 1989; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000; DE PABLOS PONS, J., 1994) y en ellos se distinguen cinco momentos que, lejos de ser considerados como meras etapas consumidas a causa de la evolución de la disciplina, constituyen un continuum de la misma que ayuda a comprenderla desde una visión holística e integradora. Estos momentos son (GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000: 45 – 46):

- La etapa prehistórica, que comprende los momentos iniciales de desarrollo de la Tecnología Educativa.
- La incorporación al contexto escolar de los medios audiovisuales y de comunicación de masas.
- La introducción de los principios de la psicología conductista en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- La introducción del enfoque sistémico aplicado a la educación.
- La etapa reconceptualista, caracterizada por el planteamiento de las nuevas orientaciones surgidas como consecuencia de la introducción de la Psicología Cognitiva y los replanteamientos epistemológicos emergentes en el campo educativo, a nivel general y en el curricular a nivel particular, así como las transformaciones que ello está suponiendo para nuestro campo.

GALLEGO ARRUFAT (2000: 45 - 46) y CHACÓN MEDINA (2003: 18 – 19) optan asimismo por recoger una segunda cronología de la evolución de la Tecnología Educativa en la que se parte del momento en el que empezaron a utilizarse los medios audiovisuales con fines formativos, el primer enfoque específico de estudio de la disciplina. Dicha cronología se encuentra estructurada de la siguiente forma:

- Años 1940 – 1950: Utilización de los medios audiovisuales.
- Años 1950 – 1960: Incorporación progresiva de la Psicología del Aprendizaje como ámbito de estudio de los currícula de Tecnología Educativa. En el Reino Unido la enseñanza programada marca el arranque de la disciplina como campo de estudio.

- Años 1960 – 1970: Despegue y gran desarrollo de los medios de comunicación social, a saber: la prensa, la radio y la televisión.
- Años 1970 – 1980: Utilización del magnetoscopio de vídeo.
- Años 1980 – 1990: Desarrollo de la informática y utilización de los ordenadores en el currículum.
- Años 1990: Desarrollo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Ya en España, GALLEGO ARRUFAT (2000: 46) y DE PABLOS PONS (1996) distinguen dos focos principales de atención respecto a la evolución de la Tecnología Educativa:

1. La creación de una red de centros (I.C.E.s) apoyada por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (I.N.C.I.E). Según estos autores, son precisamente las divisiones de Tecnología Educativa de los I.C.E.s las que propiciaron la aparición del Seminario Permanente de Tecnología Educativa, actuando coordinadamente y bajo la supervisión del Programa de Tecnología Educativa del I.N.C.I.E. La Tecnología Educativa sufrió una preconcepción disciplinar prioritariamente instrumentalista debido a que estas divisiones comenzaron exclusivamente como Servicios de Medios Audiovisuales.
2. El propiciado por la actividad científica de los departamentos de didáctica de las universidades, en donde la Tecnología Educativa no sólo ha tomado cuerpo como disciplina sino que también ha dado lugar a nuevas e interesantes líneas de investigación.

A día de hoy, siguiendo a CHACÓN MEDINA (2003) y CABERO ALMENARA (2007a; 2009), y sin abandonar todos los campos de trabajo que se pusieron en marcha durante la década de los ochenta, la actividad de las T.I.C.s se reconducen hacia el desarrollo de los procesos de interacción mediante las redes telemáticas.

Si bien estas redes comenzaron a implantarse en los años noventa, es ahora cuando están disfrutando de cierta presencia generalizada en todos los contextos de la sociedad, a la par que se replantean a una velocidad de vértigo muchos procedimientos educativos y se generan nuevos modos, tanto de conocimiento, como de enseñanza, aprendizaje, e incluso socialización elemental, lo cual está afectando, sin la menor duda, a nuestro *modus vivendi* (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009)

Tristemente, el entorno de trabajo de la Tecnología Educativa, dada la versatilidad y el rápido avance de los recursos tecnológicos y las distintas orientaciones teóricas que se están formulando en torno a la disciplina, como fruto de las nuevas líneas de investigación, tan características de esta etapa reconceptualista que todavía estamos viviendo (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007a; 1999; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000: 45 – 46; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2001), se está viendo aquejado de una profunda difuminación e indefinición terminológica. Una falta de concreción que hace difícil el definir con precisión, a día de hoy, el verdadero sentido y ámbito de influencia de esta rama del conocimiento.

Esta indefinición terminológica que sufre este campo de la ciencia pedagógica se está manifestando, según RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ Y MONTERO MESA (2004), de muy diferentes maneras, a saber:

- Mediante definiciones e intentos de conceptualización que no parecen presentar fronteras o límites claramente establecidos, con lo que resulta difícil saber a qué materiales se alude en una u otra definición y cuáles son los supuestos teóricos que las fundamentan y que permiten establecer diferencias epistemológicas entre las distintas propuestas.
- Resulta difícil concretar unos criterios claros acerca de las características que deben reunir los materiales objeto de estudio de la Tecnología Educativa, así como los supuestos teóricos y prácticos que avalen su elaboración y propuesta. Es difícil que los docentes puedan realmente conocer las potencialidades de los materiales y seleccionarlos adecuadamente ante la falta de precisión que surge en el momento de

ser elaborados y el amalgama de diferentes criterios de definiciones que parecen utilizar los autores.

- Como consecuencia del “boom” de las T.I.C.s en los últimos años, que está tomando especial protagonismo dentro de la Tecnología Educativa, muchos investigadores y teóricos están planteando la necesidad de refinar el concepto y sustituirlo por otros tales como medios tecnológicos, tecnología de la información y de la comunicación, medios de comunicación, redes tecnológicas... al tiempo que otros abogan por retomar el concepto más genérico de material de enseñanza.
- El debate y la clasificación parece querer bipolarizarse entre las Nuevas Tecnologías y el “resto” de los materiales, donde se situaría el material impreso, de tal forma que el concepto de “nuevo” parece arrastrar tras de sí una manera de entender los medios, que más de una vez ha suscitado problemas en el momento de definir competencias e intentar conocer qué aspectos van a ser tratados por los profesionales que trabajan con unos u otros medios. ¿Cuáles son realmente los materiales que están detrás del concepto de nuevo? ¿Qué se esconde tras esa diferenciación entre “nuevo” y “viejo”? ¿Qué criterios utilizar en la evaluación de unos u otros medios? ¿Cuáles para seleccionarlos?. Vuelven a aparecer los problemas de temporalidad conceptual planteados años atrás por RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1995: 24), sin que parezca que les hayamos encontrado respuesta.

Parece pues, claramente necesario, a tenor de lo dicho, que para poder entender bien el significado de la investigación que se va a plantear en el próximo capítulo y, dada la profunda falta de concreción conceptual que rodea actualmente a la Tecnología Educativa, el primer paso consiste en aclarar debidamente lo que se entenderá por “*Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*”, sobre todo porque, dada la diversidad mediática que existe en los últimos tiempos en nuestra sociedad, puede resultar difícil el especificar correctamente qué medios entrarían dentro de ese concepto, lo cual dificultaría ostensiblemente los objetos de estudio del presente trabajo.

En aras e ello, habrá que ponerse entonces manos a la obra...

1.2.- DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO “NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN” EN LA ACTUALIDAD

Un paso previo a la delimitación del concepto de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación tiene que ver con la correcta especificación de lo que se entiende, primeramente, por nuevas tecnologías y, acto seguido, por Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Esta tarea inicial es ciertamente complicada pues, teniendo en cuenta la composición del término “*Nuevas Tecnologías*”, nos encontramos, desde el punto de vista etimológico, con varias dificultades que debemos sortear para llegar con éxito a una definición válida del concepto. En este sentido, son tres los principales problemas que plantea dicha conceptualización (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 1999; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2001; CHACÓN MEDINA, A., 2007: 27; 2003; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995: 23 – 24; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1996; GÓMEZ MONT, C., 1991):

1. Los problemas de temporalidad que sugiere la inclusión del adjetivo “nuevas”, ya que, ciñéndonos al estricto sentido del mismo, se debe entender que las nuevas tecnologías son lo último que realmente aparece en el mercado y, si bien es cierto que desde este punto de vista, ahora mismo quizá tuvieran ese calificativo las redes telemáticas, también es igualmente manifiesto que, en los tiempos de vertiginosos desarrollos tecnológicos que vivimos, puede resultar realmente difícil discernir cuáles son o han dejado de ser nuevas tecnologías. En este sentido, no podemos olvidar que “*es obligada la definición por oposición a lo añoso, lo arcaico, vetusto y rancio. Lo nuevo siempre ha de serlo con relación a algo. Y lo nuevo está llamado ineludiblemente a convertirse en obsoleto con el paso del tiempo*”. (RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995: 24).
2. La ambigüedad de un término que, a la larga, termina siendo usado de una forma tan genérica que puede servir para todo. Desde esta perspectiva, al hablar de nuevas

tecnologías podemos estar hablando de todo, de nada o del último aparato que ha visto la luz en el mercado. Tanto es así que, en educación, al hablar de este concepto, bien podemos referirnos a la televisión (un recurso no tan nuevo ciertamente), la informática (de mediana edad) o las redes telemáticas (el recurso más reciente). (MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1996).

3. Siguiendo la tesis en contra del uso del término, propuesta por GÓMEZ MONT (1991), las nuevas tecnologías no existen como entes específicos, sino que a través de las grandes innovaciones que se han logrado, ha sido posible la integración de elementos que antes, aunque conocidos, estaban aislados; lo que ha dado como resultado otros utensilios que funcionan como los anteriores, mejorando el rendimiento que aquellos tenían.

Estos problemas, no obstante, no parecen haber supuesto una importante barrera que impida a los teóricos los sucesivos intentos de conceptualización del término pues, tras una exhaustiva revisión bibliográfica, nos encontramos con gran cantidad de definiciones que, aunque inicialmente pueden dar la impresión de que nos ayudan a salir del paso, lo único que hacen es cargar aún más de ambigüedad una noción que, de por sí, no se presta fácilmente a la concreción.

Desde este punto de vista y, para ilustrar la búsqueda, algunas de las enunciaciones y descripciones más importantes del concepto de nuevas tecnologías que han aparecido por el camino han sido las siguientes:

“Todos aquellos medios electrónicos que crean, almacenan, recuperan y transmiten la información a grandes velocidades y en grandes cantidades” (MENA, B. ET AL., 1996: 82)

“El nuevo conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información”. (GÓNZÁLEZ, A.P. ET AL., 1996: 413).

“Tres grandes sistemas de comunicación: el vídeo, la informática y la telecomunicación, y no sólo a los equipos (hardware) que hacen posible esta comunicación, sino también al desarrollo de aplicaciones (software) que facilitan la comunicación” (GARCÍA VALCÁRCEL, A. 1996: 191)

“Todos aquellos medios de comunicación y de tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de los avances propiciados por el desarrollo de la tecnología electrónica y las herramientas conceptuales, tanto conocidas como aquellas otras que vayan siendo desarrolladas como consecuencia de la utilización de estas mismas nuevas tecnologías y del avance del conocimiento humano” (MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1996: 102)

“El conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software, soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de los datos)” (ADELL, J., 1997).

“... una serie de nuevos medios como los hipertextos, los multimedia, Internet, la realidad virtual o la revisión por satélite (...), instrumentos técnicos que giran en torno a los nuevos descubrimientos de la información” (CABERO ALMENARA, J., 2000: 16)

“El conjunto de aparatos o medios basados en la utilización de tecnología digital (computadores personales, multimedia, Internet, televisión digital, DVD, etc)” (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 19)

No obstante este ambiguo compendio de definiciones, la más adecuada, tanto por su sinteticidad como por el amplio abanico de recursos que abarca, y, la que mejor ha superado todas las barreras conceptuales anteriormente planteadas al no entrar en términos de temporalidad y permitir la inclusión de todas las posibilidades técnicas, ha sido la aportada cuatro años después, precisamente por CHACÓN MEDINA (2007), que concibe a las nuevas tecnologías como:

“... los avances surgidos del desarrollo tecnológico (microelectrónica, audiovisuales, telecomunicaciones, informática y telemática)” (2007: 28).

Destacamos ahora, a tenor de lo expuesto con anterioridad, las principales características que giran en torno a estos recursos, si bien es posible que no todas ellas se encuentren siempre en cada uno de los medios tenidos en cuenta. En este sentido, podemos destacar (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a: 11 – 13; CHACÓN MEDINA, A., 2007: 34 – 35; 2003):

- Inmaterialidad, su materia prima es la información, su procesamiento y la facilitación de la misma a través de todos los canales de difusión posibles.
- Interconexión, pues ofrecen grandes posibilidades para combinarse, creando nuevas realidades expresivas y comunicativas. Encontramos así que surgen nuevas tecnologías de la unión de diversos sistemas tecnológicos.
- Penetración en todos los sectores de la vida humana (cultural, económico, educativo, industrial, etc.) pues no sólo se ocupan de lo meramente mecánico sino de la vida en toda su dimensión.
- Interactividad, que permite el control y mejora de la comunicación en pro del entendimiento hombre – máquina y de resultados mucho más efectivos.
- La instantaneidad, en referencia a la rapidez del acceso a la información, que rompe barreras de carácter espacio – temporal.
- Creación de nuevos códigos y lenguajes, como el hipertexto, hipermedia y multimedia, al igual que otros puramente expresivos como los smileys o los emoticons, habituales en chats y correo electrónico.
- Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido gracias a la digitalización de la información, con lo que se puede manipular y distribuir fiel y fácilmente la información, conservando la calidad.
- Mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos, pues no sólo es importante la información alcanzada, sino también el camino seguido para obtenerla, así como las habilidades específicas desarrolladas en los sujetos durante el proceso de búsqueda y relación de la información.
- Tendencia progresiva hacia la automatización, referida a la realización de actividades controladas desde el mismo sistema, permitiéndonos generar procesos educativos individuales entre usuarios y máquinas.
- La gran diversidad de funciones que pueden desempeñar, desde un simple tratamiento de texto, a la búsqueda y visualización de información o la interacción entre usuarios, como la videoconferencia.
- Innovación, la característica universalmente perseguida en todos los campos del conocimiento. Es la premisa de novedad, pretende superar a sus predecesoras, completando y mejorando sus funciones.
- Gran capacidad de almacenamiento, aludiendo a las grandes cantidades de información (datos, texto hablado, música, imágenes, etc...) que se pueden almacenar en espacios cada vez más pequeños.
- Potenciación de audiencia segmentaria y diferenciada de forma que se tiende a la especialización de los programas y medios en función de las características y demandas de los receptores.

Desde esta perspectiva y, de un modo muy sintético, pues iremos viendo sus potenciales didácticos en las próximas páginas, las posibilidades formativas que, a juicio de CABERO ALMENARA (2007a: 13), ofrecen las nuevas tecnologías, son las siguientes:

- Ampliación de la oferta informativa.
- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
- Eliminación de las barreras espacio – temporales entre el profesor y los estudiantes.
- Incremento de las modalidades comunicativas.

- Potenciación de los escenarios y entornos interactivos.
- Favorecimiento tanto del aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo.
- Ruptura de los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares.
- Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes.
- Facilitar una formación permanente.

A partir, igualmente, de un amplio elenco de definiciones, CABERO ALMENARA (2000: 16) avanza desde el ya polémico concepto de Nuevas Tecnologías, al de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, a las cuales entiende como:

“... una serie de nuevos medios como los hipertextos, los multimedia, Internet, la realidad virtual o la televisión por satélite”

En realidad, esta definición aportada por este autor añade pocos matices a nuestro objeto de estudio, pues realmente, más que conceptualizar a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo que hace es concretar el número de recursos e instrumentos tecnológicos que pueden ser considerados como tales, esto es: el multimedia, el hipermedia e Internet básicamente.

Otras definiciones del término, algo más amplias, pero igualmente no demasiado comprometidas en algunos casos con el rigor conceptual, son las que aportamos a continuación:

“... conjunto de disciplinas científicas, tecnológicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de la información; sus aplicaciones; los computadores y su interacción con hombres y máquinas; y los contenidos asociados de carácter social, económico y cultural” (RAITT, D., 1982)

“... aquello que hace referencia al uso de instrumentos realizados por el hombre para la clasificación, generación, comunicación, grabación, reelaboración y explotación de la información” (ZORKOCZY, P., 1985).

“... el conjunto de nuevos procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizada de la información”. (ADELL, J., 1997; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; 17).

“Se trata de tecnologías, que si bien están centradas en la comunicación, tienen repercusiones en cualquier ámbito del trabajo y las relaciones humanas, de ahí que resalte la característica de ser tecnologías de propósito general, que pueden servir para realizar cualquier tarea siempre y cuando se sea capaz de algoritmizarla” (MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a: 22)

“... son instrumentos técnicos que giran en torno a los nuevos descubrimientos de la información” (CHACÓN MEDINA, A., 2007: 28)

Siendo rigurosos y, teniendo en cuenta las definiciones que veremos a continuación, la matización de *“Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación”* aplicada a esta delimitación conceptual, resulta un tanto carente de fundamento pues, como vamos a ver, los autores interesados en definir el concepto de *“Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación”*, no se centran tanto en las características propias de estas tecnologías como en toda la profunda realidad fenomenológica que el hecho de su implementación en el contexto educativo supone, una acción que, para muchos teóricos, requiere de un minucioso estudio y una profunda matización terminológica (CABERO ALMENARA, J., 2007a; CHACÓN MEDINA, A., 2007; 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; DE PABLOS PONS, J., 2010; PUNNIE, Y., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999).

En realidad, la gran mayoría de los autores que centran su interés en las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación hacen incluso cierto caso omiso de la dificultad teórica que plantea la temporalidad del concepto y, para dar mayor versatilidad a la práctica docente y

a sus investigaciones, se mueven dentro de un amplio elenco de recursos tecnológicos, algunos de los cuales, como la televisión o el vídeo, no pueden ser ya considerados como “nuevas tecnologías” strictu sensu, aunque sí que es cierto que, por otra parte, han sufrido un proceso de evolución hacia una versión digital que sí que podría prestarse perfectamente a encajar dentro de las visiones más generalizadas que sobre el concepto tiene la comunidad científica en la actualidad (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2007; 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; DE PABLOS PONS, J., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PUNNIE, Y., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999). En este sentido, la gran mayoría de estas voces autorizadas suele considerar dentro del catálogo tecnológico aplicable a la escuela a todos aquellos medios que van cronológicamente desde la radio en adelante, si bien, como todos sabemos, la llegada de Internet, los recursos multimedia, las redes telemáticas, las herramientas web 2.0 y su integración escolar son, quizá hoy en día, el nudo gordiano de estudio de esta rama del conocimiento pedagógico (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2007; 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; DE PABLOS PONS, J., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PUNNIE, Y., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999).



Cuadro 1: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Según CABERO ALMENARA (2000: 16)

Desde la perspectiva del trabajo que planteamos, dos son las definiciones que parecen más acordes y elocuentes con la metodología empleada. La primera se debe a CHACÓN MEDINA (2007), que concibe a las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación como:

“... un ámbito disciplinar dentro del campo de la Didáctica, encargado del estudio de los medios, su selección, uso, elaboración, organización y evaluación en contextos educativos” (2007: 29)

La segunda definición, igualmente interesante, pero en una línea de enfoque distinta, nos llega a través de RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1995) que, recogiendo las directrices aportadas por el Ministerio de Educación y Ciencia acerca de la introducción de las nuevas tecnologías en el contexto educativo, conceptualiza el término centrándose más en la figura del profesor que en la de los medios o los propios educandos, hasta ahora considerados siempre como el objeto principal de la aplicación pedagógica de estos recursos y, en este sentido, entiende a las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación como una rama del saber educativo que:

“... pretende la capacitación del futuro profesor como usuario de los recursos multimedia” (RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995: 33)

En realidad, este autor cae con esta definición en muchas de las trampas conceptuales que antes ponía como principal obstáculo para poder llegar a una correcta delimitación teórica del vocablo (RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995: 24), sobre todo teniendo en cuenta que resulta bastante restringida a la hora de hacer referencia únicamente a los “*recursos multimedia*”, en tanto que existen, a tenor de otras visiones, otros muchos medios ajenos a esta consideración que también podrían ser incluidos dentro de la categoría de nuevas tecnologías. No obstante esta aclaración, consideramos esta aportación de interés, ya que toma al profesor como eje de referencia para la integración de las T.I.C.s en los centros, figura clave en esta investigación.

No entraremos en más debates semánticos, pero sí aceptaremos como válidas ambas posturas y, en síntesis, entenderemos a las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación como una disciplina enmarcada dentro del campo de la Didáctica que goza de los siguientes rasgos (CHACÓN MEDINA, A., 2007; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995):

- Se encarga del estudio de los medios educativos y de su selección, uso, elaboración y evaluación en contextos educativos.
- Pretende la capacitación del profesor como usuario de dichos medios, especialmente los de entorno multimedia.

Igualmente, en aras de una mayor concreción, intentando evitar las cortapisas conceptuales que la denominación de “nuevas” ha venido suponiendo reiteradamente a la noción antes planteada y, habida cuenta de que es el término más utilizado en la literatura específica reciente al respecto (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2007; 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; 2007b DE PABLOS PONS, J., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; PUNNIE, Y., 2007; TRUJILLO TORRES, J.M. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2009), de ahora en adelante optamos, a la hora de referirnos a todos estos recursos, por hacer uso del título de “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, o sencillamente T.I.C.s, acrónimo del término que la reciente costumbre social ha acuñado para su mejor asimilación (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2007; 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; 2007b; DE PABLOS PONS, J., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; PUNNIE, Y., 2007; TRUJILLO TORRES, J.M. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2009).

Centrémonos, a continuación, en algunos de los fundamentos teóricos y científicos más elementales que han servido como base para el estudio de la aplicación de las T.I.C.s a la labor educativa...

2.- FUNDAMENTACIONES EPISTEMOLÓGICAS, PSICOLÓGICAS Y SOCIOLÓGICAS DEL ESTUDIO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN APLICADAS A LA EDUCACIÓN

Uno de los primeros y mayores errores que pueden surgir cuando nos aproximamos al estudio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación consiste en pensar que, por la juventud de la disciplina, carece esta de fuentes teórico – científicas de influencia y que, por ende, puede adolecer, al menos ahora en sus orígenes, de una base sólida de conocimiento sobre la cual asentarse.

Nada más lejos de la realidad, ya que lo cierto es que, dado el amplio elenco de características que ofrecen estos medios para el aprendizaje (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a: 11 – 13; CHACÓN MEDINA, A., 2007: 34 – 35; 2003), son muchas las ciencias que ejercen un marcado influjo sobre esta nueva rama del saber, de ahí que, no sólo no es cierto que carezca de fundamentación teórica, sino que más bien y, como veremos, casi le sobran.

Haremos, a continuación y, a tenor de lo dicho, una breve revisión de los elementos principales que integran este crisol de aportaciones y fundamentaciones que justifican el actual devenir de esta materia:

2.1.- *Fundamentación Epistemológica:* De acuerdo con CHACÓN MEDINA (2003: 21), debemos tener claro, en primer lugar, que:

“La ‘episteme’ es para Platón el verdadero conocimiento, el que se puede llamar ciencia. La epistemología, por tanto, es la disciplina que recoge, sistematiza y pone a funcionar los instrumentos y mecanismos de

pensamiento que permiten someter a crítica los conocimientos alcanzados por las ciencias antes mencionadas”.

Así, siguiendo a este autor y, dentro de esta perspectiva, no podemos ni debemos conformarnos con establecer pautas formales para sancionar la validez del saber que vamos acumulando mediante el uso del método científico, sino que tenemos que buscar los criterios de demarcación y los procesos seguidos para construir dicho conocimiento. De esta forma, a través del análisis epistemológico es como se construye la auténtica teoría y se consigue avanzar formalmente en el desarrollo de la disciplina en la cual estamos centrando nuestros esfuerzos (CHACÓN MEDINA, 2003).

Ya se ha visto antes el arduo esfuerzo de los estudiosos de la materia por llegar simplemente a una definición satisfactoria de “*Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*” (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2007; 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; DE PABLOS PONS, J., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PUNNIE, Y., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999). Pues bien, ese arrojido no es sino una pequeña parte de la marcada voluntad que tienen estos especialistas por encontrar argumentos sólidos que garanticen la validez científica de la disciplina, así como por delimitar convenientemente el tipo de conocimiento generado al estudiar la aplicación de los medios en la enseñanza (CHACÓN MEDINA, A., 2003). Tal y como veíamos anteriormente (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007a; 1999; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000: 45 – 46; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2001) y, justificando así la existencia de esta base de fundamentación teórica, el desarrollo de la Tecnología Educativa en España ha centrado la mayor parte de su energía en la reflexión epistemológica y en la búsqueda de conceptualizaciones sólidas, toda vez que su mayor deseo radica en hacerse un reconocido hueco dentro de las Ciencias de la Educación (CHACÓN MEDINA, A., 2003).

2.2.- Fundamentación Psicológica: Esta fuente tiene, quizá, tanto más sentido que la anterior por cuanto existen múltiples teorías en el campo de la Psicología centradas en los procesos humanos de aprendizaje y desarrollo, hecho este que no puede eludir ejercer una marcada influencia a la hora de hablar de planificación de los procesos de enseñanza – aprendizaje y, más concretamente, de la selección de medios y aplicación de las T.I.C.s para mejorar la calidad de estos últimos. En este sentido, los tratamientos que esta rama del conocimiento ha dado a este tema son innumerables, si bien, nos centraremos solamente en varias de las perspectivas más fundamentales. Vamos, pues, a ello:



Cuadro 2: Principales Aportaciones de la Psicología a la Disciplina. Extraído de CHACÓN MEDINA (2003: 22)

2.2.1.- La Psicología Conductista: Que toma como principal referente a Burrhus Frederick Skinner (1904 – 1990), máximo exponente internacional de esta corriente de trabajo, por cuanto sus logros en el diseño de materiales educativos se materializarían posteriormente en la enseñanza programada y en su célebre máquina de enseñar, primera piedra angular de la utilización pedagógica de las computadoras (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; CHADWICK, C.B., 1992; SKINNER, B.F., 1975; HAGGBLOOM, S.J., 2002).

Para este autor, que eludía sistemáticamente el estudio de fenómenos internos a la hora de estudiar el comportamiento humano, entendiendo que la conducta es fruto único del aprendizaje resultante del refuerzo que obtuvo al ser emitida, la educación puede ser considerada como una tecnología simple en la cual se programan dichos refuerzos estratégicamente, de aquí que sea necesario orientar nuestros esfuerzos hacia el desarrollo de programas de condicionamiento, motivación, etc. (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; CHADWICK, C.B., 1992; SKINNER, B.F., 1975; HAGGBLOOM, S.J., 2002).

El modelo resultante, no obstante, resulta reduccionista y simplista a juicio de CHACÓN MEDINA (2003: 23) que observa al respecto que:

- Se obvian algunos aspectos básicos de la conducta y experiencia humanas como son los sentimientos, opiniones, creencias o intenciones (GOLEMAN, D., 2004; 1998; 1995).
- Se entiende que un refuerzo opera simple y automáticamente, ignorando que hay una influencia de aspectos afectivos, cognitivos, etc... internos, característicos de la conducta humana.

2.2.2.- La Psicología Cognitiva: Para esta corriente de trabajo y, a diferencia de lo que ocurría con el conductismo, los sentimientos, las emociones y la regulación interna sí que tienen un papel primordial en el desarrollo de la conducta (CHACÓN MEDINA, A., 2003; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995). Concretamente SALINAS IBÁÑEZ Y URBINA RAMÍREZ (2007) hacen constar que:

“La imposibilidad de dar cuenta de los procesos internos que regulan el comportamiento humano y los esquemas excesivamente rígidos del conductismo harán que poco a poco la Psicología Cognitiva vaya cobrando cada vez más relevancia. El cambio crítico en relación con la Tecnología Educativa, y particularmente con el diseño de experiencias de enseñanza – aprendizaje, reside en la ampliación del concepto de conducta final que se espera del alumno con el fin de enfocar no solamente la conducta visible (estilo conductista) sino también las conductas interiores, es decir, los estados, eventos y estructuras cognitivas que faciliten la conducta visible” (2007: 46).

En relación a esta nueva corriente de pensamiento acerca de la naturaleza de la conducta humana, cuatro son los autores que, desde nuestra perspectiva, resultan de más relevancia a la hora de ilustrar esta fundamentación psicológica que estamos realizando, a saber (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; HAGGBLOOM, S.J., 2002):

2.2.2.1- Jean Piaget: Para Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980), el enfoque básico de trabajo es la epistemología genética, esto es, el estudio de cómo se llega a conocer el mundo externo a través de los sentidos atendiendo a una perspectiva evolutiva (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007: 46).

De acuerdo con este autor, el desarrollo humano, aunque continuo, sigue diferentes estadios evolutivos, por lo que cabe resaltar la importancia de la actividad, el lenguaje, la cooperación o el juego para el correcto perfeccionamiento del ser humano. Estas consideraciones, aplicadas a los modelos de enseñanza y a su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, implican el diseño de medios y materiales para el fomento del pensamiento lógico o la propuesta de estrategias de evaluación de tipo *examen con libro*

abierto (CHACÓN MEDINA, A., 2003; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CABERO ALMENARA, J., 2007b; HAGGBLOOM, S.J., 2002).

2.2.2.2- Lev Vygotsky: El ruso Lev Semiónovich Vygotsky (1896 – 1934) es para SALINAS IBÁÑEZ Y URBINA RAMÍREZ (2007), el autor más significativo e importante de lo que se denomina como Teorías Mediacionales, y que ponen de manifiesto la importancia del factor social en el aprendizaje, esto es, a través de un determinado entorno cultural.

El concepto clave que aparece repetidamente a lo largo de todo el trabajo de este eminente psicólogo (HAGGBLOOM, S.J. 2002) es el de “*Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*”, que no es sino la distancia existente entre aquello que el niño es capaz de realizar por sí mismo y de forma independiente (su nivel actual de desarrollo) y allí donde podría llegar previa mediación de otros factores de igual relevancia (el nivel de desarrollo próximo o, en sentido real, el futuro del niño) (CHACÓN MEDINA, A., 2003; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005).

Desde este punto de vista y, dado que la idea principal radica en basar las estrategias de enseñanza en objetivos situables dentro de la zona y suministrar el apoyo necesario para que el sujeto pueda desarrollar adecuadamente sus aprendizajes, primero con ayuda, y luego autónomamente, no es de extrañar que se hallan encontrado, ya en el campo de las T.I.C.s, trabajos basados en el feedback y el intercambio que han sido de aplicación en el diseño de entornos colaborativos para las redes telemáticas escolares, lo que no ha hecho sino propiciar un buen número de propuestas de expertos en la materia que, sobre esta base, han sugerido que todos los instrumentos tecnológicos basados en la información y la comunicación sean integrados en la tarea educativa precisamente desde esta filosofía de evolución mediacional de Vygotsky (CHACÓN MEDINA, A., 2003; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007).

2.2.2.3- David Ausubel: No hay en la actualidad estudiante de Ciencias de la Educación o Psicología que no conozca el trabajo de David Paul Ausubel (1918 – 2008) y su Teoría del Aprendizaje Significativo aplicada a las materias escolares, la cual supuso, en su momento, una clara contraposición a la tradición memorística o mecánica que siempre ha estado presente en las instituciones educativas formales (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; HAGGBLOOM, S.J., 2002).

De acuerdo, con CHACÓN MEDINA (2003), las principales repercusiones de la teoría de enseñanza propuesta por este autor se centran, por un lado, en la importancia de la motivación del alumnado de cara a este tipo de aprendizaje, y, por otro, en la más que perentoria necesidad de diseñar los materiales con los que se va a aprender para que sean potencialmente significativos, esto es, que sea fácil relacionarlos con los contenidos que se están tratando en el aula. Siguiendo esta idea, las aportaciones que sobre este particular respecto se han hecho desde el campo de la Tecnología Educativa se circunscriben, sobre todo, a la selección, elaboración y evaluación de los recursos a utilizar en el acto de enseñanza, de cara a que se contemple la significatividad lógica y psicológica de los procesos de instrucción del alumnado (CHACÓN MEDINA, A., 2003; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CABERO ALMENARA, J., 2007b)

2.2.2.4.- Gavriel Salomon: Según CHACÓN MEDINA (2003), para Gavriel Salomon (1938) (HAGGBLOOM, S.J. 2002) los medios son el resultado de la interacción conjunta de tres elementos fundamentales, a saber: el sistema simbólico o pieza clave del conjunto, el mensaje y la tecnología de transmisión. Así:

“En su planteamiento no considera que el sistema simbólico esté asociado a un medio en concreto (aunque sea de uso común en él), sino que puede ser compartido con varios. Los sistemas simbólicos cumplen una función de mediación entre las destrezas y las operaciones mentales de los sujetos, cuanto mayor sea el isomorfismo entre código externo e interno, más facilitador del mensaje será” (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 25 citando a SALOMON, G. (1981)).

Para este investigador, centrado especialmente en el material impreso y la televisión como elementos didácticos, los sujetos tienen la percepción de que el medio televisivo es más fácil y atractivo que el impreso para el aprendizaje, si bien, se invierte menor esfuerzo mental

(AIME) en este último. Esta consideración ha suscitado diversos estudios de importancia en España que ponen precisamente de manifiesto la importancia del AIME en el aprendizaje con medios de comunicación (CHACÓN MEDINA, A., 2003; DE PABLOS PONS, J. Y CABERO ALMENARA, J., 1994)

2.2.2.5- Albert Bandura: Para el desarrollo de su Teoría del Aprendizaje Cognitivo Social, Albert Bandura (1925) partió de una fusión muy inteligente de elementos conductistas y cognitivistas que nos permitían explicar con bastante claridad el funcionamiento de la conducta (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CANO GARCÍA, F.J. ET AL, 2005; HAGGBLOOM, S.J., 2002).

En esencia, el núcleo de su pensamiento se centra en la interacción que existe entre los procesos psicológicos básicos y el entorno social del sujeto. De esta conexión surgen las capacidades de autorreflexión y autorregulación que dan lugar al sí mismo, convirtiéndose así en el núcleo de la personalidad y el regulador de la conducta. Este proceso comienza con la observación comportamental tanto propia como ajena, continúa con su correspondiente enjuiciamiento y concluye con la respuesta, dando lugar al reinicio del ciclo y a la revisión conductual constante (CANO GARCÍA, F.J. ET AL, 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M. Y PASTORELLI, C., 2003).

Centrados ya en el ámbito tecnológico y, sin perder de vista todas estas consideraciones, CHACÓN MEDINA (2003) hace especial hincapié en la importancia que para el campo tiene el concepto de “*modelización*”, basado en la noción de cambio que tiene esta teoría, sobre todo al abordar el diseño y elaboración de medios audiovisuales, en tanto en cuanto la literatura les atribuye un gran poder modelizador (CABERO ALMENARA, J., 2007a; CHACÓN MEDINA, A., 2007; 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; 2007b DE PABLOS PONS, J., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; PUNNIE, Y., 2007; TRUJILLO TORRES, J.M. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2009).

2.3.- Fundamentación Desde la Teoría General de Sistemas: El papel que ha jugado la Teoría General de Sistemas en el desarrollo de la Tecnología Educativa ha sido tan primordial desde el inicio de la misma que, ahora, años después de su nacimiento, ha aportado una amplia y nueva manera de entenderla como disciplina y está haciendo a los estudiosos replantearse muchos conceptos que antaño parecían mucho más claros (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007).

Siguiendo a CHADWICK (1992), y siempre dentro del marco de esta teoría general, un sistema:

“... es la combinación ordenada de partes que, aunque trabajen de manera independiente, se interrelacionan e interactúan, y por medio del esfuerzo colectivo y dirigido constituyen un todo racional, funcional y organizado que actúa con el fin de alcanzar metas de desempeño previamente definidas” (CHADWICK, C.B., 1992: 23; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007: 49).

Así, desde este punto de vista, y dentro ya del campo de la Tecnología Educativa, se considera a las instituciones educativas como sistemas, dentro de los cuales, es preciso elaborar herramientas, procedimientos y métodos de manera sistemática para abordar todos los procesos y problemáticas que en ellos se dan lugar (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CHADWICK, C.B., 1992). Pese a esto, es el propio SALINAS IBÁÑEZ (2007) quien deja manifiesta constancia de que esta disciplina no puede circunscribirse en la actualidad a una aplicación literal de los elementos que le aporta la Teoría General de Sistemas por muy acorde y efectiva que le pueda resultar, en tanto que dicho enfoque tiene, a veces, dificultades para dilucidar la lógica de los procesos subyacentes a los centros y es necesario, por tanto, abrirse a otros campos de fundamentación igualmente sólidos al efecto para poder describirlos y comprenderlos con eficacia.

2.4.- Fundamentación Desde la Teoría de la Comunicación: El proceso comunicativo, sea cual fuere su naturaleza y modalidad, siempre ha precisado de una determinada serie de elementos indispensables para su realización, a saber (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007: 33; CHACÓN MEDINA, A., 2003: 26; CABERO ALMENARA, J., 2007a):

- Una *fuentes* o *emisor*, que puede ser, desde un sujeto que está hablando, escribiendo o dibujando, a una organización de comunicación, como los periódicos, una cadena de televisión, radio, etc.
- El *mensaje* o producto del comunicador, que se expresa mediante códigos en forma escrita, verbal, gestual o con imágenes. Así, puede presentarse a manera impresa, en papel, utilizando impulsos electromagnéticos, ondas de sonido en el aire, gestos o todo tipo de señales capaces de ser interpretadas significativamente.
- El *medio* o *canal*, que es el instrumento a través del cual se envía el mensaje. La radio, la televisión, prensa son canales para los grandes colectivos, mientras que el aire es, de forma general, el medio usual para que se comunique el profesorado con sus estudiantes.
- El *destino* o *receptor*, que puede ser un individuo o un grupo de personas.
- La *retroalimentación*, el componente que persigue asegurar la eficacia del acto comunicativo desde la perspectiva bilateral, es decir, que intenta verificar en que el destino recibe el mensaje y su apropiación. Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, está constituida por tres componentes básicos, más concretamente:
 - La información de lo que es correcto o incorrecto.
 - El por qué es correcto o incorrecto.
 - Posibles alternativas de solución o estrategias de mejora de la comunicación.

Aunque es bien cierto que, en la actualidad, los modelos de comunicación son diversos y adaptados a las situaciones, hasta el punto de que tenemos que estar distinguiendo constantemente entre situaciones clásicas, bancarias o tecnológicas (CHACÓN MEDINA, A., 2003), la realidad es que la Tecnología Educativa bebe mucho de la Teoría de la Comunicación, no tanto por la amplia realidad de estudio que aporta a los procesos de interacción social humanos, como por la necesidad actual de optimizar la comunicación en el acto didáctico (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2001).



Cuadro 3: La Tecnología Educativa Utiliza la Teoría de la Comunicación Para la Mejora de la Comunicación Didáctica. Extraído de CHACÓN MEDINA (2003)

Así, con una constante manipulación y recombinación de los elementos antes expuestos, se crean nuevos modelos de transmisión de la información que, en el caso de la Tecnología Educativa son constante objeto de estudio por sus expertos en función, no sólo del proceso de emisión por parte del profesor, sino del grado de interactividad por parte del receptor (el alumnado) durante el acto comunicativo didáctico, llegando a lo que, a día de hoy

se entiende, desde el punto de vista más ideal, por Comunicación Horizontal, en donde las dos figuras ejercen, de forma libre y colaborativa y, en pro de un aprendizaje de mayor calidad, ambos roles de emisión y recepción (CHACÓN MEDINA, A., 2003; AVOGADRO, M., 2002; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007).

2.5.- Últimas Tendencias de la Disciplina: En los últimos años, se está procediendo a una profunda revisión de muchas de las fuentes de la fundamentación teórica de la Tecnología Educativa y, aparte de las ya mencionadas anteriormente (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007; CHACÓN MEDINA, A., 2003) que están siendo complementadas, ampliadas, diversificadas y, en muchos aspectos, cuestionadas, debido al constante replanteamiento que últimamente hacemos de los procesos didácticos, están apareciendo nuevas visiones que también son dignas de tener en consideración, por cuando se encuentran más acordes con las actuales líneas de pensamiento que giran en torno a la pedagogía contemporánea (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007; CHACÓN MEDINA, A., 2003; REEVES, T.C., 2000; BURBULES, N. Y CALLISTER, T. 2000; MERRILL, M.D., 2002; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999). De ellas nos ocuparemos brevemente durante esta parte de la fundamentación disciplinar...

En principio, una de las teorías que más fuerza ha cobrado sobre este particular respecto es la del diseño instructivo, que, siguiendo a SALINAS IBÁÑEZ Y URBINA RAMÍREZ (2007) y a REIGELUTH (1999), ofrece una guía explícita acerca de cómo ayudar a las personas a aprender y desarrollarse mediante métodos de instrucción probabilísticos aplicados a situaciones educativas particulares, y que presenta, entre otras, las siguientes características SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007; REIGELUTH, C.M., 1999):

- Está orientada al diseño, más que a la descripción. Esto la hace más directamente útil a los educadores al proporcionarles directrices específicas acerca de cómo lograr los fines propuestos.
- Identifica métodos de instrucción, formas de apoyar y facilitar los aprendizajes, y situaciones en las cuales dichos procedimientos deben ser o no utilizados.
- Los métodos de instrucción pueden ser descompuestos en componentes más detallados, otorgando mayor guía.
- Los métodos son probabilistas más que deterministas, lo que significa que incrementan las alternativas de alcanzar los objetivos en lugar de asegurar el logro de los mismos.

A decir verdad y, siguiendo a SALINAS IBÁÑEZ Y URBINA RAMÍREZ (2007: 43), el diseño instructivo, por cuanto se constituye en una visión educativa más entre otras muchas que apuestan por la concreción didáctica, es, en realidad:

- Un instrumento tecnológico que ayuda y facilita la planificación y programación de actividades docentes y discentes, que deben ser diseñadas por los profesores y adecuadas a cada situación didáctica.
- Un instrumento técnico, ya que especifica lo que debe hacerse y cómo llevarlo a cabo.
- Un instrumento de investigación ya que, gracias a sus mecanismos internos (evaluación y retroalimentación), permite conocer mejor la realidad sobre la cual actúa y, por lo tanto, remodelar total o parcialmente el modelo del que se parte, en aras de una mayor eficiencia y científicidad.

En el terreno de la praxis, por otra parte, las líneas de investigación y desarrollo en el campo de la Tecnología Educativa se encuentran siempre y, dada la juventud de esta disciplina, en constante proceso de revisión por parte de los expertos (SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007), siendo actualmente los temas de mayor interés los relativos a (SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007: 39; ÁREA MOREIRA, M., 2000):

- Las posibles aplicaciones educativas de Internet y las redes sociales.
- Medios de comunicación y educación.
- Diseño, desarrollo y evaluación de materiales educativos.

- El profesorado y la integración escolar de los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

REEVES (2000b), por su parte, identifica cinco desafíos en el ámbito de la investigación actual relacionada con los nuevos entornos de aprendizaje, a saber (SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007: 39; REEVES, T.C., 2000b):

- El incremento de la dedicación de los docentes.
- El dominio de la pedagogía tradicional.
- La débil evaluación de los resultados de aprendizaje.
- La cuestionabilidad de los actuales estándares para la acreditación oficial de la educación on – line.
- La continua ausencia de investigación sustantiva en el campo de la Tecnología Educativa.

De acuerdo con SALINAS IBÁÑEZ (2007: 31) y, vista la actual situación de la investigación en esta rama del conocimiento, de acuerdo a los intereses que, como señalábamos antes, parece mostrar a nivel disciplinar, se podrían resumir los avances realizados en los últimos tiempos de la siguiente forma:

- Se ha producido una evidente ruptura entre las definiciones intencionales y la práctica real.
- Algunos de los temas o problemas que deberían ser estudiados con mayor premura, si hacemos caso a las definiciones intencionales, no constituyen un foco real de atención por parte de los investigadores y, en consecuencia, no se tratan o se permite que otras disciplinas se ocupen de ellos.
- Las tendencias donde se encuadran los principales tópicos estudiados, investigados o desarrollados por aquellos profesionales que trabajan en el campo de la Tecnología Educativa han experimentado un profundo cambio.

Con respecto a este último punto, estos tópicos pueden formularse de acuerdo a los siguientes preceptos (SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007: 31; CABERO ALMENARA, J., 2001; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1994):

- El diseño, desarrollo y evaluación de los materiales y métodos de instrucción siempre ocupan el primer puesto en la escala de intereses de los estudiosos de la Tecnología Educativa.
- La formación profesional de los educadores en el uso de los principios y prácticas de la disciplina es asumida como una necesidad básica para el presente y futuro servicio profesional.
- La educación a distancia constituye uno de los más significados sistemas de distribución instruccional basados en medios tecnológicos para la consecución de sus fines específicos.
- El ordenador y las redes telemáticas se erigen en la actualidad como los medios dominantes en el terreno de la Tecnología Educativa.
- El estudio de casos es un modelo de referencia a seguir en la implementación de las aplicaciones de Tecnología Educativa.
- El campo de la Tecnología Educativa está interesado en el status propio como profesión, aumentando su fundamentación teórica y superando visiones conductistas y tecnocráticas de la enseñanza.
- Los principios, productos, prácticas y resultados de la Tecnología Educativa han comenzado a ser integrados paulatinamente en cursos y currícula.
- La disciplina está tomando conciencia creciente del modelo de sociedad y cultura en la cual se encuentra inmerso (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL

SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010).

- La investigación y la teoría acerca de la Tecnología Educativa aparecen como tópicos menos corrientes en la literatura del campo.
- Desde un prisma metodológico, se desarrollan trabajos descriptivos (combinando técnicas cualitativas y cuantitativas), estudios de caso y proyectos de I + D.

Siguiendo en esta misma línea, la investigación de desarrollo en el campo de la Tecnología Educativa está demandando en la actualidad, por parte de los expertos, exigencias muy concretas que pueden ser enunciadas como sigue (SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007: 41; REEVES, T.C., HERRINGTON, J. Y OLIVER, R., 2002):

- Definición de un resultado pedagógico y creación de entornos de aprendizaje que se orienten hacia su consecución.
- Énfasis de contenidos y pedagogía en lugar de tecnología.
- Prestar mayor atención al apoyo de las interacciones humanas y el cultivo de las comunidades de aprendizaje.
- Modificación de los entornos de aprendizaje hasta lograr que se alcance inequívocamente el resultado pedagógico deseado.
- Reflexión sobre los procesos para revelar principios de diseño que puedan informar a otros instructores e investigadores y futuros proyectos de desarrollo.

En síntesis y, de acuerdo con las consideraciones de SALINAS IBÁÑEZ (2007), el estar familiarizado con las nuevas visiones que rodean al desarrollo disciplinar de la Tecnología Educativa, así como con los resultados científicos y las líneas de investigación más relevantes en torno a la misma, no hacen sino darnos una visión más fidedigna de las características esenciales que, como rama del conocimiento, esta posee y, de las cuales, a modo de final, queremos hacernos eco. Más concretamente (SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007: 43 – 44):

- La razón de ser de la Tecnología Educativa la constituye el tándem enseñanza – aprendizaje. Las acciones del tecnólogo tienden a su desarrollo mediante una serie de intervenciones. La educación, en tanto que entidad más global, actúa como marco de referencia y lo que finalmente cae bajo el ámbito de la disciplina es el aspecto instructivo.
- Hace referencia a la toma de decisiones relativas al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. En el discurso sobre la Tecnología Educativa, el tema de la eficacia, de la calidad, del perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje es reiterativo. La disciplina es vista como un enfoque racional y sistemático, pero que va evolucionando hacia un enfoque más heurístico. Su hipótesis de base consiste en que el aprendizaje puede ser mejorado, que existen técnicas para lograrlo y medios para demostrar dicho avance.
- Constituye una disciplina singular cuya marca de distinción consiste en preocuparse por conceptos y problemas de naturaleza sistémica.
- Se ocupa del cómo. Se centra, sobre todo, en la eficacia de la comunicación en la educación.
- Supone un diseño del sistema y de los elementos de control. El resultado de la intervención es, en general, la puesta en marcha de un plan que asegure de forma duradera una solución pedagógica.
- Una de las consecuencias más directas de la utilización en la práctica de la Tecnología Educativa es el cambio que provoca en los roles y atribuciones de los diversos agentes de la enseñanza: a nivel del alumno, del docente, de los medios didácticos y, en general, de todos los miembros que constituyen en la actualidad nuestras comunidades educativas.

3.- INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (T.I.C.s)

Una de las grandes premisas que la L.O.E. siempre ha enarbolado por bandera es el fomento de un diseño curricular abierto, flexible y adaptable a la diversidad que existe actualmente en nuestras aulas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CHACÓN MEDINA, A., 2003), por lo que, de acuerdo con CHACÓN MEDINA (2003), para ser coherente con tal filosofía, es imprescindible que la introducción de las T.I.C.s en el currículum sea totalmente adecuada al modelo pedagógico sobre el cual se asienta nuestra actuación docente (CHACÓN MEDINA, A., 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a; ROMERO TENA, R. Y CABERO ALMENARA, J., 2007; SPITZER, M., 2006).

Esta cohesión, para que sea plenamente efectiva, viene dada por una serie de variables y condicionamientos, entre los que cabe destacar (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 30, citando a CAMPUZANO (1992)):

- El profesor no puede ser sustituido por los medios.
- El uso de los recursos debe ser reflexivo, crítico y adaptado a la realidad.
- Cada medio tiene sus potenciales y limitaciones, pudiendo ser usado en un determinado contexto, para una materia en concreto. No hay un medio que sea mejor que los demás para todo.
- El fin último de la integración y uso de medios es lograr aprendizajes significativos.
- Los medios deben integrarse en una pedagogía innovadora, acorde con los cambios de rol de alumnos y profesor de los nuevos modelos de enseñanza – aprendizaje.

Ahora bien, la integración curricular de estos medios es, para CHACÓN MEDINA (2003), algo más que su simple inserción como nuevas herramientas para la enseñanza, en tanto en cuanto para que sea una auténtica implementación, se han de considerar, al menos, los siguientes modos de inclusión (IGLESIAS, L. Y RAPOSO, M., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a)

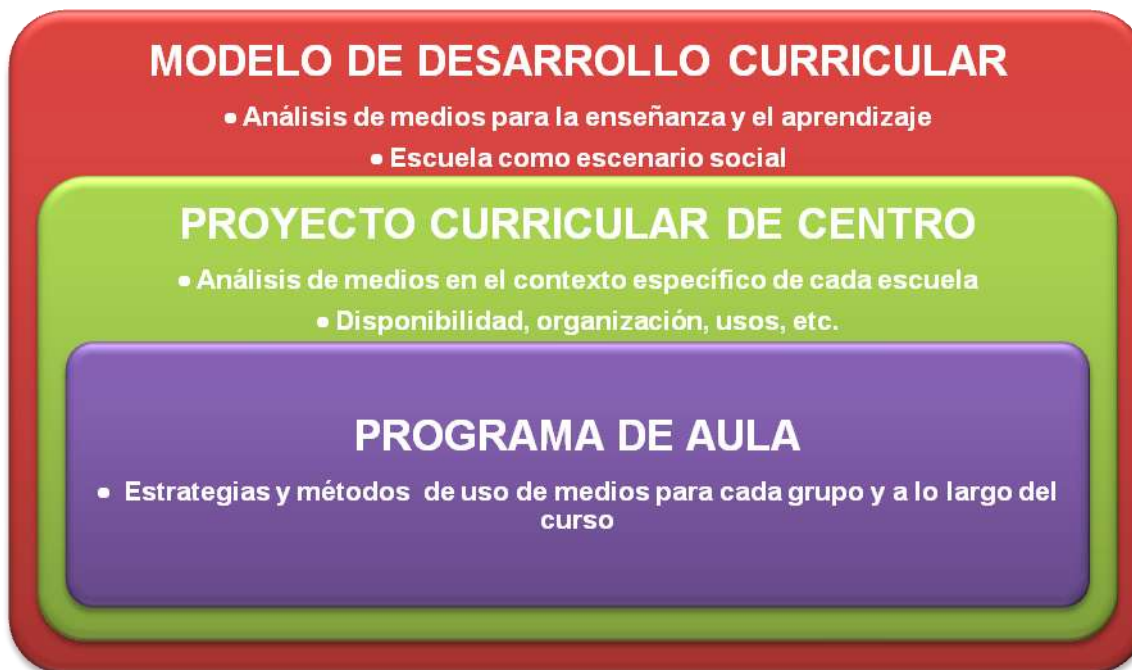
- Las T.I.C.s como *objeto de estudio*, contemplando tanto el conocimiento técnico como expresivo (lenguaje y producción de significados) de las diversas tecnologías.
- Las T.I.C.s como *recurso didáctico*, tanto para el profesor como para el alumno.
- Las T.I.C.s como *recursos de expresión y comunicación*, ya que ofrecen la posibilidad de usar nuevos lenguajes y canales para el desarrollo y la interacción, modificando, de esta forma, las relaciones comunicativas existentes.
- Las T.I.C.s como *recursos para la organización, gestión y administración*, agilizando y facilitando estas tareas en el centro educativo, y por tanto, liberando a los docentes de muchas actividades burocráticas que hasta ahora debían realizar inexorablemente.

Igualmente, tampoco podemos ignorar, de cara a la eficacia pedagógica que venimos persiguiendo con la implantación de estas tecnologías, la influencia de determinados factores de índole personal, material e instructiva, la cual condiciona el resto de actuaciones educativas en los centros, a saber (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 31 – 32; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a; ROMERO TENA, R. Y CABERO ALMENARA, J., 2007; SPITZER, M., 2006):

- Los *agentes personales* que actúan en el proceso educativo: *profesores* (planificar, desarrollar su actuación encaminada a una alfabetización audiovisual e informática, optimizar los potenciales de los medios...), *alumnos* (como principales destinatarios de la actuación del profesor, debiendo adoptar un papel activo en la construcción de su propio conocimiento sobre las T.I.C.s), *padres* (colaborar con el profesor para lograr una utilización reflexiva y crítica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación) y la *comunidad educativa en su conjunto* (facilitando el acceso a los distintos medios de comunicación de masas del entorno).
- Los *espacios* usados en el proceso educativo: el *aula* (organización diferente de la convencional que posibilite el trabajo colaborativo en pequeños grupos con los recursos existentes), el *centro* (acondicionamiento de espacios como el cuarto oscuro, sala de audiovisuales, etc. y la dotación infraestructural) y el *entorno* (aprovechamiento

de la existencia de emisoras de radio, televisión local, museo interactivo, fábricas, etc.).

- Las *tareas básicas* de todo el proceso educativo: *enseñanza* (objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos y evaluación, dirigida al aprovechamiento de las T.I.C.s), *aprendizaje* (adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en relación con el manejo técnico y expresivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como el análisis de los mensajes producidos por ellas), *relación de comunicación* (en la medida en que los agentes educativos conozcan el manejo técnico y el lenguaje de los distintos recursos tecnológicos estarán en mejores condiciones de codificar y decodificar mensajes) y *tareas de organización, gestión y administración* (agilización de tareas de matriculación, actas, listados de alumnos, inventarios de medios del centro, etc.).



Cuadro 4: Integración Curricular de los Medios Tecnológicos en Función de los Niveles de Concreción. Extraído de PRENDES ESPINOSA (2007a: 75)

MARTÍNEZ SÁNCHEZ (2007a), por su parte y, siguiendo esta última línea de condicionantes de la integración curricular de las T.I.C.s impuesta por CHACÓN MEDINA (2003), considera también dignas de atención otras variables que, a su juicio, tienen igualmente influencia directa sobre este proceso. Más concretamente (MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a; ROMERO TENA, R. Y CABERO ALMENARA, J., 2007; SPITZER, M., 2006):

1.- Variables Evolutivas: Que no hacen sino obligarnos en nuestra planificación didáctica y, habida cuenta de que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación requiere de capacidades y habilidades específicas relacionadas con las diferentes etapas del desarrollo del ser humano, a tener presentes las características de los sujetos que configuran el colectivo humano donde se pretende la implementación (CHACÓN MEDINA, A., 2003; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CABERO ALMENARA, J., 2007b; HAGGBLOOM, S.J., 2002). Esta planificación ha de llevarnos necesariamente a lograr un alumno que, a partir de un determinado momento, sea capaz de asumir la responsabilidad de su formación y, con ello, un total aprovechamiento de las posibilidades que estos recursos ofrecen al proceso instructivo.

2.- Variables Fisiológicas: En realidad y, de acuerdo con MARTÍNEZ SÁNCHEZ (2007a), estas variables no están realmente relacionadas con la edad, sino más bien con la posibilidad de utilizar o no correctamente ciertos órganos naturales empleados en el proceso de comunicación humana. Desde este punto de vista, no se puede obviar, primero, que existen limitaciones fisiopatológicas por parte de algunos sujetos a la hora de usar estas tecnologías,

lo que implica que hemos de adaptarlas a esta plausible realidad para favorecer la posibilidad de que puedan acceder a ellas y, segundo, que la utilización de las T.I.C.s puede constituirse en un importante recurso de apoyo para la superación de estas barreras físicas, llegando incluso al punto de convertirse en uno de los canales principales de comunicación para aquellos individuos que sufren de los impedimentos más restrictivos, lo que no es sino un aliciente más para considerar seriamente su uso.

3.- Variables Culturales: Según MARTÍNEZ SÁNCHEZ (2007a), resulta irrelevante el concepto de cultura que utilizemos como punto de partida, por cuanto sea cual fuere nuestra definición de base, siempre hacemos referencia a una serie de rasgos que identifican a una etnia, a una religión, o a un estado – nación, y que tienen que ver con una visión de la sociedad y de la relación entre quienes la conforman, así como con los significados y creencias con las cuales conviven. La cultura es comunicación, así que, con la incorporación de las T.I.C.s a la enseñanza, no estamos sino transmitiendo de manera global unos contenidos íntimamente ligados al entorno cultural en el que nos estamos desarrollando. Esto supone, ciertamente, la superación de espacios y tiempos en pro de permitir, no sólo la difusión de nuestros valores, sino el intercambio abierto con los de otros contextos, los que, sin duda, contribuyen también a nuestro enriquecimiento personal. La cultura, siguiendo a este autor, deberá ser una cuestión a estudiar detenidamente que conllevará, por fuerza, una planificación de la implementación tecnológica que debe correr en paralelo con un plan de preparación de los receptores para la nueva situación comunicativa de carácter intercultural que toda esta nueva realidad está promoviendo actualmente (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; QUINTANILLA FISAC, M.A., 1995: 14).

4.- Variables Relacionadas con el Desarrollo Socioeconómico: Es obvio que estas tecnologías, por la rapidez de su desarrollo, están en permanente proceso de actualización al quedar obsoletas casi en el momento de su aparición (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2004; BINDE, J., 2005: 20; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b: 4 – 10; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007). De esta forma, el progreso tecnológico, íntimamente ligado a la situación socioeconómica del país, exige el establecimiento de un plan de incorporación que defina prioridades, objetivos y ritmos y, en cualquier caso, el diseño de iniciativas y estrategias que permitan una integración rápida de las T.I.C.s en la enseñanza de una manera viable, exitosa y eficaz (MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a)

5.- Variables Relacionadas con la Situación del Sistema Educativo: Y que hacen referencia a las diferentes peculiaridades que, como fruto de la gestión cotidiana del sistema en cada zona, van surgiendo con manifiesta influencia sobre el proceso educativo, a saber: la dispersión geográfica y el número de centros de la población, la formación inicial y permanente del profesorado en materia de T.I.C.s, objeto, por otra parte, de la presente investigación, el tiempo de dedicación a estos menesteres, la situación de las infraestructuras escolares (edificios, electrificación, disponibilidad de redes, etc.) de cara a la implementación de estas tecnologías, e incluso la actitud de alumnos y profesores respecto a la presencia de estos recursos en la actividad académica cotidiana, entre otras muchas.

SALINAS IBÁÑEZ (1999), ya centrado en los prolegómenos y sutilezas de esta tarea docente tan esencial, ofrece ciertas recomendaciones generales al respecto y establece, a modo de orientación para los educadores, las siguientes dimensiones del proceso de integración de medios en el currículum (SALINAS IBÁÑEZ, J., 1999: 114; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a: 76):

- Definir las estrategias didácticas (como marco para el proceso de toma de decisión sobre los medios).
- Definir las funciones de los medios en el proceso (básicamente identifica la función informativa, la motivadora y la instructiva).
- Integración en el ámbito educativo (tanto referido al contexto especial como al curricular, socioafectivo y vital – externo al aula).
- Estrategias de selección de medios (de acuerdo, entre otros factores, a las características del grupo y a los objetivos).

- Por último, la intervención del profesor respecto a los medios (su grado de intervención será distinto en función del medio que haya sido considerado).

BLÁZQUEZ ENTONADO (1995), sin embargo, concibe, más que el propio proceso de implementación, unos criterios esenciales a tener en cuenta a la hora de aprovechar el potencial didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, entre los cuales cabe destacar (BLÁZQUEZ ENTONADO, F., 1995: 88; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a: 76):

- El asumir que un medio no es tan relevante por sí solo considerado, sino en el contexto de las variables curriculares de las cuales forma parte.
- Concienciarse de que su valor pedagógico dependería más del contexto metodológico en el que se usa que de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas.
- Los recursos, además de mediar en el aprendizaje, desarrollan habilidades cognitivas. Tengámoslo muy en cuenta.
- Los contextos y las predisposiciones que profesores y alumnos tengan ante los medios afectan a la significación que ellos mismos producen. Seamos cautelosos.
- Sobre todas las variables que intervienen en la relación profesor – alumno – medios, parece ejercer un papel determinante la figura del docente, que es quien los concreta de manera definitiva en la correspondiente intervención curricular.

En cualquier caso y, a modo de conclusión, parece que queda patente que el simple hecho de introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el acto educativo no es garante de éxito pedagógico si no se tienen en cuenta, cuando menos, todos las precisiones y condicionantes anteriormente expuestos. No obstante, sí que hay que tener en cuenta, además, que el uso de cada medio implica, a la postre, un tratamiento diferenciado y específico, tanto por parte del profesor como del alumnado, hecho que no hace sino complicar ostensiblemente esta tarea, pero que igualmente tampoco podemos ignorar (CHACÓN MEDINA, A., 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a; ROMERO TENA, R. Y CABERO ALMENARA, J., 2007; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006).

De esos matices concretos que ofrece cada recurso tecnológico por su propia naturaleza y, en lo que a su integración curricular se refiere, nos ocuparemos, pues, a lo largo de las siguientes páginas (CHACÓN MEDINA, A., 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a; ROMERO TENA, R. Y CABERO ALMENARA, J., 2007; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006)...

3.1.- LOS MEDIOS SONOROS: LA RADIO

La utilización del sonido como recurso de enseñanza no es, ni mucho menos, desconocida para la Didáctica (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a; MERAYO, A., 2000; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999), si bien con la llegada de las tecnologías basadas en la informática y los soportes multimedia, a las cuales se ha incorporado de manera casi natural, ha visto potenciada considerablemente su presencia en las aulas respecto a tiempos pretéritos (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007) y ha ofrecido al aprendizaje nuevas perspectivas y posibilidades que antes, quizá, no eran tan viables. En este sentido, podemos destacar (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; MORENO HERRERO, I., 1999):

1.- El Sonido Como Recurso: En este sentido, se hace referencia al uso de los medios sonoros, tanto desde el punto de vista de material de equipo, como del material de paso elaborado por nosotros mismos, como un instrumento a utilizar en distintos momentos de la actuación docente. Así, nos puede servir para ilustrar mejor la exposición de un tema, para motivar al alumnado, para grabar nuestro trabajo de cara a mejorarlo, o sencillamente como material de síntesis para afianzar determinados conceptos (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; MORENO HERRERO, I., 1999), suponiendo esta modalidad de uso didáctico, a la postre, ciertas ventajas como son (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN

GRAVÁN, P., 2007; MORENO HERRERO, I., 1999; MARQUÉS GRAELLS, P., 1999; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999):

- El hecho de ser baratos, manejables y fáciles de utilizar, fuertes, sólidos y resistentes para que los manejen profesores y alumnos.
- Constituyen una buena manera de proporcionar experiencias de aprendizaje a grandes grupos, y también resultan adecuados para el trabajo individual de nuestros estudiantes.
- Fomentan la motivación discente hacia los valores artísticos de la música, debido a la facilidad de acceso a todo tipo de materiales musicales y por proporcionar documentación sonora diversa (folklore, etc.).
- Pueden contribuir a la mejora de la dicción, ya que permiten escuchar voces con una buena vocalización y timbre, además de que facilitan la adquisición de vocabulario y la mejora de la praxis conversacional.
- Para estudiantes con escasa habilidad lectora y para personas con importantes déficits visuales suponen un buen canal de información y comunicación alternativa.
- Las grabaciones también pueden usarse con una finalidad evaluativa de los estudiantes.
- Permiten una integración curricular interesante a través de la realización de múltiples actividades.

2.- El Sonido Como Medio de Expresión y Comunicación: Asumiendo que la comunicación es una actividad que permite la relación entre las personas para el intercambio de información, el desarrollo de la expresión y, en definitiva y como señalan LLORENTE CEJUDO Y ROMÁN GRAVÁN (2007), para vivir, los recursos sonoros, al utilizar diversos lenguajes como el verbal, el musical, etc. no permiten sino la elaboración de mensajes materializados en diversas formas de representación simbólica que facilitan el empleo de múltiples modalidades de expresión, entendiendo a este último término como un instrumento de desarrollo y promoción de la creatividad en el ser humano (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; MORENO HERRERO, I., 1999; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999), lo cual no es sino altamente beneficioso para su crecimiento integral y evolución.

3.- El Sonido Como Análisis Crítico de la Información: La constante necesidad de desarrollar una capacidad de reflexión crítica ante la información que nos llega a través del vertiginoso flujo de mensajes y comunicaciones que recibimos diariamente (CABERO ALMENARA, J., 2007a: 2 – 4; 2004; BINDE, J., 2005: 20; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b: 4 – 10; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007) hace que nos veamos obligados a dotarnos de instrumentos que nos capaciten para analizar, descodificar y entender toda esa vorágine de contenidos a la que hemos de enfrentarnos de manera continuada (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; MORENO HERRERO, I., 1999; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999), lo que supone, sin duda, una tarea más que ardua.

Desde este punto de vista, hay algunos recursos sonoros como la radio, que se muestran altamente propicios para poder desarrollar esta capacidad de análisis, por cuanto su facilidad técnica y su sencillo manejo nos permitirán grabar la información para poder estudiarla después con el debido detenimiento. Así, se pueden ir creando paulatinamente pequeñas pautas de investigación, sencillas escalas de observación y guías comparativas, entre otros instrumentos, que nos permitan desarrollar la capacidad de análisis crítico de la información en nuestro alumnado (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; MORENO HERRERO, I., 1999; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999), lo que constituye, hoy en día, una competencia altamente demandada por la sociedad para sus futuros ciudadanos.

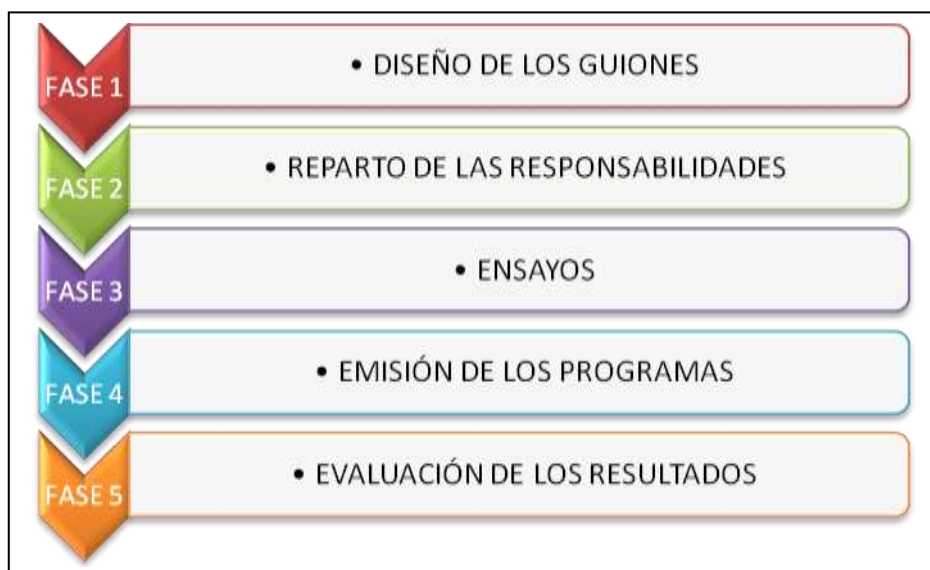
Quizá el medio sonoro que, por excelencia, siempre ha tenido una presencia predominante en la escuela ha sido la radio, para cuya utilización didáctica siempre hemos de desarrollar planificaciones basadas en una triple perspectiva, a saber (GALLEGO ARRUFAT,

M.J. Y MARTÍNEZ SERRANO, M.C., 2003; LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999):

- Como objeto de estudio, en cuyo caso se puede plantear desde una doble perspectiva: estudiar el desarrollo técnico del medio y su evolución histórica; e introducir a los alumnos en aspectos científicos sobre su funcionamiento como el estudio de las ondas, la modulación y frecuencias, etc., dependiendo siempre de la edad y características del alumnado objetivo.
- Como soporte de información educativa, por ejemplo, mediante la preparación de un programa, bien para su correspondiente emisión o simplemente para su grabación, o incluso a través de un análisis crítico de los mensajes.
- Como un tipo de experiencia para favorecer la creatividad y expresión de los estudiantes: recurriendo a la mejora de la expresión oral y las destrezas comunicativas, además de a la investigación, la redacción de guiones, la interacción con medios técnicos, etc.

De hecho, no es escaso el potencial educativo que la radio tiene si decidimos utilizarla como recurso pedagógico en nuestras aulas (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; MORENO HERRERO, I., 1999; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999), concretamente, los usos prácticos que de ella pueden desprenderse, de cara a una instrucción eficaz, son variados y creativos. Por poner algunos ejemplos podemos mencionar (DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999: 203 - 205; FERNÁNDEZ ARQUELLADAS, J.M. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2005: 145):

- 1.- Radio Simulada: En donde se elabora y graba un programa de radio con fines didácticos pero no llega a emitirse oficialmente.



Cuadro 5: Fases Para el Diseño y la Producción de un Programa Radiofónico. Extraído de LLORENTE CEJUDO Y ROMÁN GRAVÁN (2007)

- 2.- Radio Escuela: Que nos daría una visión más completa y ecléctica acerca de la realidad de nuestros centros educativos al emitir, de forma local, algunas clases y actividades complementarias o extraescolares a través de las ondas.
- 3.- Escuela en la Radio: Lo que no es sino una visita concertada a una emisora oficial para conocer mejor este medio y poder darle un uso educativo mucho más eficiente y completo.
- 4.- Radio Como Documento: O la grabación de una emisión real de un programa de radio para su posterior análisis en el aula.
- 5.- Radio Escolar: Emisión, a través de las ondas, de un programa radiofónico diseñado y elaborado por los alumnos.

- **6.- Radio Itinerante:** La opción más adecuada para las escuelas del medio rural, por cuando se realizan programas de radio elaborados por los alumnos, a la par que se emiten clases o actividades del centro en contextos de difícil accesibilidad geográfica o con una disposición espacial peculiar. Es la conjunción adaptada de la radio escolar y la radio escuela.
- **7.- Radio Como Nexo de Unión de una Red de Centros:** Que no es sino implicar a un conjunto de centros en la participación y desarrollo de un programa en una emisora de radio. Muy adecuado también para las instituciones educativas rurales por su habitual estructura de tipo C.R.A. / C.P.R.
- **8.- Redes de Radio en la Escuela:** Igualmente interesante para los entornos rurales, consiste en la ruptura del aislamiento geográfico mediante la constitución de una comunidad de radioaficionados que se comunican entre sí de acuerdo a determinados patrones de comportamiento (hora de emisión, duración, contenidos, etc.).

LLORENTE CEJUDO Y ROMÁN GRAVÁN (2007: 97) proponen, por su parte, un modelo de utilización didáctica de la radio más basado en la concepción que tienen, desde un punto de vista triádico, de las ventajas de su implementación escolar, que de las actividades que sobre el mismo se pueden realizar (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; MORENO HERRERO, I., 1999; MARQUÉS GRAELLS, P., 1999; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999). Desde esta perspectiva, podemos sintetizar esta visión en el siguiente cuadro sinóptico:

RADIO	USOS	INCIDENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO
Medio de Comunicación (Lenguajes: Palabra, Música, Sonido, Silencio, etc.)	Medio de Expresión y Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de contenidos, determinados conceptos, procedimientos y actitudes. • Desarrollo de técnicas de expresión y comunicación. • Desarrollo de la imaginación y la capacidad creativa. • Elaboración de información, noticias, etc.
Sistema Tecnológico de la Información	Como Instrumento y Recurso	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso para diferentes tareas: presentación de temas, motivación, eje globalizador, actividades de síntesis y aplicación, evaluación, etc. • Desarrollo de actitudes y hábitos de escucha en diferentes situaciones de comunicación. • Actividades de dicción y expresividad de la voz. • Instrumento de evaluación y autoevaluación.
Mensaje Radiofónico: Diversos Contenidos.	Análisis Crítico de la Información	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de mecanismos de representación y utilización de otros códigos. • Desarrollo de la capacidad de descodificación y análisis de la información. • Conocimiento del medio y sus lenguajes específicos. • Conocimiento del proceso de elaboración de la información. • Elaboración de los propios instrumentos de análisis: guías de audición, escalas de observación, etc.

Tabla 1: Utilización de la Radio e Incidencias en el Proceso Educativo. Extraído de LLORENTE CEJUDO Y ROMÁN GRAVÁN (2007: 97)

En los últimos años, por otro lado, se han ido desarrollando también diversas e importantes experiencias educativas innovadoras basadas en la reconfiguración de los medios de soporte analógico a través de la red. Así, ahora, podemos hablar de la televisión, la radio o el vídeo a través de Internet, entre otros, los cuales, aunque siguen igualmente en esta modalidad todos los principios didácticos que hemos venido apuntando con anterioridad, bien es cierto que aportan otros nuevos, pero manteniendo siempre la significatividad que su medio de origen ha tenido desde sus principios (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P.,

2007; CHACÓN MEDINA, A., 2007, 2003; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999).

Finalmente, se cierra este punto facilitando algunos aspectos que, en opinión de LLORENTE CEJUDO Y ROMÁN GRAVÁN (2007: 110), deben tenerse siempre en cuenta a la hora de la integración curricular de cualquier tipo de recurso sonoro, más específicamente:

- Los documentos sonoros permiten predisponer y motivar a la audiencia o al alumnado para la actividad de escuchar.
- Permiten aclarar o reforzar conceptos.
- Deben ser de corta duración, pues se corre el peligro de que la audiencia deje de prestar atención.
- Un buen momento debe ser evocador, debe estimular la imaginación.
- No debemos empeñarnos en ofrecer todo mediante documentos sonoros, hay otros recursos igualmente válidos.
- Podemos comenzar las sesiones ofreciendo una música relajante antes de empezar a hablar, mientras se acomodan los asistentes, etc.
- Antes de nuestra actuación conviene que probemos y repasemos todos los recursos a utilizar con el fin de comprobar su funcionamiento y, sobre todo, verificar su adecuación a las necesidades de una buena comunicación: que el sonido llegue a todos los rincones, que el volumen sea el adecuado, evitar los ruidos, etc.

3.2.- EL VÍDEO / DVD

Una de las primeras diferencias que hemos de tener clara cuando hablamos de la integración curricular del vídeo en la enseñanza es la que, a juicio de CABERO ALMENARA (2007c, 1989), hay que establecer entre el video didáctico / educativo y la utilización didáctica del vídeo y que, de acuerdo a sus propias palabras (CABERO ALMENARA, J., 2007c: 130; 1989):

“Por vídeo didáctico vamos a entender aquel que ha sido diseñado y producido para transmitir unos contenidos, habilidades o actividades que, en función de sus sistemas simbólicos, forma de estructurarlos y utilización, propicie el aprendizaje en los alumnos; por el contrario, con su utilización didáctica nos referimos a una visión más amplia de las diversas formas de organización que puede desempeñar en la enseñanza”

En nuestro caso y, aunque conviene tener siempre presente esta distinción tan bien planteada, hablaremos de vídeo educativo, en general, aunque, a todas luces, la postura en la cual nos centramos se acerca bastante más a la utilización didáctica del mismo, por cuanto no se hará mención a los diseños específicos de este recurso con fines instructivos (CABERO ALMENARA, J., 2007c; 2000; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a). Esa cuestión quedará, pues, para otra ocasión, en tanto que se aleja de la filosofía del presente trabajo de investigación.

Entre las diversas características que se le atribuyen al video, desde el punto de vista pedagógico, podemos destacar las siguientes (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 184; CABERO ALMENARA, J., 2007c; 2000; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CEBRIÁN DE LA SERNA, M., 1994):

- Debe estar diseñado para poder ser *utilizado conjuntamente con otros medios*, por lo que los contenidos deben estar compartidos entre todos ellos.
- Tiene que estar *dotado de una guía* que dé pistas para un buen uso (guía didáctica), tanto si el programa está pensado para enseñanza presencial como si lo es para docencia a distancia (en este último caso, aún más).
- Debe contar con los recursos expresivos que lo hagan *atractivo y motivador*. Es importante lograr el equilibrio entre el contenido científico, el diseño didáctico y una presentación atractiva que no lo separe demasiado del resto de programas que el alumno ve por televisión.

- Ha de conjugar la capacidad de *transmisión de contenidos* al alumnado, y el *apoyo* al profesorado, a la vez que no debe dejar de ser *generador de actividad y de discusión* entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Está obligado a *romper la linealidad de la información y tender a la interactividad*, entendida esta como la posibilidad de intercalar en el proceso de visionado otros elementos que, de alguna manera, rompan el discurso y favorezcan la reflexión, contrastación con otras fuentes, etc.
- Si partimos de la premisa de que un vídeo didáctico, generalmente, incide sobre un tema, entendemos que es necesario verlo en su totalidad. Por esta razón, es conveniente que su *duración no supere los veinte minutos*, pues, de esta forma, no decaerá el nivel de atención, además de contar con un mayor tiempo para la discusión.
- *La presentación de contenidos debe ser escalonada y con un vocabulario comprensible*. Su visionado debe tener una continuidad con el antes y el después de manera que genere procesos significativos (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; HAGGBLOOM, S.J., 2002) y no quede descontextualizado.

Igualmente, la aplicación de este medio al entorno educativo implica una serie de ventajas e inconvenientes que, a la hora de su integración curricular, no pueden ni deben ser ignoradas. En este sentido, podemos sintetizarlas de la siguiente manera (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007c; 2000; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999):

1.- Ventajas del Uso del Vídeo en Educación

- Flexibilidad en el momento de la recepción. El profesor que va a usar el material de vídeo tiene capacidad para visionarlo inmediatamente después de producirse los hechos. Puede verlo en el momento en que se están produciendo, a la vez que lo graba para verlo posteriormente, o bien puede grabarlo y verlo cuando le interese el material.
- No dependencia de otros medios o profesionales para el visionado del material grabado, ya que no necesita de ningún proceso ni físico ni químico para ello. El usuario puede ser totalmente autónomo.
- Comodidad de uso, tanto para la inclusión de un visionado en cualquier momento del proceso de enseñanza – aprendizaje, al no necesitar condiciones especiales de iluminación, como para la preparación del material, que basta con introducir la cinta, poner la cámara a grabar, etc.
- Facilidad de manejo y operación. Con los aparatos actuales es posible, de una manera fácil y, en muchos casos a distancia, realizar todas las operaciones de carga de cinta / disco duro, puesta en marcha, paro, pausa, etc..., así como las de modificar volumen, brillo, color, etc...
- Facilidad de manipulación de la señal en el proceso de producción. Se pueden realizar de una manera fácil, siempre que se cuente con el material adecuado, modificaciones de la información, tanto en vídeo como en audio: mezclas, rótulos, inserciones, etc...
- El programa puede observarse un número indefinido de veces.
- Su facilidad de manejo y costo permite que pueda ser utilizado de diversas formas en la enseñanza.
- Favorece un uso activo.
- Permite la utilización de diferentes tipos de materiales con las correspondientes adaptaciones específicas.
- Puede ser fácilmente incorporado a un conjunto de materiales multimedia.
- Registro de elementos de la comunicación verbal y no verbal.

- Reducción de la necesidad de introducción de un observador en los diferentes contextos de investigación.
- Posibilidad de observación global de todos los fenómenos y realidades estudiadas a través de su empleo.
- Aislamiento de las secuencias.
- No es necesario contar con un instrumento de observación previo que esté altamente estructurado.
- Transferencia de la “realidad” registrada a diversos observadores.

2.- Inconvenientes del Uso del Vídeo en Educación

- Posible aislamiento del investigador del contexto natural donde ocurren los acontecimientos que están siendo objeto de estudio.
- Contar exclusivamente con una parte de la realidad, la registrada en el plano de la cámara y la recogida por el micrófono de la misma.
- Previa selección de la información por la persona que realiza las grabaciones.
- Probable influencia en los observados por la presencia de la tecnología de registro, lo cual puede, sin duda, coartar la espontaneidad de sus comportamientos de cara a su estudio objetivo.
- Problemas técnicos que puedan aparecer durante la grabación: falta de baterías, duración de la grabación, interrupción de la alimentación / suministro eléctrico...
- Tendencia a dejarse sobrellevar por la cámara.
- Interrupción de las secuencias de observación.
- Su utilización para la producción requiere el dominio correspondiente por parte del profesor y el alumno de unos mínimos conocimientos técnicos y de lenguaje audiovisual.
- Su producción requiere de unas mínimas dotaciones instrumentales, lo que supone una cierta inversión económica que, en no pocas ocasiones, puede ser de una elevada cuantía.
- Puede favorecer la pasividad en los receptores.

A decir verdad y, habida cuenta de todas las ventajas e inconvenientes que su utilización trae aparejadas consigo (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007c; 2000; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999), tantas son las funciones que, a día de hoy, puede desempeñar el vídeo en la tarea educativa que estaríamos hablando de ellas de manera interminable, lo cual, ciertamente, no es posible. No obstante, sí que hay algunas que merecen, a todas luces, ser mencionadas en estas líneas por su más que evidente importancia, a saber (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007c; 2000; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Y RÍOS, J.M., 2000; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999):

1.- Transmisor de Información: Quizás y, siguiendo a CABERO ALMENARA (2007c) y ROMÁN GRAVÁN Y LLORENTE CEJUDO (2007a), sea este su uso más habitual en la enseñanza, por no decir casi el único. Según estos autores y, en líneas generales, supone el manejo por parte del docente, desde vídeos didácticos expresamente realizados para la presentación de un determinado corpus de contenidos curriculares (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2000; CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Y RÍOS, J.M., 2000; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999), hasta el uso de programas emitidos por televisión; o sea, aquellos diseñados, producidos, experimentados y evaluados para ser insertados dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, hasta los documentales que han sido concebidos para el público en general, y que son adaptados por el profesorado para sus propios estudiantes (CABERO ALMENARA, J., 2000; CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Y RÍOS, J.M., 2000; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a).

2.- Instrumento Motivador: Pues, como indican acertadamente CABERO ALMENARA (2007c) y ROMÁN GRAVÁN Y LLORENTE CEJUDO (2007a), su poder emana directamente de las posibilidades de atraer y capturar la atención que despierta el lenguaje de los medios audiovisuales, y sus influencias directas en las emociones (SPITZER, M., 2006; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995), lo que nos puede ayudar a crear una dinámica participativa y a perfeccionar determinadas habilidades expresivas y perceptivas, sin perder, por ello, de vista el hecho de que los alumnos aprenden, al mismo tiempo, a dominar nuevas herramientas de comunicación, aspecto al cual se le otorga gran importancia hoy en día en los nuevos planes de estudio no universitarios (CABERO ALMENARA, J., 2007c; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a).

3.- Instrumento de Conocimiento: Ya que se trata de un recurso ideal para que nuestros estudiantes aprendan a conocer y analizar, de forma real, el mundo que está a su alrededor, sin tener, por ello, que ser meros receptores pasivos de información. Esta utilidad tiene un carácter altamente motivador, contextualiza fielmente los mensajes que se transmiten a través del medio, realiza el trabajo desde una perspectiva colaborativa y alfabetiza a los implicados en el sutil lenguaje de las imágenes, pero exige un trabajo, codo con codo entre alumnos y profesorado, pues no se trata de grabar indiscriminadamente todo aquello que se nos pone por delante, sino de retratar, de forma planificada, una realidad para poder verla desde el prisma de la mayor eficiencia pedagógica, si bien, no hemos de olvidar, por otro lado, que el valor educativo de esta alternativa no radica tanto en la calidad de los productos finales realizados como en los procesos seguidos para elaborarlos y la solidez de los aprendizajes obtenidos a través de los mismos (CABERO ALMENARA, J., 2007c; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a).

Desde este punto de vista, diversos estudios e investigaciones sobre esta modalidad de uso del vídeo (LÓPEZ – ARENAS, J.M. Y CABERO ALMENARA, J., 1990; CABERO ALMENARA, J. Y HERNÁNDEZ, M.J., 1995, CABERO ALMENARA, J. Y MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 1997) han puesto de manifiesto una serie de importantes conclusiones respecto a sus posibilidades y limitaciones aplicadas a la enseñanza, y hacia algunas exigencias para su puesta en acción, a saber (CABERO ALMENARA, J., 2007c: 138; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a):

- La necesidad de una formación técnica y didáctica del profesorado.
- La necesidad de una justificación metodológica previa por parte del profesor, a la implantación del medio en el aula.
- Para que el vídeo pueda usarse como instrumento de conocimiento por parte de los estudiantes, es necesario partir de una metodología de indagación.
- Aumenta la investigación personal en los estudiantes: bibliográfica, de campo y de aplicación de los conocimientos adquiridos a su entorno cotidiano y habitual.
- La evaluación se convierte en un proceso formativo, más que en un producto sumativo.
- Mejora el ambiente y el clima de clase.
- Acercamiento de los estudiantes a los contextos naturales.
- Adquisición por los alumnos, tanto de los contenidos conceptuales, como de los referidos al manejo técnico de los equipos y a realización videográfica.
- Resulta difícil su utilización con grupos – clase del tamaño de los actuales.
- Esta estrategia de utilización didáctica del vídeo consume bastante tiempo, y de ello debe, por ende, de ser consciente el profesor.
- Produce una gran motivación en los alumnos, potenciando el desarrollo de actitudes positivas tanto hacia los contenidos trabajados como hacia el propio vídeo como instrumento de aprendizaje, lo cual redundará igualmente en el entusiasmo del profesor a la hora de su integración curricular.



Cuadro 6: El Vídeo Motivador. Fuente: TARINGA.NET

4.- Instrumento de Evaluación: Desde esta perspectiva se pueden diferenciar dos posibilidades (CABERO ALMENARA, J., 2007c: 139; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a):

- Diseño de situaciones específicas, tanto reales como simuladas, para evaluar los conocimientos, habilidades y destrezas del alumnado (DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999).
- Autoconfrontación por parte del estudiante de las actividades, ejecuciones o habilidades expuestas.

Así, en el primer caso, hablamos de presentar a los niños una serie de secuencias para que, aplicando los conocimientos adquiridos, emitan un juicio de valor sobre su grado de acierto en la ejecución de una determinada tarea (simulación del comportamiento de un fenómeno, dramatización, etc.), o para la localización de los errores cometidos durante el desarrollo de la misma, mientras que, en el segundo, aprovechando el potencial de *feedback* que posee el vídeo, se utilizaría para que los estudiantes, observando sus propias ejecuciones y, con la ayuda de profesor y compañeros, puedan analizar objetivamente su comportamiento, corregir sus equivocaciones, y perfeccionar las actividades efectuadas (CABERO ALMENARA, J., 2007c; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999).

5.- Instrumento de Comunicación y Alfabetización Icónica de los Estudiantes: Función esta que tiene toda la lógica, por cuanto cada día va adquiriendo mayor relevancia en nuestras instituciones educativas la formación de los alumnos en el lenguaje de la imagen y los medios de comunicación de masas (CABERO ALMENARA, J., 2007c; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999). Entre las diversas razones que se han aducido para justificar esta necesidad de alfabetización icónica de los estudiantes, están las siguientes (ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a: 75; CABERO ALMENARA, J., 2007c)

- El elevado índice de consumo de medios y la saturación de estos en la sociedad contemporánea.
- La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.

- El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.
- La creciente importancia de la comunicación e información visuales de todas las áreas.
- La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.

De esta forma, entienden ROMÁN GRAVÁN Y LLORENTE CEJUDO (2007a: 75 – 76) que esta nueva modalidad de educación de corte visocónico a través del vídeo, debe estar orientada por una serie de principios inexorables, a saber:

- Estar dirigidas por la práctica: sémica, interpretativa y técnica; sin que ello deba entenderse como que la mera realización práctica sea suficiente.
- Debe iniciarse con un aprendizaje perceptivo, que persiga como objetivo el perfeccionamiento visual para la identificación de mayor número de objetos y el de acostumbrar al estudiante a una recepción activa ante la información visual.
- Aprender los elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual, tanto en imagen fija como en movimiento (tipos de planos, movimientos de cámara, ángulos, composición de la imagen, significación de los diferentes tipos de sonidos).
- Una vez adquiridas las destrezas descriptivas y técnicas, debe desarrollarse otro tipo de destreza, en concreto la interpretativa, con el objeto de que los alumnos sean capaces de identificar los mensajes encubiertos.
- Toda la actividad debe estar dirigida desde el principio y la idea de que los medios son representaciones de la realidad y nunca la realidad misma, y por lo tanto, susceptibles de modificación y transformación consciente e inconsciente por las personas.

6.- Recurso Para la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado: Que, como su propio nombre indica, implica la utilización del vídeo como instrumento de formación y reciclado docente, por una parte en lo que serían habilidades y estrategias didácticas, y, por otra, en contenidos propios de su área curricular. Dentro, además, de su uso en la instrucción didáctica, se han desarrollado una serie de utilidades básicas: la microenseñanza y la supervisión clínica, los estudios de caso, la toma de decisiones y la auto y heterobservación. No obstante y, grandes artificios aparte, el simple hecho de que el profesor grabe y analice, bien de forma individual o grupal, su comportamiento en clase, puede ser una actividad significativa de perfeccionamiento, sobre todo para aquellos docentes que se encuentren en la fase inicial de su actividad profesional, lo cual es especialmente valioso para la mejora de sus habilidades como transmisores de conocimiento (CABERO ALMENARA, J., 2007c; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999).

7.- Medio de Formación y Perfeccionamiento de los Profesores en sus Contenidos del Área de Conocimiento: Para lo cual puede, siguiendo a CABERO ALMENARA (2007c) y ROMÁN GRAVÁN Y LLORENTE CEJUDO (2007a), usarse como transmisor de información y conocimiento al profesorado (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2000; CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Y RÍOS, J.M., 2000; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999), de cara a su actualización y reciclado, lo cual, sin duda, está resultando de gran interés hoy día para nuestros docentes por el aporte que realiza a la enseñanza a distancia y la flexibilidad horaria, en pro de la compatibilidad con las tareas profesionales. Destacan, además, estos autores, que estas producciones no precisan de tratamiento audiovisual complejo; clases magistrales, conferencias y mesas redondas pueden ser perfectamente válidas para el objetivo perseguido con la ventaja adicional de que no implican un coste prohibitivo para su producción y permiten una rápida distribución (CABERO ALMENARA, J., 2007c; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999).

8.- Herramienta de Investigación Psicodidáctica: Utilidad que ha adoptado gran éxito e interés en los últimos tiempos, gracias al avance técnico que ha permitido la creación de cámaras portátiles que graban en mínimas condiciones de iluminación, así como el refinamiento de las actuales técnicas de análisis y recogida de información. Desde este prisma, algunas de las modalidades en las cuales se ha utilizado han sido la investigación proceso – producto como

una fuente de datos de interacción profesor – alumno, la investigación sobre los procesos cognitivos de decisión del profesorado, estudios etnográficos y trabajos de laboratorio en situaciones de interacción (CABERO ALMENARA, J., 2007c; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a).

9.- Recurso Para la Investigación de Procesos Desarrollados en Laboratorios: En tanto que puede resultar altamente útil para registrar fenómenos que no son fácilmente distinguibles por el ojo humano y facilitar, así, su posterior análisis. Hoy en día, estas alternativas se han ampliado visiblemente con la aparición de nuevos instrumentos técnicos que facilitan la grabación de los hechos de estudio a intervalos temporales que han sido previamente delimitados por el investigador, la introducción dentro de los organismos de la endoscopia o la microvideografía, así como la posibilidad de transferir a papel o soporte informático las grabaciones realizadas para facilitar la investigación de las realidades registradas (CABERO ALMENARA, J., 2007c; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a).

Y es que, sin duda, se trata este de un medio tan versátil y lleno de posibilidades que no hace sino ofrecer una amplia gama de perspectivas de utilización eficaz a la enseñanza, entre las cuales podemos destacar (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007c; 2000; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; FERRÉS I PRATS, J.; 1988):

- 1.- Vídeo Lección: En ella, lo que se plantea es realizar una exposición de contenidos exhaustiva, de la misma o parecida forma en que lo haría un profesor. El uso de la vídeo lección se revela más útil en pequeños grupos y en trabajo individualizado que en tareas en gran grupo, donde es necesario algo que se pueda adaptar a las diferencias individuales. El programa transmite informaciones y el alumno se limita a contemplarlas, comprenderlas y memorizarlas.
- 2.- Vídeo – Apoyo: Su función es la de servir de refuerzo a las explicaciones del profesor. Es una modalidad más activa que la de la vídeo lección ya que, existe una interactividad entre las palabras del maestro y las imágenes que se visualizan; el alumno puede participar con preguntas y aportaciones, y esto le crea mayor cantidad de estímulos que le hacen mantener la atención mejor y durante mayor tiempo. Por otro lado, esta opción le va a permitir al estudiante salir de su entorno natural al ofrecerle realidades lejanas a las que no tiene acceso.
- 3.- Vídeo – Proceso: Aquí importa más cómo ocurren los hechos y el proceso de investigación o de creación que los propios resultados. Es el vídeo en manos del alumno. Esta sería una de las formas más adecuadas para formar a nuestros discentes en temas como el lenguaje y la alfabetización audiovisual, la creación y experimentación de nuevas formas en educación artística, etc... Permite, por otro lado, la ampliación del marco experiencial al facilitar el acceso a la abstracción a través de la indagación, ayudando a comprender el entorno más inmediato y facilitando el aprendizaje por descubrimiento.
- 4.- Programa Motivador: Pretende incitar, interesar al alumno por los contenidos que se exponen en el vídeo para crear un ambiente de trabajo lo más estimulante posible, después del correspondiente visionado. Es un tipo de videograma que está dentro del marco de un modelo basado en la pedagogía activa y participativa. Mediante el vídeo motivador, se puede fomentar la participación (o en algunos casos provocar la hipnosis, caso de algunos medios de comunicación) de los estudiantes en actividades y para desarrollar la observación crítica.
- 5.- Programas Monoconceptuales: Son vídeos cortos, normalmente de menos de cinco minutos, que se centran en la explicación, demostración, etc... sobre una parte muy concreta de un hecho determinado.
- 6.- Vídeo Interactivo: Resulta de la fusión de dos poderosos medios como el vídeo y la computación, haciendo posible la combinación del poder de evocación de la imagen y la interactividad de los medios informáticos (CHACÓN MEDINA, A., 2003; MENA MARCOS, MARCOS PORRAS Y MENA MERCHÁN, 1996). El alumno controla el sistema a través de sus respuestas, haciendo que el vídeo / ordenador avance, retroceda, busque una imagen o tome un determinado camino, en función de las respuestas u opciones elegidas.

- 7.- Vídeoacertijo: Que puede desarrollarse individualmente o por grupos. Se graban objetos, cuerpos, etc., que sean difíciles de reconocer desde muy cerca, buscando en su introducción que los alumnos acierten el objeto grabado.
- 8.- Videoenigma: Muy semejante al anterior, pero en la grabación se va abriendo progresivamente el zoom hasta que se descubra el objeto completo.
- 9.- Relatos en Cadeneta: El estudiante o el profesor delante de la cámara empieza a contar un relato, que dura un tiempo fijado con anterioridad, a este le sigue otro alumno que debe continuar la historia, y así sucesivamente. Posteriormente se observa el material.
- 10.- Videoanimación: Se prepara la cámara para que grabe cada cierto tiempo, realizando los alumnos delante de la misma una serie de acciones que posteriormente serán observadas de forma conjunta en clase. Pretende fomentar el debate, el diálogo y la reflexión crítica.

No podemos, por otra parte, cerrar este apartado sin hacer mención a algunos preceptos y actividades esenciales en torno al uso del vídeo en el aula que todo buen docente debe tener muy en cuenta para poder obtener del mismo un rendimiento eficaz y unos más que óptimos resultados pedagógicos. Veámoslos en función de las diferentes etapas del visionado (CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007c; 2000; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007a; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999):

1.- Antes del Visionado

- Toma de contacto privada con el programa. En ella, se realizará una valoración general del mismo, teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen con su correspondiente utilización y las características de los receptores hacia los cuales va dirigido. Esta evaluación conducirá a la toma de decisiones respecto a las adaptaciones necesarias que deben efectuarse sobre el material, y la forma concreta en la cual se incorporará en la enseñanza con los estudiantes.
- También se deberán planificar las actividades de extensión que los alumnos realizarán, una vez visto el documento a tratar.
- Comprobar que los equipos funcionan correctamente.
- Visionado previo del material con el triple fin de: comprobar su estado, conocer el contenido y realizar, si fuera preciso, los cortes y / o montajes oportunos.
- Puede ser también interesante preparar una serie de preguntas a las cuales, posteriormente, el discente deberá responder, una vez observado el programa.
- Toma de contacto y preparación de la guía didáctica de acompañamiento, si la hubiere.
- También podría resultar útil la realización de un mapa semántico de los contenidos que se ofrecen a los alumnos.
- Motivación, despertar el interés de los estudiantes: crear expectativas respecto a lo que se va a ver, contextualizar el vídeo, explicar algún hecho que es previsible que no se entienda bien. En algunos casos, puede ser conveniente sistematizar estas cuestiones en una guía de observación que se puede comentar antes de la puesta en marcha del vídeo.
- No contar el programa ni aclarar demasiadas dudas, es mejor dejar que ellos pregunten después.

2.- Durante el Visionado

- Tener en cuenta el tamaño de la televisión, distancia y altura a la que está, en relación con la posición de los alumnos.
- Procurar que no se hagan preguntas o comentarios durante el visionado.
- No realizar paradas en el visionado, si no es imprescindible.

- En algunos casos, puede ser interesante una segunda visualización del videograma después de realizada una puesta en común.
- No hacer ningún otro tipo de trabajo, paseos, subir y bajar volumen.... para no distraer a las personas que están viendo el vídeo.
- Si no es posible lograr atención sobre el programa, mejor parar, sin enfadarse, y continuar con otra actividad para no perder más tiempo del ya dedicado a la preparación.
- Frente a un modelo lineal de utilización, caracterizado por su presentación por el profesor, la observación continuada del documento y la formulación de preguntas sobre las dudas que ha generado; CABERO ALMENARA, J., (2007c) propone un modelo estructurado donde se puedan utilizar todas las posibilidades instrumentales (pausa, avance rápido hacia delante, cámara lenta,...) y de intervención didáctica (formulación de cuestiones, traslación de una pregunta formulada por un alumno a otro, revisión de las partes más significativas,...) que se consideren oportunas.
- Debe explicarse a los alumnos los motivos por los que se observa el vídeo y los objetivos que se persiguen, comentar los términos que pueden aparecer que no sean de su dominio, así como también llamar su atención sobre las partes más significativas y de mayor interés.
- Observar las reacciones de los estudiantes durante el visionado.
- Puede ser aconsejable cuando se para el vídeo pedir que se anoten los aspectos más relevantes del mismo.

3.- Después del Visionado

- Se debe de finalizar con la realización de una serie de actividades que vayan encaminadas a: localización de errores adquiridos durante la observación, análisis de la calidad y cantidad de la información recibida, y por otra, a la profundización en la misma.
- Las actividades pueden ser diversas: destinadas a complementar la información, a la realización de diferentes trabajos para la profundización en los contenidos presentados, entrevistas a especialistas, debate en grupo, presentación de las fichas realizadas durante el visionado, buscar ejemplos en su contexto real, describir los personajes aparecidos, elaborar esquemas y dibujos, explicar lo visto en el programa en los propios términos, diseño de murales, identificación y exposición de los conceptos claves, hasta la creación de un nuevo guión del programa.
- Si no se consiguiera la participación espontánea de los estudiantes, puede ser conveniente el uso de técnicas de dinámica de grupos para fomentar la implicación de todos, o cuando menos, del mayor número de ellos, y así obtener el máximo beneficio posible del empleo del audiovisual.

3.3.- LA TELEVISIÓN EDUCATIVA

¿Qué debemos entender por televisión educativa?. CASTAÑO GARRIDO Y LLORENTE CEJUDO (2007: 113) parecen tenerlo bastante claro cuando sostienen que:

“Se trata de un tipo de emisiones, dentro de la programación general televisiva, que por su contenido o por su tratamiento, presentan posibilidades de aplicación educativa y cultural, en las distintas modalidades de producción de dichos materiales”

No obstante, al hablar de televisión educativa debe quedarnos claro, en primer lugar, que no siempre tiene por qué significar lo mismo. A decir verdad y, en lo que a este recurso tecnológico se refiere, podemos encontrarnos con las siguientes variantes, dependiendo de las modalidades de producción que ofrece cada una de ellas a los centros educativos. En este sentido, podemos destacar (CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1992; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003):

1.- Televisión Educativa: Que contempla contenidos que tienen algún tipo de interés formativo y / o instructivo y que, por alguna razón, pese a estar dirigidos hacia la totalidad de la población, no forman parte del currículum escolar oficial. Trata de incidir sobre la preparación de los receptores, modificando sus conocimientos, conductas, actitudes, etc. Entre los principales elementos que la caracterizan cabe destacar los siguientes (CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1992; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003):

- Predominio del diseño didáctico sobre el instructivo. Teniendo en cuenta que un programa de televisión educativo es, en primer lugar, eso mismo, un programa de televisión, y por ello debe emplear todos los elementos expresivos propios del medio. No se puede olvidar que son objetivos educativos los que definen la intencionalidad del mensaje. Por tanto, lo educativo debe primar siempre sobre lo televisivo y no a la inversa.
- Secuenciación flexible, que vendrá a consistir en cierta participación de los usuarios en la confección de su estructura.
- La existencia de medios y materiales complementarios que permiten al alumno un seguimiento de la emisión, a la vez que facilitan una participación activa en la recepción del programa.
- Difusión previa de la temática y contenido a emitir, aspecto que puede considerarse como una prolongación del anterior.
- Está dirigido a un público concreto y predefinido.

2.- Televisión Escolar: Esta modalidad persigue la suplantación del sistema educativo formal, marcándose como objetivos los mismos que los prefijados en el diseño curricular base, desde niveles de primaria hasta cursos de actualización universitarios. Los planteamientos del diseño son pedagógicos y se pretende la adquisición de los objetivos propios del currículum oficial a sujetos que, por una u otra causa, no pueden asistir a las aulas convencionales.

3.- Televisión Cultural: Presenta un contenido amplio y posee como objetivos prioritarios la divulgación y el entretenimiento, como planteamientos narrativos de la televisión comercial (reportaje, documental, etc.) y que, dados los condicionamientos espaciales, temporales en los cuales se recibe el mensaje, no precisa de ningún tipo de propósito excesivamente académico y / o científico, si bien, estos programas se recubren de una pátina de cientificidad que les da un “gancho” que no tendrían si se tiene en cuenta simplemente su contenido (CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003).

De acuerdo con SALINAS IBÁÑEZ (2000a), y centrados ya en lo que a la integración curricular de la auténtica televisión educativa se refiere, el esquema del proceso a seguir de cara a tal fin viene diferenciado por cuatro etapas fundamentales, a saber (SALINAS IBÁÑEZ, J., 2000a; CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007: 119):

- Preteledifusión: Que debe comenzar con la lectura, por parte del profesor, de los documentos impresos enviados por la productora, seleccionando o diseñando aquellas actividades y ejercicios que posteriormente a la emisión del programa realizarán los estudiantes. Es aconsejable, antes de empezar, recordar a los alumnos el contenido del programa anterior y las conclusiones a las cuales se llegaron tras la puesta en común para facilitar la elaboración y conexión de los aprendizajes anteriores con los nuevos, de cara a una mayor significatividad de los mismos (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; HAGGBLOOM, S.J., 2002). En esta etapa se pueden realizar las siguientes actividades:
 - Aclarar conceptos que aparezcan y no sean dominados por los estudiantes.
 - Indicar los aspectos más significativos a tener en cuenta, y a los que, por lo tanto, se les pueda prestar más atención.
 - Explicar las actividades que posteriormente se desarrollarán.

- Evitar en lo posible el crear falsas expectativas sobre el programa.
- Teledifusión: En la cual es de suma importancia, sobre todo en aquellas ocasiones en las cuales el contenido se visualiza por primera vez, el dar ejemplo con la observación atenta del programa y la toma de notas para aclaraciones y guía de las discusiones futuras que se desarrollen tras el visionado. En esta etapa se pueden poner en marcha las siguientes actividades:
 - Observar el comportamiento de nuestros estudiantes en cuanto a la toma de apuntes, signos de extrañeza, distracciones, etc.
 - Comprobar, mediante desplazamientos por todos los puntos del aula, que se presta atención al programa.
- Evaluación – Explotación: Debe comenzar con la formulación de preguntas generales por el profesor para saber cómo ha sido percibida la emisión y las dificultades que, durante y después de la misma, han surgido. Es el momento adecuado para realizar las siguientes actividades:
 - Pueden utilizarse diferentes estrategias para conocer el grado de comprensión del programa: cuestionarios verbales, reproducción verbal o por escrito, reconocimiento de fotos y gráficos, clasificación de imágenes, etc.
 - La evaluación puede alcanzar también a las características del programa, de forma que la información recogida pueda ser de utilidad para otros profesores que vayan a hacer uso del programa, para los productores y diseñadores del mismo o incluso para los investigadores.
- Actividades de Extensión: En donde debemos tener en cuenta las siguientes directrices:
 - En función de la comprensión de los contenidos y actividades propuestas en el programa, el profesor puede determinar la realización de actividades complementarias de extensión (lecturas de textos, observación de otros programas de vídeo, acceso a una página web, etc.).
 - Las actividades pueden ser globales o individuales.

Siendo honestos, la versatilidad del recurso es tal, que incluso podría hablarse de más alternativas, pues, de hecho, con la llegada de la versión digital de esta herramienta, su potencial didáctico se está multiplicando visiblemente al aparecer nuevas modalidades de utilización que, hasta el momento presente, no eran viables (CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1992; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003). No obstante, se ha demostrado científicamente que la influencia de este medio en la conducta humana no siempre es tan positiva como creemos (SPITZER, M., 2006; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009) y, sin las debidas precauciones, el efecto conseguido tras su uso puede tener más consecuencias perversas que efectos beneficiosos, de ahí que, a la hora de considerarlo para su integración curricular, debemos tener muy claro cuáles son las ventajas e inconvenientes que se derivan de su manejo, a saber (CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007: 116 - 117; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1992; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003; SPITZER, M., 2006)

Ventajas del Uso de la Televisión Educativa

- Lleva la instrucción y la educación a lugares apartados o con carencia de profesores especializados.
- Presenta experimentos en aquellos centros con carencia de laboratorios.
- Facilita la introducción en el aula de docentes y personas especializadas en temas concretos.
- Evita desplazamiento de los alumnos a los centros de información y formación.
- Simultáneamente es un medio de comunicación de masas y un medio individual de aprendizaje altamente efectivo.

- Ayuda al perfeccionamiento del profesorado, ya que el maestro del aula puede observar a otros modelos, teóricamente expertos, en la ejecución de la enseñanza. También puede ayudar a considerar las opciones adoptadas en el currículum, sopesando nuevas estrategias y contemplando nuevas relaciones entre áreas específicas del mismo.
- Favorece la igualdad de oportunidades para todos los alumnos que observan el programa.
- Se amplía la experiencia de los niños, los programas facilitan que los estudiantes puedan trascender su contexto, tanto en el espacio, como en el tiempo.
- Facilita una rápida diseminación de las nuevas ideas del currículum y las innovaciones que sobre el mismo se estén promoviendo.
- Tiende a mantener actualizados los contenidos de las materias.
- Los contenidos son presentados de forma atractiva para los estudiantes.
- Y los mínimos costes que, por lo general, supone la recepción de estos materiales en los centros escolares, así como el bajo coste que supone por alumno.

Inconvenientes del Uso de la Televisión Educativa

- Por su carácter de simultaneidad, no llega a respetar las características y necesidades individuales de los alumnos.
- El ritmo y la cantidad de información que se puede presentar están pensados para el alumno medio. Tiende, por tanto, a no respetar los estilos individuales de aprendizaje.
- Por la simultaneidad es muy difícil integrar la televisión dentro del currículum escolar, ya que resulta complicado hacer coincidir el horario de emisión del programa y el de la asignatura.
- Resistencia del profesor a modificar su estilo usual de impartir la docencia, que dificulta la inserción de cualquier tecnología, así como el desarrollo e implantación de nuevas estrategias didácticas.
- Suele existir poca interacción entre el profesor de los programas y los estudiantes. La que poca que hay es, por lo general, a través de los cuestionarios que las emisoras envían a las escuelas.
- Las preconcepciones que se suelen tener de este medio, facilitan que el alumno pueda caer en la pasividad, y en consecuencia, tender a invertir menor esfuerzo mental para el procesamiento de la información transmitida.
- Al discente no se le suele dar la oportunidad de aplicar inmediatamente los contenidos presentados a través del programa.
- Y las limitaciones propias de la transmisión por aire, con las perturbaciones que ello puede originar.

En términos generales, la televisión como recurso mediático, tras la llegada de Internet, aunque ha perdido gran popularidad, está, por otra parte, en un proceso de transición y gran desarrollo, precisamente por cuanto está convergiendo a un punto común paralelo al progreso de la tecnología digital y, así, ahora podemos hablar de la TDT (Televisión Digital Terrestre) que, ya en los hogares, ha derivado en un visionado un mayor grado de calidad de imagen y sonido a la par que en un aumento considerable de la interactividad del receptor (CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; SPITZER, M., 2006), la televisión 2.0 o, sencillamente, la emisión de contenidos televisivos a través de Internet, la televisión a la carta, en donde el receptor es su propio programador de contenidos, a elegir entre un ingente abanico de posibilidades, o la teleinternet, en donde, gracias a portales web especializados (YouTube, Google Vídeo, DalealPlay, Vimeo), una persona puede acceder, gratuita e ilimitadamente, a visualizar cuantos vídeos quiera, previa selección de entre un catálogo mediático cuyas dimensiones alcanzan ya los miles de millones de estas grabaciones (CASTAÑO GARRIDO,

C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007; CASTAÑO, C. Y PALACIO, J., 2006; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009)

En realidad y, aunque tal y como se puede ver, se ha avanzado mucho a la hora de explotar el innato potencial educativo que posee la televisión, también han surgido multitud de voces que demandan que, vistos los efectos nocivos que el medio puede tener sobre las personas (SPITZER, M., 2006; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007), es igualmente necesario que, paralelamente a su uso, se forme a un nuevo tipo de telespectador: el crítico, un receptor activo que no sea crédulo y tenga la capacidad de gestionar de forma eficaz y sabia la ingente cantidad de información que le llega a través de la pantalla (CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007; AGUADED GÓMEZ, J.I., 2005, 2000, 1999; MERRILL, M.D., 2002; SPITZER, M., 2006; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009). Desde este punto de vista, AGUADED GÓMEZ (1999) señala tres grandes áreas a partir de las cuales se puede realizar una propuesta formal para la formación del telespectador, a saber (AGUADED GÓMEZ, J.I., 1999: 247, 2000; CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007: 121):

- Desmitificación: Conocer y apreciar el medio televisivo para aproximarlos como realidad a la audiencia escolar.
- Alfabetización: Conocimiento y dominio del lenguaje de la televisión.
- Autoanálisis: Toma de conciencia de las necesidades, motivaciones y reacciones que produce la televisión en el receptor de su mensaje.

Así pues, como colofón final a este breve estudio del medio televisivo y, al objeto de lograr esta competencia televisiva entre nuestros estudiantes, podemos orientar nuestras acciones en torno a los siguientes planteamientos (CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007: 121 - 122; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1992; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003; SPITZER, M., 2006; PÉREZ TORNERO, J.M., 1994):

- Política Global y Planificada: Se deberían llevar a cabo acciones tales como:
 - Planes integrales de edu – comunicación en formación del profesorado.
 - Fomento de campañas institucionales para sensibilizar a diferentes colectivos sobre la utilidad de una enseñanza y aprendizaje activos de la televidencia.
 - Edición de materiales didácticos.
 - Publicación de materiales curriculares.
 - Dotación de recursos audiovisuales a los centros escolares.
 - Desarrollo de políticas evaluadoras de las innovaciones y actividades educativas de programas de educación crítica de la televisión.
- Política Integral: Contando con la implicación de familias y padres, sobre todo en la responsabilidad de educar a los hijos en el visionado de televisión, teniendo en cuenta que la mayor parte de este se realiza fundamentalmente en el hogar.
- Colectivos de Padres de Alumnos: Mediante asociaciones ciudadanas que reclamen una mayor calidad de los productos televisivos y una exigencia de la necesidad de los canales de programar espacios que estimulen la creatividad e imaginación de los alumnos, así como contenidos culturales y didácticos.
- Medios de Comunicación Social: A través de los propios mass – media también debe fomentarse la educación de espectadores críticos, con audiencias que sean realmente capaces de consumir televisión de forma activa y selectiva.
- Centros Escolares y Profesores: Desde la elaboración de proyectos educativos y actuaciones curriculares en el ámbito de la educación para la televisión.
- Situaciones Críticas: Entre las que se pueden destacar:
 - Situaciones de Diálogo: Que permitan verbalizar el visionado de los programas para poder reinterpretarlos.

- Estrategias de Comparación: Confrontando el sentido de los textos televisivos con otros documentos, hallando semejanzas, diferencias, etc.
- Procesos Creativos: Afrontando imaginativamente la televisión.
- Propuestas de Confrontación de Datos: A través de fórmulas que permitan contrastar a los alumnos las informaciones del medio.
- Dinámicas de Exploración Formal: Para facilitar el conocimiento de las estéticas de los mensajes, estructuras estilísticas, etc.
- Pauta Para la Manipulación del Medio: O elementos y directrices para poder utilizarlo de la forma más pedagógicamente eficiente posible.
- Operaciones Críticas: Más concretamente:
 - Racionalización de su Uso: Horarios, periodicidad, frecuencia, gobernabilidad de consumo, contexto en el cual se produce, informaciones previas al respecto, etc.
 - Creación de Contextos Adecuados Para el Visionado: Con suficientes medios que faciliten el análisis.
 - Consumo Colectivo y Verbalización: Fomentando la discusión, crítica colectiva, diversidad de perspectivas, etc.
 - Potenciación de la Dimensión Pública de la Televisión: Para que el medio se convierta en un recurso de integración social.
 - Desarrollo de Juegos Lingüísticos: Puede y debe ser ironizada, resumida, glosada, contrastada, argumentada y contraargumentada, replicada y contradicha, afirmada y negada, provocada y estimulada
- Responsabilidad Social: Que una de las anteriores propuestas presentadas, y que compete a todos en el fomento de ciudadanos con competencia televisiva.

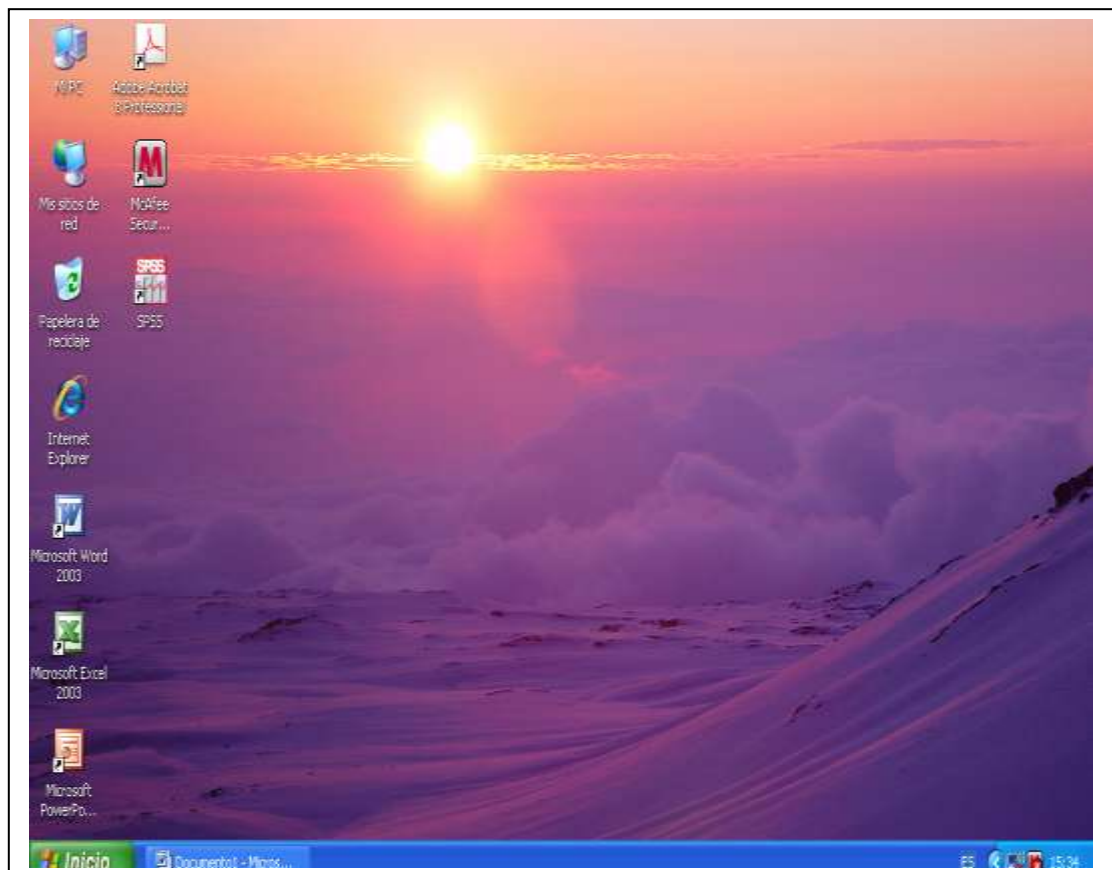
3.4.- LA INFORMÁTICA Y LAS TECNOLOGÍAS MULTIMEDIA

Desde la invención del ábaco como instrumento mecánico destinado al cálculo matemático, hasta nuestros días, las máquinas han evolucionado mucho, sobre todo aquellas que entran dentro de ese concepto difícil de definir, pero que es sobradamente conocido por todos, como es el de la informática (CHACÓN MEDINA, A., 2003). Así, dentro de esa denominación entran, sobre todo, los ordenadores, los primeros aparatos pensantes que, desde su nacimiento a principios del siglo XX, durante las dos guerras mundiales, hasta el momento de escribir las presentes líneas, han conocido ya nada menos que cinco generaciones durante su proceso de evolución. Concretamente (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 203 – 204; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b):

- En Londres, durante la II Guerra Mundial, se crea el que se consideró el primer ordenador digital totalmente electrónico: el Colossus. A partir de este momento, se empieza a desarrollar la *primera generación de ordenadores*, que funcionaban a válvulas y se utilizaban exclusivamente en el ámbito científico / militar. En 1944 se construye la primera computadora con fines prácticos (ENIAC).
- La *segunda generación* aparece con la sustitución de la válvula por el transistor, y va desde 1952 a 1964. Aparecen igualmente los primeros ordenadores comerciales con sistemas operativos.
- La llegada de los circuitos integrados abre las puertas de la *tercera generación*, cuya vida tuvo lugar entre 1964 y 1971. Se abarataron los costes de fabricación y aumentó la capacidad de procesamiento reduciendo el tamaño físico de las máquinas. En esta etapa se produce un gran avance de los lenguajes de programación y empieza a aparecer el primer software.
- La *cuarta generación* se desarrolla entre 1971 y 1981, y se caracteriza por la integración de los componentes electrónicos en el microprocesador, con la inclusión de todos los elementos básicos del ordenador en un solo circuito integrado.

- La *quinta generación*, que va desde 1981 hasta el momento presente, pese a las reticencias de aquellos que la consideran extinguida con la aparición de los procesadores Pentium, emerge con el surgimiento y generalización de las computadoras, tal como se las conoce actualmente. A partir de este momento las generaciones se suceden a una velocidad tal que es imposible tener en cuenta todos los cambios habidos desde el momento de escribir este trabajo hasta que finalmente pueda llegar a manos del lector.

De acuerdo con CHACÓN MEDINA (2003), la tendencia actual en el desarrollo de los ordenadores es la microminiaturización y la conexión a las redes telemáticas, lo que permite un intercambio más rápido de información y la realización compartida de tareas, si bien, de cara al futuro, se persigue la creación de computadoras creativas, profundizando en la investigación de chips moleculares.



Cuadro 7: La Informática Avanza a tal Velocidad que Resulta Casi Imposible Seguirle. Fuente: Elaboración Propia

En el caso de la educación, y siguiendo a CHACÓN MEDINA (2003: 204), es constatable que:

“Desde el momento en que aparece la informática, se comienza a pensar en su aplicación a la educación. Desde 1960 algunas instituciones americanas (centros de investigación, universidades, empresas privadas, etc.) ofrecen modelos de educación / formación basados en los ordenadores existentes entonces”.

Las discrepancias que, desde entonces, ha habido en la pedagogía moderna acerca de las posibilidades de integración curricular de estos recursos en la actividad académica no han cesado ni un minuto y, así, nos encontramos, en primer lugar, con quienes conciben la informática como un medio revolucionario de promover nuevos procesos de enseñanza – aprendizaje (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007b; HAGGBLOOM, S.J., 2002) y que ven, a la postre, una oportunidad dorada para poner en marcha nuevas

iniciativas de cara a optimizar el rendimiento cognitivo del alumnado, frente a las posturas más tradicionales, en donde todos los ordenadores se centralizan en el aula bajo el control de un profesor especializado que, en realidad, lo único que hace, es dar clase de informática, contrariamente a la idea de una escuela que fomente valores de libertad y formación integral de las personas y que emplee los ordenadores en un contexto de creatividad y descubrimiento (CHACÓN MEDINA, A., 2003; PAPERT, S., 1995).

La pregunta, entonces, es: ¿y qué uso puede otorgarse a una computadora en el contexto escolar?

Para BARROSO OSUNA Y ROMERO TENA (2007a, 2007b) la respuesta parece estar bien clara por cuanto, de acuerdo a su visión, la informática puede ser enfocada desde dos prismas diferentes, a saber (ROMERO TENA, R., 2005: 107; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R., 2007a, 2007b: 152 – 153; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009):

1.- La Informática Como Fin: En donde el objetivo principal radica en ofrecer a los alumnos conocimientos, habilidades y destrezas básicas de computación, para que adquieran las bases de una educación tecnológica que les servirá de cara a su adaptación a una sociedad en la que las T.I.C.s tienen cada día un papel de mayor relevancia (GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009). En este sentido, se pueden considerar tres opciones a la hora de integrar la alfabetización informática en el currículum:

- Crear una nueva área curricular: la informática.
- Introducir los contenidos relativos a la informática en áreas de proximidad disciplinar como las matemáticas o la tecnología.
- Como un contenido procedimental presente en todas y cada una de las áreas o disciplinas (ROMERO TENA, R., 2005: 107; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R., 2007a, 2007b)

2.- La Informática Como Medio: Alternativa esta totalmente compatible con la anterior, y en la que se opta por sacar todo el provecho posible de los potenciales de los ordenadores como medios y convertirlos en instrumento de aprendizaje y gran ayuda, tanto para el profesorado como para el alumnado, pudiendo hacer de ellos los siguientes usos:

- Al profesorado principalmente:
 - Le ayudan en sus tareas administrativas, en la preparación de sus clases (control de temas, programas, guías, presentaciones, etc...), en su gestión (listas de clase, instrumentos de evaluación, control de asistencia, observaciones, avisos, etc.).
 - Le ayudan en sus tareas docentes, lo que requiere el diseño, adaptación y elección de materiales informáticos (simulaciones, bases de datos, programas educativos con objetivos concretos, procesadores de textos, hojas de cálculo, etc.) adecuados a determinados contenidos curriculares de la materia que se esté impartiendo. También requiere un buen conocimiento de las T.I.C.s y de sus aplicaciones.
- Para el alumno, la informática en sus comienzos (Infantil y Primaria) debe ser una herramienta básica de aprendizaje, siendo, por tanto, el objetivo, no sólo el estar familiarizado con su manejo, sino adquirir conocimientos de otras áreas como las matemáticas, las ciencias, etc. mediante el uso de este material, distinguiendo, por otra parte, entre (ROMERO TENA, R., 2005: 107; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R., 2007a, 2007b: 152 – 153; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009):
 - Aprender del ordenador, usando programas cerrados y previamente diseñados con el fin de adquirir unos objetivos didácticos determinados.
 - Aprender con el ordenador, proceso en el cual sólo se constituye como herramienta para determinadas tareas escolares (escribir, calcular, buscar información, etc.). En este caso, el objetivo didáctico no está contenido en el software del cual se hace uso, sino en el hecho de acudir a la computadora como un instrumento más para poder plantear actividades de meditación y refuerzo, como un medio de exploración que potencia los procesos de

aprendizaje de los contenidos curriculares (ROMERO TENA, R., 2005: 109; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b)

Aún así, existe un cierto número de aspectos logísticos que siempre deben de tenerse en cuenta, en lo que al proceso de integración curricular de estos recursos respecta, y sea cual fuere la finalidad que se les piensa otorgar. De esta forma, tenemos que distinguir entre (BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b: 162 – 163; ROMERO TENA, R., 2001: 40 - 44):

1.- Factores Organizativos

- El trabajo con ordenadores debe hacerse en grupos reducidos. Si el número de alumnos que hay en el aula es grande, parte de los mismos podrán realizar una actividad mientras el resto está trabajando en los ordenadores.
- Situar las computadoras de tal forma que el docente pueda ver a todos los estudiantes, tanto a los que trabajan con ellas como a los que estén en el curso de otro tipo de tarea.
- Colocar los ordenadores de manera que el profesor vea las pantallas de los mismos mientras los alumnos trabajan, pero que no puedan ser vistas fácilmente por el resto de los compañeros que no estén en ese momento haciendo su tarea con estas herramientas, ya que se pueden distraer.
- Los enchufes y cables de las máquinas deben quedar fuera del alcance de los niños, sobre todo si son muy pequeños. Es posible que sea necesario colocar sillas, mesas o cualquier tipo de muebles para proteger los accesos a los mismos.
- Tanto el teclado como el ratón deben estar situados en el centro, al alcance de dos miembros del equipo (ROMERO TENA, R., 2001: 40).

2.- Factores Metodológicos

- Potenciación del trabajo en equipo. El aprendizaje cooperativo en un ordenador significa que dos alumnos trabajan juntos para aprender y practicar sus habilidades, que se ayudan mutuamente para alcanzar determinados objetivos, sin embargo, cada uno de ellos es responsable de producir su parte del trabajo usando y practicando las habilidades enseñadas. Aunque trabajan juntos, cada quien tiene sus propias responsabilidades personales.
- El profesor necesitará restablecer procedimientos para compartir el tiempo de uso del teclado y del ratón, los alumnos necesitan aprender cómo trabajar en grupos cooperativos y cómo alternarse ante el ordenador para asegurar que ambos tengan iguales oportunidades a la hora de completar sus proyectos.
- Presentar a toda la clase los conceptos académicos generales y la finalidad de la lección que van a aprender, junto con las actividades que llevarán a cabo con la computadora y sin ella, antes de que cada grupo comience con su labor (para evitar las distracciones).
- Tener muchas tareas pensadas para aquellos estudiantes que terminan su labor antes, de cara a que no se queden parados esperando a sus compañeros (labores que los alumnos sean capaces de realizar por sí mismos sin que el profesor tenga que estar explicándoselo todo, que refuercen aún más los contenidos que se están tratando en clase).
- El profesor debe fomentar que los niños desarrollen su creatividad aprovechándose del uso de las T.I.C.s, ya que introducen en el aprendizaje una vertiente lúdica muy acusada que tiende a favorecerlo. En este sentido, el ordenador posee un gran atractivo, y crea situaciones que promueven una asimilación activa por descubrimiento y a través de los errores, fomenta la motivación, la curiosidad de los discentes, la imaginación y la reflexión. Esto no hace sino poner, en definitiva, de relieve el hecho de que debidamente utilizado, puede mejorar significativamente el rendimiento académico de nuestros escolares.

3.- Factores Formativos

- El profesor debe estar familiarizado con el software y las actividades que los alumnos van a emplear para su aprendizaje, de manera que sea capaz de responder preguntas incluso sin ver la pantalla del ordenador. Los programas que se vayan a utilizar siempre tienen que ser revisados y las tareas puestas en práctica para evitar problemas y ver si se cumplen los objetivos previstos.
- El profesor debe acostumbrarse a estar informado sobre las novedades en el sector informático y a leer sobre tecnología. Es conveniente que ojee de vez en cuando revistas sobre computación y esté tanto de las novedades existentes entre hardware y software. Es recomendable incluso que se habilite en los centros un lugar donde acumular y poder consultar libros y revistas sobre el tema en concreto.
- Es conveniente que el profesorado explore los nuevos programas educativos que van saliendo al mercado para ver qué provecho pueden sacar a cada uno de ellos. El siguiente paso sería guardar un archivo de fichas para los distintos programas, con notas sobre las posibles aplicaciones, ejercicios y proyectos que se puede plantear con ese software para cada asignatura.

Resulta preciso, además, en este caso concreto, no sólo atender al tipo de herramientas implicadas en el proceso educativo (se trata, sobre todo, de ordenadores), sino a las formas en las que se presentan la información y el software que toman parte en el mismo, pues tales estilos de organización han derivado en la aparición de nuevos formatos de estructuración de los contenidos, a saber: el hipertexto, el hipermedia y el multimedia, los cuales, a su vez, hacen que las tecnologías que los utilizan adquieran, por su parte, otras propiedades particulares dignas de tener en cuenta durante todo el procedimiento de su integración curricular (CHACÓN MEDINA, A, 2003). Así, es necesario que tengamos claro cuanto antes, qué debemos entender por cada uno de estos soportes, debiendo formular, a tal efecto, las siguientes definiciones (BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b: 97; CHACÓN MEDINA, A., 2003; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009):

- Hipertexto: Considerado como un subtipo de los materiales hipermedia, dado que el término parece implicar que los datos del mismo sólo son textuales. Sin embargo, la mayoría de los programas actuales, gracias a los últimos avances tecnológicos, incluyen la posibilidad de trabajar con gráficos e incorporar otros medios técnicos adicionales (desde la posibilidad de acoplar sonidos o imágenes de scanner hasta iconos en movimiento).
- Hipermedia: Materiales en soporte informático que se caracterizan por permitir enlazar de forma interactiva (no lineal) las diversas informaciones que contienen. Dichos contenidos pueden ser presentados a través de códigos simbólicos (textos, imágenes fijas y en movimiento o sonidos).
- Multimedia: De forma genérica se entienden como la utilización de múltiples medios destinados a la presentación de la información, si bien no necesitan del medio informático para existir. En nuestro caso nos centraremos especialmente en los multimedia como software en el que no sólo se trata de unir diferentes medios para presentar los contenidos, sino además combinarlos creando un nuevo medio con sus propias características.

Hay que matizar igualmente que, aunque la propia clasificación que hemos expuesto deja bien claro que tanto los instrumentos de soporte hipertexto como los hipermedia entran dentro de la categoría multimedia (BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b: 97; CHACÓN MEDINA, A., 2003; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009), hoy día, casi todos los recursos T.I.C.s de nueva generación están adscritos a esta última modalidad, de ahí que, en adelante, hablaremos sencillamente de las tecnologías multimedia, por cuanto abarcan a la gran mayoría de las máquinas y computadoras a las cuales aquí se está haciendo mención, y a las que estamos denominando como Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En este sentido, un primer paso de indiscutible importancia estriba en dar a conocer los rasgos fundamentales que caracterizan a estos ingenios, ya que, como hemos dicho antes, el carácter de la información que procesan les concede, a todas luces, una serie de propiedades individuales que pueden ser de gran interés de cara a su integración curricular.

Así, debemos destacar como principales elementos definitorios, los siguientes (DUARTE, A.M., 2000; CHACÓN MEDINA, A., 2003; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b; ROMERO TENA, R., 2001; CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R., 2004; BARTOLOMÉ, A., 1999)

- Flexibilidad: Hace posible el tratamiento de la información desde diferentes puntos de vista.
- Funcionalidad: En cuanto a cuestiones como la adaptación al tipo de alumno y a la complejidad de los contenidos.
- Multidimensionalidad: Genera un ambiente más activo que estimula el aprendizaje, favorece la creatividad y el desarrollo de la imaginación, permitiendo una mejor asimilación del conocimiento.
- Dinamismo: La información puede cambiarse de lugar, estructurarse de maneras diferentes y establecer distintos caminos en función de los intereses del usuario.
- Interactividad: El multimedia es fundamentalmente interactivo: el mensaje se construye con todo el abanico de contenidos y caminos que puedan interesar al usuario para que vaya recorriendo el conjunto de información que se le ofrece con una capacidad de interacción muy diversa.
- Modulación de la Información: Ya que se puede acceder a ella desde diferentes puntos del sistema.
- Acceso Multiusuario: Es posible que diferentes personas puedan acceder al programa independientemente de factores espacio – temporales. Esta característica adquiere todo su valor cuando el multimedia se encuentra “*distribuido en la red*”.

En cuanto a las muchas funciones que estas herramientas pueden desempeñar en la actualidad, quizás las más importantes sean las que vamos a pasar a destacar a continuación en las próximas líneas. Más concretamente (MARQUÉS GRAELLS, P., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b; ROMERO TENA, R., 2001; CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R., 2004):

- Innovadora: Introduce nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Motivadora: Hace más atractiva la presentación de la información y el acceso a la misma.
- Estructuradora de la Realidad: Realiza simulaciones de la realidad, representando diferentes opciones difíciles de observar.
- Formativa: Apoya, organiza y guía la acción didáctica y los procesos mentales del alumnado.
- Operativa: Organiza experiencias de aprendizaje estableciendo nexos con la realidad.
- Informativa: Organiza bien la información para una mejor transmisión.
- Evaluadora: Gracias a su carácter interactivo se puede generar rápidamente un *feedback* a las respuestas de los estudiantes.
- Investigadora: Proporciona nuevos canales de búsqueda de información.
- Expresiva: Permite expresar la información en diferentes y atractivos formatos.

Y es que no se puede negar que del uso de estas tecnologías se desprenden innumerables ventajas que pueden ser explotadas pedagógicamente con notables resultados, lo cual deriva, sin duda, en la mejora de la calidad de la enseñanza que impartimos. Por poner algunos ejemplos significativos de todas estas bondades, podemos señalar, muy brevemente (CABERO ALMENARA, J. Y MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b; ROMERO TENA, R., 2001; CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R., 2004):

- La mejora de las estrategias de aprendizaje del alumno, ya que estos pueden utilizar diferentes caminos para localizar la información.

- La adaptación al nivel del alumno, al hacer posible la navegación de acuerdo a un ritmo personal, y adecuándose a sus necesidades.
- El incremento de la retención de la información, mediante la recepción adecuada y la memorización de núcleos de información importante.
- Un aumento de la motivación y el gusto por aprender, al generar un aprendizaje por descubrimiento.
- La reducción del tiempo de aprendizaje, al mantener un control sobre la información y llevar un esfuerzo constante.
- Mejora la recepción de la información, ya que utiliza códigos más comprensibles para el estudiante.
- Aumenta la cantidad y la calidad de las interacciones.
- Consistencia pedagógica, al mantener los mismos contenidos en todo momento.
- Metodología homogénea, aunque los lenguajes utilizados sean diferentes.
- La evaluación de procesos y no de resultados ofrece mayor ecuanimidad.
- La calidad técnica, cada vez mayor, de los multimedia ofrece mayores atractivos.

De hecho y, aunque quedan expuestas de una forma bastante genérica, algunas de las utilidades principales que se puede conceder a este tipo de tecnologías pueden ser las que citamos a continuación (CABERO ALMENARA, J. Y MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b; ROMERO TENA, R., 2001; CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R., 2004):

- Apoyo y refuerzo de la metodología del profesor.
- Para trabajos en pequeño grupo y de naturaleza colaborativa.
- En la presentación de trabajos de carácter científico.
- Como banco de datos para construcciones de otros documentos.
- En la simulación de situaciones que pudieran suponer cierto tipo de riesgos y en la investigación de entornos externos a la clase.
- En el aprendizaje de las lenguas y en la educación musical.
- En el fomento de la comunicación mediante los sistemas telemáticos.

Igualmente, un elemento que ejerce un rol fundamental para el correcto funcionamiento de las herramientas multimedia es el software de procesamiento de la información, instrumento con el cual entrará en contacto directo el alumno de cara a poder interactuar con la máquina. No son pocas las voces que, en los últimos años se han hecho eco de las ventajas de un uso adecuado de los programas informáticos, beneficios entre los cuales cabe destacar (DOMINGO SEGOVIA, J., 2000, BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA. R., 2007a, 2007b: 160 – 161).

- Son materiales elaborados con una finalidad didáctica, tanto desde desfasados planteamientos conductistas como desde sistemas expertos e inteligencia artificial que pretende imitar la labor tutorial del profesor, adaptándose a los estilos cognitivos de los alumnos.
- Son interactivos, ya que responden a las acciones de los usuarios y permiten un diálogo o intercambio de información entre ordenador y usuarios.
- Individualizan el trabajo y se adaptan al ritmo y progresión del alumno en función de sus actuaciones, aunque dentro del abanico de opciones, decisiones y respuestas prediseñadas por el programador, si bien está empezando a surgir un software que aprende en función de la interacción con el usuario.
- Es fácil de usar, exige pocos conocimientos informáticos para interactuar y aprender con ellos.

- Presentan una estructura básica común, pero no tienen por qué seguir un mismo diseño del proceso de interacción.

En este caso y, tal y como hemos venido viendo, en la integración curricular eficaz de la tecnología multimedia no sólo juega un papel crucial la selección adecuada y el uso inteligente de los medios disponibles, sino que, tal y como decíamos en las líneas anteriores, en su caso concreto, el software con el cual funcionan ejerce un papel de decisiva importancia, por cuanto constituye el elemento final con el cual van a interactuar los individuos objeto de nuestra acción pedagógica.

Desde este punto de vista y, como final a todas las consideraciones que sobre estos recursos hemos venido formulando a lo largo de las últimas páginas, parecía conveniente, al menos, dar también algunas directrices y criterios a tener en cuenta por parte del profesorado a la hora de elegir el software educativo que será integrado en el acto didáctico. En este sentido, la clasificación de pautas reflejadas a continuación se muestra bastante completa para tal finalidad (CABERO ALMENARA, J. Y MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R., 2007a, 2007b; ROMERO TENA, R., 2001; CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R., 2004; FERRÉS I PRATS, J., 1998; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1997; GUTIÉRREZ, A., 1997):

1.- Aspectos Previos

- Nivel educativo en el que puede ser utilizado.
- Presentación del programa (información para el profesor sobre los contenidos a tratar, funcionamiento, especificaciones técnicas, etc.).
- Descripción de la originalidad en su presentación (qué llama la atención y por qué lo hace).
- Emplea variedad en los elementos de presentación (texto, gráficos, vídeo, animaciones, etc.).

2.- Adecuación Técnica

- Diseño de interface. Diseño de las pantallas (estructura de las páginas).
 - Acceso y control de la información.
 - Los iconos y símbolos son fáciles de entender.
 - Rompe con estereotipos (transversales).
 - Relación armónica imagen – texto.
 - Sincronización imagen – sonido.
 - Utilización (cómo es la disponibilidad de la información para el usuario del software).
- Documentación, contenidos y el nivel educativo (abarca diferentes niveles de aprendizaje).

3.- Adecuación Didáctica

- Contenidos de aprendizaje
 - Temas que aborda.
 - Transmite valores.
 - Presenta modelos de conducta adecuados.
 - Propone modelos para la resolución de conflictos.
- Actividades de aprendizaje (a usar para la elaboración de unidades didácticas implicadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje).
- Evaluación (estrategias para detectar los aprendizajes adquiridos).

- Motivación (cómo logra llamar la atención del usuario, dada la importancia que tiene este factor para la eficacia de los aprendizajes) (SPITZER, M., 2006).

4.- Evaluación Global

- Uso del programa
 - Facilidad de manejo.
 - Tiempo de respuesta a la interacción.
 - Corrección de errores.
- Lenguaje
 - Presentación de sonidos, palabras y frases.
 - Nivel de vocabulario.
 - Utilización de frases: cortas o largas.
 - Construcciones gramaticales correctas.

3.5.- INTERNET Y LAS REDES TELEMÁTICAS

El origen de Internet, tal y como lo conocemos hoy en día, podría sintetizarse en cinco grandes etapas, a saber (PÉREZ I GARCÍAS, A., 2007: 190; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007a; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000):

- 1969: Como fruto del trabajo de investigación en comunicación llevado a cabo por Leonard Kleinrock, dos computadoras conectadas entre sí consiguen comunicarse y trabajar de manera conjunta. Nace la primera red telemática de la historia.
- 1972: Mientras siguen las investigaciones y pruebas de conexión entre más ordenadores, nace la primera de las grandes aplicaciones de la red: el correo electrónico.
- 1983: Se adopta el TCP / IP como protocolo standard de comunicación. En la década de los ochenta el desarrollo de las redes LAN y de los ordenadores personales (Amiga, PC, Macintosh) permiten la evolución imparable de la red. A medida que toda esta tecnología crece, desde la comunidad investigadora se ve la necesidad palpable de incorporar unos protocolos de comunicación capaces de conectar redes (Internet), y es en 1983 cuando se da la transición de redes locales a esta última con el protocolo anteriormente mencionado.
- 1992: Nace la World Wide Web. Se diseñó un sistema de distribución de información en la red en formato hipertexto: la WWW. La web permite la creación y distribución de documentos hipertextuales que integran imágenes, mensajes, sonidos, animaciones, etc; y entiende y gestiona diferentes servicios de Internet (e – mail, transferencia de archivos, conexión remota). La web es, sin duda, la aplicación que ha dado fama a Internet, prueba de ello es que, en muchos casos, el término red es sinónimo de web.
- 1995: Nace Internet. En Octubre de 1995, el F.N.C. (Federal Networking Council) define el término “Internet”, que nos acompañará, desde ese momento en adelante, durante toda nuestra vida.

A día de hoy, y siguiendo a CHACÓN MEDINA (2003), es evidente que los todos las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que han surgido con el nacimiento de Internet han tenido una profunda incidencia en el sector educativo, un impacto que puede traducirse en los siguientes términos (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 242 – 243; SALINAS IBÁÑEZ, J., 1995; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007b):

- *El cambio de énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje*, el cual no es fortuito, ya que es fruto principalmente de tener los medios para que la educación sea de todos.
- *El cambio de rol del maestro*, que pasa de ser expositor a guía, y, en última instancia, administrador de medios. El docente deja de ser considerado como un almacén del saber para pasar a ser el orientador y guía de las tareas de aprendizaje. El alumno adopta el principal papel.

- *El cambio de los datos al conocimiento.* Sabemos por la psicología del aprendizaje que este llega a ser conocimiento cuando se relaciona lo nuevo con lo conocido, cuando la nueva información es interiorizada y sirve para generar nuevos contenidos, y por ende, saber. Los nuevos medios generan un cambio importante en las estrategias educativas que es el pasar de la memorización a la navegación de información y al uso de la misma (conocimiento).
- *El paso de una cultura basada en el libro y en el texto a un formato multimedia,* en la que ya no tenemos que leer de algo para conocerlo, podremos verlo, oírlo, tocarlo y, más importante aún, interactuar con ello.
- *El poder de la interacción,* que cambia la forma de trabajo en la educación. Pasamos de un aprendizaje pasivo a uno activo que permite equivocarse y asimilar los errores. La interacción permite, además, seleccionar en buena medida lo que se quiere y cuando se quiere.
- *La desincronización de la educación en el tiempo y el espacio,* pues se puede aprender en distintos momentos y lugares diferentes.
- *Los cambios en las coordenadas espacio – temporales.* En la comunicación y formación a través de las redes desaparecen los conceptos de distancia y tiempo tal y como los conocemos, pues se diluyen en el cyberspacio, un nuevo entorno creado y sustentado por el mundo de las redes de ordenadores que elimina las barreras físicas y las limitaciones temporales. Este nuevo ámbito ha posibilitado la creación de contextos virtuales para la formación como el campus virtual o el aula virtual y la puesta en marcha de nuevos sistemas de distribución del tiempo para la instrucción, la búsqueda de información, el ocio, etc.
- *La irreversibilidad del fenómeno de las telecomunicaciones.* Actualmente, la gran mayoría de nuestros alumnos dispone de conexión a la red en su casa, mientras que otros acceden a ella a través de establecimientos dedicados a tal fin. Dada la cantidad de servicios e informaciones a los que pueden acceder, así como la implantación de nuevas costumbres, distintas formas de reparto del tiempo de ocio y otras motivaciones para la obtención de información, es importante tener en cuenta que es responsabilidad del docente el contribuir a orientar en todos estos procesos.
- *La diferencia entre el simple acceso a una red o a Internet y el hecho, en muchos casos, de formar parte de la misma.* Pues, aparte de la extensa serie de ventajas que ello implica, el hecho de sentir que formamos parte de la red supone nuestra participación en ella, lo que trae como consecuencia una serie de acuerdos de colaboración que pueden hacer que el aislamiento en el trabajo o la investigación sea menor y que nos ofrece la posibilidad de participar en proyectos de tipo colaborativo con otros miembros.
- *La necesidad de que las administraciones educativas pongan en marcha todos los recursos necesarios* para que sus centros y sus profesores aprovechen al máximo las disponibilidades tecnológicas. Aunque casi todas las comunidades autónomas están desarrollando proyectos de redes para sus instituciones, casi ninguna ofrece todos los recursos existentes en este momento para un total acceso a proyectos nacionales e internacionales sobre las mismas.
- *Mantenimiento del control de nuestros proyectos personales,* a pesar de las múltiples y poderosas posibilidades de interconexión con cualquier otro lugar, lo que asegura que el riesgo de perder nuestro poder o de caer en una uniformidad está lejos.

No obstante, hemos de tener claro, sobre todo en el terreno educativo que, aunque, efectivamente, el impacto social de Internet es indiscutible, este es sólo un caso muy especial y extremadamente popular de lo que constituye la verdadera revolución: esto es, la implementación de las redes telemáticas al trabajo cotidiano, de ahí que nos veamos obligados, sobre todo de cara a evitar que se entienda que toda red es sinónimo de Internet, a especificar qué son y, sobre todo, cuáles son sus tipos principales (PÉREZ I GARCÍAS, A., 2007: 190; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2007a; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000).

Así, CHACÓN MEDINA (2003: 234) entiende que una red telemática es, ante todo:

“... un sistema de ordenadores interconectados, a través de los cuales se podrá compartir recursos e intercambiar información entre las diferentes máquinas (...). Una red la constituyen dos o más computadoras que comparten determinados recursos, ya sea hardware (impresoras, sistemas de almacenamiento, etc.) o software (aplicaciones, archivos, datos, etc.)”

En cuanto a las diferentes tipologías de red con las que nos podemos encontrar, podemos clasificarlas según dos grandes criterios (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 234 – 235):

1.- Según la Localización de los Recursos: En donde hay que distinguir entre:

- Redes de Modo Repartido: en las que los recursos deben estar localizados explícitamente.
- Redes de Modo Distribuido: en las cuales el usuario no tiene por qué saber dónde se localiza cada uno de los recursos.

2.- Según el Área que Abarcan: En función del cual, se consideran tres tipos elementales, a saber:

- Redes de Área Local (LAN): que conectan mediante cables varios ordenadores dentro de una misma institución.
- Redes de Área Metropolitana (MAN): que abarcan el área de una comunidad local. Sirvan como ejemplo las redes que controlan el tráfico local de una ciudad, los carteles electrónicos informativos, etc...
- Redes de Área Extensa (WAN): cuyo máximo exponente y principal ejemplo es Internet, ya que la gran mayoría de conexiones a computadoras remotas las hacemos a través de una red que está integrada en el mismo. En este tipo de redes, los enlaces se establecen generalmente por medio de líneas telefónicas o de alta velocidad como la fibra óptica, etc.

Así, para que un usuario pueda tener acceso a algunos de los tipos de red anteriormente mencionados, es necesario que se dé, al menos, alguno de los siguientes supuestos (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 235 – 236)

1. Su ordenador está físicamente integrado en una red a la que tiene conexión directa, y, si esta está enlazada a Internet, también él la tendrá (es el caso de las computadoras situadas en el aula de tecnología, en el aula de informática de las universidades, o en un cybercafé).
2. El sujeto accede vía externa a una red conectada a Internet, usando elementos de comunicación como el módem, router, etc... En este caso, el contacto se realiza a través de un ordenador servidor de comunicaciones, que es el encargado de suministrar el acceso. Este puede tener lugar, en la actualidad, de tres formas diferentes, a saber:
 - a. A través de la *Red de Telefonía Básica (RTB)*, el más lento de los tres sistemas, y dificulta o impide algunos modos de comunicación a través de la red.
 - b. Mediante líneas digitales, como la *Red Digital de Servicios Integrados (RDSI)*, de mayor rapidez en el intercambio de información.
 - c. Usando una línea *Asymmetric Digital Subscriber Line*, o, en español, *Línea de Abonado Digital Asimétrica (ADSL)*, llama asimétrica porque la mayor parte del ancho de banda utilizado para transmitir los contenidos es destinado al canal de bajada o *downstream*. Esto significa, en pocas palabras, que el individuo puede recibir información en su computadora a una velocidad mayor a la que puede enviarla.

Volviendo ya a Internet y, con vistas a su integración curricular en las aulas, si adoptamos una primera visión constructivista y social de la enseñanza, además de todos los criterios clásicos para la selección de medios (características de los alumnos, del contexto, del

recurso tecnológico, formación del profesorado, dimensiones del currículum, etc.), se han de tener en cuenta los siguientes factores (CEBRIÁN DE LA SERNA, M., 1999: 154 – 155; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007b: 209):

- Implicación directa de los alumnos en los procesos, tanto de aprendizaje como de enseñanza.
- El deseo de que se investiguen temas que despierten el interés y motiven a los alumnos.
- Plantearse como objetivo el desarrollo de procesos y capacidades mentales de niveles superiores.

Así mismo, conviene no olvidar que en la implementación de las T.I.C.s en todos los centros docentes se perciben tres etapas que se han de tener en cuenta, precisamente por cuanto muchas instituciones no parecen terminar de superarlas, a saber (GALLEGO GIL, D., 2005; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007b: 209):

- Momento de fascinación y equipamiento informático de los centros.
- Conexiones a la red en los centros.
- Integración de la informática e Internet en los correspondientes diseños curriculares de cada institución.

Y es, con indiferencia de nuestra natural inclinación hacia este medio o no, y obviando también todos los efectos nocivos y perversos que de su mal uso se pueden desprender (GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009), lo cierto es que, al igual que las tecnologías multimedia (y no debemos olvidar que también entra dentro de ese catálogo), las posibilidades pedagógicas y beneficios educativos que Internet puede aportar para el desarrollo de los estudiantes son indiscutibles (CABERO ALMENARA, J. Y MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R., 2007a, 2007b; ROMERO TENA, R., 2001; CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R., 2004). En este sentido, algunas de sus mejores aplicaciones y mayores bondades se pueden sintetizar de la siguiente manera (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 244 – 245; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2000b; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009)

- *Las redes de aulas o círculos de aprendizaje.* Son ambientes de enseñanza y aprendizaje recíprocos altamente interactivos, entre un pequeño número de escuelas ubicadas en distintos lugares del mundo que comparten recursos, información. En ellos se fomenta, además, la participación en proyectos comunes y la interacción social.
- *Los sistemas de distribución de cursos on - line.* En esta modalidad de aplicación de los recursos de Internet a la educación, se pretende sustituir las aulas tradicionales por el aprendizaje mediante la red, ayudándose de conferencias y otros recursos de la red. Su uso se da generalmente entre discentes o usuarios de una misma institución, pudiendo acceder a estas herramientas desde el mismo centro o desde cualquier otro lugar.
- *La educación a distancia y el aprendizaje abierto.* En las experiencias de este tipo se potencia el aprendizaje colaborativo y la participación en proyectos grupales. El objetivo es la facilitación de la comunicación entre el tutor y los estudiantes, así como entre los propios alumnos.
- *El aprendizaje informal.* Es la modalidad que interviene facilitando la adquisición de información y la construcción del conocimiento. Se apoya en la interconexión de las redes de diferentes comunidades de enseñanza. Abarca el uso de los recursos que están disponibles en Internet, como contactos con expertos, acceso a archivos de instituciones formativas o educativas, participación en grupos de discusión moderados o no, uso de enlaces interesantes, etc...

1.- Beneficios Para el Alumnado

- Para comunicarse con escolares de otros entornos y practicar idiomas, descubrir otras culturas, contrastar ideas, etc...

- Para aprender a buscar, seleccionar y valorar información en la World Wide Web, la enciclopedia más extensa, variada y actual, y para usar dichos contenidos como recursos educativos.
- Para trabajar en proyectos colaborativos con escolares de su misma aula, de otras localidades o de otros países.
- Para aprender a usar las nuevas herramientas, los nuevos medios para comunicarse y para publicar información a audiencias potencialmente ilimitadas.

2.- Beneficios Para el Profesorado

- Para consultar información profesional: legislación, convocatorias, concursos, etc...
- Para compartir experiencias, ideas, información con otros docentes a través del correo electrónico, los grupos de noticias, el chat, etc...
- Para participar en proyectos educativos conjuntos europeos.
- Para mejorar la cualificación profesional participando en actividades de formación a distancia.
- Para acceder a nuevas herramientas y recursos educativos.

3.- Beneficios Para los Centros Docentes

- Para mejorar la comunicación entre el profesorado, alumnado y familias, difundiendo la oferta educativa (etapas, optativas, ciclos formativos, información interna, etc...), dando a conocer el Plan de Centro, informando de las actividades extraescolares, etc...
- Para facilitar el entendimiento entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, mejorando la comunicación, propiciando puntos de encuentro, promoviendo la participación en proyectos conjuntos, etc...
- Para acceder a los servicios de las redes corporativas de las consejerías de educación, integrándose en su intranet de gestión.
- Para modernizar y agilizar su gestión (consulta de becas, expedición de títulos, tramitación de licencias y permisos del profesorado, etc...).

En los últimos años y, dado el avance imparable de Internet, así como el número de usuarios que, cada día y de forma creciente, acceden a sus contenidos, ha aparecido una nueva serie de elementos en la red que entra dentro de lo que se denomina como *Web 2.0*, y que podría ser definido como una nueva generación de soportes web que, por sus características y naturaleza, fomentan la interactividad con el navegante (PÉREZ I GARCÍAS, A., 2007; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007b; ROIG VILA, R., 2007; TRUJILLO TORRES, J.M. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2009; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b) o más concretamente:

“... es una evolución de las webs tradicionales destinadas a usuarios, con las que se potencia su participación en la información y conocimiento que circula por la red” (ROIG VILA, R., 2007: 223 – 224).

Básicamente, esta nueva generación web, aunque está adoptando muchas y diversas formas, puede ser agrupada en tres grandes categorías, concretamente (PÉREZ I GARCÍAS, A., 2007; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007b; ROIG VILA, R., 2007; TRUJILLO TORRES, J.M. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2009; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b):

1.- Webquests: Una especie de unidades didácticas que plantean a las personas una tarea o la resolución de un problema mediante el empleo de un proceso de trabajo colaborativo (PÉREZ I GARCÍAS, A., 2007; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007b; ROIG VILA, R., 2007; TRUJILLO TORRES, J.M. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2009; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b). Son actualmente muy populares entre los usuarios más jóvenes, por cuanto (PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007b: 210):

- Son fáciles de crear, además de divertidas (parecen un juego pero son muy educativas).

- Son versátiles, permiten tratar cualquier contenido curricular, además de proporcionar información sobre la propia red.
- Son susceptibles de ser abordadas mediante metodologías de trabajo colaborativas o individuales.
- Su complejidad es tan diversa como los profesores quieran, lo que permite su uso con alumnos de muy diferentes edades y perfiles.

Entre los principales tipos de tareas que pueden plantear, destaca ROIG VILA (2007: 226 – 227) las siguientes:

- Tarea de Repetición: En ella el alumno se informa de un determinado contenido y posteriormente expone lo que ha entendido, a través de un cartel, mural, informe, presentación multimedia, etc. Si optamos por este tipo de tarea estamos utilizando la webquest como fuente de información.
- Tarea de Recopilación: Se trata de obtener información de diversas fuentes y plantearla de forma coherente en un mismo formato. El alumno en esta tarea selecciona, ordena, organiza, clasifica y presenta intentando no listar la información, sino seguir un criterio propio de organización y presentación.
- Tarea de Misterio: Bajo un argumento en el cual se establece una trama relacionada con un misterio o acertijo por resolver, el alumno debe indagar para esclarecer y resolver el problema planteado.
- Tarea de Periodismo: En este caso los alumnos asumen el rol de periodistas. Tendrán que recoger información y ordenarla de forma periodística respondiendo a las preguntas qué, cuándo, cómo y por qué. Además de la información objetiva, puede haber valoraciones y opiniones de otras personas, imágenes, etc.
- Tarea de Diseño: Los alumnos deberán diseñar un producto o un plan para realizar algo según unas condiciones: una visita cultural, una excursión, etc.
- Tarea de Creación: Se propone un tema para que los estudiantes lo vuelvan a elaborar como una historia, poema, cartel, etc. Normalmente se indican las condiciones que deben cumplir estas tareas. La evaluación de estas tareas tendrá en cuenta la creatividad y expresión.
- Tarea de Consenso: El aspecto principal es que la tarea implica, dentro del grupo de alumnos, que haya acuerdo y consenso final. Para ello cada alumno asume un rol con unas opiniones y puntos de vista distintos a los compañeros. Durante el proceso deberá haber una adaptación entre todos los puntos de vista.
- Tarea de Persuasión: Estará enfocada a la elaboración de un producto final que sirva para persuadir sobre el tema de la webquest. Algunos ejemplos podrían ser: escrito, un cartel para influir en la opinión de los otros, etc.
- Tarea de Autoconocimiento: En este caso se trata de obtener un mejor conocimiento de uno mismo: hacerse preguntas sobre cuestiones éticas y morales, proponerse una mejora personal, aprender a valorar el arte y la literatura, etc. Son tareas adecuadas para proponerse objetivos a largo plazo.
- Tarea Analítica: Se basa en el establecimiento de relaciones entre dos temas o aspectos de una misma cuestión. Para ello habrá que ver con detalle parecidos y diferencias, relaciones de causa – efecto, etc. En una tarea de este tipo, el papel del estudiante va más allá del simple análisis; tiene que permitir, especular o deducir qué significado tienen esas diferencias y parecidos.
- Tarea de Juicio: En este tipo de labores se presenta al alumno una serie de opciones que debe ordenar, clasificar y tomar una decisión sobre ellas. Si planteamos una webquest de este tipo debemos proporcionar al discente los criterios para emitir su juicio o bien ayudarle a crear sus propios elementos de valor.
- Tarea Científica: Una tarea de este tipo incluye la formulación de una hipótesis basada en la comprensión de la información. A partir de ahí, se recogerán datos, se

determinará si la hipótesis se confirma o no y se describirán los resultados obtenidos y el proceso seguido en un informe final.

Y es que la propuesta de la webquest como herramienta de trabajo en el aula está más que justificada, desde el punto de vista técnico, por cuanto verifica las siguientes características (ROIG VILA, R., 2007: 228; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b):

- Supone una forma de usar Internet didácticamente: planteamos tareas en las cuales los recursos se encuentran en la red. Es en este aspecto donde radica la novedad de la webquest ya que, como tal, es un tipo de actividad basada en proyectos o resolución de problemas que se viene desarrollando en el aula desde hace bastantes años, con la diferencia de que entonces no existían las redes telemáticas.
- Centramos la actividad en el uso de la información obtenida en Internet más que en la búsqueda. De esta manera, los alumnos saben donde encontrar dichos contenidos y evitamos que puedan perderse navegando sin rumbo fijo. El autor de una webquest debe previamente de seleccionar los sitios web que van a servir de recursos y fuentes de información.
- El estudiante trabaja autónomamente construyendo el conocimiento. El docente orienta todo el proceso.
- La webquest suele plantearse para trabajo en grupo, y asignando a cada componente un rol según el cual abordará la tarea que se le indique. Se trata de propiciar un aprendizaje colaborativo.
- Fomenta las competencias derivadas del uso de Internet, ya que los alumnos navegan por la red realizando las actividades que se les plantean.
- La webquest es relativamente sencilla de planificar por el profesor, motivadora para el discente y fácil de adaptar a las necesidades del aula.

2.- Wikis: Que no son sino un tipo de websites desarrolladas de manera colaborativa por un grupo determinado de usuarios, y que pueden, siempre y en todo momento, ser fácilmente editadas por cualquiera de ellos (ROIG VILA, R., 2007: 230, citando a SOANES (2005); ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b). Entre las principales características que definen su estructura podemos destacar (ROIG VILA, R., 2007b: 231):

- Se puede diseñar un documento electrónico de forma sencilla y rápida.
- Cualquier persona puede ver y / o modificar la información del documento. Se pueden asignar fácilmente permisos y grupos de usuarios, con tal de configurar determinados entornos colaborativos.
- Se puede recibir aviso por e – mail (o sindicación de noticias RSS) cuando alguien comenta o hace cambios en una página del documento, destacando las modificaciones introducidas en la nueva versión.
- Se pueden visualizar fácilmente las transformaciones introducidas en las diversas versiones de un documento.
- Se puede recuperar texto escrito por otras personas que haya sido editado o borrado.
- El wiki tiene una opción de “*cambios recientes*” y un historial de todas las correcciones y rectificaciones realizadas sobre el mismo.

Las posibilidades educativas de este recurso son numerosas (ROIG VILA, R., 2007b; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b) por cuanto ofrecen a estudiantes y profesores acceso ilimitado a la información. Así, existen ya wikis educativas en las cuales estudiantes y profesores colaboran activamente elaborando y editando contenidos curriculares que imparten, reciben y generan. No obstante, existe otro tipo de iniciativas que giran en torno a esta herramienta como pueden ser los glosarios, los diccionarios, las enciclopedias, los trabajos colectivos, los trabajos de investigación etc.

De esta forma y, de acuerdo con ROIG VILA (2007), ya se empieza a hablar de “*metodología o filosofía wiki*” a la hora de describir todas aquellas estrategias de trabajo basadas en la redacción colaborativa, la puesta en común de información nueva, o la revisión

de la ya existente, lo que requiere (ROIG VILA, R., 2007: 232; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b):

- Perder el miedo a que los otros vean los documentos de trabajo de cada cual, y que puedan hacer cambios. Cada uno debe permitir que su material sea leído y modificado por las otras personas de su grupo de trabajo a lo largo de todo el proceso de elaboración.
- Incentivar la participación de los compañeros de grupo por aportar mejoras al trabajo en todo momento, y en cualquier apartado.

3.- Weblogs: También llamados blogs, bitácoras o blocs, son básicamente recursos tecnológicos textuales o hipermediales, en formato web, que son preferentemente ordenados cronológicamente, siendo autoeditados por un blogger o redactor de blogs (ROIG VILA, R., 2007: 232; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b). De acuerdo con ROIG VILA (2007: 232):

“Podríamos decir que los blogs son diarios personales publicados en Internet. De manera más precisa, son un formato de publicación en línea que podemos definir como recursos informativos e interactivos, en formato web textual o multimedia, en los que una persona o grupos de personas, introducen por orden cronológico noticias, opiniones, sugerencias, artículos, reflexiones o cualquier otro tipo de contenido que consideran de interés, enlazados frecuentemente a otros recursos web, y con la posibilidad de mantener diálogo escrito entre el autor y los lectores”.

Actualmente se constituyen un auténtico fenómeno social y comunicativo de Internet por cuanto (ROIG VILA, R., 2007: 233 - 234; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b):

- Han sido utilizados con éxito para determinadas campañas, diarios personales, proyectos ligados al arte, medios de comunicación y sitios para redes de comunidades.
- Sus lectores pueden suscribirse a ellos gratuitamente y saber de su utilización automáticamente.
- Han desempeñado un papel relevante en importantes temas que los medios de comunicación convencionales no han descubierto, y en países con una libertad de expresión limitada o con escasos medios.
- Son espacios de comunicación personal, lo que significa que los contenidos no están sometidos a ningún orden de composición, son de carácter subjetivo y responden a la visión personal de sus propios autores.
- Sus contenidos abarcan cualquier tipología. Los temas son tan heterogéneos como los individuos que los elaboran. Así, podemos encontrar weblogs sobre periodismo, literatura, tecnología, naturaleza, deportes, ciencia, gastronomía, cine, etc.
- La información presenta una marcada estructura cronológica. La publicación no tiene por qué ser diaria, pero un weblog será mejor valorado cuanto más continuidad tengan sus contenidos.
- Suelen adjuntar enlaces a sitios web relacionados con el contenido que tratan. De hecho, algunos weblogs se han convertido en referentes a la hora de indexar enlaces de interés relativos a la temática que tratan. Para que esta herramienta sea eficaz, hay que lograr un equilibrio entre una buena exposición de contenidos, así como una óptima labor de seguimiento en la red de aquellos sitios y referencias que cautivan a los usuarios.
- Son muy interactivos. Los lectores pueden comunicarse con el autor mediante comentarios, aportaciones y sugerencias a la temática que se trata. Un mayor o menor grado de interactividad dependerá, exclusivamente, del interés o capacidad que posea el autor para mantener un diálogo fluido con aquellos asiduos a los contenidos que publica.

- Han creado un campo semántico y un universo propio, dentro de los cuales destacan los siguientes elementos:
 - Blogosfera: Considerada esta como un ecosistema virtual, en el cual se establecen comunidades de weblogs, categorizados temáticamente o por perfiles de interés. Estos conforman, pues, el mensaje y la blogosfera, el lugar para habitar en Internet.
 - Weblogger: Es la persona autora del blog. Forman verdaderas comunidades on – line con aquellos con quienes comparten intereses. O bien están conectados entre sí a través de sus respectivos blogs, o bien publican de manera colaborativa en un único sitio.
 - Blogging: Es la acción de escribir un weblog.
 - Edublogs: Blogs con fines educativos.
 - Vlog / Vídeo – Blog: Se trata de un blog con elementos de vídeo. Esta palabra ha dado lugar a vlogger y vlogging.
 - Blogorrea: Se denomina así a la tendencia de completar un weblog con contenidos triviales, es el “hablar por hablar” en lengua vernácula.
 - Blogroll: Es la parte del blog donde se listan los enlaces a otros weblogs.
 - Fotoblog: Es un blog que incluye fotos, a menudo tomadas con teléfonos móviles. También se utiliza este término o moblog al blog que puede ser actualizado a través del teléfono móvil, vía mensajes SMS o MMS.
 - Blogfolio: Es un tipo de blog que contiene los trabajos realizados, reflexiones, aspiraciones futuras y recursos favoritos de un estudiante.

Sus posibilidades educativas tampoco son escasas, y aunque son un recurso fundamental para la expresión y la comunicación en el aula, lo cual nos da carta blanca para usarlos como instrumentos de escritura, también ofrecen otras alternativas entre las que podemos destacar (ROIG VILA, R., 2007: 235, citando a KADJER Y BULL (2003); ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b):

- Actividades Literarias: como los diarios de personajes, la mesa redonda de personajes, mentes abiertas, pensar en voz alta, respuestas del grupo del círculo literario, etc.
- Actividades de Revisión y Gramática: como el escrito del abogado del diablo, hacer explotar las frases, reinventar el blog, etc.

Para CASTAÑO Y PALACIO (2006), por otra parte, las alternativas factibles de uso de estas herramientas son:

- Como herramienta de gestión del conocimiento
- Como espacio web destinado a las reflexiones del alumnado sobre su aprendizaje diario.
- Como red de aprendizaje.

Otras iniciativas admiten la creación de edublogs destinados a ejercer de “*página web escolar versátil*”, o su utilización como herramientas para la investigación, por cuanto serán los archivos electrónicos para las notas de campo, reflexiones y observaciones del investigador, recopilación de datos, etc. (ROIG VILA, R., 2007: 235; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b).

En términos generales, además, no podemos ignorar que existe una serie de estrechas relaciones entre las webquests, las wikis y los weblogs, lo que nos puede ayudar, no sólo a seleccionar mejor cuáles de estos recursos integrar en nuestra actividad docente, sino a aprovechar más eficazmente sus ventajas y restringir sus limitaciones. En ese sentido (ROIG VILA, R., 2007: 236 - 237; ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007b):

- En los tres coincide el hecho de que es su contenido el elemento importante a tener en cuenta para su uso en el ámbito educativo. Además, se constituyen hoy en sistemas que presentan grandes ventajas al momento de editar contenidos web, dado que

permiten publicar casi instantáneamente elementos electrónicos, democratizando así la publicación en Internet. Además, los tres son un fenómeno relativamente nuevo. Aparecieron en el contexto anglosajón en la década de los 90, y hoy en día se han popularizado de manera generalizada con un ritmo exponencial.

- Son recursos que pueden utilizarse en un entorno de trabajo constructivista en el que el profesor será el mediador, el alumno constructor de su propio saber, y donde se empleará una metodología basada en la indagación, investigación y el trabajo colaborativo.
- Están basados en herramientas como interfaces usables e intuitivas con el fin de facilitar al usuario la posibilidad de diseñar y publicar sus propias creaciones.
- Están basados en software libre.
- Los blogs y wikis pueden ofrecer a profesores y estudiantes escritores un espacio rico y atractivo para expresarse, que no requiere conocimiento técnico de lenguajes de programación y que es, al mismo tiempo, una forma de publicar instantáneamente. Para crear webquests tampoco es necesario una amplia habilidad informática.
- Respecto a la estructura y concepción general, un wiki es similar a un blog, pero en el primer caso, cualquier persona puede evitar sus contenidos, aunque estos hayan sido creados por otra. El objetivo del wiki es democratizar la creación y mantenimiento de la información.
- Para buscar posibles diferencias, debemos recordar que los tres pilares sobre los que se asientan las utilidades de Internet para la educación son: información, comunicación y aprendizaje. Pues bien, mientras que las webquests se incluirían de pleno en el ámbito del aprendizaje, los wikis y weblogs entrarían en la comunicación.

No parece, por último, apropiado cerrar este apartado sin tener, al menos, unas ciertas consideraciones con respecto a la evaluación de la red de redes como medio didáctico. En este sentido y, para no centrarnos únicamente en Internet, sino como broche de oro a todo este apartado de integración curricular de las T.I.C.s, vamos a centrarnos en aquellos aspectos que CABERO ALMENARA (2001), señala como claves de este tipo de procesos, en lo que a los recursos tecnológicos a nivel genérico se refiere, más concretamente (CABERO ALMENARA, J., 2001: 457 – 458; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007b: 220):

- Contenidos: calidad científica, actualización, conocimientos previos necesarios, estructura, originalidad.
- Aspectos Técnico – Estéticos: calidad sonora y visual, sincronización, colores, tamaños.
- Características Tecnológicas: periféricos necesarios, adaptabilidad, tiempos de acceso a información, requerimientos de conocimientos técnicos específicos.
- Aspectos Físicos y Ergonómicos: comodidad para uso y transporte, agradable al tacto, evitación de cansancio sensorial o físico.
- Organización de la Información: redundancia, ejemplos, síntesis, organización lineal o hipertextual y atractivo de estructura.
- Receptores: quiénes son, adecuación, modelos culturales, niveles mínimo y máximo de uso aconsejable, ejemplos de actividades.
- Uso de los Alumnos / Interactividad: exigencias, dificultades, niveles de interacción, retroalimentación, construcción activa o repetitiva del conocimiento.
- Adaptabilidad: uso para diestros o zurdos, adaptabilidad a necesidades educativas especiales o a la diversidad cultural, a dispositivos específicos.
- Aspectos Éticos: valores de género, respeto por minorías culturales e imagen de la diversidad social.
- Costes: relación coste – calidad, coste – durabilidad, posibilidad de mejoras técnicas sin necesidad de la presencia de un determinado especialista y por partes.

4.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: ALGUNOS ASPECTOS A CONSIDERAR

Visto lo visto, nadie pone en duda hoy día que de la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación puede surgir, tanto para la sociedad, como para todos los agentes de la comunidad educativa en general, un buen número de importantes ventajas desde el punto de vista sociopedagógico (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CABERO ALMENARA, J., 2007a; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b; CHACÓN MEDINA, A., 2007, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2001b; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; SPITZER, M., 2006; CEBRÍAN DE LA SERNA, M., 2003; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R., 2007a; ROIG VILA, R., 2002; ÁREA MOREIRA, M. Y CORREA GOROSPE, J.M., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; 2007b; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a; ROMERO TENA, R. Y CABERO ALMENARA, J., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997). CHACÓN MEDINA (2007) no ignora esto y, haciéndose eco de las conclusiones extraídas del estudio *"Information and Communication Technology (I.C.T.) and the Quality of Learning"*, realizado a petición de los ministros de educación de los países de la O.C.D.E., establece que, algunas de las mejoras más importantes que puede traer consigo el fenómeno de la integración de las T.I.C.s en la educación son las siguientes (CHACÓN MEDINA, A., 2007: 38; 2003):

1.- Lo que no Podemos Hacer sin Tecnología

- Independencia del tiempo y el espacio: aprender en cualquier sitio y momento.
- Acceso de todos a la educación.
- Acceso a través de Internet a recursos y servicios educativos en permanente crecimiento.
- Potencial para un aprendizaje basado en tareas utilizando software rápido de búsquedas y recuperación, o para el trabajo de investigación.
- Formación bajo demanda.
- Enseñanza / aprendizaje a distancia mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

2.- Lo que Podemos Mejorar con Tecnología

- Elección del estilo de enseñanza.
- Servicios y materiales de enseñanza personalizados.
- Seguimiento y registro individual de los procesos educativos.
- Autoevaluación y monitorización del rendimiento del alumno.
- Comunicación interactiva entre los agentes que participan o influyen en los procesos educativos.
- Acceso interactivo a recursos didácticos.

Paralelamente a este autor, CEBRÍAN DE LA SERNA (2003) entiende que, además, las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas al contexto educativo suponen:

- El aumento de la información, su acceso y su almacenamiento. En el último siglo, este fenómeno ha adoptado proporciones de crecimiento de tipo exponencial, así, no es difícil que escribamos un libro y quede obsoleto cuando se publique, o que seamos capaces de guardar el equivalente a 2500 CDs juntos en algo tan pequeño como un iPod. La información depende también de las áreas de conocimiento: en un campo como la ingeniería informática la cantidad de contenidos disponibles se duplica cada cinco años; a partir del año 2.000 se duplicará cada año (CABERO ALMENARA, J., 2007a: 2 – 4; 2004; BINDE, J., 2005: 20; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b: 4 – 10; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007).

- Las nuevas formas de comunicación e interacción y la diversidad de experiencias a la hora de vivir el conocimiento. Hoy el acceso a la información no se entiende sin un carácter lúdico o divertido, espectáculo dirían unos y "*Edutainment*", otros; donde el acento a la interacción y la colaboración es importante, donde la construcción del conocimiento se comparte y se interactúa. Otro aspecto, pues, importante, serán los medios y espacios de comunicación generados para comunicar experiencias y crear conocimiento (GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009).
- Por la capacidad de tratamiento de la información y representación, y no sólo textual, sino de otros sistemas de símbolos, hoy muy arraigados en la vida del ciudadano como son los lenguajes audiovisuales, multimedia, hipermedia. Por su importancia para el desarrollo de la inteligencia en general, y por los nuevos interrogantes que plantea, requiere una atención especial en la educación.

Pero la obtención de todas estas ventajas no es gratuita (CABERO ALMENARA, J., 2007a; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b; CHACÓN MEDINA, A., 2007, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2001b; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; SPITZER, M., 2006; CEBRIÁN DE LA SERNA, M., 2003; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R., 2007a; ROIG VILA, R., 2002; ÁREA MOREIRA, M. Y CORREA GOROSPE, J.M., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; 2007b; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a; ROMERO TENA, R. Y CABERO ALMENARA, J., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997). No, tal y como continúa CEBRIÁN DE LA SERNA (2003), para poder disfrutar de las mismas necesitamos un nuevo modelo de profesor adaptado a los cambios organizativos y pedagógicos derivados de la implementación de las T.I.C.s en las instituciones educativas. Un nuevo perfil de enseñante que debe desarrollar, entre otras, las siguientes funciones:

- Asesor y guía del auto-aprendizaje.
- Motivador y facilitador de recursos.
- Diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Adaptador de materiales desde diferentes soportes tecnológicos.
- Productor de materiales didácticos en nuevos soportes tecnológicos.
- Evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos ámbitos y recursos.
- Concepción docente basada en el autoaprendizaje permanente sobre o soportados con Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Funciones que, desde el punto de vista de la formación del profesorado plantean nuevos contenidos formativos. Nuevos temas que deben ser tratados de forma rigurosa para hacer, no sólo que el docente se pueda adaptar al desarrollo profesional y personal dentro de un mundo ultratecnificado, sino que sea capaz de hacer un uso adecuado de los recursos del mismo para propiciarlos en los alumnos que le son encomendados (CABERO ALMENARA, J., 2007a; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b; CHACÓN MEDINA, A., 2007, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2001b; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; SPITZER, M., 2006; CEBRIÁN DE LA SERNA, M., 2003; BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R., 2007a; ROIG VILA, R., 2002; ÁREA MOREIRA, M. Y CORREA GOROSPE, J.M., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; 2007b; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007a; ROMERO TENA, R. Y CABERO ALMENARA, J., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997). En este sentido, CEBRIÁN DE LA SERNA (2003) destaca como contenidos fundamentales de esta nueva formación docente:

- Conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación de los contenidos que generan las distintas tecnologías de la información y la comunicación, así como, un consumo equilibrado de sus mensajes. Los ciudadanos como los estudiantes deben comprender al mismo tiempo los significados explícitos e implícitos

de los mensajes tecnológicos, así como, las formas de expresión y los significados que estas experiencias comunicativas producen en nosotros y los demás.

- Conocimientos sobre las diferentes formas de trabajar las T.I.C.s en las distintas disciplinas y áreas. Las estructuras epistemológicas como los contenidos curriculares de cada disciplina, requieren formas distintas de construcción y representación en el aula. Igualmente, estas formas solicitan diferentes soportes tecnológicos de comunicación y tratamiento de la información.
- Conocimientos sobre planificación y organización de las T.I.C.s en el aula y en los centros. Muchas de las deficiencias e infrautilización de los equipos responden a una mala gestión y organización de los recursos en los proyectos de centros como en las programaciones de aula. Estos problemas se deben, en unas ocasiones, a un desconocimiento de fondo sobre las posibilidades de estos recursos, en otras, a una falta de ajuste de los nuevos recursos con nuestras habituales métodos de enseñanza y aprendizaje (entornos virtuales, enseñanza a distancia, etc) (CABERO ALMENARA, J., 2007a; CHACÓN MEDINA, A., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2001b; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; SPITZER, M., 2006; CEBRIÁN DE LA SERNA, M., 2003; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997).
- El futuro docente debería poseer criterios válidos para la selección de materiales, así como un cuerpo de conocimientos técnicos suficientes para permitirle rehacer y estructurar de nuevo los materiales existentes en el mercado para adaptarlos a sus necesidades. Y cuando se den las condiciones (tiempo, disponibilidad de recursos, dominio técnico), crear otros totalmente nuevos.
- Conocimiento técnico a nivel de usuario. Cualquier profesión requiere un conocimiento de herramientas y técnicas. En el caso docente, necesita conocimiento de hardware y mantenimiento básico de los equipos, dominio del software más común y específico según intereses, niveles o áreas. Así como, las herramientas para la enseñanza a distancia o entornos virtuales de aprendizaje (SPITZER, M., 2006; CHACÓN MEDINA, A., 2003).
- Saber elaborar nuevos materiales desde y para diferentes soportes. Muchos de los procesos se van a virtualizar, no sabemos hasta qué nivel, pero sí sabemos que deberán saber qué dejamos para lo presencial y qué para estos nuevos espacios virtuales. Para este segundo caso necesitará saber elaborar materiales para la red.
- Autoformarse a través de la red, en cualquier espacio y tiempo. Con ello, nos referimos a los cambios en las formas de producción que estas tecnologías están produciendo en el mundo laboral, como es el teletrabajo. Las posibilidades comunicativas que manifiestan estas tecnologías puede representar un auxiliar importante en un enfoque de la enseñanza basado en la investigación e intercambio de experiencias con otros compañeros, conectados en una red formativa con otros centros (FERRÉS I PRATS, J., 1994; TEDESCO, J.C., 1995; AGUILERA JIMENEZ, A. ET AL., 2001; CANTÓN MAYO, I., 2007: 21; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009).

A estas consideraciones de CEBRIÁN DE LA SERNA (2003) sobre los contenidos curriculares de la formación del profesorado en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación, se suman GALLEGO Y ALONSO (1997) que, en términos procedimentales, esto es, de desarrollo de habilidades, estrategias y destrezas, estiman que, dentro del currículum formativo de los nuevos profesores, los que viven en derredor de las T.I.C.s, no pueden faltar:

- Destrezas de Comunicación: El hombre contemporáneo vive ante el reto de los lenguajes. El profesor ha sido, tradicionalmente, maestro del lenguaje escrito. Hoy, además, debe serlo del lenguaje oral, del lenguaje icónico, del lenguaje informático y de una segunda lengua. La utilización efectiva de la palabra oral y escrita es una exigencia básica para todos los docentes. Los nuevos lenguajes no excluyen la importancia del lenguaje verbal. La Tecnología Educativa actual insiste en dar a la comunicación verbal toda su fuerza, de ahí los frecuentes cursos que se ofertan sobre comunicación oral CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; CHACÓN MEDINA, A.,

2007; 2003; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a; DE PABLOS PONS, J., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PUNNIE, Y., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999). Pero en el mundo tecnológico se pide al profesor saber utilizar, además, otras formas de comunicación. Por eso se habla del lenguaje de la imagen: Saber leer y "escribir" icónicamente y saber incorporar al contenido de su especialidad este lenguaje. Los factores tiempo (cada vez más escaso), costo de la enseñanza (cada vez más alto), motivación del alumno (cada vez más difícil) (SPITZER, M., 2006) van aumentando la importancia del uso de todos los lenguajes como ayudas para potenciar el aprendizaje. Se trata de ser capaz de comunicarse bidireccionalmente con el alumno y con el medio social que nos rodea. Por ello se insiste tanto en la capacidad de emitir como en la de recibir, capacidad de escucha.

- Técnicas de Asesoramiento Personal: Hace años que se considera importante que los educadores cuenten con una sólida capacitación psicoeducativa. Sin embargo, en la era tecnológica, esta capacitación adquiere una nueva perspectiva. Antes, sólo había que pensar en la interfaz, relación, entre personas (docente-discente, discentes entre sí). Ahora nos encontramos con nuevos elementos mediadores que deben integrarse y potenciar los procesos de aprendizaje. Hablamos de "las máquinas" audiovisuales e informáticas (CHACÓN MEDINA, A., 2003; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CABERO ALMENARA, J., 2007b; CHADWICK, C.B., 1992; SKINNER, B.F., 1975; HAGGBLOOM, S.J., 2002; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M. Y PASTORELLI, C., 2003). La Psicología del Aprendizaje se orienta hoy hacia los aspectos que fomentan el descubrimiento y la construcción personal del conocimiento. La curiosidad, la participación, la exploración aparecen como líneas fundamentales a seguir. La estimulación ofrecida por un programa de vídeo o las posibilidades de interactividad que ofrece un buen programa de ordenador, nos sitúan en la misma línea del constructivismo. Este caminar por descubrimiento lleva consigo la necesidad de aceptar riesgos. Hacer algo nuevo supone asumir un riesgo. Incorporar la tecnología en el aula rompe la interfaz clásica a la que antes nos referíamos. La docencia tradicional, que utiliza la clase magistral como técnica para transmitir información, no implica ningún riesgo aparente (si exceptuamos la falta de motivación e implicación de los alumnos, riesgo oculto muy grave) (SPITZER, M., 2006; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009). Utilizar sistemas tecnológicos en el aula implica un riesgo indudable (temor al fallo, miedo al ridículo, ignorancia técnica, ...). Un docente debe preparar oportunidades de aprendizaje para sus alumnos. Esto significa otorgar libertad de itinerario mental, preparar fuentes y recursos para el aprendizaje, ofertar alternativas: materiales escritos, audiovisuales, informáticos, ejercicios de aprendizaje dinámico grupal. Un profesor debe estimular el deseo de aprender de los alumnos, saber fomentar el interés y la participación. Los recursos tecnológicos interactivos pueden convertirse en importantes ayudas para la motivación (SPITZER, M., 2006; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009). Lograr las metas del aprendizaje, conseguir los objetivos propuestos, es el resultado final del proceso. Al evaluar el producto y proceso seguido comprobaremos si los recursos tecnológicos han sido realmente ayudas para llegar a la meta.
- Conocimiento de los Nuevos Recursos y Reglas: Es palpable la actitud de aceptación de los jóvenes hacia la Informática. Si los observamos, vemos cómo se identifican con las modernas tecnologías, cómo las integran en su mundo habitual y cómo se sirven de ellas para adquirir los valores de una nueva cultura: la era tecnológica (QUINTANILLA FISAC, M.A., 1995). El ordenador ha entrado en el campo del aprendizaje de nuestros alumnos provocando una forma de adquisición de conocimientos diferente a la usual. Se debe potenciar el uso del ordenador en los procesos de enseñanza - aprendizaje para que sean los alumnos quienes, al manejar estos instrumentos, desarrollen sus ideas, tengan capacidad de aplicar sus conocimientos y sientan más confianza en sí mismos como seres intelectuales (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010). Los ordenadores nos ofrecen la inmensa posibilidad de que los alumnos puedan alcanzar

destrezas sin precedentes, inventar y llevar a cabo tareas de gran interés, facilitando su acceso a los lenguajes y al mundo de la computación. La irrupción de las T.I.C.s induce a cambios radicales en la sociedad, que modifican las condiciones de trabajo, valores y el perfil socio-cultural (FERRÉS I PRATS, J., 1994; TEDESCO, J.C., 1995; AGUILERA JIMENEZ, A. ET AL., 2001; CANTÓN MAYO, I., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009). Este hecho aporta modificaciones sustanciales en los planteamientos de la educación que van desde la potenciación del desarrollo cognoscitivo de los alumnos, facilitándoles nuevas formas de representar la realidad, hasta el desarrollo de nuevas metodologías. El mejor uso que puede hacerse de un ordenador es integrarlo en el diseño curricular y convertirlo en un aliado eficaz del trabajo escolar para facilitar el aprendizaje. En este sentido, podemos entender la presencia del ordenador dentro del aula desde cuatro prismas diferentes:

- El ordenador como *herramienta para la programación*: Si se trabaja con programas motivadores se pueden desarrollar la lógica, la organización del pensamiento, las estructuras mentales, los nuevos conocimientos, la autoestima, etc (SPITZER, M., 2006; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009).
- El ordenador como *aparato de adiestramiento del aprendizaje*: Se pueden utilizar software de educación, multimedia o software de simulación específicos para ciertos contenidos. Pueden convertirse en gran apoyo del conocimiento pero no del dominio afectivo (SPITZER, M., 2006; GOLEMAN, D., 2004).
- El ordenador como *herramienta de transmisión de la información y el conocimiento*: Las bases de datos y los multimedia almacenan conocimientos estructurados para acceder a ellos cuantas veces se desee. El alumno podría interiorizar el conocimiento, siempre y cuando exista un mediador capacitado que active su motivación.
- El ordenador como *herramienta para el desarrollo de las potencialidades del ser humano*. Se debe aprovechar el ordenador como un medio que puede manejar programación, transmisión de información y de conocimiento y a veces adiestramiento. Siempre se debe contemplar los intereses del alumno, su ritmo de aprendizaje y la motivación (SPITZER, M., 2006; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009).
- Manejo de Técnicas de Creatividad: Hablar de creatividad no resulta ninguna novedad en educación, aunque ser un docente original, impartir las clases de forma imaginativa y fomentarla en los alumnos es otra cosa muy distinta y, desde luego, más difícil. Cuando se indica como un elemento a tener en cuenta para el currículum de los docentes del siglo XXI el manejo de las técnicas de creatividad, se está queriendo decir que no basta con hablar de creatividad, sino que hay que actuar y fomentar las acciones creativas. Los niños pequeños, incluso los que están inmersos en la televisión y juegan menos, inventan historias, juegos, amigos, ... Es lo que los psicólogos denominan juego libre. El niño lo inventa en el momento. El juego libre resulta fundamental para el desarrollo intelectual y emocional del niño. Sin embargo los estudios indican que la creatividad del niño comienza a inhibirse notablemente entre los cinco y los siete años. Las investigaciones demuestran que la mayoría de los adultos, a los cuarenta años, tienen el dos por ciento de la creatividad que tenían a los cinco.
- Planificación Estratégica y Gestión del Tiempo: Si hemos insistido tradicionalmente en la planificación docente, ahora, ante la incorporación de los nuevos canales, con su complejidad tecnológica y costo, se hace imprescindible un cuidadoso diseño temporal con cronogramas muy precisos. Hace falta diseñar atentamente las mejores estrategias conducentes al aprendizaje. No cabe la improvisación cuando se enseña por los nuevos canales. Un minuto de tiempo de satélite cuesta demasiado para poderlo desperdiciar. Junto con la planificación, las técnicas de gestión del tiempo adquieren, también, relevancia. Si en la enseñanza presencial sucede con demasiada frecuencia que los programas se acortan en las fases finales de cada curso "por falta de tiempo", en la modalidad de enseñanza a distancia o en el uso de canales tecnológicos no caben programas "incompletos". Hay que estudiar toda la materia prevista calculando para ello cuidadosamente los tiempos de trabajo personal que van a ser precisos.

- Gestión de la Calidad Total: Esta preocupación, de origen empresarial, se ha transferido a la empresa educativa (ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002; CUEVAS LÓPEZ, M., 2003; RASO SÁNCHEZ, F. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, F., 2007; MASJUAN, J.M., TROIANO, H. Y ELÍAS, M., 2007; HAWORD, J.G. Y CONRAD, C.F., 1996; KOLITCH, E. Y DEAN, A.U., 1999; MIDDLEHURST, R. Y BARNETT, F., 1999; ROMAINVILLE, M., 1999; RAMSDEN, P., 1998; SCHARGEL, F., 1997). Las ideas de Deming, Juran y Feigenbaum, que tanto han influido en la renovación de los modelos empresariales, han sido aplicadas a la educación por BONSTINGL (1992), que ha fundamentado su intervención en cuatro pilares fundamentales:
 - Toda organización debe centrarse en sus proveedores y consumidores. En educación los proveedores son los docentes y los consumidores los alumnos.
 - Todas las personas integrantes de una organización deben estar dedicadas a la mejora continua, personal y colectivamente. ¿Cómo crear círculos de calidad en las organizaciones educativas?.
 - La organización es un sistema y el trabajo individual es una aportación al mismo y al proceso de su mejora. La organización educativa emplea recursos de cara a mejorar la contribución de cada uno al sistema.
 - La gestión de la calidad total en educación debe facilitar contextos en los que los discentes alcancen sus mayores potencialidades, a través de la mejora continua del trabajo conjunto profesores-alumnos.
- Servicio al Cliente: El estudiante es el cliente del profesor junto con los padres del alumno. Con él se hace un contrato de aprendizaje. Hay que conocer las necesidades y características del cliente para poder cumplir ese contrato con los mejores resultados posibles. Estamos ayudando a que las personas se eduquen, pongan las bases para toda su vida. Es una responsabilidad demasiado seria para que se siga dándola por supuesto, tratándola implícitamente (ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002; CUEVAS LÓPEZ, M., 2003; RASO SÁNCHEZ, F. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, F., 2007; MASJUAN, J.M., TROIANO, H. Y ELÍAS, M., 2007; HAWORD, J.G. Y CONRAD, C.F., 1996; KOLITCH, E. Y DEAN, A.U., 1999; MIDDLEHURST, R. Y BARNETT, F., 1999; ROMAINVILLE, M., 1999; RAMSDEN, P., 1998; SCHARGEL, F., 1997).
- Técnicas de Negociación: Y es que la importancia de la negociación en el contexto de una cultura democrática es evidente. El aprendizaje de la resolución de problemas y de conflictos, de llegar a acuerdos evitando la violencia, de trabajar en equipos colaborativos se está convirtiendo en una de las necesidades formativas más evidentes de las culturas democráticas. Hoy hace falta negociar en todos los ámbitos y el centro docente no es una excepción. Más aún, se debería contribuir al aprendizaje del espíritu y las técnicas de negociación (SPITZER, M., 2006; GOLEMAN, D., 2004; 1998; 1995).
- Técnicas de Ventas y Técnicas Publicitarias: Este aspecto parece fuera de lugar. Aparentemente los procesos de enseñanza - aprendizaje se sitúan lejos de lo que entendemos por venta. Tanto física como intelectualmente, las Facultades de Educación y las Escuelas de Formación del Profesorado se encuentran separadas de la Facultad de Empresariales o de Marketing. Sin embargo, cualquier profesor sabe, por experiencia, que si no es capaz de vender a los alumnos la importancia y la necesidad de aprender su asignatura, difícilmente conseguirá que la aprendan (SPITZER, M., 2006). Y en el caso de la enseñanza privada, presencial y a distancia, si no hay un buen enfoque de ventas y marketing para conseguir alumnos no se pueden mantener las instituciones. Desgraciadamente nada de esto se incluye en los currícula habituales de formación de docentes.

Y es que la secuencia curricular de contenidos es muy amplia porque las tareas a desempeñar por parte del profesor en un entorno presidido por las Tecnologías de la Información y la Comunicación son muy amplias, mucho más novedosas y, en no pocas ocasiones, bastante complejas (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999;

CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010). En este sentido, CABERO ALMENARA (2007a: 262 – 263) y GISBERT (2002) parecen tener bastante claros los nuevos roles que los docentes han de desempeñar en el sistema educativo que propicia la Sociedad del Conocimiento, y, desde esta perspectiva, los clasifica de la siguiente forma:

1.- Consultores de Información

- Buscadores de materiales y recursos para la información.
- Soporte a los alumnos para el acceso a la información.
- Utilizadores experimentados de las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.

2.- Colaboradores en Grupo

- Favorecedores de planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como no formales e informales. Será necesario asumir nuevas formas de trabajo colaborativo teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo a una colaboración no presencial marcada por las distancias geográficas y por los espacios virtuales.

3.- Trabajadores Solitarios

- La tecnología tiene más implicaciones individuales que no grupales, pues las posibilidades de trabajar desde el propio hogar (teletrabajo) o de formarse desde el propio puesto de trabajo (teleformación), pueden llevar asociados procesos de soledad y de aislamiento si no se es capaz de aprovechar los espacios virtuales de comunicación y las distintas herramientas de comunicación tanto síncronas como asíncronas (principalmente las primeras).

4.- Facilitadores del Aprendizaje

- Facilitadores del aprendizaje. Las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza entendida en sentido clásico (transmisión de información y de contenidos). No transmisores de la información sino: facilitadores, proveedores de recurso, y buscadores de información.

5.- Desarrolladores de Cursos y Materiales

- Poseedores de una visión constructivista del desarrollo curricular. Diseñadores y desarrolladores de materiales dentro del marco curricular, pero en entornos tecnológicos. Planificadores de actividades y entornos virtuales de formación. Diseñadores y desarrolladores de materiales electrónicos de formación. Favorecedores del cambio de los contenidos curriculares a partir de los grandes cambios y avances de la sociedad que enmarca el proceso educativo (CHACÓN MEDINA, A., 2003; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CABERO ALMENARA, J., 2007b; CHADWICK, C.B., 1992; SKINNER, B.F., 1975; HAGGBLOOM, S.J., 2002; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M. Y PASTORELLI, C., 2003).

6.- Supervisores Académicos

- Diagnosticar las necesidades académicas de los alumnos, tanto para su formación como para la superación de los diferentes niveles educativos. Ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales (cuando llegue el momento). “Dirigir” la vida académica de los alumnos. Realizar el seguimiento y supervisión de los alumnos para poder realizar los correspondientes feedbacks que ayudarán a mejorar los cursos y las diferentes actividades de formación.

MASON (1991) por su parte, nos habla de tres roles docentes fundamentales desde la perspectiva de la Sociedad del Conocimiento: organizativo, social e intelectual, siendo el primero aquel que tendrá que establecer la agencia para el desarrollo de la actividad formativa (objetivos, horario, reglas de procedimiento, etc), teniendo que actuar como impulsor de la participación (GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009); el segundo, la creación de un ambiente social agradable para el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje (GOLEMAN, D.,

2004; SPITZER, M., 2006; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009); y el tercero, la capacidad para centrar las discusiones en los puntos cruciales, hacer preguntas y responder a las cuestiones de los alumnos para animarles a elaborar y ampliar sus comentarios y aportaciones,

A estas se añaden, además, las consideraciones de SALINAS IBÁÑEZ (1998), que estudiando los nuevos roles del profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; DE PABLOS PONS, J., 2010) llega a una serie de conclusiones igualmente extrapolables a todos los docentes, con independencia del nivel académico donde ejerzan su docencia. En este sentido, desde la perspectiva de las habilidades y destrezas, los docentes deben de (SALINAS IBÁÑEZ, J., 1998: 137 – 138; CABERO ALMENARA, J., 2007a: 264):

- Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.
- Potenciar su actividad y participación autónoma en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.
- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el cual se están utilizando estos recursos. Tienen que ser capaces de guiarlos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante, proporcionarles feedback de apoyo al trabajo, y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo.
- Propiciar el acceso fluido al trabajo del estudiante, en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas (CHACÓN MEDINA, A., 2003; SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; CABERO ALMENARA, J., 2007b; CHADWICK, C.B., 1992; SKINNER, B.F., 1975; HAGGBLOOM, S.J., 2002; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M. Y PASTORELLI, C., 2003), y con el nuevo alumno – usuario de la formación descrito.

No obstante, el desarrollo de estos nuevos roles docentes puede verse obstaculizado por diversos factores que pueden afectar considerablemente a la aplicación de la tecnología en la educación, inhibiéndola y negándose a un avance que, a todas luces, resulta imparable, lo cual no hace sino perjudicar a todos los miembros de la comunidad educativa a la larga (CAMACHO PÉREZ, S., 1995; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2001; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009). En este sentido, CAMACHO PÉREZ (1995: 416 – 423) entiende que los problemas que pueden presentarse son de muy diversa índole:

1.- Problemas Relacionados con la Naturaleza de la Propia Tecnología: Todavía hay no pocos autores que piensan que las tecnologías, lejos de adoptar una perspectiva moral de corte neutral que puede variar, dependiendo del uso que le otorguemos, no sólo no suponen una solución eficaz a la mejora de la sociedad y de la calidad de vida de los individuos, sino que las perturban ostensiblemente. Este debate es, a todas luces, realmente estéril, puesto que la tecnología es realmente el uso que le demos, un ordenador puede mejorar el aprendizaje de nuestros hijos tan sólo pulsando un botón, de la misma forma que puede lanzar con ese mismo botón un ataque nuclear a gran escala. El problema no es el botón, sino para qué y cómo queremos utilizarlo (GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009)...

2.- Problemas Derivados de la Indeterminación del Concepto de Tecnología: En este sentido, ciertamente, el concepto de tecnología aborda mucha confusión, en tanto que se le pueden otorgar muchos y muy diversos matices (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 1999; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2001; CHACÓN MEDINA, A., 2007: 27; 2003; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995: 23 – 24; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1996; GÓMEZ MONT, C., 1991). En gran medida, se está produciendo una importante indefinición terminológica en torno a la tecnología, que está tomando cuerpo de muy diversas maneras (RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004):

- Mediante definiciones e intentos de conceptualización que no parecen presentar fronteras o límites claramente establecidos, con lo que resulta difícil saber a qué materiales se alude en una u otra definición y cuáles son los supuestos teóricos que las fundamentan y que permiten establecer diferencias epistemológicas entre las distintas propuestas (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 1999; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2001; CHACÓN MEDINA, A., 2007: 27; 2003; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995: 23 – 24; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1996; GÓMEZ MONT, C., 1991).
- Resulta difícil concretar unos criterios claros acerca de las características que deben reunir los materiales objeto de estudio de la Tecnología Educativa, así como los supuestos teóricos y prácticos que avalen su elaboración y propuesta (MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1996). Es difícil que los docentes puedan realmente conocer las potencialidades de los materiales y seleccionarlos adecuadamente ante la falta de precisión que surge en el momento de ser elaborados y el amalgama de diferentes criterios de definiciones que parecen utilizar los autores.
- Como consecuencia del “boom” de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los últimos años, que está tomando especial protagonismo dentro de la Tecnología Educativa, muchos investigadores y teóricos están planteando la necesidad de refinar el concepto y sustituirlo por otros tales como medios tecnológicos, medios de comunicación, redes tecnológicas... al tiempo que otros abogan por retomar el concepto más genérico de material de enseñanza (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 1999; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2001; CHACÓN MEDINA, A., 2007: 27; 2003; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995: 23 – 24; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1996; GÓMEZ MONT, C., 1991).
- El debate y la clasificación parece querer bipolarizarse entre las T.I.C.s y el "resto" de los materiales, donde se situaría el material impreso, de tal forma que el concepto de "nuevo" parece arrastrar tras de sí una manera de entender los medios que más de una vez ha suscitado problemas en el momento de definir competencias e intentar conocer qué aspectos van a ser tratados por los profesionales que trabajan con unos u otros medios. ¿Cuáles son realmente los materiales que están detrás del concepto de nuevo? ¿Que se esconde tras esa diferenciación entre "nuevo" y "viejo"? ¿Qué criterios utilizar en la evaluación de unos u otros medios? ¿Cuáles para seleccionarlos?. Vuelven a aparecer los problemas de temporalidad conceptual planteados por RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1995: 24)

Con respecto a los principales contextos en los que se manifiesta dicha falta de concreción conceptual, destacan RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ Y MONTERO MESA (2004) los siguientes:

- Cursos y Actividades de Formación: Analizando algunas de las ofertas realizadas en materia de cursos de formación en Tecnología Educativa, RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ (2001) observó que resultaba realmente difícil valorar a qué tipo de medios se referían los contenidos de los cursos propuestos, si iban dirigidos a las T.I.C.s, o si su finalidad última era el conocimiento, uso y desarrollo de habilidades en la gestión de materiales impresos. Además, la mayoría de las actividades sobre medios se localizaban dentro de otros seminarios, y sólo en alguna área o línea de trabajo específica, como las Ciencias Naturales o la Educación Especial, entre otros.
- En el Contexto Editorial: Dado que son las propias editoriales las que elaboran, planifican y desarrollan una buena parte de los materiales a usar en los centros educativos, es curioso percibir cómo caen recurrentemente en la indefinición terminológica (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 1999; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2001; CHACÓN MEDINA, A., 2007: 27; 2003; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995: 23 – 24; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1996; GÓMEZ MONT, C., 1991), sobre todo teniendo en cuenta las nefastas consecuencias educativas que puede acarrear dicha falta de precisión conceptual. En este sentido, RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ Y MONTERO MESA (2004) concluyen que:

“Unas y otras editoriales parecen interesadas en elaborar recursos, pero es habitual encontrarnos con editoriales que hacen referencia a un material a través de un significativo, y que ese mismo significativo sea utilizado por otra editorial para referirse a un material que en su contenido y estructura poco o nada tiene que ver con el de otra editorial”.

- En el Contexto Investigador: Las manifestaciones más evidentes de esta imprecisión terminológica aparecen en la investigación educativa. Más concretamente, cuando se intenta conocer los motivos que han llevado a centrar determinadas investigaciones en unos u otros medios o a considerar los medios en general. En algunos trabajos, además, es bastante difícil establecer comparaciones o extrapolar los resultados ante la falta de clarificación de criterios utilizados en la definición y selección de los medios, o ante la imposibilidad de poder generalizar los resultados (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007; CHACÓN MEDINA, A., 2003; REEVES, T.C., 2000; BURBULES, N. Y CALLISTER, T. 2000; MERRILL, M.D., 2002; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999).

¿Y a qué se supone que se debe esta situación?. Varias son las causas que pueden achacarse a este fenómeno de conceptualización difuminada que rodea a la Tecnología Educativa actualmente, si bien, las principales han sido ya destacadas por RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ Y MONTERO MESA (2004), que entienden que esta situación se está produciendo principalmente por los siguientes motivos:

- La Crisis de la Función Docente: Resulta difícil a veces identificar cuál es el papel del profesor con respecto a otros profesionales de la educación, cuáles son sus funciones, en unos momentos de intensificación y de ampliación de tareas y de mayores exigencias a nuestros maestros, y en los que uno puede tener la impresión de que se intenta poner en entredicho la función de la escuela ante la existencia de nuevas instituciones educativas que ofrecen nuevas oportunidades de aprender y estudiar (AGUILERA JIMÉNEZ, A. ET AL., 2001; FERRÉS I PRATS, J., 1994; TEDESCO, J.C., 1995; CANTÓN MAYO, I., 2007: 21; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; SPITZER, M., 2006; BARTOLOMÉ, A, 1996). En este sentido, estamos ante:

“..una crisis de la función docente que tiene sus manifestaciones más evidentes en la falta de formación de profesores en general, y en la formación sobre el tema de los materiales, en particular. Lo cierto es que cuando el profesor piensa en los materiales, piensa fundamentalmente en los procesos de selección y en conocer cuál es la editorial que responde mejor a los intereses de su proyecto o cuáles son los materiales que presentan el formato más adecuado, pero, apenas se presta atención a otra serie de criterios como la necesidad de contemplar y conocer si el material ha sufrido procesos de experimentación o qué otros materiales podrían responder a las necesidades surgidas” (RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. 2001).

- Falta de una Base de Datos Para Sistematizar los Materiales: Aunque es bien cierto que se han realizado innumerables esfuerzos por llevar a cabo la clasificación de los materiales, desde la perspectiva de la práctica se necesita la elaboración de una base de datos que permita conocer qué tipo de materiales están en la actualidad a disposición de los profesores, y que contribuya a facilitar su conceptualización y clasificación.
- La Aparición de Nuevos Profesionales y Campos de Estudio: En los tiempos que vivimos actualmente, la educación ha salido de las puertas del aula y está tomando cuerpo en muchos y diversos entornos culturales e institucionales (AGUILERA JIMÉNEZ, A. ET AL., 2001; FERRÉS I PRATS, J., 1994; TEDESCO, J.C., 1995; CANTÓN MAYO, I., 2007: 21; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; SPITZER, M., 2006). Esto está dando lugar a que muchos organismos estén, ya no sólo interesados en participar en el proceso educativo, sino en plantear sus propios materiales, muchos de los cuales no están dirigidos exclusivamente a la escuela, también a asociaciones, entidades de educación no formal, etc. Espacios educativos, muchos de ellos, todavía indefinidos, y en los cuales se elabora material que resulta difícil definir y clasificar,

resultando complicado poder decir si ese material está dirigido al ámbito formal o no formal o a ambos.

- Mayor Preocupación por la Atención de Nuevas Necesidades en los Centros: El análisis de muchas de las decisiones que toma el profesorado en los centros ha revelado que las preocupaciones que giran en torno a la selección y planificación didáctica de los materiales curriculares no ocupan un lugar especialmente preferente dentro de las inquietudes e iniciativas de cada institución. El libro de texto parece seguir siendo la panacea a la cual recurre el docente, en caso de falta de recursos y, en todos los casos, se constituye como el material didáctico por antonomasia dentro de las aulas. La "irreflexión" y el conductismo adoptado sobre el tema conlleva una "irreflexión" acerca del concepto y del modelo que se esconde detrás de uno u otro material.

3.- Problemas Derivados de la Indeterminación del Concepto de Tecnología Educativa:

Consecuencia directa de la situación anterior. Si no está claro que se pueda determinar lo que entendemos por tecnología, difícilmente podremos hablar de Tecnología Educativa o de Tecnología de la Educación con propiedad CABERO ALMENARA, J., 2007a; 1999; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L., 2004; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2001; CHACÓN MEDINA, A., 2007: 27; 2003; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., 1995: 23 – 24; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 1996; GÓMEZ MONT, C., 1991), pues implica, si cabe, un proceso de concreción de la definición aún mayor que en el caso anterior. En este caso debemos entender la Tecnología Educativa como “un proceso de diseño, aplicación y evaluación de sistemas, técnicas y recursos para mejorar el aprendizaje” (CAMACHO PÉREZ, S., 1995: 418) y no dejarnos llevar por imprecisiones terminológicas que, a la larga, no sólo no aportan nada sino que crean demasiados problemas.

4.- Problemas Derivados del Desconocimiento de las Aportaciones de la Tecnología de la Educación:

Es necesario dotar a la acción educativa de mayor eficiencia y rigor científico, y a esta tarea, contribuye el pensamiento tecnológico. En realidad, la falta de conocimiento acerca de los potenciales didácticos de la tecnología lo que ha hecho es no alterar excesivamente la práctica cotidiana del aula cuando, a nivel científico, se ha demostrado que, con una correcta implementación, la dinámica de aprendizaje en el contexto formal, seguirá una senda totalmente distinta y, posiblemente, mucho más efectiva (SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S., 2007; SALINAS IBÁÑEZ, J., 2007; CHACÓN MEDINA, A., 2003; REEVES, T.C., 2000; BURBULES, N. Y CALLISTER, T. 2000; MERRILL, M.D., 2002; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999).

5.- Problemas Estructurales con la Extensión de los Nuevos Medios: En lo que atañe específicamente a la extensión y progreso de los productos tecnológicos en la educación, genéricamente denominados “medios audiovisuales”, algunos autores imputan su escaso o mal uso por parte de los profesores a varias causas entre las que se encuentran:

- La Obsolescencia de los Aparatos: Esto es especialmente aplicable a los medios de baja tecnología y ha sido invocada como la causa principal del declinar de los medios tradicionales según algunas investigaciones (CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2004; BINDE, J., 2005: 20; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b: 4 – 10; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007).
- Su Elevado Coste Económico: A pesar de que los equipos de alta tecnología, al menos en sus versiones más comunes, están ya a al alcance del gran público, la necesidad de usar gran número de equipos en los centros para obtener de ellos rendimientos eficaces, multiplica los costes y los hace especialmente inasumibles en muchos casos, si tenemos en cuenta, además, que hay que hacer frente a los gastos de mantenimiento que suelen ser muy cuantiosos y prohibitivos.
- La Ausencia de Instalaciones Adecuadas: En la actualidad, se tiende a instalar los audiovisuales en las aulas ordinarias, en vez de trasladar, de cuando en cuando a los alumnos a un aula especial de medios audiovisuales. Con ello se pretende que el uso de los recursos tecnológicos, se convierta en algo habitual, que se integren plenamente en el diseño curricular y que sean fácilmente accesibles para los profesores. Por ello, es imprescindible que las aulas estén dotadas de las infraestructuras que conviene a estos medios y que para dar servicio técnico –

pedagógico a todo el profesorado, cada establecimiento escolar posea su centro de recursos con las competencias en materia de asesoramiento, investigación y evaluación de medios que les han sido teóricamente asignadas (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2004; BINDE, J., 2005: 20; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b: 4 – 10; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007).

- *La Deficiente Capacitación del Personal Docente:* Cada medio tiene unas normas específicas de utilización que debe conocer el profesor (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2004; BINDE, J., 2005: 20; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b: 4 – 10; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007). La ignorancia sobre el adecuado uso de los medios se extiende, incluso, a los recursos más tradicionales como la pizarra (el soporte didáctico por antonomasia para muchos docentes) y el franelógrafo, barato y versátil, pero de escasa fortuna en nuestro país.

6.- Problemas Relacionados con la Actitud de los Docentes Hacia los Nuevos Medios: Para muchos profesores, los nuevos medios se convierten en competidores que arrebatan su hegemonía informativa y resultan altamente perturbadores porque alteran el equilibrio tradicional sustentado en la palabra. Tal y como sostiene CAMACHO PÉREZ (1995: 421):

“... el profesor teme ser sustituido por programas y medios que hagan innecesaria su presencia, que toda reducción de la situación dominante del profesor o alteración en la comunicación tradicional entre profesor y alumno, produce hostilidad, que los profesores advierten que se les escapa el monopolio de la transmisión cultural, que los docentes innovadores no suelen ser recompensados en sus esfuerzos, etc. Y cuando estos medios irrumpen en la escuela, a menudo lo hacen asistemáticamente, fuera de un contexto situacional debidamente diseñado”

Diversos son los estudios científicos que en el campo de las actitudes docentes hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación se han llevado a lo largo de los años (CASTAÑO GARRIDO, C., 1994; CAMACHO PÉREZ, S., 1995; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, 2007a, 2002; RODRÍGUEZ MONDÉJAR, F., 2000; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006). En uno de ellos, CASTAÑO GARRIDO (1994) llega a las siguientes conclusiones:

- Se aprecia una actitud favorable de los profesores hacia los medios de enseñanza, coincidente, por otra parte, con la práctica totalidad de los análisis de referencia. Dicho con otras palabras, los profesores consideran, por lo general, que la utilización de medios de enseñanza repercute positivamente tanto sobre el aprendizaje y formación de los alumnos, como sobre su propio trabajo profesional, así como sobre la mejora del sistema educativo en su conjunto.
- Hay marcada evidencia de que la variable sexo influye en la actitud hacia los medios de enseñanza, manifestando las mujeres una actitud menos positiva que los varones. Si bien, existen investigaciones al respecto que confirman este resultado tanto como lo niegan, el establecer la actitud docente hacia los medios de enseñanza en función del género es, en gran medida, muy controvertido por la incoherencia de los resultados científicos.
- No aparece asociación estadística entre la variable edad y la actitud hacia los medios de enseñanza. La edad del docente no parece influir especialmente en su actitud hacia los recursos tecnológicos.
- No se encuentra evidencia clara de influencia de la variable titulación del profesor y la actitud hacia los medios de enseñanza, ya sea mediante la comparación licenciado / diplomado, o teniendo en cuenta las diferentes titulaciones específicas. La formación académica tampoco parece influir especialmente en la actitud docente hacia los medios tecnológicos.
- No hay encontrado evidencia clara de la influencia del nivel educativo en la actitud hacia los medios de enseñanza. Sin embargo, sí se halló evidencia de distintos

patrones de uso de los medios en los diferentes niveles estudiados. Desde este punto de vista, cabe plantearse el análisis de las estrategias de utilización e inserción curricular que utilizan los profesores de los diferentes niveles educativos.

- Los docentes que trabajan en el área de enseñanza de letras tienden a manifestar actitudes menos positivas hacia los medios que el resto de sus compañeros, mientras que los profesores de informática y relacionados con áreas de conocimiento técnicas tienden a manifestar las actitudes más positivas.
- No se encontró evidencia de que la variable experiencia docente influyera en la actitud hacia los medios de enseñanza, al igual que ocurre en la mayoría de los estudios precedentes.
- Aparece una notable asociación entre la formación y experiencia en medios, y la actitud hacia los medios de enseñanza, en consonancia con diversos trabajos científicos llevados en la misma línea. Los profesores que tienen experiencia e instrucción en medios tienden a mostrar actitudes más positivas hacia los mismos. La naturaleza de la experiencia y la modalidad de formación también está asociada a la actitud hacia los medios de enseñanza. Así, los profesores que han realizado cursos específicos de formación en medios tienden a manifestar unas actitudes más positivas que aquellos que manifiestan haberse formado a través de otras modalidades.
- Igualmente, se ha detectado cierta asociación entre el uso de los medios y la actitud hacia los medios de enseñanza, al igual que entre la dotación de recursos del centro y dicha actitud. Esta influencia se detectó en un sentido negativo. Esto es, son los profesores que manifiestan no disponer de recursos en sus centros, tanto aula de informática como vídeo o medios simples, quienes manifiestan actitudes menos favorables hacia los medios de enseñanza. Partiendo de este hecho, parece conveniente investigar las posibilidades de los diferentes modelos organizativos en la utilización de los medios.

RODRÍGUEZ MONDÉJAR (2000) por su parte, realizó posteriormente una investigación análoga (CASTAÑO GARRIDO, C., 1994; CAMACHO PÉREZ, S., 1995; CHACÓN MEDINA, A., 2003; CABERO ALMENARA, 2007a, 2002; GALLEGO ARRUFAT, M.J., 2000; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006) centrada principalmente en las actitudes del profesorado hacia la informática, encontrado algunos resultados no menos interesantes que los recopilados por CASTAÑO GARRIDO (1994), a saber:

- En primer lugar, se constata, en general, una actitud muy positiva del profesorado hacia el uso del ordenador, que coincide con la práctica totalidad de los estudios de referencia. Es decir, los profesores consideran que la utilización de los medios informáticos repercute positivamente, tanto como agente motivador del alumnado, desarrollando habilidades y competencias en el mismo, como en la calidad del sistema educativo, y, además, no impide el proceso de socialización del estudiante. Hay que mencionar, asimismo, que las actitudes de recelo, de ansiedad, provocada, en muchos casos, por el miedo a una hipotética sustitución del profesor por los ordenadores no son apreciables en nuestro trabajo.
- No se encontró evidencia clara de la influencia de la variable sexo con la actitud hacia los medios informáticos, al estar la muestra mayoritariamente formada por mujeres.
- La variable edad sí resultaba discriminadora, ya que el grupo mayoritario de profesores con una edad comprendida entre 34 y 49 años, que puede representar a una población con unas perspectivas tanto personales como profesionales afianzadas, lo que podríamos llamar una madurez personal y profesional, muestra una actitud positiva hacia los medios informáticos en cuanto que aumentan la eficacia en el proceso de enseñanza - aprendizaje, desarrollan habilidades y competencias en los alumnos y mejoran la calidad del sistema educativo.
- Tampoco hay evidencia acerca de la posible influencia de la variable titulación con la actitud hacia los medios informáticos, puesto que los profesores analizados eran en su gran mayoría diplomados.

- La experiencia docente del profesorado participante fue catalogada según tres categorías: una de profesores noveles, con poca experiencia docente (hasta 10 años), otra de profesores con mucha experiencia (21 años o más) y una intermedia con una experiencia docente que va de los 11 a los 20 años. Aquí se encontró que el grupo mayoritario de profesorado con una experiencia docente de hasta 10 años, “profesores noveles”, daban un mayor valor al efecto positivo de los ordenadores que los otros dos grupos de profesores, con experiencia docente de 11 a 20 años y de 21 años o más, respectivamente.
- Se encontró influencia de la formación en informática sobre las actitudes de los profesores hacia los medios informáticos, hasta el extremo de que el grupo de profesores que manifestaba no tener formación, también tiene una actitud positiva hacia ellos. En general, el profesorado valoraba este tipo de preparación dentro del intervalo “normal – baja” (72%), aun cuando los sujetos que habían realizado cursos específicos de formación manifestaban unas actitudes más favorables que otros que se habían formado a través de otras modalidades.
- También se encontraron influencias de la variable utilización de medios informáticos sobre la actitud de los profesores hacia ellos. Hay que destacar que los profesores utilizan los recursos informáticos, por orden de importancia: para motivar a los estudiantes, para desarrollar actividades prácticas relacionadas con los temas del programa, y para desarrollar la creatividad fundamentalmente, aun cuando hay que mencionar que el propio profesorado reconoce que ha utilizado de manera ocasional el ordenador en su práctica docente, y manifiesta, en relación con su metodología de trabajo, que no ha alterado su forma de dar las clases ni de estructurar los contenidos, así como realiza las mismas actividades interdisciplinares que antes de utilizar el ordenador, aunque mayoritariamente considera que beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo los programas más utilizados por el profesor los juegos educativos.
- Se encontró evidencia acerca de la influencia de la variable nivel-ciclo sobre las actitudes de los profesores hacia los medios informáticos. En general, el profesorado piensa que las herramientas informáticas sirven para desarrollar habilidades y competencias en los alumnos. Puntualizando un poco más, los profesores del Tercer Ciclo de Primaria y Primero de Secundaria hacen una valoración general de los medios informáticos más positiva que los de otros ciclos, subrayando el proceso de inversión económica que debe hacerse en la adquisición de medios informáticos.
- No se hallaron indicios acerca de la posible influencia de la variable tipo de centro con la actitud hacia los medios informáticos. De hecho, tanto los profesores de centros urbanos como rurales consideraron que la informática ayuda al desarrollo de habilidades y competencias en los alumnos y ambos grupos de profesores pensaron que los medios informáticos repercuten positivamente en el rendimiento de los mismos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006).
- Sí que se encontró influencia de la variable dotación de recursos del centro sobre la actitud hacia los medios informáticos, ya que el 70,37% del profesorado que afirmaba que el uso de los ordenadores es beneficioso concluía diciendo que sí había recibido material de apoyo del Ministerio y de los C.E.P.s para el uso de los programas informáticos. También los profesores ven la necesidad de aumentar los recursos informáticos de los centros, dando prioridad a aumentar y actualizar la capacidad de los equipos, comprar mejores impresoras y, en tercer lugar, adquirir programas y juegos educativos.

En general y, según CAMACHO PÉREZ (1995: 422), la actitud docente hacia los medios tecnológicos puede ser mejorada siempre y cuando se actúe sobre los factores que determinan la formación de las conductas, esto es:

- *Predisposición:* Que incluye valores y objetivos personales y también el conocimiento del objeto. Existe la convicción de que el conocimiento adecuado del valor de los nuevos medios, determinaría la formación de actitudes positivas hacia su empleo en el aula.

- *Habilitación:* Junto al conocimiento del potencial de los medios se hace necesaria la capacitación o entrenamiento en su uso.
- *Refuerzo:* Hace referencia, en nuestro caso, a las ayudas provenientes del entorno (colegas, directores, administración, etc) para mantener la tensión hacia el cambio.

Resumiendo, la formación de actitudes positivas por parte del profesorado hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación está relacionada con tres factores fundamentales (CAMACHO PÉREZ, S., 1995: 422):

- *Una nueva relación entre el profesor y la disciplina a enseñar.* El predominio del lenguaje oral en la expresión de los contenidos se está reduciendo visiblemente en beneficio de sistemas de comunicación diversificados. Las T.I.C.s permiten adaptar distintos lenguajes expresivos a contenidos y objetivos específicos.
- *Una nueva relación profesor – alumno.* El profesor pierde ante los alumnos su carácter de “fuente de información” o “base de datos” para convertirse en gestor de información. Ya no es un erudito sino un técnico. El problema se traslada desde qué enseñar a los alumnos, a cómo enseñar y, más concretamente, qué medio soportará y canalizará la información.
- *Una nueva relación profesor – máquina.* Con las T.I.C.s puede suceder lo que acontece frecuentemente con los modernos libros escolares: el profesor se siente subyugado ante el acabado despliegue de objetivos, contenidos, actividades y modos de evaluación, y se constituye en consumidor acrítico de un producto sumamente elaborado. Con más razón, puede convertirse en servidor de ingenios sofisticados. La formación del profesor tendrá que proponerse la desmitificación de la máquina y su subordinación a las exigencias curriculares (CABERO ALMENARA, J., 2002).

Estas son, por tanto, algunas de las consideraciones a tener en cuenta a la hora de tratar el tema de la formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación, si bien, como decíamos en el capítulo anterior y, a modo de conclusión de este apartado, existen, para el caso de los docentes de la escuela rural y, desde el punto de vista formativo, tres criterios que siempre debemos tener en cuenta, tanto en esta como en otras materias. A saber (CORCHÓN ALVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2002: 1097; CORCHÓN ALVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 96; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006):

- Deben ser agentes activos de su propio aprendizaje y conscientes de su constante necesidad de reciclado, vistas las dificultades, tanto socioeconómicas como geográficas que suele presentar su entorno de trabajo.
- Deben apostar por una mejor formación académica inicial, acorde con el contexto de trabajo y su realidad.
- Hacen uso y fomento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de trabajo dentro y fuera del aula, pese a las dificultades que ello pueda acarrear.

5- PRESENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA RURAL ANDALUZA: ALGUNAS INICIATIVAS POR EL CAMBIO

Varias son las iniciativas que se pusieron en marcha por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para acercar la informática y las Tecnologías de la Información y la Comunicación a sus escuelas rurales (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003, 1999; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983). El Real Decreto de 27 de Abril de 1983 de Educación Compensatoria daba, en su momento, el pistoletazo de salida a toda esta vorágine de propuestas al garantizar la equiparación de todas las desigualdades surgidas como consecuencia de factores geográficos, sociales, económicos, de pertenencia a colectivos marginales, etc (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003), lo que suponía, sin duda, un compromiso de mejora por parte de la administración con el medio rural, que demandaba acciones urgentes en pro del avance social a gritos (CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). La sociedad entraba, por su parte, en la era de la informática y, la escuela rural, que, como siempre, iba bastante atrasada, también exigía tomar parte en la dinámica de una nueva Sociedad de la Información

que estaba empezando a gestarse. La Consejería de Educación tomó nota y las medidas, aunque no muy abundantes, continúan hoy día dando sus pequeños pero notables frutos (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Veremos, a lo largo de las siguientes páginas algunas de las más importantes que, desde entonces han ido aportando su pequeño granito de arena para el florecimiento tecnológico del medio educativo rural en Andalucía CHACÓN MEDINA (2003, 2000)...

5.1.- ACCIONES INICIALES

1.- El Plan Alhambra: Según CHACÓN MEDINA (2003, 2000) es el Plan Andaluz de Introducción a la Informática. Se establece mediante la promulgación de la Orden de 9 de Mayo de 1986 (B.O.J.A. nº 53 de 5 de Junio de 1986) y nace con el objetivo de introducir la informática en los centros educativos de acuerdo con dos líneas principales de actuación: una, como herramienta de enseñanza de las distintas asignaturas integradas en el currículum formal y, la otra, como una nueva materia de estudio, indispensable para tomar parte en la sociedad que estaba gestándose (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010)

En términos generales, las líneas de actuación del plan se concretan en cuatro directrices fundamentales, a saber (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 44, 2000: 2):

- La enseñanza de la informática, con la necesaria diversificación entre la E.G.B. y las enseñanzas medias.
- La enseñanza asistida por ordenador (E.A.O.), como reconocimiento e institucionalización de experiencias existentes, pero no reconocidas. Este campo de actuación hace necesaria la acción directa y cercana de un docente con la suficiente preparación a tal efecto.
- La formación del profesorado que, comenzando, en primer lugar, por el profesorado activo, pretende llegar a abarcar la formación de los futuros profesionales de la educación.
- La gestión informatizada de los centros, que pretende lograr una mejor y más rápida transferencia de información entre los mismos y la administración educativa, una agilización de los procedimientos burocráticos y la eliminación de eslabones intermedios entre las instituciones escolares, la inspección y la delegación.

De estas cuatro líneas de actuación se consideran prioritarias aquellas relacionadas con la enseñanza de la informática y la formación del profesorado, de ahí que, la dotación de recursos, la medida más importante para priorizar estas actuaciones, se tradujera en la creación de los Departamentos de Informática (D.I.N.s), entre cuyas principales funciones cabe destacar (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000: 3):

- Constituirse en centros permanentes de documentación (biblioteca, material educativo, revistas, etc.).
- Coordinación y apoyo a los grupos de trabajo de informática y a la gestión de la informatización administrativa de todos los centros.
- Formación del profesorado mediante cursos, prácticas, seminarios, etc.
- Ser centros de apoyo a la experimentación de la enseñanza de la informática.
- Elaborar software educativo, material impreso de apoyo y valorar la funcionalidad de los equipos de los centros con objeto de asesorar a la administración en la adquisición y dotaciones futuras.

2.- Los Centros de Recursos (C.E.R.E.s): Uno de los primeros objetivos que se planteó el Ministerio de Educación y Ciencia con la aprobación en 1983 del Real Decreto de Educación Compensatoria fue precisamente la creación de Centros de Recursos (C.E.R.Es) que

atendieran a aquellas instituciones que presentaban, en general, indicadores de infradotación o baja calidad de la enseñanza (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; 2001: 23; CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

En este aspecto resalta BERLANGA QUINTERO (2003) experiencias como la del Centro de Recursos y Servicios de Ballobar en Huesca, una de tantas acogida en un entorno de ensoñación pedagógica, pues:

“... significó un momento especialmente ilusionante, casi revolucionario por la innovación y participación de muchas comunidades rurales a las que llegaban profesores de apoyo, medios didácticos y económicos para cuyo desarrollo se demandaba, además, opinión y compromiso de trabajo junto a otros superando con ello el secular aislamiento del profesorado, de las familias y de las instituciones locales” (2003: 62)

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (C.E.J.A.) bebe de esa ilusión onírica de sana renovación pedagógica en pro de la igualdad educativa y, acto seguido al paso dado por el M.E.C., se plantea, desde su política educativa, cumplir con tres objetivos esenciales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; 2001: 23; CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000):

- La compensación de desigualdades ante el derecho a la educación.
- Elevación de los niveles de prestación del servicio educativo.
- Mejora de la calidad de la enseñanza.

Con las competencias educativas recién transferidas de la administración central mediante promulgación del Real Decreto 3936 / 1982 de 29 de Diciembre (MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, 1983: 1663 - 1664) y tras la publicación y puesta en marcha del Real Decreto de Educación Compensatoria, la C.E.J.A. pone manos a la obra publicando la normativa de establecimiento de los C.E.R.Es en Andalucía.

Los C.E.R.Es realizan habitualmente actuaciones de educación compensatoria *“apoyando con recursos de diferente naturaleza, materiales didácticos y curriculares, promoviendo actividades de formación de profesorado e innovaciones educativas, facilitando la presencia de otros programas de apoyo a la escuela, trabajando con padres y otras instituciones, etc.”* (SAURAS JAIME, P., 1993: 3), de ahí que la C.E.J.A. quiera regular concienzudamente su funcionamiento y para ello, recurra a la publicación de la Orden de 17 de Septiembre de 1985, entre cuyas disposiciones cabe destacar como más relevantes las siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; 2001: 23; CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003):

- ***Delimitación:*** Los C.E.R.Es son servicios comarcales de educación que se constituyen en unidades de apoyo y animación pedagógica para los profesores y los centros educativos de la comarca en que se inscriben, encuadrados en el Programa de Educación Compensatoria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000).
- Sus objetivos fundamentales son los de:
 - Ofrecer a los centros educativos de la comarca un servicio permanente de recursos materiales que prestarán apoyo a la labor docente.
 - Favorecer la elaboración de materiales y la adecuación de programas y orientaciones pedagógicas a los recursos y posibilidades socioculturales del medio.
 - Promover y desarrollar actividades de perfeccionamiento y cooperación entre los profesores de la comarca, a fin de crear cauces de intercambio, comunicación y difusión de experiencias educativas allí donde no exista un Centro del Profesorado (C.P.)
- Dedicación preferente de algunos C.E.R.Es a la corrección de descompensaciones educativas consideradas más prioritarias, como es el caso del apoyo a las escuelas

rurales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; 2001: 23; CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

- Esta disposición terminará indicando la dotación inicial de recursos humanos y materiales existentes en cada C.E.R.E., reflejando asimismo las localidades andaluzas donde se ubicaron.

Entre sus funciones, destacan BLÁZQUEZ ENTONADO Y MARTÍNEZ SÁNCHEZ (1995: 456) las siguientes:

- Préstamo de material audiovisual.
- Control y mantenimiento de los mismos.
- Producción de material audiovisual.
- Evaluación de material de paso y de equipos producidos comercialmente.
- Perfeccionamiento del profesorado.
- Investigación y motivación de los profesores para que realicen estudios sobre medios.
- Adquisición de materiales de paso que sean rentables a los centros de influencia.
- Elaboración de diseños de instrucción.
- Coordinación del material audiovisual existente en los centros de la zona.
- Motivación a los profesores para que realicen materiales audiovisuales.
- Documentación e información.
- Difusión de experiencias realizadas.
- Facilitar la conexión entre profesores para el intercambio de experiencias e ideas profesionales y personales.

3.- El Plan Andaluz de Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación: Desde el año 1987 empieza a funcionar, sin desarrollo legislativo paralelo, pero siempre vinculado a los C.E.R.E.s (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; 2001: 23; CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003) un plan de familiarización con las T.I.C.s que elabora el diseño de un curso de formación para coordinadores de recursos, siendo estos trabajos la chispa inicial que haría surgir la idea, que se comienza a gestar en 1989, de elaborar un Plan Andaluz de Introducción a las Nuevas Tecnologías de la Imagen y la Comunicación (P.A.I.N.T.I.C.) (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000: 4).

Este plan realmente sólo existió en los documentos de uso de las comisiones de trabajo y en las ilusiones de los coordinadores de los C.E.R.E.s y los D.I.N.s. De hecho, para su puesta en marcha, se debatió arduamente durante 1990 el diseño del curso de formación para coordinadores y el de profesores en centros, pero sin llegar a materializarse. En el marco de estas ideas comenzó el citado curso de formación y las convocatorias de actividades que tomaron forma de proyectos de innovación educativa en el ámbito de la introducción de los medios audiovisuales, la informática y la telecomunicación en los centros educativos (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000: 4).

Durante el curso 1990 / 91 el plan cambia de nombre y comienza a denominarse "*Plan Zahara XXI*". si bien, el nombre le duró poco pues, algún tiempo después, pasaría a llamarse "*Plan Andaluz de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Centros Docentes*". En este caso, el cambio de nombre no afecta al plan en general, con la excepción de los recursos con los cuales se dotaría, ya que son actualizados debido a la rápida evolución de la tecnología informática. (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000: 5; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1996, 1991).

Aunque tiene posibilidades de salir adelante, la iniciativa queda dormida hasta 1994, fecha en la cual se renuevan los cargos de la Dirección General y la nueva ejecutiva ve la conveniencia de dar un impulso a las T.I.C.s en el medio andaluz (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1996, 1991). El proyecto, pese a ello, nunca tuvo soporte en el Boletín Oficial, aunque el Subprograma de Nuevas Tecnologías,

apoyado en diseños elaborados por las Comisiones Provinciales de los Departamentos de Recursos estuvo funcionando hasta la aparición del Decreto 194 / 1997 de 29 de Julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, y en el que se suprimen las estructuras existentes hasta el momento (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000: 5).

5.2.- LA RED TELEMÁTICA AVERROES

Nacida a través de la publicación, en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de la Orden de 26 de Enero de 1998 por la que se convocan proyectos para la integración de los centros educativos no universitarios en dicha red, es una nueva herramienta que pretende dar servicio y apoyo a los niveles educativos correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria (ORTEGA CARRILLO, J.A., CHACÓN MEDINA, A. Y ROMERO BARRIGA, J.F., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2002, 2000)

Para su implementación y desarrollo se contó con la aportación económica de la Unión Europea y la contribución tecnológica de empresas como Bull, que ya fue partícipe en otras iniciativas similares. El proyecto, altamente ambicioso, llevaba consigo una importante labor de formación del profesorado en las nuevas herramientas, que se realizaría con cargo al Fondo Social Europeo (ORTEGA CARRILLO, J.A., CHACÓN MEDINA, A. Y ROMERO BARRIGA, J.F., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2002, 2000: 6).

La red nace con el convencimiento contrastado con la realidad, de las necesidades del profesorado y alumnado de Andalucía en cuanto al uso educativo de Internet y a sus posibilidades en el campo de la formación, información, y comunicación, de ahí que, para su puesta en marcha, se apoye en ciertos supuestos básicos de gran importancia, a saber (ORTEGA CARRILLO, J.A., CHACÓN MEDINA, A. Y ROMERO BARRIGA, J.F., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2002, 2000: 6):

1.- Supuestos de Tipo Estratégico (Desde la Política Educativa): En este tipo de supuestos hay que hacer mención al conjunto de ideas que parten desde la política educativa de la comunidad, y que pretenden la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro de un contexto innovador.

Por una parte, se sigue la línea de reforma del Plan de Formación del Profesorado para que sea un apoyo directo a la formación que se derive de los planteamientos del nuevo Decreto 194 / 1997 de 29 de Julio por el que se regula dicha instrucción (B.O.J.A. de 9 de Agosto de 1997). Este decreto presenta y defiende un nuevo modelo de formación en centros, ya que considera que estos deben ser los lugares en los cuales se estudie detenidamente la función y la práctica docente, convirtiéndose pues, en unidades mínimas de referencia y análisis, ayudando a construir un mejor Proyecto Educativo de Centro, e instalando nuevas dinámicas de cambio e innovación, a la vez que una mejora en su práctica docente (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000:7).

Por otra parte, la administración, ahora más que nunca, adopta el convencimiento de que es la guardiana de la incorporación equitativa a la educación de todos los ciudadanos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006, 2002, 2000,1983; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1999) y, para ello, asume el firme propósito de evitar que el contacto con las redes de comunicación se convierta en una nueva forma de discriminación, garantizando, así, el acceso sin excepciones de todos los ciudadanos (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000: 7; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010).

2.- Supuestos de Tipo Teórico: Sintetizados por CHACÓN MEDINA (2003: 252, 2000: 7) en cuatro supuestos fundamentales:

- Incorporación de los Nuevos Lenguajes y Modos de Comunicación en los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje: La presencia de las T.I.C.s en las áreas elementales del currículum ordinario ya ha pasado, gracias a la L.O.G.S.E., de ser una utopía a una realidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006, 2002, 2000; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1999). La red se convierte, así, en un importante recurso de estudio de materias como el Conocimiento del Medio, la Lengua Castellana y la Educación Artística y, a la vez, en un importante elemento formador de usuarios críticos de la información con la que trabajamos.

- *Nuevas Herramientas de Gestión y Búsqueda de Información:* Los alumnos actuales serán los profesionales que desarrollen en el futuro su trabajo en el siglo que acabamos de estrenar, y que se caracteriza por un uso masivo de las T.I.C.s (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; PUNNIE, Y., 2007; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009). Es, por tanto, obligación del sistema educativo, el dotarles de las estrategias necesarias para que se puedan integrar con las mayores posibilidades de éxito en las tareas que les toque cumplir (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006).
- *Nueva Visión en la Formación del Profesorado:* Desde la red se asume el reto del desarrollo de nuevos modelos de formación a distancia, diferentes de los modelos clásicos, basados en las potencialidades de la interactividad y asincronía del medio, que permitan a profesores alejados de los núcleos de población el acceso a la misma (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000).
- *Nuevo Modelo de Comunicación Entre la Administración Pública y los Centros:* Una aspiración, hasta hace poco, utópica, de los equipos directivos de los centros, pero que con la llegada de la red, va tomando cuerpo paulatinamente. Para su desarrollo es necesaria la formación de los equipos directivos en las nuevas formas de gestión en red y mediante sistemas de trámite reticular (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004, 2002; RASO SÁNCHEZ, F., 2001b).

3.- Supuestos de Tipo Práctico: Señala CHACÓN MEDINA (2007: 8; 2003; 2000) que, de todos ellos, el más atractivo para el profesorado sería el de la incorporación paulatina de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la vida cotidiana del aula. Si los profesores, asimismo, se forman, serán plenamente conscientes de las potencialidades de estos nuevos recursos tecnológicos y, tanto ellos como los alumnos aprovecharán mejor los aprendizajes que de la aplicación del medio se deriven. Posiblemente, el mejor aprovechamiento que se persigue actualmente de esta nueva forma de gestionar los aprendizajes, sea el de la creación de usuarios y ciudadanos críticos a la hora de gestionar la información masificada que reciben a través de los nuevos medios tecnológicos (CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C., 2007; CHACÓN MEDINA, A., 2003; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999). Esa es precisamente una de las grandes claves de la Sociedad del Conocimiento (CABERO ALMENARA, J., 2007a: 2 – 4; 2004; BINDE, J., 2005: 20; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b: 4 – 10; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007).

Objetivos de la Red AVERROES

Siguiendo las consideraciones realizadas por ORTEGA CARRILLO, CHACÓN MEDINA, Y ROMERO BARRIGA (1999), la Red AVERROES persigue un cuádruple objetivo (CHACÓN MEDINA, A., 2003: 253 – 254; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010), a saber:

- Contribuir a la superación de barreras, diferencias y desigualdades, permitiendo la comunicación y el acceso a la información de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones, así como reforzar la dimensión europea de la educación, contribuyendo a un mejor conocimiento y al establecimiento de relaciones entre las comunidades educativas de diferentes regiones de Europa que tengan intereses comunes.
- Educar al alumnado andaluz para desenvolverse en la Sociedad de la Información.
- Utilizar la red para la difusión de materiales educativos y para la formación a distancia del profesorado.
- Acercar la administración educativa a los centros, abriendo nuevas vías de comunicación entre la misma, el profesorado, el alumnado y sus respectivas familias.

Para estos autores, además, estos objetivos antes mencionados se transforman ahora en los siguientes tareas (ORTEGA CARRILLO, J.A., CHACÓN MEDINA, A. Y ROMERO BARRIGA, J.F., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003: 253 – 254, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- Educar a los estudiantes andaluces para la sociedad en la cual vivirán inmersos, capacitarles para buscar y recibir críticamente información a través de las redes, para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una herramienta más del proceso de aprendizaje, y usar las redes como vehículo de comunicación, entendimiento y cooperación, más allá de cualquier tipo de diferencias y fronteras.
- Usar la red telemática para la convocatoria de actividades de formación, la inscripción en las mismas y, cuando las características de la actividad lo permitan, para la formación a distancia del profesorado.
- Integrar a los centros docentes en la administración educativa, facilitando al profesorado y alumnado la tramitación de todo tipo de expedientes desde los propios centros y agilizando la comunicación e información en ambos sentidos.
- Contribuir a la superación de barreras, diferencias y desequilibrios, permitiendo la comunicación y el acceso a la información de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones.
- Reforzar la dimensión europea de la educación, contribuyendo a un mejor conocimiento y al establecimiento de relaciones entre las comunidades educativas de diferentes regiones de Europa con intereses comunes.

Líneas de Actuación de la Red AVERROES

Según CHACÓN MEDINA (2003: 255 – 258; 2000), por otra parte, las líneas de actuación de la red pueden perfectamente ser desglosadas en función de los objetivos antes planteados. En este sentido, cabe destacar como directrices principales (ORTEGA CARRILLO, J.A., CHACÓN MEDINA, A. Y ROMERO BARRIGA, J.F., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003: 255 – 258, 2000: 9 – 15; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

1.- La Integración de los Centros Andaluces en la Red: Gracias a la conexión de los casi 4000 centros andaluces (26 de ellos rurales) que comenzaron en este proyecto, la Red AVERROES va comunicando paulatinamente, no sólo a los centros educativos entre sí, sino que los interconecta con los Equipos de Orientación Educativa (E.O.E.s), los Centros del Profesorado y con la Delegación de Educación, siendo los Centros del Profesorado los puntos neurálgicos de formación de todo el complejo reticular. El nuevo objetivo ahora es integrar cuanto antes a todos los centros de carácter más marginal por estar situados en localidades con pocos habitantes (como por ejemplo, la escuela rural) (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010).

2.- Formación del Profesorado y Alumnos en Situaciones Especiales: Aquí la actividad se bifurca en dos vías principales: por un lado la formación docente que, si bien empezó con una preparación básica para poder funcionar dentro de la red, ahora se centra en la convocatoria de actividades, cursos de formación, seminarios, etc. En una segunda fase, se procedió a la conexión gratuita de todos los profesores andaluces no universitarios que así lo solicitaran, facilitándoles, para ello, todos los recursos de conexión indispensables y, actualmente, todo aquel docente que lo desee, tiene acceso a la misma. Por otro lado, se realizan actividades de adiestramiento dirigidas a todos aquellos alumnos que se encuentran imposibilitados para asistir a clase por períodos de tiempo prolongados, existiendo ya proyectos en los cuales muchos de estos niños pueden seguir sus clases conectándose a Internet (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010).

3.- Centros del Profesorado: Las unidades sobre las que recae el peso del desarrollo de los planes de formación de cada una de las comarcas en las que están ubicados, así como el asesoramiento en T.I.C.s desde la desaparición de sus Departamentos de Recursos y de Informática. Cada uno tiene su web propia con exhaustiva información sobre la oferta formativa existente en los mismos y un amplio catálogo de recursos docentes e infraestructuras de espacios y materiales para el desarrollo de sus tareas de orientación e instrucción (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000).

4.- Dotación de Materiales a los Centros: Los primeros 770 centros a los que se les concedió algún proyecto recibieron inicialmente, además del acceso a Internet, algunos módulos de

material informático, que fueron clasificados en tres niveles (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- Básico: Este módulo estaba destinado a centros que estaban dotados anteriormente con un aula de informática, y estuvo compuesto exclusivamente de un módem para el acceso a la red.
- Medio: Diseñado para cubrir las necesidades de conexión mínimas de cualquier centro, ya que sólo estuvo compuesto por un ordenador multimedia y un módem. Este equipo cubre casi exclusivamente necesidades a nivel de administración del centro.
- Avanzado: Orientado a los centros con aula de informática y que desearan conectarla a Internet, incluía un ordenador multimedia con módem, ocho tarjetas de red para las computadoras existentes, un concentrador y el cableado correspondiente. Está dotado, además, de los programas necesarios para la conexión y puesta en marcha de la red local y para el funcionamiento de la misma, una vez ya en la World Wide Web.

En la actualidad, todos los centros tienen conexión a la red AVERROES y la cantidad de material didáctico y de todos los tipos que gestiona sólo puede ser definida como ingente (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010).

5.- Recursos Para los Centros y Para la Formación: Otros servicios ofrecidos a los centros son los siguientes (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010)):

- Servicios Facilitadores de la Comunicación: Se produce una disociación en las condiciones clásicas de comunicación, que ahora se puede desarrollar en el ciberespacio. La Red AVERROES ofrece, en este sentido, cuatro servicios fundamentales como son el e-mail o correo electrónico, las listas de correo o mailing lists, el Internet Relay Chat o chat, un espacio de conversación on – line en tiempo real y los foros N.E.W.S. de discusión.
- Servicios Facilitadores del Acceso a la Información: La Red pone a disposición de los centros situados en los lugares más recónditos una verdadera avalancha de información sin dependencia alguna de las tradicionales informaciones sobre papel. Para el acceso a estos bancos de información se ponen a disposición herramientas como los protocolos de transferencia de archivos o File Transfer Protocols (FTP), Telnet y la World Wide Web (WWW) (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010).
- Recursos Informáticos: Una serie de programas y utilidades para centros y profesores que van desde los genéricos de configuración de la red (navegadores, compresores, antivirus, etc), hasta los destinados a la gestión del centro como el SENU o el GECO, pasando por los diseñados específicamente para la gestión de tareas docentes.

6.- Creación de una Biblioteca Virtual, "Zona de Lectura" y de un Fondo Documental: En este enlace encontramos tres zonas: la primera de ellas es "*Literatura en Línea*", con archivos de obras completas y fragmentos en formato HTML, PDF, RTF y TXT. La segunda es el "*Programa de Animación a la Lectura*" que, basándose en la figura de Averroes, nos invita a entrar en los tres patios de su palacio, dedicados a las Matemáticas, las leyendas y la navegación, a los cuales accederemos mediante distintos textos didácticos de diferentes autores. La tercera es un enlace llamado "*Bibliotecas*", que nos permite entrar en la web de la Biblioteca de Andalucía, la Biblioteca Nacional, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, etc.

7.- Información a la Comunidad Educativa: Aspecto siempre importante por mantener actualizada la información y documentos de trabajo sobre fechas y eventos importantes para la comunidad educativa (Día de la Paz, Día Universal de la Infancia), ofreciendo, además, información acerca de concursos y otros temas de actualidad en educación.

5.3.- EL PROGRAMA REDAULA

Según CHACÓN MEDINA (2003, 2000: 15), este proyecto nace como un programa específico enmarcado dentro de la Red AVERROES, y tiene como objetivo principal la creación en los centros de un aula conexcionada en red y conectada a Internet como medio de acercar los núcleos rurales a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, F., 1999). Se dirigía a centros de Educación Infantil y Primaria, centros rurales y centros de adultos situados en localidades de menos de 5000 habitantes que, durante el desarrollo de la Red AVERROES no hubieran sido dotados de infraestructura suficiente y necesaria para el aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La puesta en marcha se hizo escalonadamente y, durante el período 2001 – 2004, se dotó a todos los centros de estas poblaciones de una red informática básica que le permitiera el acceso a las T.I.C.s. Para poder ser beneficiarios de dicho programa, los centros debían verificar los siguientes requisitos (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000: 15; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- Estar ubicados en municipios de menos de 5000 habitantes.
- Contar con un espacio adecuado y de acceso común a profesores y alumnos, para la ubicación de los equipos, así como adoptar el compromiso de su instalación y puesta en marcha.
- Tener la posibilidad de contratar y mantener una línea RDSI.
- Garantizar la estabilidad en el centro del coordinador del proyecto.

Igualmente, la selección del proyecto podía estar en interés de otros criterios como los siguientes (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- Conexión del proyecto presentado con otras actividades de formación permanente o de innovación educativa, aprobadas por la Consejería de Educación y Ciencia, en las que esté actualmente implicado el profesorado del centro.
- La situación del centro en zonas desfavorecidas o la concurrencia de circunstancias de especial atención (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

Los Centros seleccionados serían dotados con el siguiente material que citamos a continuación (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- 5 Microordenadores multimedia Pentium III 800 MHz, 64 Mb. de Memoria RAM, 10 Gb de disco duro, lector CD – ROM, monitor de color de 15”, tarjeta de red Ethernet, altavoces, auriculares y micrófono.
- 1 Scanner de color A4.
- 1 Impresora de chorro con tinta a color.
- 1 Router RDSI
- 1 Concentrador Ethernet

5.4.- EL PROGRAMA AUL@BUS

Se trata de una experiencia puesta en marcha por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Plan de Acción Info XXI, diseñado por el gobierno para fomentar el desarrollo de la Sociedad de la Información (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010). Se estructuraba en torno a una flota de diez aul@buses, buses articulados de 18 metros de longitud, adaptados como aulas y equipados con ordenadores de última generación para dar clases de Internet y T.I.C.s. Eran accesibles para minusválidos y disponían de personal de atención a los usuarios y de un buen número de ordenadores. Andalucía se benefició de uno de estos buses y, en ellos, empleados de PYMES, mayores de 45 años y

jóvenes y mujeres, principalmente, hacían dos cursos de unas 30 horas de duración, el primero de iniciación a Internet y el segundo, sobre orientación en materia de T.I.C.s (CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2000: 17 - 18; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010).

5.5.- LOS CENTROS T.I.C.

Salvo la honrosa excepción de la Red AVERROES, todos estos programas de fomento de las T.I.C.s eran de corte claramente caduco (ORTEGA CARRILLO, J.A., CHACÓN MEDINA, A. Y ROMERO BARRIGA, J.F., 1999; CHACÓN MEDINA, A., 2003: 253 – 254, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010). En 2003, la Consejería de Educación hace una apuesta por el progreso tecnológico mediante la publicación de la Orden de 27 de Marzo, en la cual se compromete a financiar y apoyar a todos aquellos centros cuyos proyectos educativos fueran seleccionados en función de un sistema de docencia basado en la implementación generalizada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estas instituciones tendrían, en adelante, la denominación T.I.C. en clara referencia a estos recursos, y gozarían de algunos privilegios especiales (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003; CHACÓN MEDINA, A., 2003: 253 – 254, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010). La Junta de Andalucía justificaba la publicación de la orden en los siguientes términos:

“El desarrollo experimentado por las tecnologías de la información y la comunicación ha supuesto un nuevo escenario en el que situar cualquier actividad humana. Las posibilidades de producir, almacenar y difundir información, y el acceso a la misma, están produciendo cambios en nuestra sociedad que se traducen en nuevas formas de vivir, de trabajar, de divertirse, de aprender y de pensar. En estas condiciones, el acceso a la información y el conocimiento a través de las tecnologías de la información y la comunicación se convierte en algo fundamental, tanto para el desarrollo de la persona como de la propia sociedad; por lo que quedar al margen de estas tecnologías se convierte en una nueva forma de analfabetismo y exclusión social a la que los poderes públicos han de hacer frente”.
(CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7035: Preámbulo de la Orden)

En general, podían participar todos aquellos centros docentes públicos de Andalucía que impartieran enseñanzas de Educación Primaria o Secundaria y que estuvieran refrendados por el acuerdo del claustro de profesores y del consejo escolar (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7035: Art. 2; CHACÓN MEDINA, A., 2003: 253 – 254, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010)). Se elegirían los primeros centros durante el curso 2003 / 2004 hasta completar un máximo de 50 instituciones, si bien, quienes no fueran elegidos, tenían la esperanza de volver a aspirar a ser centro T.I.C. en virtud de futuras convocatorias que se irían renovando cada año (actualmente siguen vigentes) (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7035: Art. 3; CHACÓN MEDINA, A., 2003: 253 – 254, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010))

Para aspirar a tomar parte en el proceso de selección, los centros debían presentar como proyecto educativo un plan general de actuaciones para la incorporación de las T.I.C.s a la práctica docente que implicara los distintos aspectos que conformaban la vida del centro. Dicho proyecto debía recoger, cuando menos, los siguientes elementos (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7035: Art. 4; CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- Relación detallada y, a ser posible documentada, de la experiencia del profesorado del centro en Tecnologías de la Información y la Comunicación, indicando la persona prevista para realizar la coordinación de estos recursos.
- Justificación del proyecto: motivos y circunstancias que lo aconsejan.
- Objetivos que, a corto y largo plazo, se pretenden alcanzar.

- Relación de áreas de conocimiento o materias, indicando el grado de utilización de las T.I.C.s en cada una de ellas (se ilustrará haciendo referencia a los contenidos y/o actividades que se pretenden desarrollar o realizar). Esta relación deberá ir firmada por cada profesor o profesora responsable.
- Previsión de modificaciones que deberán realizarse en el Proyecto Curricular de Centro y en el Plan Anual para el desarrollo de este proyecto.
- Previsión de actuaciones que se van a realizar para la ampliación y mejora del proyecto en cursos sucesivos, calendario, secuenciación de las mismas y compromiso de llevarlas a cabo.

Dichos proyectos debían ser remitidos mediante escrito a la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, acompañados de la siguiente documentación (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7035: Art. 5; CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- Proyecto educativo que se pretende desarrollar, teniendo en cuenta los elementos y características especificados en el artículo 4 de la orden.
- Certificado de la dirección del centro en el que conste el acuerdo del claustro y la aprobación del proyecto por el consejo escolar, citando en ambos casos la fecha del acta de aprobación.

En cada Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia se constituiría una comisión provincial de valoración, encargada de realizar un informe de los proyectos que se hubieran presentado a esta convocatoria y establecer una relación priorizada de los mismos. Esta comisión estaba presidida por el titular de la Delegación Provincial, o persona en quien delegue, y estaba formada por los siguientes miembros (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7036: Art. 6; CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- El Secretario de la Delegación Provincial.
- El Jefe de Servicio de Ordenación Educativa.
- El Jefe de Servicio de Programas y Obras.
- El Jefe de Servicio de Inspección.
- Un Director de Centro del Profesorado de la provincia, designado por el titular de la Delegación Provincial.
- Un Director de centro docente de la provincia que imparta enseñanzas de Educación Primaria o Educación Secundaria, y que no participe en la convocatoria, designado igualmente por el titular de la Delegación Provincial.
- Un profesor con experiencia en utilización didáctica de Tecnologías de la Información y la Comunicación, destinado en un centro docente que no participe en la convocatoria.

La resolución de la convocatoria se realizaba mediante la creación de una comisión regional de selección, que estaba presidida por el Director General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia, e integrada por los siguientes miembros (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7036: Art. 8; CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- El Jefe de Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- El Jefe de Servicio de Equipamiento de la Dirección General de Construcciones y Equipamiento Escolar.
- Un Jefe de Servicio de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación y Ciencia, designado por su titular.

- Un Inspector Central de Educación, designado por el Viceconsejero.
- Un Director de centro docente que imparta enseñanzas de Educación Primaria o Educación Secundaria y que no participe en la convocatoria, designado por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- Un profesor con experiencia en utilización didáctica de Tecnologías de la Información y la Comunicación, destinado en un centro docente que no participe en la convocatoria, y designado por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

Los centros designados, una vez asumida su nueva titularidad, recibirían de la consejería los siguientes apoyos logísticos (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7036 - 7037: Art. 9; CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- Conexión a la red en banda ancha y equipamiento informático y tecnológico para servicio del centro (biblioteca, secretaría, equipo directivo y equipos de ciclo o departamentos didácticos), así como equipamiento de un ordenador por cada dos alumnos/as. En el caso de los Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) este equipamiento se extenderá a todas las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio que por sus características lo requieran. En el caso de los centros de Educación Primaria y centros de Educación Infantil y Primaria, se equiparán las aulas a partir del segundo ciclo de Educación Primaria.
- Programas y materiales educativos en soporte informático para software libre.
- Designación de un coordinador o coordinadora de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de acuerdo con lo establecido en esta Orden.
- Incremento de los gastos de funcionamiento del centro en hasta un 10%.
- Formación y asesoramiento específicos a los equipos directivos, los coordinadores y coordinadoras de Tecnologías de la Información y la Comunicación y el profesorado del centro para el mejor aprovechamiento de los recursos informáticos y su incorporación a la docencia.
- Difusión de las experiencias a través de la red y publicación de los materiales educativos producidos.
- Reconocimiento de la participación en el proyecto como mérito específico, a los efectos de promoción docente legalmente establecidos o que se pudieran establecer.
- Prioridad en el envío de profesorado y/o alumnado en prácticas, de acuerdo con los procedimientos que establezca y regule la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Estas instituciones debían, además, de designar una persona que ejerciera como coordinador de Tecnologías de la Información y la Comunicación y que, entre otras funciones, velase por que el centro cumpliera los compromisos adquiridos con la consejería tras la adquisición de la denominación T.I.C., Estos deberes consistían, entre otros, en (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7037: Arts. 10, 11; CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010):

- Desarrollar el proyecto presentado en los términos en que hubiera sido aprobado y realizar su seguimiento y evaluación.
- Participar en las actividades de formación que para el mejor desarrollo de la convocatoria se organicen.
- Difundir su experiencia a través de la red y poner a disposición de toda la comunidad educativa los materiales y recursos que generen.

- Colaborar en las tareas de asesoramiento y tutela del profesorado y/o alumnado en prácticas de acuerdo con lo que establezca y regule la Consejería de Educación y Ciencia.
- Presentar a la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, al término de cada curso escolar, una memoria sobre el desarrollo del proyecto, que incluirá una valoración del grado de consecución de los objetivos propuestos y de las actividades realizadas, la propuesta de ampliación o mejora para el curso siguiente y los materiales que se hubieran producido. Esta memoria se integrará en la memoria final de curso del centro.

Los Centros T.I.C. también han llegado a la escuela rural en Andalucía y, gracias a la renovación anual de la convocatoria, que sigue vigente en el momento de escribir estas líneas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación están ya mayoritariamente presentes en más de 40 Colegios Públicos Rurales, lo que evidencia, en este aspecto concreto, el compromiso que la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ha asumido por el progreso de estas instituciones hacia la Sociedad de la Información (CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010). La pregunta ahora es... ¿está aprovechando el profesorado de estas escuelas especiales la nueva oportunidad que se les brinda?. A lo largo del siguiente estudio se intentará dar una respuesta exhaustiva a este interrogante.

CAPÍTULO

3

BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO

**DISEÑO Y
METODOLOGÍA DE
LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO III

DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Tras una concienzuda revisión de la literatura referente a la investigación en el campo de las ciencias sociales y, más concretamente, en el terreno educativo (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. Y CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. Y MANION, L., 1990), no es difícil comprender a esta disciplina como una actividad intelectual, organizada, meticulosa y rigurosa, que, concretada en el marco del método científico, trata de describir, comprender, explicar y transformar la realidad educativa (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994). Esta simple definición del concepto de investigación educativa puede ser ratificada tomando en consideración las palabras de TRAVERS (1979: 19), que la concibe como “*una actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores*”, o las de ARY ET AL. (1987: 20) que la entienden como una “*aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos*”.

De estas definiciones se deduce, casi inmediatamente, que una investigación en el terreno educativo ha de restringirse a una estricta sistematicidad de definición, metodología y elaboración de conclusiones; una metodicidad contextualizada dentro del escrupuloso marco del proceder científico que tiene como fin principal la elaboración de un cuerpo consistente, riguroso y organizado de conocimiento de la realidad educativa.

Con ese elevado sentido de la severidad científica surge el presente capítulo, en el cual se recogen todas las especificaciones metodológicas que confieren la objetividad necesaria al estudio para que pueda ser consagrado como científico.

1.- PLANTEAMIENTO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN: ELECCIÓN Y DELIMITACIÓN

Contrariamente a muchos de mis precursores en investigación de la escuela rural, nunca fui alumno de una. Realicé la Enseñanza General Básica (E.G.B.) en un centro urbano de carácter confesional en el que, si bien no sobraban los recursos, tampoco se podría decir que sufriera de grandes escaseces. Quizá por esa razón nunca fui plenamente consciente de que en otras escuelas no pasaban por la misma buena situación que yo.

Años después, siendo alumno de la universidad de Granada y, concretamente, del profesor Corchón Álvarez, tuve, por accidente, la oportunidad de encontrarme con el tema de la escuela rural cuando me veía en serios apuros para escribir el texto de una comunicación

destinada al VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (C.I.O.I.E.) y V Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas, que coordinaba el Grupo de Investigación A.R.E.A., y al cual pertenecía dicho profesor. Bajo su indicación y, gracias a su obra, me percaté de mi, hasta entonces, gran ignorancia con respecto al tema y empecé a leer diferentes obras sobre la materia en cuestión.

Paralelamente a esta inquietud por la escuela rural, había estado orientando mi aprendizaje de forma muy intensa hacia la Tecnología Educativa, y muy especialmente hacia el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación, hasta tal punto que cuando me decidí a realizar mi tesis doctoral no tenía claro con cuál de los dos temas me iba a quedar para el trabajo. Afortunadamente, cuando busqué la dirección de mi investigación en la persona del profesor Corchón Álvarez, la solución se presentó por sí misma, pues precisamente parecía interesante averiguar cómo iba a afrontar la escuela rural en Andalucía la nueva carrera tecnológica de la emergente Sociedad de la Información en la que estábamos inmersos, y qué sabían los profesores de los centros rurales acerca de estas tecnologías y de su integración en el aula. En ese sentido, y con esta idea rondando constantemente, me aventuré a elegir la evaluación del profesorado de la escuela rural andaluza en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.s) como tema para el presente estudio.

2.-OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con todos estos aspectos de motivación, interés personal e insaciable curiosidad científica, así como otros más prosaicos, resaltados por CORCHÓN ALVAREZ (1997: 59 – 63), en lo referente a la gestión de instalaciones y tratamiento del profesorado de la escuela rural, aparecía la base necesaria para poder formular los objetivos de la investigación que poníamos en marcha. En este sentido, con el presente trabajo nos proponemos alcanzar las siguientes metas:

Objetivo General:

Conocer, describir y evaluar el estado de la formación inicial, el conocimiento que poseen y las aplicaciones didácticas que realizan los docentes de la escuela rural en Andalucía de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.s).

De este objetivo se extraen los siguientes:

Objetivos Específicos:

- *Valorar los recursos humanos (principal y fundamentalmente profesores generalistas y especialistas) y materiales (muy especialmente los necesarios para la implementación y mantenimiento de las T.I.C.s en el aula) existentes en los centros rurales andaluces, así como la existencia de servicios sociales básicos en su localidad / zona de influencia.*
- *Analizar la formación inicial y permanente en materia de T.I.C.s que recibió y recibe el profesorado de la escuela rural en Andalucía.*
- *Conocer la utilidad que otorgan a las T.I.C.s los docentes de la escuela rural en Andalucía tanto dentro como fuera del aula.*
- *Evaluar el grado de satisfacción del profesorado de la escuela rural en Andalucía respecto al papel que ejercen las T.I.C.s en el ámbito de la docencia y en el de la organización escolar.*
- *Elaborar directrices y futuras líneas de investigación en este campo para optimizar la integración T.I.C. en los centros educativos rurales de Andalucía.*

3.- DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Acto seguido al planteamiento y elección del tema de investigación, y a la concreción de las metas perseguidas, se procede a la determinación del problema a resolver. En ese sentido:

“El planteamiento del problema supone el inicio del quehacer científico, aunque no tiene por qué ser exclusivamente la única manera de poner en marcha el proceso de investigación. Esta surge cuando tenemos que dar

respuesta a una pregunta o dificultad que consideramos problemática”.
(ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 54).

La cuestión o cuestiones que en este caso nos ocupan, y a las que no podemos dar una respuesta satisfactoria de forma inmediata, se transforman, pues, en un problema de investigación que consiste en:

“Conocer y valorar los aplicaciones que otorgan los profesores de la escuela rural en Andalucía a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.s) en su trabajo docente, así como la formación inicial y continua que reciben sobre su manejo y su grado de satisfacción respecto al papel de las mismas desde el ámbito docente y organizativo”.

Los problemas de investigación no son como los problemas comunes y corrientes. Su especial naturaleza hace que reúnan una serie de requisitos especiales que los identifican como tales. De entre ellos, los más importantes a destacar son (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 55; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001: 11 – 12; CORCHÓN ALVAREZ, E., 1997: 177; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. Y CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. Y MANION, L., 1990; MCMILLAN, J., 1996):

1. Debe ser *factible*, que reúna las condiciones para ser estudiado; se puede investigar a través de los medios y recursos que están al alcance del investigador.
2. Ha de ser *concreto*.
3. Debe ser *significativo*, relevante en el sentido de si es importante, actual, interesante.
4. Debe ser *generador de conocimiento*, es necesario que el investigador reflexione acerca de si su resolución contribuirá a generar conocimiento pedagógico o cubrirá lagunas del conocimiento actual.
5. Debe intentar explicar un hecho. La pregunta de investigación debe expresar *descripción, asociación o intervención*.

El hecho sobre el que cabe reflexionar, a tenor de las anteriores consideraciones, es si verdaderamente el problema de investigación planteado reúne los requisitos que se exponen como identificativos del mismo. Sobradamente los verifica. Incluso la novedad que se requiere en el aspecto número tres es latente, pues las investigaciones sobre aplicaciones didácticas de las T.I.C.s se han realizado a nivel genérico y apenas han entrado en ámbitos diferenciales como la escuela rural. De hecho, a nivel de Andalucía, este es el primer trabajo científico que aúna un entorno tan clásico como el rural con una dimensión tan novedosa como la tecnológica.

4.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de una investigación no puede ser abordada sin considerar el contexto en el cual esta se realiza. Al hablar de entorno no sólo se hace referencia al físico y social, sino también al ideológico, y es ahí cuando entran en juego los paradigmas de investigación.

El proceso de evolución de estos modelos de concepción de la ciencia es relativamente reciente, pues hasta los años setenta aproximadamente, la mayoría de las preguntas que los investigadores formulaban se hacían desde supuestos meramente positivistas. El paradigma dominante hasta ese momento era el conocido como cuantitativo – positivista – racionalista (HERNÁNDEZ PINA, F, 2001: 5) y se centraba en las siguientes ideas acerca de la concepción del mundo y su conocimiento. (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 39; SHULMAN, L.S., 1989; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007):

1. El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia.
2. Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con los métodos más adecuados.
3. El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien los descubre.

4. El proceso hipotético – deductivo es el utilizado como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
5. Apuesta por la existencia de un grado homogéneo de orden y uniformidad en la naturaleza y en sus fenómenos.
6. Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cuantitativa: análisis estadísticos, establecimiento de leyes de corte algebraico, etc.

A modo de síntesis se podría decir que la idea central de este paradigma radica en el supuesto de que:

“Sólo cuando el conocimiento se obtiene según las reglas del método científico puede ser considerado como tal, y sus leyes utilizarse en la explicación y predicción de los fenómenos” (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 35)

Con la llegada, hacia los años setenta, de investigadores procedentes de áreas como la Sociología, la Antropología, la Psicología, etc y el desarrollo de nuevas ideas sobre la Educación, que empieza a ser concebida como una realidad sociocultural mucho más compleja y menos cuadrículada que la que describen los postulados del modelo positivista, surge el paradigma naturalista – cualitativo – interpretativo, en inmediata reacción a su predecesor, y con una serie de planteamientos radicalmente opuestos al mismo.

Entre los supuestos que engloban a este nuevo paradigma podemos destacar los siguientes (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 35; KOETTING, J.R., 1984: 296; SHULMAN, L.S., 1989):

1. Búsqueda de la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como pauta de evidencia el acuerdo intersubjetivo y la exploración de criterios de eficacia en el contexto de investigación.
2. Cuestionamiento generalizado sobre el hecho de que los comportamientos de los sujetos estén gobernados por leyes generales y caracterizados por regularidades subyacentes.
3. La realidad es dinámica, múltiple y holística, se cuestiona la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.
4. Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cualitativa: análisis de contenido, entrevistas, historias de vida, etc.

Sobre las características de este paradigma de investigación, es SHULMAN (1989: 47) quien, citando a GEERTZ (1983) señala que:

“La explicación interpretativa dirige su atención a lo que las instituciones, acciones, imágenes, declaraciones, hechos, costumbres, todos los objetos usuales del interés científico social, significan para aquellos que pertenecen a esas instituciones, acciones, costumbres, etc. Como resultado, no produce leyes como las de Boyle – Mariotte, ni fuerzas como las de Volta, ni mecanismos como los de Darwin, sino construcciones como las de Burkhardt, Weber o Sigmund Freud: análisis sistemáticos del mundo conceptual”

Por si esto no fuera suficiente, a principios de los años ochenta, y, en respuesta a los paradigmas positivista e interpretativo, surgen una nueva serie de enfoques de investigación que conciben la existencia de una ciencia social no estrictamente restringida al positivismo, y que tampoco asume plenamente la dimensión comprensiva y holística del modelo interpretativo. Estos enfoques han sido agrupados bajo la denominación de paradigma sociocrítico.

De entre los principales rasgos que caracterizan al paradigma sociocrítico conviene centrarse en los siguientes (POPKEWITZ, T, 1988: 75; SHULMAN, L.S., 1989):

1. Interés por conocer y comprender la realidad como praxis.
2. Unión de la teoría y la práctica: conocimiento, acción y valores.
3. Orientación del conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre.

4. Implicación del docente a partir de la autorreflexión.
5. Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cualitativa / participativa: análisis de contenido, entrevistas, historias de vida, grupos de discusión, etc.

A modo de síntesis, y, para poder captar mejor la esencia de cada paradigma, es interesante recoger el cuadro sinóptico realizado por KOETTING (1984: 296) en el que se sintetizan los principios fundamentales de cada uno de ellos:

DIMENSIÓN	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
Intereses	Explicar, controlar y también predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida)	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio.
Ontología (Naturaleza de la Realidad)	Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente	Construida, holística, divergente, múltiple	Construida, holística
Relación Sujeto / Objeto	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por factores subjetivos	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
Propósito: Generalización	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones nomotéticas	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Lo mismo que el Interpretativo
Explicación: Causalidad	Causas reales, que pueden ser temporalmente precedentes o simultáneas	Interacción de factores	—
Axiología (Papel de los Valores)	Libre de valores	Valores dados. Influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis	Valores dados. Crítica de ideología.

Tabla 1: Postulados de los Paradigmas de Investigación Educativa. Adaptado de KOETTING (1984: 296)

El proceso de evolución de los paradigmas no parece estancado a día de hoy, pues ya hay autores que hablan de la aparición de un nuevo modelo de investigación que debe tratar de presentar respuesta a una serie de problemas sociales de actualidad que están emergiendo (PÉREZ SERRANO, M.G, 1990: 65 - 66; DE MIGUEL, M., 1989). Entre los principales supuestos que englobarían este paradigma, destacan principalmente:

1. Motivación elevadamente praxiológica de todas las disciplinas encaminadas hacia la acción social. Al investigador no le preocupan ni los hechos objetivos (positivismo) ni los subjetivos (fenomenología), su principal inquietud es la dialéctica entre los agentes sociales, la interacción continua entre acción y reflexión.
2. La finalidad principal del trabajo del investigador no se dirige a verificar o contrastar hipótesis, sino a dinamizar los cambios que se producen en el contexto social a partir de la actuación de los agentes y a reflexionar sobre la intención de actuación de los mismos.
3. La dinámica continua e incesante de la realidad del mundo social invita constantemente a los agentes sociales a replantearse sus métodos e intenciones a la hora de intervenir, lo que provoca que la investigación adquiera siempre un matiz provisional. Se suceden constantes tentativas de búsqueda, descripción y generalización de las nuevas dimensiones del medio social.
4. Los diseños de investigación no pueden, en consecuencia, estar predeterminados ni ser puramente emergentes, pues la acción, si bien ha de estar correctamente planificada, debe ser susceptible de reorientación durante su ejecución.
5. La investigación no pretende obtener un saber objetivo, generalizar o predecir, ni tampoco desea limitarse a recoger observaciones en profundidad, sino que persigue obtener regularidades que permitan transformar la práctica.
6. La transformación social es fruto de la actuación de muchos agentes, en consecuencia, la conjunción colaborativa de todas las personas implicadas aumenta

tanto la efectividad de la acción como la calidad de la reflexión sobre la misma. Se promueve una participación altamente cooperativa de todos los agentes que intervienen en el proceso de cambio.

Parece que, tras la exposición realizada antes, la pregunta que cabe hacerse es: ¿bajo qué paradigma se encuadra nuestra investigación?. Hay un hecho que resulta bastante claro y es que, dada la naturaleza meramente descriptiva de este estudio, no puede ser encuadrado bajo las consideraciones y preceptos del paradigma sociocrítico ni del nuevo modelo emergente, en tanto que ambos están más enfocados a la praxis que a la mera descripción objetiva y teórica, por lo que parece que la discusión se centra en el hecho de si la investigación debe ser tratada desde la metodología cuantitativa del paradigma racionalista, desde la metodología cualitativa del paradigma interpretativo, o desde una visión comprensiva que aúne las metodologías y postulados de ambas visiones.

¿Pero realmente es posible superar la dicotomía metodológica que plantean ambos modelos?. PÉREZ SERRANO (1990: 26) entiende que se puede elegir el método de investigación sin considerar el paradigma como criterio totalmente determinante de su elección, pues depende de las experiencias de que se trate. Esta reflexión viene ratificada por COOK Y REICHARDT (1986: 37), que sostienen que:

“Los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos. Cabe asociar los dos tipos de métodos tanto con los atributos del paradigma cualitativo como con los del cuantitativo. Esto no significa que, a la hora de elegir un método, carezca de importancia la posición paradigmática; ni tampoco equivale a negar que ciertos métodos se hallan por lo común unidos a paradigmas específicos. Lo principal es que los paradigmas no constituyen el determinante único de la elección de los métodos. La elección del método de investigación debe depender también, al menos en parte, de las exigencias de la situación de investigación de que se trate”.

Y para mayor rotundidad, son estos mismos autores quienes, en su obra, sentencian unos cuantos párrafos más adelante:

“Baste con decir que no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien, ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos” (COOK, T.D. Y REICHARDT, C.S., 1986: 40)

A decir verdad, pese a la determinación de las consideraciones de estos autores, existe una amplia y jugosa polémica en la cual se enfrentan quienes consideran que no existen razones para no aunar metodológicamente los principios de todos los paradigmas en una investigación, frente a quienes creen que es imposible la unidad epistemológica de los mismos (PÉREZ SERRANO, G., 1994). En este sentido, MARTIN MOLERO (1991: 96) y PÉREZ SERRANO (1994: 64 – 65) sintetizan ambas posturas de la siguiente forma:

1.- Posturas en Pro del Equilibrio

1. Porque ninguno de los paradigmas es completamente erróneo.
2. Porque ninguno puede por sí solo resolver todos los problemas actuales de la Educación.
3. Porque hay que mantener el rigor de uno y la creatividad de otro.
4. Porque hay que aprovechar las ventajas de ambos, y porque tienen más en común que diferencias.

2.- Posturas que Señalan la Inadecuación del Paradigma Subjetivista o Artístico

1. Porque el investigador, al utilizarse como instrumento, sesga y limita la validez de las conclusiones establecidas en la investigación.

2. Porque no atiende los problemas de efectividad que son de gran relevancia en un área aplicada.
3. Porque no logra generar teoría científica.
4. Porque lo que proporciona son hipótesis y elementos inductivos de interés.
5. Porque la intuición y la interpretación no bastan para demostrar la verdad de las ideas, y porque este paradigma, la única validez que aporta, es su sensibilidad al dato simbólico del contexto; en cambio, el paradigma positivista permite la predicción.
6. Porque las metáforas artísticas tienen muchos inconvenientes que no pueden ni deben ser ignorados: su número y variedad, amén de no ser compartidas por los propios expertos.

Las opiniones, sin duda alguna, están seriamente encontradas debido a los argumentos razonables que esgrimen ambas partes. No obstante y, de acuerdo con PÉREZ SERRANO (1994: 52 – 53), sí que hay que hacer ciertas consideraciones al distinguir entre paradigma y método como diferentes niveles de decisión a la hora de poner en marcha una investigación científica. Estos matices son los siguientes:

- La opción por un paradigma determinado no es exclusiva del método de investigación. No se contradice; por el contrario, pueden complementarse.
- Si algún investigador lleva a cabo una investigación cualitativa, no tiene por qué asumir todos los atributos del paradigma en cuestión.
- La mayoría de los investigadores optan por un paradigma de tipo fenomenológico, con independencia de que orienten su investigación hacia el proceso o resultado.
- Los métodos cualitativos / cuantitativos pueden aplicarse conjuntamente, según las exigencias de la situación investigadora, si bien, aunque se pueden utilizar cualesquiera de los métodos, la animación sociocultural para el estudio de la realidad tenderá a optar por planteamientos de carácter más observacional que experimental, la ciencia se vale de ambos métodos, pues le proporciona una visión más amplia de la realidad. Esto significa que como antes decíamos, se complementan.
- La utilización conjunta no está exenta de dificultades. De ahí que nos sirva de estímulo saber que existe una actitud integradora de ambas posturas que va siendo asumida por la clase científica en general.

Para ALVIRA (1986) está polémica es un sinsentido que está viciado de raíz pues, de acuerdo con sus palabras (PÉREZ SERRANO, G., 1994: 53):

- Se identifica cada método con un paradigma distinto y opuesto.
- Se afirma la radical oposición entre ambos paradigmas a la vista de unos presupuestos metateóricos.
- Se oculta la posibilidad de utilización conjunta de los métodos cualitativos y cuantitativos.

Polémicas aparte, la realidad es que, para algunos autores, la conjunción metodológica de ambos paradigmas es una necesidad que minimiza las limitaciones de ciertos procedimientos de investigación en pro de una complementariedad que sólo contribuye a mejorar la objetividad y validez de las conclusiones científicas. En este sentido, es imposible olvidar, desde un punto de vista comparativo, algunos de los diferentes atributos de estos paradigmas (COOK, T.D. Y REICHARDT, C.S., 1986: 40; PÉREZ SERRANO, M.G., 1994: 58 – 61; GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D., 1988: 15; HUSEN, T., 1988):

1. *El positivismo lógico frente al fenomenologismo.* El investigador que sigue un método cuantitativo no tiene necesariamente por qué ser un positivista lógico, así como el que sigue el paradigma cualitativo no tiene por qué ser un fenomenologista. De todos es conocido el trabajo psicológico que trata de analizar conductas y creencias y, sin embargo, se hace con métodos cuantitativos desde un laboratorio. Como ejemplo, (PÉREZ SERRANO, G., 1994: 59) nos pone un estudio socioeconómico donde seguimos un método cuantitativo, pero se tiene presente la relación del hombre con los bienes de consumo; esta relación se hace desde una postura cualitativa.

2. *La observación naturalista* del paradigma cualitativo frente a la mediación controlada del cuantitativo. No se detecta estrictamente esta distinción, puesto que procedimientos cualitativos pueden resultar penetrantes como puede suceder todo lo contrario; así vemos cómo puede darse el caso de que tanto en un trabajo de laboratorio como de campo, el investigador y la propia manipulación se hallen encubiertos.
3. Tampoco se puede pensar en identificar únicamente *lo subjetivo con el paradigma cualitativo, ni lo objetivo con el cuantitativo*. Tenemos que reconocer que todos los hechos se inspiran en la teoría, de lo que podría seguirse una cierta subjetividad. Por otro lado, aún a pesar del manejo de los datos, esto no garantiza la objetividad, pues se hallan sujetos a apreciaciones. Los diseños de investigación se pueden *caracterizar en un continuo subjetivo – objetivo*; por consiguiente, ni la subjetividad es monopolio del paradigma cualitativo ni la objetividad se puede considerar ligada únicamente al cuantitativo. Para la distinción entre los significados cualitativo y cuantitativo de la subjetividad y la objetividad, algunos antropólogos han denominado a los términos de esta distinción categorías *emic* y *etic*.
4. *No existe un aislamiento* en cuanto a los datos en los investigadores cuantitativos; para hacer una recogida de datos nos tenemos que situar en ellos. Aun cuando lo hagamos desde el laboratorio, acuciando a preguntas, es con el ánimo de averiguar las reacciones que se aprecian en la conducta.
5. ¿Se pueden considerar los procedimientos *cualitativos, exploratorios e inductivos*, y fundamentados en la realidad, mientras que los *cuantitativos*, careciendo de dicha fundamentación, son *confirmatorios y deductivos*?. Para GOETZ Y LECOMPTE (1988:31), la investigación siempre empieza con algún marco teórico de referencia (lo contrario es criticable). Una investigación puramente deductiva comienza con un sistema teórico, desarrolla definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría y los aplica a un conjunto de datos. Los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras que los investigadores inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos.
6. Tampoco tiene que haber una distinción entre los *procedimientos cualitativos para medir el proceso* y el uso de las *técnicas cuantitativas para determinar el resultado*. Como anteriormente no tenía por qué establecer una distinción entre verificación y descubrimiento, tampoco aquí tiene por qué haberla.
7. ¿Se puede afirmar que los métodos cualitativos son válidos y no fiables, mientras los cuantitativos fiables y no válidos?. Ni la fiabilidad ni la validez se pueden considerar atributos inherentes a un instrumento de medida. La precisión depende de la finalidad a la que sirve el instrumento de medición y de las circunstancias en las cuales se realiza la misma.
8. ¿Los estudios cualitativos son generalizables?. Los estudios no tienen por qué limitarse a casos aislados. Por otro lado, la posibilidad de generalizar no se halla limitada únicamente por el tamaño de la muestra. Normalmente la generalización es mucho menos formal y, por ello, resulta más inductiva y más fiable. La generalización, dice PÉREZ SERRANO (1994: 60), citando a CAMPBELL Y STANLEY (1966), nunca está lógicamente justificada por completo, tanto si está basada en datos cuantitativos como en cualitativos.
9. No existe razón alguna para categorizar con un carácter holista a los procedimientos cualitativos, mientras que, por el contrario, los procedimientos cuantitativos se consideran particularistas. No se puede, por lo tanto, establecer una distinción tajante entre ambas metodologías.
10. ¿Tienen forzosamente que suponer *los procedimientos cuantitativos que la realidad es estable y no cambia*?. Los procedimientos cuantitativos no obligan al investigador a concebir una realidad como inmutable. Realmente ninguna teoría piensa en una realidad fija al hacer una valoración, puesto que el propósito mismo de la investigación se halla en advertir el cambio.

De acuerdo con ANGUERA (1985: 133), este debate es realmente innecesario, ya que la unión epistemológica de ambas concepciones, en general aporta a la investigación muchas más ventajas que inconvenientes. En este sentido:

“Desde la primera consideración epistemológica, serían muchas más las ventajas que los aspectos negativos si se tendiera a una perspectiva unificada del conocimiento cualitativo y cuantitativo, consistente con el estado actual en que se halla la filosofía de la ciencia”.

En esta misma línea se sitúan COOK Y REICHARDT (1986) cuando señalan algunas aportaciones y ventajas en la utilización conjunta de ambos métodos, a saber (COOK, T.D. Y REICHARDT, C.S., 1986: 43; PÉREZ SERRANO, M.G., 1994: 61 – 62):

- Objetivos Múltiples: Una investigación ha de interesarse tanto por el proceso como por el resultado obtenido. En todo proceso de esta índole se dan por lo menos tres aspectos a considerar: comprobación, valoración y explicación causal. No cabe la menor duda de que, para lograr esto con eficacia, se necesita el empleo conjunto de ambos métodos.
- Vigorización Mutua de los Tipos de Métodos: En un sentido fundamental, los métodos cualitativos pueden ser definidos como técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección, mientras que los métodos cuantitativos se podrían concebir como técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto.
- Triangulación: A través de operaciones convergentes. El empleo complementario de métodos ayuda a corregir el sesgo que existe en cualquiera de ellos de forma individual. Cabe la posibilidad de emplear conjuntamente varios métodos para triangular la verdad subyacente. Cada tipo de método puede enseñar a otros a detectar y disminuir el sesgo.

Aparece aquí, en último lugar, un concepto esencial para superar toda esta histórica polémica epistemológica: la triangulación, que no es sino el empleo conjunto de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio del comportamiento humano (COHEN, L. Y MANION, L., 1990: 332) al objeto de aislar el sesgo de la cantidad o la cualidad subyacente que se intenta medir cuando se emplea una única metodología (PÉREZ SERRANO, G., 1994: 55).

Este procedimiento multimétodo no tiene una naturaleza única, sino que, por el contrario y, de acuerdo con DENZIN (1970) y COHEN Y MANION (1990: 335), puede ser de varios tipos, destacando:

1. Triangulación en el Tiempo: Que trata de tomar en consideración los factores de cambio y proceso mediante la utilización de diseños de carácter longitudinal y transversal.
2. Triangulación en el Espacio: Que intenta superar las estrechas miras de los estudios realizados en el mismo país o dentro de la misma subcultura haciendo uso de técnicas culturales cruzadas.
3. Niveles Combinados de Triangulación: Que usa más de un nivel de análisis de los tres principales utilizados en ciencias sociales, a saber: el nivel individual, el nivel interactivo (grupos) y el nivel de colectividades (organizativo, social o cultural).
4. Triangulación de Teorías: Que utiliza las teorías alternativas o competitivas con preferencia, para manejar un solo punto de vista.
5. Triangulación de Investigadores: Que incluye a más de un observador.
6. Triangulación Metodológica: Este tipo usa: (a) el mismo método en diferentes ocasiones, o (b) métodos diferentes sobre el mismo objetivo de investigación.

Pero... ¿cuándo debemos hacer uso de la triangulación y cuándo debemos ceñirnos únicamente a la visión de un determinado paradigma?. Para COHEN Y MANION (1990: 338 - 341) hay determinadas ocasiones en el campo de la Educación en las cuales el empleo de las técnicas multimétodo es especialmente apropiado. Concretamente y, de acuerdo a sus consideraciones, estos momentos pueden reducirse principalmente a seis, a saber:

- Cuando la investigación planteada busca adoptar una visión mucho más universal de los resultados educativos.
- Cuando se requiere la explicación de un fenómeno de gran complejidad cuya investigación desde un único método sólo nos aportaría unos resultados de alcance muy limitado.
- Cuando se van a evaluar diferentes métodos de enseñanza.
- Cuando se necesita evaluar exhaustiva y completamente un aspecto altamente controvertido de la Educación.
- Cuando un determinado método establecido para realizar la investigación produce una imagen limitada y frecuentemente distorsionada. En este caso, es difícil olvidar las tradicionales dicotomías que, por otra parte, tan frecuentes suelen ser en la enseñanza: normativa frente a interpretativa, nomotética frente a idiográfica, estadística frente a clínica. La primera de cada par se asocia con grupos y datos científicos más objetivos; la segunda, con individuos y datos subjetivos. De nuevo, por usar o deducir de cada una de esas categorías habitualmente exclusivas, se descubren perspectivas opuestas.
- Finalmente, la triangulación puede ser especialmente útil cuando el investigador aborda el estudio de casos que, por ende, casi siempre resulta un fenómeno complejo como al que hacíamos anteriormente mención.

Todas estas consideraciones parecen, pues, concluyentes. La elección de un determinado paradigma o de unas estrategias concretas de investigación está muy supeditada a los objetivos y exigencias de la situación sobre la cual se indaga.

En ese sentido, y dado que la finalidad del presente estudio radica en analizar la formación recibida y el uso didáctico que los profesores de la escuela rural andaluza hacen de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, resulta obvio que el cuestionario se muestra como una técnica de recogida de datos imprescindible cuyo análisis cuantitativo refleja con gran precisión los recursos tecnológicos utilizados para el trabajo docente, la aplicación que se hace de los mismos, etc.

No obstante, aunque bien es cierto que la encuesta, en efecto, posibilita la obtención de una gran cantidad de resultados objetivos extraídos del análisis estadístico de los datos (cifras, porcentajes, etc.), resulta, sin embargo, un instrumento limitado cuando se quiere entrar en materia de comprensión y establecimiento de relaciones causales. A esta investigación también le interesan las razones por las cuales las cosas son así en la escuela rural andaluza y, desde esa perspectiva, parece evidente que la técnica más adecuada para alcanzar tal fin es la entrevista, cuya función principal consiste en complementar e ilustrar los resultados obtenidos cuantitativamente a través del cuestionario, esgrimiendo algunos de los posibles motivos de ocurrencia de la fenomenología estudiada.

En consecuencia y, superando así el eterno debate sobre la dicotomía cuantitativo – cualitativo se recurre a una metodología descriptiva integradora, holística y basada en una triangulación de corte metodológico muy acorde a la línea de trabajos como el de COOK Y REICHARDT (1986) que concluyen asumiendo que la conjunción de las metodologías cuantitativa y cualitativa aporta más beneficios que inconvenientes a la investigación, o GARROTE ROJAS (2009), BUSTOS JIMÉNEZ (2006) o SOTO CALDERÓN (2008), algunas de las tesis doctorales leídas recientemente en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Finalmente, sirvan de conclusión a este apartado las palabras de COOK Y REICHARDT (1986: 51) que afirman que:

“es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones, al menos en la lógica, para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación del modo más eficaz posible.”

4.1.- POBLACIÓN – MUESTRA

El muestreo es, sin la menor duda, una de las etapas más importantes en el proceso de investigación científica. En este sentido y, como paso previo, cabe delimitar convenientemente

unos cuantos conceptos esenciales para la formalización de nuestro estudio, a saber (LATORRE, A. ET AL., 2003):

- Universo: Que designa a todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo. En nuestro caso, el profesorado de la escuela rural.
- Población: Es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio. Aquí nos referimos al profesorado de todos los colegios públicos rurales de la comunidad autónoma andaluza.
- Muestra: Conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo. Se considera grande cuando es mayor de 30 sujetos.
- Individuo: Cada uno de los elementos que componen la muestra y de los cuales se obtiene la información. Los individuos pueden ser personas, objetos o incluso acontecimientos.

En cuanto al proceso de muestreo en sí, es FOX (1981: 367 – 369) quien lo circunscribe a cinco fases fundamentales:

1. Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
2. Determinación de la población o parte de ella a la cual el investigador tiene el correspondiente acceso.
3. Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación.
4. Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que acepta participar.
5. Muestra productora de datos o parte de la muestra aceptante que realmente produce datos científicamente válidos.

De acuerdo con LATORRE ET AL (2003), diversas ventajas e inconvenientes pueden derivarse del empleo del muestreo durante un proceso de investigación. Entre las ventajas cabe señalar (2003: 79 – 80):

- El ahorro de tiempo en la realización de la investigación.
- La reducción de costos derivados de su puesta en marcha.
- La posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados científicos obtenidos mediante el procedimiento

Con respecto a los inconvenientes, los más importantes a resaltar, siguiendo a estos autores, son (2003: 79 – 80):

- La dificultad de utilización de la técnica de muestreo, pues una muestra mal seleccionada puede distorsionar ostensiblemente los resultados de la investigación.
- Las limitaciones propias del tipo de muestreo empleado.
- Tener que extraer una muestra de poblaciones que poseen pocos individuos que verifican la característica que se desea estudiar en la investigación.

Igualmente hemos de estar convenientemente familiarizados con las modalidades de muestreo de las que disponemos en la investigación pues, como se resaltaba en líneas anteriores, las limitaciones intrínsecas de cada una de ellas pueden afectar seriamente a los resultados de nuestro trabajo. En este sentido, las tipologías de muestreo se clasifican en dos grandes categorías: *probabilísticos* y *no probabilísticos*. Pasemos a verlas brevemente (LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. Y MANION, L., 1990: 136 – 139):

1.- Muestreos Probabilísticos

- Muestreo al Azar Simple: En donde cada miembro de la población estudiada tiene la misma oportunidad de ser seleccionado. El método comprende la selección al azar de una lista de población (un marco de muestreo), del número necesario de sujetos para la muestra. Por la probabilidad y la posibilidad, la muestra debiera contener sujetos con

características similares a las de la población como un todo, esto es, algún viejo, algún joven, algún alto, algún bajo, algún adaptado, algún inadaptado, algún rico, algún pobre, etc. Un problema asociado con este método particular de muestreo es que se necesita una lista completa de la población y esto no está siempre fácilmente disponible.

- **Muestreo Sistemático:** Este método es una forma modificada del muestreo al azar simple. Comprende la selección de sujetos de la lista de población de manera sistemática, en lugar de al azar. Por ejemplo, si de una población de 2000 sujetos, se necesita una muestra de 100 de ellos, entonces se puede seleccionar una de cada veinte personas. El punto de partida para la selección se elige al azar.
- **Muestreo Estratificado:** Que comprende la división de la población en grupos homogéneos, conteniendo cada grupo sujetos de similares características. Por ejemplo, el grupo A podría contener machos y el grupo B, hembras. Con el fin de obtener una muestra representativa de toda la población en función del sexo, debe hacerse una selección al azar de sujetos del grupo A y del grupo B. Si se necesita, se puede reflejar en la muestra la proporción exacta de machos y hembras.
- **Muestreo de Conjuntos:** Cuando la población es grande y está ampliamente dispersa, la elección de una muestra al azar simple presenta problemas administrativos. Si queremos encuestar los niveles de aptitud de los niños en una comunidad particularmente grande, sería bastante impracticable seleccionar a los chicos al azar y perder una excesiva y poco razonable cantidad de tiempo en desplazamientos con el fin de examinarlos. Por el muestreo de conjuntos podemos seleccionar al azar un número específico de centros y examinar a todos los niños de las escuelas seleccionadas.
- **Muestreo en Fases:** Es una forma modificada del muestreo de conjuntos. Consiste en seleccionar la muestra en fases, esto es, tomando muestras de las muestras. En el ejemplo anterior, un tipo de muestreo en fases podría seleccionar un número de escuelas al azar, y dentro de cada una de las mismas, seleccionar un número de clases igualmente al azar y, a su vez, dentro de esas clases, seleccionar un número de alumnos.

2.- Muestreos No Probabilísticos

- **Muestreo de Conveniencia:** También llamado accidental, consiste en elegir a los individuos más próximos para servir como informantes y continuar este proceso hasta que se haya obtenido el tamaño requerido de la muestra. Las audiencias conseguidas de alumnos o maestros estudiantes sirven a menudo como informantes en encuestas basadas en el muestreo de conveniencia.
- **Muestreo por Cuota:** Es el equivalente sin probabilidad del muestreo estratificado. Intenta obtener representaciones de los diversos elementos de la población total en las proporciones que se presentan allí. Así, un investigador interesado en relaciones raciales en una comunidad en particular, podría establecer una cuota para cada grupo étnico que sea proporcional a su representación en la población total en el área de la encuesta.
- **Muestreo Intencional:** En el cual el investigador selecciona a mano los casos que serán incluidos en su muestra sobre la base del propio juicio en cuanto a tipicidad. De esta manera construye una muestra que es ciertamente satisfactoria para sus necesidades específicas.
- **Muestreo Dimensional:** Este tipo de muestreo es simplemente un refinamiento posterior del muestreo por cuota. Consiste en la identificación de diversos factores de interés en una población y la obtención, al menos, de un informante de cada combinación de esos factores. Así, en el ejemplo anterior, dentro de cada grupo étnico el investigador puede desear distinguir entre las actitudes de los emigrantes recientes, aquellos que han estado en el país por un cierto tiempo y aquellos miembros que han nacido en España. Su plan de muestreo podría tomar la forma de una tabla multidimensional con grupos étnicos en la parte superior y duración de la estancia, de arriba a abajo.

- **Muestreo de Bola de Nieve:** En el muestreo de bola de nieve el investigador identifica un pequeño número de individuos que tienen las características que se requieren para el desarrollo de la investigación. Se usa luego a esta gente como informantes para identificar a otros que califican por inclusión y éstos, a su vez, identifican aún a otros; de ahí el término de muestreo de bola de nieve

Tal y como se hacía mención en el capítulo primero, centrado en la organización y actualidad de la escuela rural andaluza, ya se ha cumplido en su totalidad el principal objetivo perseguido por la C.E.J.A. en cuanto a la agrupación de las escuelas rurales en Colegios Públicos Rurales (C.P.R.s), ya que la única modalidad de centro existente actualmente en este entorno es precisamente el C.P.R. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005).

Evidentemente y, en contraste a la naturaleza muestral de la investigación realizada por CORCHÓN ALVAREZ (1997: 182 – 183; 2005), esta concentración total y posterior desaparición de las escuelas rurales tiene inmediatas consecuencias, no sólo en el número de centros objeto de la investigación, sino en el de los profesores que ejercen su labor en los mismos, regulado actualmente en función de la proporción de unidades de cada institución. En ese sentido, la población de este estudio es el conjunto de profesores que desarrollan su labor docente en los mencionados Colegios Públicos Rurales de toda la comunidad autónoma andaluza.

No obstante, y por diferentes motivos (la vasta heterogeneidad de los centros, dimensiones distintas y dispares entre ellos y, sobre todo porque la C.E.J.A no suministró el número de docentes), no fue posible conseguir un listado de estos profesores, con lo que la población objetivo de nuestro trabajo tenía un tamaño desconocido, hallándose compuesta por conglomerados de proporciones variables.

Para superar este inconveniente, se optó por trabajar mediante la técnica de muestreo por conjuntos, en este caso, por centros, dado que la consejería sí que nos pudo facilitar el listado completo de todos los Colegios Públicos Rurales que estaban desarrollando actividad educativa durante el curso académico 2007 / 2008, etapa durante la cual se llevó a cabo la recogida de los datos. En este sentido, y, comparándolo con la proporción de estas instituciones existente durante el curso 1993 / 1994, fecha en la que se realizó el muestreo del trabajo de CORCHÓN ÁLVAREZ (1997; 2005), podemos apreciar los cambios mediante la observación de la siguiente tabla:

PROVINCIAS	C.P.R.s (1993/ 1994)	C.P.R.s (2007 / 2008)
Almería	18	17
Cádiz	8	9
Córdoba	10	11
Granada	34	47
Huelva	9	10
Jaén	14	17
Málaga	9	14
Sevilla	3	1
TOTALES	105	126

Tabla 2: Comparativa del Número de C.P.R.s de la Comunidad Autónoma Andaluza Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005)

De la lectura e interpretación directa de esta tabla se pueden extraer inmediatamente las siguientes conclusiones:

1. La provincia de Granada es la que más Colegios Públicos Rurales tiene de toda la comunidad autónoma, con un total de 47 centros. Esta situación se daba igualmente durante el curso académico 1993 / 1994, disponiendo, por aquel entonces, de 34 de estas instituciones.
2. La provincia de Sevilla es la que menos Colegios Públicos Rurales tiene de Andalucía con un sólo centro, hecho que también se dió en el curso 1993 / 1994. La pregunta ahora es: ¿por qué se ha reducido tanto en esta provincia el número de estas instituciones hasta sólo quedar una?. La respuesta parece tenerla BUSTOS JIMÉNEZ

(2006: 403 – 404) cuando se hace eco del importante incremento de la inmigración en los núcleos de población rural, especialmente en aquellos situados en capitales de comunidad autónoma, como es el caso de Sevilla. De acuerdo con este autor, y debido principalmente a criterios como la mejora de la calidad de vida o la búsqueda de empleo, se está produciendo un importante aumento de los índices de matriculación del alumnado inmigrante en centros rurales, lo que, demográficamente, está contribuyendo a compensar la baja natalidad y/o despoblación que con frecuencia sufría el medio rural, además de que, en muchos casos, se utiliza el discurrir escolar para fomentar la interculturalidad, el respeto a las diferencias y la tolerancia. Este fenómeno ha hecho que el censo de las pequeñas aldeas se dispare en muchos casos y, en consecuencia, en el momento en que el número de habitantes de una localidad supera los 501 individuos, su escuela deja, por definición, de tener la consideración administrativa especial de Colegio Público Rural que otorga la Consejería de Educación y Ciencia, lo que la convierte en un centro ordinario a todos los efectos y la excluye de tratamientos especiales, pese a continuar formando parte del entorno rural. Evidentemente, en provincias como la de Sevilla, por su importancia política como capital de la comunidad autónoma andaluza, este hecho parece bastante probable.

3. En el Curso 1993 / 1994 el total de centros existentes en el medio rural andaluz ascendía a 105. Durante el curso 2007 / 2008 esta cifra se incrementó en 21 colegios, lo que supone un total de 126 instituciones como objeto de nuestra investigación.

Así pues, y, con fines a obtener los datos precisos para el desarrollo de este trabajo, se optó por enviar postalmente sendos cuestionarios acompañados de una carta explicativa a los 126 C.P.R.s que componían el censo de la escuela rural andaluza para que sus profesores los cumplimentaran debidamente.

Transcurridos dos meses desde este envío y, con un buen número de encuestas ya en nuestro poder, se optó por hacer un seguimiento telefónico de aquellos centros que no habían enviado respuesta a nuestro requerimiento para intentar, en la medida de lo posible, optimizar los índices de participación ya que, como norma general, la investigación por encuesta en la modalidad postal suele suscitar poco interés y, habitualmente, viene acompañada de un bajo nivel de reciprocidad por parte de los sujetos que conforman la muestra (HOINVILLE, G. Y JOWELL, R., 1978; COHEN, L. Y MANION, L., 1990: 149 - 151). Así, las especificaciones muestrales de nuestro estudio vienen detalladas en la siguiente tabla:

PROVINCIA	POBLACIÓN	MUESTRA INVITADA	MUESTRA ACEPTANTE	% DE MUESTRA ACEPTANTE	Nº DE ENCUESTAS RECIBIDAS	% DE ENCUESTAS RECIBIDAS
Almería	17	17	12	70,59 %	41	18,89 %
Cádiz	9	9	6	66,67 %	19	8,75 %
Córdoba	11	11	7	63,64 %	18	8,29 %
Granada	47	47	18	38,30 %	59	27,19 %
Huelva	10	10	6	60 %	18	8,29 %
Jaén	17	17	8	47,06 %	26	11,98 %
Málaga	14	14	10	71,43 %	31	14,28 %
Sevilla	1	1	1	100 %	5	2,33 %
TOTAL	126	126	68	53,97 %	217	100 %

Tabla 3: Especificaciones Muestrales por Centros y Profesores de la Investigación

De los 126 centros que componen el actual registro de Colegios Públicos Rurales en Andalucía, 68 remiten los cuestionarios de su profesorado, lo que supone un 53.97 % de la población de instituciones encuestadas. En todas las provincias se produce, además, una participación que oscila entre el 38.3 % y el 100 %, lo cual hace que el muestreo resulte estadísticamente representativo a este nivel al superar el 30 % mínimo que exige la actual literatura científica al respecto (BUENDÍA EISMAN, L.; 2001; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007). En cuanto al número de docentes que tomaron parte en el estudio, su cuantía asciende a 217, un porcentaje ligeramente inferior al obtenido por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), que llegó a encuestar a 255 de estos profesionales.

No obstante, para garantizar la eficacia científica de este muestreo a nivel de toda Andalucía, y dado que ya partíamos del hecho favorable de que la participación por provincias era estadísticamente representativa, se recurrió a la fórmula general para poblaciones finitas

que, en estos casos, establece BUENDÍA EISMAN (2001: 144). Dicha expresión obedece a la siguiente ecuación algebraica:

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 \sigma_x^2}{N e_t^2 + Z_{\alpha}^2 \sigma_x^2}$$

Cuadro 1: Fórmula de Muestreo Para Poblaciones Grandes Finitas. Fuente: BUENDÍA EISMAN (2001: 144)

Para poder tener una visión más clara de la operación realizada, hemos de aclarar previamente el significado de la notación empleada y el valor de los márgenes de confianza y error muestral asumidos. En ese sentido:

- n es el valor de la muestra final que se obtiene tras la aplicación de la fórmula.
- N es el valor de la población por centros, en este caso $N = 126$.
- Z_{α} es el nivel estadístico de confianza en el cual se basa el muestreo, y que queda determinado por la curva normal de Gauss. En nuestro caso asumimos un 95 % de confianza ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), lo que supone que $Z_{\alpha} = 1.96$.
- σ_x es la cuasivarianza de la población, un parámetro especialmente difícil de estimar. A este respecto, BUENDÍA EISMAN (2001: 144) considera que, en caso de desconocimiento de este dato y de imposibilidad de calcularlo, se asuma $\sigma_x = 0.5$ (50 %). En lo referente a nuestro estudio, y por suerte, ya tenemos el antecedente de CORCHÓN ÁLVAREZ (1997; 2005) que cifró la cuantía de este índice precisamente en ese valor. Así pues $\sigma_x = 0.5$.
- e_t es el error muestral admitido, el cual, teniendo en cuenta las dificultades para estimar el tamaño de la población y, tomando nuevamente como referente a CORCHÓN ÁLVAREZ (1997; 2005), que, superando las mismas vicisitudes, asumió un 10 % de margen sobre idéntico universo, nuevamente ascenderá a un 10 %, teniendo así que $e_t = 0.1$.

En consecuencia y, tal y como podemos apreciar en el cuadro siguiente, la determinación de la muestra final se reduce a la siguiente operación:

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 \sigma_x^2}{N e_t^2 + Z_{\alpha}^2 \sigma_x^2} = \frac{126 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5^2}{126 \cdot 0.1^2 + 1.96^2 \cdot 0.5^2} = \frac{121.0104}{2.2204} = 54.499$$

Cuadro 2: Cálculo del Muestreo Final por Centros

Tenemos así que, de los 126 Colegios Públicos Rurales que hay actualmente en la comunidad autónoma andaluza, es necesaria, al menos, la respuesta de 55 de ellos para que las conclusiones de nuestra investigación sean estadística y científicamente válidas a efectos de generalización sobre el total de la población. En nuestro caso y, como hemos podido comprobar antes, hemos recibido respuesta de 217 docentes de 68 de estas instituciones, lo cual hace que la muestra final de estudio sea totalmente representativa de todo el medio educativo rural andaluz. (BUENDÍA EISMAN, L., 2001; ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003).

4.2.- INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Los instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación que se plantea se encuentran plenamente acordes con la metodología elegida para el trabajo que, tal y como se especificaba anteriormente, iba a estar enfocada con una visión integradora y ecléctica, aunando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas para la obtención de la información que se precisa. En ese sentido, para la recolección de los datos de índole cuantitativa se ha utilizado el cuestionario, mientras que para la obtención de los datos cualitativos se recurrió a la entrevista.

4.2.1.- EL CUESTIONARIO

De acuerdo con COHEN Y MANION (1990) y DAVIDSON (1970), el cuestionario ideal en el terreno científico posee las mismas propiedades que una buena ley. En este sentido:

“Es claro, sin ambigüedades, y realizable uniformemente. Su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes... y codificadores. Y puesto que la participación de la gente es voluntaria, un cuestionario tiene que ayudar a atraer su interés, animar a su cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible a la verdad” (COHEN, L. Y MANION, L., 1990: 143, citando a DAVIDSON (1970))

Los objetivos que se persiguen en la actividad científica mediante el empleo de cuestionarios son, siguiendo a GHIGLIONE Y MATHALON (1978: 93) y ARNAL AGUSTÍN ET AL. (1995):

- *Estimar* ciertas magnitudes absolutas, por ejemplo, el censo de población; o bien, magnitudes relativas, como la proporción de una tipología concreta en una población estudiada.
- *Describir* una población o subpoblaciones; por ejemplo, qué características poseen los televidentes de un canal determinado.
- *Contrastar* hipótesis bajo la forma de relaciones entre dos o más variables; por ejemplo, comprobar si la frecuencia de un comportamiento varía con la edad.

La pregunta que cabe plantearse ahora es: ¿cómo hay que diseñar, formular y administrar un cuestionario para garantizar que los resultados obtenidos tras su pasación son objetivos y científicos?.

De acuerdo con ARNAL AGUSTÍN ET AL. (1995), y citando a COHEN Y MANION (1986), para diseñar un cuestionario eficaz deben tenerse en cuenta, como mínimo, tres consideraciones fundamentales, a saber: el propósito, la población a la cual va dirigido y los recursos disponibles:

- En primer lugar es conveniente delimitar férreamente el *propósito básico* del cuestionario, si bien, para que la aplicación sea razonable, conviene no hacer planteamientos demasiado generales ni demasiado precisos. Una vez delimitada esta premisa general, se aconseja detallar las *áreas específicas* que abarcarán todo el contenido y, finalmente, habrá que especificar un conjunto de *aspectos concretos* para cada una de estas dimensiones.
- Es igualmente fundamental el delimitar *la población objeto de estudio* para extraer la muestra y los recursos necesarios. No obstante, en ciertas ocasiones, y a pesar de ser esta reducida, no es fácil su identificación. En cualquier caso, si los recursos disponibles lo permiten y la importancia de los resultados lo justifica, es aconsejable acceder a la totalidad de sujetos objeto de la investigación. En caso contrario, es necesario extraer una muestra representativa con la finalidad de reducir el coste de aplicación.
- El *coste económico y los recursos disponibles* son aspectos esenciales que debemos considerar previamente. La elaboración y aplicación de un cuestionario implica un trabajo intenso y de cierta envergadura. Antes de iniciar formalmente el proceso deben tenerse previstos los siguientes factores: entrevistadores, desplazamientos, costes postales o telefónicos en su caso, formación de encuestadores, elaboración del cuestionario, impresión, corrección, codificación de los datos obtenidos en la pasación, análisis de la información y redacción del correspondiente informe de investigación.

Igualmente, no podemos ignorar la importancia de los temas relativos a la formulación de ítems, pues constituye este un hecho esencial en lo que al proceso de elaboración de cuestionarios se refiere. En este sentido, es conveniente que, a la hora de diseñar las preguntas, tengamos en cuenta los siguientes principios (COHEN, L. Y MANION, L., 1990: 144 – 145):

- Evitar preguntas principales, esto es, cuestiones que están formuladas (o presentadas sus categorías de respuestas) de tal manera que sugieren a los informantes que sólo hay una respuesta aceptable.

- Evitar preguntas excesivamente intelectuales, aun cuando la población hacia la cual va dirigida el instrumento esté constituida por informantes sofisticados. Cuando la muestra sea representativa de toda la población adulta, son lugares comunes los malentendidos de lo que el investigador cree que es un lenguaje claro y sin ambigüedades.
- Evitar preguntas complejas.
- Evitar preguntas o instrucciones irritantes, o que ponen al informante en una situación de malestar o compromiso.
- Evitar las preguntas que emplean negaciones.
- Evitar las preguntas abiertas de los cuestionarios de autocumplimentación, puesto que este tipo de instrumentos no pueden examinar al informante para averiguar justo lo que quiere decir con una respuesta en particular, la pregunta abierta es el medio menos satisfactorio de obtener información (y sin embargo, esta precaución no es aplicable a la entrevista). Más aún, las cuestiones abiertas exigen demasiado tiempo a los informantes.

En nuestro caso hay que atender, además, a la particularidad de que el cuestionario es postal, es decir, que su pasación se lleva a cabo mediante sendos envíos del mismo a la población objeto de estudio gracias al correo tradicional. Este hecho, como norma general, suele traer aparejados ciertos inconvenientes como los reducidos índices de respuesta que restan fiabilidad y representatividad a la muestra inicial de partida o el coste adicional que se genera en material de oficina y llamadas telefónicas para hacer el pertinente seguimiento del proceso de recogida de datos (COHEN, L. Y MANION, L., 1990). Para garantizar, no obstante, una proporción aceptable de buenas respuestas a los cuestionarios postales, HOINVILLE Y JOWELL (1978) identifican un cierto número de factores a tener en cuenta en lo que a su elaboración se refiere, a saber:

- El aspecto del instrumento es de vital importancia. Debe parecer fácil y atractivo. Una presentación apretada no atrae; un cuestionario amplio con espacio abundante para preguntas y respuestas tiende a animar mucho más a los potenciales informantes en lo que a cumplimentación se refiere.
- Son esenciales la claridad en la redacción y la simplicidad en el diseño. Unas instrucciones claras deben guiar al informante, deben invitar a la participación. Sin embargo, unas premisas complicadas y procedimientos complejos pueden intimidarle.
- Se deben distribuir los contenidos del cuestionario de tal manera que se optimice la cooperación. Por ejemplo, hay que incluir cuestiones que probablemente sean de interés general y asegurarse de que los ítems que aparecen primeramente en el formato no sugieren a los informantes que la encuesta no está dirigida a ellos. Conviene intercalar cuestiones de actitudes a lo largo del impreso para permitir a los informantes airear sus puntos de vista en vez de simplemente describir su comportamiento. Tales cuestiones alivian el aburrimiento y la frustración, al igual que proporcionan información de valor en el proceso.
- Las páginas en colores pueden ayudar a aclarar la estructura general del cuestionario, así como pueden ayudar al informante en lo que a las instrucciones de cumplimentación se refiere.
- Poner marcas dentro de casillas como forma de responder un cuestionario es familiar a la mayoría de los informantes, mientras que envolver con un círculo números precodificados en el lado derecho del cuestionario puede ser una importante fuente de confusión y error.
- La práctica de preguntas con subpárrafos es una técnica útil para agrupar cuestiones relacionadas con un artículo específico. ¡Es también un modo de hacer que las preguntas aparezcan más insignificantes de lo que realmente son!
- Es aconsejable repetir las instrucciones tan a menudo como se necesite. Puesto que todo depende de que el informante conozca exactamente lo que se le pide, son

esenciales unas directrices claras y sin ambigüedades, presentadas atrevida y atractivamente.

- Completar un cuestionario puede verse como un proceso de aprendizaje en el que el informante llega a estar más cómodo con la tarea según esta va avanzando paulatinamente. Por tanto, las preguntas iniciales deben ser sencillas, tener alto interés y animar a la participación. La sección central del instrumento deberá contener las preguntas difíciles; las últimas cuestiones deben ser de gran interés con el fin de animar a los informantes a devolver el programa completo.
- Hay que repetir que la redacción de un cuestionario de autocumplimentación es de la máxima importancia y que su aplicación piloto es crucial para el éxito.
- Por último, una breve nota al final del cuestionario puede: (a) pedir al informante que compruebe que no se ha saltado contestación alguna inadvertidamente; (b) solicitar una rápida devolución del programa completado; (c) agradecer al informante su participación y (d) ofrecer el envío de un resumen corto de los principales hallazgos cuando se complete el análisis.

Además de todas estas consideraciones, estos autores estiman que existen cuatro factores a tener en cuenta a la hora de optimizar el régimen de respuesta de cuestionarios postales, a saber (HOINVILLE, G. Y JOWELL, R., 1978; COHEN, L. Y MANION, L., 1990: 149 - 151):

- El *envío inicial*, durante el cual no debemos de olvidar el cumplir con las siguientes reglas:
 - Usar sobres de buena calidad, mecanografiados y dirigidos a nombre de una persona, siempre y cuando sea posible.
 - Usar franqueo de primera clase, con sellos mejor que franqueado por máquina.
 - Acompañar un sobre con franqueo de primera clase para la contestación del informante.
 - En encuestas de la población en general, el jueves es el mejor día para ponerlo en el correo; en encuestas a organizaciones, se recomiendan el lunes o el martes.
 - Evitar siempre una encuesta en Diciembre o en Junio.
- La *carta explicatoria*, cuya finalidad radica en indicar el propósito de la encuesta, comunicar su importancia a los informantes, asegurarle su confidencialidad y animarles a responder. Con estas intenciones presentes se recomienda tener en cuenta las siguientes directrices:
 - La redacción de una carta explicatoria debe ser hecha a medida de la audiencia en particular. Así, una encuesta de maestros debe acentuar la importancia del estudio de la profesión como un todo.
 - Ni el uso de firmantes prestigiosos, ni las llamadas al altruismo, ni la adición de postdatas manuscritas afectan al nivel de respuesta de los cuestionarios postales.
 - El nombre del patrocinador o de la organización que dirige la encuesta debiera aparecer en el membrete de la carta al igual que en el cuerpo de la misma.
 - Debe hacerse una referencia directa a la confidencialidad de las contestaciones de los informantes y debieran explicarse los fines de cualquier número de serie y codificaciones.
 - Una carta previa a la encuesta, avisando a los informantes de la llegada del cuestionario, tiene un efecto decisivo en el porcentaje de respuestas.
 - Es más eficaz una carta explicatoria corta cuya extensión no supere una página.

- La *carta de seguimiento*, que, de acuerdo con HOINVILLE Y JOWELL (1978) y COHEN Y MANION (1990), se revela como la estrategia más productiva, en lo que a la optimización de los índices de respuesta en la investigación por encuesta postal se refiere. Al preparar estas misivas de recordatorio debemos tener siempre en cuenta que:
 - Todas las reglas que se aplican a la carta explicatoria, se aplican aún con más fuerza a la carta de seguimiento.
 - El seguimiento debe reafirmar la importancia del estudio y el valor de la participación del informante.
 - El uso de la segunda persona del singular, la manifestación de un cierto aire de desagrado hacia la no respuesta y cierta sorpresa por la no cooperación se ha visto que son recursos igualmente eficaces.
 - En ninguna parte debiera dar la impresión el seguimiento de que no responder es normal o que no se han producido numerosas respuestas en el estudio particular.
 - La carta de seguimiento debe ir acompañada por otra copia del cuestionario y un sobre franqueado y dirigido para su correspondiente devolución en los casos que proceda.
- El *uso de incentivos* que, de acuerdo con estos autores, puede reducir significativamente los porcentajes de no respuesta, particularmente cuando los estímulos elegidos acompañan al envío inicial en vez de remitirlos a continuación como una recompensa por el retorno de los impresos cumplimentados. La explicación de la eficacia de este recurso en particular parece descansar en el sentido de obligación que se crea el receptor, si bien, han de extremarse las precauciones a la hora de seleccionar el tipo más adecuado de aliciente a utilizar.

A tenor de todos estos aspectos que la literatura nos muestra que debemos tener en cuenta, es fácil percatarse de que la confección de este instrumento supuso ciertamente una ardua tarea, al igual que la delimitación de sus dimensiones, definición de los ítems que lo integraban, etc. El proceso que se siguió hasta llegar a su configuración final estuvo compuesto de las siguientes etapas:

1. Lectura de la literatura pedagógica y legislación existente sobre la escuela rural en general y de la andaluza en particular.
2. Lectura de la literatura pedagógica existente sobre Tecnología Educativa en general y sobre aplicaciones didácticas de las T.I.C.s en el aula en particular.
3. Selección de dimensiones.
4. Formulación de los ítems del cuestionario.
5. Juicio de expertos y construcción final del cuestionario.
6. Determinación de la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario.

1º.- Revisión Bibliográfica

Una vez que se puso en marcha el trabajo de investigación surgieron varios interrogantes: La parte de la aplicación didáctica y las características educativas de los medios tecnológicos estaba bien cubierta por la literatura existente en el momento: concretamente y, en primera instancia, se acudió a obras clave dentro de la disciplina de la Tecnología Educativa como DOMINGO SEGOVIA Y MESA SÁNCHEZ (1999), CABERO ALMENARA (2007) o CASTELLS (1997) entre otros muchos, así como a un amplio elenco de artículos actualizados en revistas dedicadas específicamente al tema. Sin embargo, el primer problema surgió al buscar documentación sobre la escuela rural andaluza. Pese a la poca producción científica respecto a este ámbito concreto, ya existían tres textos de base en el *“Estudio Evaluativo de la Escuela Rural Andaluza”*, publicado por CORCHÓN ALVAREZ (1997) para su tesis doctoral y en sus subsiguientes obras *“La Escuela Rural: Pasado, Presente y Perspectivas de Futuro”* (CORCHÓN ALVAREZ, E, 2000) y *“La Escuela Rural: Modelos Organizativos”* (CORCHÓN ALVAREZ, E, 2005), distribuidas con las editoriales Oikos – Tau y DaVinci Continental

respectivamente. No obstante, el material disponible sobre este aspecto era escaso. Afortunadamente, la respuesta a este problema la aportó el propio profesor Corchón Álvarez, facilitando la vasta recopilación existente sobre legislación educativa en materia de escuela rural. Fue gracias a esta orientación a partir de la cual se pudo concretar la búsqueda bibliográfica y emprender el camino a través de la literatura pedagógica y legal que circula sobre este ámbito educativo diferencial, un sendero que permitía que pudiéramos elaborarnos una idea clara del estado de la cuestión y que facilitaba las directrices a seguir.

Durante el proceso de revisión bibliográfica y, paralelamente a las conversaciones altamente enriquecedoras que se mantenían con el director de tesis acerca del transcurso del trabajo, se comenzó a redactar ítems para el cuestionario, instrumento que tardó bastante en consolidarse dada, no sólo su propia complejidad intrínseca, sino la necesidad constante de bibliografía y legislación referente al tema que, en no pocas ocasiones, dejaba seriamente estancado su proceso de elaboración por falta de conocimiento. No obstante y, pese a estas circunstancias, la delimitación del contenido del mismo fue altamente satisfactoria.

2º.- Selección de Dimensiones

Tal y como se decía en el apartado anterior y, paralelamente al exhaustivo proceso de revisión bibliográfica que supuso la realización de este trabajo, se iban redactando ítems y diseñando las respectivas dimensiones que iban a configurar el cuestionario final para el estudio cuantitativo. Dichos elementos fueron contrastados con los de otras encuestas que, en mayor o menor medida, incidían en todo o en parte con el tema de investigación planteado. Los instrumentos de contraste que se utilizaron a tal fin fueron los siguientes:

1. Cuestionario de Evaluación de la Escuela Rural Andaluza (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997).
2. Cuestionario de Estudio de los Grupos Multigrado en Andalucía (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006)
3. Encuesta del Nivel de Satisfacción del Profesorado de la Universidad de Granada (SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993).
4. Cuestionario del Profesor de E.G.B. en el Medio Rural de la Provincia de Zaragoza (DÍEZ PRIETO, M. P., 1989).
5. Cuestionario de Satisfacción Profesional Para Profesores (GORDILLO, M.V., 1988).
6. Protocolo de Validación de Cuestionario de Estudio de los Grupos Multigrado en Andalucía (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada sobre la literatura pedagógica existente sobre el tema, considerando igualmente la legislación vigente sobre el ámbito de la escuela rural, y contemplando y contrastando los cuestionarios y el instrumental de voces autorizadas, el protocolo de cuestionario se erigió a partir de cuatro dimensiones, las cuales vienen especificadas en la tabla siguiente...

En los anexos I y II, se puede apreciar, asimismo y con detalle, la composición, contenido y desarrollo, tanto del cuestionario inicial que se sometió a juicio de expertos como del instrumento definitivo que se utilizó para la presente investigación. No obstante y, conjuntamente con todas estas especificaciones, parecía oportuno reseñar, de forma resumida, algunos de los aspectos técnicos incluidos en las dimensiones del cuestionario. Estos aspectos, tal y como señalábamos antes, se mencionan a continuación en el siguiente cuadro:

DIMENSIONES	ÍTEMS	PÁGINAS	TOTAL
1.- IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL	1 - 55	2 - 3	55
2.- FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL EN T.I.C.s	56 - 77	3 - 4	22
3.- UTILIDAD DE LAS T.I.C.s PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA	78 - 109	4 - 7	32
4.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS T.I.C.s	110 - 127	7	18
TOTAL DE ÍTEMS			127

Tabla 4: Estructura del Cuestionario Final de Investigación

Como se puede apreciar, el instrumento final de encuesta se encontraba compuesto de cuatro dimensiones fundamentales, a saber:

1.- Identificación del Centro y de la Localidad / Zona de Influencia del Colegio Público Rural: En esta dimensión se pretendía conocer la situación administrativa del centro encuestado: si es C.A.E.P. o centro T.I.C., así como su nivel de escolarización, su número de unidades, el número de docentes que imparten clase en sus aulas, los aspectos relativos a los servicios sociales existentes en la localidad en la cual se encuentran situados, e incluso los recursos materiales y servicios técnicos más próximos para la puesta en marcha y mantenimiento de la actividad académica utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación, entre otros aspectos fundamentales.

2.- Formación Inicial y Permanente del Profesorado Rural en Tecnologías de la Información y la Comunicación: Cuya finalidad radicaba en explorar, primeramente, si se preparaba en las universidades al profesorado para el uso de todos estos recursos tecnológicos y, de hacerlo, si se hacía con fines a su aplicación a la labor educativa o a la formación específica en el medio rural. Nos interesaba saber qué materias se encargaban de esto y, sobre todo si, una vez en el ejercicio profesional, los docentes se formaban en el manejo de esta tecnología, dónde lo hacían y si recibían una preparación acorde a las necesidades del puesto de trabajo que estaban desempeñando.

3.- Utilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Para el Profesorado de la Escuela Rural Andaluza: Que obedecía al sencillo objetivo de averiguar la utilidad que daba el profesorado de la escuela rural andaluza a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tanto dentro como fuera del aula. Nos interesaba saber si estos docentes usaban en su vida cotidiana el correo electrónico, si mandaban mensajes SMS, si usaban y gestionaban software específico, tanto para fines personales como profesionales, etc. En el aula se pretendía averiguar, sobre todo, las utilidades con fines educativos, esto es, la aplicación de la informática y de las redes a la actividad académica de los centros rurales, cuáles eran, a juicio de los profesores, los recursos tecnológicos más adecuados para la enseñanza, dados los potenciales y limitaciones de cada uno, si se había participado en experiencias basadas en escuelas en red, etc.

4.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural Andaluza con las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Que, como su propio nombre indica, intentaba valorar hasta qué punto satisfacía a los docentes la intrusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la actividad académica cotidiana de las instituciones rurales. La dimensión se estructuraba en dos grandes campos, a saber: la docencia, en el cual se agrupaban los ítems que se interesaban por dilucidar si la presencia de esta tecnología mejoraba el interés del alumnado, la gestión del trabajo cotidiano de aula o la posibilidad de establecer contactos e intercambios de información profesional con otros docentes del medio rural, y la organización escolar, que se centraba sobre todo en aspectos como el grado de presencia de estos recursos en los centros o si su implementación había mejorado, a juicio de los profesores encuestados, el sistema de organización y gestión de los mismos.

3º.- Formulación de Ítems del Cuestionario

El instrumento final se compone de 127 ítems que, como hemos podido comprobar, han sido distribuidos en cuatro dimensiones según el contenido de su temática y el objetivo al cual pretenden responder. Su cumplimentación iba dirigida a los docentes de los Colegios Públicos Rurales de Andalucía que durante el curso 2007 / 2008 estuvieran en el ejercicio de su labor profesional.

La contestación al cuestionario es de una naturaleza muy diversa: hay un importante número de ítems en los cuales hay que elegir entre dos posibles respuestas: afirmativa y negativa, otros en los que este abanico de posibilidades llega a ampliarse hasta cinco alternativas como máximo, y otros que, dentro de este límite de cinco modalidades, se constituyen en una escala de intensidad Likert, pues existe una relación de proporcionalidad entre todas las respuestas plausibles.

No se han añadido preguntas abiertas por cuestiones de eficiencia en la administración del instrumento, por temas de fiabilidad y, porque se considera que el lugar más idóneo para este tipo de ítems es la entrevista, en donde su versatilidad puede aportar una información

mucho más valiosa y relevante para nuestra investigación que la que podría otorgar en un cuestionario de estas características tan específicas.

Todas las preguntas han sido igualmente catalogadas por un código cuya extensión oscila entre las tres y las cinco letras y que suele ser representativo del contenido de las mismas. Este código se especifica en el enunciado de cada ítem durante su correspondiente análisis en páginas posteriores.

4º.- Juicio de Expertos, Validación y Construcción Final del Cuestionario

Hasta adoptar su configuración final y validación, el cuestionario sufrió el siguiente proceso:

- En una fase inicial, se realizó un primer prototipo del instrumento. Este primer boceto fue presentado al director de trabajo que, con sus ideas, direcciones e innovaciones, dieron lugar a una reformulación del mismo que sirviera de guía hasta su validación definitiva.
- En una segunda fase, se envió el instrumento a una serie de diferentes profesionales relacionados con el tema tratado, a saber: cinco profesores de la escuela rural andaluza y diez docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, cinco de los cuales pertenecían al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y los cinco restantes al de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus correcciones y valoraciones respecto al contenido, estructura, relevancia del tema, etc. dieron lugar a una nueva reconfiguración del instrumento, que supuso la confección definitiva del mismo, y que, presentado nuevamente al director de tesis, recibe la aprobación final para ser sometido a la pertinente distribución.

Con vistas a la garantía de la calidad científica del proceso de validación que se realizó, conviene aclarar que se diseñó un protocolo basado, casi íntegramente, en el que BUSTOS JIMÉNEZ (2006) utilizara en su día para investigar a los grupos multigrado en la comunidad autónoma andaluza, y cuyo contenido podemos apreciar en el anexo correspondiente.

Las tablas de las dos páginas siguientes contienen los resultados de la valoración hecha por todos y cada uno de los quince expertos sobre cada ítem del instrumento inicial. Así, y tal y como se puede apreciar en la Tabla 5, los términos de enunciación de cada cuestión reciben, como norma general, aprobación casi unánime por los jueces, siendo tan sólo los ítems 1.5, 1.14 y 2.2.7 los que menor puntuación obtienen, con el visto bueno de tan sólo 13 de los 15 expertos consultados. A la vista de estos indicadores se procedió a revisar las redacciones de dichos ítems sin que surgieran modificaciones sustanciales de los mismos, por lo que se optó por no alterarlos.

Por otro lado, en la Tabla 6 y, aumentando, si cabe, el nivel de exigencia puesto en su día por BUSTOS JIMÉNEZ (2006) para valorar el grado de adecuación de cada cuestión a los objetivos de investigación, podemos ver que ninguno de los ítems del cuestionario obtiene una media inferior a 3.25, siendo, a la postre, todas las medias calculadas, altamente representativas, dadas sus desviaciones típicas próximas a la unidad; así pues y, vistos los resultados finales, se decidió, de forma definitiva, no eliminar ni reformular ninguna pregunta del cuestionario al asumir objetivamente que los jueces las consideraban válidas a efectos de los objetivos planteados.

La Tabla 7, contiene, al objeto de ilustrar mejor el proceso de valoración llevado a cabo, los comentarios más relevantes que, de forma cualitativa y voluntaria, realizaron cada uno de los expertos que intervinieron en el proceso citado.

La Tabla 8, por su parte, detalla ítem por ítem los porcentajes de respuesta que se obtuvieron tras la pasación definitiva del instrumento a los componentes de la muestra de estudio, ya que, pese a la representatividad estadística de la misma, de no haber estado los cuestionarios bien cumplimentados, los datos obtenidos no podrían ser considerados como científicamente válidos. En este sentido, podemos comprobar, tras un examen minucioso de los resultados, que la mayor parte de las preguntas tienen un índice de respuesta que oscila entre el 95 % y el 100 %, siendo tan sólo los ítems codificados como TVA, RAD y RFA los que peor aceptación tienen, con valores que varían entre el 64.5 % y el 71.9 % y, aceptando, por tanto, los resultados finales obtenidos tras la administración definitiva del instrumento a la muestra.

CAPITULO III: DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

ITEMS	EXPERTOS															SI	NO		EXPERTOS															SI	NO	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
1.1	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	2.2.5	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.2	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	2.2.6	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.3	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	2.2.7	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	13	2	
1.4	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.1.1	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.5	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	13	2	3.1.2	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.6	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.1.3	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.7	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.1.4	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.8	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.1.5	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.9	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.1.6	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.10	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.1.7	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.11	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.1.8	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.12	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.1.9	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	
1.13	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.1.10	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.14	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	13	2	3.1.11	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	
1.15	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.1.12	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	
1.16	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.1.13	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	
1.17	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.1.14	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.18	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.1.15	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	
1.19	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.1.16	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.20	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.1.17	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.21	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.2.1	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.22	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.2.2	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
1.23	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.2.3	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1
1.24	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.2.4	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	
1.25	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.2.5	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	
2.1.1	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.2.6	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	
2.1.2	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.2.7	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
2.1.3	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.2.8	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0
2.1.4	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.2.9	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0
2.1.5	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.2.10	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0
2.1.6	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.2.11	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0
2.1.7	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	3.2.12	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0
2.2.1	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.2.13	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	14	1	
2.2.2	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	3.2.14	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	
2.2.3	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	14	1	4.1	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	14	1		
2.2.4	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	15	0	4.2	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	14	1		

Tabla 5: Valoración del Nivel de Redacción de los Ítems del Instrumento

CAPITULO III: DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

ITEMS	EXPERTOS																	EXPERTOS																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	M	D.T.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	M	D.T.		
	1.1	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4.60	0.63	2.2.5	4	2	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	4	5	4.40	0.91
1.2	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	1	5	5	5	4.60	1.05	2.2.6	4	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	3	4	4	4	5	4.46	0.74
1.3	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	2	1	2	1	3.93	1.57	2.2.7	4	1	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.53	1.12
1.4	4	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	1	1	1	5	3.93	1.62	3.1.1	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.46	0.74	
1.5	4	2	5	5	5	5	4	5	5	5	5	2	2	2	1	3.80	1.52	3.1.2	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.46	0.74	
1.6	4	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	2	2	2	5	4.13	1.24	3.1.3	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.46	0.74	
1.7	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4.53	0.51	3.1.4	3	3	1	5	5	5	1	5	5	5	5	3	3	3	5	3.80	1.47	
1.8	4	5	5	3	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4.33	0.72	3.1.5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.53	1.06	
1.9	4	5	5	3	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4.33	0.72	3.1.6	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.60	0.63	
1.10	4	5	5	3	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4.33	0.72	3.1.7	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.67	0.61	
1.11	4	5	5	3	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4.46	0.74	3.1.8	5	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.46	1.06	
1.12	2	5	5	3	5	1	4	5	5	5	5	1	1	1	3	3.40	1.76	3.1.9	5	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	5	4.33	1.04	
1.13	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4.93	0.25	3.1.10	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.60	0.63	
1.14	4	5	2	5	5	5	4	5	5	5	5	2	2	2	5	4.06	1.33	3.1.11	3	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	5	4.20	1.26	
1.15	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4.73	1.03	3.1.12	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.53	0.63	
1.16	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4.73	0.45	3.1.13	3	3	1	5	5	5	1	5	5	5	5	3	3	3	5	3.80	1.47	
1.17	4	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4.73	0.59	3.1.14	3	4	1	5	5	5	1	5	5	5	5	3	3	3	5	3.86	1.45	
1.18	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4.80	0.56	3.1.15	3	3	1	5	5	5	1	5	5	5	5	3	3	3	5	3.80	1.47	
1.19	4	5	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4.67	0.81	3.1.16	3	5	1	5	5	5	1	5	5	5	5	2	2	2	5	3.73	1.66	
1.20	4	5	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4.67	0.81	3.1.17	4	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	5	4.20	1.20	
1.21	4	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4.73	0.59	3.2.1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.80	0.41	
1.22	4	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4.73	0.59	3.2.2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.80	0.41	
1.23	4	4	1	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	4	5	4.26	1.09	3.2.3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	4.67	0.61	
1.24	4	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.40	1.05	3.2.4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	4.67	0.61	
1.25	4	1	1	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4.13	1.35	3.2.5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	4.67	0.61	
2.1.1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.93	0.25	3.2.6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	4.67	0.61	
2.1.2	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.80	0.41	3.2.7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.80	0.41	
2.1.3	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.80	0.56	3.2.8	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	2	5	4.13	1.35	
2.1.4	5	1	4	5	5	5	1	5	5	5	5	5	3	3	5	4.13	1.45	3.2.9	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	2	3	2	5	4.26	1.27	
2.1.5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.80	0.56	3.2.10	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	5	4.40	0.91	
2.1.6	3	1	4	5	5	5	1	5	5	5	5	4	4	4	5	4.06	1.38	3.2.11	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	5	4.40	0.91	
2.1.7	2	3	4	5	5	5	1	5	5	5	5	2	2	2	3	3.60	1.50	3.2.12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	
2.2.1	4	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.60	1.05	3.2.13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	
2.2.2	5	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.66	1.04	3.2.14	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.73	0.45	
2.2.3	3	1	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4.33	1.44	4.1	5	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	4	5	4.53	0.74	
2.2.4	3	4	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4.53	1.12	4.2	5	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	4	5	4.53	0.74	

Tabla 6: Valoración del Grado de Adecuación de los Ítems del Instrumento a los Objetivos de Investigación

SUGERENCIAS Y MODIFICACIONES DE LOS EXPERTOS SOBRE EL CUESTIONARIO	
EXPERTO 1	<ul style="list-style-type: none"> Me parece bastante pertinente esta investigación, no obstante, hay que considerar que “el medio no es el mensaje”
EXPERTO 2	<ul style="list-style-type: none"> La pregunta seis es poco relevante, quizá lo sea más alguna cuestión referente a los destinos anteriores. Se recomienda usar la misma amplitud para todos los intervalos. En la página de presentación quitaría la palabra “nuevas” y dejaría solamente “tecnologías”. En las instrucciones pondría: “Para responder al cuestionario basta con...” y quitaría: “es muy fácil”. En la pregunta 25 hay varios apartados que creo que no son relevantes como el transporte público, formación, oficina INEM, etc. ya que no están relacionados con nuestro objetivo.
EXPERTO 4	<ul style="list-style-type: none"> El cuestionario sólo utiliza el masculino en la formulación de ítems. Debe tenerse en cuenta el género allí donde sea procedente.
EXPERTO 6	<ul style="list-style-type: none"> Tendría en cuenta aspectos como los años de experiencia docente, años en zona rural, años en centro..., etc. No es buena señalar “todo lo anterior”, sino que se vaya preguntando paulatinamente. Modificaría los ítems 5, 6, 13, 14 y 23. El sistema de numeración de ítems es muy engorroso. No me gustan las escalas SI / NO. Se pierden muchas opciones. Es mejor graduar las respuestas. Falta una dimensión fundamental: la integración curricular de las T.I.C.
EXPERTO 7	<ul style="list-style-type: none"> No preguntas si hay especialista en Educación Especial ni especialista en Audición y Lenguaje. ¿Es que no te interesa?. En el ítem 15 preguntas si hay profesor de Nuevas Tecnologías, ¿qué figura es esa?. Yo creo que no existe. Los ítems 17 y 18 no sé si son pertinentes. Probablemente, de existir una misma aula aunaría informática y ordenadores. A lo mejor con un solo ítem sería suficiente. No sé si interesa conocer el tipo de conexión: módem, cable, wi – fi, tal vez interese saber si tienen Internet. Desde mi punto de vista sería más interesante averiguar si tienen ADSL porque es mucho más veloz. Lo del cybercafé lo preguntas dos veces en afirmaciones y en la pregunta 23. Lo de si hay o no servicios no lo entiendo bien, en el título del cuestionario no dice nada de los servicios, sólo de las Nuevas Tecnologías. No encuentro relación entre una cosa y otra. No obstante, en las afirmaciones tal vez no sea necesario repetir las preguntas en dos: si hay en la localidad o si hay en la zona. El ítem 2.4 no lo entiendo. ¿Es que existe formación específica en materia de Nuevas Tecnologías aplicadas a los centros rurales?. El ítem 2.7 no lo entiendo, yo no le encuentro sentido. En el ítem 2.2.2 tal vez debas añadir una casilla con “otras”. Los ítems 2.1.5 y 2.1.6 y los ítems 2.2.3 y 2.2.4, Tal vez hubiera sido suficiente preguntarlo una sola vez si cree que para ser profesor actualmente es imprescindible una formación en Nuevas Tecnologías, y otra lo mismo pero para la rural. No sé si manejar el móvil es útil para la docencia. Tal vez pudiera ser útil saber si hay o no cobertura. Muchos pueblos están aislados en este sentido. El apartado 4, el último, tal vez pudiera preguntarse con menos ítems.
EXPERTO 8	<ul style="list-style-type: none"> En la medida de lo posible cambiaría los términos “<i>Informática</i>” y “<i>Nuevas Tecnologías</i>” por la expresión “<i>Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>”. La expresión “<i>Nuevas Tecnologías</i>” es un término muy impreciso. ¿Qué es nuevo en tecnología realmente?. ¿Un ordenador personal es tecnología nueva?. Se observan, además, dos ítems en la página cinco que están repetidos.
EXPERTO 11	<ul style="list-style-type: none"> Se repiten los números 1.19 y 1.20 en el cuestionario, por lo cual, dos cuestiones dejan de ser validadas Es más correcto llamar “<i>correos electrónicos</i>” a los e-mails.
EXPERTO 12	<ul style="list-style-type: none"> Yo añadiría ítems como: “¿Por qué cree que en su centro no hay Nuevas Tecnologías?” o “¿Por qué no usa las Nuevas Tecnologías en el aula?”. Se debería dar opción a responder el por qué no usamos las Nuevas Tecnologías en el aula ni en la creación de materiales didácticos. No están implantadas ni existen recursos para ello.

Tabla 7: Valoraciones Adicionales de los Expertos Sobre el Instrumento

ACEPTABILIDAD					
CÓDIGO	% RESPUESTA	% SIN RESPUESTA	CÓDIGO	% RESPUESTA	% SIN RESPUESTA
NCPR	100	0	DND	73.3	26.7
PCPR	100	0	FCNT	99.1	0.9
EDAD	99.1	0.9	FCNTR	98.6	1.4
SEX	99.5	0.5	FFCNT	93.1	6.9
NEST	99.1	0.9	RDNT	99.5	0.5
PDC	95.9	4.1	FIUNT	97.2	2.8
AÑC	98.6	1.4	FIUTR	97.7	2.3
UINF	95.6	4.4	SNTJ	97.2	2.8
UPRI	95.6	4.4	FHFP	98.2	1.8
UESO	95.6	4.4	DCFP	98.6	1.4
AINF	86.8	13.2	MCFP	93.5	6.5
APRI	88.2	11.8	IDNT	95.4	4.6
AESO	91.2	8.8	FNTPP	96.3	3.7
DINF	89.7	10.3	FCRNT	98.6	1.4
DPRI	91.2	8.8	UPC	91.7	8.3
DESO	92.6	7.4	UOP	90.3	9.7
PAP	97.1	2.9	CNET	91.7	8.3
PLE	100	0	CMOV	99.5	0.5
PEM	100	0	UTPC	99.5	0.5
PEF	98.5	1.5	FUPC	100	0
PRE	100	0	UINT	99.1	0.9
AUIF	95.6	4.4	FUIT	99.5	0.5
CINT	97.1	2.9	HBIT	87.6	12.4
CENT	100	0	DWEB	98.2	1.8
TINT	98.5	1.5	NEM	99.1	0.9
PENT	100	0	SMF	83.9	16.1
MRNT	98.5	1.5	UMOV	99.1	0.9
ZCYB	98.5	1.5	FMOV	100	0
ZINF	100	0	UFM	89.4	10.6
LCYB	100	0	NSMS	98.6	1.4
LACI	100	0	MNT	88	12
LTRD	100	0	NTD	99.5	0.5
LTRS	91.2	8.8	FREC	98.2	1.8
LTRQ	89.7	10.3	TVA	67.7	32.3
LTRM	91.2	8.8	RAD	64.5	35.5
LFAM	100	0	PCA	88.9	11.1
ZFAM	98.5	1.5	ITA	81.1	18.9
MDUR	100	0	RFA	71.9	28.1
AMB	100	0	CPER	98.5	1.5
INEM	100	0	PEXP	99.1	0.9
ZDEP	100	0	CEMR	98.5	1.5
LCOR	100	0	CRAD	98.5	1.5
ZCOR	100	0	CWEB	100	0
LAMB	100	0	EXAIT	99.5	0.5
ZAMB	98.5	1.5	NTRA	99.5	0.5
ZPRE	98.5	1.5	PRED	100	0
ZCUL	100	0	IANT	98.6	1.4
LBIB	100	0	IANTA	98.6	1.4
ZBIB	100	0	IACL	95.4	4.6
LJUV	100	0	MANT	96.3	3.7
ZJUV	100	0	MDNT	97.7	2.3
LDIV	100	0	RPNT	95.9	4.1
ZDIV	100	0	EPNT	98.2	1.8
EADU	100	0	GTNT	96.8	3.2
CAEP	98.5	1.5	SNTD	97.7	2.3
TIC	100	0	GPNT	98.6	1.4
FUNT	98.6	1.4	SONT	97.2	2.8
FTER	97.2	2.8	PMNT	96.8	3.2
ASIG	94.9	5.1	SMTEA	96.8	3.2
NTAC	96.8	3.2	RTMEA	98.2	1.8
FINT	98.6	1.4	ODANT	96.8	3.2
FINTR	97.7	2.3	OTANT	97.7	2.3
CAPI	96.3	3.7	SOENT	97.7	2.3
FCNTA	99.5	0.5	SGNT	95.9	4.1

Tabla 8: Aceptabilidad Final del Instrumento

5º.- Fiabilidad y Consistencia Interna del Cuestionario

Tras la elaboración del cuestionario se hizo estrictamente necesaria la verificación de su *consistencia interna*, la comprobación de que la conjunción del heterogéneo de ítems realizada tiene coherencia. Para determinar este parámetro estadístico se ha recurrido al

cálculo y estimación del coeficiente α de Cronbach, índice obtenido mediante la aplicación del software estadístico S.P.S.S. en su versión 17.0.

El valor obtenido para dicho parámetro α de Cronbach de fiabilidad ha sido en este caso de:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Basada en los Elementos Tipificados	Nº de Elementos
,834	,865	127

Tabla 9: Estadísticos de Fiabilidad del Instrumento Definitivo

Asumiendo que, como norma general, si el valor de este índice es igual o superior a 0.70 se puede asegurar que el instrumento resulta bastante coherente (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L. ET AL., 2001; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007) podemos concluir que el coeficiente obtenido, con un valor de 0.834, confiere al cuestionario una elevada consistencia interna (un 83.4 %), y con ello, una alta fiabilidad de los resultados, en lo que a la elaboración de conclusiones de carácter científico tras su correspondiente pasación se refiere.

4.2.2.- LA ENTREVISTA

La entrevista es, conjuntamente empleada con el cuestionario, la segunda de las técnicas de recogida de datos que se emplean en la investigación. De ella dicen ARNAL AGUSTIN, J. ET AL (1995: 307):

“La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social. Permite obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador”.

La finalidad principal de la entrevista es que, mediante una serie de preguntas dirigidas a los actores intervinientes en el proceso de indagación, el investigador sea capaz de encontrar lo que es importante y significativo para los informantes, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas como los valores, pensamientos, etc. (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275), elementos que escapan a la fría realidad cuantitativa del cuestionario. Los datos obtenidos son, en consecuencia, de naturaleza cualitativa y sirven como justificado complemento a la información altamente objetiva recolectada por la encuesta, generando así una visión más global de la realidad estudiada.

Para RUIZ OLABUÉNAGA (1996) la entrevista es una técnica que trata de conseguir que alguien transmita oralmente al entrevistador su definición personal de una situación. De acuerdo con esta concepción, el procedimiento comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados sobre el cual influyen inequívocamente las características personales del investigador (culturales, sociales, psicológicas, biológicas, etc.) de la misma forma que las del entrevistado.

REYES LÓPEZ (2005: 203), por su parte, compartiendo precisamente las ideas de RUIZ OLABUÉNAGA (1996), afirma que:

“Para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender el sentido único que ellas dan a sus actos y para ello, lejos de suponer que el investigador conoce, a través de sus comportamientos exteriores, el sentido que los individuos dan a sus actos, qué mejor que preguntárselo a los interesados, para que estos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”

En ese sentido y, trasladando ya estas visiones al campo de la investigación educativa, las entrevistas pueden realizarse para conseguir diferentes fines, entre los cuales

merece la pena destacar (CASTILLO ARREDONDO, S. Y CABRERIZO DIAGO, J., 2003: 196; SAWIN, F.I., 1970):

- Diagnosticar dificultades de aprendizaje y proporcionar una ayuda individual y personalizada a cada estudiante.
- Ayudar a los miembros de la comunidad educativa a fijarse metas para conseguir progresos.
- Ayudar los miembros de la comunidad educativa a preparar un proyecto especial.
- Enfrentarse con un problema de disciplina.
- Hacer un examen oral al alumno.
- Averiguar los intereses y motivaciones de los miembros de la comunidad educativa.
- Proporcionar ayuda ante un problema de índole personal.
- Proporcionar información sobre la evaluación para confrontar puntos de vista, comprenderla y dar sentido al proceso evaluativo.
- Obtener información para el estudio de un caso en el cual colaboren activamente varios agentes.
- Conseguir datos para un proyecto de investigación que afecte a toda la comunidad escolar.

De acuerdo con estos autores, los principales rasgos que caracterizan a la entrevista son los siguientes (CASTILLO ARREDONDO, S. Y CABRERIZO DIAGO, J., 2003: 197):

- Es una *vía de comunicación bidireccional* y generalmente oral.
- Se establece *entre dos o más personas* que tienen una relación directa o cara a cara.
- Precisa de unos *objetivos prefijados y conocidos* por todos los participantes.
- *Existe una adopción de roles diferenciados* que conllevan el control de la situación por parte del entrevistador, por lo que se establece una relación asimétrica entre los participantes.
- Se establece una *relación interpersonal*, lo que implica que la entrevista sea algo más que la aplicación mecánica de una técnica de investigación.

No obstante y, tal y como ocurre con todas las técnicas de investigación en el campo de las ciencias sociales, la aplicación de la entrevista como procedimiento de recogida de datos ciertamente presenta una serie de ventajas e inconvenientes que deben de ser seriamente sopesadas por el investigador durante la planificación del proceso, y siempre antes de su puesta en marcha. En este sentido CASTILLO ARREDONDO Y CABRERIZO DIAGO (2003: 197 – 198) sintetizan todos estos pros y contras de la siguiente manera:

1.- Ventajas de la Entrevista

- Es el medio más adecuado *para poner en relación* a los distintos sujetos que participan en la educación (profesores, alumnos y padres). Permiten establecer relaciones cercanas y hacen sentir a todos los agentes que son parte en el proceso formativo, que son importantes, y que se tienen en cuenta sus opiniones, preocupaciones, inquietudes y propuestas...
- Implica una *relación personal*. Promueve la individualización de la enseñanza y la adaptación a las necesidades educativas de cada alumno.
- *Es un instrumento flexible*, que permite al entrevistador adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado.
- En un medio que proporciona gran *variedad de información*, permite observar el comportamiento del entrevistado, tanto en la dimensión verbal como en la no verbal.
- Permite recoger *información de carácter subjetivo*, (emociones, opiniones, percepciones...) y de tipo biográfico (trayectoria vital, conflictos,...).

- Es apropiada para *evaluar a personas* que no podrían ser examinadas con otras técnicas o instrumentos por sus peculiaridades (alumnos con necesidades educativas especiales, casos excepcionales, etc.).

2.- Inconvenientes de la Entrevista

- Tiene un *coste relativamente elevado* de tiempo y esfuerzo para el entrevistador y el entrevistado.
- El riesgo de *no ser un medio objetivo* de recogida de información, pues puede haber diferentes amenazas de sesgo, viéndose afectadas ambas partes.
- El entrevistador debe ser un *agente con experiencia*, audaz, perspicaz y sensible. Sólo así se obtiene información relevante y verdaderamente útil

A tenor de todas estas consideraciones y, siguiendo las premisas marcadas por otros muchos autores acerca del tema, REYES LÓPEZ (2005) y AGUIRRE (1995) optan por recoger y sintetizar una serie de factores que, a su juicio, siempre se deben de tener en cuenta a la hora de la realización de una entrevista, pues:

“... las condiciones que ofrecen cada una de las realidades estudiadas, incluso dentro de una misma investigación, son tan divergentes, que continuamente tendremos que estar ajustando nuestra actuación al contexto” (REYES LÓPEZ, M.L., 2005: 204).

Estos factores que hemos mencionado en los párrafos anteriores, pueden ser clasificados de la siguiente forma (REYES LÓPEZ, M.L., 2005: 204 – 205):

1.- Factores en Relación al Entrevistador

- El desarrollo de la entrevista depende, en su mayor parte, de la acción del entrevistador.
- La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comporta toda entrevista por sí misma.
- Deberá adecuarse al ritmo lingüístico del entrevistado y no emplear palabras demasiado técnicas.
- El entrevistador procurará crear un clima favorable, mostrándose tranquilo, siendo abierto, respetuoso y no ofensivo con las respuestas de su interlocutor, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado.
- Se debe controlar el ritmo de la entrevista y dinamizarla cuando se estime necesario y oportuno, por ello no debemos, por ejemplo, leer al pie de la letra las preguntas en las que consiste el guión.
- No se debe ser agresivo, crear un clima demasiado formal y rígido, mostrarse nervioso, hablar descontroladamente interrumpiendo al entrevistado, crear discusiones, intentar persuadirlo o desvalorizar respuestas del entrevistado, pues con ello no se conseguirá ningún tipo de colaboración, implicación e información.

2.- Factores en Relación al Entrevistado

- Nivel de conocimientos sobre la información resultante de la entrevista. Depende del tipo de entrevista, de opinión o de diagnóstico.
- Importancia de la facilidad de expresión del entrevistado, pues la torpeza o el registro restringido entorpecerían el común entendimiento entre entrevistador y entrevistado.
- El conocimiento de roles, pues ayuda al buen desarrollo de la entrevista.
- La motivación por parte del entrevistado es vital en cuanto a la implicación de este en la entrevista

3.- Factores Ligados a la Situación

Se trata de variables que pueden afectar significativamente al desarrollo de la entrevista pudiendo incidir tanto en su fiabilidad como en su validez. En este sentido, estos autores se refieren tanto al lugar como a la duración de la entrevista, destacando:

- Condiciones generales: factores como la iluminación, mobiliario, ruido, dimensiones del local, etc. La posición de los participantes debe propiciar una buena comunicación de tipo no verbal.
- Tiempo: el ritmo de la entrevista es una variable muy importante a tener en cuenta para la adecuada cooperación del entrevistado.

En síntesis, se puede decir que, a la hora de realizar una entrevista con fines científicos en el campo educativo y, habida cuenta de todo lo dicho hasta ahora, no debemos ignorar ciertas directrices inmediatas en lo que a la puesta en marcha de esta técnica se refiere. En ese sentido debemos de (CASTILLO ARREDONDO, S. Y CABRERIZO DIAGO, J., 2003: 201):

- *No juzgar a la persona*: no se deben emitir juicios de valor sobre los actos, decisiones, opiniones, etc. del entrevistado. Esto condiciona la comunicación y hace que la persona se sitúe a la defensiva o prefiera evitar ciertos aspectos. Debemos de comprender la situación del otro, pero no juzgarla.
- *Permitir que la persona hable*: debemos de escuchar todo lo que nos quiere decir, sus inquietudes, preocupaciones, ideas... Es importante que el entrevistado perciba libertad para expresarse, que lo que dice es tenido en cuenta y que se consideran todas sus aportaciones como valiosas.
- *Mostrar interés*: hay que promover una escucha activa, ya que no sirve sólo con dejar hablar al otro. Es preciso mantener una actitud receptiva, prestar atención a lo que nos están diciendo.
- *Ser simpáticos*: la empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro. No se trata de justificarle, sino de intentar sentir lo que él siente, de vivir las experiencias bajo su punto de vista personal y subjetivo.

La entrevista puede adoptar diferentes tipos de estructura. En el caso que nos ocupa se ha optado por un formato semiestructurado que permite una orientación sobre las cuestiones a tratar, pero con cierta libertad, permitiendo así tanto a entrevistador como a entrevistado la licencia de poder formular otras preguntas o respuestas.

El carácter complementario que tiene la entrevista en la presente investigación invita a plantearla en función de las dimensiones que se han delimitado en el cuestionario. La razón de este proceder es doble: por un lado se pretende corroborar o no lo extraído a nivel cuantitativo, y por el otro, parece interesante conocer los sentimientos, experiencias, etc, de los profesores en cada uno de los aspectos estudiados.

Sobre estas directrices se procedió a la construcción de un formato provisional de entrevista que posteriormente fue revisado por el director de tesis, lo que dió lugar a su ulterior reformulación. Una vez hecho esto, se sometió el nuevo instrumento al juicio de expertos que conocían el cuestionario (tres profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada). A raíz de sus valoraciones se realizó la confección definitiva del diseño de entrevista.

Una vez estructurada nuestra herramienta, había que determinar el a quién o a quiénes se les debía pasar. Se pensó entonces en las peculiaridades de los centros (C.P.R.s) y de los profesores que desarrollaban su labor docente en cada uno de ellos. Era obvio que tenía que haber representatividad en función de la variedad de su labor profesional. En consecuencia, los entrevistados, cada uno de acuerdo a su actual función, representan una parte del total, y los cinco, a la totalidad, siendo los mismos:

- Profesor / Tutor de Colegio Público Rural de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Profesor / Tutor de Colegio Público Rural de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Director y Profesor de Colegio Público Rural de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- Coordinador de Equipo de Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Inspector de la Delegación de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La entrevista está estructurada en dos grandes bloques: el primero se refiere a una breve explicación de su biografía a modo de calentamiento o toma de contacto; el segundo trata las cuatro dimensiones del cuestionario, pero buscando las razones de las cosas, los problemas que se encuentran, las dificultades existentes, las ayudas que se necesitan y realmente se obtienen, su estado de ánimo, su reconocimiento personal, etc. Se trata, en definitiva, de recoger información adicional a la que ya se obtiene en el cuestionario, aquellos hechos que en la investigación cuantitativa es imposible recoger. De aquí esa idea de complementariedad a la que antes se ha aludido.

Como la entrevista recoge las dimensiones del cuestionario, aunque de forma distinta, no parece necesario exponerlas aquí pues, por otra parte y como hemos señalado en apartados anteriores, se encuentran reflejadas claramente en los registros finales.

4.3.- PROCESAMIENTO DE DATOS

4.3.1.- ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO: APLICACIÓN DEL PAQUETE ESTADÍSTICO S.P.S.S.

La información recogida tras el escrutinio de los cuestionarios respondidos sufre un tratamiento estadístico realizado por ordenador mediante la composición de una matriz principal de 217 sujetos por 127 variables, y soportada en lenguaje ASCII para facilitar su estudio con la aplicación del paquete estadístico S.P.S.S.

Las técnicas de análisis llevadas a cabo sobre los datos extraídos, son las que se citan a continuación:

1.- Análisis Descriptivo Global: Con él se obtiene una visión general, analítica e integradora sobre el estado de la cuestión planteada. Se recurre al programa estadístico S.P.S.S. en su versión 17.0, que facilita una explicación detallada de los datos, ítem por ítem. Dicha descripción incluye, en los casos que proceda, las medidas de estimación típicas, a saber frecuencias absolutas, frecuencias relativas o porcentuales, frecuencias relativas válidas (excluidos los valores perdidos), frecuencias acumuladas, etc.

2.- Análisis de Contingencias: Con el que se ha buscado establecer la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la variable "CENTRO TIC" y otras variables del cuestionario. Su puesta en marcha se ha llevado a cabo mediante el cálculo de la prueba no paramétrica χ^2 (Chi – Cuadrado), y, para efectuar dicho análisis, se ha aplicado igualmente el software S.P.S.S.

3.- Análisis de Fiabilidad: Se ha realizado este análisis exclusivamente para extraer el dato de la fiabilidad de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba α de Cronbach de determinación del grado de consistencia interna del instrumento. Para la obtención de estos valores se ha usado nuevamente el programa S.P.S.S. 17.0 que realiza el análisis factorial de la matriz general de datos.

4.3.2.- ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

La aplicación de esta técnica cualitativa de recogida de datos se justifica, tal y como se decía anteriormente, con la idea de complementar las conclusiones extraídas mediante el análisis de las respuestas del cuestionario. Los datos cuantitativos son muy objetivos, pero insuficientes, pues no llegan a profundizar en aspectos como vivencias, pensamientos de los sujetos, etc. Ciertamente, se hace necesaria la entrevista para llegar a esas dimensiones de carácter mucho más subjetivo.

En ese sentido, son de especial interés para nuestros propósitos las perspectivas del profesorado desde su práctica profesional, su visión personal, su juicio a través de su experiencia y el "por qué" de las cosas. Se trata, en definitiva, de ilustrar y complementar los datos del cuestionario, no sólo con la idea de corroborar o no los resultados obtenidos a través de dicho instrumento, sino también con el firme propósito de dilucidar y constatar la percepción de la realidad que tienen los docentes de la escuela rural en Andalucía, el significado de los datos para ellos, etc.

Con respecto al análisis y presentación de los contenidos de las entrevistas, se procedió de acuerdo con el siguiente protocolo:

- El análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario dió lugar a que cada dimensión temática fuera estudiada en un capítulo del trabajo respectivamente; capítulos en los cuales, se establecieron una serie de conclusiones en cada uno.
- De las conclusiones de cada capítulo se extrajeron las más significativas y/o relevantes para que los profesores participantes en ambas técnicas las ratificaran o no, las ilustraran, etc.
- Por dimensiones temáticas, y en recuadro, aparecen todas y cada una de las conclusiones seleccionadas y, a continuación, las palabras textuales de cada uno de los profesores que las ha contestado.

Para poder valorar detalladamente los resultados obtenidos, debemos de adentrarnos ya en los siguientes capítulos...

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

**IDENTIFICACIÓN DEL
CENTRO Y DE LA LOCALIDAD
/ ZONA DE INFLUENCIA DEL
COLEGIO PÚBLICO RURAL
(C.P.R.)**

CAPÍTULO IV

IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

Muchos son los rasgos que caracterizan al método científico en la actualidad (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. Y CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. Y MANION, L., 1990). De acuerdo con COLÁS BRAVO Y BUENDÍA EISMAN (1994: 59) algunas de sus peculiaridades más significativas son las siguientes:

- **Carácter Fáctico:** Pues, por lo general, parte de problemas en la experiencia y en datos empíricos, a pesar de que, no por ello, deje de admitir elementos o hechos de un carácter marcadamente más subjetivo o interno.
- **Carácter Racional:** Manifestado en un sentido de la sistematización coherente de los enunciados con el firme propósito de obtener una teoría o conjunto consistente y racional de ideas sobre la realidad tratada.
- **Contrastabilidad:** En tanto que trata de comprobar mediante datos y hechos la validez de enunciados teóricos. Así se garantiza una mayor fiabilidad en el conocimiento y una mayor capacidad de generalización de los resultados obtenidos.
- **Objetividad:** Traducida a través de la contrastación intersubjetiva y la comprobabilidad de las afirmaciones.
- **Carácter Analítico:** Ya que se encarga de multiseccionar la realidad existente para abordarla con las mayores garantías de rigurosidad y precisión.
- **Sistematización:** Se atiende a un carácter organizativo, estructurado y armónico de los diferentes conocimientos para entender la realidad que estamos estudiando de la forma más completa y ecléctica posible.
- **Carácter Autocorrectivo, Intercultural y Transcultural:** Que implica una revisión y / o replanteamiento constante de los datos obtenidos mediante el proceso de investigación, de las teorizaciones realizadas, así como el reconocimiento de su validez en diferentes culturas y momentos históricos.

CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

Con ese profundo y elevado sentido del rigor se procede en este y en los siguientes capítulos del trabajo de investigación, al análisis de los datos cuantitativos obtenidos mediante la administración del cuestionario a la muestra de estudio.

Dedicamos, pues, este cuarto capítulo a analizar los datos relativos a la primera dimensión del cuestionario: “*Identificación del Centro y de la Localidad / Zona de Influencia del Colegio Público Rural (C.P.R.)*”, en donde, tal y como decíamos anteriormente, nos interesaremos por la situación administrativa de los colegios objeto de la investigación, su nivel de escolarización, número de unidades, número de docentes que poseen, los aspectos relativos a los servicios sociales existentes en la localidad en la cual se encuentran situados, e incluso los recursos materiales y servicios técnicos más próximos para la puesta en marcha y mantenimiento de las T.I.C.s, entre otros aspectos fundamentales. Veámoslo...

1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA DIMENSIÓN DE ESTUDIO

Veamos ahora, de una forma sistemática y precisa, cuáles han sido las respuestas que han dado los encuestados a cada uno de los ítems de este apartado del cuestionario

ÍTEM A.1: El Colegio Público Rural Donde Trabaja Está en la Provincia de (PCPR)...

Realicemos para ello un recuento de las frecuencias absolutas y relativas de respuesta que los encuestados han dado al mismo...

EL COLEGIO PÚBLICO RURAL DONDE TRABAJA ESTÁ EN LA PROVINCIA DE (PCPR)...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Almería	41	18,9	18,9	18,9
Cádiz	19	8,8	8,8	27,6
Córdoba	18	8,3	8,3	35,9
Granada	59	27,2	27,2	63,1
Huelva	18	8,3	8,3	71,4
Jaén	26	12,0	12,0	83,4
Málaga	31	14,3	14,3	97,7
Sevilla	5	2,3	2,3	100,0
Total	217	100,0	100,0	

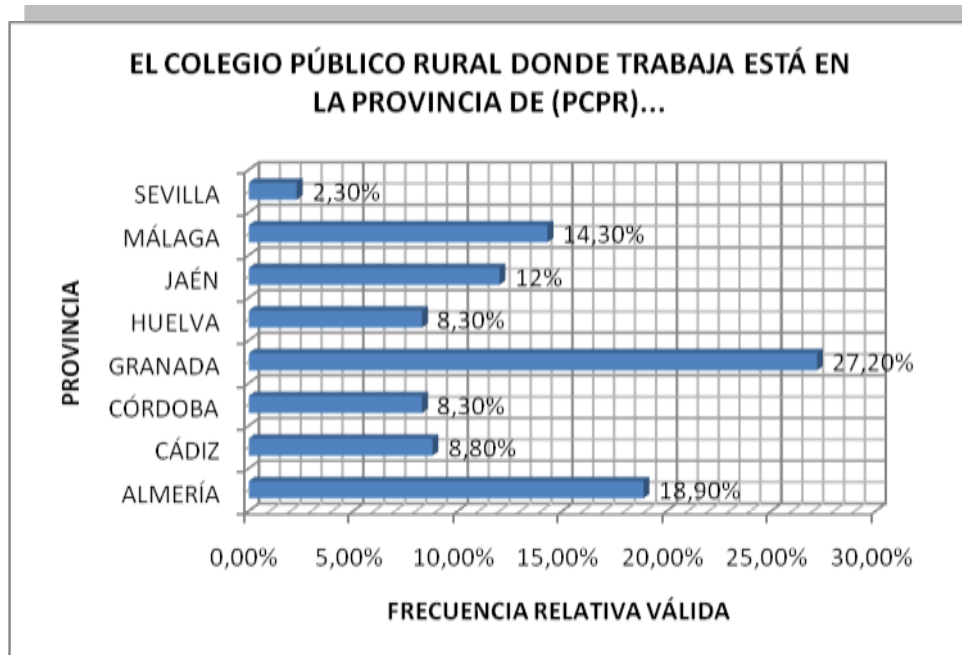


Gráfico 1: Ubicación Provincial de los Colegios Públicos Rurales Participantes en la Investigación

Los resultados obtenidos en este ítem no aportan sorpresas pues, tal y como veíamos en las especificaciones muestrales del capítulo tercero, un 27.2 % de los encuestados trabaja en la provincia de Granada, que es la que mayor número de Colegios Públicos Rurales tiene de toda la comunidad autónoma, según la junta de Andalucía. A esta provincia le siguen Almería, Málaga y Jaén, que albergan porcentajes de la muestra que oscilan entre el 12 % y 18.9 %, mientras que en el resto de provincias andaluzas sólo se recibe respuesta de profesorado cuya proporción no llegan siquiera al 10 %. Es pues y, en coherencia con todo lo anteriormente expuesto, la provincia de Granada, la que más representada está en esta investigación por su mayor número de C.P.R.s

ÍTEM A.2: Edad (EDAD)

En el cual se preguntaba a estos profesores el intervalo en el cual se encontraba comprendida su edad, y al que han respondido de la siguiente manera...

EDAD (EDAD)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 21 a 30 años	45	20,7	20,9	20,9
	De 31 a 40 años	71	32,7	33,0	54,0
	De 41 a 50 años	66	30,4	30,7	84,7
	De 51 a 60 años	33	15,2	15,3	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	NS / NC	2	,9		
Total		217	100,0		

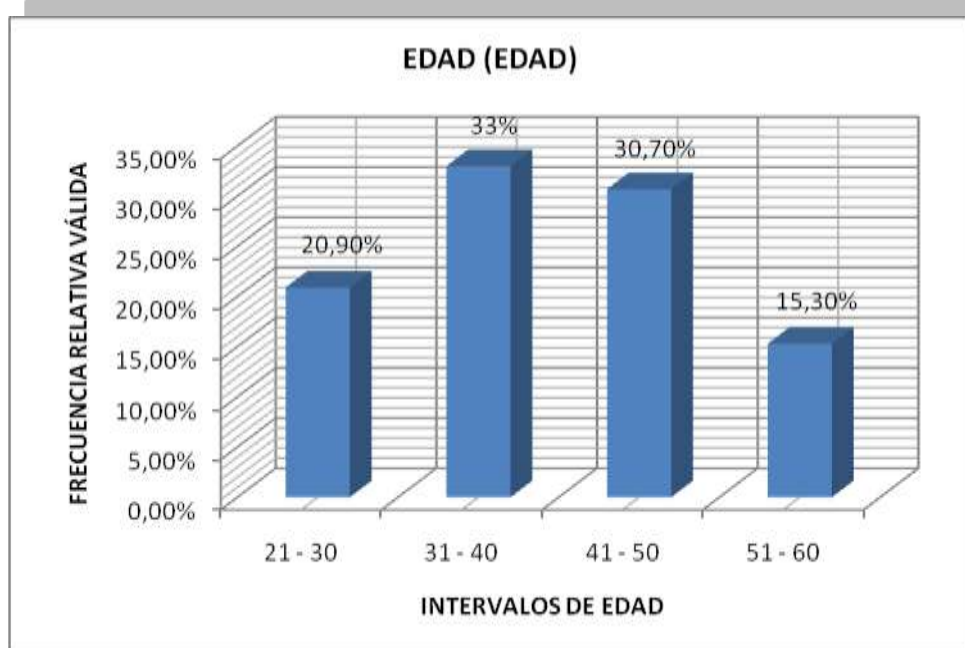


Gráfico 2: Edad del Profesorado Participante en la Investigación

En este caso y, aunque la tasa global de respuesta se encuentra muy repartida, puede apreciarse que la mayor parte de la población (63.7 %) está concentrada en un margen cuyas edades oscilan entre los 31 y los 50 años. Esto es, los docentes del entorno rural andaluz son, mayoritariamente, adultos de mediana edad, siendo los mayores de 50, el colectivo menos numeroso de toda la comunidad autónoma con tan sólo un 15.3 % de los encuestados, seguida de los más jóvenes, cuya edad oscila entre los 21 y los 30 años, y que representan a casi un 21 % (20.9 %) de los participantes en la investigación.

En lo que respecta al género, tampoco han aparecido respuestas especialmente sorprendentes, tal y como vamos a ver, a continuación, en el análisis del siguiente ítem...

ÍTEM A.3: Género (SEX)

Relativo, tal y como indica su enunciado, a la distribución de la muestra encuestada en función del género de la misma, obteniendo los siguientes resultados ...

GÉNERO (SEX)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	91	41,9	42,1	42,1
	Mujer	125	57,6	57,9	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		

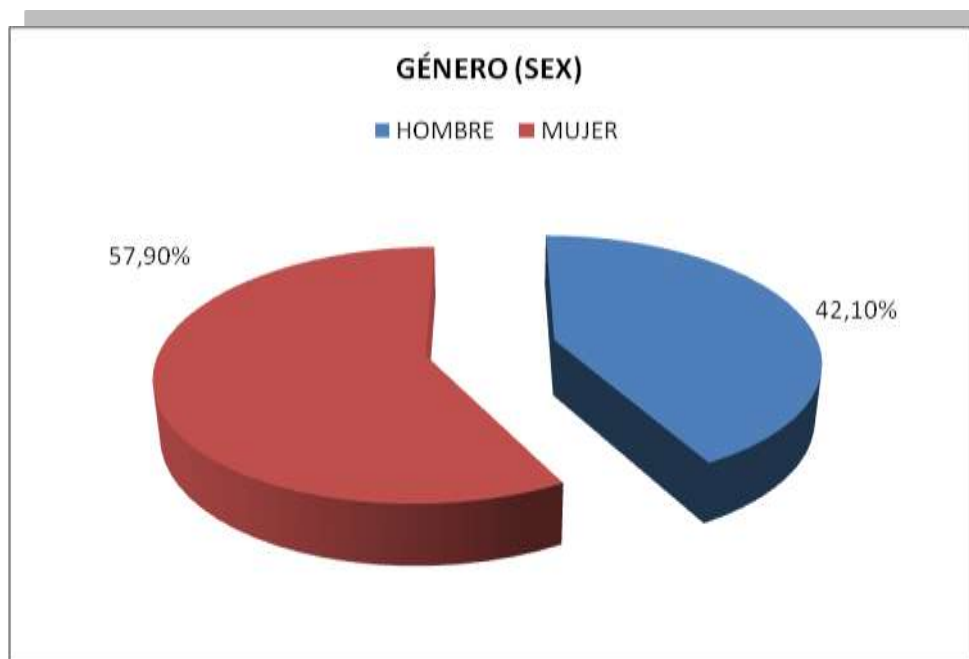


Gráfico 3: Género del Profesorado Participante en la Investigación

Aquí, la pregunta de si la docencia en el medio rural andaluz sigue con esa famosa tradición de ser una profesión altamente feminizada también se cumple rigurosamente pues, tal y como se puede observar, a tenor de los datos obtenidos, la mayoría absoluta de los participantes en la investigación son mujeres, con un 57.9 % de las respuestas, en contraposición al 42.1 % restante de la muestra, constituida por profesorado de género masculino.

ÍTEM A.4: Nivel Máximo de Estudios Alcanzado (NEST)

Tras cuyo correspondiente recuento de frecuencias se obtuvo como resultado...

NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (NEST)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diplomatura	181	83,4	84,2	84,2
	Licenciatura	33	15,2	15,3	99,5
	Máster / Experto	1	,5	,5	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	NS / NC	2	,9		
Total		217	100,0		

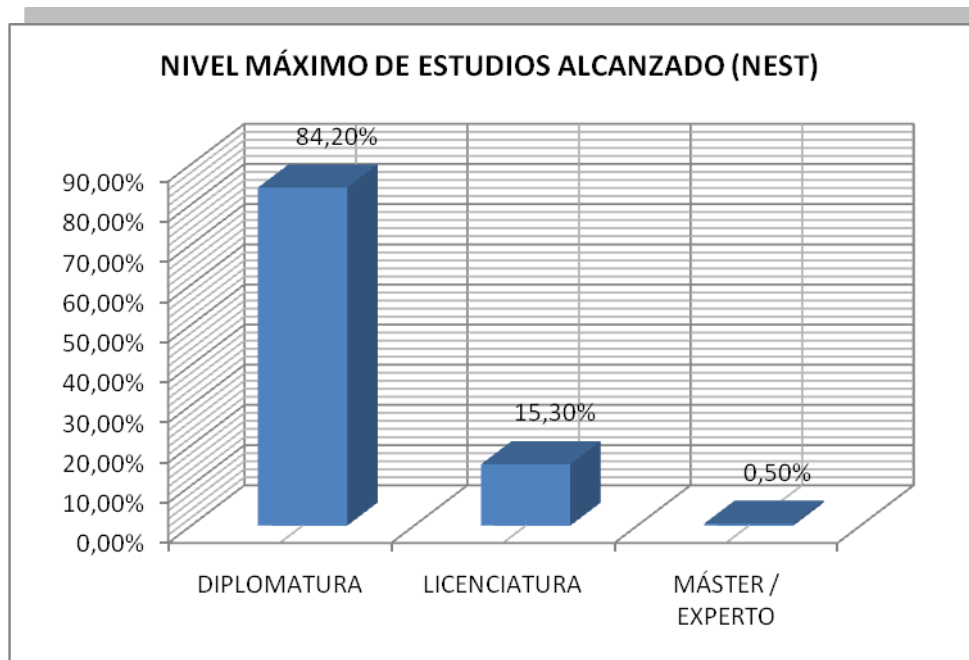


Gráfico 4: Nivel Máximo de Estudios del Profesorado Participante en la Investigación

Incluso a pesar del paso del tiempo, el nivel formativo del profesorado de la escuela rural en Andalucía no ha mejorado ostensiblemente desde las últimas investigaciones (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). Nuevamente aparece una aplastante mayoría (84.2 %) que tan sólo acredita tener una diplomatura como titulación justificativa de su cualificación profesional para el ejercicio de la docencia, mientras que, del 15.8 % restante, la proporción de aquellos que están en posesión de un título de postgrado, bien sea de máster o experto, no llega siquiera al 1 %, siendo los licenciados, esto es, los únicos que pueden dar clase a nivel de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, un escaso 15.3 %. Ciertamente y, muy a pesar de que ahora se exige al profesorado un título de postgrado para ejercer la docencia, dadas las nuevas exigencias formativas de la Sociedad del Conocimiento, la realidad es que los maestros rurales de Andalucía hacen todavía poco esfuerzo por seguir formándose como profesores en las universidades, lo cual redundará, sin duda, en la calidad de la enseñanza impartida.

Veamos ahora cuántos de estos docentes están en su centro como primer destino profesional.

ÍTEM A.5: ¿Es Este su Primer Destino en el Centro? (PDC)

Destinado, como decíamos anteriormente y, tal y como indica su correspondiente enunciado, a estimar cuántos de los encuestados durante el proceso de recogida de datos estaban en el centro como fruto de un primer destino. En este sentido, el análisis de frecuencias absolutas y relativas realizado ha revelado los siguientes resultados que exponemos a continuación...

¿ES ESTE SU PRIMER DESTINO EN EL CENTRO? (PDC)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	67	30,9	32,2	32,2
	No	141	65,0	67,8	100,0
	Total	208	95,9	100,0	
Perdidos	NS / NC	9	4,1		
Total		217	100,0		

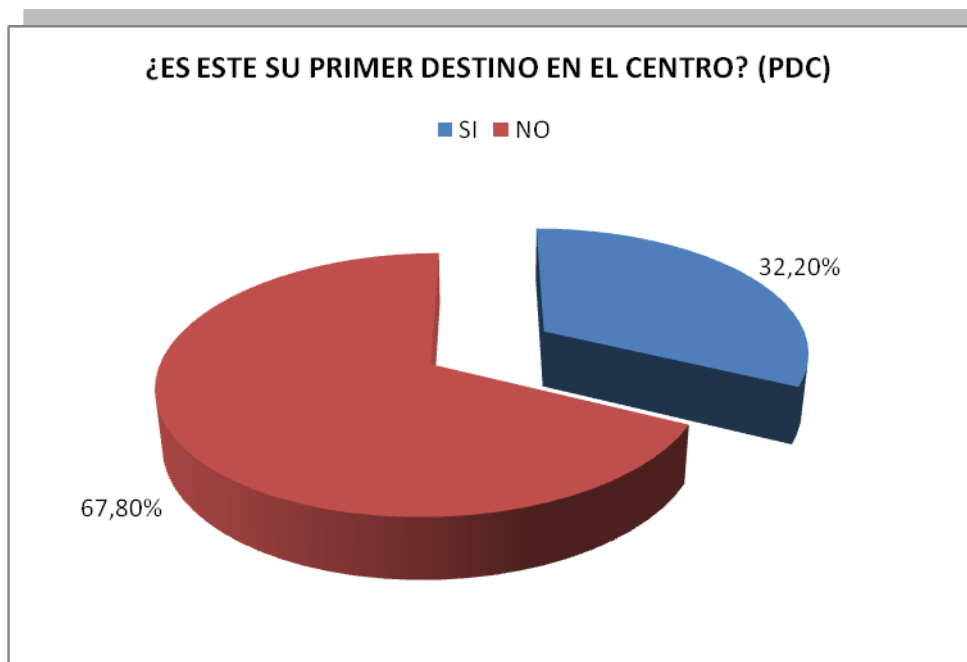


Gráfico 5: Porcentaje del Profesorado Participante Destinado en el Centro por Primera Vez

Tal y como muestran los datos, tan sólo una escasa tercera parte de la muestra encuestada está destinada por primera vez en el centro (32.2 %), mientras que el 67.8 % restante ya había tenido otros destinos profesionales con anterioridad hasta llegar a la institución en la cual se encontraban en el momento de la recogida de información. Este dato también confirma muchos de los hallazgos que, frecuentemente, se exponen en la literatura científica al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010; 2008; 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004; 2003) y que son relativos al hecho de que una buena parte del profesorado que llega a las instituciones educativas rurales, lo hace derivado de otros centros tras un constante vagabundeo originado, también en gran medida, por el deseo casi unánime de no permanecer en Colegios Públicos Rurales, dadas las muchas peculiaridades que, como hemos visto anteriormente, tiene el ejercicio de la docencia en este contexto tan particular.

Otra variable muy a tener en cuenta en investigaciones como la que hemos planteado es precisamente el grado de experiencia y familiaridad del profesorado con el centro en el cual trabajan, medida y concretada en el número de años que se lleva ejerciendo en la institución. Su análisis es objeto precisamente del siguiente ítem...

ÍTEM A.6: *¿Cuántos Años Lleva Trabajando en el Centro? (AÑC)*

Destinada a medir el número de años de desempeño profesional docente en el correspondiente centro. Los recuentos de frecuencias absolutas y relativas de respuesta han dado como resultado las siguientes cifras...

¿CUÁNTOS AÑOS LLEVA TRABAJANDO EN EL CENTRO? (AÑC)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 10 años	162	74,7	75,7	75,7
	De 11 a 20 años	35	16,1	16,4	92,1
	De 21 a 30 años	16	7,4	7,5	99,5
	De 31 a 40 años	1	,5	,5	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

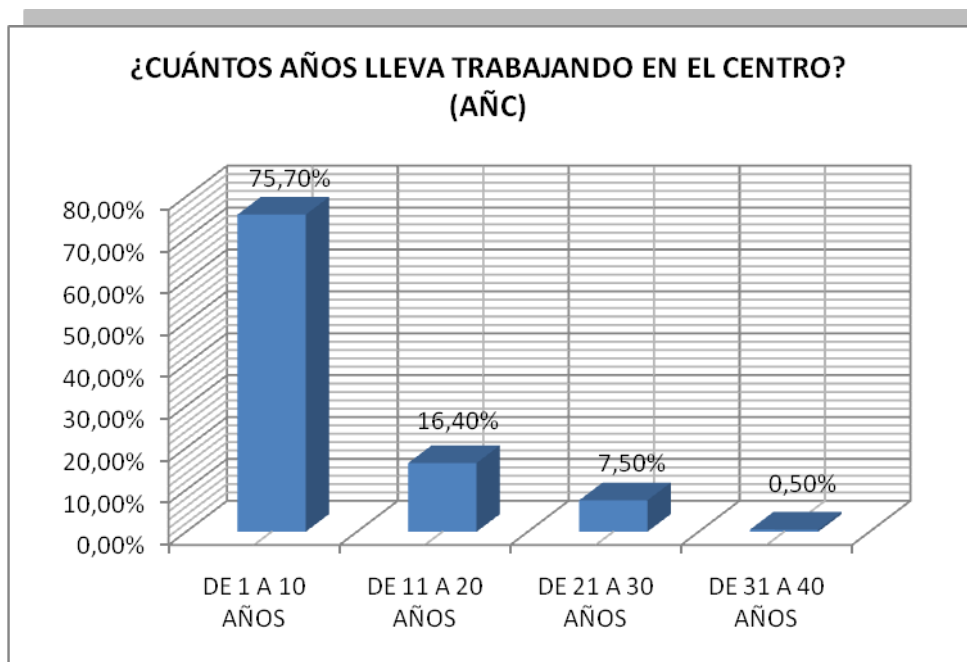


Gráfico 6: Número de Años Trabajados en el Centro del Profesorado Participante en la Investigación

Nuevamente los resultados obtenidos vienen a ratificar las conclusiones extraídas de los análisis realizados en los ítems anteriores y así podemos ver, tras la correspondiente interpretación de los mismos, cómo algo más de las tres cuartas partes de la muestra encuestada (75.7 %) lleva trabajando en su centro, a lo sumo diez años, mientras que, a medida que avanza el número de años de destino en los centros rurales, vemos que la proporción de docentes también disminuye vertiginosamente desde el 16.4 % hasta el casi insignificante 0.5 % de sujetos que llevan trabajando entre 31 y 40 años en el C.P.R.. Este dato nuevamente confirma cómo el profesorado joven, tras poco tiempo de permanencia en las instituciones rurales, tiene tendencia a pedir el traslado a centros de índole urbana para evitar muchas de las particularidades que tiene el ejercicio de la profesión docente en estos entornos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2008; 2006, BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001)

Para el tratamiento del siguiente ítem del cuestionario, y dado que abarcaba muchos datos específicos relativos a la infraestructura general de los centros que tomaron parte en la investigación, se ha hecho un tratamiento de datos más concentrado. Podemos apreciarlo a continuación...

ÍTEM A.7: *En Referencia a su Centro, el Colegio Tiene... (UINF) (UPRI) (UESO) (AINF) (APRI) (AESO) (DINF) (DPRI) (DESO)*

Aunque, siguiendo el procedimiento de análisis establecido en la metodología de investigación, se han calculado igualmente las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas obtenidas a este ítem, así como sus porcentajes acumulado y válido sobre el índice de participación real, se ha optado por reestructurar los resultados obtenidos en tres niveles básicos en los cuales se encontraba dividida la pregunta, a saber:

- Número de unidades del centro.
- Número de alumnos del centro.
- Número de docentes del centro.

La interpretación de hallazgos se realizará, por tanto y, dado que se entiende más simple, atendiendo a esta subdivisión de los contenidos del ítem.

Para ello es necesario echar previamente un vistazo a los resultados globales obtenidos tras los correspondientes análisis de frecuencias de respuesta realizados tras el escrutinio final de datos. Podemos encontrarlos todos concentrados en la siguiente tabla múltiple de doble entrada...

CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

EN REFERENCIA A SU CENTRO, EL COLEGIO TIENE...

NÚMERO DE UNIDADES												
Nº DE UNIDADES	EDUCACIÓN INFANTIL (UINF)				EDUCACIÓN PRIMARIA (UPRI)				PRIMER CICLO DE LA E.S.O. (UESO)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
0 – 3	122	56,2	58,7	58,7	42	19,4	20,1	20,1	202	93,1	96,7	96,7
4 – 6	71	32,7	34,1	92,8	59	27,2	28,2	48,3	7	3,2	3,3	100,0
7 – 9	11	5,1	5,3	98,1	54	24,9	25,8	74,2	0	0	0	0
10 – 12	4	1,8	1,9	100,0	40	18,4	19,1	93,3	0	0	0	0
> 12	0	0	0	0	14	6,5	6,7	100,0	0	0	0	0
NS / NC	9	4,1	-	-	8	3,7	-	-	8	3,7	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-

NÚMERO DE ALUMNOS												
Nº DE UNIDADES	EDUCACIÓN INFANTIL (AINF)				EDUCACIÓN PRIMARIA (APRI)				PRIMER CICLO DE LA E.S.O. (AESO)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
0 – 40	135	62,2	71,4	71,4	51	23,5	26,7	26,7	189	87,1	95,5	95,5
41 – 80	48	22,1	25,4	96,8	73	33,6	38,2	64,9	7	3,2	3,5	99,0
81 – 120	6	2,8	3,2	100,0	49	22,6	25,7	90,6	0	0	0	0
121 – 160	0	0	0	0	14	6,5	7,3	97,9	2	,9	1,0	100,0
> 160	0	0	0	0	4	1,8	2,1	100,0	0	0	0	0
NS / NC	28	12,9	-	-	26	12	-	-	19	8,8	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-

NÚMERO DE DOCENTES												
Nº DE DOCENTES	EDUCACIÓN INFANTIL (DINF)				EDUCACIÓN PRIMARIA (DPRI)				PRIMER CICLO DE LA E.S.O. (DESO)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
0 – 4	152	70,0	77,6	77,6	42	19,4	21,2	21,2	132	60,8	65,7	65,7
5 – 8	38	17,5	19,4	96,9	60	27,6	30,3	51,5	69	31,8	34,3	100,0
9 – 12	6	2,8	3,1	100,0	45	20,7	22,7	74,2	0	0	0	0
13 – 16	0	0	0	0	35	16,1	17,7	91,9	0	0	0	0
> 16	0	0	0	0	16	7,4	8,1	100,0	0	0	0	0
NS / NC	21	9,7	-	-	19	8,8	-	-	16	7,4	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-

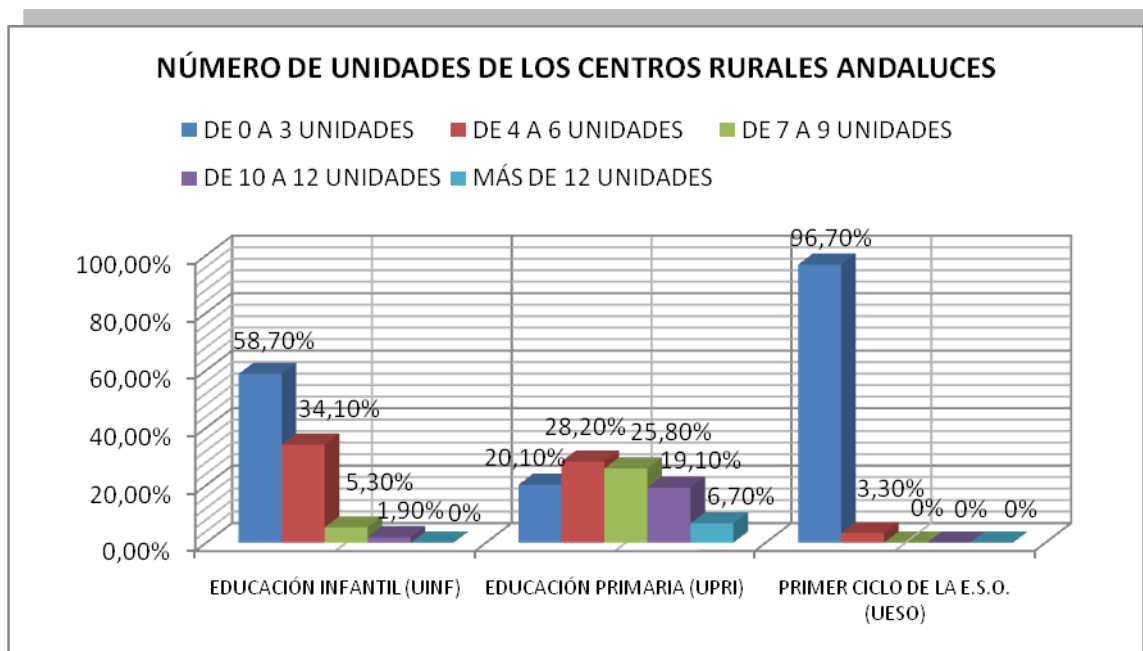


Gráfico 7: Número de Unidades Existentes en los Colegios Públicos Rurales Andaluces

Tal y como se puede apreciar, tanto en los datos finales obtenidos, como en los gráficos elaborados a partir de los mismos, el número de unidades de los C.P.R.s andaluces se reparte de manera bastante desigual en función de los niveles educativos existentes. Así, en Educación Infantil, la mayor parte de los centros tiene entre 1 y 6 unidades, categorías en

donde se encuentra concentrada casi la totalidad de los mismos (92.8 %), mientras que los que tienen 7 o más unidades son casi inexistentes; en Educación Primaria, el reparto es el más equitativo, predominando, con escasa diferencia, las instituciones que disponen de 4 a 6 unidades (28.2 %) y de 7 a 9 (25.8 %), mientras que la diferencia más radical aparece en el primer ciclo de la E.S.O., en donde casi todos los centros (96.7 %) no disponen de más tres unidades, dándose el caso, además, de que no aparecen colegios que tengan más de seis.

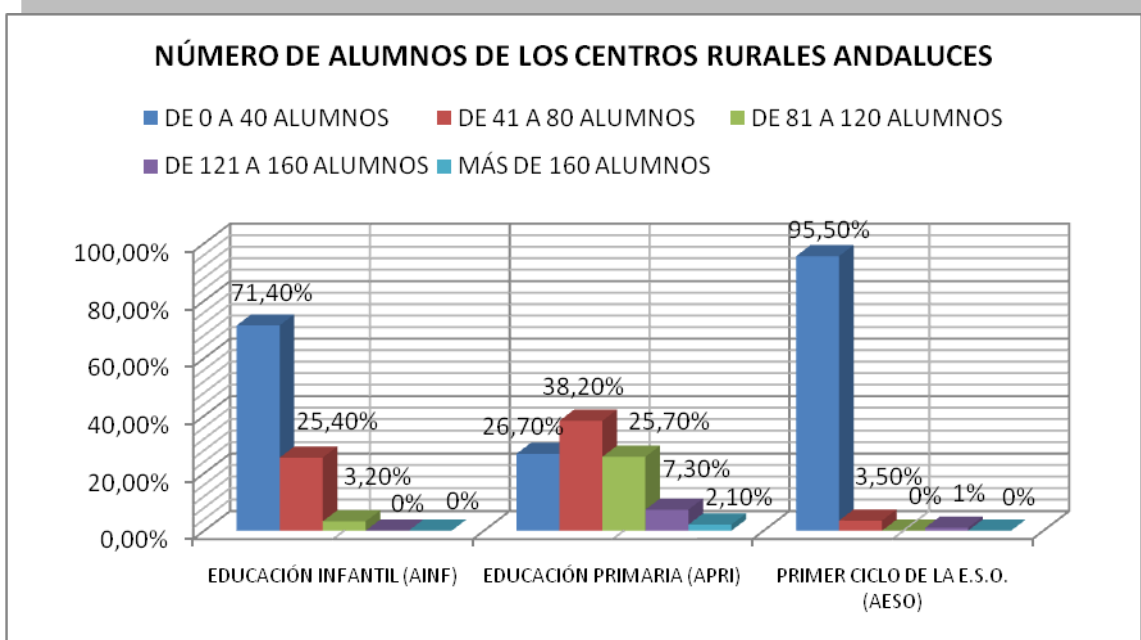


Gráfico 8: Número de Alumnos de los Colegios Públicos Rurales Andaluces

Todas estas proporciones se mantienen casi idénticas en lo que al número de alumnos se refiere pues, tanto en Educación Infantil (71.4 %) como en primer ciclo de la E.S.O. (95.5 %), predominan los centros con menos de 40 alumnos, siendo además, en el último caso, casi inexistentes, las instituciones con más de 80 alumnos (1 %). En Educación Primaria también permanece mejor distribuido el alumnado, siendo los colegios que tienen entre 41 y 80 alumnos (38.2 %) los que más abundan, seguidos de cerca por los que tienen entre 0 y 40 estudiantes (26.7 %) y por aquellos que disponen de entre 81 a 120 de estos discentes (25.7 %)..

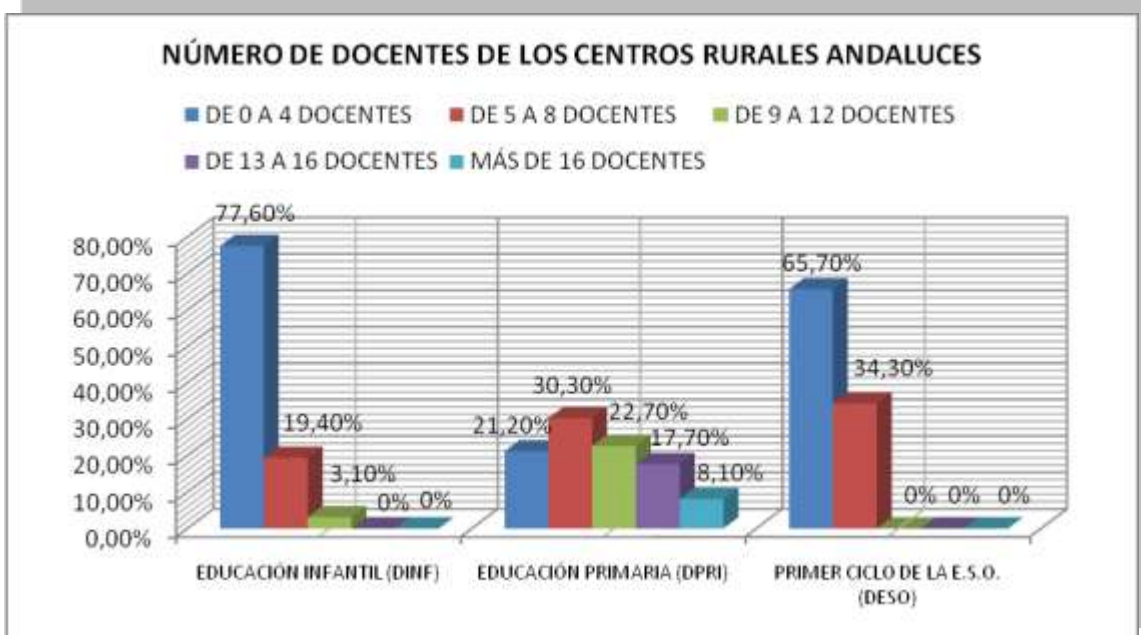


Gráfico 9: Número de Docentes de los Colegios Públicos Rurales Andaluces

CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

En cuanto al profesorado, tampoco se encuentran diferencias especialmente significativas en cuanto a su presencia en este tipo de instituciones educativas pues, tal y como podemos observar, las proporciones antes mencionadas también se mantienen en esta categoría de análisis del ítem; así tenemos que en un 97 % de los centros con Educación Infantil hay, a lo sumo, 8 docentes, al igual que en aquellos C.P.R.s con primer ciclo de la E.S.O., que se encuentran, en su totalidad (100 %) en análoga situación.

Nuevamente el reparto más equitativo tiene lugar en la Educación Primaria, en donde predominan los colegios que tienen de 5 a 8 docentes (30.3 %), seguidos muy de cerca por los que tienen de 9 a 12 (22.7 %), de 0 a 4 (21.2 %) y de 13 a 16 de estos profesores (17.7 %).

ÍTEM A.8: El Centro Dispone de... (PAP) (PLE) (PEM) (PEF) (PRE) (AUIF) (CINT)

Destinado, sobre todo, a analizar, tanto la presencia de profesores especialistas como de infraestructuras adecuadas para la integración T.I.C. en los C.P.R.s andaluces.

Para el tratamiento de esta cuestión, se ha procedido siguiendo el tratamiento de datos realizado en el ítem anterior, tras lo cual se han obtenido los resultados que pasamos a ver a continuación...

EL CENTRO DISPONE DE ...

OPCIONES POSIBLES	PROFESOR DE APOYO (PAP)				PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA (PLE) Y PROFESOR DE RELIGIÓN (PRE)				PROFESOR DE EDUCACIÓN MUSICAL(PEM)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	179	82,5	84,4	84,4	217	100,0	100,0	100,0	203	93,5	93,5	93,5
NO	33	15,2	15,6	100,0	0	0	-	-	14	6,5	6,5	100,0
NS / NC	5	2,3	-	-	0	0	-	-	0	0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-

OPCIONES POSIBLES	PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (PEF)				AULA DE INFORMÁTICA (AUIF)				CONEXIÓN A INTERNET (CINT)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	215	99,1	99,50	99,5	109	50,2	51,7	51,7	173	79,7	82,00	82,0
NO	1	,5	,5	100,0	102	47,0	48,3	100,0	38	17,5	18,0	100,0
NS / NC	1	,5	-	-	6	2,8	-	-	6	2,8	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-

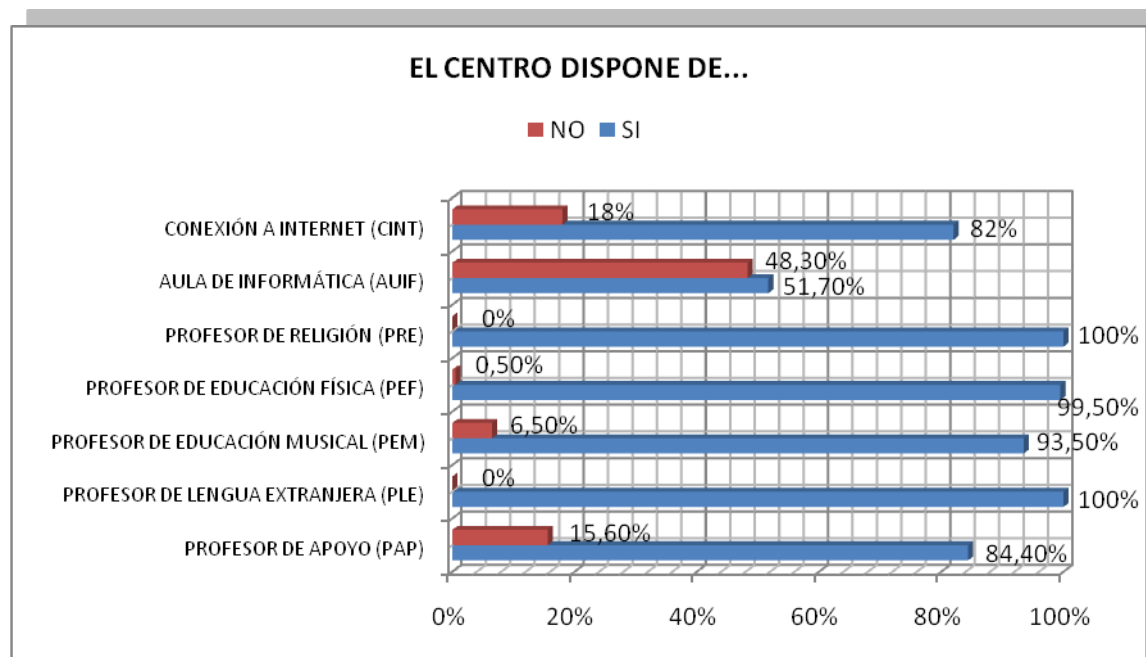


Gráfico 10: Porcentajes de Docentes e Infraestructuras Especializadas en la Escuela Rural Andaluza

En general, se puede afirmar que, del profesorado especialista existente en la escuela rural andaluza, los docentes que tienen mayor grado de presencia en estos centros son los de Religión y Lengua Extranjera (100 %), que se encuentran en todas las instituciones encuestadas. El resto de estos maestros, aunque también se encuentran diseminados mayoritariamente por estos colegios, no lo están en su totalidad, faltando un profesor de música en un 6.5 % de las escuelas encuestadas y un profesor de apoyo en un ya significativo 15.6 % de las mismas, lo que puede empezar a ser preocupante.

En cuanto a la presencia de aulas de informática y conexiones a Internet en los centros rurales, los resultados obtenidos en este aspecto muestran que casi la mitad de los C.P.R.s andaluces no dispone de aula de informática; concretamente un 48.3 % de las instituciones encuestadas. Este hecho, pese a la importante carencia de los servicios sociales más básicos que presentan las localidades rurales andaluzas (CORCHÓN ÁLVAREZ, 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), nos indica, no obstante que, si bien hay que hacer todavía un esfuerzo importante por llevar estas tecnologías a casi la mitad de estas escuelas, ya hay más de la mitad de las mismas (51.7 %) que, cuando menos, tienen un aula especializada con recursos T.I.C., e incluso llega a ser extraño observar cómo un aplastante 82 % de estos colegios tiene ya conexión a Internet, aunque una buena parte de estas conexiones no parece todavía destinada a las aulas.

ÍTEM A.9: En su Centro Están Implantadas las Nuevas Tecnologías... (CENT)

Esta cuestión, destinada a averiguar hasta qué punto estaban las T.I.C.s presentes en los centros encuestados, ha obtenido las siguientes respuestas por parte de la muestra participante...

¿EN SU CENTRO ESTÁN IMPLANTADAS LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS? (CENT)...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	118	54,4	54,4	54,4
No	99	45,6	45,6	100,0
Total	217	100,0	100,0	



Gráfico 11: ¿En su Centro Están Implantadas las Nuevas Tecnologías?

A la vista está que las T.I.C.s se encuentran ya presentes en algo más de la mayoría de las instituciones encuestadas (54.4 %), si bien, es necesario considerar que hay también poco menos de la mitad de las mismas (45.6 %) que carecen todavía de este tipo de recursos,

lo que, con la llegada de la Sociedad de la Información, invita a tener, en el futuro, mayor consideración por este tipo de escuelas.

En cuanto al tiempo que llevan implantadas, la respuesta la obtenemos con el análisis de frecuencias del próximo ítem, a saber...

ÍTEM A.10: ¿Cuánto Tiempo Llevan Implantadas?... (TINT)

Muy en conexión directa con la cuestión anterior y, tras cuyo análisis, se obtuvieron los siguientes resultados...

¿CUÁNTO TIEMPO LLEVAN IMPLANTADAS? (TINT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 año	33	15,2	15,4	15,4
	De 1 a 5 años	67	30,9	31,3	46,7
	De 5 a 10 años	15	6,9	7,0	53,7
	Las Nuevas Tecnologías no están implantadas en mi Centro...	99	45,6	46,3	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

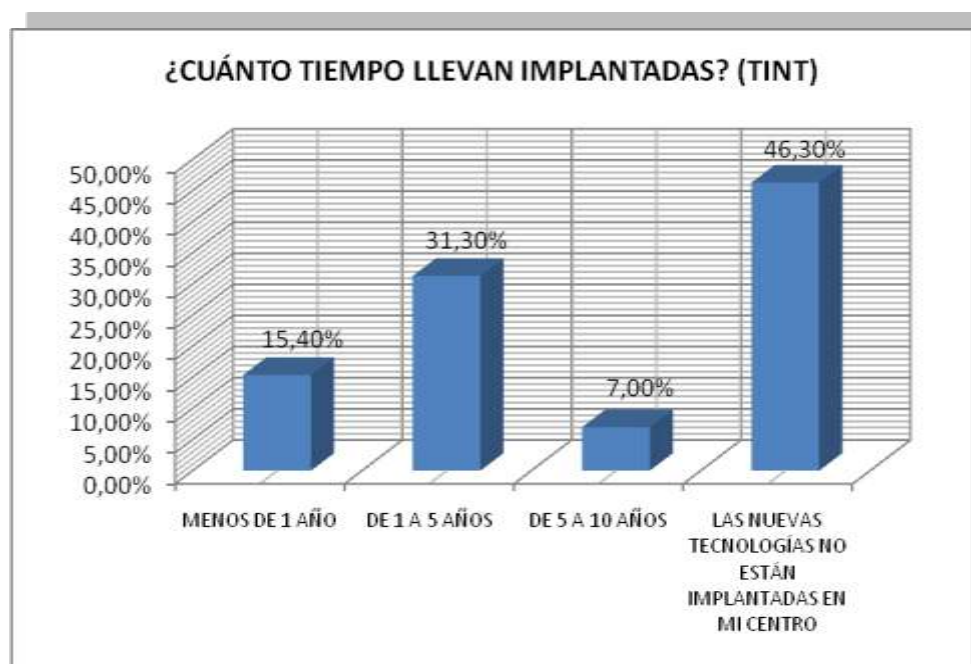


Gráfico 12: Tiempo de Implantación de las T.I.C.s en la Escuela Rural Andaluza

Resulta obvio, dada la juventud de las T.I.C.s en la Educación española, que la presencia de las mismas en la escuela rural andaluza no podía haberse prolongado por excesivo tiempo. Este hecho viene corroborado cuando comprobamos cómo de la mayoría de centros que afirmaban tener implantadas las Nuevas Tecnologías, tan sólo un 7 % las ha tenido entre cinco y diez años, predominando aquellas instituciones (31.3 %) que llevan tan sólo entre uno y cinco años con estos recursos entre sus filas, seguidas a cierta distancia por un 15.4 % de las mismas que las tienen desde hace menos de un año.

De igual interés resultaba para nuestros fines el averiguar si existían en estas escuelas profesores especializados en la enseñanza y manejo de las T.I.C.s, así como si disponían de algún tipo de servicio de mantenimiento y reparación de las mismas para cuando surgiera cualquier tipo de incidencia. En ese sentido, la siguiente cuestión es harto elocuente...

CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

ÍTEM A.11: El Centro... (PENT) (MRNT)

Al igual que en otros ítems de análoga estructura, se ha optado por agrupar adecuadamente los hallazgos relativos al recuento de frecuencias de respuesta, obteniendo así los siguientes resultados:

EL CENTRO...

OPCIONES POSIBLES	DISPONE DE PROFESORES QUE ASUMEN LA RESPONSABILIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (PENT)				EL CENTRO TIENE CONCERTADO ALGÚN SERVICIO TÉCNICO O DE MANTENIMIENTO DE LOS RECURSOS DE NUEVAS TECNOLOGÍAS (MRNT)...			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	63	29,0	29,0	29,0	64	29,5	29,8	29,8
NO	154	71,0	71,0	100,0	151	69,6	70,2	100,0
NS / NC	0	0	-	-	2	,9	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-

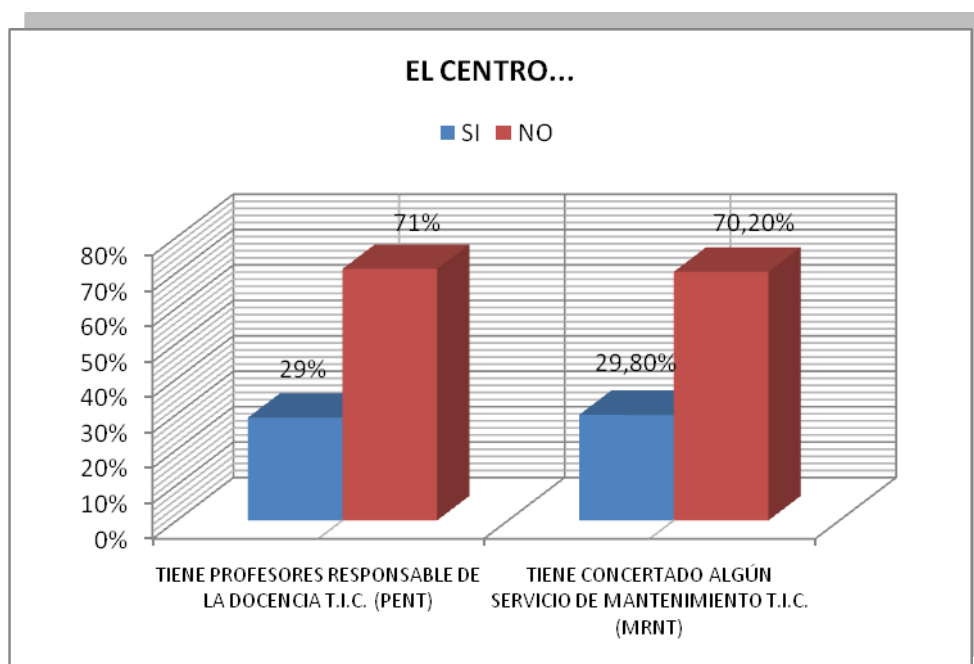


Gráfico 13: Existencia de Profesores o Servicios Especializados en la Enseñanza / Mantenimiento de las T.I.C.s en los C.P.R.s de Andalucía

Resulta apreciable que, en el momento de la recogida de los datos para la presente investigación, en la escuela rural andaluza menos de la tercera parte de los centros encuestados (29 %) disponían de profesorado que asumiera la enseñanza del manejo de las T.I.C.s. en las aulas, así como también tenía, en análoga proporción (29,8 %), concertado algún servicio técnico de mantenimiento de estas tecnologías, en caso de que tuviera lugar alguna incidencia importante, lo cual nuevamente invita a pensar qué pasa en más del 70 % restante de estas instituciones cuando se producen averías importantes de estos recursos...

Si observamos, no obstante, todos estos aspectos desde el prisma de la zona de influencia de los C.P.R.s encuestados, el resultado tampoco difiere excesivamente. Así...

ÍTEM A.12: En la Zona de Influencia de su C.P.R. hay... (ZCYB) (ZINF)

En donde las respuestas obtenidas pueden verse detenidamente en la siguiente tabla...

EN LA ZONA DE INFLUENCIA DE SU C.P.R. HAY...

OPCIONES POSIBLES	CYBERCAFÉS O ESTABLECIMIENTOS DE ANÁLOGO CARÁCTER (ZCYB)...				ESTABLECIMIENTOS DEDICADOS AL ABASTECIMIENTO Y MANTENIMIENTO DE MATERIAL INFORMÁTICO (ZINF)...			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	42	19,4	19,4	19,4	31	14,3	14,3	14,3
NO	174	80,2	80,6	100,0	186	85,7	85,7	100,0
NS / NC	1	,5	-	-	0	0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-

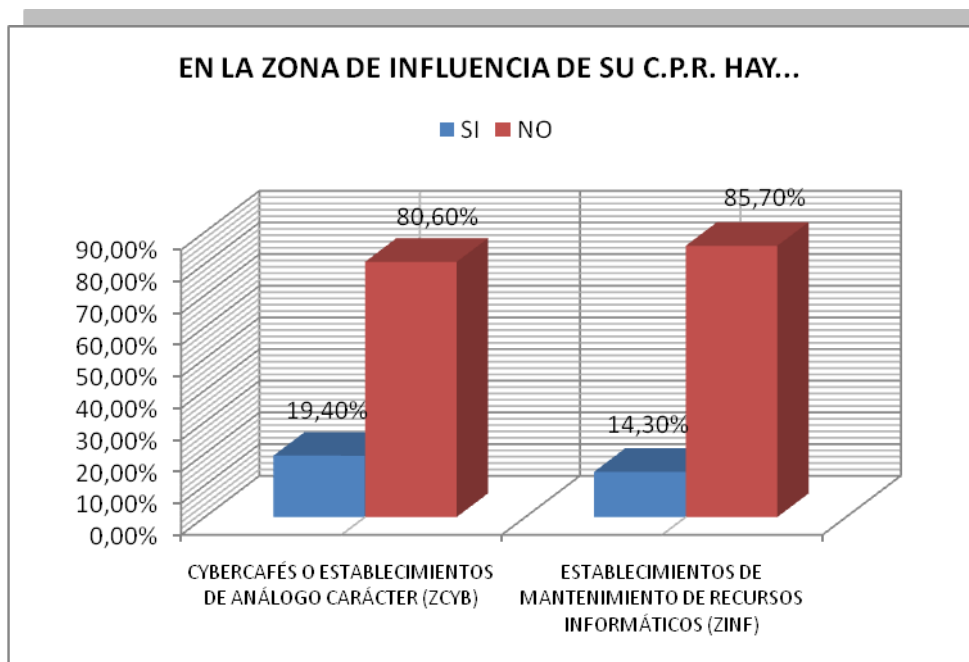


Gráfico 14: Existencia de Cybercafés y Servicios de Mantenimiento de las T.I.C.s en la Zona de Influencia de los C.P.R.s Encuestados

Tal y como decíamos antes, tampoco a nivel de las zonas de influencia de estas instituciones se aprecian diferencias considerables, en lo que a presencia de comercios dedicados al uso y mantenimiento de las T.I.C.s se refiere. Por un lado, la existencia de cybercafés y establecimientos de análogo carácter que puedan acercar a la población rural andaluza al manejo cotidiano de las T.I.C.s se limita a un poco significativo 19.4 %, mientras que tan sólo un 14.3 % de estas zonas de influencia escolar dispone de empresas especializadas en la gestión y mantenimiento de estos recursos tecnológicos, dándose incluso el caso de estar más presentes en los propios C.P.R.s (29.8 %) que en su entorno más inmediato, como podemos comprobar gracias al análisis del ítem anterior.

La siguiente cuestión es de especial relevancia para los intereses de la presente investigación, en tanto que, para poder elaborar una radiografía exhaustiva de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el medio rural andaluz, es necesario primeramente conocer la realidad socioeconómica del contexto de aplicación en aras de poder inferir las posibilidades reales de sus centros educativos.

En este sentido y, siguiendo las directrices marcadas en las investigaciones de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) y BUSTOS JIMÉNEZ (2006), se procede a una evaluación, lo más completa posible, de la presencia de los recursos y servicios sociales más elementales en las localidades y zonas de influencia de los Colegios Públicos Rurales andaluces que participaron en el estudio con el fin de conocer, precisamente, si el status de estos pueblos ha mejorado como para poder hablar de la posibilidad de una reforma tecnológica tan ambiciosa. Veámoslo pues...

ÍTEM A.13: Señalar SI o NO (LCYB) (LACI) (LTRD) (LTRS) (LTRQ) (LTRM) (LFAM) (ZFAM) (MDUR) (AMB) (INEM) (ZDEP) (LCOR) (ZCOR) (LAMB) (ZAMB) (ZPRE) (ZCUL) (LBIB) (ZBIB) (LJUV) (ZJUV) (LDIV) (ZDIV) (EADU) (CAEP) (TIC)

Dado que el ítem, tanto por su planteamiento como por la estructura con la cual ha sido diseñado, abarca un amplio número de cuestiones, se ha decidido, de cara principalmente a sintetizar y optimizar la calidad de su análisis, organizarlo de forma que el tratamiento de los datos se haga desde los entornos más amplios hasta las cuestiones meramente más puntuales.

Así, en primer lugar, se procederá a agrupar todas las preguntas relacionadas con la zona de influencia de los C.P.R.s participantes en la investigación para seguir, a continuación, con aquellas relativas a las localidades en las cuales se encuentran oficialmente ubicados con vistas, finalmente, a centrarnos en aquellas situaciones que sean sencillamente particulares o accidentales.

CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

Centrémonos entonces en el resultado de los correspondientes análisis de frecuencias realizados sobre todas las cuestiones relacionadas con la zona de influencia de los C.P.R.s de la muestra participante. Es el siguiente:

EN LA ZONA HAY...

OPCIONES POSIBLES	FARMACIA (ZFAM)				OFICINA DEL I.N.E.M. (INEM)				OFICINA DE CORREOS (ZCOR)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	184	84,8	85,2	85,2	72	33,2	33,2	33,2	166	76,5	76,5	76,5
NO	32	14,7	14,8	100,0	145	66,8	66,8	100,0	51	23,5	23,5	100,0
NS / NC	1	,5	-	-	0	0	-	-	0	0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-

OPCIONES POSIBLES	AMBULATORIO (ZAMB)				PRENSA PUNTUAL (ZPRE)				ÁREA DE CULTURA (ZCUL)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	162	74,7	75,3	75,3	116	53,5	54,7	54,7	119	54,8	54,8	54,8
NO	53	24,4	24,7	100,0	96	44,2	45,3	100,0	98	45,2	45,2	100,0
NS / NC	2	,9	-	-	5	2,3	-	-	0	0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-

OPCIONES POSIBLES	BIBLIOTECA PÚBLICA (ZBIB)				CLUB JUVENIL (ZJUV)				ÁREA DE OCIO (ZDIV)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	163	75,1	75,1	75,1	79	36,4	36,4	36,4	106	48,8	48,8	48,8
NO	54	24,9	24,9	100,0	138	63,6	63,6	100,0	111	51,2	51,2	100,0
NS / NC	0	0	-	-	0	0	-	-	0	0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-

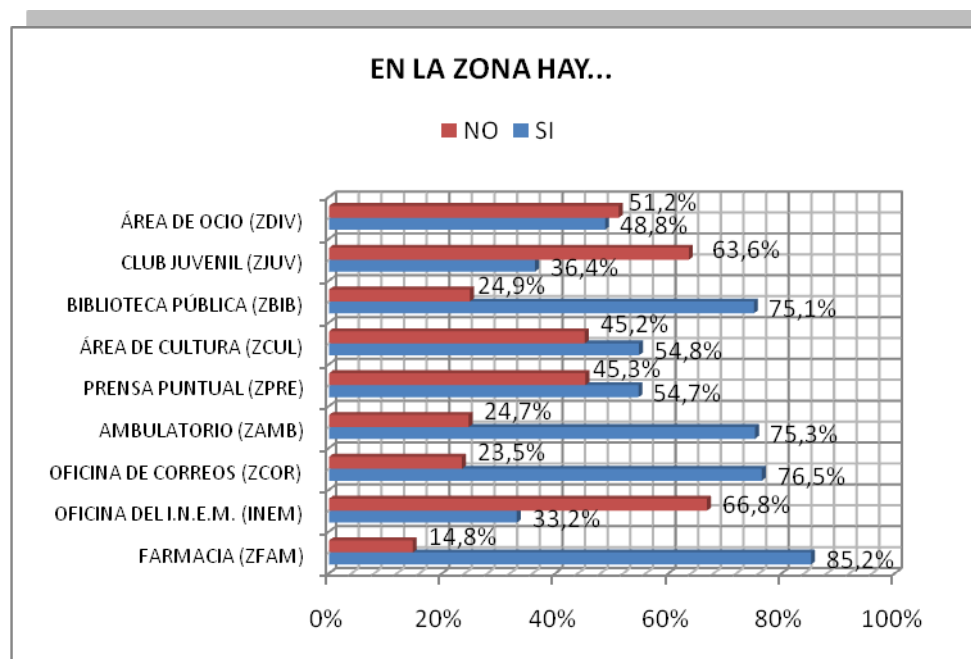


Gráfico 15: Existencia de Servicios Sociales Elementales en la Zona de Influencia de los C.P.R.s Encuestados

Aunque, en efecto y, como se puede comprobar, de acuerdo con los datos que en su día recogiera CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) al respecto, se ha documentado cierta mejoría en cuanto a la presencia de los servicios sociales más básicos en las zonas rurales andaluzas. La realidad es que, como podemos ver, en la mayoría de las mismas siguen escaseando las áreas de ocio (51.2 %), los clubes juveniles (63.6 %) y las oficinas del I.N.E.M. (66.8%), seguidas muy de cerca por las áreas de cultura (45.2 %) y por aquellas zonas que carecen incluso de prensa de manera puntual, que llegan a constituir un preocupante 45.3 % de la muestra encuestada.

Sí que han mejorado, sobre todo, los entornos sanitarios y de correspondencia, pues abundan las farmacias (85.2 %), los ambulatorios (75.3 %) y las oficinas de correos (76.5 %), si

CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

bien y, tal y como se puede apreciar sin la menor duda, todavía queda mucho por hacer para mejorar la calidad y la presencia de las instituciones y prestaciones sociales en el medio rural andaluz.

En cuanto a los resultados obtenidos dentro de las correspondientes localidades en las cuales se encuentran sitios los C.P.R.s que participaron en esta investigación, lo cierto es que el análisis de frecuencias de respuesta tampoco ha aportado grandes sorpresas con respecto a los datos inmediatamente anteriores, si bien sí que hay unos cuantos detalles que resultan, a todas luces, interesantes y que merecen, por lo tanto, un momento para dedicarles atención. En ese sentido:

EN LA LOCALIDAD HAY...

OPCIONES POSIBLES	CYBERCAFÉ (LCYB)				ACADEMIAS O SERVICIO DE INFORMÁTICA (LACI)				TRANSPORTE PÚBLICO DIARIO (LTRD)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	32	14,7	14,7	14,7	44	20,3	20,3	20,3	147	67,7	67,7	67,7
NO	185	85,3	85,3	100,0	173	79,7	79,7	100,0	70	32,3	32,3	100,0
NS / NC	0	0	-	-	0	0	-	-	0	0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-
OPCIONES POSIBLES	TRANSPORTE PÚBLICO SEMANAL (LTRS)				TRANSPORTE PÚBLICO QUINCENAL (LTRQ)				TRANSPORTE PÚBLICO MENSUAL (LTRM)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	123	56,7	60,9	60,9	109	50,2	54,5	54,5	109	50,2	53,4	53,4
NO	79	36,4	39,1	100,0	91	41,9	45,5	100,0	95	43,8	46,6	100,0
NS / NC	15	6,9	-	-	17	7,8	-	-	13	6,0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-
OPCIONES POSIBLES	FARMACIA (LFAM)				ÁREA DE DEPORTES (ZDEP)				OFICINA DE CORREOS (LCOR)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	163	75,1	75,1	75,1	151	69,6	69,6	69,6	114	52,5	52,5	52,5
NO	54	24,9	24,9	100,0	66	30,4	30,4	100,0	103	47,5	47,5	100,0
NS / NC	0	0	-	-	0	0	-	-	0	0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-
OPCIONES POSIBLES	AMBULATORIO (LAMB)				BIBLIOTECA PÚBLICA (LBIB)				CLUB JUVENIL (LJUV)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	114	52,5	52,5	52,5	130	59,9	59,9	59,9	52	24,0	24,0	24,0
NO	103	47,5	47,5	100,0	87	40,1	40,1	100,0	165	76,0	76,0	100,0
NS/NC	0	0	-	-	0	0	-	-	0	0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-
OPCIONES POSIBLES	ÁREA DE OCIO (LDIV)				CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (EADU)							
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)				
SI	42	19,4	19,4	19,4	164	75,6	75,6	75,6				
NO	175	80,6	80,6	100,0	53	24,4	24,4	100,0				
NS / NC	0	0	-	-	0	0	-	-				
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-				

Al igual que ocurría con las grandes zonas de influencia de estas instituciones, son los servicios de salud los que más presentes están en las localidades rurales andaluzas; así, nos encontramos con que existen farmacias en un 75.1 % de las aldeas en las cuales trabaja el profesorado encuestado, y ambulatorios en un 52.5 % de las mismas, cifra esta, no obstante, bastante más baja que en el caso anterior (75.3 %).

Es igualmente destacable el hecho de que existan ya, en una proporción mayoritaria, otros servicios sociales que, hasta hace relativamente poco tiempo, no se consideraban tan importantes como en la actualidad. De esta forma, se puede apreciar fácilmente y, en contraste con los resultados de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), cómo los centros de educación de adultos tienen ya una presencia del 75.6 % en las localidades del medio rural andaluz, mientras que los porcentajes de áreas deportivas (69.6 %) y bibliotecas públicas (59.9 %) también superan

ampliamente la barrera de la mayoría, si bien, hay que resaltar, asimismo, que otros servicios destinados al desarrollo y esparcimiento de los más jóvenes, como las áreas de ocio (19.4 %) o los clubes juveniles (24 %) siguen estando todavía escasamente presentes en nuestro contexto de investigación, e igualmente preocupante es el tema de los transportes en todas sus variedades (diario, semanal, quincenal o mensual) que, en todos los casos todavía no existen, como mínimo en una tercera parte (32.3 % - 46.6 %) de las localidades consideradas para este estudio

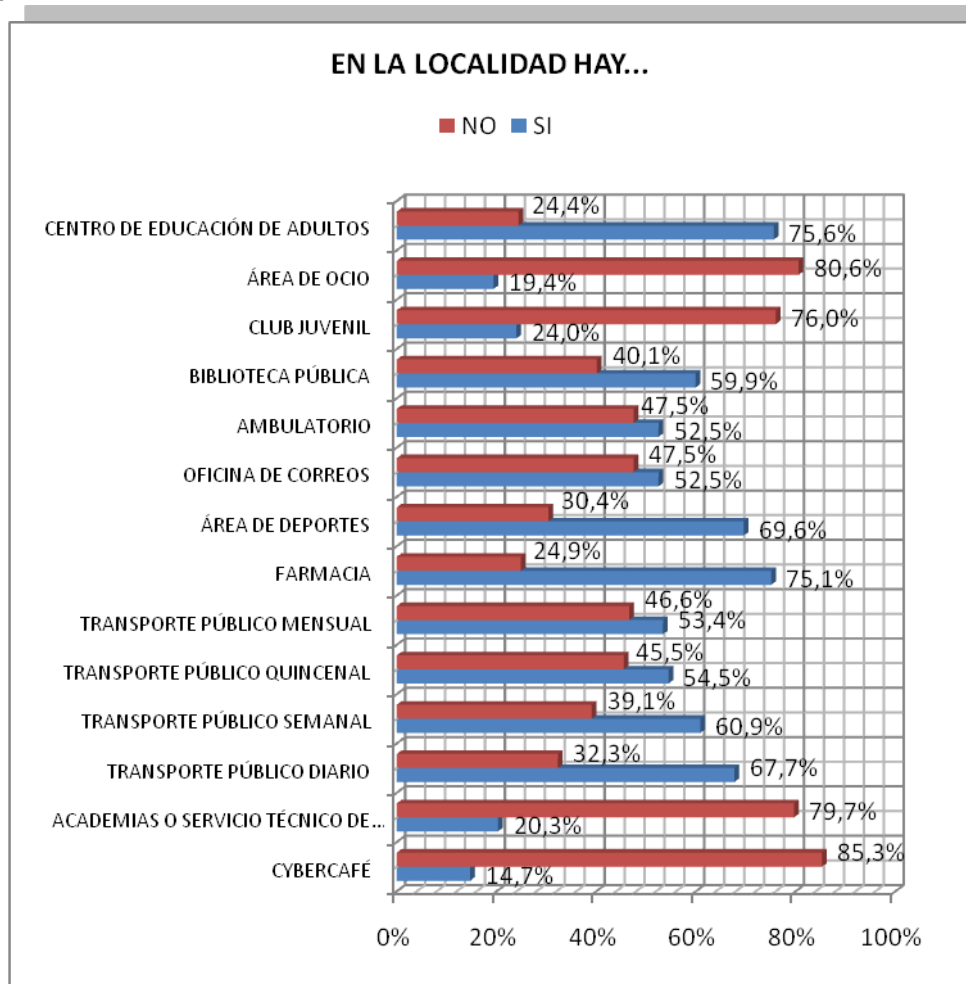


Gráfico 16: Existencia de Servicios Sociales Elementales en las Localidades de Origen de los C.P.R.s Encuestados

Sólo nos resta, para culminar totalmente el análisis de frecuencias de este ítem, concentrarnos en aquellas situaciones particulares que no fueron clasificadas ni por localidades ni por zonas de influencia de los C.P.R.s.; en ese sentido, en primer lugar, y muy en línea con los resultados que hemos venido obteniendo, que demuestran que la presencia de ambulatorios y servicios sanitarios ha aumentado ostensiblemente en el medio rural andaluz durante los últimos años, se aprecia que, efectivamente, para recibir una asistencia médica adecuada, la mayoría de los enfermos (63.6 %) de este contexto ya no se tienen que desplazar al centro de salud urbano más próximo como ocurría antes, lo que evita así, las consecuentes molestias y posibles incidencias que se pudieran derivar del traslado...

PARA RECIBIR ASISTENCIA MÉDICA EL ENFERMO SE TIENE QUE DESPLAZAR AL CENTRO URBANO MÁS PRÓXIMO (MDUR)...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	79	36,4	36,4	36,4
No	138	63,6	63,6	100,0
Total	217	100,0	100,0	

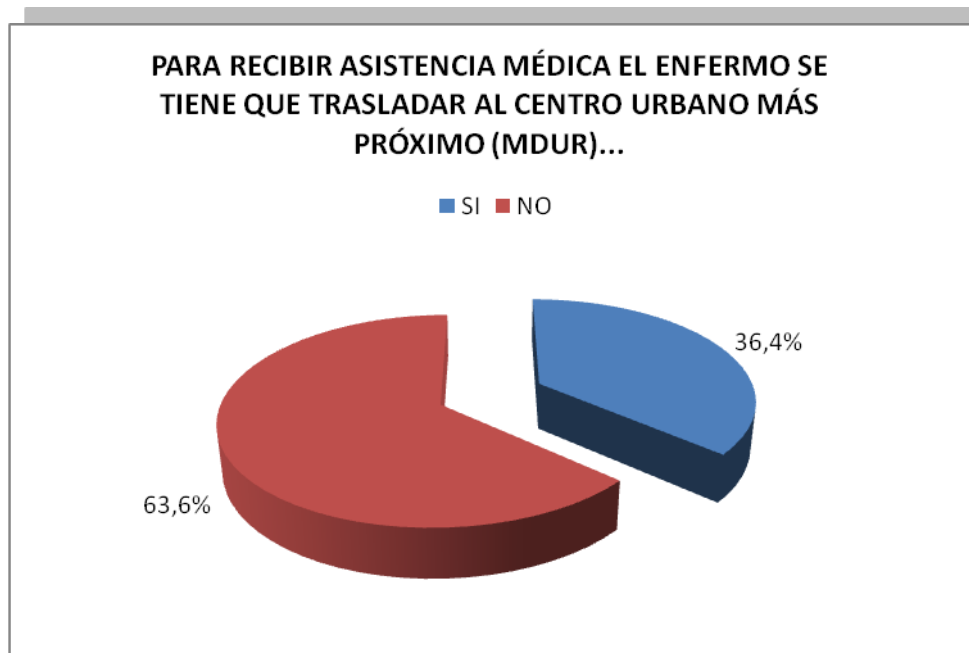


Gráfico 17: Para Recibir Asistencia Médica el Enfermo se Tiene que Desplazar al Centro Urbano más Próximo...

Quizá más preocupante sea el hecho de que, aunque efectivamente también ya hay mayoría de ambulancias para trasladar a estos enfermos (54.8 %), todavía en casi la mitad de las aldeas rurales andaluzas (45.2 %) carecen de este servicio tan importante y necesario. Lo cual, sin duda, requiere de una profunda mejora por parte de la administración sanitaria. Así...

PARA TRASLADAR ENFERMOS HAY AMBULANCIA (AMB)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	98	45,2	45,2	45,2
	No	119	54,8	54,8	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

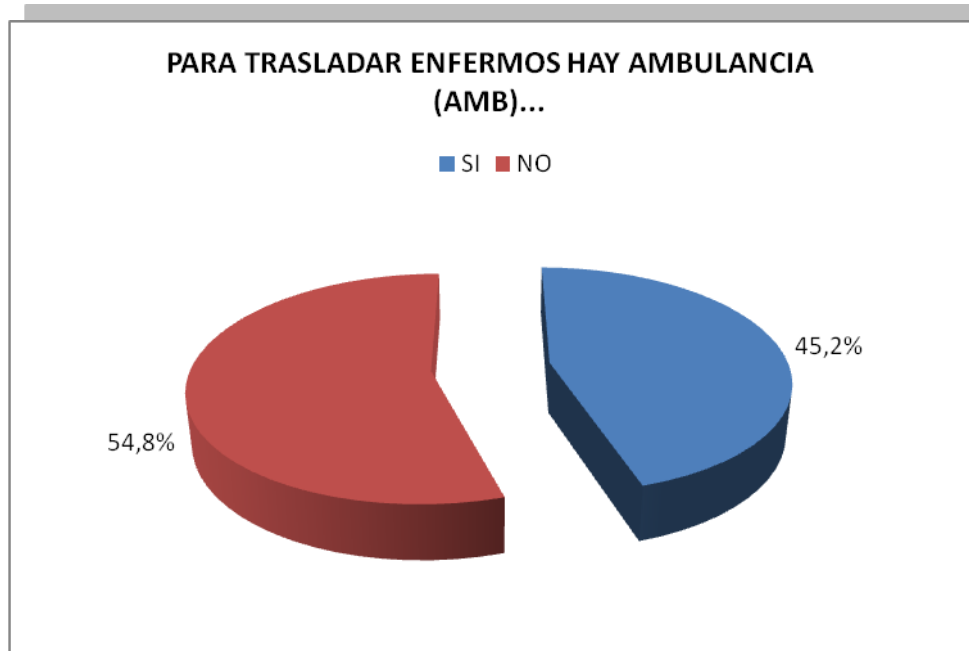


Gráfico 18: Presencia de Ambulancia Para el Traslado de Enfermos en el Medio Rural Andaluz

De igual interés resulta para nuestra investigación el saber hasta qué punto la administración pública consideró prioritaria la actividad compensatoria en las zonas rurales, de ahí que en el cuestionario existiera un ítem específico destinado a conocer la proporción de Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.s) que se habían creado desde las investigaciones de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) y BUSTOS JIMÉNEZ (2006), pues no debemos olvidar que esta denominación se otorgaba a todas aquellas instituciones escolares que requerían de una intervención urgente de carácter compensatorio con el que paliar las graves deficiencias que presentaban.

Entre las medidas que se podían emplear para mejorar la desigualdad que sufrían estas escuelas podemos destacar (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 9):

- Ratio profesor / alumno escolarizado en el centro de 1 / 25 pudiendo llegar a 1 / 30 por necesidades de escolarización.
- Prioridad en la mejora del mobiliario y equipamiento didáctico.
- Sobredotación económica para gastos de funcionamiento.
- Dotación complementaria de medidas y recursos.
- Si fuera necesario, además de la actividad académica, estos centros contarán con los medios para la atención de servicios complementarios como comedor y otros.
- Régimen singular de provisión de plazas que permita la selección y continuidad del profesorado.
- Plan específico de formación y perfeccionamiento del profesorado.

¿EL CENTRO ES DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE? (CAEP)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	88	40,6	41,1	41,1
	No	126	58,1	58,9	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
	Total	217	100,0		

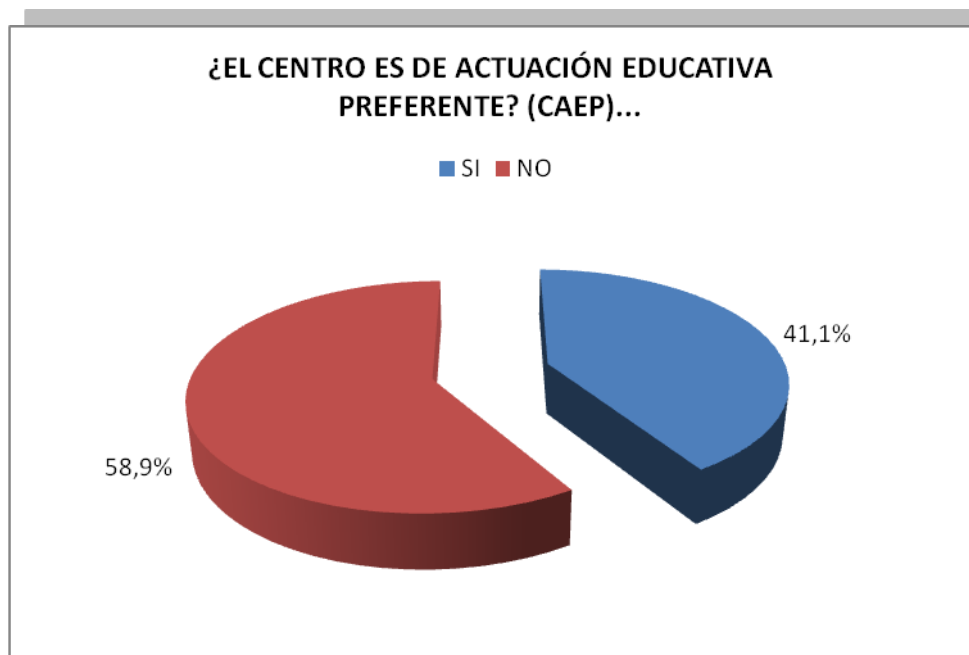


Gráfico 19: Presencia de Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.s) en el Medio Rural Andaluz

Tal y como se puede apreciar y, pese a la importancia de la medida en un contexto tan desfavorecido como el rural, lo cierto es que, veinte años después de la promulgación de la normativa reguladora de estos centros (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b), tan sólo un 41.1 % de los encuestados manifiesta estar trabajando en alguno de los C.P.R.s andaluces ha conseguido tal denominación, lo que, sin duda, plantea la cuestión de si todo el que lo necesitaba recibió realmente la ayuda, o si simplemente la actuación compensatoria no se llevó a cabo con toda la eficacia que debiera...

A pesar de las nuevas exigencias de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, tampoco le ha ido mejor a la escuela rural andaluza cuando de conseguir centros T.I.C. se trata. No olvidemos que, tal y como decíamos en el capítulo segundo, estos colegios, tras un proceso selectivo de adjudicación de esta denominación podrían disfrutar, entre otros, de los siguientes beneficios (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7036 - 7037: Art. 9):

- Conexión a la red en banda ancha y equipamiento informático y tecnológico para servicio del centro (biblioteca, secretaría, equipo directivo y equipos de ciclo o departamentos didácticos) así como dotación de un ordenador por cada dos alumnos/as. En el caso de los Institutos de Educación Secundaria este equipamiento se extenderá a todas las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio que por sus características lo requieran. En el caso de los Centros de Educación Primaria y Centros de Educación Infantil y Primaria, se equiparán las aulas a partir de Segundo Ciclo de Educación Primaria.
- Programas y materiales educativos en soporte informático para software libre.
- Designación de un coordinador o coordinadora de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de acuerdo con lo establecido en esta orden.
- Incremento de los gastos de funcionamiento del centro en hasta un 10%.
- Formación y asesoramiento específicos a los equipos directivos, los coordinadores de T.I.C.s y al profesorado del centro para el mejor aprovechamiento de los recursos informáticos y su incorporación a la docencia.
- Difusión de las experiencias a través de la red y publicación de los materiales educativos producidos.
- Reconocimiento de la participación en el proyecto como mérito específico, a los efectos de promoción docente legalmente establecidos o que se pudieran establecer.
- Prioridad en el envío de profesorado y/o alumnado en prácticas, de acuerdo con los procedimientos que establezca y regule la Consejería de Educación y Ciencia. .

Pues bien, el análisis de frecuencias de respuesta realizado sobre esta cuestión no deja muchas dudas al respecto:

¿EL CENTRO ES T.I.C.? (TIC)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	50	23,0	23,0	23,0
	No	167	77,0	77,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

En realidad esta pregunta no deja nada al azar pues, como puede verse por los datos obtenidos, tan sólo un 23 % de la muestra encuestada de profesorado de la escuela rural andaluza afirma estar trabajando en un centro que haya conseguido la denominación T.I.C., con lo cual nuevamente se plantea la duda de si, pese a que la Sociedad de la Información está promoviendo con urgencia la integración de estas tecnologías en los centros educativos, esto se está haciendo de forma real y efectiva, sobre todo en nuestros C.P.R.s...

Quizás nos ayude mejor a comprender todas estas circunstancias el análisis de contingencias realizado en función de la variable tipo de centro (TIC). Veamos ahora algunos de los resultados obtenidos...

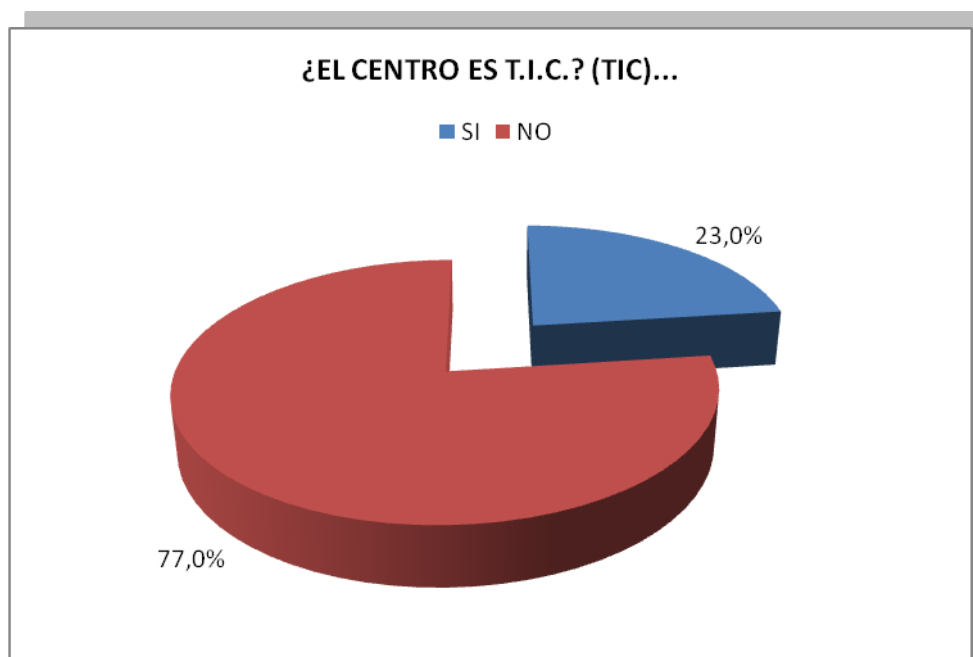


Gráfico 20: Presencia de Centros T.I.C. en el Medio Rural Andaluz

2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

En este apartado del trabajo y, siguiendo con el plan metodológico que nos habíamos trazado en el capítulo tercero, se procede a la realización de un análisis de contingencias que permita valorar el contraste existente entre las respuestas de los encuestados a cada uno de los ítems que componen esta dimensión del cuestionario, en función de la variable tipo de centro (TIC). Dicho análisis, realizado mediante el cálculo de la prueba χ^2 de Pearson con un nivel estadístico de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) ha arrojado los siguientes resultados:

ÍTEMS	G.L.	χ^2	P (SIG.)	CASOS VÁLIDOS	ÍTEMS	G.L.	χ^2	P (SIG.)	CASOS VÁLIDOS
PCPR	7	26,193	0,000**	217	ZINF	1	0,156	0,693	217
EDAD	3	4,177	0,243	215	LCYB	1	2,352	0,125	217
SEX	1	3,760	0,052	216	LACI	1	0,735	0,391	217
NEST	2	3,998	0,135	215	LTRD	1	0,152	0,697	217
PDC	1	1,163	0,281	208	LTRS	1	0,178	0,673	202
AÑC	3	6,845	0,077	214	LTRQ	1	0,001	0,969	200
UINF	3	49,178	0,000**	208	LTRM	1	0,038	0,846	204
UPRI	4	16,563	0,002**	209	LFAM	1	0,909	0,340	217
UESO	1	26,395	0,000**	209	ZFAM	1	6,030	0,014**	216
AINF	2	3,776	0,151	189	MDUR	1	5,824	0,016**	217
APRI	4	41,117	0,000**	191	AMB	1	1,345	0,246	217
AESO	2	13,870	0,001**	198	INEM	1	2,280	0,131	217
DINF	2	14,740	0,001**	196	ZDEP	1	1,263	0,261	217
DPRI	4	81,035	0,000**	198	LCOR	1	1,452	0,228	217
DESO	1	0,116	0,733	201	ZCOR	1	2,034	0,154	217
PAP	1	0,633	0,426	212	LAMB	1	7,948	0,005**	217
PLE	1	0,633	0,426	212	ZAMB	1	2,121	0,145	215
PEM	1	0,647	0,421	217	ZPRE	1	0,014	0,907	212
PEF	1	0,303	0,582	216	ZCUL	1	11,747	0,001**	217
PRE	1	0,647	0,421	217	LBIB	1	1,771	0,183	217
AUIF	1	13,097	0,000**	211	ZBIB	1	4,118	0,042**	217
CINT	1	4,446	0,035**	211	LJUV	1	20,602	0,000**	217
CENT	1	37,068	0,000**	217	ZJUV	1	0,363	0,547	217
TINT	3	59,703	0,000**	214	LDIV	1	0,291	0,589	217
PENT	1	75,612	0,000**	217	ZDIV	1	5,970	0,015**	217
MRNT	1	3,263	0,071	215	EADU	1	0,450	0,502	217
ZCYB	1	0,862	0,353	216	CAEP	1	0,263	0,608	214

Tabla 1: Resultados de la Prueba χ^2 de Pearson

Salta a la vista del lector que, en este primer ámbito de estudio de la investigación cuantitativa puesta en marcha, no son pocas las diferencias estadísticamente significativas que se aprecian en las proporciones de respuesta del profesorado al clasificar los casos en función de si desarrollan su trabajo en centros T.I.C. o en simples Colegios Públicos Rurales.

Así podemos apreciar, en primer lugar, cómo la mayor parte de estos docentes se encuentra claramente ubicada en centros rurales comunes (PCPR), siendo Granada la provincia en donde más se nota esta diferencia con 49 sujetos (22.58 %), frente a los sólo 10 (4.6 %) que aparecen en estas instituciones especiales. Este contraste se aprecia en todas las provincias andaluzas, dándose, además, el caso de que en Cádiz y Sevilla no aparecen maestros que trabajen en centros T.I.C., lo cual no hace sino ampliar aún más esta disparidad.

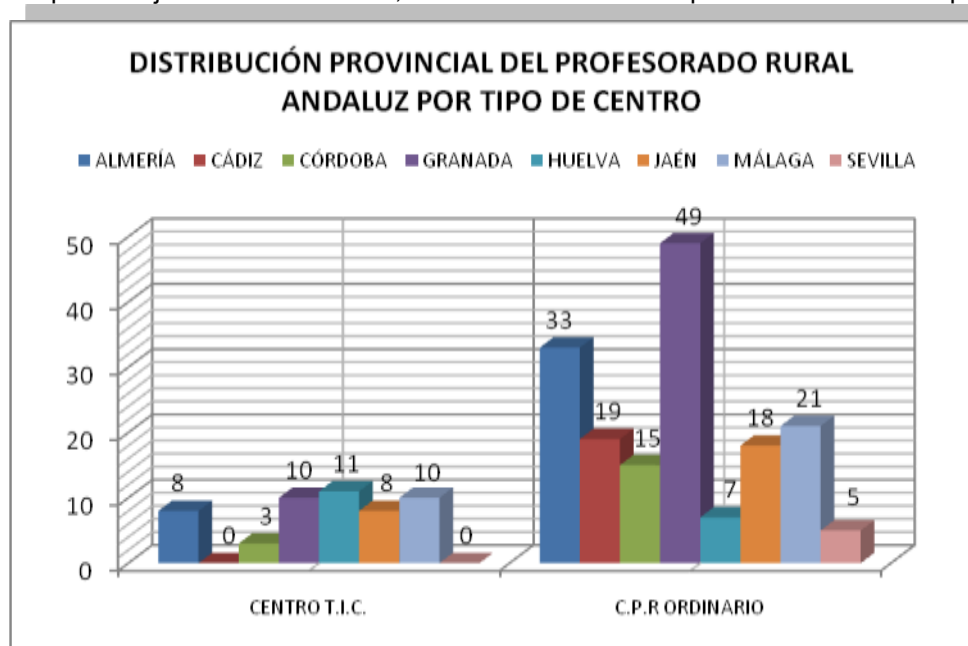


Gráfico 21: Distribución Provincial del Profesorado Rural Andaluz por Tipo de Centro

Si además del tipo de centro, segmentamos las respuestas de los sujetos participantes en función del número de unidades existentes en sus lugares de trabajo, estas diferencias que hemos venido apreciando tienden incluso a radicalizarse considerablemente. Así...

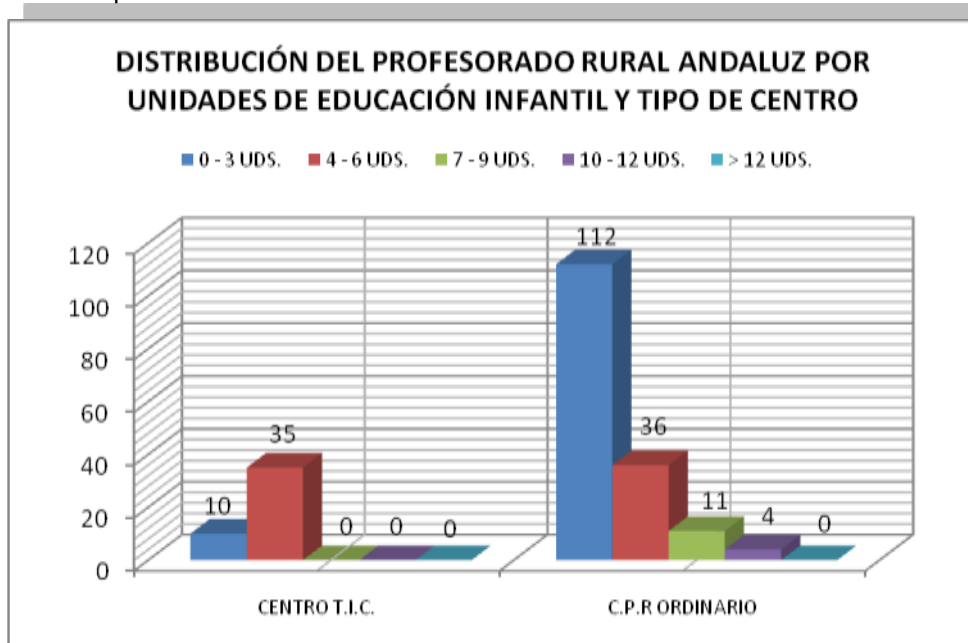


Gráfico 22: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Unidades de Educación Infantil y Tipo de Centro

En todos los casos podemos apreciar nuevamente cómo el profesorado rural andaluz se encuentra concentrado en los C.P.R.s ordinarios, los cuales, además, por ende, disponen de pocas unidades destinadas a la Educación Infantil (UINF), mayoritariamente menos de 4. Así podemos ver precisamente cómo 112 de estos sujetos (53.8 %) trabaja precisamente en estas instituciones rurales comunes de tan pocas unidades frente a los sólo 10 (4.8 %) de los centros T.I.C, si bien el número de docentes en ambos centros se iguala si el número de grupos pasa de 4 a 6 y es casi inexistente si vamos subiendo esta cifra.

Y tal ocurre si reagrupamos los casos por unidades de Educación Primaria (UPRI) y de E.S.O. (UESO). Nuevamente podemos ver que el profesorado se concentra, cualquiera que sea el número de estos grupos, en los centros rurales ordinarios, siendo minoría en los T.I.C.s. Este hecho particular podemos verlo en los gráficos 23 y 24, dándose además la circunstancia de que en ningún centro rural andaluz, T.I.C. o no, aparecen más de 6 unidades de E.S.O.:

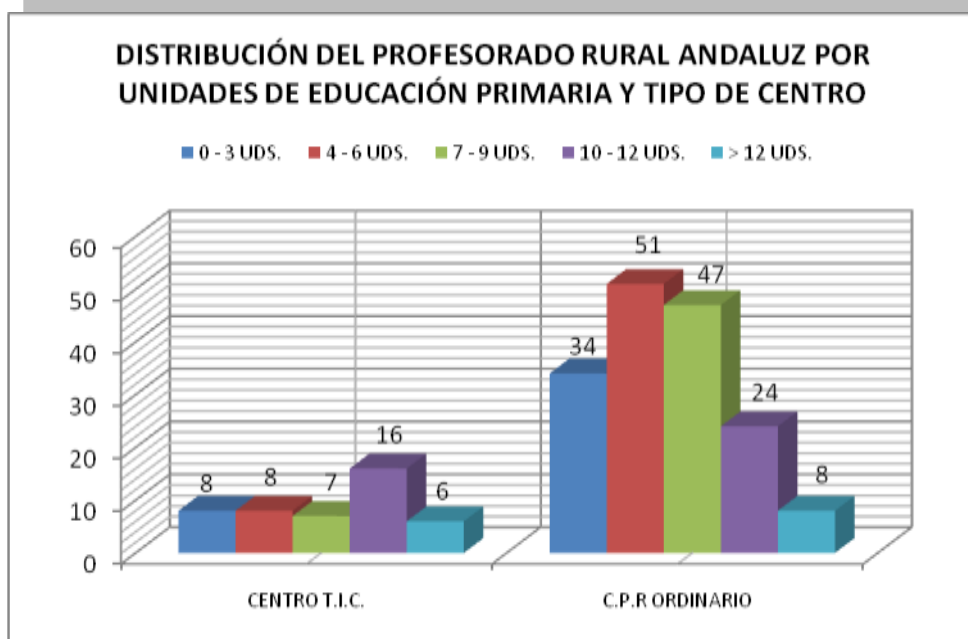


Gráfico 23: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Unidades de Educación Primaria y Tipo de Centro

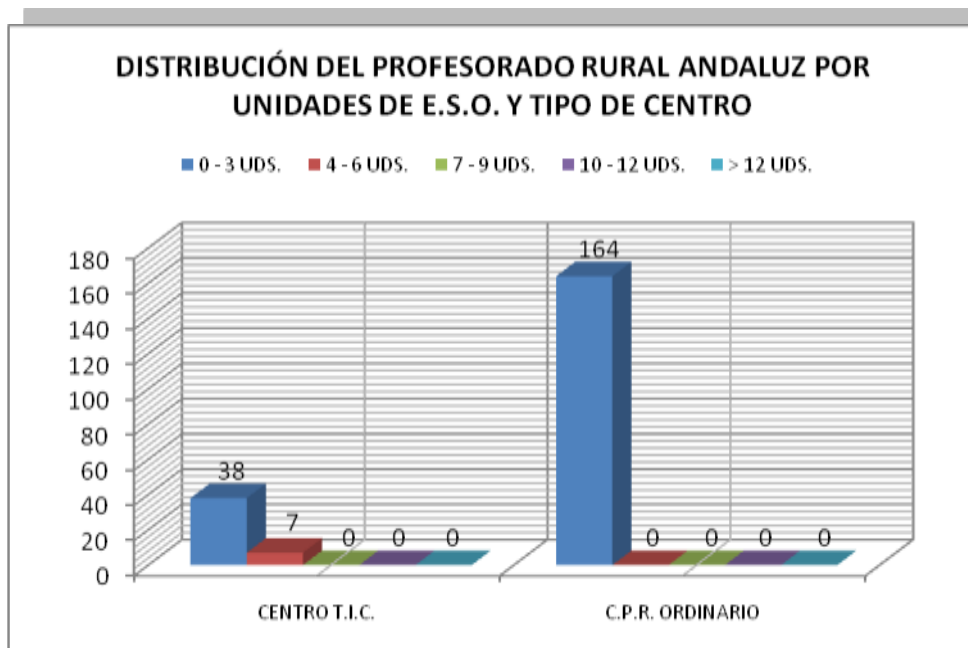


Gráfico 24: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Unidades de E.S.O. y Tipo de Centro

No aparecen tampoco sorpresas al enfocar la cuestión en función de los tipos de centro y del número de alumnos de Educación Primaria (APRI), pues, tal y como salta a la vista en el siguiente gráfico, la mayor parte de la muestra encuestada (74.87 %) se encuentra ubicada en C.P.R.s comunes cuyo número de discentes oscila entre 0 y 120, mientras que, en el caso de los centros T.I.C., sólo aquellas instituciones cuyo censo varía entre los 81 y los 120 estudiantes son las que tienen mayor proporción de profesores, con 20 de ellos (10.47 %).

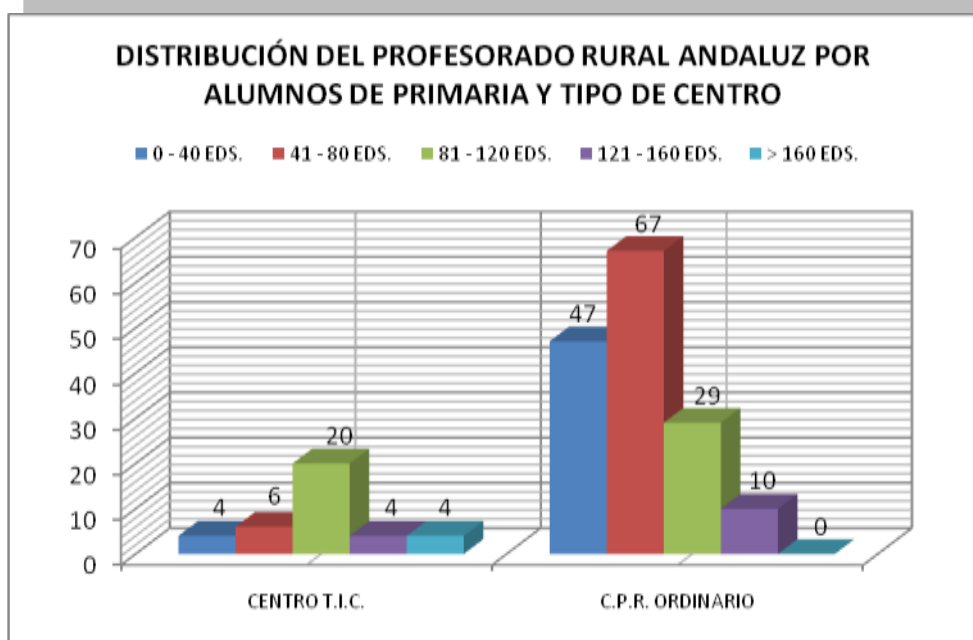


Gráfico 25: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Alumnos de Educación Primaria y Tipo de Centro

En el caso de considerar a los alumnos de la E.S.O. (AESO), la diferencia es mucho más radical si cabe ya que, como se puede apreciar, el número substantivo de maestros en centros rurales con más de 40 alumnos de este nivel académico es casi inexistente, ya sea de tipo T.I.C. o no. Así, resulta harto llamativo el contraste que existe en aquellos centros con menos de este número de alumnos, en donde la proporción de profesorado vuelve a ser mayoritaria en los colegios ordinarios con 154 sujetos (77.78 %) frente a los 35 (17.6 %) de los centros T.I.C.

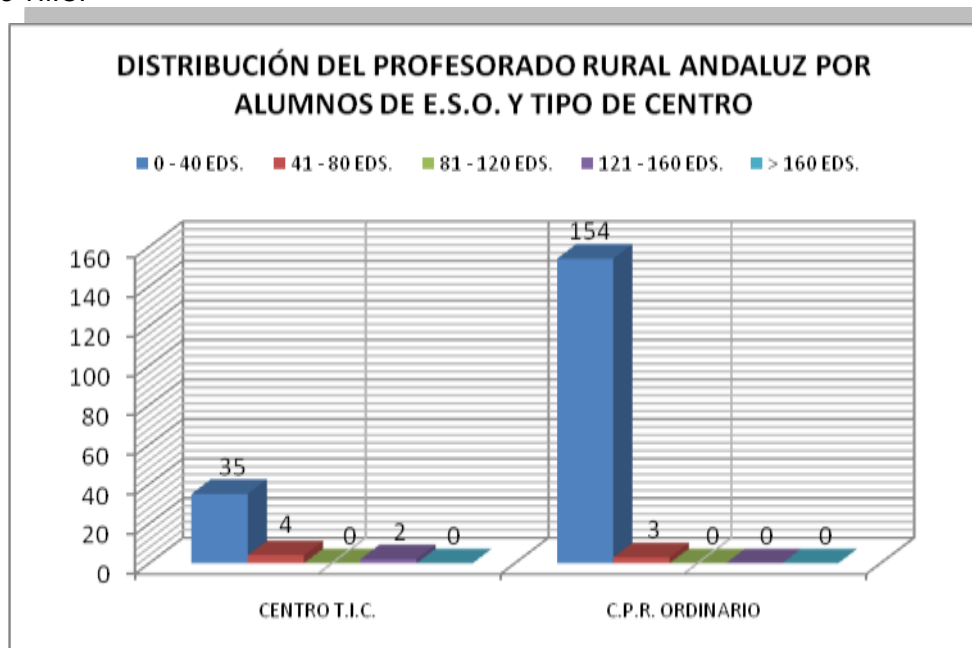


Gráfico 26: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Alumnos de E.S.O. y Tipo de Centro

Algo casi idéntico al fenómeno anterior ocurre si clasificamos las respuestas atendiendo al número de docentes de Educación Infantil (DINF), en donde los centros rurales que tienen más de 8 profesores son prácticamente inexistentes en Andalucía. En este caso, nuevamente la diferencia más radical la marcan los C.P.R.s simples de entre 0 y 4 docentes, con una frecuencia de 131 sujetos (66.8 %), frente a los sólo 21 (10.7 %) de los centros T.I.C.

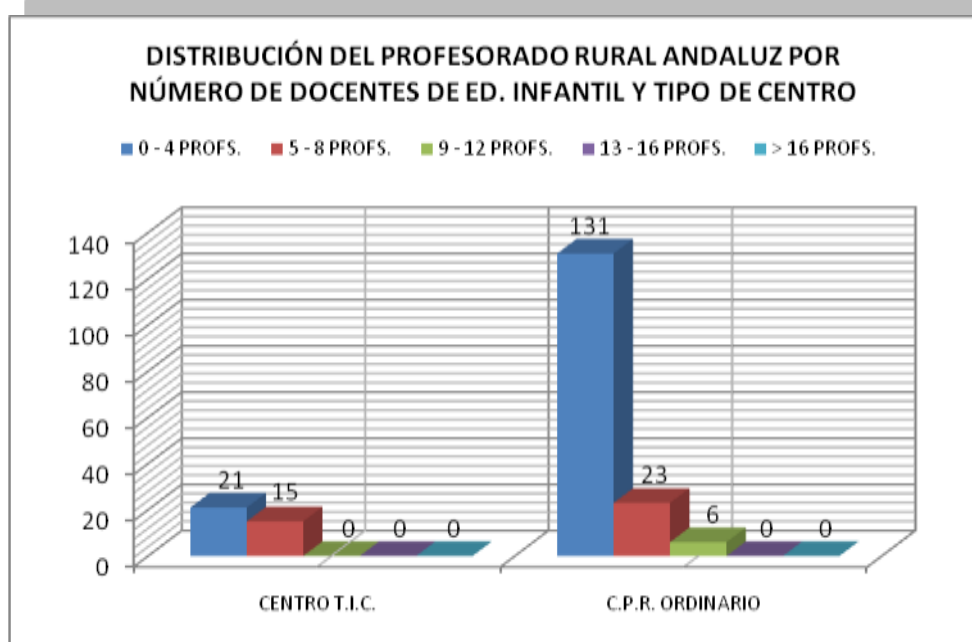


Gráfico 27: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Número de Docentes de Educación Infantil y Tipo de Centro

Si en lugar de ello, reorganizamos la casuística en función de los docentes de Educación Primaria (DPRI), los porcentajes de respuesta se dispersan, aunque la superioridad de proporción de profesorado presente en los colegios ordinarios se mantiene visiblemente con 160 sujetos (80.8 %) que trabajan en centros de hasta 16 profesores, en contraste con los sólo 22 (11.1 %) que trabajan en centros T.I.C. en idénticas condiciones. No obstante y, por primera vez, estos últimos colegios superan a los anteriores al ser los únicos en toda Andalucía que tienen en su seno a más de 16 profesores de Primaria, tal y como se aprecia en el gráfico 28:

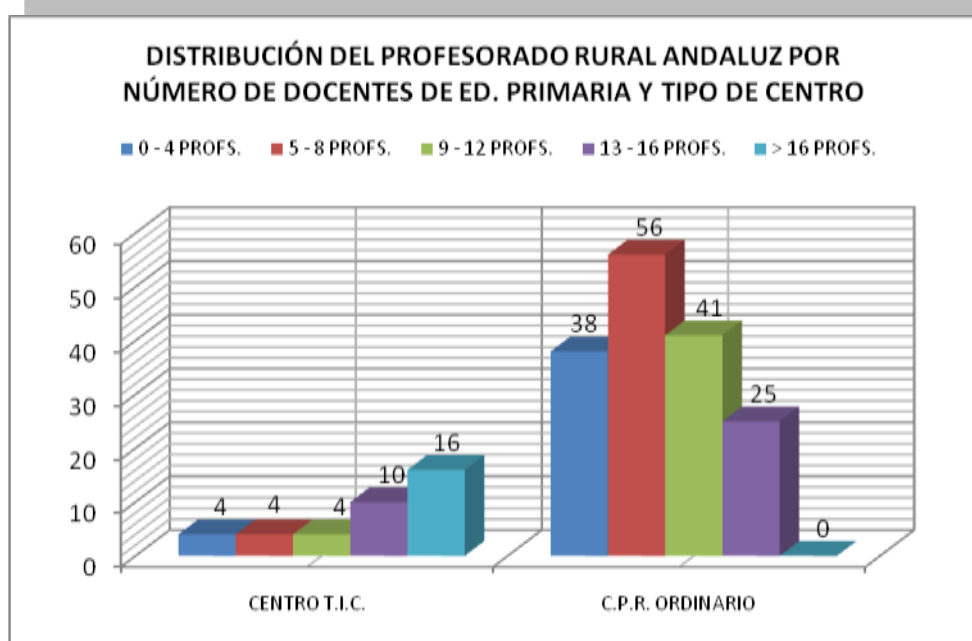


Gráfico 28: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Número de Docentes de Educación Primaria y Tipo de Centro

También aparecen cambios significativos en función del número de aulas de informática (AUIF) y los tipos de centro, pues salta a la vista que en los C.P.R.s no T.I.C.s, la proporción de sujetos que trabaja en centros sin aula de informática (42.18 %) es muy superior a la de los centros específicos, con 13 sujetos (6.16 %), si bien no deja de resultar irónico que existan colegios de este tipo que carezcan de un recurso tan elemental como un aula de informática, sobre todo sabiendo a qué están destinadas sus dotaciones específicas...

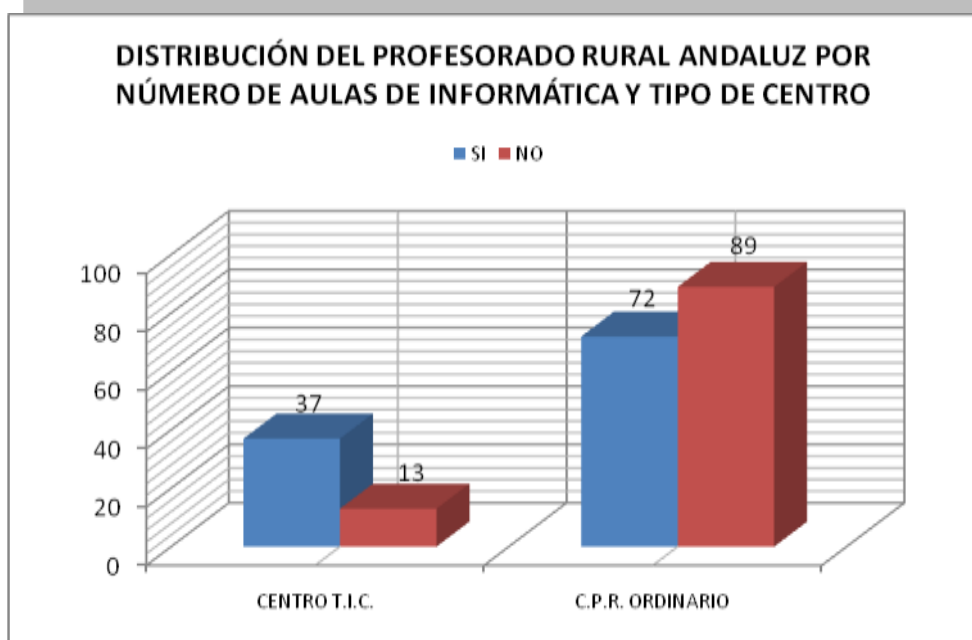


Gráfico 29: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Número de Aulas de Informática y Tipo de Centro

Por otro lado, cuando hacemos la contingencia de centro fijándonos en el número de conexiones a Internet (CINT), encontramos que la diferencia más aplastante surge nuevamente en los colegios comunes con acceso a la red, que cuentan con 127 profesores entre sus filas (60.1 %), en contraposición a los sólo 46 (21.8 %) que trabajan en centros T.I.C. de la Junta de Andalucía. En último este caso sí que el número de docentes que se encuentran en estos centros y que carecen de conexión a la red, es muy bajo, con tan sólo 4 individuos.

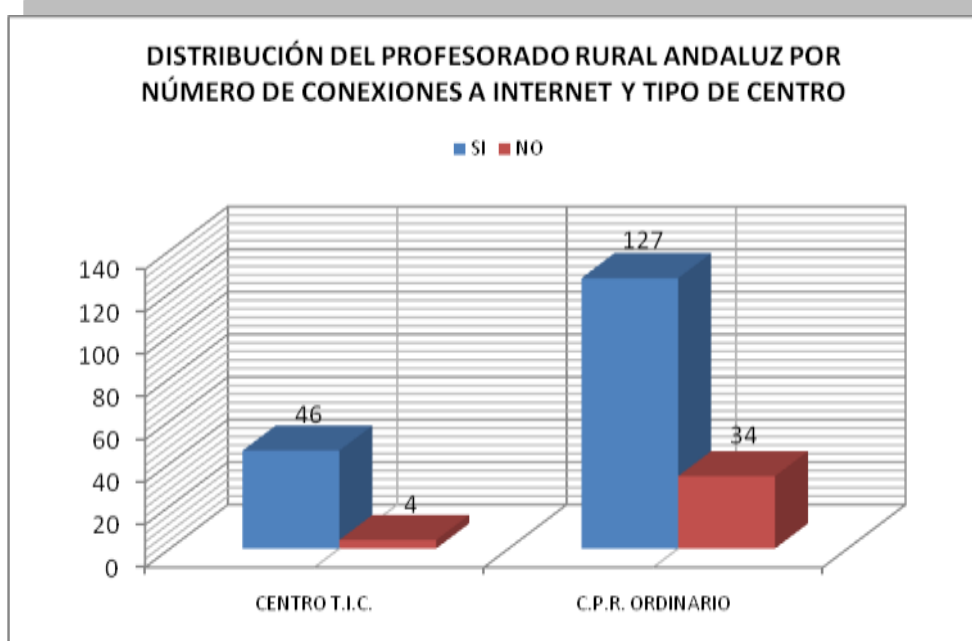


Gráfico 30: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Número de Conexiones a Internet y Tipo de Centro

También se han encontrado diferencias estadísticamente muy significativas al separar, según el tipo de centro, las respuestas dadas por la muestra de investigación a la cuestión de si en sus escuelas estaban o no implantadas las T.I.C.s (CENT). En este sentido, el hecho de que casi la totalidad de las instituciones que no tienen este tipo de recursos tecnológicos sean de tipo ordinario (43.77 %) no debe sorprendernos, en tanto que los centros T.I.C. son, por definición, escuelas que gozan específicamente de beneficios en materia de nuevas tecnologías. No obstante, resulta curioso, y un tanto sospechoso, el hecho de que 4 de los docentes encuestados (1.8 %) manifiesten trabajar en centros T.I.C.s que no tienen T.I.C.s...

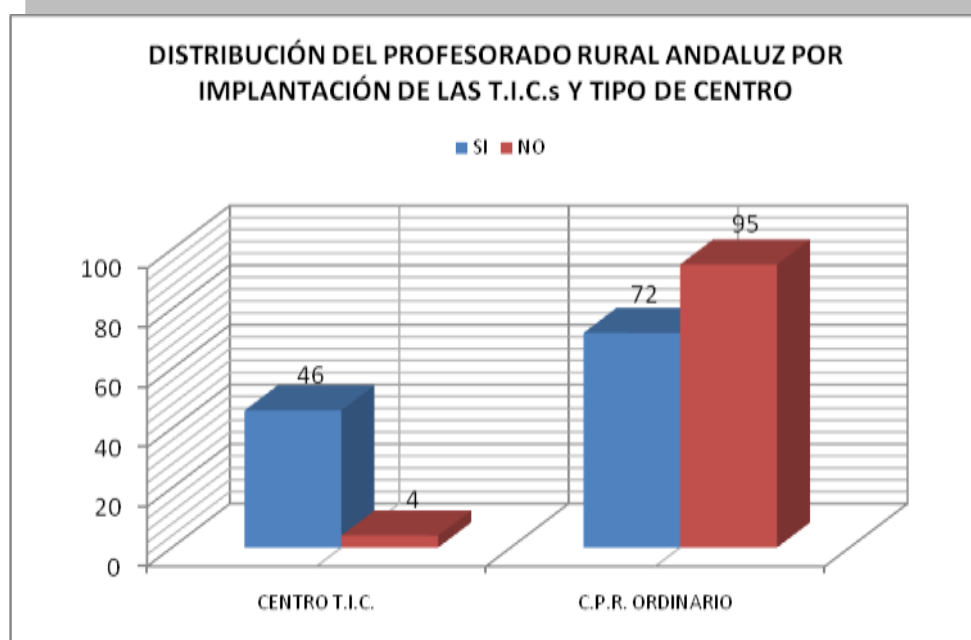


Gráfico 31: Distribución del Profesorado Rural Andalúz por Implantación de las T.I.C.s y Tipo de Centro

Igualmente, tampoco resulta extraño el que se concentre también en los centros ordinarios el mayor número de docentes que admiten que todavía no han visto implantadas las T.I.C.s en sus lugares de trabajo (TINT), con 95 sujetos (44.4 %), o que la gran mayoría sólo lleve trabajando con ellas menos de cinco años, dada su reciente llegada a nuestras vidas...

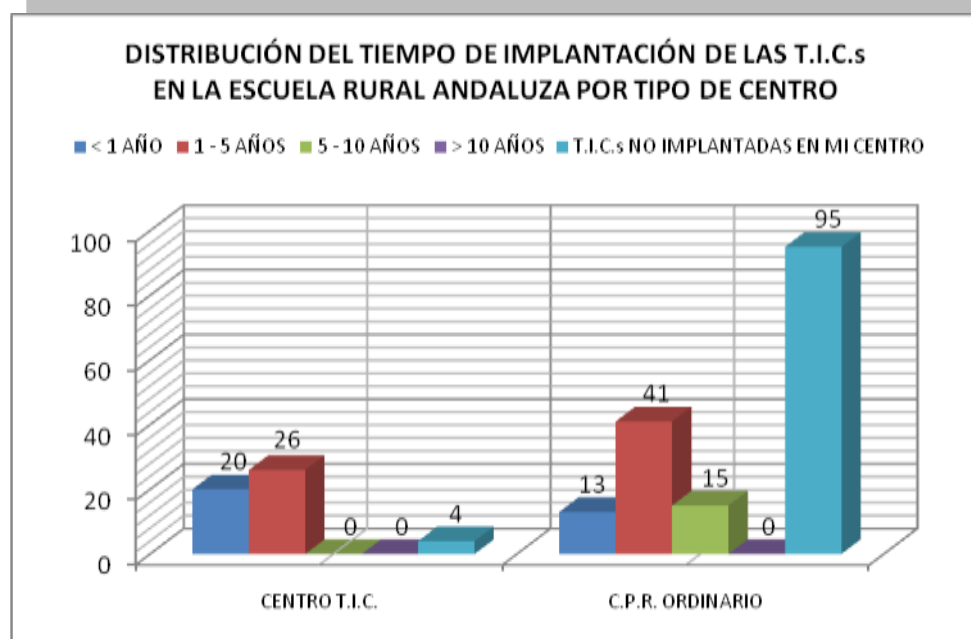


Gráfico 32: Distribución del Tiempo de Implantación de las T.I.C.s en la Escuela Rural Andalúza por Tipo de Centro

La respuesta también resultó harto rotunda cuando se les preguntó si existían en sus respectivas escuelas (PENT) profesores que se responsabilizaran de la enseñanza de las T.I.C.s en las aulas. Como se puede ver en el gráfico 33, 143 de los encuestados (65.9 %) se encuentran en C.P.R.s normales que carecen de este tipo de docentes, mientras que en los centros T.I.C. esta figura es algo más común, en tanto que hay 39 sujetos (17.9 %) que sí que afirman que en sus instituciones existen estos maestros responsables de las T.I.C.s

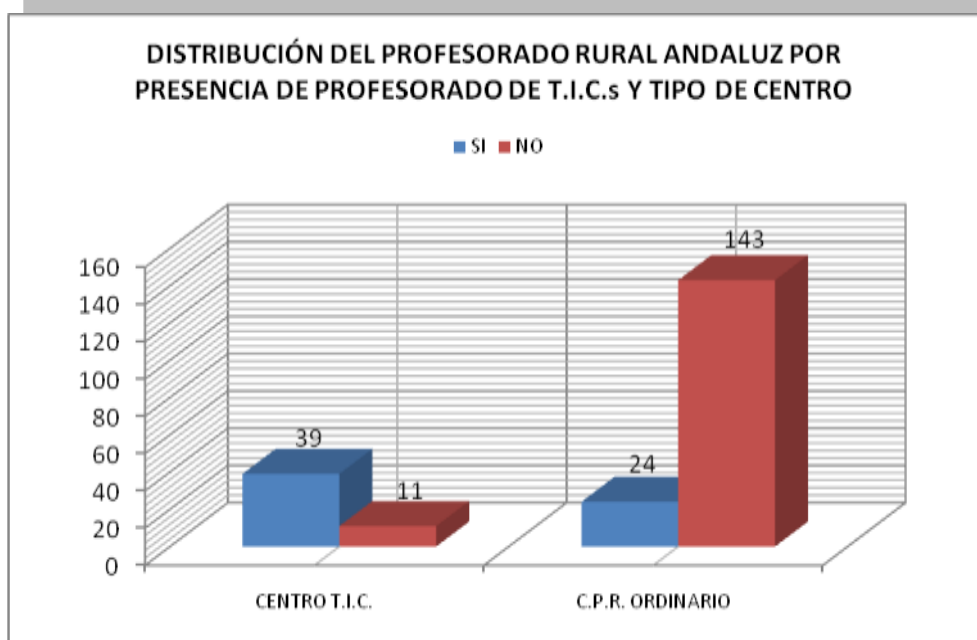


Gráfico 33: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Presencia de Docentes de T.I.C.s y Tipo de Centro

Centrados ya en otros aspectos de relevante significatividad, se ha detectado que el número de individuos de la muestra que manifiestan trabajar en un C.P.R. ordinario cuya zona de influencia cuenta con farmacia (ZFAM), concretamente 136 (62.9 %), es muy superior al de los que trabajan en un centro T.I.C. en idénticas condiciones (22.2 %). De hecho y, según parece, a la vista de los datos, estos colegios especiales están ubicados, casi en su totalidad, en zonas que disponen de más farmacias que el resto de escuelas rurales andaluzas.

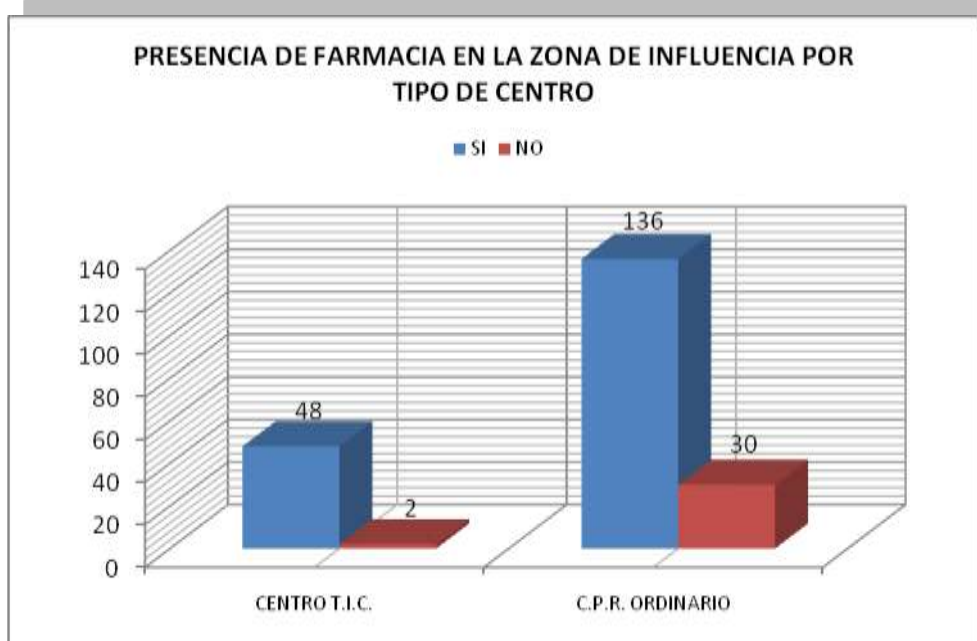


Gráfico 34: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Presencia de Farmacia en la Zona de Influencia del C.P.R. y Tipo de Centro

Esta última tendencia, sin embargo, no parece mantenerse pues, preguntados acerca de si para recibir asistencia médica, los enfermos de la zona se tenían que trasladar al centro de salud urbano más próximo (MDUR), la mayoría de los que responden negativamente se encuentran trabajando en C.P.R.s comunes (45.62 %), mientras que en los centros T.I.C., tan sólo 39 de los encuestados (17.97 %) manifiestan estar en tales condiciones...

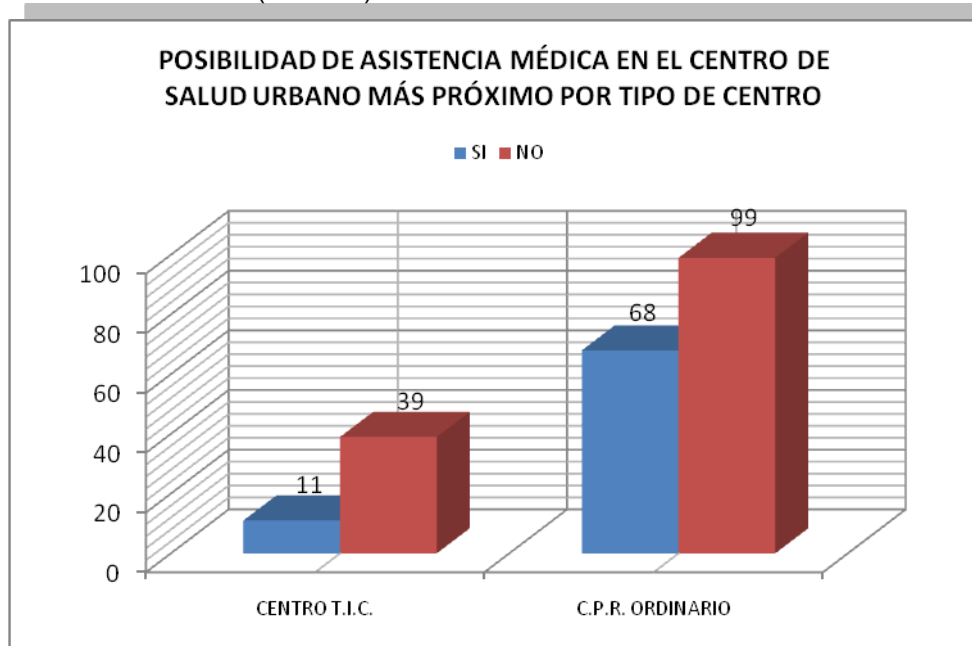


Gráfico 35: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Posibilidad de Asistencia Médica en el Centro de Salud Urbano más Próximo y Tipo de Centro

Y más significativa resulta, si cabe, esta segmentación de casos, cuando nos interesamos por comprobar si en las localidades sede de los respectivos C.P.R.s de los encuestados hay, cuando menos, un ambulatorio (LAMB), ya que la proporción de sujetos que responden, tanto afirmativa (36.4 %) como negativamente (40.55 %), es ostensiblemente superior a la de los docentes de centros T.I.C., que presentan un 16.12 % y un 6.91 % respectivamente en dichas situaciones:

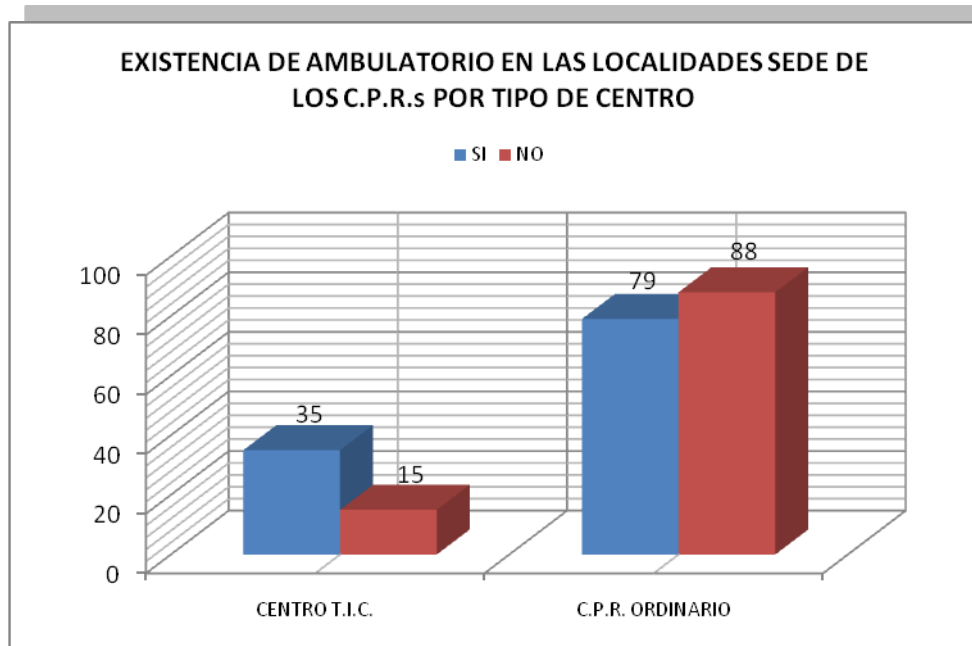


Gráfico 36: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Existencia de Ambulatorio en las Localidades Sede de los C.P.R. y Tipo de Centro

Una posición casi idéntica nos encontramos, de hecho, cuando valoramos la contingencia de tipo de centro al preguntar por la existencia de áreas de cultura en la zona de influencia de los colegios donde trabajan los individuos de la muestra que han tomado parte en el estudio (ZCUL), así nuevamente, los porcentajes de respuesta tanto afirmativa (37.3 %) como negativa (39.6 %), son muy superiores en las escuelas rurales normales a los que aparecen en los centros T.I.C., que ascienden a 17.5 % y 5.5 % respectivamente, y que revelan que la dotación de servicios sociales elementales en los entornos más inmediatos de estos nuevos colegios no es tan especial como las propias instituciones...

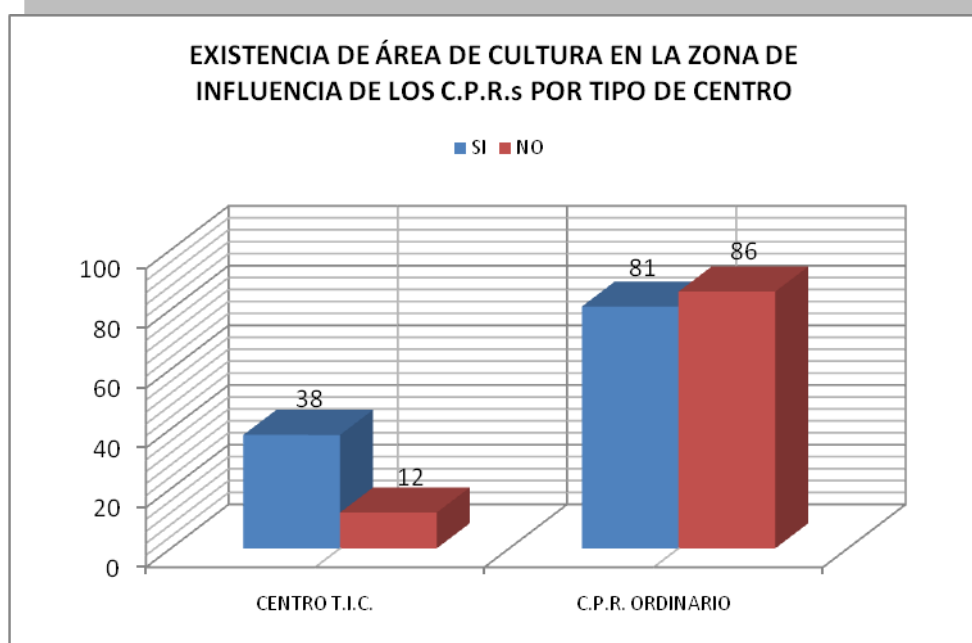


Gráfico 37: Distribución del Profesorado Rural Andalúz por Existencia de Área de Cultura en la Zona de Influencia de los C.P.R. y Tipo de Centro

Muy parecido es el resultado que se obtuvo al preguntar si había biblioteca pública en las zonas de influencia de sus centros de trabajo (ZBIB), donde se aprecia claramente la manifiesta superioridad de las proporciones de sujetos de los C.P.R.s ordinarios que responden tanto negativa (21.6 %) como afirmativamente (55.3 %), frente a las de los centros T.I.C. que, en idénticas condiciones, alcanzan valores de 3.2 % y 19.8 % respectivamente...

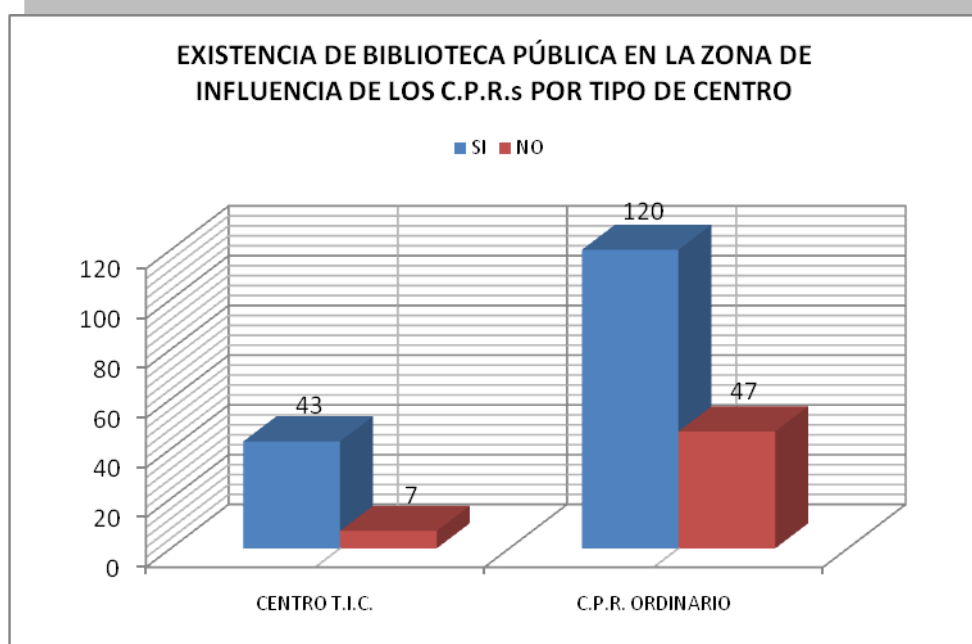


Gráfico 38: Distribución del Profesorado Rural Andalúz por Existencia de Biblioteca Pública en la Zona de Influencia de los C.P.R. y Tipo de Centro

En última instancia y, para acabar este análisis tan exhaustivo, los resultados de contingencia por centro obtenidos tras interesarnos por la existencia de club juvenil en las localidades en las cuales se encuentran ubicadas (LJUV) y por la posible presencia de áreas de ocio en las zonas de influencia de estas instituciones educativas (ZDIV) han mantenido la, hasta ahora, inquebrantable tendencia de superioridad de los colegios rurales comunes. Así, en el primer caso, se puede ver cómo predominan ampliamente los sujetos de estos centros que manifiestan que no hay club juvenil en su localidad, con 139 respuestas negativas (64.05 %), mientras que, en lo que a las áreas de ocio se refiere, las diferencias estadísticamente significativas de valoración también se perciben claramente al observar cómo hay mayoría de respuestas tanto afirmativas (34.1 %) como negativas (42.8 %) en las escuelas rurales ordinarias, en contraste a las otorgadas en los centros T.I.C., que alcanzan valores que ascienden a 14.7 % y 8.3 %, respectivamente en cada caso.

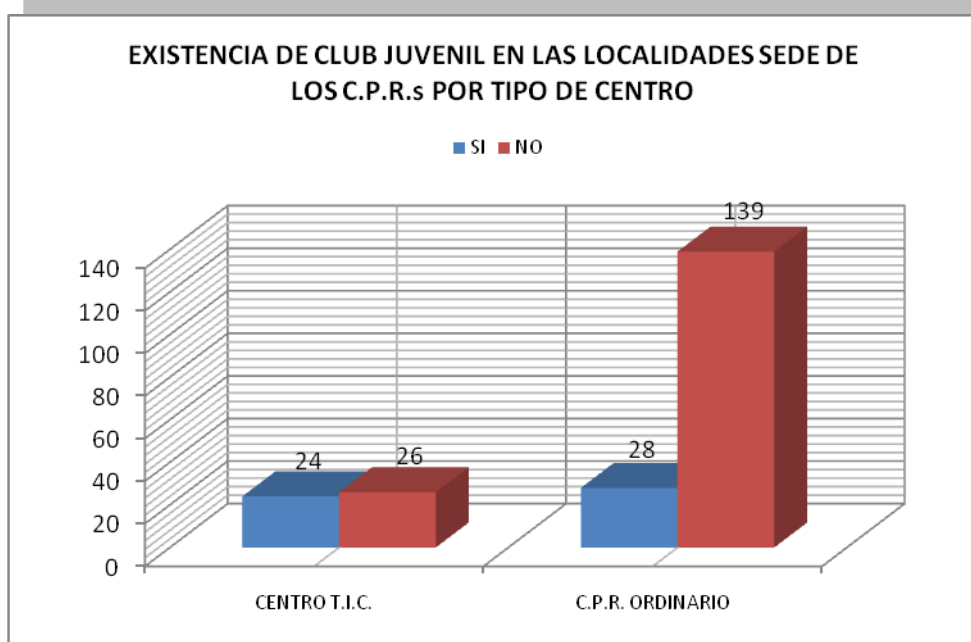


Gráfico 39: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Existencia de Club Juvenil en las Localidades Sede de los C.P.R. y Tipo de Centro

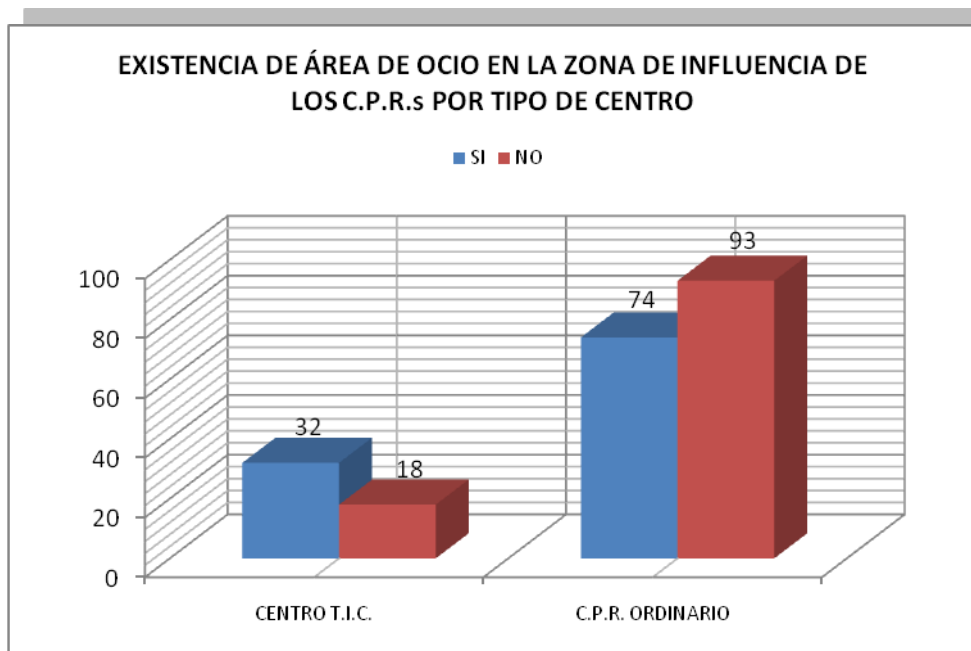


Gráfico 40: Distribución del Profesorado Rural Andaluz por Existencia de Área de Ocio en la Zona de Influencia de los C.P.R. y Tipo de Centro

Veamos ahora algunas de las conclusiones más significativas que se han derivado como consecuencia del intento proceso de valoración llevado a cabo...

3.- CONCLUSIONES

Hechos todos los análisis pertinentes a los ítems de esta dimensión del cuestionario, se pueden extraer como conclusiones más significativas las siguientes:

- La mayor parte del profesorado encuestado de la escuela rural en Andalucía (27.2 %) se encuentra en la provincia de Granada, que es, por ende, la provincia que más Colegios Públicos Rurales tenía en toda la comunidad autónoma en el momento de la recogida de los datos (37.3 %). El resto de la muestra se distribuye mayoritariamente entre Almería, Málaga y Jaén con porcentajes de presencia que oscilan entre el 12 % y el 19 %, mientras que en el resto de las provincias siempre remiten contestación menos del 10 %.
- La mayoría de los docentes que han tomado parte en el proceso de recogida de datos (63.7 %) es de mediana edad, esto es, tienen entre 31 y 50 años, siendo los maestros más veteranos, aquellos cuyas edades superan los 50 años, los menos representados en la investigación con una participación del 15.3 %, seguidos de los más jóvenes, entre 21 y 30 años, con el 20.9 %. Se cumple igualmente la tradicional premisa de que la docencia es una profesión eminentemente femenina, pues existe mayoría absoluta de respuestas (57.9 %) de mujeres frente al 42.1 % de los hombres.
- A pesar del precario nivel formativo del cual siempre ha adolecido el profesorado rural andaluz (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), apenas se han observado cambios en este aspecto durante los últimos años, pues casi un 85 % de los encuestados (84.2 %) sólo acredita tener estudios de diplomatura, mientras que, del porcentaje restante de la muestra participante en la investigación, aparte de no haber siquiera un solo doctor, tan sólo un insignificante 0.5 % manifiesta tener algún tipo de formación de postgrado (máster o experto), algo que, en una Sociedad del Conocimiento como la que estamos promoviendo, sin duda invita a cierta preocupación.
- Algo más de las dos terceras partes del profesorado de la escuela rural andaluza (67.8 %) ya había tenido con anterioridad otros destinos profesionales antes de llegar al centro en el cual se encuentra actualmente, frente al 32.2 % que se encontraba en el mismo ejerciendo por primera vez. En realidad, toda esta movilidad tiene mucho que ver con la vitalidad de la juventud, siempre ávida de cambio y de mejora, pues, tal y como demuestran los resultados, algo más de las tres cuartas partes de los maestros encuestados (75.7 %) tienen, como mucho, diez años de experiencia; esto es, en el medio rural andaluz, el profesorado es mayoritariamente joven, pues los profesionales más veteranos, aquellos con más de 30 años de experiencia, tan sólo representan un 0.5 % de la muestra encuestada.
- En el estudio por etapas educativas, también han aparecido resultados harto interesantes en lo referente a las infraestructuras y los recursos humanos de los centros que han participado en la investigación. Así, en la Educación Infantil, nos encontramos, por ejemplo que, en contraposición a los estudios de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), en los cuales se demandaban más plazas de este nivel en el medio rural, dada su importante carencia en el momento de la recogida de datos del mismo, ahora, casi todos los centros (92.8 %) disponen de entre 1 y 6 unidades destinadas específicamente a este momento de la educación formal, por no mencionar que también disfrutaban en la actualidad mayoritariamente (97 %) de hasta 8 profesores por centro para este nivel, así como de un máximo de 80 alumnos en un 96.8 % de las instituciones encuestadas.
- En la Educación Primaria, por otra parte, los resultados se muestran más acordes a la distribución de normalidad de Gauss, con un reparto más equitativo de recursos infraestructurales y humanos. De esta forma, predominan escasamente las instituciones que disponen de 4 a 6 unidades (28.2 %) y de 7 a 9 (25.8 %). Y tal ocurre con el número de alumnos existentes en las mismas, abundando ligeramente los colegios que tienen entre 41 y 80 discentes, seguidos muy de cerca por los que tienen entre 0 y 40 estudiantes (26.7 %) y los que disponen de entre 81 a 120 de estos

jóvenes (25.7 %). De la educación de todos ellos se encarga un profesorado repartido como sigue: predominan los colegios que tienen de 5 a 8 docentes (30.3 %), seguidos muy de cerca por los que tienen de 9 a 12 (22.7 %), de 0 a 4 (21.2 %) y de 13 a 16 de los mismos (17.7 %).

- Los cambios más radicales se observan, sin duda, cuando nos centramos en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en donde casi la totalidad de los centros encuestados (96.7 %) sólo tienen, como máximo 3 unidades destinadas específicamente a este nivel, con el consecuente descenso de alumnos, documentado en el hecho de que un 95.5 % de los C.P.R.s andaluces tan sólo disponen a lo sumo de 40 estudiantes y de que, por ende, en la totalidad de los mismos (100 %) sólo tienen, como máximo, a 8 de estos profesores cualificados para la docencia en esta etapa.
- El profesorado especialista, contrariamente a muchas de las consideraciones que sobre él hace la literatura científica al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003) tiene una presencia aplastante en los centros rurales andaluces. Así podemos ver cómo los expertos de Religión y Lengua Extranjera están presentes en todos aquellos colegios en los que trabajan los encuestados (100 %), seguidos muy de cerca por los de Educación Física, que hacen acto de presencia en el 99.5 % de estas instituciones, Educación Musical (93.5 %) y Apoyo (84.4 %). También existe ya conexión a Internet en el 82 % de estas escuelas, si bien, paradójicamente, tan sólo algo más de la mitad de las mismas (51.7 %) dispone de un aula de informática destinada al uso de las T.I.C. por parte del alumnado.
- En realidad, de acuerdo con los resultados obtenidos, estas tecnologías sólo están implantadas en el 54.4 % de los centros encuestados y, de ellos, en la mayor parte (31.3 %) tan sólo llevan funcionando entre 1 y 5 años, mientras que un 15.4 % ni siquiera hace un año que ha integrado estos recursos en su labor cotidiana. Así, tampoco es de extrañar que, en el momento de la encuesta, menos del 30 % de estas instituciones dispongan de profesores que asuman específicamente la enseñanza de las T.I.C.s (29 %) o tengan concertado algún servicio técnico para el mantenimiento y gestión de las mismas (29.8 %).
- En lo referente a los resultados obtenidos por zona de influencia de los C.P.R.s participantes en la investigación, el mundo rural todavía no está muy familiarizado con los cybercafés o los establecimientos de análogo carácter que trabajan con las T.I.C.s, en tanto que estos sólo están presentes en un 19.4 % de las mismas, y tal ocurre con aquellas empresas destinadas al mantenimiento y gestión de los recursos informáticos (14.3 %), lo que invita inmediatamente a preguntarse qué es lo que ocurre cuando estas tecnologías dejan de funcionar en estos entornos tan difícilmente accesibles desde el punto de vista geográfico.
- Con los servicios sociales más básicos y, a nivel también de zona de influencia de los C.P.R.s, la situación experimenta cierto desajuste en el sentido de que, si bien muchas de estas prestaciones sí que tienen una importante prevalencia en el ámbito rural, como son las farmacias (85.2 %), las oficinas de correos (76.5 %), los ambulatorios y centros de salud (75.3 %) o las bibliotecas públicas (75.1 %), hay otras tantas de ellas que son igualmente importantes y que podrían tener una mayor cabida en este medio, como las oficinas del I.N.E.M. (33.2 %), los clubes juveniles (36.4 %), las áreas de ocio (48.8 %), la prensa puntual (54.7 %) o las áreas de cultura, patentes estas últimas en un 54.8 % de las zonas en donde trabaja el profesorado encuestado.
- Centrados ya en los hallazgos obtenidos por localidad sede de los C.P.R.s, se han observado profundos desajustes entre las proporciones de presencia de los servicios sociales básicos. Así podemos comprobar, en primer lugar, cómo el transporte, en términos generales, sigue siendo deficiente en casi la mitad de las aldeas encuestadas, en tanto que el más frecuente es el diario, que existe en tan sólo el 67.7 % de las mismas, seguido del semanal (60.9 %), quincenal (54.5 %) y mensual (53.4 %), algo muy parecido a lo que les ocurre a los ambulatorios y oficinas de correos, ambos con cabida en tan sólo el 52.5 % de los pueblos participantes en el estudio. Mayor presencia tienen, por otro lado, servicios como los centros de educación de adultos (75.6 %), las farmacias (75.1 %), las áreas deportivas (69.6 %) o las bibliotecas

públicas, que aunque, ciertamente, existen en el 59.9 % de estas aldeas, sí que es cierto que siguen brillando por su ausencia en casi la mitad de las mismas, por no mencionar que otras prestaciones como las áreas de ocio (19.4 %), los clubes juveniles (24 %), los cybercafés (14.7 %) o las academias y servicios técnicos de gestión de recursos informáticos (20.3 %) son todavía tan poco frecuentes en este entorno que nos invitan a pensar hasta qué punto están dotados debidamente nuestros municipios de todas estas asistencias fundamentales.

- Y es que la descompensación de estas prestaciones es tal, que los servicios imprescindibles pueden ser poco frecuentes en el medio rural, mientras que otros no tan necesarios pueden tener mayor presencia en el mismo. Es el caso de la asistencia médica a distancia pues, todavía, a día de hoy, más de un 35 % de los sujetos que participaron en este estudio se tiene que trasladar al centro de salud urbano más próximo, en caso de tener una emergencia médica, ya que no dispone de otro entorno de atención sanitaria más cercano; y es que, por no haber, ni siquiera hay mayoría de ambulancias en el ámbito rural (45.2 %), recurso este de gran importancia, sobre todo en contextos de difícil accesibilidad geográfica. Una invitación, sin duda, a la reflexión profunda.
- En cuanto a la presencia de centros de naturaleza especial como los C.A.E.P.s, destinados a recibir actuación preferente por parte de la administración pública, dada la precariedad extrema de su situación, y en contraste con los resultados de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), cada vez, afortunadamente, son menos frecuentes este tipo de instituciones en el medio rural, así, en este momento, ni siquiera llegan a constituirse como mayoría en número (41.1 %), lo que indica que el proceso de recuperación es lento, pero sigue en marcha; los centros T.I.C., por otro lado, y por los que tanto parece haber apostado la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía desde 2003, tienen, tristemente, todavía poca presencia en el entorno rural, en tanto que ni siquiera la cuarta parte de encuestados afirma estar trabajando en uno de estos colegios especiales (23 %). Esta situación invita a pensar que, en la apuesta por este nuevo tipo de escuelas, hay que tener más en cuenta al sector del campo, pues después de varios años, no son demasiadas las que están adscritas a las ventajas que esta denominación tiene, y eso, sin duda, redundará en detrimento de la nueva ruralidad.
- Si nos centramos en las contingencias obtenidas tras cotejar todas las variables de estudio de esta dimensión, en función de la tipología de centro (T.I.C.), algunos de los resultados más notables han sido los siguientes:
 - La mayor parte del profesorado del medio rural andaluz se encuentra concentrado en los C.P.R.s comunes, por otra parte, mucho más numerosos que los centros T.I.C. Esta diferencia es más acusada en la provincia de Granada (22.58 %) por encima del resto del territorio andaluz, llegando a darse el caso de haber lugares en donde este nuevo tipo de instituciones ni siquiera existe, como Cádiz o Sevilla.
 - El número de unidades de Educación Infantil es manifiestamente insuficiente, tanto en los centros T.I.C. como en los ordinarios, si bien es en estos últimos donde más abundan, pues nuevamente la mayoría de los encuestados (53.8 %) trabaja en instituciones que, a lo sumo, tienen sólo 3 aulas para este nivel. Este hecho también tiene lugar si nos fijamos en la Educación Primaria, que reúne a la mayor parte del profesorado en colegios rurales comunes de menos de 9 unidades (63.1 %), y especialmente en la E.S.O., donde casi el 80 % de estos maestros (78.4 %) desarrolla su labor en dichos centros, con el agravante de que, para este nivel, no disponen de más de 3 unidades.
 - Por número de alumnos y nivel tampoco aparecen grandes sorpresas en esta tendencia, ya que la mayor parte de la muestra participante en la investigación (74.87 %) se encuentra presente en colegios ordinarios que tienen menos de 120 discentes de Educación Primaria, o, si nos fijamos en la E.S.O., en instituciones con un máximo de 40 estudiantes (77.7 %), frente a los centros T.I.C. que, ambos casos, disponen de un número bastante más reducido de niños.

- Atendiendo al número de profesores, esta propensión a las diferencias estadísticamente significativas a favor de los colegios rurales normales se mantiene igualmente, ya que es en ellos, especialmente, en los que disponen de menos de 4 educadores, y en donde, en primer lugar, se concentra el porcentaje más elevado de tutores de Educación Infantil, con un 66.8 % de la muestra total de participantes en el estudio, mientras que, por otra parte, también es altamente predominante la cifra de maestros de Educación Primaria en estas instituciones, con un 80.8 % de los encuestados, los cuales afirman trabajar en escuelas donde, a lo sumo, hay 16 profesionales en plantilla, frente al 11.1 % de los centros T.I.C. que se encuentran en análogas condiciones.
- La infraestructura destinada al uso de las T.I.C.s tampoco escapa a esta disposición, ya que, aunque el número de profesores que trabajan en centros T.I.C. con aulas de informática (17.5 %) es superior al de aquellos que se encuentra en instituciones de este tipo sin estas clases especiales, su cuantía es casi la mitad frente a la de los maestros que desarrollan su labor en colegios ordinarios que sí que están dotados de estas salas especiales (34.1 %). Asimismo, la situación se repite con las conexiones a Internet, pues casi todos aquellos sujetos ubicados en los centros T.I.C. disponen de este tipo de acceso a la red (21.8 %), pero su número es visiblemente inferior cuando lo comparamos con el de los individuos que, en iguales condiciones, se encuentran en escuelas simples, que asciende a un 60.1 %.
- Por el grado de implantación de estas tecnologías tampoco existen grandes sorpresas: casi la mitad de los profesores que han tomado parte en la investigación (43.7 %) dice estar trabajando en C.P.R.s normales sin ningún tipo de dotación, e incluso se da el caso curioso de que existen 4 docentes que, pese a afirmar estar trabajando en un centro T.I.C., no recuerdan que exista este tipo de recursos en sus aulas. Es más, estos últimos individuos se reiteran en su respuesta al ser preguntados por el tiempo que llevan implantadas estas herramientas en sus escuelas, mientras que, del resto de los encuestados, un 32.2 % afirma que, en las escuelas ordinarias, llevan presentes una década, en contraste con lo que ocurre en los centros T.I.C., donde sólo asciende al 21.5 % el porcentaje de docentes que comparten esta valoración.
- Un resultado más drástico, en este sentido, apareció al preguntar si había docentes que asumían la responsabilidad de la enseñanza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pues casi las dos terceras partes de la muestra (65.8 %) se encontraban concentradas en colegios comunes que carecían de este tipo de profesorado especializado, mientras que en los centros T.I.C., este colectivo constituía mayoría con 39 sujetos (17.9 %), hallazgo este que demuestra que en este último tipo de instituciones hay más maestros implicados en la integración didáctica de estos nuevos recursos.
- Si, por otra parte, nos afanamos en analizar con detalle la presencia de los servicios sociales más elementales, en función de la tipología establecida, nos encontramos, en primer lugar, con que en la zona de influencia de las escuelas rurales normales, la presencia de farmacias es muy superior (62.9 %) a la que poseen en el entorno más inmediato de los centros T.I.C. (22.2 %); esta tendencia hegemónica de los colegios comunes se mantiene también en el resto de prestaciones públicas básicas en donde se han detectado diferencias estadísticamente significativas, a saber: la posibilidad de asistencia médica en el centro urbano más próximo (31.3 %), la existencia de ambulatorio (36.4 %) y la insuficiencia de club juveniles (12.9 %) en la localidad, o de área de cultura (37.3 %), biblioteca pública (55.2 %) y área de ocio (34.1 %) en la zona, lo que nuevamente nos lleva a demandar una mayor atención por parte de la administración pública, de cara a mejorar la calidad de los servicios básicos pues, a día de hoy, es altamente censurable comprobar cómo todavía una buena parte de la población rural andaluza carece incomprensiblemente de los mismos, pese a las demandas que se han venido haciendo de forma reiterada con el paso de los años.

CAPÍTULO

5

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

**FORMACIÓN INICIAL Y
PERMANENTE DEL PROFESORADO
RURAL ANDALUZ EN
TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN**

CAPÍTULO V

FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL ANDALUZ EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Si hay un tema verdaderamente candente hoy día, en lo que a la integración de las T.I.C.s en la Educación se refiere, es precisamente la formación del profesorado para el eficaz manejo e implementación didáctica de las mismas en las aulas; de ahí la necesidad de tener en nuestro instrumento de estudio una dimensión / subescala destinada específicamente al análisis de tal cuestión, sobre todo porque, tal y como postulan CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), BERLANGA QUINTERO (2003) y BUSTOS JIMÉNEZ (2006), si la sociedad tiene con la escuela rural una asignatura verdaderamente pendiente en la actualidad, esa es, sin duda, la preparación de sus docentes.

Esta subescala del instrumento, titulada “*Formación Inicial y Permanente del Profesorado Rural en Tecnologías de la Información y la Comunicación*”, está interesada, principalmente y, tal y como decíamos en el capítulo tercero, en arrojar luz sobre interrogantes relativos a si se preparaba en las universidades españolas al profesorado para el uso de todos estos recursos tecnológicos y, de hacerlo, si se hacía con fines a su aplicación a la labor educativa o a la formación específica en el medio rural.

También resultaban objeto de incuestionable interés para este tema algunos ítems centrados en los aspectos no formales de este tipo de instrucción y, sobre todo, en la valoración que realizaban los maestros del medio rural andaluz de las iniciativas de formación continua que, en materia de T.I.C.s, había puesto en marcha la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en tanto que se muestra, a todas luces necesario, evaluar si el compromiso con el adiestramiento docente que ha tenido la administración pública en los últimos años se ha hecho real en este factor tan concreto y necesario del reciclado docente.

A tal efecto y, con vistas a mejorar la calidad científica y la concreción en el proceso de tratamiento de resultados y elaboración de conclusiones, la subescala ha quedado dividida en dos grandes ámbitos de estudio, a saber: la formación inicial y la formación continua, que son precisamente los dos grandes pilares del análisis de datos que se va a realizar durante las próximas páginas. Así...

1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA DIMENSIÓN DE ESTUDIO

En el cual nos centraremos, primero, en analizar los ítems del ámbito de la formación inicial para dedicarnos, acto seguido a las cuestiones que componen el de la formación continua...

1.1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN INICIAL

El listado de preguntas que constituyen el ámbito de formación inicial dentro de este apartado del cuestionario es el que sigue a continuación:

ÍTEM B.1.1.1: *En la Universidad Recibió Formación Específica Sobre Nuevas Tecnologías (FUNT)...*

En donde el resultado del correspondiente análisis de frecuencias de respuesta ha sido el siguiente:

EN LA UNIVERSIDAD RECIBIÓ FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS (FUNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	77	35,5	36,0	36,0
	No	137	63,1	64,0	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		



Gráfico 1: Proporción de Profesorado Rural Andaluz que Recibió Formación T.I.C. Específica en la Universidad

En general, se puede ver que más de la mitad del profesorado del medio rural andaluz (64 %) no recibió durante su formación inicial en la universidad ningún tipo de preparación específica en materia de T.I.C.s, lo cual ya de por sí, es, sin duda curioso. No obstante, este hecho, teniendo en cuenta la edad media de los encuestados y, dado que este tipo de formación, al ir directamente asociada a la evolución histórica y científica de la tecnología, es relativamente reciente en los actuales planes de estudio de magisterio, no debe resultarnos

excesivamente preocupante, aunque sí que invita a los centros de educación superior a actuar inmediatamente sobre este particular respecto...

ÍTEM B.1.1.2: En la Universidad Recibió Formación Específica Sobre Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en el Medio Rural (FTER)...

Cuyos índices de respuesta sí que adoptan, tristemente, una proporción mucho más radical y extremista que en el caso anterior, pues:

EN LA UNIVERSIDAD RECIBÍÓ FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL (FTER)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	3,2	3,3	3,3
	No	204	94,0	96,7	100,0
	Total	211	97,2	100,0	
Perdidos	NS / NC	6	2,8		
Total		217	100,0		

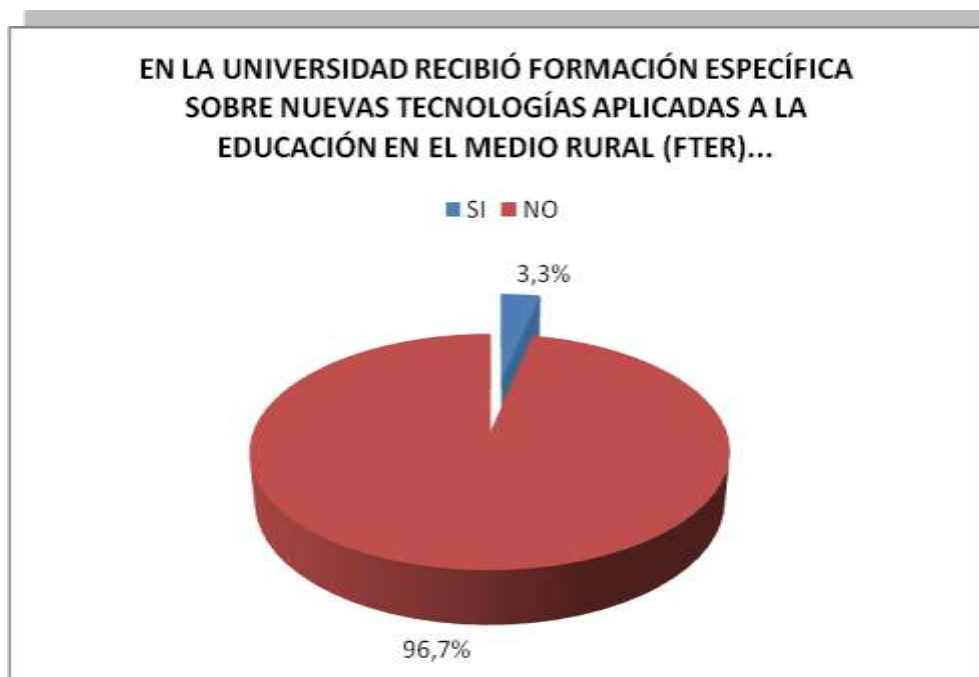


Gráfico 2: Proporción de Profesorado Rural Andaluz que Recibió Formación T.I.C. Aplicada a la Educación Rural en la Universidad

Evidentemente, aunque el resultado puede parecer a primera vista ciertamente desolador, no es de extrañar, teniendo en cuenta, para empezar, el dato anterior, que pone de manifiesto a todas luces que más de la mitad de la muestra participante en el estudio no recibió ningún tipo de formación inicial T.I.C. en la universidad y, acto seguido, la constante reivindicación de la literatura científica al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010; 2008; 2006; BOIX TOMÁS, R., 2004; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004), que siempre ha apostado, en lo que a la instrucción docente se refiere, por una preparación más específica para el ejercicio profesional en el medio rural, algo de lo que, históricamente, estas escuelas parecen estar siempre adoleciendo.

Así tampoco resulta especialmente raro darse cuenta de que la formación específica sobre las T.I.C.s aplicadas a la educación en el medio rural es desconocida para un aplastante 96.7 % de los encuestados, que admiten no haber recibido ningún tipo de adiestramiento sobre este particular, en contraposición al 3.3 % restante de la muestra que sí que entró en contacto

con este tipo de contenidos en algún momento puntual durante el transcurso normal de su carrera universitaria.

ÍTEM B.1.2: ¿En qué Materia? (ASIG)...

Centrado específicamente en averiguar qué materias de la formación inicial superior de estos maestros se encargaban de la didáctica de las T.I.C.s. De esta forma, los datos que se obtuvieron se pueden observar a continuación:

¿EN QUÉ MATERIA? (ASIG)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tecnología Educativa	1	,5	,5	,5
	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	58	26,7	28,2	28,6
	Otras materias	11	5,1	5,3	34,0
	No recibí formación en Nuevas Tecnologías	136	62,7	66,0	100,0
	Total	206	94,9	100,0	
Perdidos	NS / NC	11	5,1		
Total		217	100,0		

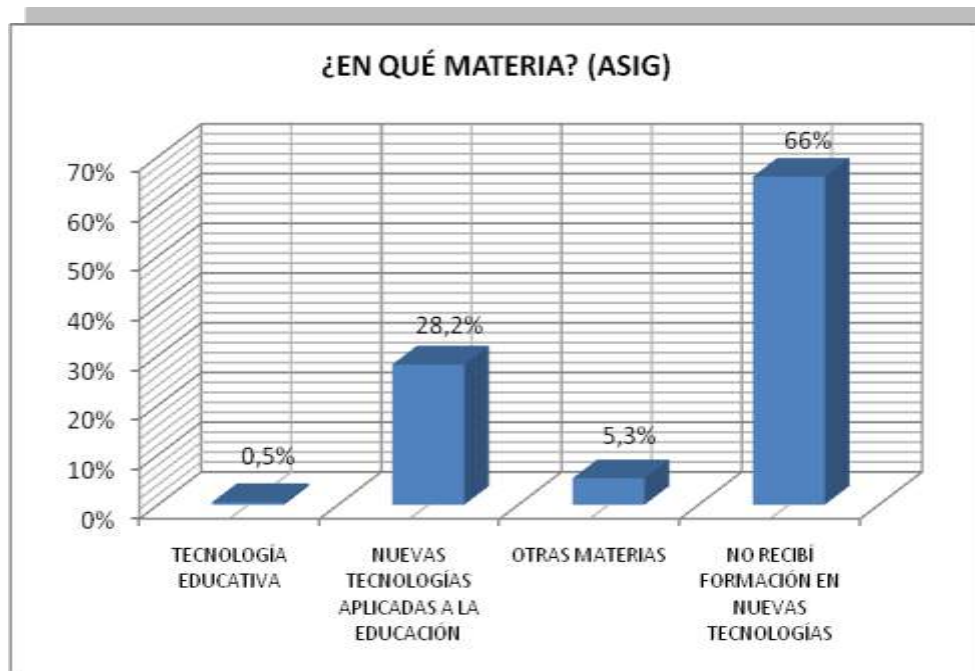


Gráfico 3: Materias Destinadas a la Formación Inicial T.I.C. del Profesorado en el Medio Rural Andaluz

Tampoco este resultado es de extrañar dado que, como veíamos en el capítulo anterior, una aplastante mayoría de la muestra encuestada, casi la totalidad de la misma, había cursado únicamente como formación inicial la correspondiente diplomatura de magisterio. Así podemos apreciar cómo nuevamente, más de la mitad de los sujetos que responden a esta cuestión (66 %) manifiestan no haber recibido ningún tipo de preparación T.I.C. en sus años de universidad, debido fundamentalmente a una cuestión de edad, y sobre todo, por el carácter incipiente de estas materias en las actuales titulaciones de maestro.

De los que sí que la han recibido, y teniendo en cuenta otra vez que la mayor parte de ellos sólo hicieron la diplomatura, un 28.2 % lo hicieron a través de la materia de "Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación", única asignatura específica de esta carrera destinada a tal finalidad. Otros sujetos entraron en contacto con las T.I.C.s a través de la "Tecnología Educativa" de la licenciatura de Pedagogía y, finalmente el 5.3 % restante lo hizo a través de

otras disciplinas en donde tuvieron acceso puntual a este tipo de recursos como parte del trabajo a realizar para su pertinente superación.

ÍTEM B.1.3: Recibió Formación en Materia de Nuevas Tecnologías en Otros Contextos no Formales (Academias, Seminarios, Cursos, etc.) (NTAC)...

El análisis de las frecuencias de respuesta que se han otorgado a esta cuestión puede verse a continuación:

RECIBIÓ FORMACIÓN EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN OTROS CONTEXTOS NO FORMALES (ACADEMIAS, SEMINARIOS, CURSOS, ETC) (NTAC)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	149	68,7	71,0	71,0
	No	61	28,1	29,0	100,0
	Total	210	96,8	100,0	
Perdidos	NS / NC	7	3,2		
Total		217	100,0		

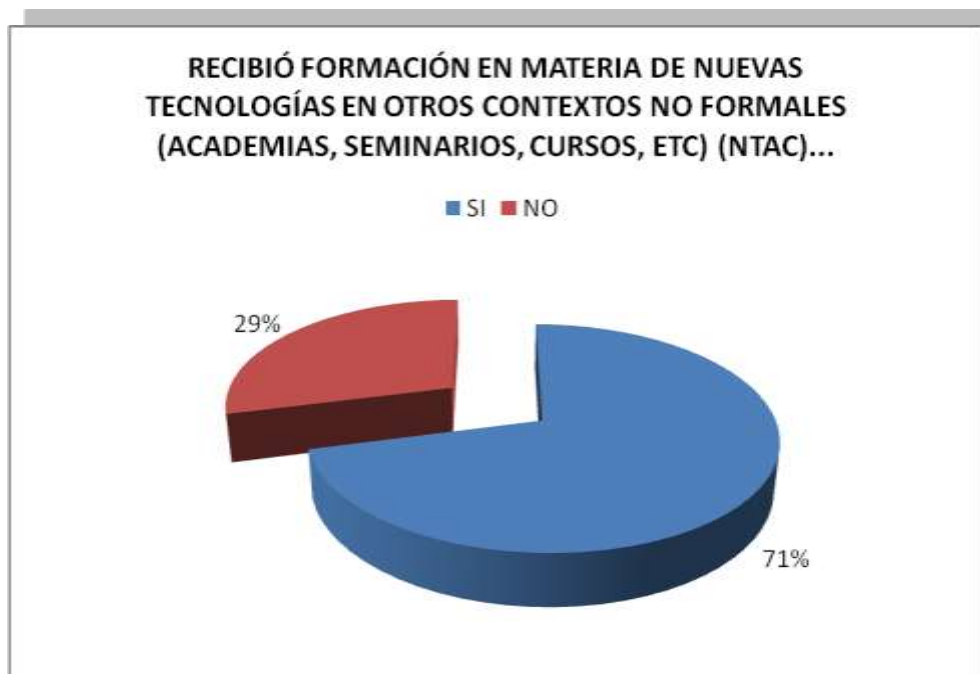


Gráfico 4: Porcentaje de Docentes del Medio Rural Andaluz que Recibieron Formación T.I.C. Específica en Contextos No Formales

Sí que se puede ver que, en contraste con la gran cantidad de profesores del medio rural que no recibieron ningún tipo de instrucción T.I.C. durante sus años de carrera en la universidad, ahora la gran mayoría de los mismos (71 %) está bastante concienciada con la importancia de la realidad de tener una buena instrucción en Tecnologías de la Información y la Comunicación para el correcto desarrollo de su labor profesional, de ahí que han buscado la formación específica a este respecto en ámbitos particulares y habituales de la educación no formal como pueden ser los cursos en las academias y centros privados de enseñanza, los seminarios, etc, en contraste con el 29 % restante, que optó por no poner en marcha ninguna iniciativa de este tipo.

Para contrastar esta afirmación, no obstante, también resultaba relevante preguntar a los interesados acerca de la importancia de este tipo de preparación, de cara al ejercicio de la docencia de manera genérica. Esta cuestión, rotunda también en sus resultados, se trató en el siguiente ítem...

ÍTEM B.1.4.1: Para ser Profesor Debería ser Imprescindible una Formación Inicial en Nuevas Tecnologías (FINT)...

En esta pregunta se valora, tal y como decíamos anteriormente, la importancia en la actualidad de poseer una sólida formación inicial T.I.C. para ser profesor. En ese sentido, los resultados obtenidos tras el recuento de frecuencias de respuesta son los que se exponen a continuación:

PARA SER PROFESOR DEBERÍA SER IMPRESCINDIBLE UNA FORMACIÓN INICIAL EN NUEVAS TECNOLOGÍAS (FINT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	197	90,8	92,1	92,1
	No	17	7,8	7,9	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

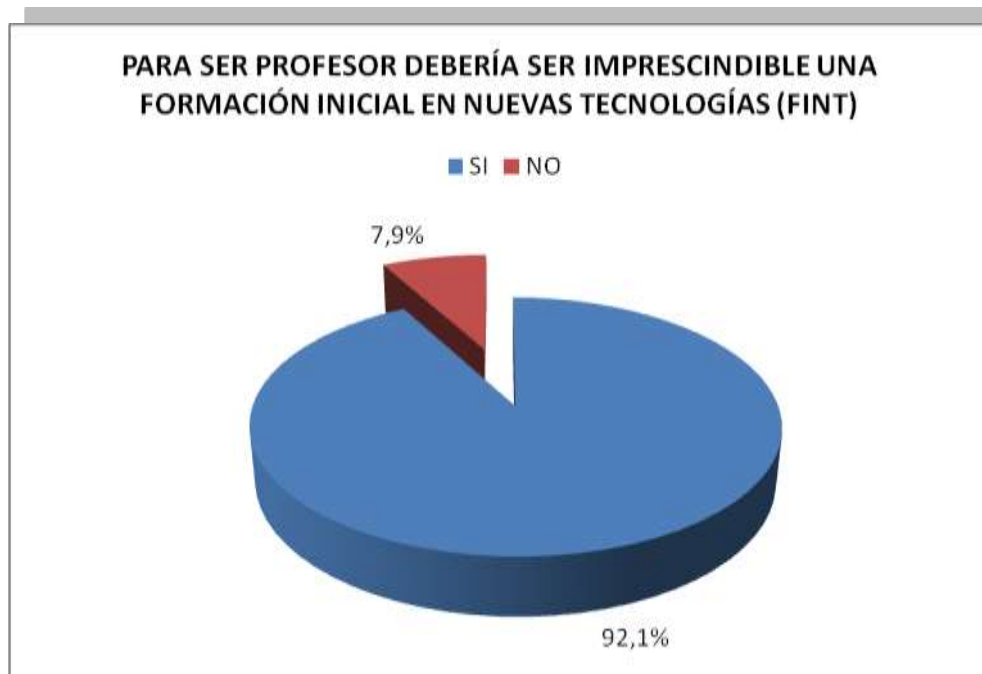


Gráfico 5: Valoración de la Importancia de la Formación Inicial T.I.C. Para el Ejercicio de la Docencia

La respuesta del profesorado del medio rural andaluz a este particular respecto no puede ser menos contundente: un aplastante 92.1 % de los encuestados considera que el ejercicio, en general, de la docencia debe implicar por parte del futuro enseñante poseer, sin la menor duda, una formación inicial sólida en lo referente al manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Tan sólo un poco significativo 7.9 % restante de la muestra participante en el estudio se muestra contrario a esta opinión lo que, pese a esto, sigue revelando la importancia que tiene este tipo de instrucción para estos maestros que, pese a no venir mayoritariamente demasiado bien preparados desde la universidad, sí que asumen esta necesidad de cambio que implica la emergencia de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Parecía interesante y significativo, además, preguntar a estos sujetos si creían que el ejercicio específico de la docencia en el medio rural, requeriría, a su juicio, de estar en posesión de este tipo de formación. En este sentido, la siguiente cuestión, relativa a este tema, parece, desde todos los puntos de vista, más que lógica...

Veamos ahora los resultados que ha obtenido dicha pregunta:

ÍTEM B.1.4.2: Para ser Profesor en un Centro Rural Debería ser Imprescindible una Formación Inicial en Nuevas Tecnologías (FINTR)...

Los índices de respuesta obtenidos a partir de las valoraciones de la muestra participante en la investigación han sido elaborados mediante el correspondiente análisis de frecuencias que pasamos a mostrar a continuación. Así:

PARA SER PROFESOR EN UN CENTRO RURAL DEBERÍA SER IMPRESCINDIBLE UNA FORMACIÓN INICIAL EN NUEVAS TECNOLOGÍAS (FINTR)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	188	86,6	88,7	88,7
	No	24	11,1	11,3	100,0
	Total	212	97,7	100,0	
Perdidos	NS / NC	5	2,3		
Total		217	100,0		

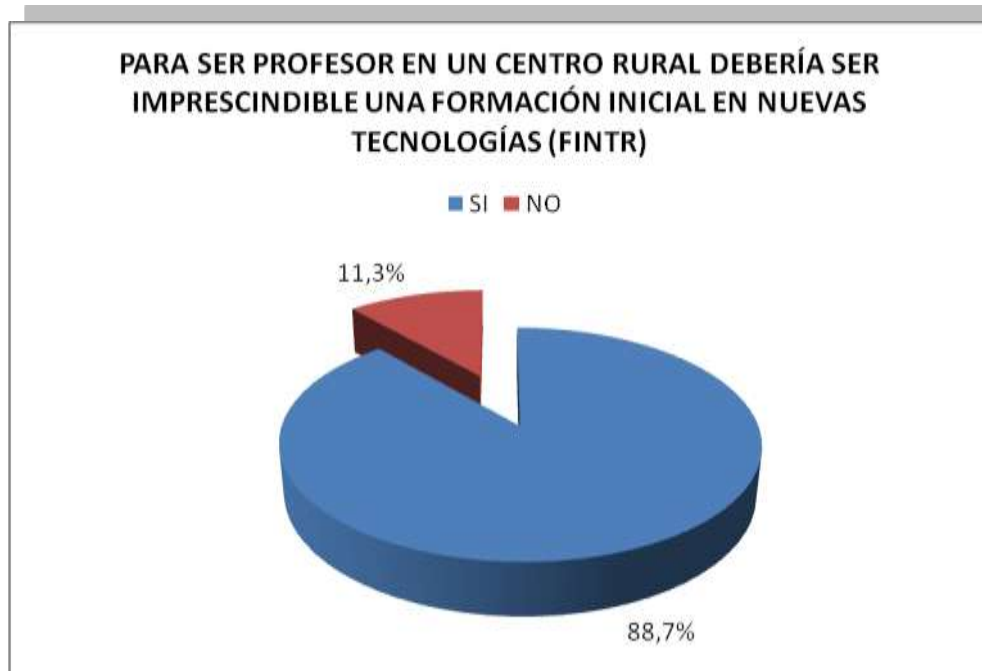


Gráfico 6: Valoración de la Importancia de la Formación Inicial T.I.C. Para el Ejercicio de la Docencia en el Medio Rural

Tampoco aparecen sorpresas en la lectura que se puede hacer de estos resultados pues, muy en consonancia con la valoración anterior, el profesorado de la escuela en el medio rural andaluz considera, de forma mayoritaria (88.7 %), que una formación inicial en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación debería ser imprescindible para el ejercicio específico de la docencia en este contexto tan particular, dadas sobre todo, las singularidades que ello de por sí implica (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010; 2008; 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003; UTTECH, M., 2001, VILELA, P., 2004).

No obstante, es curioso resaltar que, aunque efectivamente la valoración positiva es de nuevo altamente mayoritaria, es sutilmente inferior al caso anterior, en tanto que un 11.3 % de la muestra no considera tan necesaria esta instrucción, lo que parece evidenciar que, a ojos de estos maestros, la docencia a nivel genérico puede resultar ligeramente más importante que la específica en el medio rural, un detalle, cuando menos, interesante, sobre todo teniendo en cuenta la procedencia de las respuestas analizadas, esto es, de profesores que trabajan en centros rurales de la comunidad autónoma andaluza.

E igualmente sorprendentes pueden resultar, teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, algunas de las respuestas que se otorgaron a la cuestión que vamos a analizar en las siguientes líneas. En este sentido...

ÍTEM B.1.5: *¿Está de Acuerdo con la Idea de Crear una Credencial de Aptitudes Informáticas Similar al Permiso de Conducir? (CAPI)...*

Este ítem se planteó, sobre todo para averiguar si el compromiso de los docentes del medio rural andaluz con la formación T.I.C. era lo bastante sólido como para plantearse la posibilidad futura de tener que examinarse para obtener una especie de carnet oficial que acreditase, al igual que el permiso de conducir, la posesión de unas competencias mínimas en el manejo y gestión de estas tecnologías. La respuesta en este sentido no pudo ser más insólita:

¿ESTÁ DE ACUERDO CON LA IDEA DE CREAR UNA CREDENCIAL DE APTITUDES INFORMÁTICAS SIMILAR AL PERMISO DE CONDUCIR? (CAPI)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	83	38,2	39,7	39,7
	No	126	58,1	60,3	100,0
	Total	209	96,3	100,0	
Perdidos	NS / NC	8	3,7		
	Total	217	100,0		



Gráfico 7: Valoración del Profesorado Rural Andaluz Sobre la Opción de Creación de una Credencial Oficial de Aptitudes Informáticas

Sin la menor duda, puede que los maestros rurales andaluces entiendan el valor de una sólida formación T.I.C. para mejorar la calidad de su trabajo pedagógico, pero cuando se trata de tener que enfrentarse a la posibilidad de examinarse para obtener un posible título oficial que acreditaría la posesión de unas habilidades básicas relativas al manejo y gestión de recursos informáticos, hay mayoría a la hora de mostrar su desacuerdo en cuanto a la creación de esta credencial de aptitudes (60.3 %), si bien no es tan aplastante como en otros casos, en tanto que casi un 40 % (39.7 %) de la muestra participante en la investigación sí que vería con buenos ojos esta iniciativa para documentar, de alguna manera, la capacidad del profesorado para trabajar eficazmente con las T.I.C.s

Pasemos ahora a analizar los ítems que integran el ámbito de la formación continua...

1.2.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Esta parte del capítulo se encarga de analizar las frecuencias de respuesta que la muestra participante en la investigación ha otorgado a los respectivos ítems que componen el ámbito de estudio de la formación continua. En este sentido:

ÍTEM B.2.1: Durante su Labor Docente ha Recibido o Recibe Formación Específica en Materia de Nuevas Tecnologías (FCNTA)...

Tras cuyo escrutinio de respuesta se han obtenido los resultados que pasamos a exponer a continuación:

DURANTE SU LABOR DOCENTE HA RECIBIDO O RECIBE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS (FCNTA)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	156	71,9	72,2	72,2
	No	60	27,6	27,8	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		

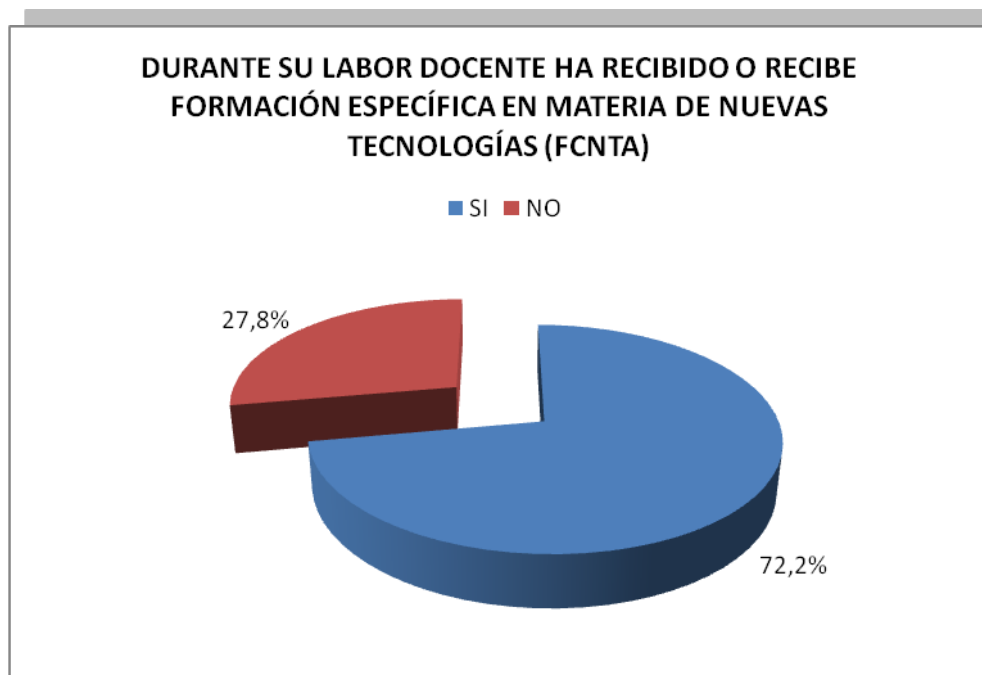


Gráfico 8: Proporción de Profesorado Rural Andaluz que ha Recibido o Recibe Formación T.I.C. Específica Durante su Labor Docente

Resulta menos preocupante comprobar que, aunque efectivamente y, con una triste tradición histórica, la formación inicial del profesorado, no sólo en materia de T.I.C.s, sino en general, siempre ha sido harto precaria (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010; 2008; 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003; UTTECH, M., 2001, VILELA, P., 2004), ahora, al menos, se apuesta por el reciclaje y la formación continua de estos profesionales, en tanto que casi las tres cuartas partes de los encuestados (72.2 %) han recibido o están recibiendo en la actualidad y, durante su labor docente, algún tipo de instrucción específica en materia de gestión, manejo o integración de las T.I.C.s.

No obstante este hecho, hay más de una cuarta parte de estos maestros que ni ha recibido ni recibe esta preparación (27.8 %), lo que pone de manifiesto que en este aspecto hay todavía una buena parte de camino que recorrer hasta que exista conciencia plena de la necesidad de estar familiarizado con los contenidos T.I.C. para mejorar la calidad docente.

**CAPÍTULO V: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL
ANDALUZ EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

En cuanto a los lugares más habituales donde se recibe este tipo de instrucción, podemos fijarnos en los resultados que se han obtenido en la siguiente pregunta...

ÍTEM B.2.2: ¿Dónde? (DND)...

Destinado a conocer aquellos entornos más comunes en donde los docentes de la muestra encuestada han llevado a cabo iniciativas de formación continua sobre T.I.C.s, obteniendo las siguientes frecuencias de respuesta:

¿DÓNDE? (DND)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En mi propio Centro	18	8,3	11,3	11,3
	En el Centro del Profesorado	72	33,2	45,3	56,6
	En Academias, Cursos, etc.	10	4,6	6,3	62,9
	No recibí ni recibo formación específica en materia de Nuevas Tecnologías durante mi labor docente	59	27,2	37,1	100,0
	Total	159	73,3	100,0	
Perdidos	NS / NC	58	26,7		
Total		217	100,0		

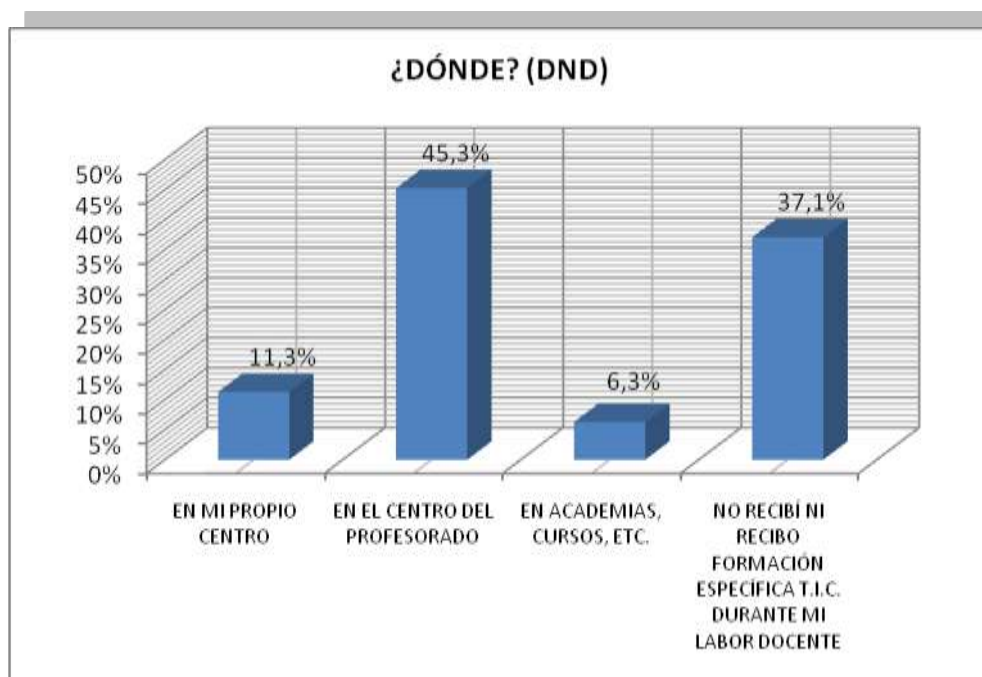


Gráfico 9: Entornos Habituales Para la Formación T.I.C. Continua del Profesorado Rural Andaluz

Se aprecia, a tenor de los resultados expuestos, que los Centros del Profesorado son los lugares en donde los docentes de la escuela rural andaluza se forman más frecuentemente sobre aspectos relacionados con las T.I.C.s (45.3 %), pues casi la mitad de los participantes en este estudio manifiestan abiertamente, a la hora de responder a esta particular cuestión, prepararse allí.

En cuanto a otros contextos, les siguen a mucha más distancia los propios centros de trabajo (11.3 %) que parecen llevar a cabo pocas iniciativas de reciclaje sobre este particular

respecto y las academias, seminarios, etc. (6.3 %) que, por su evidente coste económico adicional, sólo convocan a una exigua parte de estos profesores.

ÍTEM B.2.3.1: Para ser Profesor Debería ser Imprescindible una Formación Continua en Nuevas Tecnologías (FCNT)...

Trata este ítem de valorar la importancia que conceden los encuestados a la formación T.I.C. continua de cara al ejercicio de la docencia. En ese sentido, el análisis de las frecuencias de respuesta otorgadas al mismo deja poco lugar a las dudas:

PARA SER PROFESOR DEBERÍA SER IMPRESCINDIBLE UNA FORMACIÓN CONTÍNUA EN NUEVAS TECNOLOGÍAS (FCNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	191	88,0	88,8	88,8
	No	24	11,1	11,2	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	NS / NC	2	,9		
Total		217	100,0		

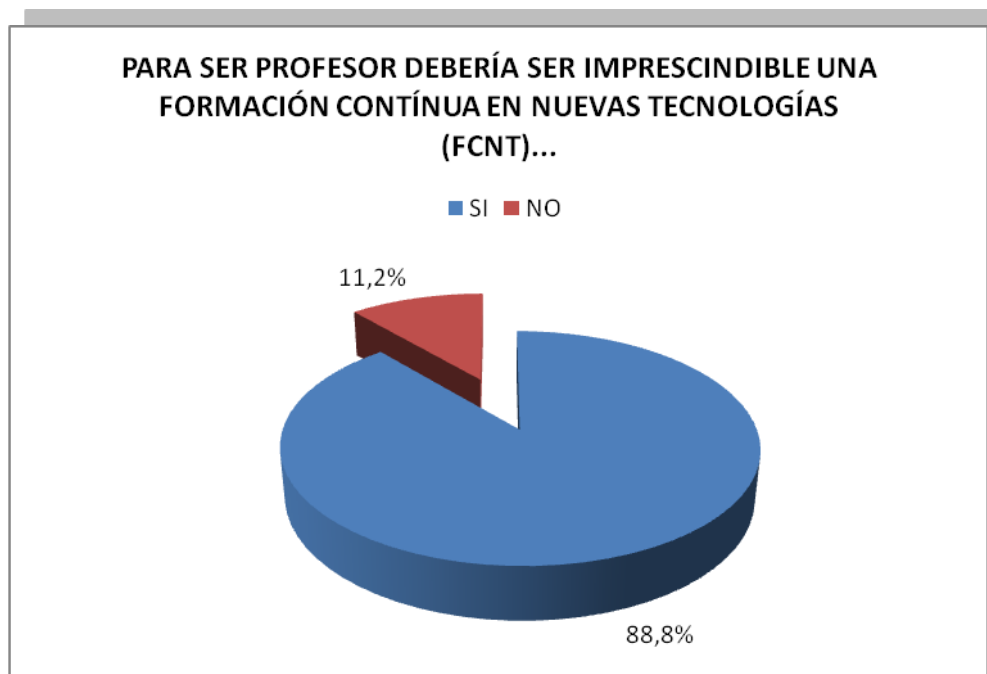


Gráfico 10: Valoración de la Importancia de la Formación T.I.C. Continua Para el Ejercicio Profesional de la Docencia

Efectivamente y, en una proporción de respuesta casi idéntica a la obtenida en el ítem B.1.4.2, que preguntaba a los encuestados si consideraban importante para ejercer la docencia en los centros rurales, el estar en posesión de una sólida formación inicial en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación, nuevamente nos encontramos, en el caso del reciclado profesional, que la muestra de profesores participantes en la investigación valora de forma mayoritariamente positiva el tener también una formación continua sobre este particular aspecto (88.8 %), frente a un escaso 11.2 % que no lo considera realmente imprescindible para poder enseñar, lo que revela el alto valor que estos maestros conceden hoy día a la buena preparación para poder educar eficazmente.

Tampoco aparecen grandes sorpresas en la siguiente cuestión, que particulariza el mismo interrogante planteado a los centros educativos rurales, y en la cual, los porcentajes de respuesta permanecen casi inalterados. En ese sentido...

ÍTEM B.2.3.2: Para ser Profesor en un Centro Rural Debería ser Imprescindible una Formación Continua en Nuevas Tecnologías (FCNTR)...

Tras cuyo correspondiente escrutinio y posterior análisis de frecuencia de respuesta otorgada se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación en la siguiente tabla de doble entrada:

PARA SER PROFESOR EN UN CENTRO RURAL DEBERÍA SER IMPRESCINDIBLE UNA FORMACIÓN CONTÍNUA EN NUEVAS TECNOLOGÍAS (FCNTR)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	182	83,9	85,0	85,0
	No	32	14,7	15,0	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

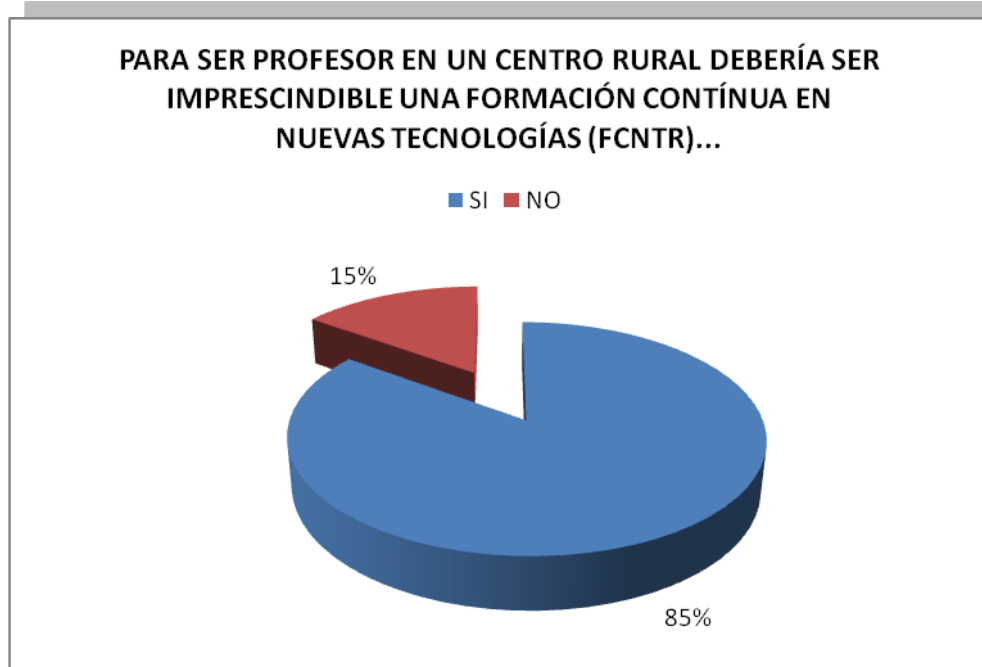


Gráfico 11: Valoración de la Importancia de la Formación T.I.C. Continua Para el Ejercicio Profesional de la Docencia en Centros Rurales

Tampoco los hallazgos obtenidos tras el análisis de esta cuestión dejan mucho espacio para las sorpresas y los golpes de efecto. Resultaba obvio, a tenor de lo dicho en el ítem anterior, en donde se valoraba la importancia de la formación T.I.C. continua para ser profesor, y de lo establecido por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) y BUSTOS JIMÉNEZ (2010, 2006), que se hacen constantemente eco de la demanda de preparación que existe entre estos profesionales, y más concretamente, en materia de T.I.C.s, que las respuestas que se iban a otorgar a esta cuestión iban a ir en una línea muy parecida a las anteriores...

Así podemos comprobar cómo, de hecho, vuelve a haber una muy amplia mayoría de los encuestados participantes en la investigación (85 %) que opinan que una formación continua en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación es, sin duda, requisito indispensable para poder ejercer eficazmente una docencia específica en una institución educativa del medio rural. El 15 % restante de la muestra de estudio, por su parte, se muestra contrario a esta valoración.

Teniendo en cuenta estas opiniones, también parecía importante comprobar si estos maestros, en efecto, tenían previsto llevar a cabo alguna iniciativa de formación T.I.C. continua en un breve plazo de tiempo. De cara a esta tarea fue precisamente para la que se incluyó el

siguiente ítem en el cuestionario de estudio de esta investigación. Pasemos a verlo a continuación...

ÍTEM B.2.4: Usted Tiene Previsto Realizar Alguna Actividad de Formación Continua en Materia de Nuevas Tecnologías a Corto Plazo (FFCNT)...

Se destina esta pregunta, tal y como se decía antes, a realizar una previsión a corto plazo acerca de las intenciones de los profesores del medio rural andaluz de poner en marcha actividades de formación continua T.I.C. con vistas al reciclado profesional. El análisis de las frecuencias de respuesta realizado, tras el escrutinio de los cuestionarios, ha dado como resultado las siguientes cifras:

USTED TIENE PREVISTO REALIZAR ALGUNA ACTIVIDAD DE FORMACIÓN CONTÍNUA EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS A CORTO PLAZO (FFCNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	119	54,8	59,2	59,2
	No	82	37,8	40,8	100,0
	Total	201	92,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	16	7,4		
	Total	217	100,0		

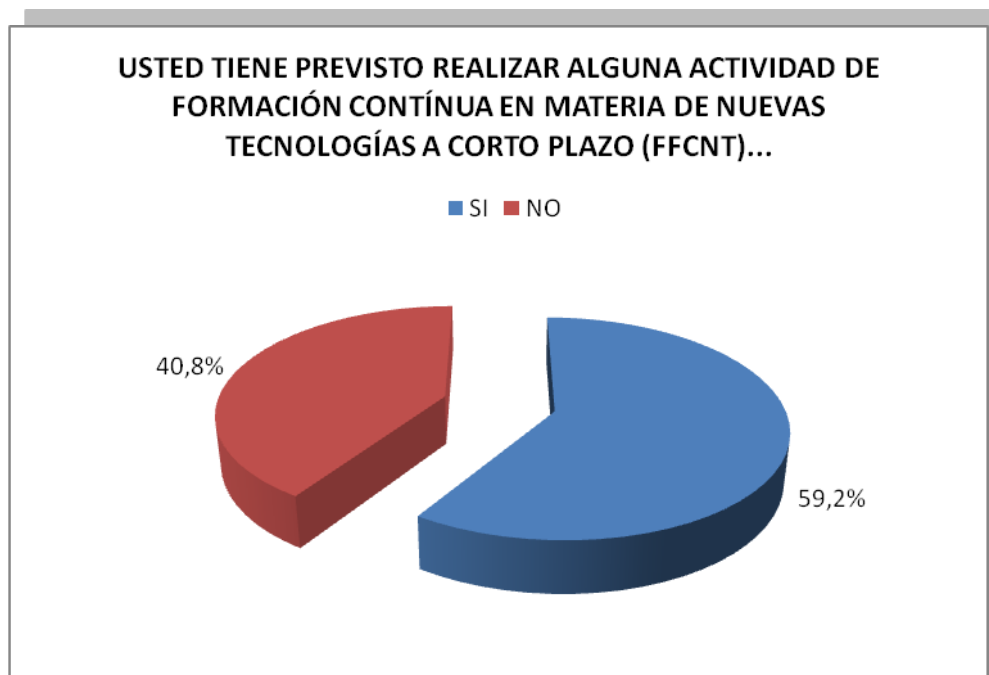


Gráfico 12: Previsión de Realización a Corto Plazo de Actividades de Formación Continua en Materia de T.I.C.s por los Docentes Encuestados

En este caso, y, aunque la importancia de la formación T.I.C. para el ejercicio de la docencia parece indiscutible para la muestra de profesores participantes en este estudio, lo cierto es que no tantos de esos sujetos están dispuestos a corto plazo a poner en marcha alguna iniciativa de formación continua sobre este particular aspecto, pues del casi 90 % que entendían como imprescindible este tipo de formación hoy día para un profesor, tan sólo un 59.2 % de estos docentes van a realizar alguna actividad de este tipo dentro de poco tiempo, frente al nada despreciable 40.8 % que ha manifestado abiertamente no tener intención de ello, al menos, por ahora. Un dato, sin duda, a tener en cuenta en lo que se refiere a la gestión de este tipo de formación.

No obstante, resultaba igualmente interesante preguntar a estos maestros cada cuánto tiempo creían ellos que debía procederse al reciclado de la formación T.I.C. para estar

debidamente actualizado y poder ejercer eficazmente la labor profesional. La respuesta puede tildarse, cuando menos, de curiosa. En ese sentido:

ÍTEM B.2.5: El Reciclaje de la Formación Docente en Materia de Nuevas Tecnologías Debe Hacerse Necesariamente (RDNT)...

En esta pregunta, el resultado obtenido tras el correspondiente análisis de frecuencias de respuesta absolutas y relativas es el que pasamos a detallar a continuación en la siguiente tabla de doble entrada:

EL RECICLAJE DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DEBE HACERSE NECESARIAMENTE (RDNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Día a día	59	27,2	27,3	27,3
	Cada año	83	38,2	38,4	65,7
	De vez en cuando	71	32,7	32,9	98,6
	No es estrictamente necesario reciclar la formación docente en materia de Nuevas Tecnologías	3	1,4	1,4	100,0
Total		216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		

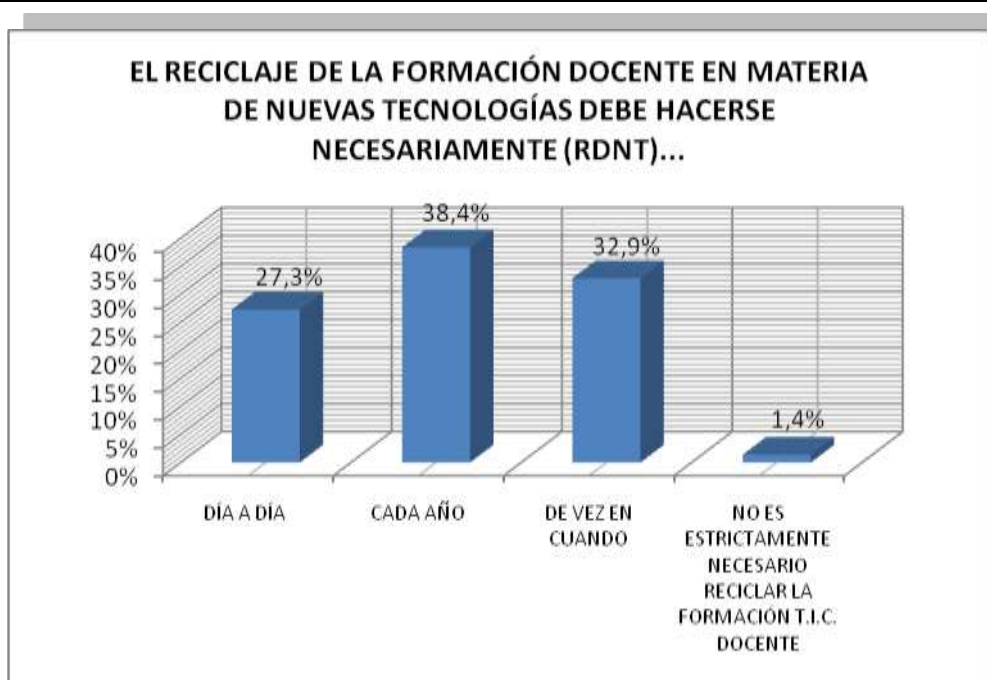


Gráfico 13: El Reciclaje de la Formación Docente en Materia de T.I.C.s Debe Hacerse Necesariamente...

En este caso la opinión de los profesores que respondieron a esta cuestión particular está bastante dividida. Si bien la mayoría de ellos (38.4 %) opinan que la formación docente debe actualizarse cada año, lo cierto es que hay un significativo 32.9 % de ellos que no optan por ningún tipo de regularidad fija en este aspecto, y entienden que a este tipo de formación sólo se debe acudir de vez en cuando, en contraposición también a un nada desdeñable 27.3 % de la muestra participante que, por su parte, creen abiertamente que esta preparación debe tener lugar día a día. Tan sólo un exiguo 1.4 % de los sujetos piensa de manera directa que no es necesario este reciclado profesional para ejercer la labor docente de una manera eficaz.

**CAPÍTULO V: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL
ANDALUZ EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

Para el análisis y mejor comprensión de las respuestas otorgadas a los siguientes ítems y, dada su naturaleza estrictamente ordinal y discreta, habida cuenta de su planteamiento en forma de escala Likert, se ha optado por calcular, previamente y, de acuerdo con el plan de trabajo trazado en el capítulo tercero, los estadísticos descriptivos de tendencia central más básicos para poder así mejorar la calidad de la interpretación de los resultados obtenidos. En este sentido, la siguiente tabla, en donde se especifica claramente el resultado de las medias aritméticas y las desviaciones típicas obtenidas en cada cuestión resulta bastante ilustrativa:

Estadísticos Descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
SU FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD Y CON REFERENCIA A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS FUE (FIUNT)...	211	1,70	,963
SU FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD Y CON REFERENCIA A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO RURAL FUE (FIUTR)...	212	1,29	,680
LOS CURSOS, SEMINARIOS, JORNADAS, ETC. SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA PLANIFICA PARA EL PROFESORADO DE LOS CENTROS RURALES LOS CONSIDERA (SNTJ)...	211	2,67	1,097
PARA SU ASISTENCIA AL CENTRO DEL PROFESORADO, A LOS SEMINARIOS PERMANENTES, ETC. PARA SU FORMACIÓN PERMANENTE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS CONSIDERA LA FLEXIBILIDAD DE SU HORARIO (FHFP)...	213	2,33	1,131
PARA SU ASISTENCIA AL CENTRO DEL PROFESORADO, A LOS SEMINARIOS PERMANENTES, ETC. PARA SU FORMACIÓN PERMANENTE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS CONSIDERA LA DISTANCIA DESDE SU CENTRO (DCFP)...	214	2,17	1,179
LOS MATERIALES CURRICULARES QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN HA ELABORADO COMO SOPORTE DE SU FORMACIÓN PERMANENTE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS LOS CONSIDERA (MCFP)...	203	2,74	,952
LA INCIDENCIA QUE SOBRE SU PRÁCTICA DOCENTE TIENEN LAS ACCIONES LLEVADAS A CABO POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS LA CONSIDERA (IDNT)...	207	2,68	,922
EN REFERENCIA A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES, PROGRAMAS PREVENTIVOS, ETC., LA FORMACIÓN RECIBIDA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PARA APLICAR Y EVALUAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CENTRO LA CONSIDERA (FNTPP)...	209	2,31	,921
EN GENERAL, SU FORMACIÓN CONTÍNUA RECIBIDA EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS ES (FCNRT)...	214	2,54	1,000
N válido (según lista)	193		

En primer lugar, hay que destacar que las desviaciones típicas asociadas a todas las medias aritméticas calculadas a cada ítem oscilan entre 0.68 y 1.179, por lo que, debido a su proximidad a la unidad, garantizan una gran representatividad estadística de las mismas, en términos de generalización al conjunto de la muestra participante en la investigación.

Garantizada la validez de los parámetros calculados, es cosa fácil darse cuenta de que, en general, ninguno de los aspectos que se tratan resultan adecuados para los encuestados, en tanto que las medias, cuyos valores se encuentran comprendidos entre 1.29 y 2.74, ni siquiera llegan a los valores de indecisión o indiferencia (3) establecidos en la escala. Así, podemos percatarnos rápidamente de lo poco adecuada que resultó para estos profesores la formación inicial que recibieron en la universidad acerca de la aplicación de las T.I.C.s a la educación en el medio rural (FIUTR), con un valor medio (1.29) de profundo descontento, o la formación inicial que recibieron sobre estas tecnologías (1.7) de forma genérica (FIUNT), que alcanza una valoración muy parecida.

Las dos variables más destacadas, pese a resultar, por sus cifras, igualmente poco adecuadas, son las que más cerca de la indecisión sitúan a los encuestados, que ven con algo más de indulgencia los materiales curriculares que la Consejería de Educación de la Junta de

Andalucía elabora como soporte de formación permanente del profesorado en materia de T.I.C.s (MCFP) (2.74) y la incidencia que tienen las acciones T.I.C. de esta institución sobre la práctica docente (IDNT), cuya media alcanza los 2.68 puntos.

Veamos ahora el correspondiente análisis individual de cada una de las cuestiones planteadas en dicha tabla de parámetros descriptivos:

ÍTEM B.2.6.1: *Su Formación Inicial Recibida en la Universidad y con Referencia a las Nuevas Tecnologías Fue (FIUNT)...*

Destinada a recoger las opiniones de los encuestados respecto a la calidad de la formación T.I.C. recibida durante el periodo inicial de preparación en la universidad. El análisis de frecuencias de respuesta absolutas y relativas arroja las siguientes cifras al respecto:

**SU FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD Y CON REFERENCIA A LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS FUE (FIUNT)...**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	126	58,1	59,7	59,7
	Poco adecuado	35	16,1	16,6	76,3
	Ni adecuado ni inadecuado	39	18,0	18,5	94,8
	Bastante adecuado	10	4,6	4,7	99,5
	Totalmente adecuado	1	,5	,5	100,0
Total		211	97,2	100,0	
Perdidos	NS / NC	6	2,8		
Total		217	100,0		

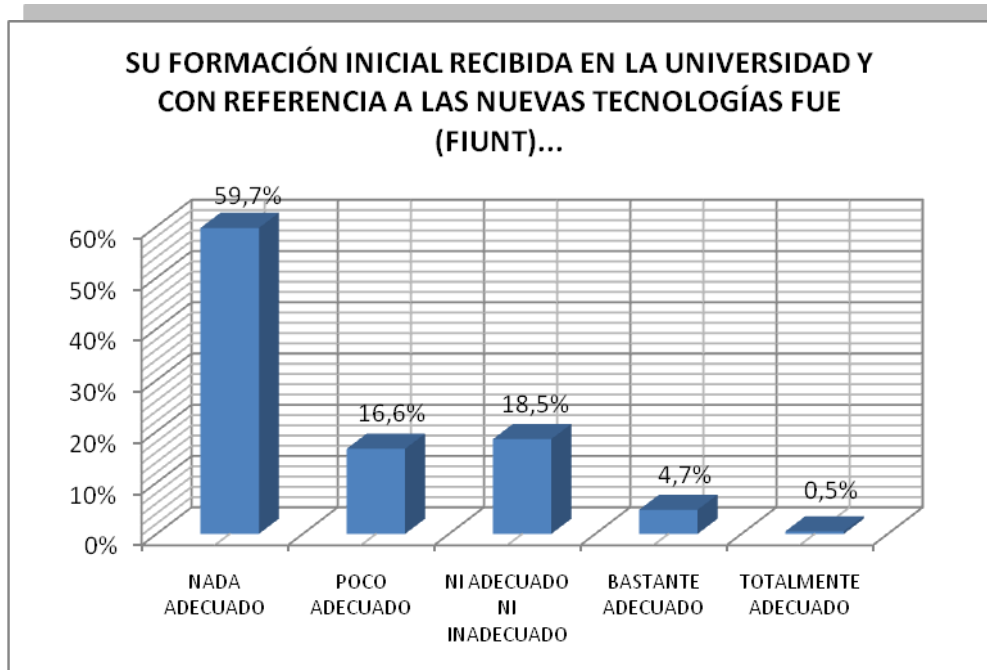


Gráfico 14: Valoración del Profesorado Rural Andaluz de la Formación Inicial T.I.C. Recibida en la Universidad

No hay lugar, tras lo dicho, para las sorpresas en esta pregunta pues, como veíamos antes, el profesorado rural andaluz considera mayoritariamente (76.3 %) poco o nada adecuada la formación inicial que recibió en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación durante su estancia en la universidad. Sólo un poco significativo 5.2 % de la muestra de sujetos encuestados sí que valoró positivamente el carácter de dicha instrucción, frente a un 18.5 % de la misma, que, con una cierta indecisión, no la concibe ni especialmente adecuada ni inadecuada.

**CAPÍTULO V: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL
ANDALUZ EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

En cuanto a la visión práctica de esta instrucción, contextualizada en el medio rural, podemos ver las opiniones del profesorado participante en el estudio en el siguiente ítem del instrumento...

ÍTEM B.2.6.2: Su Formación Inicial Recibida en la Universidad y con Referencia a las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en el Contexto Rural Fue (FIUTR)...

Que, siguiendo la misma línea de su inmediata predecesora, intenta valorar el grado de adecuación de la formación inicial T.I.C. recibida en la universidad por estos profesores, y específicamente destinada a su aplicación a tareas educativas en el medio rural. En este sentido, los resultados obtenidos, tras el pertinente análisis de frecuencias, han sido los siguientes:

**SU FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD Y CON REFERENCIA A LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO RURAL FUE (FIUTR)...**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	175	80,6	82,5	82,5
	Poco adecuado	15	6,9	7,1	89,6
	Ni adecuado ni inadecuado	21	9,7	9,9	99,5
	Totalmente adecuado	1	,5	,5	100,0
	Total	212	97,7	100,0	
Perdidos	NS / NC	5	2,3		
Total		217	100,0		

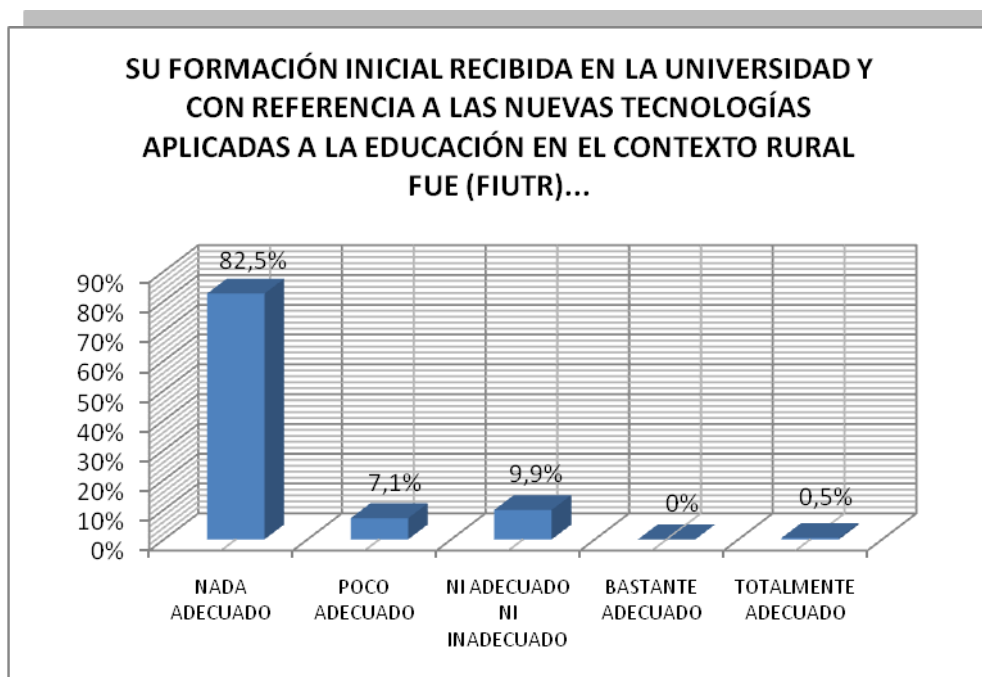


Gráfico 15: Valoración del Profesorado Rural Andaluz de la Formación Inicial T.I.C. Recibida en la Universidad y Aplicada a la Educación en el Contexto Rural

Nuevamente y, de una forma aún más rotunda, si cabe, hace acto de presencia la aplastante mayoría (89.6 %) de maestros rurales andaluces que consideró como poco o nada adecuada la formación inicial T.I.C. recibida en la universidad y destinada a la aplicación específica a las tareas educativas del entorno rural. En este caso, además, se da la circunstancia de que tan sólo uno de estos docentes (0.5 %) valoró positivamente esta fase de preparación, lo que evidencia que las instituciones de educación superior todavía no están todo lo concienciadas que debieran respecto a la particular realidad de la escuela rural, y lo que ella implica para la integración de las T.I.C.s en el seno de sus aulas.

Igualmente interesante resulta la siguiente cuestión, cuya finalidad principal radica en valorar las iniciativas de formación T.I.C. del profesorado que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha en los últimos años. En ese sentido...

ÍTEM B.2.6.3: Los Cursos, Seminarios, Jornadas, etc. Sobre Nuevas Tecnologías que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía Planifica Para el Profesorado de los Centros Rurales los Considera (SNTJ)...

En la cual se pide a los encuestados una valoración del grado de adecuación de todas aquellas medidas y actividades de formación docente en materia de T.I.C.s que la administración pública autonómica andaluza ha puesto en marcha para el maestro del medio rural. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

LOS CURSOS, SEMINARIOS, JORNADAS, ETC. SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA PLANIFICA PARA EL PROFESORADO DE LOS CENTROS RURALES LOS CONSIDERA (SNTJ)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	35	16,1	16,6	16,6
	Poco adecuado	59	27,2	28,0	44,5
	Ni adecuado ni inadecuado	67	30,9	31,8	76,3
	Bastante adecuado	41	18,9	19,4	95,7
	Totalmente adecuado	9	4,1	4,3	100,0
Total		211	97,2	100,0	
Perdidos	NS / NC	6	2,8		
Total		217	100,0		

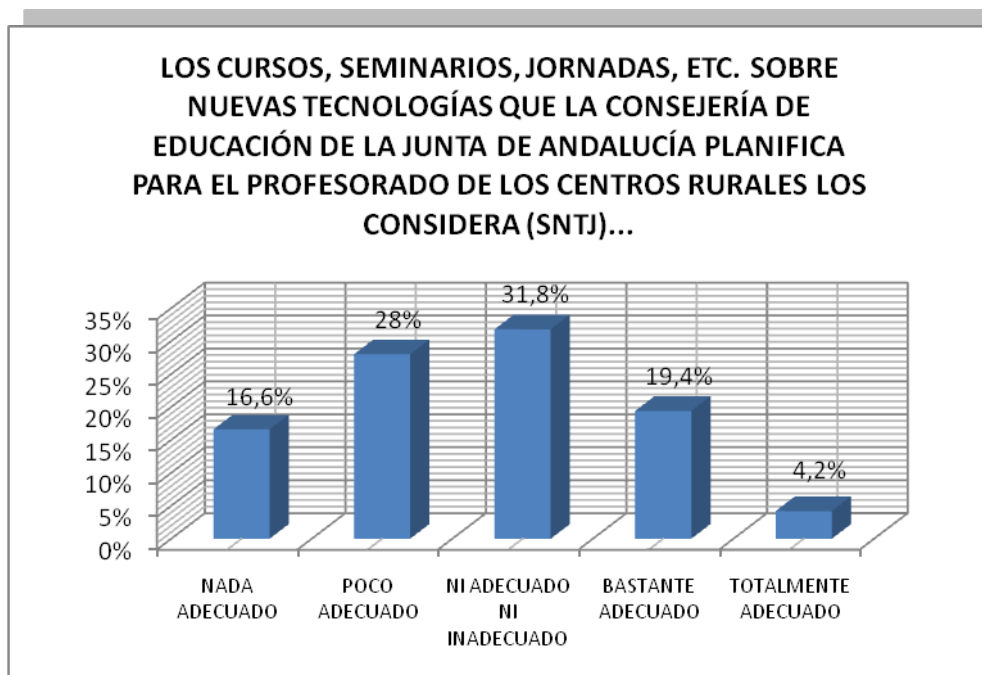


Gráfico 16: Valoración del Profesorado Rural Andaluz de las Iniciativas de Formación T.I.C. Docente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

A decir verdad y, en lo concerniente a esta cuestión particular, hay cierta diferencia de opiniones entre estos maestros, pues tan sólo un 23.6 % de la muestra participante en la investigación opina que estos eventos de formación son bastante o totalmente adecuados, mientras que del 76.4 % restante, un 44.6 % se muestra rotundamente insatisfecho en algún grado con ellos, y un 31.8 % permanece indiferente ante esta realidad, lo que evidencia que

estas iniciativas de la administración andaluza se revelan todavía como poco eficaces a la hora de acercar al profesorado del medio rural andaluz a estas tecnologías.

ÍTEM B.2.6.4: Para su Asistencia al Centro del Profesorado, a los Seminarios Permanentes, etc. Para su Formación Permanente en Nuevas Tecnologías Considera la Flexibilidad de su Horario (FHFP)...

En este ítem, los resultados del análisis descriptivo de las frecuencias de respuesta de la muestra de sujetos participante en la investigación son los siguientes:

PARA SU ASISTENCIA AL CENTRO DEL PROFESORADO, A LOS SEMINARIOS PERMANENTES, ETC. PARA SU FORMACIÓN PERMANENTE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS CONSIDERA LA FLEXIBILIDAD DE SU HORARIO (FHFP)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	58	26,7	27,2	27,2
	Poco adecuado	73	33,6	34,3	61,5
	Ni adecuado ni inadecuado	42	19,4	19,7	81,2
	Bastante adecuado	33	15,2	15,5	96,7
	Totalmente adecuado	7	3,2	3,3	100,0
	Total	213	98,2	100,0	
Perdidos	NS / NC	4	1,8		
Total		217	100,0		



Gráfico 17: Valoración del Profesorado Rural Andaluz de la Flexibilidad Horaria Para la Asistencia a Actividades de Formación T.I.C. en los Centros del Profesorado

Así como ocurre con otras variables relativas a la organización y gestión de los centros y de sus recursos humanos, el descontento de los maestros encuestados es patente cuando les preguntamos por la flexibilidad y el grado de adecuación horaria que les permiten sus respectivos C.P.R.s para acudir a las actividades de formación permanente T.I.C. que los Centros del Profesorado ponen a su disposición para mejorar su cualificación profesional. De esta forma, estas temporalizaciones son poco o nada adecuadas para un 61.5 % de los sujetos que han respondido a esta cuestión, mientras que sólo obtienen el visto bueno de un 18.8 % de la muestra restante, unido a un 19.7 % que no las considera especialmente adecuadas o inadecuadas.

En cuanto a la distancia que hay entre los colegios rurales y los respectivos centros del profesorado, el resultado más relevante es el que se puede observar a continuación en el siguiente ítem...

ÍTEM B.2.6.5: Para su Asistencia al Centro del Profesorado, a los Seminarios Permanentes, etc. Para su Formación Permanente en Nuevas Tecnologías Considera la Distancia Desde su Centro (DCFP)...

Sobre esta particular cuestión, el escrutinio y posterior análisis de frecuencias de respuesta ha dado como resultado las siguientes cifras:

PARA SU ASISTENCIA AL CENTRO DEL PROFESORADO, A LOS SEMINARIOS PERMANENTES, ETC. PARA SU FORMACIÓN PERMANENTE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS CONSIDERA LA DISTANCIA DESDE SU CENTRO (DCFP)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	86	39,6	40,2	40,2
	Poco adecuado	44	20,3	20,6	60,7
	Ni adecuado ni inadecuado	55	25,3	25,7	86,4
	Bastante adecuado	20	9,2	9,3	95,8
	Totalmente adecuado	9	4,1	4,2	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

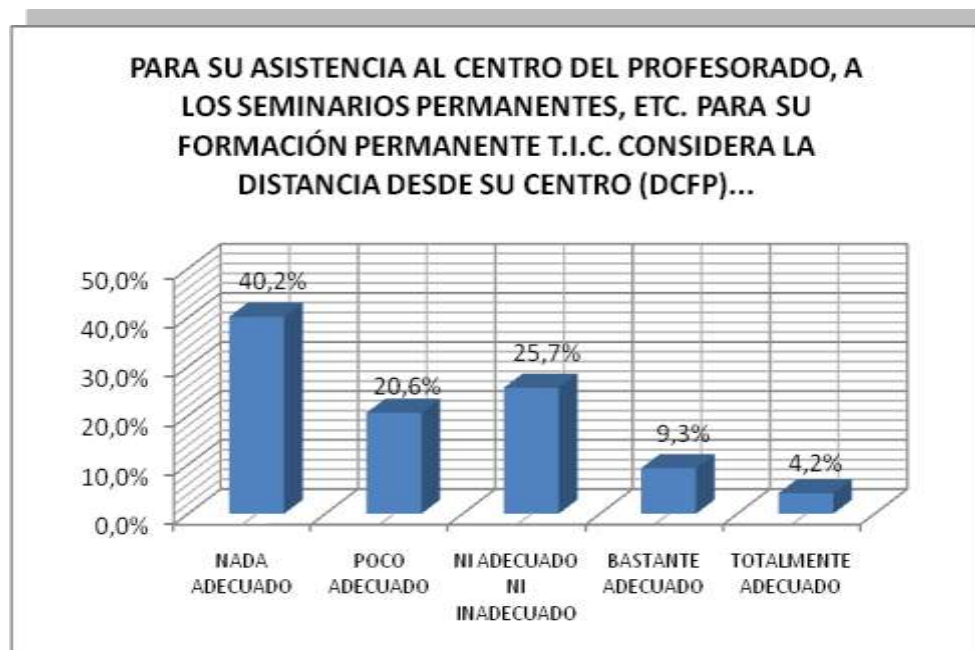


Gráfico 18: Valoración del Profesorado Rural Andaluz de la Distancia de los C.P.R.s a los Centros del Profesorado Para la Asistencia a Actividades de Formación T.I.C.

Al igual que ocurría en el caso anterior, tampoco la distancia que existe entre los colegios públicos rurales y los centros del profesorado de la comunidad autónoma andaluza es satisfactoria para la muestra de encuestados, en tanto que un 60.7 % de la misma la considera poco o nada adecuada para garantizar su asistencia a seminarios y / o actividades de formación permanente en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación. En realidad, tan sólo un poco significativo 13.5 % de estos docentes ve con buenos ojos esta situación, mientras que el número de los mismos que permanece más bien ajeno, asciende ahora a algo más de la cuarta parte del total de individuos que responde satisfactoriamente al

ítem, con un 25.7 %, lo que significa que la accesibilidad geográfica sigue suponiendo un fuerte revulsivo para fomentar la instrucción continua T.I.C. del profesorado rural andaluz.

ÍTEM B.2.6.6: Los Materiales Curriculares que la Consejería de Educación ha Elaborado Como Soporte de su Formación Permanente en Nuevas Tecnologías los Considera (MCFP)...

Destinado a valorar la calidad de los materiales curriculares que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone a disposición de estos docentes para su formación T.I.C. permanente. En este sentido, los resultados del correspondiente análisis de frecuencias de respuesta son los que se adjuntan a continuación:

**LOS MATERIALES CURRICULARES QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN HA ELABORADO
COMO SOPORTE DE SU FORMACIÓN PERMANENTE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS LOS
CONSIDERA (MCFP)...**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	26	12,0	12,8	12,8
	Poco adecuado	43	19,8	21,2	34,0
	Ni adecuado ni inadecuado	96	44,2	47,3	81,3
	Bastante adecuado	34	15,7	16,7	98,0
	Totalmente adecuado	4	1,8	2,0	100,0
	Total	203	93,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	14	6,5		
Total		217	100,0		

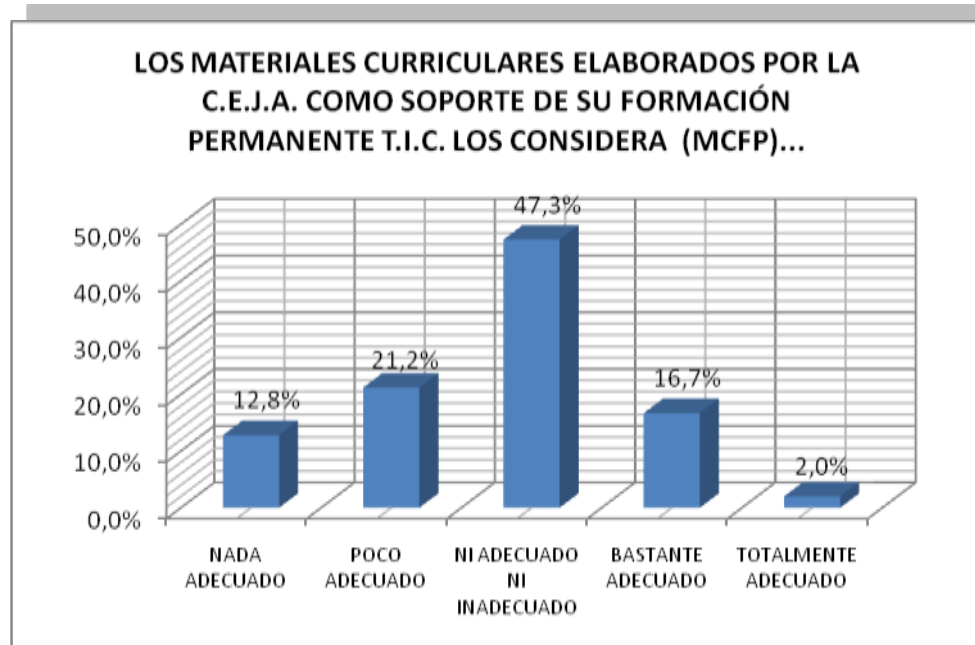


Gráfico 19: Valoración del Profesorado Rural Andaluz de los Materiales Curriculares Elaborados por la C.E.J.A. Como Soporte de su Formación Permanente T.I.C.

Las respuestas obtenidas en este ítem adoptan una cuasiperfecta y curiosa distribución normalizada campaniforme de Gauss pues, aunque la mayor parte de los encuestados (47.3 %) no considera estos materiales curriculares de la C.E.J.A. ni especialmente adecuados o inadecuados para la formación permanente del profesorado rural andaluz en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación, existe un cierto y ligero parecido entre las proporciones de estos profesores que, por un lado, los considera poco o nada adecuados para tal fin, con un 34 % de la muestra participante en el ítem, frente al 18.7 % restante de los mismos, que sí que les otorga una evaluación positiva a estos recursos para el reciclado y la formación permanente.

ÍTEM B.2.6.7: La Incidencia que Sobre su Práctica Docente Tienen las Acciones Llevadas a Cabo por la Consejería de Educación en Materia de Nuevas Tecnologías la Considera (IDNT)...

Ítem destinado a evaluar el posible impacto que sobre la práctica docente de estos sujetos puedan tener las actividades de formación T.I.C. llevadas a cabo por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En este sentido, el análisis de frecuencias de respuesta ha arrojado los siguientes resultados:

LA INCIDENCIA QUE SOBRE SU PRÁCTICA DOCENTE TIENEN LAS ACCIONES LLEVADAS A CABO POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS LA CONSIDERA (IDNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	24	11,1	11,6	11,6
	Poco adecuado	57	26,3	27,5	39,1
	Ni adecuado ni inadecuado	89	41,0	43,0	82,1
	Bastante adecuado	35	16,1	16,9	99,0
	Totalmente adecuado	2	,9	1,0	100,0
	Total	207	95,4	100,0	
Perdidos	NS / NC	10	4,6		
Total		217	100,0		

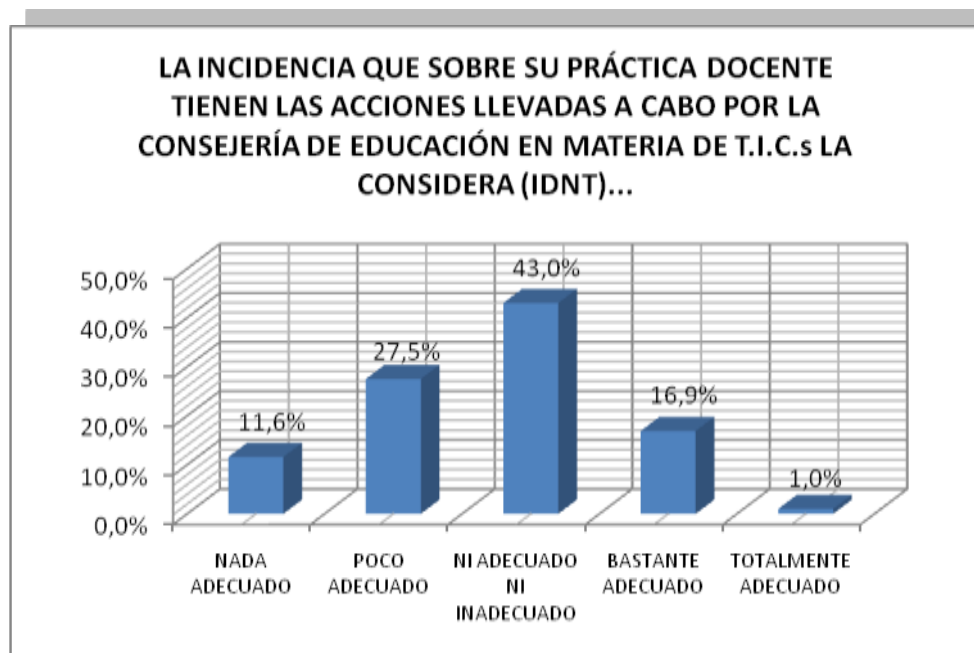


Gráfico 20: Valoración del Profesorado Rural Andaluz Sobre el Impacto en la Práctica Docente de las Actividades de Formación T.I.C. de la C.E.J.A.

En este caso y, siguiendo la misma tendencia a la normalización de Gauss que en el ítem anterior, la mayoría simple de la muestra de encuestados la alcanza el conjunto de aquellos profesores del medio rural andaluz que no consideran ni adecuada ni inadecuada la incidencia que las acciones formativas T.I.C. de la Consejería tienen sobre su práctica docente (43 %). Del resto de los que responden a la pregunta, la mayor parte tienen una valoración negativa sobre este particular aspecto, considerándolo poco o nada adecuado (39.1 %), mientras que tan sólo un 17.9 % lo valora como satisfactorio.

Igualmente de interés resultaba preguntar a estos maestros si les parecía correcta la formación que la Consejería de Educación ponía a su disposición para la aplicación de las T.I.C.s, no sólo a las correspondientes evaluaciones, sino a la elaboración de adaptaciones

**CAPÍTULO V: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL
ANDALUZ EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

curriculares individualizadas (A.C.I.s), programas preventivos, materiales didácticos de trabajo, etc. A tal efecto se utilizó el siguiente ítem...

ÍTEM B.2.6.8: En Referencia a las Adaptaciones Curriculares Individuales, Programas Preventivos, etc., la Formación Recibida de la Consejería de Educación Para Aplicar y Evaluar las Nuevas Tecnologías en el Centro la Considera (FNTPP)...

Efectuado el escrutinio de respuestas a esta pregunta, los resultados obtenidos tras el análisis de frecuencia son los que se pasa a detallar a continuación:

EN REFERENCIA A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES, PROGRAMAS PREVENTIVOS, ETC., LA FORMACIÓN RECIBIDA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PARA APLICAR Y EVALUAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CENTRO LA CONSIDERA (FNTPP)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	46	21,2	22,0	22,0
	Poco adecuado	72	33,2	34,4	56,5
	Ni adecuado ni inadecuado	73	33,6	34,9	91,4
	Bastante adecuado	17	7,8	8,1	99,5
	Totalmente adecuado	1	,5	,5	100,0
	Total	209	96,3	100,0	
Perdidos	NS / NC	8	3,7		
Total		217	100,0		

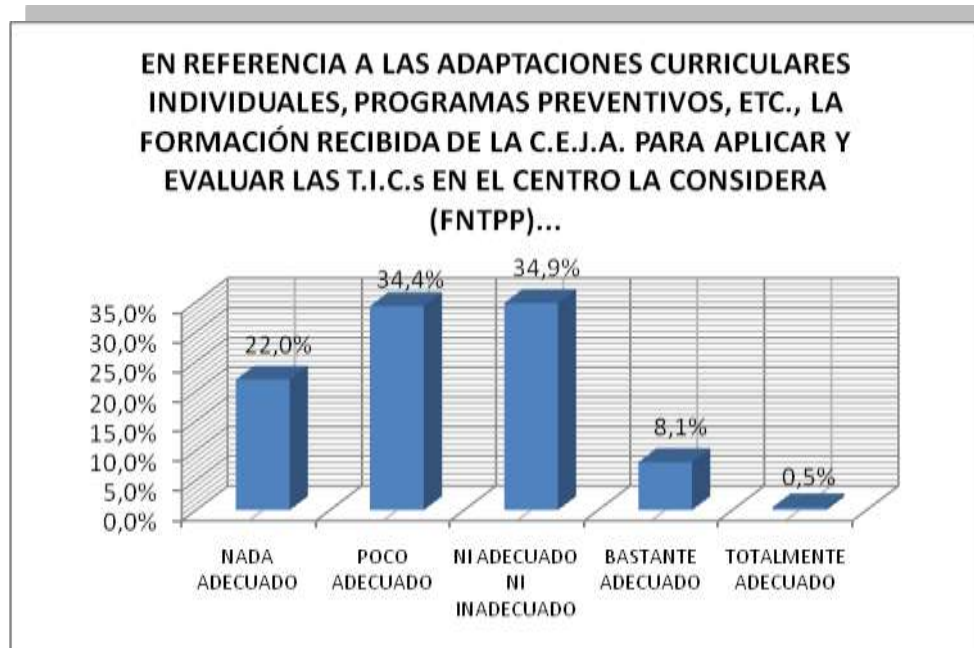


Gráfico 21: Valoración del Profesorado Rural Andaluz Sobre la Formación T.I.C. Recibida de la C.E.J.A. en Materia de A.C.I.s, Programas Preventivos, etc.

La verdad es que, a la vista de los resultados conseguidos, resulta obvio que las actividades formativas puestas en marcha por la C.E.J.A. para la aplicación de las T.I.C.s a los diversos aspectos particulares de la tarea docente en el medio rural andaluz resultan poco provechosas a ojos de los que contestaron a este ítem, en tanto que, para empezar, un 56.5 % de los mismos las consideran como poco a nada adecuadas para semejante fin, toda vez que un 34.9 % de la muestra restante se mantiene indiferente ante esta situación y tan sólo un poco significativo 8.6 % les otorga una evaluación satisfactoria. Esta realidad revela que, no sólo esta instrucción oficial resulta poco satisfactoria, sino que hay que apostar mucho más decididamente por otorgarle un carácter práctico mucho más directo que el que ha venido teniendo hasta ahora, lo cual, sin duda, redundará en beneficio de la calidad de la labor docente

del profesorado rural, colectivo que siempre manifiesta andar escaso de formación específica para poder desarrollar su labor satisfactoriamente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

ÍTEM B.2.6.9: En General, su Formación Continua Recibida en Materia de Nuevas Tecnologías es (FCNRT)...

Se cierra con esta cuestión este capítulo destinado a la formación continua T.I.C. de los docentes de la escuela rural andaluza al solicitarles una valoración general final de la misma, tras cuyo correspondiente análisis de frecuencia de respuesta, se obtienen los siguientes resultados:

EN GENERAL, SU FORMACIÓN CONTÍNUA RECIBIDA EN MATERIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS ES (FCNRT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	35	16,1	16,4	16,4
	Poco adecuado	71	32,7	33,2	49,5
	Ni adecuado ni inadecuado	67	30,9	31,3	80,8
	Bastante adecuado	39	18,0	18,2	99,1
	Totalmente adecuado	2	,9	,9	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

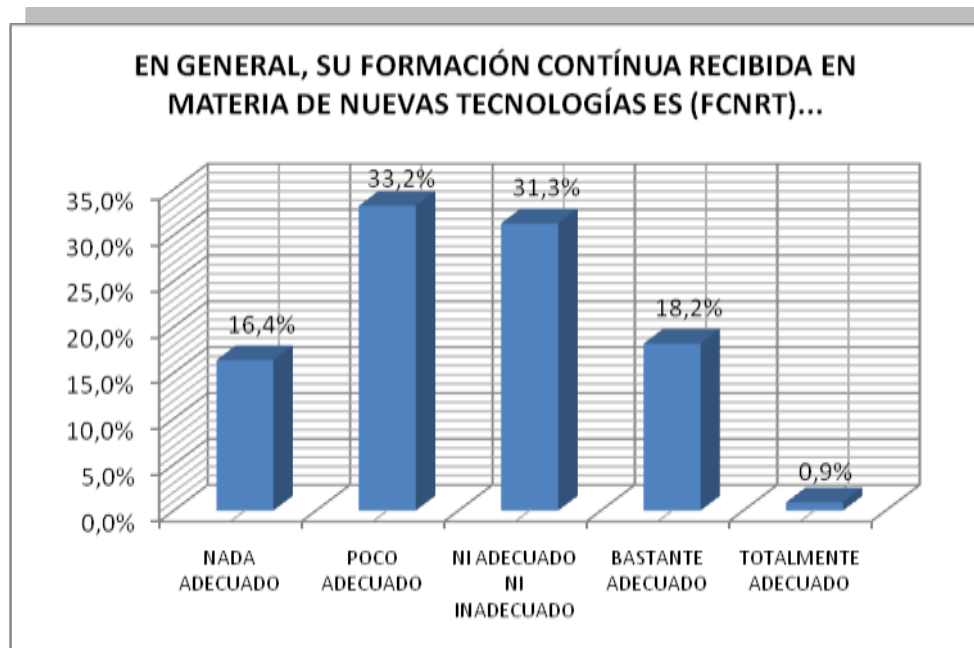


Gráfico 22: Valoración del General Profesorado Rural Andaluz del Grado de Adecuación de la Formación T.I.C. Continua Recibida

Salta a la vista que tampoco en este caso las opiniones de estos docentes apoyan la idoneidad de la formación continua que, en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación, han venido recibiendo hasta ahora. Así podemos ver cómo hay casi una mayoría absoluta de los participantes en la investigación (49.5 %) que sencillamente consideran poco o nada adecuada dicha formación, seguida de casi una tercera parte de los mismos (31.3 %) que se pronuncia con indiferencia ante la misma, y de un 19.1 %, que sí que la valora como bastante o totalmente adecuada para sus necesidades profesionales como maestros rurales, lo que no hace sino reincidir nuevamente en la idea de mejorar la calidad de

estas acciones de cara a optimizar el día de mañana la aplicación didáctica de estas tecnologías en los C.P.R.s andaluces.

Veamos, a continuación, que hallazgos nos depara el análisis de contingencias en esta parte del estudio...

2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Nuevamente en esta ocasión y, tal como se especificaba en el capítulo tercero, hemos de recurrir al uso del análisis de contingencias para poder estimar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas en las proporciones de respuesta que los encuestados han otorgado a cada uno de los ítems de esta dimensión del cuestionario, en función de su pertenencia o no a centros T.I.C.

También en este caso y, dada la naturaleza categórica de las variables implicadas, se recurre, tal y como se decía anteriormente, al cálculo de la prueba χ^2 de Pearson con un nivel estadístico de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), arrojando así los siguientes resultados...

2.1.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN INICIAL

En este primer ámbito de estudio de la formación T.I.C. del profesorado rural andaluz, destinado principalmente a aquellos aspectos iniciales del periplo instructivo de estos docentes, el cálculo del estadístico no paramétrico χ^2 de Pearson da como fruto las siguientes cifras:

ÍTEMS	G.L.	χ^2	P (SIG.)	CASOS VÁLIDOS
FUNT	1	0,449	0,503	214
FTER	1	0,355	0,551	211
ASIG	3	3,994	0,262	206
NTAC	1	0,403	0,525	210
FINT	1	1,468	0,226	214
FINTR	1	0,468	0,494	212
CAPI	1	0,000	0,983	209

Tabla 1: Resultados de la Prueba χ^2 de Pearson

Tras una primera lectura de los resultados no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función de la variable TIC entre las cuestiones que componen el ámbito de estudio de la formación inicial, en tanto que todos los p – valores asociados a los estadísticos χ^2 de Pearson de cada ítem son muy superiores al 0.05 establecido como nivel de confianza al 95 %, por lo que no se producen resultados de especial interés a tener en cuenta para nuestros propósitos iniciales.

2.2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CONTÍNUA

Sin embargo, en el ámbito de la formación T.I.C. continua sí que encontramos resultados harto interesantes de los que pasamos a ocuparnos a continuación. Así:

ÍTEMS	G.L.	χ^2	P (SIG.)	CASOS VÁLIDOS
FCNTA	1	5,751	0,016**	216
DND	3	9,984	0,019**	159
FCNT	1	0,089	0,766	215
FCNTR	1	0,047	0,829	214
FFCNT	1	1,049	0,306	201
RDNT	3	9,294	0,026**	216
FIUNT	4	7,230	0,124	211
FIUTR	3	2,060	0,560	212
SNTJ	4	7,922	0,094	211
FHFP	4	4,129	0,389	213
DCFP	4	10,302	0,036**	214
MCFP	4	5,501	0,240	203
IDNT	4	0,930	0,920	207
FNTPP	4	2,907	0,574	209
FCRNT	4	11,687	0,020**	214

Tabla 2: Resultados de la Prueba χ^2 de Pearson

En esta ocasión, el primer hallazgo relevante aparece asociado precisamente al ítem inicial de este ámbito de estudio del instrumento (FCNTA), y destinado a averiguar si los encuestados han recibido o reciben actualmente formación continua en materia de T.I.C.s mientras desarrollan su labor docente en sus respectivos C.P.R.s.

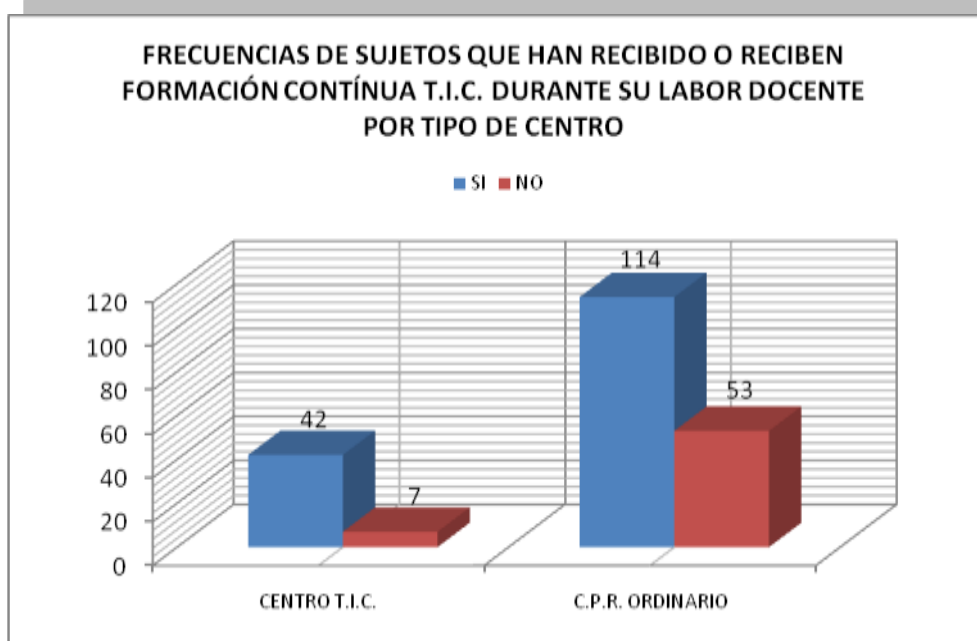


Gráfico 23: Proporción de Profesorado Rural Andaluz que ha Recibido o Recibe Actualmente Formación T.I.C. Continua por Tipo de Centro

De esta forma y, contrariamente a lo que se hubiera podido suponer, no es en los centros T.I.C. (19.4 %), sino en los colegios rurales ordinarios donde se concentra el mayor número de maestros que sí que han recibido o reciben actualmente formación T.I.C. continua para la mejora de su labor pedagógica (52.7 %), de ahí que tampoco resulte raro observar que es precisamente en estas instituciones donde existe mayor número de sujetos que van a recibir este tipo de formación a los centros del profesorado (DND) (35.8 %), o que, sencillamente, no se preocupen por tales menesteres (32.7 %), mientras que, en las escuelas T.I.C., esta proporción de individuos, aunque ostensiblemente inferior, es mucho más equilibrada...

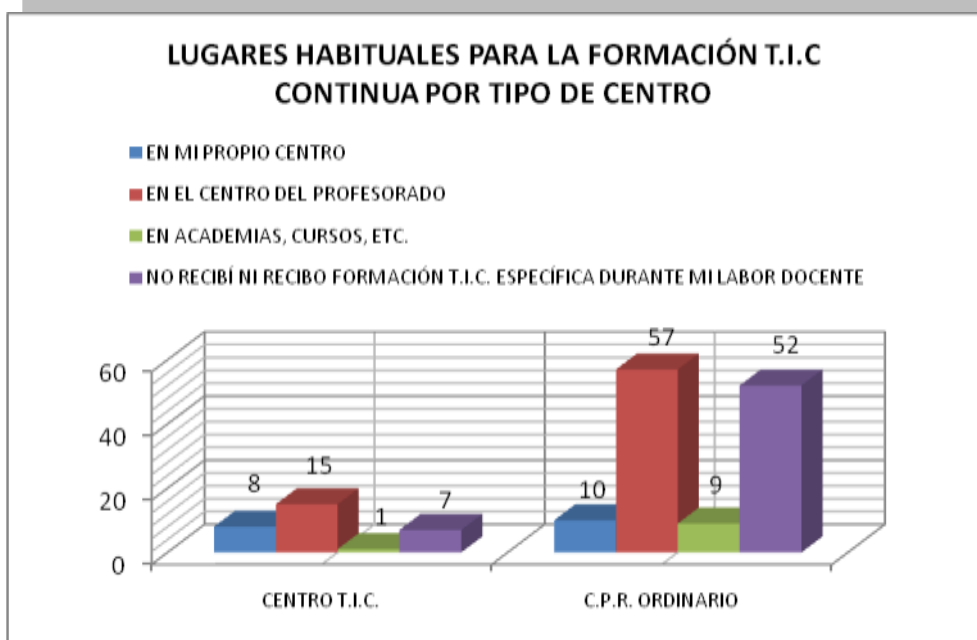


Gráfico 24: Lugares Habituales Para la Formación T.I.C. Continua por Tipo de Centro Según el Profesorado Rural Andaluz

Cuando se les preguntó, por otra parte, cada cuánto tiempo estimaban que debían reciclar su formación T.I.C. (RDNT), las respuestas nuevamente se aglutinaron en los C.P.R.s ordinarios, con una clara mayoría de 62 sujetos que pensaban que debía de hacerse de vez en cuando (28.7 %), seguida muy de cerca por los 59 maestros que creían en la periodicidad anual (27.3 %) y por los 44 que opinaban que era una cuestión de preparación diaria (20.3 %). Tan sólo 3 maestros repartidos entre ambos tipos de centro (1.3 %) no considera importante este aspecto tan esencial de la formación del profesorado

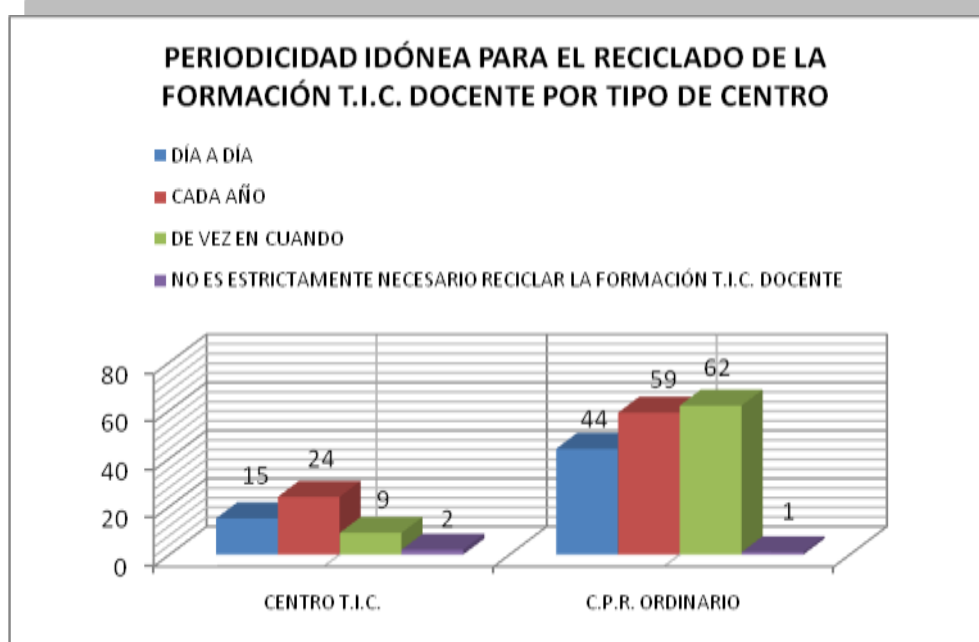


Gráfico 25: Periodicidad Idónea Para el Reciclado de la Formación T.I.C. Docente por Tipo de Centro Según el Profesorado Rural Andaluz

En cuanto al grado de adecuación de la distancia de los colegios rurales andaluces a los centros del profesorado o a los distintos lugares donde se imparten seminarios y actividades de formación T.I.C. continua (DCFP) para el reciclado profesional del docente, tampoco han aparecido en los resultados del análisis de contingencias grandes sorpresas respecto a hallazgos anteriores, lo cual, aunque poco novedoso, no deja, por otro lado, de ser interesante...

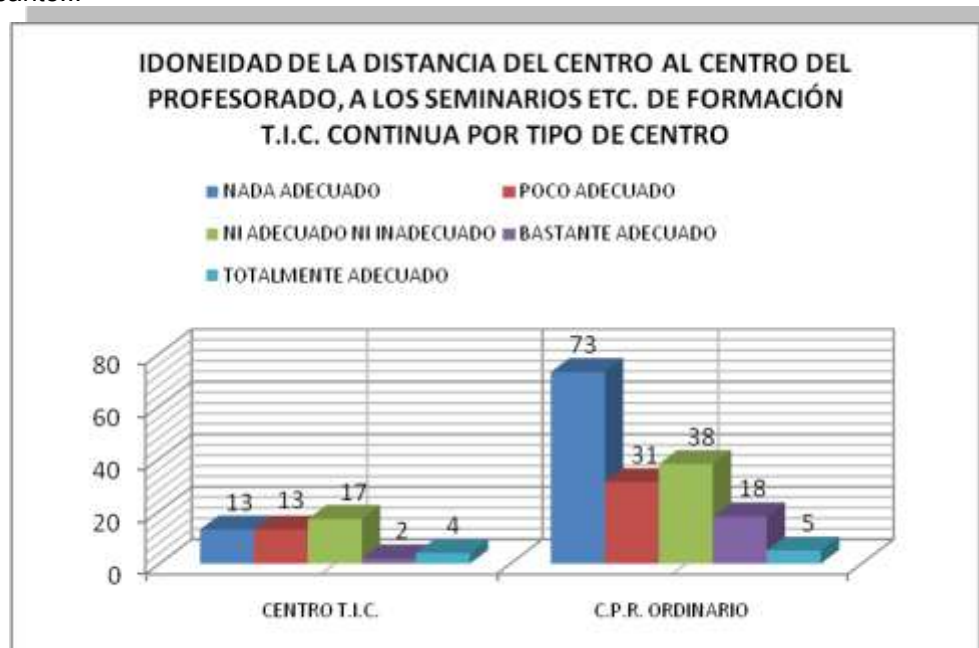


Gráfico 26: Idoneidad de la Distancia del Centro al Centro del Profesorado, a los Seminarios, etc. de Formación T.I.C. Continua por Tipo de Centro y Según el Profesorado Rural Andaluz

A decir verdad y, aunque nuevamente se han detectado diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de centro considerado (TIC), casi se puede hablar de “*más de lo mismo*”, en tanto en cuanto es también en los centros comunes donde converge el mayor número de valoraciones que consideran que esta distancia es poco o nada adecuada (40.6 %), unido a la opinión de la nada desdeñable cuantía de 51 maestros (23.8 %) que manifiesta cierta indiferencia ante la situación formulada en la pregunta. En los centros T.I.C., sin embargo y, otra vez, estas cifras, aunque son manifiestamente inferiores, se encuentran mucho más equilibradas en proporción...

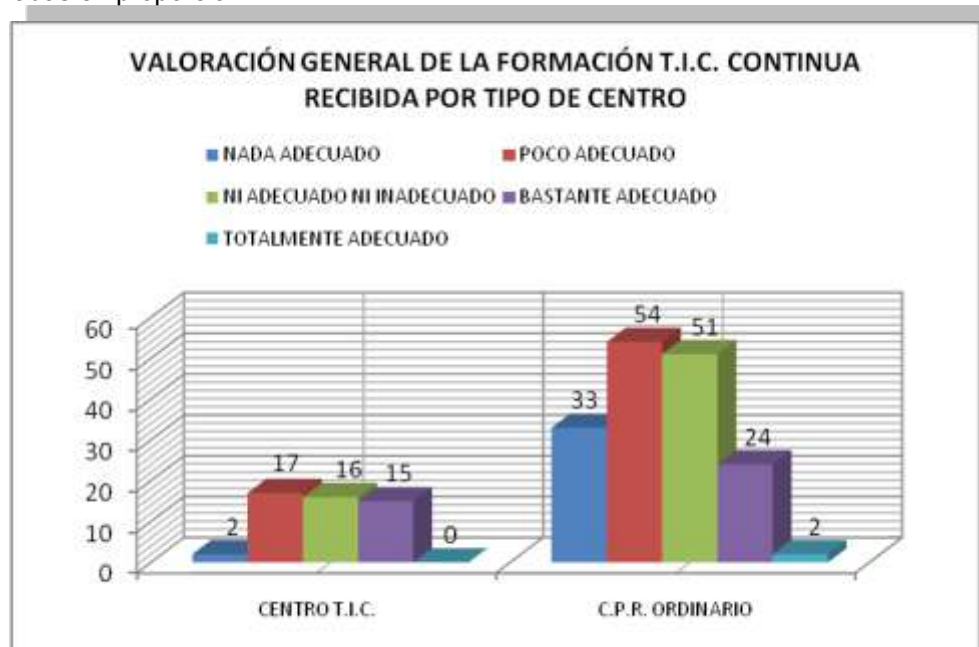


Gráfico 27: Valoración General del Profesorado Rural Andaluz de la Formación T.I.C. Continua Recibida por Tipo de Centro

Por otro lado y, finalmente, al solicitar a los participantes en la investigación que realizaran una valoración general acerca del grado de adecuación de la formación T.I.C. continua que habían recibido (FCRNT), nuevamente las diferencias entre las respuestas por tipo de centro se tornaron estadísticamente significativas a favor de los C.P.R.s ordinarios, en donde confluyeron las peores evaluaciones con 87 docentes (40.6 %), que la consideraron como poco o nada adecuada, seguido de los 51 (23.8 %) que se mostraron más bien indiferentes ante esta cuestión. El número de profesores que “aprueban” a estas iniciativas de preparación es también ligeramente superior en los colegios normales con un 12.1 % de los encuestados frente al 7 % de los centros T.I.C. que comparten dicha opinión.

Veamos ahora algunas de las conclusiones más relevantes obtenidas tras el análisis de datos realizado:

3.- CONCLUSIONES

De manera sintética, algunos de los corolarios más interesantes que, por ámbitos de estudio, se desprenden del análisis de los ítems de esta dimensión del cuestionario son los siguientes:

- Un 64 % del profesorado del medio rural en Andalucía no recibió ningún tipo de formación específica sobre el manejo y gestión de las T.I.C.s durante su etapa de preparación inicial en la universidad. Asimismo, casi la totalidad de estos maestros, un 96.7 %, tampoco recibió adiestramiento sobre la aplicación especial de estas tecnologías a la actividad educativa en este contexto, lo que pone de manifiesto que en las universidades no se consideró de ninguna manera que el ejercicio de la docencia en esta clase de entornos tuviera unas particularidades tan significativas como para dotar a los futuros enseñantes de un entrenamiento concreto a la hora de tener que trabajar en los mismos.
- De los que sí que disfrutaron de estas iniciativas didácticas, la mayor parte de ellos (28.2 %), lo hicieron en la asignatura de *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*,

materia específica de los últimos planes de estudio de la titulación de magisterio para la impartición de esta clase de contenidos, mientras que un insignificante 0.5 % lo hizo en la *Tecnología Educativa* de la licenciatura de Pedagogía, y el 5.3 % restante, recibió instrucción de análogas características en otras asignaturas de la carrera que no han sido especificadas.

- No obstante, la concienciación de este profesorado acerca de la importancia que van a ejercer las T.I.C.s, no sólo en el medio rural en particular, sino en la sociedad en general, es tal que, pese a las deficiencias de preparación sufridas al inicio de sus carreras profesionales, sí que consideran imprescindible, de forma casi unánime, el estar en posesión de una sólida formación inicial en materia de Tecnologías de la Información (92.1 %), y no sólo para el ejercicio de la docencia en general, sino para el desarrollo de este trabajo en un contexto tan exclusivo como el rural (88.7 %), de ahí que se observe que, aunque nuestros encuestados carecieron de la debida instrucción específica durante su paso por la universidad, la gran mayoría de ellos (71 %) haya optado por prepararse en esta materia, a título personal, y en entornos no formales como las academias, seminarios, etc, y apoyen, en casi un 40 %, (39.7 %) la creación y puesta en marcha de una credencial / carnet de aptitudes informáticas similar al permiso de conducir para garantizar que la población posee, cuando menos, ciertos conocimientos mínimos en cuanto al manejo y gestión de estas tecnologías.
- En el ámbito continuo, por otra parte, sí que se ha observado un cambio importante respecto al caso anterior al preguntar a los docentes si, durante el desarrollo de su carrera profesional, han recibido o reciben formación T.I.C. específica, ya que, en esta ocasión, casi las tres cuartas partes de los encuestados responden afirmativamente (72.2 %) a esta cuestión. De estos sujetos que sí que son objeto de entrenamiento periódico en este tipo de menesteres, un 11.3 % lo reciben en sus propios lugares de trabajo, un 6.3 % en academias y contextos de educación no formal y, la gran mayoría de ellos, un 45.3 %, lo hacen en los centros del profesorado.
- No se ha alterado, sin embargo, su compromiso con el reciclado profesional, por cuanto casi un 90 % de estos maestros (88.8 %), considera imprescindible el estar en posesión de una sólida formación continua en materia de T.I.C.s para ser profesor, y tal ocurre, en lo referente a ejercer la docencia en el medio rural específicamente, en donde esta necesidad de preparación es secundada por una proporción casi idéntica (85 %) de sujetos participantes en el estudio. De hecho, casi un 60 % de los mismos (59.2 %) es coherente con esta opinión al tener planificada la realización a corto plazo de actividades de este tipo, ya que, como norma general, entienden que el reciclaje de estos conocimientos debe hacerse, mayoritariamente (38.4 %), cada año, seguido de los que opinan que la periodicidad debería existir, pero no de forma constante (32.9 %), y de los que, por el contrario, creen que este tipo de iniciativas debería tener una presencia diaria (27.3 %) en el trabajo de un enseñante.
- Al pedirles, por otra parte, que valoraran, de acuerdo a su opinión, el grado de adecuación de determinados aspectos relacionados con la formación T.I.C. del profesorado, el primer resultado importante que apareció fue el relativo a las puntuaciones medias de cada ítem, que indicaban abiertamente una profunda insatisfacción de los encuestados al respecto, por cuanto oscilaban entre 1.29 y 2.74, ambos, márgenes indicativos de poca o ninguna conciliación con todo aquello que ellos creían necesario sobre el particular. En este sentido, los hallazgos más importantes obtenidos fueron los siguientes:
 - La mayoría de los docentes de la muestra participante (76.3 %) considera su formación inicial T.I.C. recibida en la universidad como poco o nada adecuada, teniendo este factor una evaluación positiva por tan sólo un 5.2 % de este colectivo. Si, además, nos centramos en la preparación específica que se les dió en esta institución para la aplicación de estos recursos a la actividad educativa en el medio rural, la proporción de sujetos descontentos asciende a casi el 90 % (89.6 %), lo que evidencia la necesidad de promover en nuestros centros de educación superior inmediatas reformas respecto a los contenidos que se imparten para la creación de nuevos maestros.

- Aunque la valoración final es algo menos negativa, tampoco las iniciativas de formación continua sobre las T.I.C.s llevadas a cabo por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía salen bien paradas, de acuerdo con la opinión de estos profesores, pues casi la mitad de ellos (44.5 %) considera estos cursos y jornadas como poco nada adecuados, un 31.8 % se muestra indiferente, y tan sólo un 23.7 % les dan el aprobado. En esta misma línea, además, tampoco aprueban los materiales curriculares que este organismo aporta como complemento a estas actividades, pues no aportan nada para un 47.3 % de la muestra, y resultan poco o nada satisfactorios para otro 34 %, lo que deja para las evaluaciones positivas al 18.7 % restante de los encuestados.
- Ni siquiera los elementos relativos a la organización escolar de los centros para favorecer el desarrollo de este tipo de prácticas salen bien parados a ojos del profesorado rural andaluz, ya que más de un 60 % del total de participantes en el estudio (61.5 %) estima que sus horarios son poco o nada flexibles de cara a poder asistir a estos eventos formativos en los centros del profesorado o de educación no formal, y tal ocurre con las distancias desde sus escuelas hasta estos lugares (60.7 %) las cuales, por las peculiaridades orográficas del campo, suelen ser considerables y, en consecuencia, inadecuadas para favorecer la movilidad en pro de este tipo de propuestas de formación.
- La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía tampoco sale excesivamente favorecida en otros aspectos como la incidencia que sus iniciativas de formación T.I.C. tienen sobre la práctica profesional de estos maestros, ya que casi un 40 % del total de los mismos (39.1 %) la considera poco o nada adecuada, mientras que otro 43 % permanece indiferente ante la cuestión. Por otra parte, la instrucción que ha dado a estos profesores para aplicar estas tecnologías a la elaboración de A.C.I.s, programas preventivos, etc., queda, si cabe, peor valorada, por cuanto más de la mitad de la muestra encuestada (56.5 %) no la considera correcta, sin tener en cuenta, a la postre, al 34.9 % del resto de sujetos que participaron en el estudio, que no opinan ni favorable ni desfavorablemente sobre este particular respecto.
- En rigor, la formación T.I.C. continua de estos docentes, ni siquiera en términos generales obtiene una buena evaluación, ya que casi la mitad exacta de este colectivo (49.5 %) estima que ha sido poco o nada adecuada, un 31.3 % no la considera ni adecuada ni inadecuada y, tan sólo un escaso 19.1 % le da el visto bueno, hecho este que pone sobre el tapete la necesidad de apostar también con más fuerza por la preparación constante de estos profesionales en pro de una mejora de la calidad de la enseñanza en el medio rural de Andalucía.
- Centrándonos ya en todos los hallazgos obtenidos mediante el análisis de las contingencias establecidas según la tipología de centro estudiada, se han detectado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes aspectos relativos al ámbito de la formación continua:
 - La proporción de sujetos de los C.P.R.s ordinarios que han recibido o reciben formación continua T.I.C. en la actualidad (52.7 %) supera visiblemente a la de los centros T.I.C. (19.4 %), dándose, además, la misma situación con aquellos individuos que manifiestan no haber sido objeto de estas iniciativas de reciclado docente.
 - Es también en las escuelas rurales vulgares donde se concentran mayoritariamente, tanto aquellos maestros que reciben esta modalidad de instrucción en los centros del profesorado (35.8 %), lugar este más habitual a este tipo de efecto, como los que afirman no haber disfrutado nunca de este entrenamiento específico (32.7 %).
 - En cuanto a la opinión acerca de la periodicidad ideal para la realización de estas actividades, también permanece la supremacía de los C.P.R.s vulgares, por cuanto albergan en su seno a la mayor parte de sujetos que opinan que

esta clase de formación debe ponerse en marcha de vez en cuando (28.7 %), frente a aquellos sujetos de los centros T.I.C. que comparten su opinión, y que constituyen únicamente un 4.1 % de la muestra total participante en el estudio.

- Aunque, efectivamente y, tal y como señalábamos con anterioridad, existe un amplio consenso entre estos maestros a la hora de considerar que la distancia entre sus escuelas y los centros de formación continua T.I.C. es inadecuada (60.7 %), es nuevamente en los centros ordinarios donde nos encontramos con la mayor parte de la muestra que secunda esta opinión con un 48.5 % de sujetos, en contraste con el 12.1 % de los centros T.I.C., lo que no hace sino poner de manifiesto la necesidad de plantear nuevos espacios más accesibles en los que habilitar este tipo de actividades.
- Ni siquiera la evaluación final de la instrucción recibida sale bien parada y, otra vez, es en las escuelas rurales comunes donde nos encontramos con la mayor parte de los profesores (40.6 %) que la consideran como poco o nada adecuada, frente al 8.8 % de los centros T.I.C. que le otorgan idéntica valoración.

CAPÍTULO

6

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

**UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN PARA EL
PROFESORADO DE LA ESCUELA
RURAL ANDALUZA**

CAPÍTULO VI

UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

Aunque no es objeto de esta parte del trabajo, pues se ha tratado ya con anterioridad, no está de más recordar que las posibilidades potenciales de uso didáctico que nos ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la actualidad son casi ilimitadas, de ahí que, a pesar de ser casi imposible el poder mencionarlas todas, sí que debamos de tener siempre presentes las más importantes, como son (CABERO ALMENARA, J., CASTAÑO GARRIDO, C. Y ROSALÍA TENA, R., 2007: 16 – 17; CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999):

- Temporal y espacial para la interacción y recepción de la información.
- Uso de diferentes herramientas de comunicación.
- Interacción con diferentes tipos de códigos y sistemas simbólicos.
- Elección del itinerario formativo.
- Aportación de estrategias y técnicas para la formación.
- Convergencia de recursos tecnológicos.
- Acceso a la información, y a diferentes fuentes de la misma.
- Flexibilización en cuanto a los roles del profesor y su figura.

El problema, no obstante, de disponer de tantas alternativas y recursos, es que, en ocasiones, y por desconocimiento, puede que no hagamos el uso más adecuado de los mismos, lo cual puede, a su vez, desembocar en efectos perversos o poco predecibles, de ahí que necesitemos analizar con más detenimiento las funciones que usualmente otorgamos a las T.I.C.s, para poder aprovechar al máximo todas sus ventajas (GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009).

Con esa filosofía nace este capítulo, con la de conocer el uso que otorgan los maestros rurales andaluces a estas tecnologías, tanto dentro como fuera del aula, para saber si se están implementando debidamente. Se ha intentado averiguar, en la medida de lo posible, si estos docentes usaban en su vida cotidiana el correo electrónico, si mandaban mensajes SMS, si usaban y gestionaban software específico, tanto para fines personales como profesionales, etc., si elaboraban material didáctico, si se había participado en proyectos basados en escuelas

en red, etc. Toda una serie de indicadores que, cuando menos, nos darán una idea más que fidedigna del estado de la cuestión en el medio rural, algo muy necesario si queremos contribuir verdaderamente a su desarrollo social, económico, político y tecnológico...

1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA DIMENSIÓN DE ESTUDIO

Para el desarrollo de nuestro habitual análisis de frecuencias, nuevamente vamos a desglosar los ítems de esta dimensión de estudio del cuestionario en función de los ámbitos particulares que la componen, a saber: utilidad de las T.I.C.s fuera y dentro del aula. En ese sentido:

1.1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN EL ÁMBITO DE LA UTILIDAD DE LAS T.I.C.s FUERA DEL AULA

Dentro de este apartado del estudio y, de acuerdo con la estructura del instrumento, procede la realización del análisis de frecuencias de respuesta de los siguientes ítems:

ÍTEM C.1.1: Usted Dispone de... (UPC) (UOP)

De la misma forma que ocurría con otras cuestiones de idéntica naturaleza y configuración tratadas en capítulos anteriores de la investigación, en este caso, se ha optado por agrupar los resultados obtenidos en una tabla de doble entrada en la que, como podemos ver, los porcentajes de respuestas emitidas alcanzan los siguientes valores:

USTED DISPONE DE...								
OPCIONES POSIBLES	ORDENADOR PERSONAL (PC) (UPC)				ORDENADOR PORTÁTIL (UOP)			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	176	81,1	88,4	88,4	130	59,9	66,3	66,3
NO	23	10,6	11,6	100,0	66	30,4	33,7	100,0
NS / NC	18	8,3	-	-	21	9,7	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-

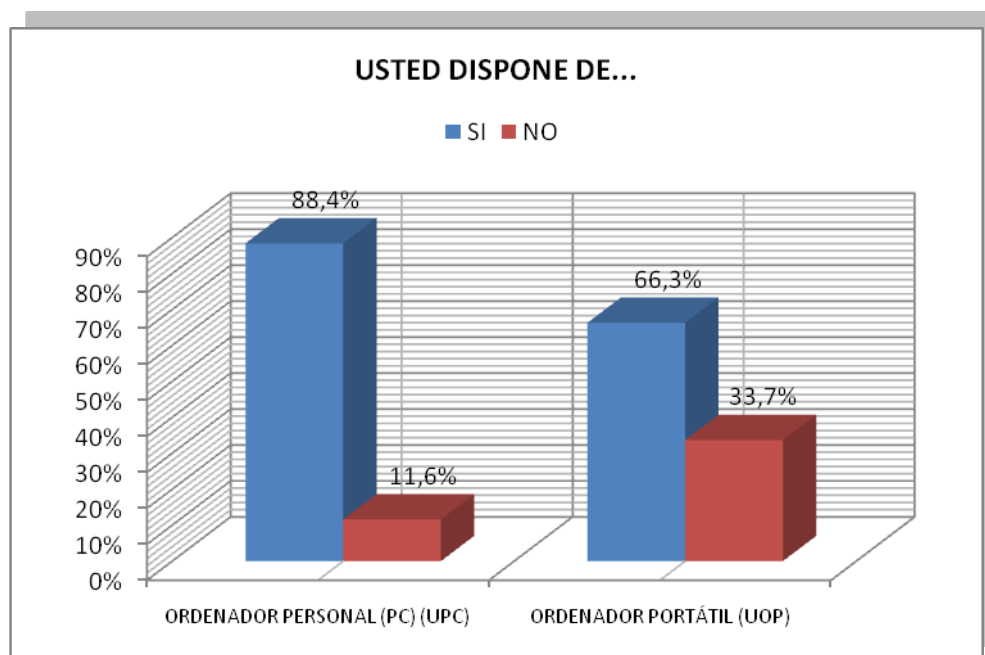


Gráfico 1: Disponibilidad de Ordenadores Personales y Portátiles Entre el Profesorado Rural Andaluz

Dada la importancia que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la actual Sociedad del Conocimiento, era de suponer que la presencia de los ordenadores entre profesionales dedicados a la educación y la difusión de la cultura debía ser elevada, dada la naturaleza de su trabajo, y con independencia de las particularidades del contexto en el cual ejercieran su labor. Nuestros hallazgos confirman tal hipótesis en la medida que, como se puede observar, casi un 90 % de estos profesores rurales encuestados (88.4 %) manifiesta

estar, al menos y fuera del aula, en posesión de un ordenador personal, a la par que casi dos terceras partes de la muestra (66.3 %) afirman tener también un ordenador portátil a título particular, lo que no hace sino evidenciar la conciencia que han adquirido estos docentes acerca de la necesidad de disponer de estas nuevas herramientas, no sólo para asuntos de trabajo, sino para otros aspectos de la vida personal diaria.

Observemos a continuación qué ocurre con la disponibilidad de las conexiones a la red Internet...

ÍTEM C.1.2: Dispone de Conexión a Internet... (CNET)

En esta pregunta, los resultados obtenidos tras los escrutinios de respuesta y el correspondiente análisis de frecuencias de las mismas son los que pasamos a reflejar a continuación:

DISPONE DE CONEXIÓN A INTERNET (CNET)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí, por línea telefónica / módem	32	14,7	16,1	16,1
	Sí, por cable / línea ADSL	83	38,2	41,7	57,8
	Sí, dispongo de conexión inalámbrica / Wi - Fi	43	19,8	21,6	79,4
	No dispongo de conexión a Internet	41	18,9	20,6	100,0
	Total	199	91,7	100,0	
Perdidos	NS / NC	18	8,3		
Total		217	100,0		

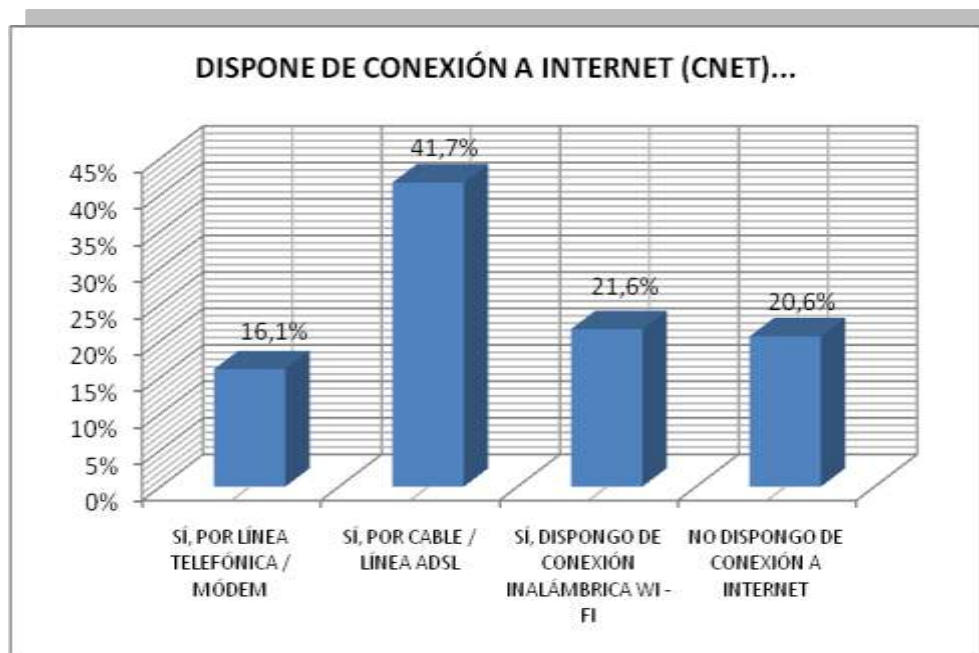


Gráfico 2: Disponibilidad de Conexiones a Internet Entre el Profesorado Rural Andaluz

También las conexiones a Internet fuera del aula están muy presentes entre los maestros del medio rural andaluz, en tanto que un amplio 79.4 % de los mismos manifiesta disponer de ellas en alguna de sus posibles variedades. De este porcentaje de los encuestados, la opción mayoritaria, con un 41.7 % de la muestra participante, se decanta por el cable y las líneas de alta velocidad de transmisión ADSL, muy populares hoy en día en día. A estos les sigue un 21.6 % de sujetos que prefiere la conexión inalámbrica de tipo Wi – Fi para poder acceder a la red y, finalmente, todavía queda un 16.1 % de individuos que todavía se

conecta a Internet haciendo uso de las líneas telefónicas y de los correspondientes módems, aunque esta última opción, dada la generalización del sistema inalámbrico Wi – Fi y del ADSL, tiende a extinguirse en un corto plazo de tiempo.

Tampoco podíamos olvidar, por otro lado, la importancia que ha adquirido en la sociedad actual el teléfono móvil, cuyas prestaciones tienden a centralizar todos los aspectos de la vida personal y profesional en un mismo espacio que presenta, de cara al futuro, un número ilimitado de posibilidades. Así:

ÍTEM C.1.3: Dispone de Teléfono Móvil... (CMOV)

Y destinado, como decíamos antes, a averiguar de forma objetiva el nivel de presencia de la telefonía móvil entre los docentes de la escuela rural andaluza. En este sentido, el análisis de frecuencias de respuesta al ítem ha arrojado como resultado los siguientes datos:

DISPONE DE TELÉFONO MÓVIL (CMOV)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí, sin aplicación multimedia	94	43,3	43,5	43,5
	Sí, multimedia	116	53,5	53,7	97,2
	Sí, es un PDA con teléfono móvil integrado	4	1,8	1,9	99,1
	No dispongo de teléfono móvil	2	,9	,9	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		

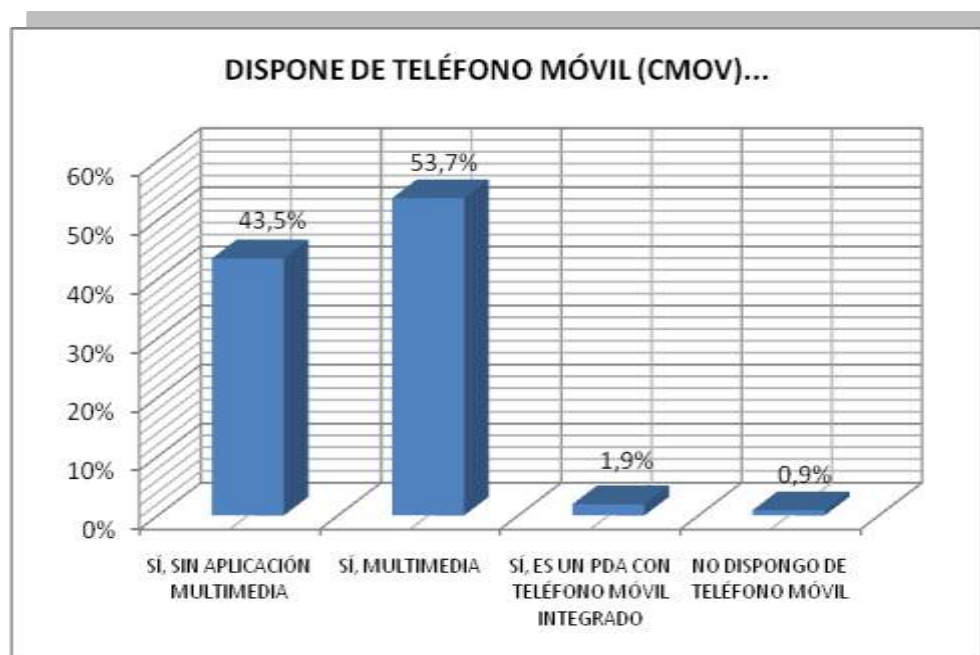


Gráfico 3: Disponibilidad de Teléfono Móvil Entre el Profesorado Rural Andaluz

En este particular aspecto los resultados no podían, si cabe, ser más aplastantes, pues un casi unánime 99.1 % de los sujetos que han respondido a la cuestión afirman tener, como mínimo, un teléfono móvil cuyo uso está destinado fuera de las aulas, lo que no hace sino ratificar la importancia social que este recurso tecnológico ha adquirido en la última década, incluso en el medio rural, tildado habitual e injustamente de “atrasado” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

CAPÍTULO VI: UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

Así podemos ver cómo algo más de la mitad de los encuestados (53.7 %) dispone de un teléfono móvil multimedia, hoy en día la modalidad más extendida de este aparato, seguidos muy de cerca por un 43.5 % de docentes que todavía están en posesión de un teléfono convencional y ya, a una distancia mucho mayor, por un exiguo 1.9 % de individuos que tienen P.D.A.s con el móvil integrado, iPhones, o alguna de las nuevas modalidades de Smartphone como el Blackberry...

En cuanto a la utilización personal que el profesorado del medio rural encuestado hace de todos estos recursos, nos iremos ocupando de ella a lo largo de los siguientes ítems...

ÍTEM C.1.4: Usted Utiliza el Ordenador... (UTPC)

Esta cuestión se interesó particularmente en averiguar si los sujetos de la muestra de estudio utilizaban más el ordenador personal para asuntos personales o profesionales cuando se encontraban fuera del aula. Los resultados obtenidos pueden verse a continuación en la siguiente tabla de frecuencias de doble entrada:

USTED UTILIZA EL ORDENADOR (UTPC)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sólo por motivos de trabajo	32	14,7	14,8	14,8
	Sólo para mi ocio personal	2	,9	,9	15,7
	Tanto para trabajar como para el ocio personal	178	82,0	82,4	98,1
	No suelo usar el ordenador	4	1,8	1,9	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		

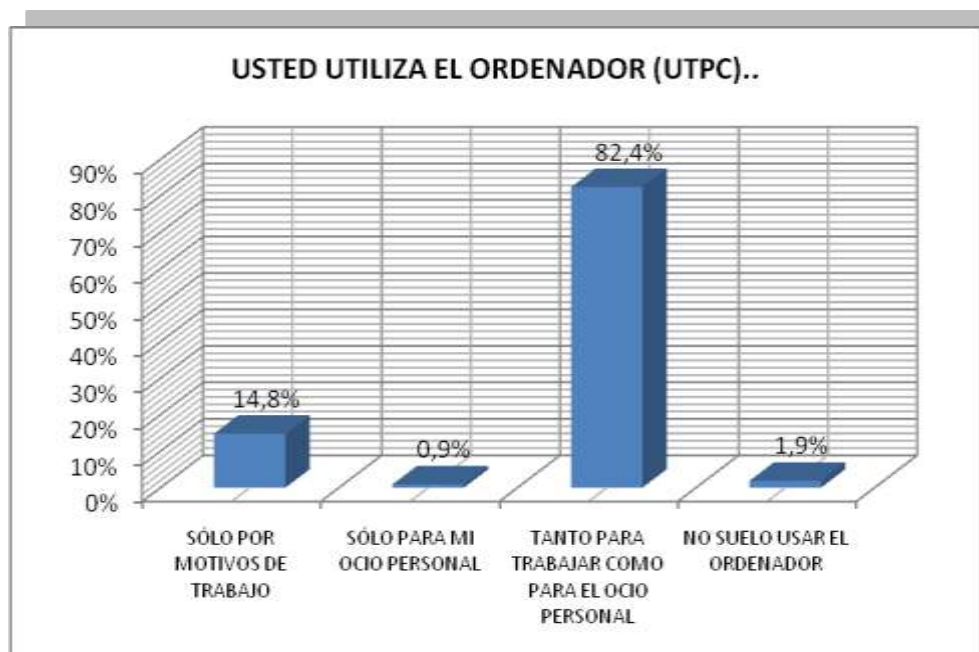


Gráfico 4: Modalidades de Utilización del Ordenador Personal Entre el Profesorado Rural Andaluz

A día de hoy, puede apreciarse cómo el uso que hace la gran mayoría de los docentes del medio rural en Andalucía (82.4 %) del ordenador se reparte equitativamente entre el trabajo profesional y el ocio personal, seguido por un escaso 14.8 % de la muestra que tan sólo lo utiliza con fines profesionales y un exiguo 0.9 % que únicamente lo concibe como instrumento

de diversión para las horas libres. Sólo el 1.9 % restante de encuestados manifiesta no utilizar nunca la computadora, lo que revela que, pese a los estereotipos de atraso que siempre han rodeado a la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003), el trabajo con recursos informáticos también está extendido entre la casi totalidad de la población de sus profesores (98.1 %), que también consideran necesario subirse al carro de la Sociedad de la Información.

ÍTEM C.1.5: La Frecuencia con la que Utiliza el Ordenador es... (FUPC)

Asumidos los porcentajes de utilización de los ordenadores, tanto como recurso de trabajo como de ocio por los profesores rurales de Andalucía, tocaba ahora averiguar la frecuencia de utilización que otorgaban a los mismos, motivo por el cual se diseñó el siguiente ítem, y cuyo correspondiente análisis de frecuencias absolutas y relativas arroja los resultados que se exponen acto seguido:

LA FRECUENCIA CON LA QUE UTILIZA EL ORDENADOR ES (FUPC)...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Todos los días	125	57,6	57,6	57,6
Varias veces a la semana	66	30,4	30,4	88,0
Varias veces al mes	24	11,1	11,1	99,1
Nunca	2	,9	,9	100,0
Total	217	100,0	100,0	

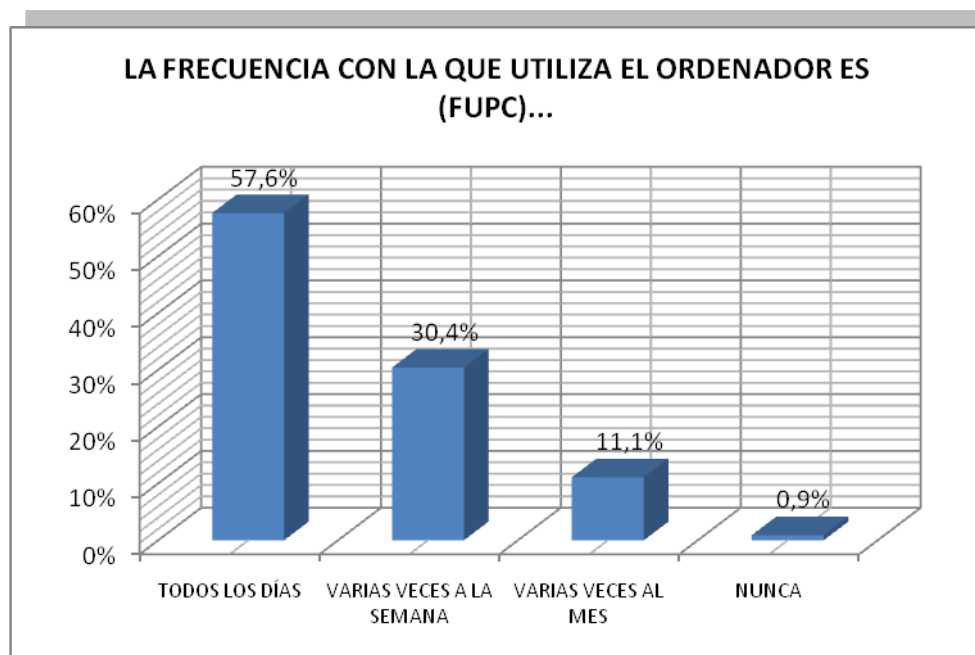


Gráfico 5: Frecuencias de Utilización del Ordenador Personal Entre el Profesorado Rural Andaluz

En general y, tal y como se aprecia tanto en la tabla de doble entrada como en el subsiguiente histograma, la mayoría de la muestra de docentes encuestados (57.6 %) utiliza el ordenador de forma diaria y, tal y como decíamos antes, tanto para sus asuntos profesionales como para el ocio personal. A estos les sigue casi una tercera parte de sujetos (30.4 %) que lo utiliza varias veces a lo largo de la semana, y tan sólo un escaso 11.1 % de estos hace uso del mismo varias veces al mes, lo que no hace sino justificar en gran medida la importancia que ha adquirido la informática en nuestras vidas, tanto a nivel laboral como individual, en tanto en cuanto su presencia y su frecuencia de utilización es altamente mayoritaria incluso en los contextos más recónditos de la sociedad como es el medio rural...

Centrados ya en la utilización de Internet, y dada la importancia que la red de redes tiene hoy día, no sólo en nuestra sociedad, sino para la educación en general (CABERO

ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997), resultaba obvio que había que reformular las dos últimas cuestiones, relativas a la presencia y frecuencia de utilización de los recursos informáticos en el medio educativo rural andaluz, y volver a plantearse a la muestra de estudio desde este nuevo punto de vista, fruto de lo cual se obtuvieron las cifras que pasamos a detallar a continuación...

ÍTEM C.1.6: Usted Utiliza Internet... (UINT)

Ítem casi idéntico al C.1.4., y que se centra en el uso que los encuestados otorgan a Internet. Tras el correspondiente escrutinio de la pregunta, el análisis de frecuencia de respuestas nos otorga los siguientes resultados:

USTED UTILIZA INTERNET (UINT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sólo por motivos de trabajo	26	12,0	12,1	12,1
	Sólo para mi ocio personal	2	,9	,9	13,0
	Tanto para trabajar como para el ocio personal	182	83,9	84,7	97,7
	No suelo usar Internet	5	2,3	2,3	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	NS / NC	2	,9		
Total		217	100,0		

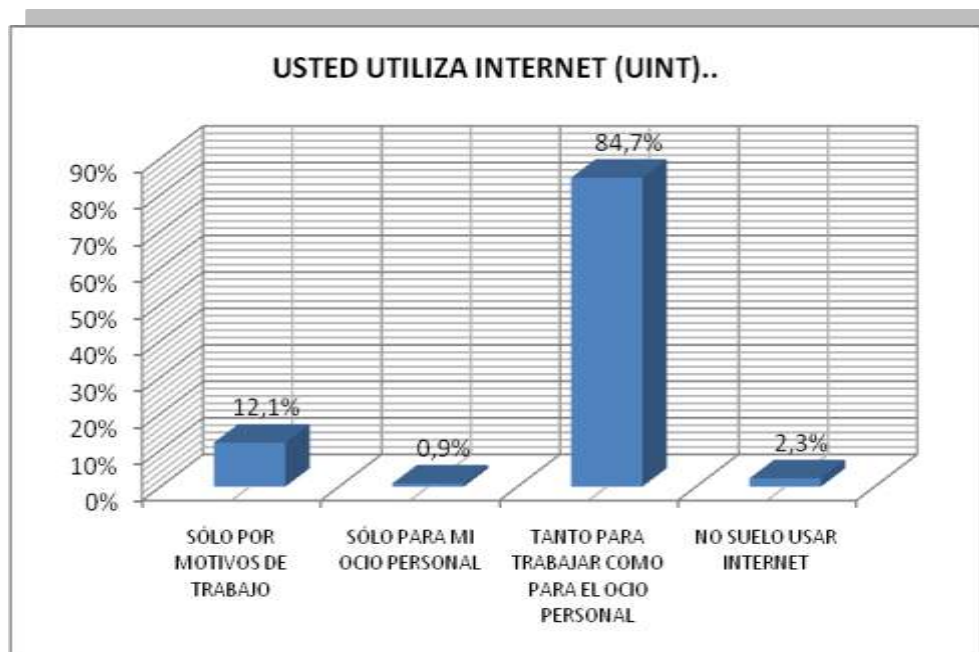


Gráfico 6: Modalidades de Utilización de Internet Entre el Profesorado Rural Andaluz

Al igual que ocurría en el caso anterior con los ordenadores personales, se observa que la respuesta que está secundada por un mayor número de sujetos (84.7 %), es precisamente la que se refiere al uso conjunto de Internet, tanto para la labor profesional como para el ocio personal, lo que revela que también la red ha asumido una importante presencia, no sólo en la labor pedagógica que se desarrolla actualmente en el medio rural andaluz, sino también en la vida individual de su profesorado. Tan sólo un 12.1 % de los participantes en la investigación afirma utilizarla exclusivamente por motivos de trabajo, mientras que un exiguo

0.9 % la destina de manera única al ocio personal, dejando el 2.3 % de respuestas restantes a aquellos docentes que, sencillamente, admiten no utilizarla de forma habitual, pese a lo extendido de su uso actualmente.

Para averiguar la frecuencia de utilización de este recurso telemático, su estudio corresponde, tal y como señalábamos anteriormente, a la cuestión siguiente...

ÍTEM C.1.7: *La Frecuencia con la que Utiliza Internet es... (FUIT)*

Se destina esta pregunta, siguiendo con la línea de trabajo ya marcada, a averiguar la periodicidad que los docentes de la escuela rural en Andalucía otorgan al uso de Internet. Desde este punto de vista, los resultados que ha aportado al respecto el análisis de las frecuencias de respuesta son los siguientes:

LA FRECUENCIA CON LA QUE UTILIZA INTERNET ES (FUIT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Todos los días	107	49,3	49,5	49,5
	Varias veces a la semana	86	39,6	39,8	89,4
	Varias veces al mes	19	8,8	8,8	98,1
	Nunca	4	1,8	1,9	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		

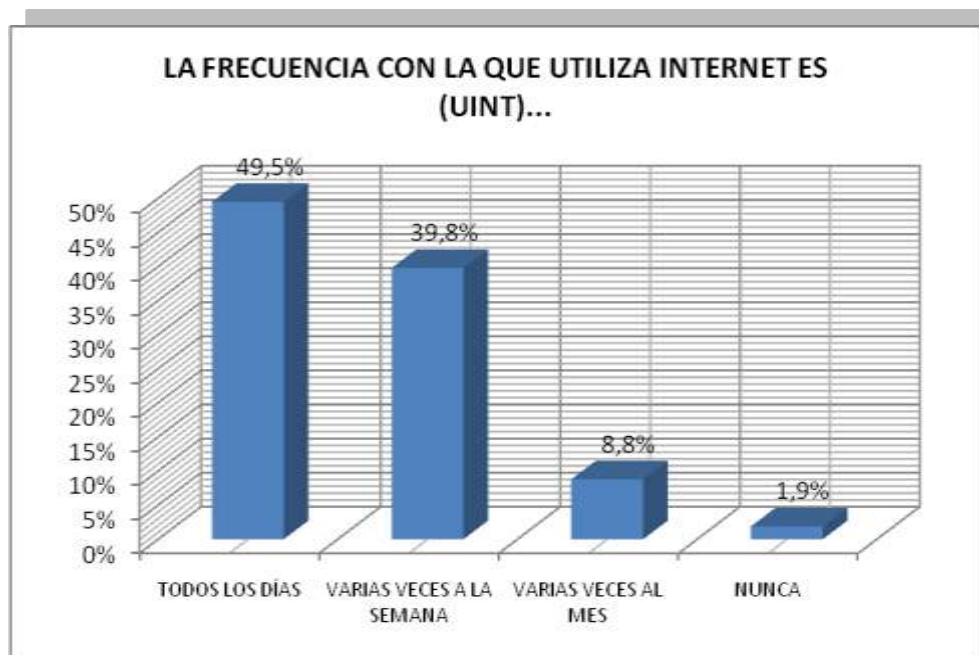


Gráfico 7: Frecuencias de Utilización de Internet Entre el Profesorado Rural Andaluz

Muy en consonancia con los últimos hallazgos expuestos en los análisis de los ítems anteriores, y que revelan que tanto los ordenadores como Internet tienen una importante presencia, no sólo en la vida laboral, sino también en la personal de los encuestados, podemos observar que casi la mitad de los mismos (49.5 %) hace uso de la red de redes diariamente, seguido de más de la tercera parte de la muestra, alrededor de un 40 %, (39.8 %) que acude a ella varias veces a la semana. A partir de aquí y, dado que en las siguientes alternativas, la frecuencia de utilización se dispersa bastante en el tiempo, los resultados caen bruscamente, encontrándonos con un escaso 8.8 % que accede a la World Wide Web sólo varias veces al mes, seguido de un 1.9 % que admite no tener ningún tipo de contacto con la misma ni en el campo personal ni profesional, lo que nuevamente revela la incipiente importancia que este medio ha adquirido en nuestra sociedad durante los últimos años (CABERO ALMENARA, J.,

2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997).

En cuanto a los hábitos más comunes de uso de Internet por parte de estos profesores, nos encargaremos de ellos durante el estudio de las opiniones que dieron en el siguiente ítem...

ÍTEM C.1.8: Al Conectarse a Internet Usted Suele... (HBIT)

Cuestión interesada por las prácticas más habituales de la muestra de investigación en lo que al uso y disfrute de Internet se refiere. Los resultados obtenidos tras la realización del correspondiente análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que se exponen en la siguiente tabla de doble entrada:

AL CONECTARSE A INTERNET USTED SUELE (HBIT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Simplemente navegar por la World Wide Web	35	16,1	18,4	18,4
	Descargar archivos	22	10,1	11,6	30,0
	Chatear / llevar correspondencia vía e-mail	5	2,3	2,6	32,6
	Todo lo anterior	113	52,1	59,5	92,1
	Nada de lo anterior (Otros)	15	6,9	7,9	100,0
	Total	190	87,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	27	12,4		
Total		217	100,0		

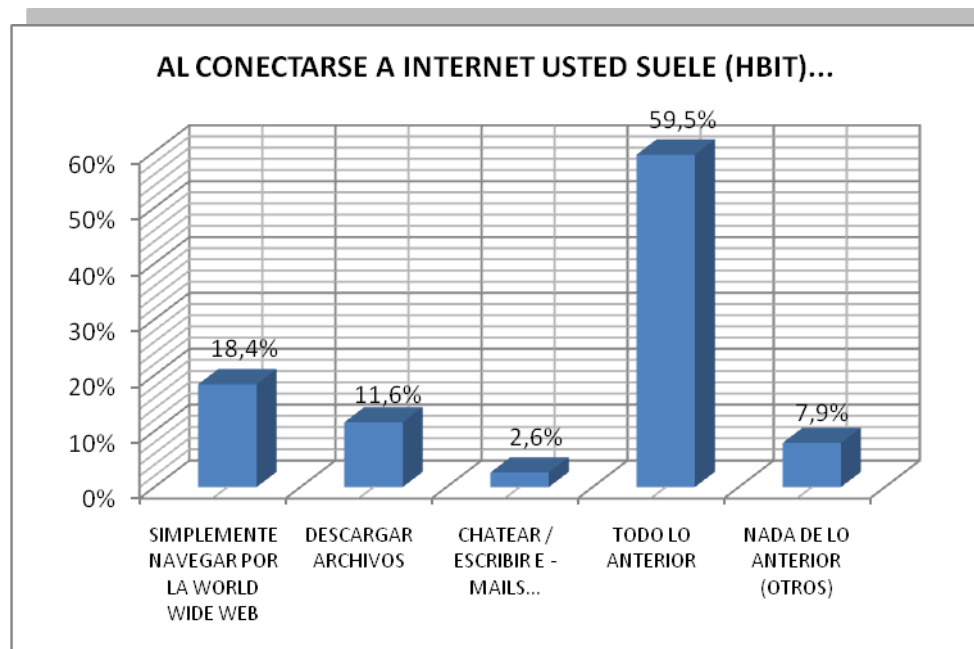


Gráfico 8: Usos Habituales Otorgados a Internet por el Profesorado Rural Andaluz

La gestión multitarea de las T.I.C.s y de Internet predomina entre las respuestas del profesorado andaluz, pues más de la mitad de los docentes que respondieron a esta cuestión (59.5 %), se dedican, tanto a navegar por la World Wide Web como a descargar archivos o a chatear y / o gestionar el correo electrónico. Tan sólo pequeñas proporciones de estos sujetos

manifiestan realizar estas tareas de forma exclusiva, y así, un 18.4 % afirma usar sólo la red para navegar, un 11.6 % para descargar ficheros y un exiguo 2.6 % para chatear o comunicarse por vía e – mail, lo cual puede, ciertamente, resultar un uso bastante pobre de un recurso tan ecléctico y versátil como este. Por otra parte, sólo el 7.9 % restante declara no hacer ninguno de los usos anteriores, sino dedicarse a otras prácticas diferentes no especificadas.

ÍTEM C.1.9: Usted ha Creado o Administra Páginas Web... (DWEB)

Que, como su propio enunciado indica y, de cara a tener una idea algo más clara acerca de su dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se interesa por conocer si estos docentes dedican parte de su tiempo fuera del aula a la creación o administración de páginas web. En este sentido, los resultados que arrojó el análisis de frecuencias de respuesta al ítem son los que se detallan a continuación:

USTED HA CREADO O ADMINISTRA PÁGINAS WEB (DWEB)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	36	16,6	16,9	16,9
	No	177	81,6	83,1	100,0
	Total	213	98,2	100,0	
Perdidos	NS / NC	4	1,8		
	Total	217	100,0		

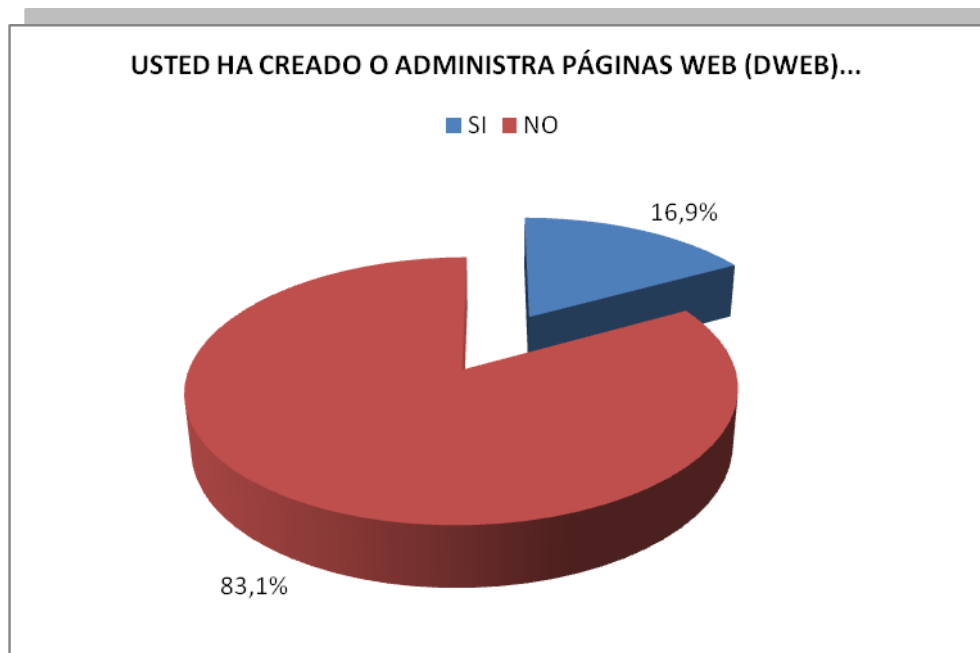


Gráfico 9: Porcentaje de Profesorado Rural Andaluz que ha Creado o Administra Páginas Web Fuera de su Aula

No resulta sorprendente ver, a tenor de todo lo que hemos venido diciendo, no sólo en este capítulo, sino en el anterior, que todavía los profesores del medio rural andaluz que crean o administran páginas web fuera de las horas de clase constituyen una pequeña minoría (16.9 %) frente a los que no asumen este tipo de tareas (83.1 %). Y es que, tal y como se ha venido constatando a lo largo del presente trabajo, aunque estos docentes asumen perfectamente la necesidad que existe en la actualidad de tener una sólida formación en materia de T.I.C.s para ejercer la profesión en el medio rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010; 2008; 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003; UTTECH, M., 2001, VILELA, P., 2004), también es cierto que todavía no son una amplia mayoría los que han puesto manos a la obra en este sentido, por lo que es, a todas luces, poco sorprendente el comprobar que la mayor parte de ellos todavía no realizan trabajos basados en la creación y

gestión de una website, labor esta que requiere, sin duda, de un conocimiento amplio del manejo de las T.I.C.s, por cuanto implica el desarrollo de tareas de diferente naturaleza que, necesariamente, requieren de estar en posesión de una buena formación previa al respecto. Bastante previsible.

Observemos ahora, al objeto de tener una idea más clara acerca del grado de familiaridad que tienen los sujetos de la investigación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación más habituales de la vida diaria, los resultados obtenidos en los siguientes ítems, que actúan como potentes indicadores de esta realidad...

ÍTEM C.1.10: El Número de E – Mails que Gestiona Semanalmente Oscila... (NEM)

Destinado a evaluar el número de mensajes de correo electrónico que estos docentes envían durante una semana cuando se encuentran fuera del aula. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta arroja, a este respecto, los resultados que se detallan en la siguiente tabla de doble entrada:

EL NÚMERO DE E-MAILS QUE GESTIONA SEMANALMENTE OSCILA (NEM)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 1 y 5	62	28,6	28,8	28,8
	Entre 6 y 10	30	13,8	14,0	42,8
	Entre 11 y 15	26	12,0	12,1	54,9
	Más de 15	69	31,8	32,1	87,0
	Ninguno, no mantengo correspondencia e-mail	28	12,9	13,0	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	NS / NC	2	,9		
Total		217	100,0		

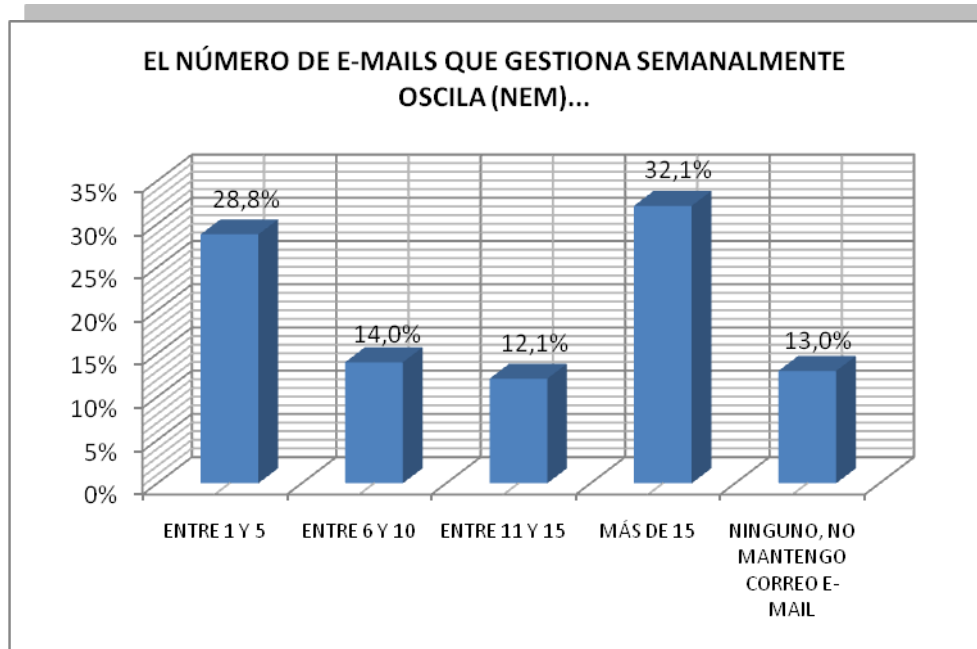


Gráfico 10: Número de E – Mails que Gestiona el Profesorado Rural Andaluz por Semana

Como se puede ver, las posturas en cuanto al número de mensajes de e – mail que gestionan semanalmente los maestros encuestados fuera del aula, están divididas, sobre todo en los extremos, pues más de la mitad de los mismos (60.9 %) se encuentran distribuidos entre aquellos que sólo trabajan con un máximo de 5 correos (28.8 %), y los que lo hacen con más de 15 (32.1 %), mayoría simple, además, de toda la muestra que ha respondido a la cuestión planteada. Del porcentaje de individuos restante, un 14 % gestiona entre 6 y 10 mensajes

semanales, un 12.1 % entre 11 y 15, y, el 13 % final, afirma no hacer uso del correo electrónico durante su actividad fuera de las aulas.

Indudablemente y, tal y como hemos podido ir comprobando a lo largo de todo el trabajo, la informática ha adoptado progresivamente un papel protagonista en la vida cotidiana de estos profesores hasta el punto de resultarles, posiblemente, a día de hoy, bastante imprescindible. Ahora, quizá la pregunta sea... ¿cómo?. La primera respuesta la obtendremos con el análisis del siguiente ítem...

ÍTEM C.1.11: El Software que Utiliza con más Frecuencia es... (SMF)

Cuya principal finalidad radicaba en descubrir qué tipo de software era el que se utilizaba más asiduamente por parte de los profesores del medio rural en Andalucía, pues, de sus conclusiones se desprenden, principalmente, el tipo de tareas a las que destinan los recursos informáticos cuando se encuentran fuera de sus respectivos centros. En este sentido, las cifras obtenidas, resultan más que elocuentes por sí mismas:

EL SOFTWARE QUE UTILIZA CON MÁS FRECUENCIA ES (SMF)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Software ofimático: Word, Excel, etc.	123	56,7	67,6	67,6
	Juegos, emuladores, etc.	1	,5	,5	68,1
	Otros	7	3,2	3,8	72,0
	Todos los anteriores	51	23,5	28,0	100,0
	Total	182	83,9	100,0	
Perdidos	NS / NC	35	16,1		
Total		217	100,0		

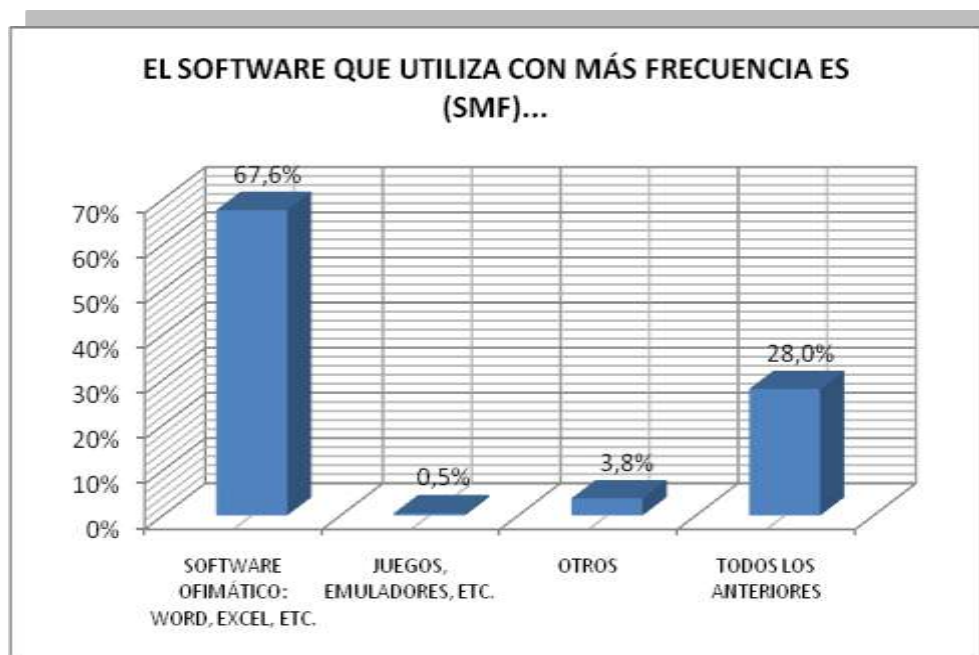


Gráfico 11: Software Utilizado más Asiduamente por el Profesorado Rural en Andalucía

Sin duda, es muy llamativo comprobar cómo el software cuyo uso está visiblemente más extendido entre el profesorado rural andaluz (67.6 %), cuando se encuentra fuera de las aulas, es precisamente el de corte ofimático, esto es: programas destinados a la gestión de tareas administrativas como Microsoft Word, Microsoft Excel, Gestores de Correo Electrónico como Microsoft Outlook, Eudora, etc. Esto invita a pensar que, pese a no estar en los centros, el trabajo continúa para el maestro del medio rural cuando se encuentra en casa, ya que, de

acuerdo con sus propias respuestas, tiene que hacer, en sus ratos libres, uso frecuente de estas herramientas para las tareas que decida emprender.

Tan sólo un insignificante 0.5 % de la muestra encuestada afirma usar los juegos y los emuladores con más frecuencia que el resto de software, mientras que un 3.8 % manifiesta utilizar preferentemente otro tipo de aplicaciones, dejando a un notorio 28 % de sujetos que, sencillamente, hace uso y disfrute de todas las utilidades anteriores, acercándose más a lo que GARCÍA FERNÁNDEZ (2009) entiende actualmente como el perfil más habitual del usuario de las T.I.C.s: el multitarea.

ÍTEM C.1.12: Usted Utiliza el Teléfono Móvil... (UMOV)

Esta cuestión, al igual que la C.1.4. o la C.1.6., se creó para averiguar la utilización más habitual que daban nuestros maestros del medio rural de Andalucía al teléfono móvil, posiblemente el recurso más presente en nuestra vida diaria junto con los ordenadores o Internet. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta arrojó al respecto los siguientes resultados:

USTED UTILIZA EL TELÉFONO MÓVIL (UMOV)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sólo por motivos de trabajo	10	4,6	4,7	4,7
	Sólo para mi ocio personal	53	24,4	24,7	29,3
	Tanto para trabajar como para el ocio personal	144	66,4	67,0	96,3
	No suelo usar el teléfono móvil	8	3,7	3,7	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	NS / NC	2	,9		
Total		217	100,0		

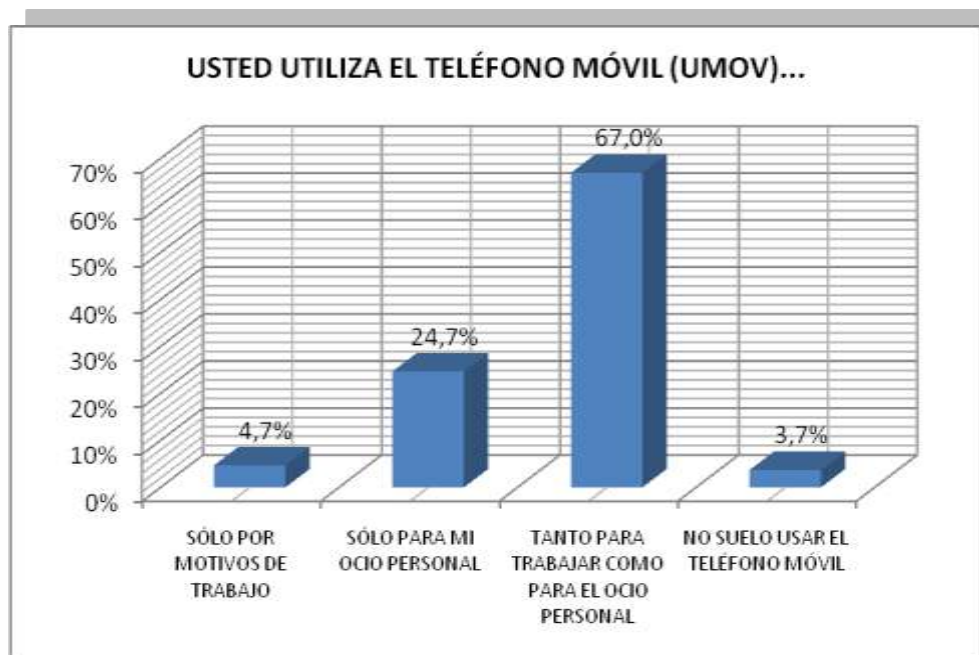


Gráfico 12: Modalidades de Utilización de la Telefonía Móvil Entre el Profesorado Rural Andaluz

Tal y como ocurría en los ítems antes mencionados, también aquí la mayoría de la muestra encuestada de sujetos se decanta por el uso ecléctico del teléfono móvil, apareciendo

un 67 % de individuos que afirma tenerlo a mano, tanto por motivos laborales como de índole personal. Sólo un exiguo 4.7 % dice esgrimirlo en un contexto laboral, y casi una cuarta parte de este colectivo manifiesta utilizarlo únicamente por asuntos de ocio personal. Aparece, asimismo y, de forma curiosa, un 3.7 % restante de sujetos que, sencillamente no lo suelen usar, pese a que, a día de hoy es, posiblemente, el recurso T.I.C. que más protagonismo ha cobrado en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. Curioso.

Veamos ahora cuáles son las prácticas más habituales de estos docentes, en lo que a utilización del teléfono móvil se refiere...

ÍTEM C.1.13: La Frecuencia con la que Utiliza el Teléfono Móvil es... (FMOV)

En esta pregunta se pedía a los encuestados que, al igual que hicieron en los ítems C.1.5 y C.1.7, establecieran la frecuencia habitual con la que utilizaban sus correspondientes teléfonos celulares cuando se encontraban fuera de las aulas. En este sentido, los resultados que nos aporta el análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que se reflejan a continuación:

LA FRECUENCIA CON LA QUE UTILIZA EL TELÉFONO MÓVIL ES (FMOV)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Todos los días	161	74,2	74,2	74,2
	Varias veces a la semana	47	21,7	21,7	95,9
	Varias veces al mes	7	3,2	3,2	99,1
	Nunca	2	,9	,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

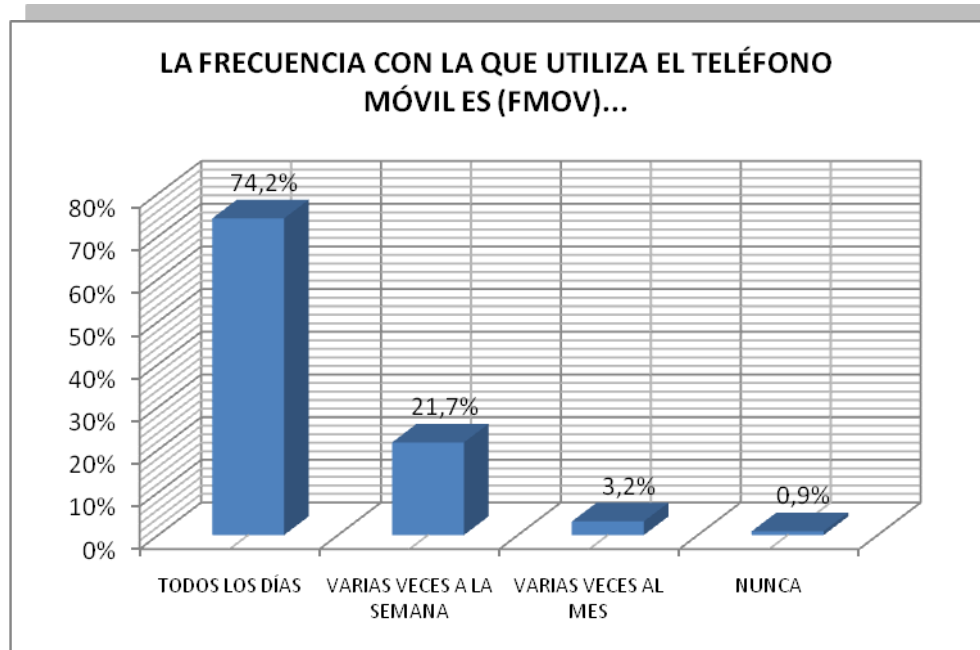


Gráfico 13: Frecuencias de Utilización de la Telefonía Móvil Entre el Profesorado Rural Andaluz

La importancia que ha cobrado la telefonía móvil en nuestras vidas resulta casi indiscutible cuando observamos también los porcentajes de respuesta que se han otorgado a esta cuestión en particular: casi las tres cuartas partes (74.2 %) de los profesores de la escuela rural en Andalucía afirman hacer uso de su teléfono todos los días, incluso cuando se encuentran fuera de sus correspondientes aulas, lo que revela la significación que este aparato ha adquirido, incluso en materia de asuntos personales.

Del resto de la muestra participante, un 21.7 % confiesa utilizarlo tan sólo varias veces a la semana, un 3.2 % manifiesta recurrir a él varias veces al mes y, en una proporción todavía inferior, menos del 1 % (0.9 %) dice sencillamente no emplearlo nunca, lo cual, inclusive en el

medio rural, que goza de una triste tradición de atraso tecnológico (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010; 2008; 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003), no es sino un resultado altamente significativo, en tanto que prueba abiertamente la trascendencia sociológica del papel que este recurso ha adquirido en los últimos años.

Si nos interesamos por las diferentes modalidades de uso que otorgan nuestros maestros a la telefonía móvil, nos ocuparemos detalladamente de ellas en el análisis del siguiente ítem...

ÍTEM C.1.14: Las Funciones del Teléfono Móvil que Usted Utiliza Habitualmente son... (UFM)

Que, como su propio enunciado indica inequívocamente y, en consonancia con la pregunta C.1.8, pretende averiguar cuáles son las funciones del teléfono móvil que el profesorado de la escuela rural en Andalucía utiliza con más frecuencia en su vida cotidiana. Veamos, a continuación, las cifras obtenidas tras el correspondiente escrutinio de encuestas y análisis de frecuencia de respuesta...

LAS FUNCIONES DEL TELÉFONO MÓVIL QUE USTED UTILIZA HABITUALMENTE SON (UFM)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Para hablar solamente	84	38,7	43,3	43,3
	Uso mensajes SMS, MMS y el servicio WAP	25	11,5	12,9	56,2
	Uso la cámara fotográfica y de vídeo	2	,9	1,0	57,2
	Todas las funciones anteriores	81	37,3	41,8	99,0
	No suelo usar el teléfono móvil	2	,9	1,0	100,0
	Total	194	89,4	100,0	
Perdidos	NS / NC	23	10,6		
Total		217	100,0		

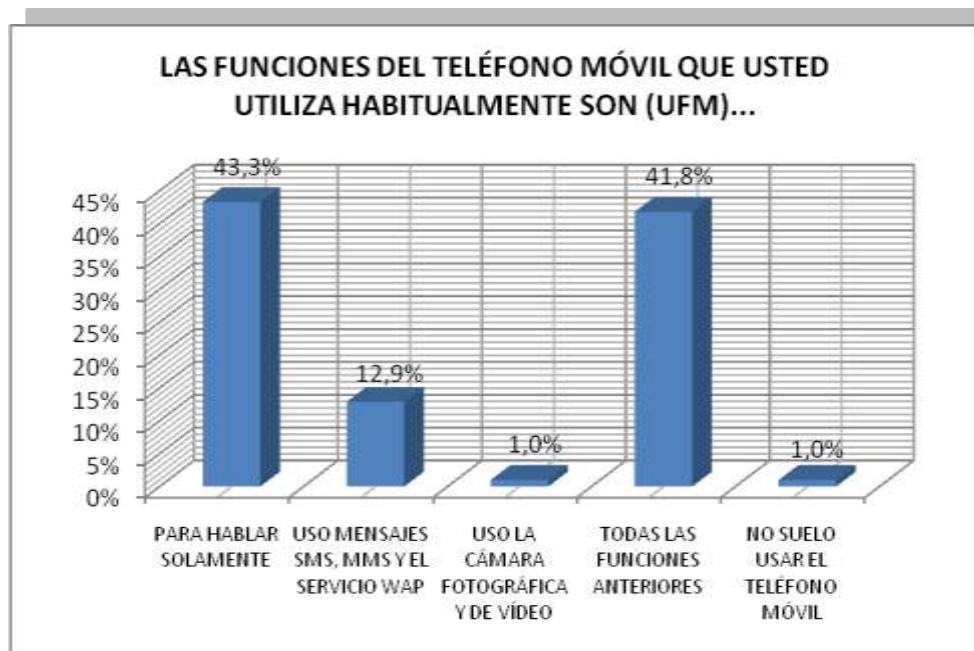


Gráfico 14: Frecuencias de Utilización de la Telefonía Móvil Entre el Profesorado Rural Andaluz

En esta ocasión y, en contraposición a los resultados del ítem C.1.8, los resultados indican que el uso que, mayoritariamente (43.3 %), hacen nuestros encuestados del teléfono

móvil, es el destinado únicamente al habla y la conversación con otras personas, función principal, por otra parte, de este instrumento tecnológico. Una proporción casi idéntica de sujetos (41.8 %) afirma aprovechar todas las funciones del aparato, respuesta que suele ser mayoritaria en este tipo de cuestiones pero que, en este caso, ha quedado en un casi inmediato segundo lugar, seguida de un 12.9 % que sólo se decanta por la mensajería SMS, MMS o la navegación WAP, y de un 2% de estos docentes, de los cuales, la mitad (1 %), se centra en el uso de la cámara fotográfica y de vídeo, mientras que el resto (1 %) sencillamente confiesa no utilizar asiduamente el teléfono móvil

ÍTEM C.1.15: El Número de Mensajes SMS / MMS que Gestiona Semanalmente Oscila... (NSMS)

En el cual, el recuento de respuestas y posterior análisis de frecuencias absolutas y relativas de las mismas nos otorga las siguientes cifras:

EL NÚMERO DE MENSAJES SMS / MMS QUE GESTIONA SEMANALMENTE OSCILA (NSMS)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 1 y 5	105	48,4	49,1	49,1
	Entre 6 y 10	38	17,5	17,8	66,8
	Entre 11 y 15	22	10,1	10,3	77,1
	Más de 15	22	10,1	10,3	87,4
	Ninguno, no gestiono mensajes SMS / MMS	27	12,4	12,6	100,0
Total		214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

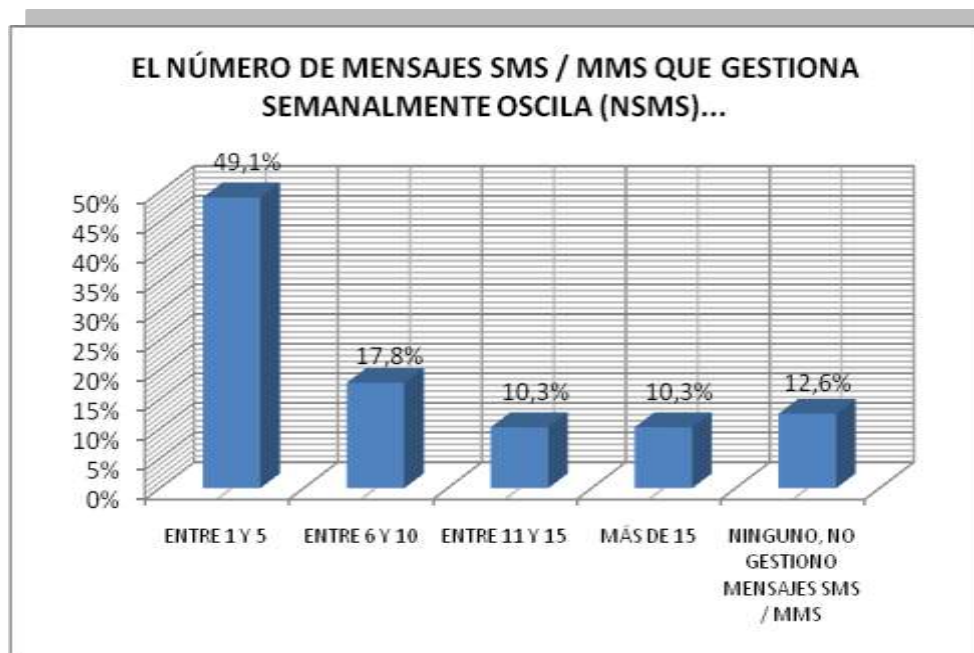


Gráfico 15: Número de Mensajes SMS / MMS que Gestiona Semanalmente el Profesorado Rural Andaluz Fuera del Aula

De acuerdo con los datos extraídos de esta cuestión particular y, aunque destaca visiblemente una clara mayoría de docentes (49.1 %) que afirman enviar entre 1 y 5 mensajes SMS / MMS semanalmente, las respuestas se encuentran mucho más divididas tras superar esta cifra inicial, por cuanto un 17.8 % de la muestra restante, remite entre 6 y 10 de estos mensajes, un 10, 3 % entre 11 y 15, otro 10.3 %, más de 15 y, finalmente, existe un 12.6 % que afirma no hacer uso de esta forma de comunicación, por otro lado, casi tan popular como el uso del propio teléfono móvil, lo que constituye igualmente un dato digno de interés.

Pero... ¿qué pasa cuando las T.I.C.s se estropean?. ¿Tienen estos profesores habilidades y conocimientos para poder reparar sus fallos?. A este interrogante que, por otra parte, hemos planteado en varias ocasiones a lo largo de este estudio, es al cual intentaremos dar respuesta con el siguiente ítem...

ÍTEM C.1.16: *La Reparación / Mantenimiento de su Equipo Informático y de las Nuevas Tecnologías la Realiza... (MNT)*

Pregunta que intenta averiguar quién asume la reparación y mantenimiento de las T.I.C.s en caso de emergencia, más que nada, para dilucidar si los encuestados disponen de competencias y conocimientos sólidos de estos recursos a la hora de gestionarlos en situaciones de carácter especial. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta tras el correspondiente escrutinio arroja al respecto los siguientes resultados:

LA REPARACIÓN / MANTENIMIENTO DE SU EQUIPO INFORMÁTICO Y DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LA REALIZA (MNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Usted personalmente	31	14,3	16,2	16,2
	Un familiar o amigo	52	24,0	27,2	43,5
	Un técnico / servicio técnico especializado	104	47,9	54,5	97,9
	Otros	4	1,8	2,1	100,0
	Total	191	88,0	100,0	
Perdidos	NS / NC	26	12,0		
Total		217	100,0		

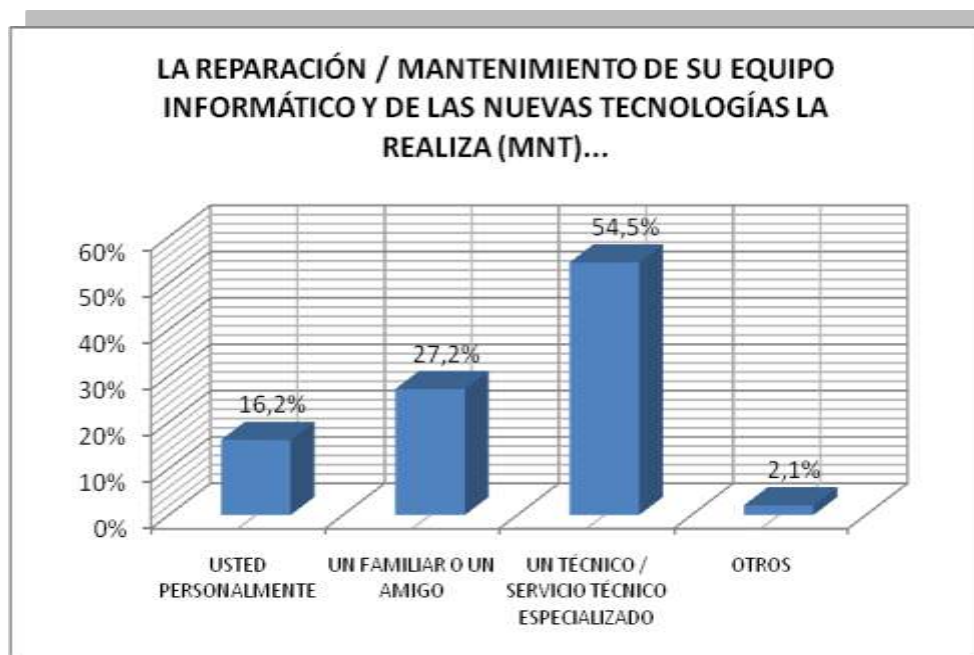


Gráfico 16: Agentes que Asumen la Responsabilidad de la Reparación y Mantenimiento en la Escuela Rural Andaluza

Tal y como suele suceder en este tipo de circunstancias, el profesorado rural andaluz, ante una avería de las T.I.C.s, opta mayoritariamente (54.5 %) por acudir a ayuda profesional de un servicio técnico especializado, en lugar de intentar resolver la incidencia personalmente (16.2 %) o de avisar a un familiar o a un amigo (27.2 %). Esta conducta, aunque normal, tiene un peligro en el medio rural pues, como hemos visto con anterioridad, los servicios técnicos escasean ostensiblemente en este contexto, lo que invita a pensar que, de presentarse una emergencia, se tardará, casi con toda seguridad, bastante en resolverla, dada la tendencia de los encuestados a acudir a profesionales, incluso aún a sabiendas de que, no podrán acudir

mayoritaria e inmediatamente a la llamada realizada, por muy importante que pueda resultar el problema a resolver. Digno de tener en cuenta a la hora de reflexionar...

1.2.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN EL ÁMBITO DE LA UTILIDAD DE LAS T.I.C.s DENTRO DEL AULA

Este ámbito de la dimensión de estudio del cuestionario que estamos analizando estaba compuesto por los siguientes ítems, de cuyo tratamiento científico nos ocuparemos a lo largo de las siguientes líneas:

ÍTEM C.2.1: Durante su Labor Docente Hace Uso de las Nuevas Tecnologías Para Crear Material Didáctico Como Apuntes, Presentaciones Visuales de Contenidos, Documentos Ilustrados, etc... (NTD)

Destinado, en principio, a averiguar si los profesores encuestados otorgan utilidad didáctica a las Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro de su trabajo diario en las aulas. En este sentido, los resultados arrojados por los correspondientes análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los siguientes:

DURANTE SU LABOR DOCENTE HACE USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA CREAR MATERIAL DIDÁCTICO COMO APUNTES, PRESENTACIONES VISUALES DE CONTENIDOS, DOCUMENTOS ILUSTRADOS, ETC (NTD)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	170	78,3	78,7	78,7
	No	46	21,2	21,3	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		

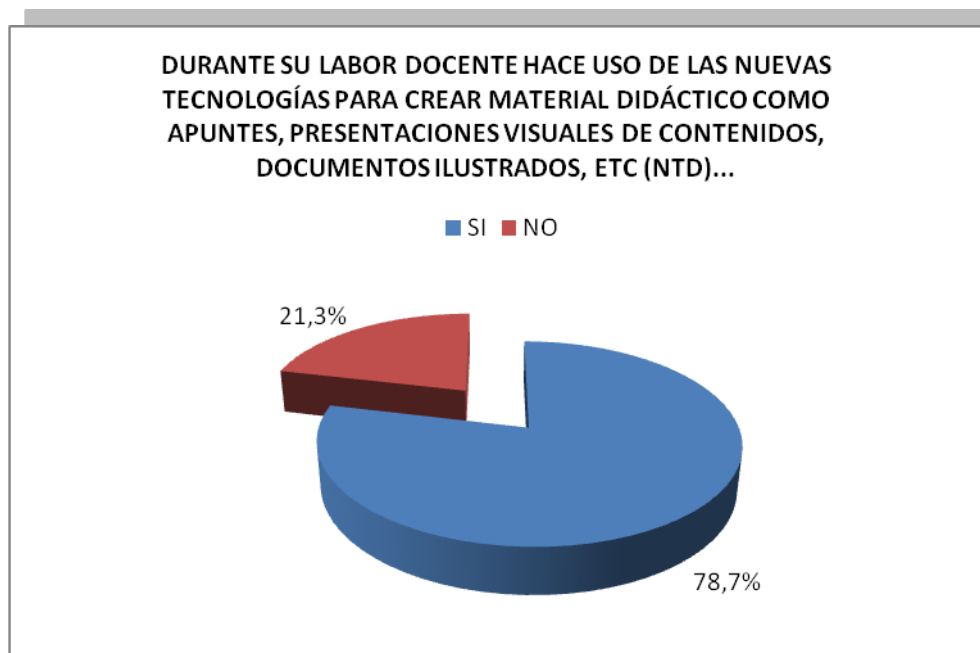


Gráfico 17: Proporción de Profesorado Rural en Andalucía que Hace Uso Didáctico de las T.I.C.s Dentro del Aula

Evidentemente, el compromiso que, como hemos visto en capítulos anteriores, ha asumido el profesorado de la escuela rural andaluza con la formación y el desarrollo en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación en este entorno tan desfavorecido, no podía quedar de balde y, tal y como muestra el gráfico 17, está empezando a dar visiblemente sus frutos a la hora de que estos recursos tomen parte activa en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, por cuanto más de las tres cuartas de partes de estos docentes (78.7 %) ya hacen abiertamente un uso didáctico de los mismos para la creación de apuntes,

presentaciones visuales de contenidos, documentos ilustrados, creación de vídeos y análisis de documentos virtuales, etc, frente a un 21.3 % de los mismos que todavía no se ha decidido a dar el salto hacia este cambio tan importante.

Quizás la pregunta que procede más ahora es, pero... ¿con qué frecuencia se ponen en marcha este tipo de iniciativas?. Para su respuesta no hay más que fijarse en la siguiente cuestión...

ÍTEM C.2.2: ¿Con qué Frecuencia?... (FREC)

Pregunta orientada, como decíamos, a averiguar la frecuencia con la que nuestros docentes del medio rural andaluz hacen uso didáctico de las T.I.C.s cuando se encuentran en el aula. En este sentido, las proporciones de respuesta han sido las siguientes:

¿CON QUÉ FRECUENCIA? (FREC)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Varias veces durante el curso	70	32,3	32,9	32,9
	Varias veces al mes	52	24,0	24,4	57,3
	Varias veces a la semana	35	16,1	16,4	73,7
	Diariamente	11	5,1	5,2	78,9
	No uso las Nuevas Tecnologías con fines didácticos...	45	20,7	21,1	100,0
	Total	213	98,2	100,0	
Perdidos	NS / NC	4	1,8		
Total		217	100,0		

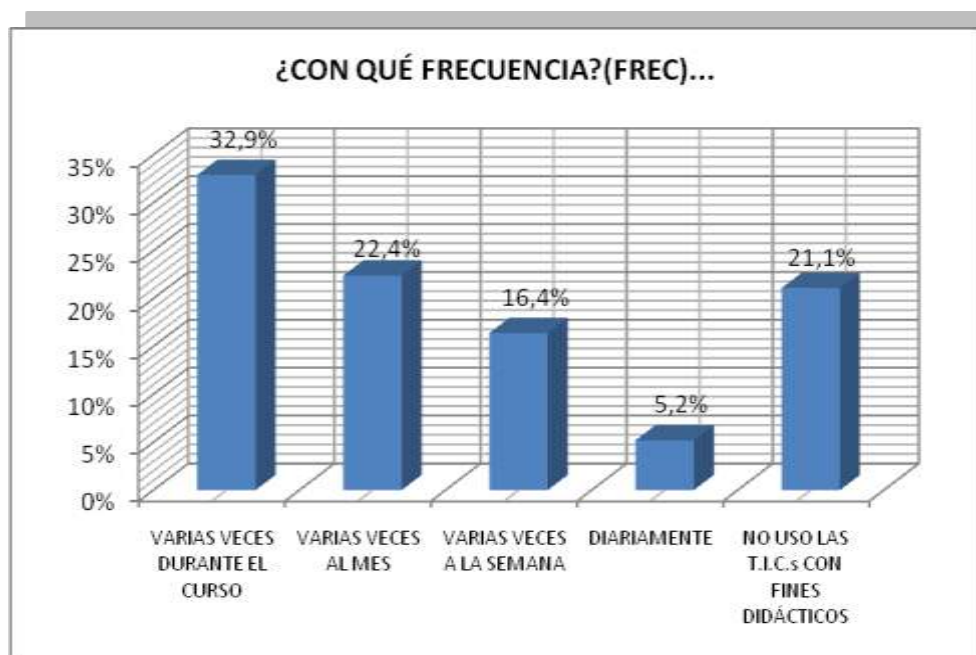


Gráfico 18: Frecuencia de Uso Didáctico de las T.I.C.s Dentro del Aula por Parte del Profesorado del Medio Rural Andaluz

Aquí las conductas se encuentran, quizá, algo divididas, aunque se aprecia una clara mayoría de sujetos (32.9 %) que afirma utilizar estas tecnologías en el aula varias veces durante el curso, seguida por aquellos que las integran en su actividad varias veces al mes (22.4 %), o a la semana (16.4 %). Tan sólo un 5.2 % de estos profesores manifiesta usarlas en la actividad académica diaria, y puede verse, en consonancia con el resultado inmediatamente anterior, cómo algo más de la quinta parte de la muestra (21.1 %) opta por no incluirla en su catálogo de recursos para el trabajo docente habitual, lo que significa que todavía hay cierta

CAPÍTULO VI: UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

reticencia por una parte de estos profesores a acudir a las T.I.C.s, como un instrumento didáctico más como pueda ser la pizarra o el libro de texto.

ÍTEM C.2.3: Según su Criterio... (TVA) (RAD) (PCA) (ITA)

Esta pregunta en particular, destinada a valorar qué recursos tecnológicos consideran nuestros encuestados que son más adecuados para la actividad docente en el aula y, dada su naturaleza múltiple, ha sido, como en casos anteriores, adaptada a una tabla de doble entrada de mayores dimensiones en donde, a continuación, se exponen con detalle los resultados de los diferentes análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta realizados a cada uno de los medios tenidos en cuenta para la evaluación. Vamos, pues, a ello:

SEGÚN SU CRITERIO...

OPCIONES POSIBLES	LA TELEVISIÓN ES EL RECURSO TECNOLÓGICO MÁS APTO PARA UTILIZAR EN EL AULA CON FINES DIDÁCTICOS (TVA)...				LA RADIO ES EL RECURSO TECNOLÓGICO MÁS APTO PARA UTILIZAR EN EL AULA CON FINES DIDÁCTICOS (RAD)...			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	41	18,9	27,9	27,9	28	12,9	20,0	20,0
NO	106	48,8	72,1	100,0	112	51,6	80,0	100,0
NS / NC	70	32,3	-	-	77	35,5	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-

OPCIONES POSIBLES	EL ORDENADOR ES EL RECURSO TECNOLÓGICO MÁS APTO PARA UTILIZAR EN EL AULA CON FINES DIDÁCTICOS (PCA)...				INTERNET ES EL RECURSO TECNOLÓGICO MÁS APTO PARA UTILIZAR EN EL AULA CON FINES DIDÁCTICOS (ITA)...			
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)
SI	173	79,7	89,6	89,6	145	66,8	82,4	82,4
NO	20	9,2	10,4	100,0	31	14,3	17,6	100,0
NS / NC	24	11,1	-	-	41	18,9	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-

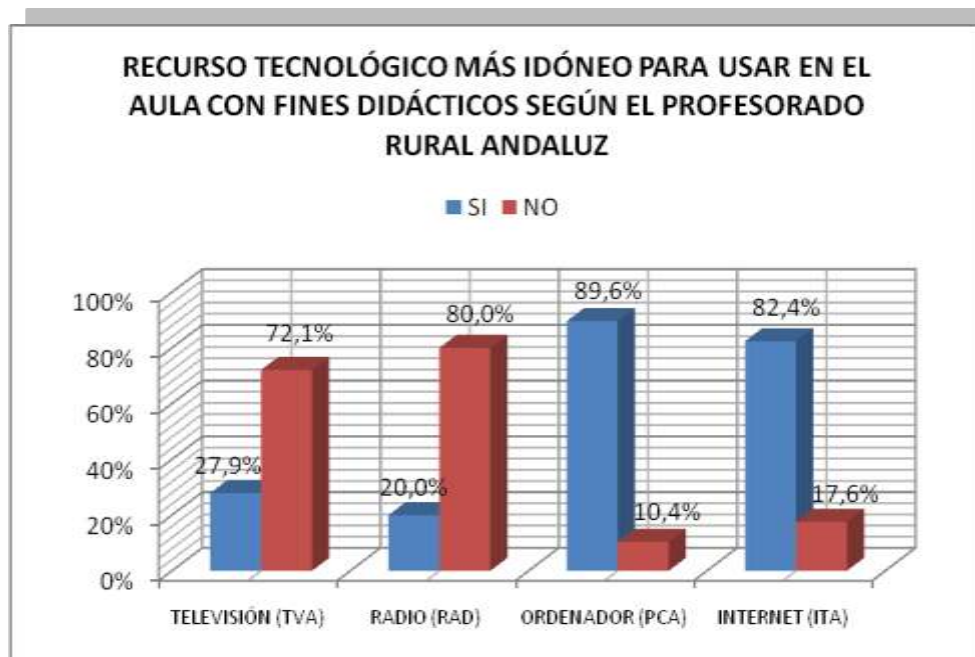


Gráfico 19: Recurso Tecnológico más Idóneo Para Usar en el Aula con Fines Didácticos Según el Profesorado Rural Andaluz

Resulta evidente, a tenor de las cifras expuestas que, de acuerdo con el profesorado del medio rural andaluz, los medios tecnológicos más idóneos para ser utilizados en el aula con fines didácticos son la informática e Internet, objeto de la valoración positiva del 89.6 % y el 82.4 % de la muestra de encuestados respectivamente. Las tecnologías basadas en la informática y las redes telemáticas han superado ostensiblemente en popularidad a la radio (20 %) y la televisión (27.9 %), que otrora fueron reyes indiscutibles de los mass media, pero que ahora han sido desbancados, incluso en el ámbito rural, tradicionalmente más desfasado a

nivel técnico (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010; 2008; 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003).

Veamos, a continuación, cuál es el recurso tecnológico más utilizado diariamente en los centros rurales...

ÍTEM C.2.4: El Recurso Tecnológico que Utiliza con más Frecuencia en el Aula es... (RFA)

Ítem diseñado, tal y como indica su enunciado, para averiguar cuál o cuáles de las T.I.C.s se utilizan con más frecuencia en las aulas con finalidad didáctica. A este respecto, los resultados obtenidos tras el correspondiente escrutinio de respuestas y análisis de frecuencias absolutas y relativas de las mismas son:

EL RECURSO TECNOLÓGICO QUE UTILIZA CON MÁS FRECUENCIA EN EL AULA ES (RFA)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Televisión	7	3,2	4,5	4,5
	Radio	10	4,6	6,4	10,9
	Video / DVD / Proyector	34	15,7	21,8	32,7
	Ordenador / Internet	83	38,2	53,2	85,9
	No uso las Nuevas Tecnologías con fines didácticos...	22	10,1	14,1	100,0
	Total	156	71,9	100,0	
Perdidos	NS / NC	61	28,1		
Total		217	100,0		

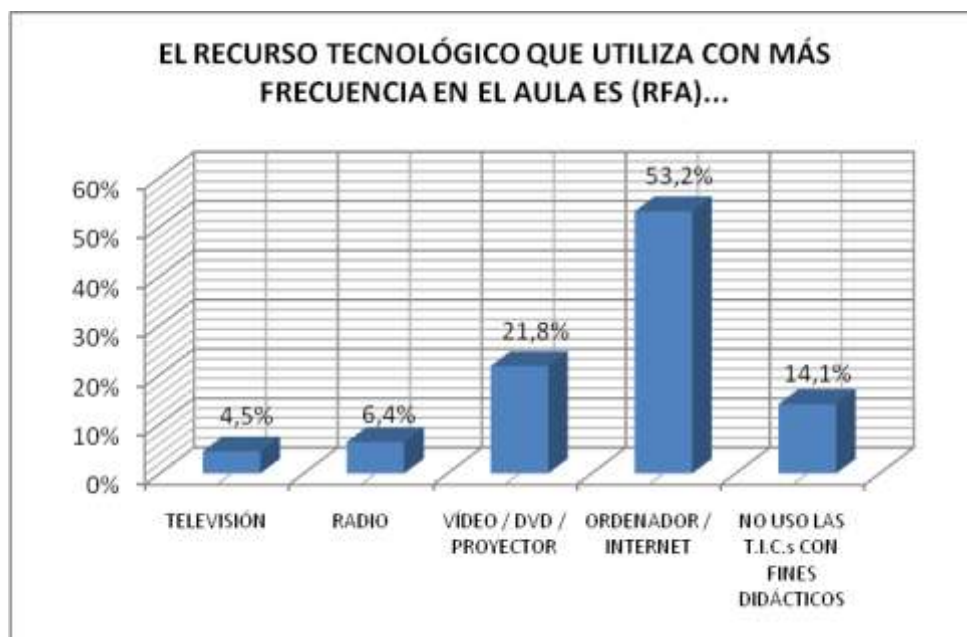


Gráfico 20: Recurso Tecnológico más Idóneo Para Usar en el Aula con Fines Didácticos Según el Profesorado Rural Andaluz

Muy en consonancia con los corolarios de la cuestión C.2.3, la informática e Internet desbancan con facilidad a recursos anteriormente muy populares como la televisión o la radio. Así, más de la mitad de los encuestados usa la red de redes como recurso didáctico más frecuente en su actividad docente en el aula (53.2 %), seguido, a bastante distancia por el vídeo / DVD, secundado por un 21.8 % de la muestra, mientras que la televisión o la radio sólo son utilizados con cierta asiduidad por un 4.5 % y un 6.4 % de estos profesores respectivamente. Algo irónico si tenemos en cuenta que, hasta no hace demasiado tiempo, la popularidad de la televisión era tal que abarcaba la mayor parte de los debates sociales y

pedagógicos, por cuanto existía una gran preocupación acerca de las posibles consecuencias de su uso desproporcionado. El progreso no se detiene ante nada.

Tan sólo un 14.1 % de los docentes que respondieron a la pregunta manifiestan no utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumentos con finalidad didáctica en la actividad docente habitual de sus aulas, lo que revela que todavía hay un cierto número de profesionales que se resisten a su uso como instrumento de trabajo, pese a lo extendido del mismo.

ÍTEM C.2.5: El Centro Donde Trabaja Realiza Actualmente o ha Realizado Alguna Experiencia con el Periódico Escolar... (CPEP)

Que, en un intento por recuperar algunas experiencias pedagógicas muy eficaces, las cuales, en ocasiones, quedan empañadas por la excesiva popularidad de las T.I.C.s, pretende averiguar si todavía se ponen en marcha iniciativas didácticas basadas en el uso del periódico escolar. Sobre este particular, las cifras que arroja el pertinente análisis de frecuencias de respuesta son las que siguen a continuación:

EL CENTRO DONDE TRABAJA REALIZA ACTUALMENTE O HA REALIZADO ALGUNA EXPERIENCIA CON EL PERIÓDICO ESCOLAR (CPEP)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	105	48,4	48,6	48,6
	No	111	51,2	51,4	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		

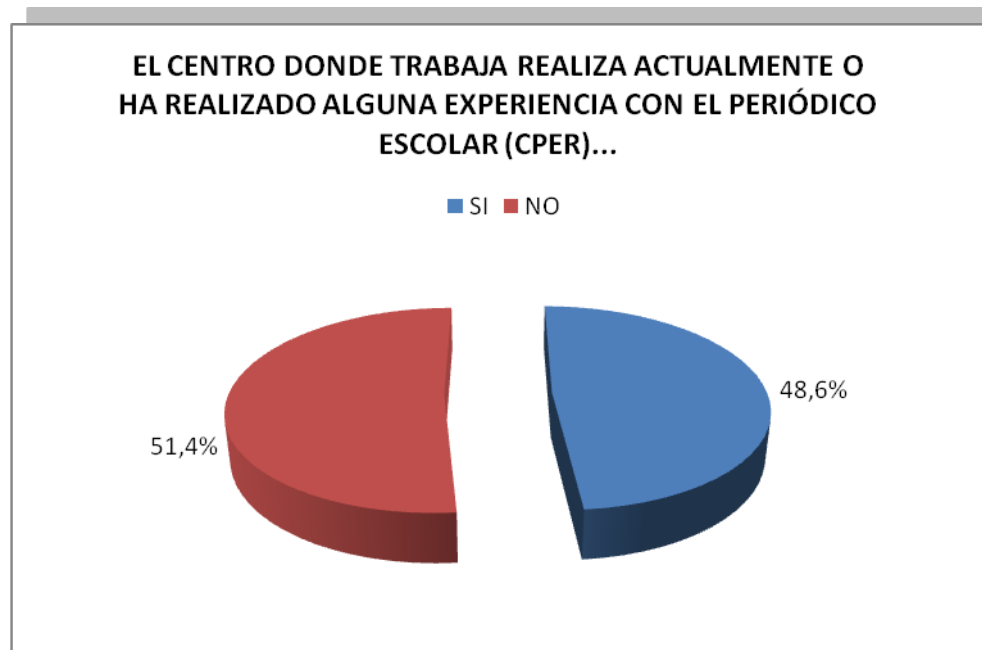


Gráfico 21: Realización de Experiencias Pedagógicas con el Periódico Escolar en la Escuela Rural Andaluza

En este asunto en concreto y, tal y como muestra el gráfico 21, la realidad se encuentra dividida, casi equitativamente, entre aquellos docentes de la muestra de investigación que afirman trabajar en centros donde, en la actualidad o bien en el pasado, se han realizado actividades educativas basadas en el uso del periódico escolar (48.6 %), y los que, sencillamente, desarrollan su labor profesional en instituciones que no han conocido jamás iniciativas de semejante índole (51.4 %), proporción esta última, ínfimamente mayoritaria, que no hace, sino poner de manifiesto que el periódico escolar nunca fue un trabajo de excesiva consideración en el medio rural de Andalucía, de ahí que su puesta en marcha no esté

especialmente secundada ni por la participación de sus escuelas ni de sus respectivos equipos docentes.

Precisamente y, a tenor de esto último, aparece el siguiente ítem, que se interesaba por cuantificar en cifras reales el grado de participación de estos maestros en tales prácticas. Más concretamente:

ÍTEM C.2.6: *¿Participó o Participa en Dicha Experiencia?... (PEXP)*

En el cual los datos finales obtenidos tras los pertinentes análisis de frecuencia de respuesta son los que siguen a continuación:

¿PARTICIPÓ O PARTICIPA EN DICHA EXPERIENCIA? (PEXP)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	95	43,8	44,2	44,2
	No	57	26,3	26,5	70,7
	Nunca realizamos un periódico escolar	63	29,0	29,3	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	NS / NC	2	,9		
Total		217	100,0		

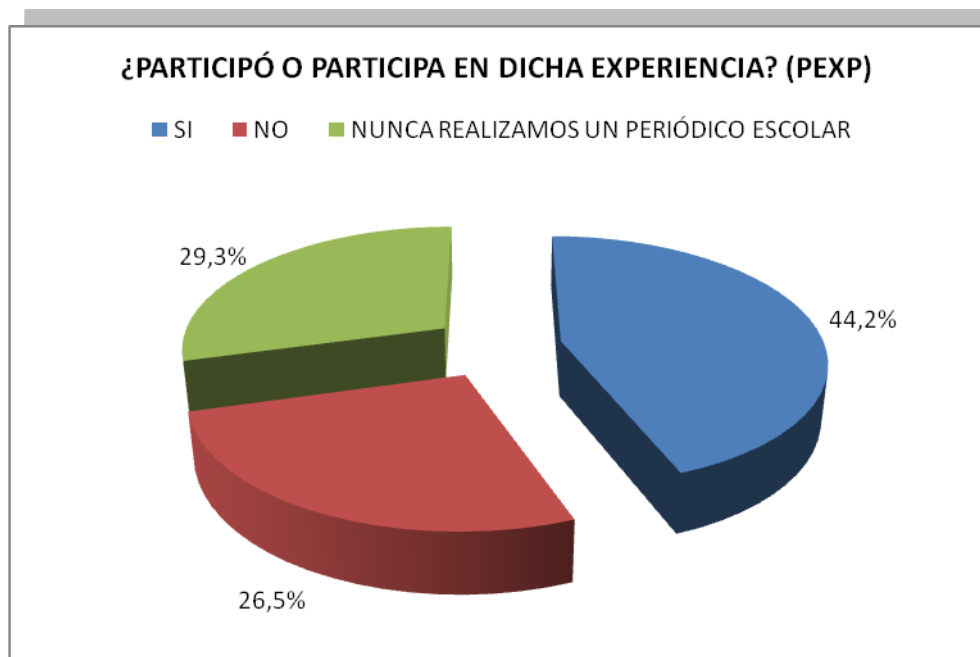


Gráfico 22: Porcentaje de Participación del Profesorado de la Escuela Rural Andaluza en Experiencias Pedagógicas Basadas en el Uso del Periódico Escolar

Los hallazgos de participación obtenidos tras el escrutinio de respuesta a esta pregunta no dejan duda, y quedan muy en consonancia con los de la cuestión anterior: la proporción de profesores que participa o ha tomado parte alguna vez en la realización de un periódico escolar es alta pero no llega siquiera a la mayoría (44.2 %), mientras que, del resto de la muestra de encuestados, algo más de la cuarta parte (26.5 %) no ha participado en este tipo de tareas, tanto si se han realizado en sus respectivos centros como si no, y casi un 30 % afirma que en sus aulas nunca se pusieron en marcha esta clase de labores escolares, con lo cual, sencillamente, no dispusieron de la oportunidad de colaborar o no para su desarrollo.

Resulta interesante, por otra parte, conocer, además, si los C.P.R.s en los cuales trabajan nuestros sujetos disponen, a la postre, de emisora de radio o página web; dos recursos que, al igual que el periódico escolar, ofrecen mucho juego pedagógico, tanto al profesorado como al alumnado, y cuyo uso podría derivar en la puesta en marcha de

CAPÍTULO VI: UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

experiencias didácticas harlo interesantes. Por esta razón, principalmente, se ha construido y planteado el siguiente ítem, del cual pasaremos a ocuparnos a continuación...

ÍTEM C.2.7: Su Centro Actual... (CEMR) (CRAD) (CWEB)

También esta cuestión, por su estructura múltiple, ha sido analizada de forma conjunta en una tabla de doble entrada de proporciones especiales, en la cual, tal y como se puede apreciar, se han incluido los resultados de los correspondientes análisis individuales de frecuencias de cada pregunta. Así:

SU CENTRO ACTUAL...

OPCIONES POSIBLES	TIENE EMISORA DE RADIO (CEMR)				HA REALIZADO O REALIZA ACTUALMENTE EXPERIENCIAS DE RADIO (CRAD)				DISPONE DE PÁGINA WEB PROPIA (CWEB)			
	N	%	%(V)	%(A)	N	%	%(V)	%(A)	N	%	%(V)	%(A)
SI	7	3,2	3,3	3,3	13	6,0	6,1	6,1	77	35,5	35,5	35,5
NO	207	95,4	96,7	100,0	201	92,6	93,9	100,0	140	64,5	64,5	100,0
NS/NC	3	1,4	-	-	3	1,4	-	-	0	0	-	-
TOTAL	217	100	100	-	217	100	100	-	217	100	100	-

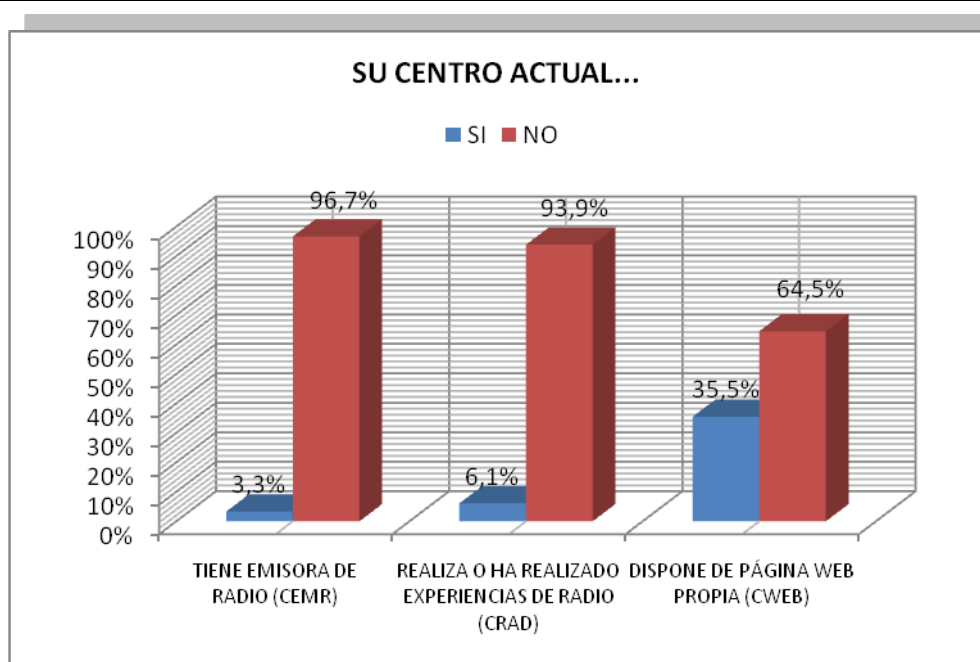


Gráfico 23: Disponibilidad y Utilización de la Radio y la Web Propia en la Escuela Rural Andaluza

Pese a que, tal y como decíamos en un capítulo anterior, la utilización didáctica de la radio no es, ni mucho menos, desconocida para cualquier persona que se dedique a la educación hoy en día (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; PRENDES ESPINOSA, M.P., 2007; MERAYO, A., 2000; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999) por su gran potencial para el fomento del desarrollo creativo y la capacidad de análisis crítico de la realidad en el ser humano (LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P., 2007; MORENO HERRERO, I., 1999; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999), lo cierto es que la excesiva popularidad de Internet y las redes telemáticas ha ensombrecido visiblemente el interés por este medio, no sólo como se constata en los resultados anteriores, en donde se aprecia claramente que el profesorado rural andaluz no sólo no suele hacer uso frecuente de la misma o ni siquiera la considera como el recurso pedagógico más eficiente, de cara a la mejora de los aprendizajes del alumnado, sino porque, tal y como se aprecia ahora, su presencia es casi nula en las escuelas rurales, ya que no existe en un 96.7 % de los centros en donde trabajan los encuestados, sujetos que, asimismo y, de forma casi unánime (93.9 %), tampoco realizan o han realizado con anterioridad experiencias basadas en este medio pero que, curiosamente, desarrollan su trabajo en unas instituciones más interesadas en disponer de página web de Internet propia, ya que más de la tercera parte de estos docentes (35.5 %) sí que se encuentra en colegios que poseen una de estos nuevos

recursos. La radio, pese a su gran cantidad de posibilidades didácticas, está decididamente de capa caída. Internet ataca de nuevo...

Veamos ahora si esta popularidad de la red de redes está justificada desde el punto de vista educativo...

ÍTEM C.2.8: *Durante su Labor Docente Usted ha Realizado o Realiza Experiencias en el Aula con Internet... (EXAIT)*

Cuestión destinada a dilucidar si los participantes en la investigación realizan o han puesto en marcha con anterioridad en sus aulas, iniciativas pedagógicas basadas en el uso de Internet. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta ha puesto de manifiesto las siguientes cifras al respecto:

DURANTE SU LABOR DOCENTE USTED HA REALIZADO O REALIZA EXPERIENCIAS EN EL AULA CON INTERNET (EXAIT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	95	43,8	44,0	44,0
	No	121	55,8	56,0	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		



Gráfico 24: Porcentaje de Profesorado de la Escuela Rural Andaluza que ha Realizado Experiencias en el Aula con Internet

Efectivamente y, aunque todavía no constituyen siquiera mayoría de todos los encuestados (44 %), se aprecia que el porcentaje de maestros rurales andaluces que llevan o han llevado a cabo experiencias pedagógicas basadas en el uso de Internet, es bastante superior al de aquellos que utilizaron la radio como recurso principal para estas iniciativas didácticas (6.1 %), lo que evidencia, en consonancia con todos los resultados anteriormente expuestos, que la red es, sin duda, el medio tecnológico mejor considerado por el profesorado para su integración curricular en el aula, lo que, unido a su potencial pedagógico, lo convierte en un instrumento de gran interés para la actividad docente (CABERO ALMENARA, J., 2000; 2007a; 2009; CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J Y MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997), y confirma el hecho de que el medio rural

está haciendo una fuerte apuesta por su inclusión definitiva en el modelo de la Sociedad de la Información (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010; 2008; 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003).

ÍTEM C.2.9: *Las Nuevas Tecnologías Como Recurso de Trabajo Dentro del Aula... (NTRA)*

Esta pregunta intentaba averiguar, en particular, cuál era el grado de necesidad / utilidad que, de acuerdo con las opiniones del profesorado de la escuela en el medio rural de Andalucía, se podía asignar a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recurso de trabajo / instrumento didáctico dentro del aula. En este sentido, los resultados arrojados por el análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que pasamos a citar a continuación:

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO RECURSO DE TRABAJO DENTRO DEL AULA (NTRA)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Son imprescindibles	42	19,4	19,4	19,4
	Son útiles	166	76,5	76,9	96,3
	Me resultan indiferentes	6	2,8	2,8	99,1
	Son totalmente inútiles	2	,9	,9	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		

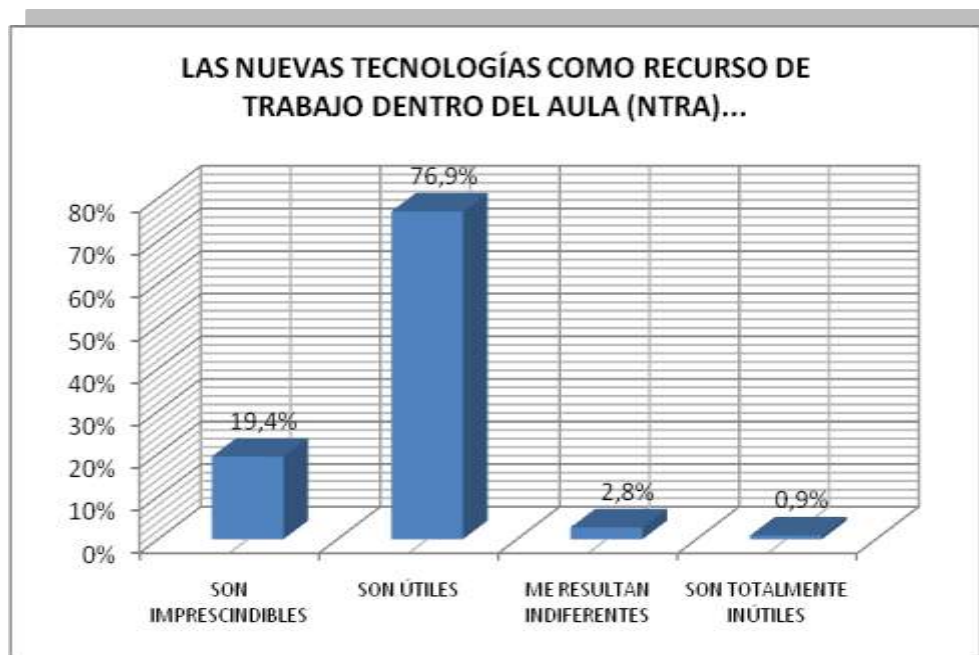


Gráfico 25: Valoración por Parte del Profesorado de la Escuela Rural Andaluza del Grado de Necesidad de las T.I.C.s Dentro del Aula

En términos generales, se observa claramente cómo la utilidad otorgada a las T.I.C.s por parte de los sujetos de la muestra de investigación es incuestionable: tan sólo un 3.7 % de los mismos se muestran indiferentes o las consideran totalmente inútiles, mientras que, del 96.3 % restante, más de las tres cuartas partes, esto es, un 76.9 %, las definen como abiertamente útiles, y casi un 20 % (19.4 %) totalmente imprescindibles.

Esta realidad, aun así, estas cifras también dejan claro que, aunque existe poca dimensión entre los encuestados a la hora de asumir que estas tecnologías pueden constituir un recurso altamente útil para el trabajo docente, es igualmente evidente no se dejan llevar mayoritariamente por esa especie de "necesidad perentoria" de integrarlas en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana, tal y como vende en excesivas ocasiones el concepto de Sociedad de la Información, en tanto que ni siquiera la quinta parte de estos sujetos llega a

considerarlas como imprescindibles. Un dato, sin duda, a tener en cuenta para los defensores de este nuevo modelo social (CABERO ALMENARA, J., 2007a: 2 – 4; 2004; BINDE, J., 2005: 20; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b: 4 – 10; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007).

¿Habrán llegado, por otra parte, las escuelas rurales andaluzas a superar el mero concepto de integración curricular de las T.I.C.s en el aula y a conectarse en red mediante algún tipo de estructura compleja pseudoreticular?. Ese es el objeto de estudio de la siguiente cuestión...

ÍTEM C.2.10: El Centro Donde Trabaja Participa Actualmente o ha Participado en Algún Programa o Proyecto de Escuelas en Red... (PRED)

Y que, como su propio enunciado indica, perseguía averiguar si los centros de trabajo de nuestros docentes habían tomado parte o se encontraban en la actualidad participando en algún proyecto de escuelas en red. Para la interpretación del mismo, veamos los resultados obtenidos por el análisis de frecuencias:

EL CENTRO DONDE TRABAJA PARTICIPA ACTUALMENTE O HA PARTICIPADO EN ALGÚN PROGRAMA O PROYECTO DE ESCUELAS EN RED (PRED)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	5,5	5,6	5,6
	No	204	94,0	94,4	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	NS / NC	1	,5		
Total		217	100,0		



Gráfico 26: Porcentaje de Profesorado de la Escuela Rural Andaluza que ha Realizado Experiencias en el Aula con Internet

Los programas de organización en red no parecen ser del interés de la escuela rural andaluza ya que, tal y como indica el gráfico 26, tan sólo un 5.6 % del profesorado de los mismos que ha respondido a esta pregunta afirma trabajar en una institución participante en un proyecto de tipo reticular. Este resultado, teniendo en cuenta el retraso social, económico y tecnológico que siempre ha caracterizado al medio rural andaluz (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010; 2008; 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003) no es, por otra parte, sorprendente, e indica que, en el campo, la carrera de la Sociedad de la Información no hay hecho más que empezar, y que todo está por hacer...

2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Siguiendo con las premisas metodológicas establecidas en el capítulo tercero de este trabajo y, siempre con el objetivo en mente de determinar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos ítems que componen esta dimensión del cuestionario, en función de su pertenencia o no a la denominación administrativa de centros T.I.C., se ha procedido nuevamente a la realización del pertinente análisis de contingencias de respuesta.

Se recurre, también en este caso, por la índole categórica y policotómica de las variables en juego, al empleo de la prueba inferencial no paramétrica χ^2 de Pearson con un nivel estadístico de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), tras cuyo cálculo se han obtenido los resultados que se van a analizar a lo largo de las siguientes páginas.

Procedamos, pues, según los ámbitos de estudio en los cuales se encontraba dividida esta sección del instrumento...

2.1.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS EN EL ÁMBITO DE ESTUDIO DE LA UTILIDAD DE LAS T.I.C.s FUERA DEL AULA

Como ya hemos podido comprobar a lo largo del desarrollo del presente capítulo, se destinó este primer ámbito del protocolo de encuesta a la recogida de toda la información referente al uso que el profesorado del medio rural de Andalucía otorgaba a las Tecnologías de la Información y la Comunicación cuando se encontraba fuera de sus respectivas aulas. En ese sentido, los resultados que arroja la estimación del estadístico χ^2 de Pearson sobre los ítems que componen dicha dimensión, son los que se detallan a continuación:

ÍTEMS	G.L.	χ^2	P (SIG.)	CASOS VÁLIDOS
UPC	1	0,308	0,579	199
UOP	1	0,433	0,511	196
CNET	3	1,483	0,686	199
CMOV	3	2,473	0,480	216
UTPC	3	1,186	0,756	216
FUPC	3	1,007	0,799	217
UINT	3	2,504	0,475	215
FUIT	3	4,316	0,224	216
HBIT	4	1,275	0,866	190
DWEB	1	7,982	0,005**	213
NEM	4	7,956	0,093	215
SMF	3	10,286	0,016**	182
UMOV	3	8,643	0,034**	215
FMOV	3	1,023	0,796	217
UFM	4	8,559	0,073	194
NSMS	4	8,763	0,067	214
MNT	3	5,781	0,123	191

Tabla 1: Resultados de la Prueba χ^2 de Pearson en el Ámbito de la Utilidad de las T.I.C.s Fuera del Aula

Una observación detenida de las cifras que aparecen en la tabla 1 revela que se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), en función del tipo de centro (T.I.C.), en los ítems DWEB, que se interesaba por conocer cuántos de los docentes encuestados habían creado o administraban en la actualidad páginas web fuera de la actividad cotidiana del aula; SMF, relativo al tipo de aplicaciones informáticas que utilizaban con más frecuencia cuando estaban delante de un ordenador, y UMOV, en el cual se preguntaba a estos maestros por la usanza que habitualmente otorgaban a la telefonía móvil.

Centrados ahora en el sentido de estas diferencias, podemos apreciar, en el caso de la primera cuestión (DWEB), cómo nuevamente y, siguiendo la tendencia de respuesta otorgada a otras cuestiones del instrumento, son los centros rurales ordinarios los que albergan en su seno a la mayoría de los encuestados. Así, al preguntarles sobre si habían creado o administraban sitios web en su tiempo libre, observamos cómo 142 de estos sujetos (66.67 %), concretamente las dos terceras partes, que se encuentran actualmente trabajando en C.P.R.s ordinarios, afirman no hacerlo, por encima de los 35 (16.4 %) de los centros T.I.C. que tampoco desempeñan esta tarea. Entre los individuos que sí que han respondido afirmativamente a esta cuestión, por otra parte, no existe tampoco excesiva diferencia y, en contra de lo que hubiera

cabido esperar, la mayor parte de ellos no está en los centros T.I.C. (7.04 %), sino en las instituciones rurales comunes, con un ligero 9.85 % de ventaja, lo que evidencia que el trabajar en centros destinados específicamente a la gestión de estas tecnologías, no estimula de forma significativa el interés de estos profesores por la creación y puesta en marcha de una website.

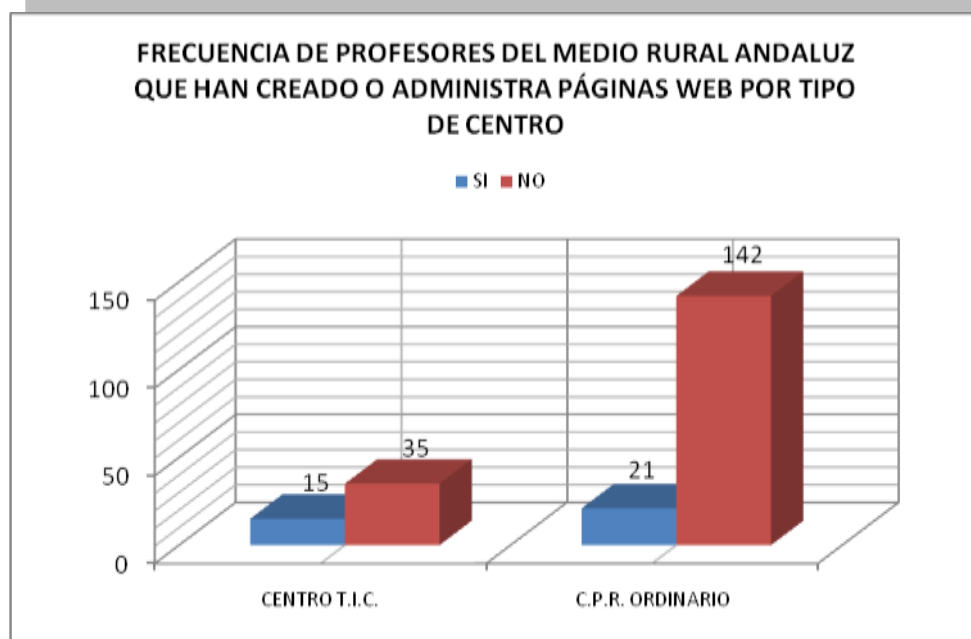


Gráfico 27: Frecuencia de Profesores del Medio Rural Andaluz que Crearon o Administran Páginas Web por Tipo de Centro

En cuanto al software más utilizado (SMF), en ambos tipos de centro predomina claramente el de tipo ofimático, como los procesadores de texto o las hojas de cálculo, que son utilizados por 34 docentes en los centros T.I.C. (18.7 %), y por 89 (48.9 %) en los C.P.R.s comunes, si bien es en este último tipo de instituciones donde prevalecen claramente aquellos maestros interesados por utilizar, de forma multitarea, todos los diversos tipos de aplicaciones informáticas que existen actualmente (25.2 %). Los juegos y emuladores, no parecen, sin embargo, en ambos casos, suscitar especialmente el interés de nuestros encuestados...

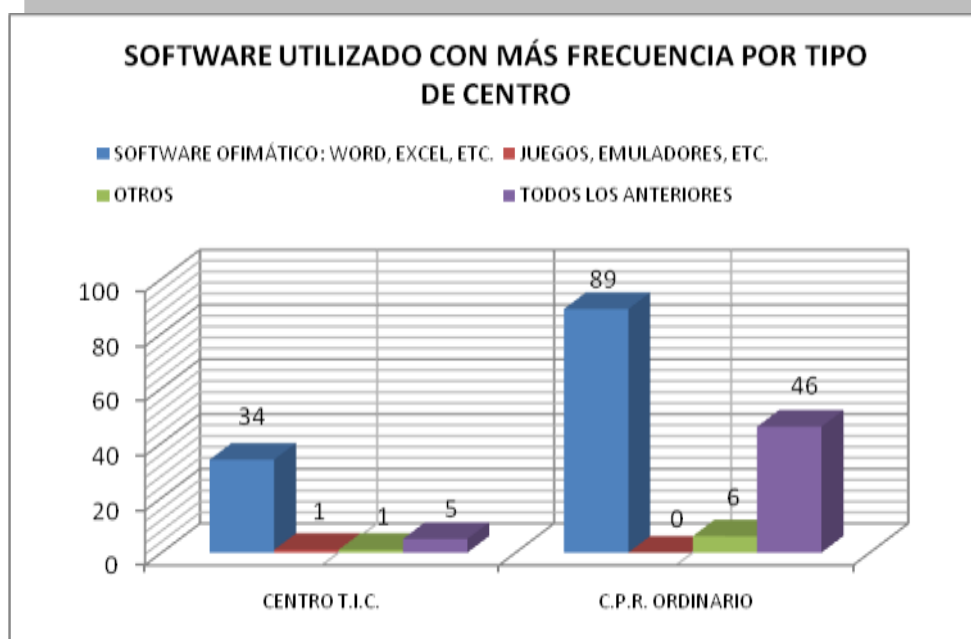


Gráfico 28: Software Usado con más Frecuencia por el Profesorado del Medio Rural Andaluz Según el Tipo de Centro

La utilidad otorgada habitualmente por parte de estos profesores a la telefonía móvil (UMOV), no ofrece, por otro lado, grandes sorpresas por cuanto su uso para casi cualquier aspecto de la vida cotidiana se encuentra plenamente extendido en la sociedad de nuestros días. Así, tanto en los centros T.I.C. como en los C.P.R.s normales predominan notablemente aquellos sujetos que hacen uso de su móvil tanto por motivos laborales como personales, con 29 sujetos (13.5 %), en los primeros, y 115 (53.5 %) en los segundos. Sí aparecen, además, en estos últimos, 8 individuos (3.7 %) que, a día de hoy y, por muy raro que todavía pueda parecer, afirman no usar este aparato, pese a que ya no hay aspecto de la vida diaria en el cual no tenga un papel de relevancia, lo cual, sin duda, es un hecho a tener en cuenta...

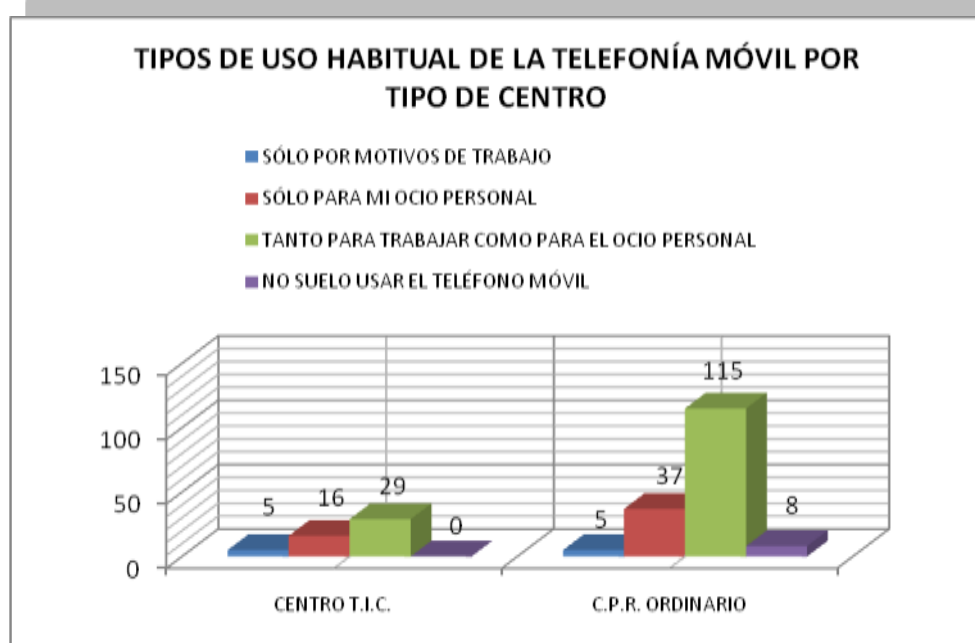


Gráfico 29: Modalidades de Uso Habitual de la Telefonía Móvil por el Profesorado Rural Andaluz Según el Tipo de Centro

Veamos ahora los resultados del análisis obtenidos en el siguiente ámbito de estudio:

2.2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS EN EL ÁMBITO DE ESTUDIO DE LA UTILIDAD DE LAS T.I.C.s DENTRO DEL AULA

En el ámbito de la utilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro del aula, también se han podido apreciar diversas diferencias estadísticamente significativas entre los ítems ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), en función de si sus centros de origen eran de tipo T.I.C. o C.P.R. ordinario, concretamente asociadas a cuatro cuestiones, de cuyo análisis de contingencia nos vamos a ocupar, a continuación, más detalladamente:

ÍTEMS	G.L.	χ^2	P (SIG.)	CASOS VÁLIDOS
NTD	1	0,324	0,569	216
FREC	4	1,098	0,895	213
TVA	1	0,177	0,674	147
RAD	1	3,315	0,069	140
PCA	1	0,768	0,381	193
ITA	1	2,274	0,132	176
RFA	4	9,136	0,058	156
CPER	1	3,378	0,066	216
PEXP	2	7,651	0,022**	215
CEMR	1	1,536	0,215	214
CRAD	1	0,492	0,483	214
CWEB	1	33,811	0,000**	217
EXAIT	1	17,876	0,000**	216
NTRA	3	3,452	0,327	216
PRED	1	5,405	0,020**	216

Tabla 2: Resultados de la Prueba χ^2 de Pearson en el Ámbito de la Utilidad de las T.I.C.s Dentro del Aula

Un primer vistazo a las cifras aportadas en la tabla 2, en lo que a resultados de la prueba χ^2 de Pearson se refiere, nos revela que el primer ítem sobre el cual se han apreciado estas diferencias es el que preguntaba a los encuestados por su participación en experiencias pedagógicas con periódicos escolares (PEXP). En este caso hay mayoría de profesores que sí que han tomado parte en este tipo de iniciativas (62.5 %), de los cuales 65 (42.7 %) trabajan en C.P.R.s tradicionales y 30 (19.8 %) en centros T.I.C. Igualmente, la generalidad de estos docentes que no participó en dichas actividades (30.9 %), se encuentra ubicada en dichas instituciones ordinarias.

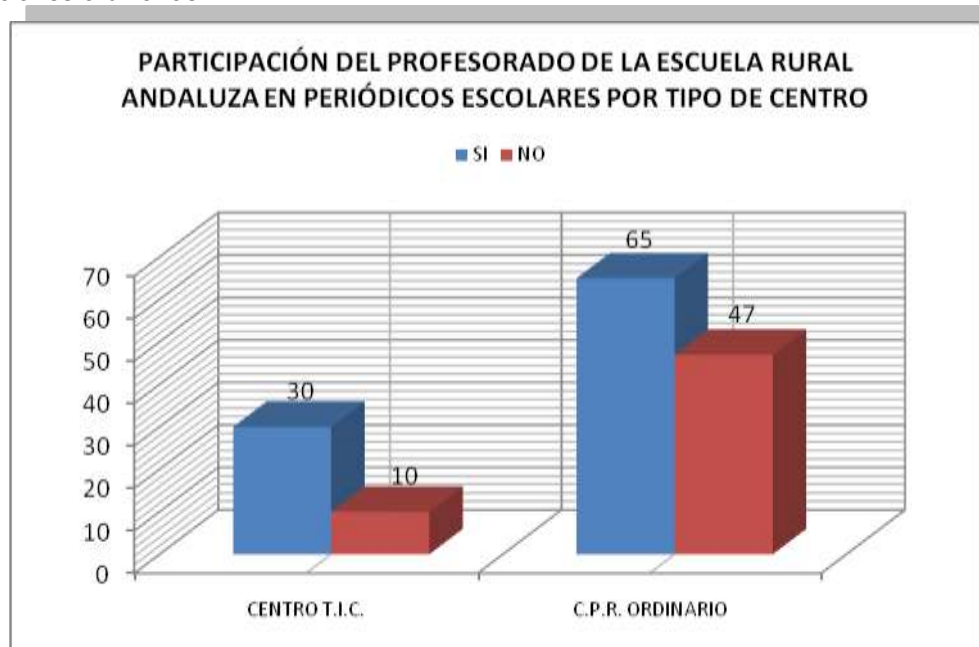


Gráfico 30: Participación del Profesorado Rural Andaluz en Experiencias con Periódicos Escolares Según el Tipo de Centro

Sobre la disponibilidad de páginas webs propias (CWEB), la proporción de presencia de las mismas es casi idéntica en ambos tipos de instituciones, con 35 (16.1 %) en los centros T.I.C., y 42 (19.35 %) en los colegios rurales comunes, si bien se ha observado un elevado porcentaje de estos últimos centros (57.6 %), que carecen aún de este tipo de recursos...

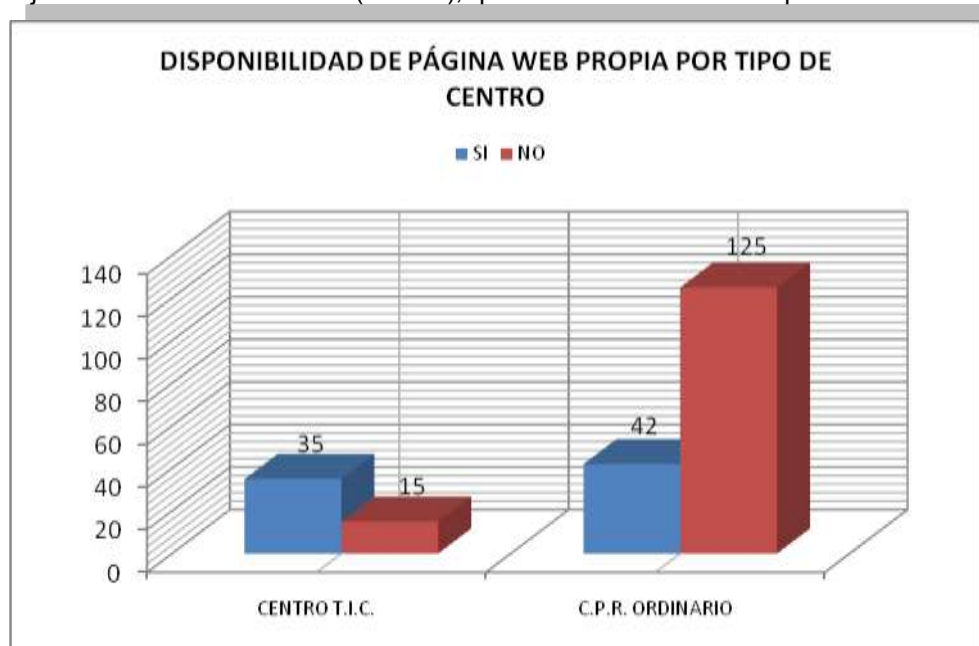


Gráfico 31: Disponibilidad de los Centros Rurales Andaluces de Página Web Propia Según la Tipología Administrativa

Por otro lado y, aunque en los centros T.I.C. existe, efectivamente, mayoría de profesores que han realizado (16.2 %), a lo largo de su carrera algún tipo de experiencia pedagógica en el aula basada en el empleo de Internet (EXAIT), es muy superior el número de aquellos docentes que nunca optaron por participar en este tipo de iniciativas, ascendiendo a un total de 111 (51.3 %), de los cuales, 15 (6.9 %) están en los centros T.I.C., mientras que la mayor parte de ellos, concretamente 106 (49.1 %), trabajan en C.P.R.s ordinarios, en donde nuevamente se concentra el número más significativo de sujetos de la muestra encuestada

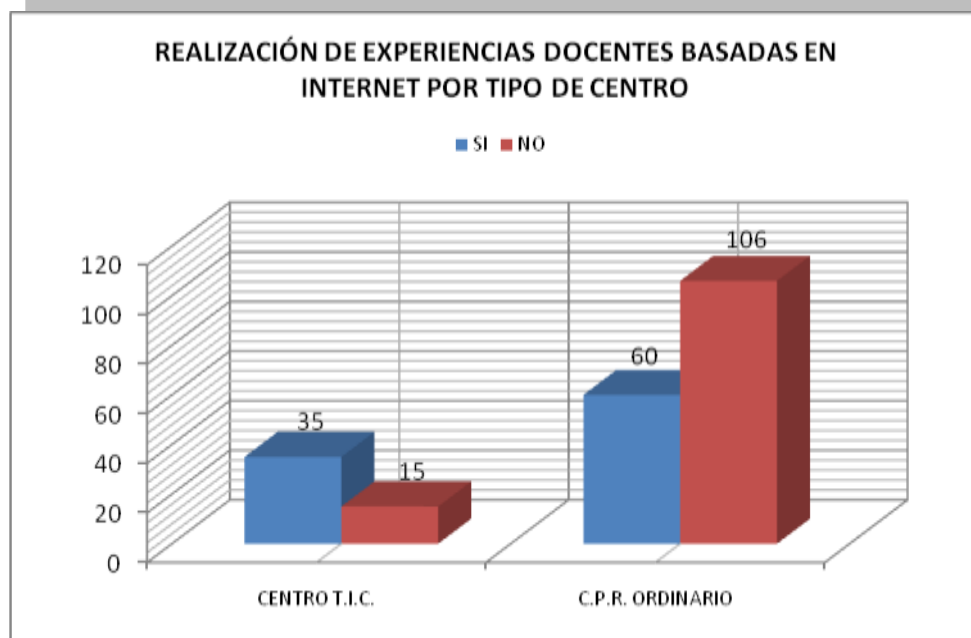


Gráfico 32: Realización de Experiencias Docentes Basadas en Internet por Tipo de Centro

La participación en programas o proyectos de escuelas en red también resulta poco atractiva para el profesorado del medio rural en Andalucía, pues tan sólo 12 (5.5 %) de estos docentes afirman abiertamente haber tomado parte en este tipo de actividades, mientras que, de los 204 sujetos restantes que no lo hicieron, 43 (19.91 %) se encuentran en centros T.I.C. y 161 (74.5 %) en instituciones comunes, en donde nuevamente se concentra la mayor parte del colectivo docente encuestado, y parece existir cierto consenso en los patrones de respuesta.

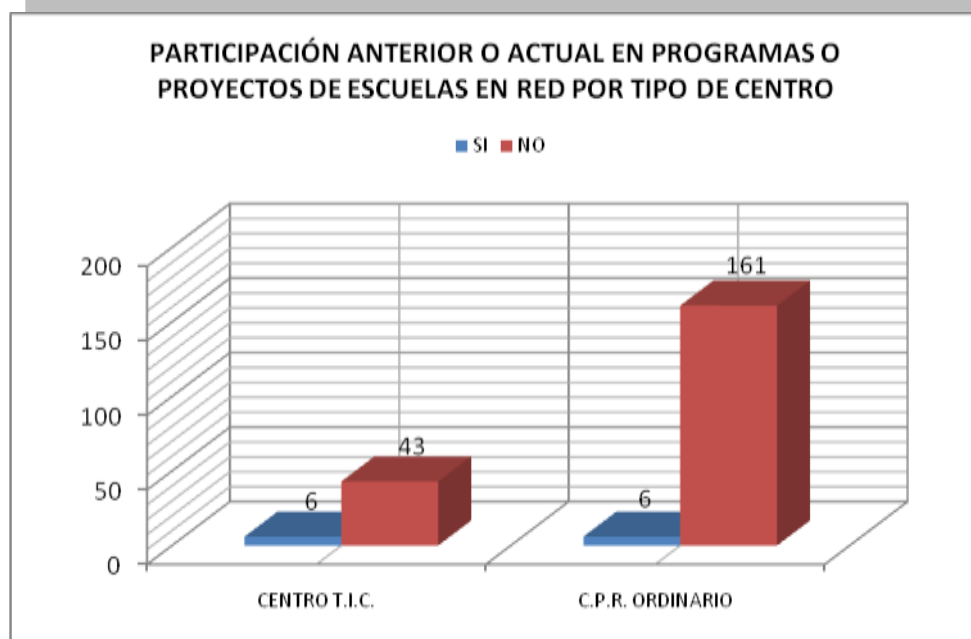


Gráfico 33: Participación Anterior o Actual del Profesorado Rural Andaluz en Programas o Proyectos de Escuelas en Red por Tipo de Centro

En cuanto a las principales conclusiones que pueden extraerse, tras el exhaustivo análisis estadístico realizado durante todo el capítulo, veámoslas a continuación...

3.- CONCLUSIONES

Tal y como decíamos anteriormente, las conclusiones fundamentales que se derivan de todo lo dicho, pueden ser sintetizadas de la siguiente manera:

- En el ámbito de la utilidad de las T.I.C.s fuera del aula, no escasean los recursos tecnológicos para el profesorado rural andaluz, ya que un 88.4 % del mismo dispone, al menos, de un ordenador personal (PC), un 66.3 % tiene, además, un laptop u ordenador portátil, un 79.4 % de estos maestros afirma, también, estar en posesión de conexión a Internet, de los cuales, un 41.7 % es mediante una línea ADSL de alta velocidad, y casi la totalidad de la muestra (99.1 %), presume de teléfono móvil, donde un 43.5 % es un celular normal sin aplicaciones, un 53.7 % es de tipo multimedia, y tan sólo un 1.9 % goza de una P.D.A. con capacidad para la comunicación.
- Más de las tres cuartas partes de los encuestados (82.4 %) utiliza el ordenador tanto para trabajar como para su ocio personal, haciendo uso de esta herramienta diariamente en la mayoría de los casos (57.6 %), si bien casi una tercera parte (30.4 %) de los mismos, sólo afirma usarlo varias veces a la semana, y hay incluso un exiguo porcentaje de individuos (0.9 %) que dice no recurrir a él nunca.
- Algo parecido, además, ocurre con Internet, utilizado por motivos personales y profesionales por el 84.7 % de estos maestros, los cuales suelen también usarlo diariamente de forma mayoritaria (49.5 %), y no sólo para la navegación por la World Wide Web, sino para la descarga y gestión de archivos, el chateo, la organización de la correspondencia electrónica, etc. (59.5 %), es decir, de una forma totalmente ecléctica.
- Aún así, hay cierto desequilibrio entre las tareas que llevan a cabo cuando se encuentran en el cyberspacio pues, por ejemplo, la creación de páginas web es una iniciativa que sólo ha estimulado el interés de un 16.9 % de estos docentes, mientras que la gestión del correo electrónico ocupa buena parte de su tiempo cuando acceden a Internet, por cuanto un 87 % de ellos manda entre 1 y 15 e - mails semanalmente. De hecho, el software que un 67.6 % confiesa utilizar más no es siquiera el relativo a los juegos o los emuladores, sino el ofimático, esto es: procesadores de textos, hojas de cálculo, diseñadores de presentaciones visuales, etc., o sea, programas muy habituales en las tareas de gestión del trabajo de un profesor, al igual que los que se encargan de controlar los mensajes por la red.
- Con la telefonía móvil se dan situaciones bastante similares a las de los casos anteriores, ya que un 96.3 % de los maestros encuestados dispone de este recurso y, de ellos, un 67 % lo utiliza tanto para su labor profesional como para su ocio personal. Es más, con respecto a su frecuencia de uso, casi las tres cuartas partes de la muestra de sujetos participantes en esta investigación (74.2 %) afirma utilizarlo diariamente, seguido ya a distancia de un 21.7 % de la misma que recurre a él sólo varias veces a la semana, y de un 3.2 %, que lo esgrime en unos cuantos momentos del mes. Además y, en lo que a rendimiento respecta, hay mayoría de sujetos que todavía desaprovechan mucho sus funciones al manejarlo sólo para hablar (43.3 %), si bien hay otra proporción casi idéntica del resto de estos profesores (41.8 %) que, no sólo hablan, sino que envían mensajes SMS / MMS, usan las cámaras de foto y vídeo, o juegan con él, es decir, que le dan un empleo mucho más ecléctico y completo. Concretamente y, de estos individuos que administran mensajería SMS / MMS, la mayoría de ellos (87.4 %) gestionan semanalmente entre 1 y 15 mensajes, lo que pone de relieve la importancia que este nuevo sistema de comunicación ha adquirido, incluso en un medio tan tradicionalmente atrasado como es el rural.
- En caso de avería, la reparación y el mantenimiento de las T.I.C.s suele ser encargada por la mayoría de nuestros docentes (54.5 %) a un técnico o a un servicio especializado, aunque hay un 27.2 % de ellos que recurren a un familiar o un amigo entendido en la materia y, finalmente, un 16.2 % que intenta hacerse cargo del problema personalmente. El 2.1 % restante recurre a otro tipo de alternativas para intentar resolver la situación.

- En el ámbito de la utilidad de las T.I.C.s dentro del aula, un 78.7 % de estos profesores utiliza estas tecnologías varias veces durante el curso (32.9 %) de cara a la creación de material didáctico como apuntes, presentaciones visuales de contenidos, documentos ilustrados, etc... De acuerdo, además, con la opinión profesional de nuestros encuestados, el recurso tecnológico más idóneo para utilizar en las aulas rurales con fines didácticos es, por orden de preferencia: el ordenador (89.6 %), Internet (82.4 %), la televisión (27.9 %) y, por último, la radio (20 %), lo que evidencia el impacto que la informática y las redes telemáticas han tenido también en el trabajo docente, y que ha dejado reducido casi al olvido a un recurso tan popular como fuera la televisión otrora. Estas valoraciones son, además, coherentes con el hecho de más de un 85 % de estos enseñantes (85.9 %) utiliza el ordenador o Internet como herramienta pedagógica más frecuente dentro de su trabajo en el aula, dejando para otras ocasiones y, ya a mayor distancia, al vídeo / DVD (32.7 %), la radio (10.9 %) o la televisión (4.5 %), recurso este último que sólo se utiliza en la actualidad en ocasiones contadas.
- Otras experiencias no tan sofisticadas, pero igualmente enriquecedoras, como el periódico escolar, aunque bien conocidas en el ámbito docente, no alcanzan la misma popularidad que la red de redes, ya que algo menos de la mitad de los participantes en el estudio (48.6 %) afirma que en el centro donde trabajan se han realizado o están en marcha actualmente iniciativas pedagógicas basadas en esta idea. De hecho, de entre quienes han respondido afirmativamente a la cuestión, tan sólo un 44.2 % ha tomado parte o participa activamente en el desarrollo de la tarea, lo que no hace sino ratificar objetivamente esta realidad.
- Y es que, tal y como se señalaba antes, aunque la organización de la escuela rural de acuerdo a los preceptos de los modelos C.R.A. y la implementación del Real Decreto de Educación Compensatoria supusieron un fuerte avance en pro del desarrollo del medio (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), lo cierto es que en este tipo de instituciones todavía hay bastantes carencias, sobre todo de recursos, ya que un 96.7 % de las mismas carece de emisora de radio, y un 64.5 % de página web propia, de ahí que no sea de extrañar que tan sólo un 6.1 % de estos profesores estén involucrados en la puesta en marcha de experiencias didácticas radiofónicas o un 44 % en el desarrollo de iniciativas de aula basadas en Internet.
- De hecho, es triste resaltar que esta realidad es debida, principalmente, a la falta de recursos, ya que un 96.3 % de nuestros encuestados considera útiles o imprescindibles a las T.I.C.s como instrumento de trabajo dentro del aula, si bien, en el camino a su implementación, todavía queda bastante camino por andar en el medio rural andaluz, ya que tan sólo un 5.6 % de estos centros ha participado o toma parte actualmente en el algún programa o proyecto de escuelas en red, lo que significa que las redes telemáticas precisan todavía de un gran esfuerzo para que tomen cuerpo en este ámbito tan particular.
- En cuanto a las contingencias establecidas en función de la tipología de centro considerada (T.I.C.), los resultados del correspondiente análisis han sido, en síntesis, los siguientes:
 - En el ámbito de la utilidad de las T.I.C.s fuera del aula y, tal y como ocurría en casos anteriores, han aparecido, a favor de los C.P.R.s ordinarios, diferencias estadísticamente significativas en el número de profesores que han creado o administran páginas web, por cuanto estos albergan en un seno a la mayor parte de los docentes (66.7 %) que optan por no realizar esta tarea, colectivo este, por otro lado, mayoritario en ambos tipos de colegio, ya que tan sólo un 16.9 % del total de la muestra de participantes en el estudio desempeña esta función en la actualidad.
 - Es también en las escuelas rurales comunes donde se detecta una mayor proporción de sujetos (48.9 %) que utilizan el software de tipo ofimático preferentemente en su trabajo cotidiano, frente al 18.68 % de los centros T.I.C., que presentan idénticas preferencias.

- La utilización ecléctica de la telefonía móvil, esto es, tanto para trabajar como para el ocio personal, constituye igualmente objeto de diferencia estadísticamente significativa a favor de las instituciones normales, ya que el porcentaje de maestros de las mismas que afirma darles tal uso constituye mayoría sobre el total de encuestados (53.48 %), frente al 13.48 % de los centros T.I.C. que recurren a esta herramienta con idéntica finalidad.
- En el ámbito de la utilidad de las T.I.C.s dentro del aula, el análisis de contingencias revela que son nuevamente los C.P.R.s comunes los que albergan a una gran mayoría de profesores poco amantes de la innovación, ya que, con excepción de su nivel de participación en experiencias pedagógicas basadas en el uso del periódico escolar (42.7 %), por otra parte, no muy halagüeño, la mayoría de ellos (49.07 %) no ha puesto en marcha iniciativas similares utilizando Internet como recurso principal, y ni ellos ni sus centros han tomado parte, en su gran mayoría (74.5 %), ni en programas o proyectos de escuelas en red, ni en la creación de una página web propia para sus respectivos lugares de trabajo (57.6 %), por lo que es necesario plantear otros incentivos que fomenten el interés de estos enseñantes hacia estas nuevas tareas educativas, ya que su realización constituye, en gran medida, una parte esencial del trabajo escolar del futuro, tanto en el medio rural como en el urbano.

CAPÍTULO

7

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

**SATISFACCIÓN DEL
PROFESORADO DE LA ESCUELA
RURAL ANDALUZA CON LAS
TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN**

CAPÍTULO VII

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

El siguiente capítulo se dedica al análisis y valoración exclusiva de los resultados estadísticos obtenidos en la cuarta y última dimensión de estudio del cuestionario tras su correspondiente pasación en los distintos Colegios Públicos Rurales de la comunidad autónoma andaluza.

Tal y como se decía en el capítulo tercero, en esta subescala del instrumento, titulada “*Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural Andaluza con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*”, nuestro principal interés radicaba precisamente en comprobar hasta qué punto satisfacía, en la medida de lo procedente, al profesorado de esta instituciones, la llegada de las T.I.C.s a la vida cotidiana de las mismas con las implicaciones que, desde el punto de vista didáctico y organizativo, ello suponía.

Concretamente y, según especificábamos en dicho capítulo, la dimensión se estructuraba en dos grandes campos de estudio, a saber: la docencia, en el cual se agrupaban los ítems que se interesaban por dilucidar si la presencia de esta tecnología mejoraba el interés del alumnado, la gestión del trabajo cotidiano de aula o la posibilidad de establecer contactos e intercambios de información profesional con otros docentes del medio rural; y la organización escolar, que se centraba, sobre todo, en valorar aspectos como el grado de presencia de estos recursos en los centros o si su implementación había mejorado, a juicio de los profesores encuestados, el sistema de organización y gestión de los mismos.

Para realizar este análisis se configuró dicha parte del instrumento en un conjunto de ítems de escala Likert, a partir de los cuales los encuestados debían valorar su grado de satisfacción respecto a este tema, siguiendo como orientación la siguiente leyenda:

- 1 = Insatisfacción Alta
- 2 = Insatisfacción Moderada
- 3 = Ni Satisfacción Ni Insatisfacción
- 4 = Satisfacción Moderada
- 5 = Satisfacción Alta

Veamos pues, en función de dichos ámbitos, el análisis de las frecuencias de respuesta que han dado los encuestados a todos estos aspectos...

1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA DIMENSIÓN DE ESTUDIO

Empecemos primero por analizar detenidamente los resultados que se obtuvieron en ámbito de la docencia...

1.1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA

Dado que todas las variables de estudio que componían esta dimensión del cuestionario tenían un carácter estadístico ordinal discreto, era procedente el cálculo de algunos de los parámetros descriptivos fundamentales; en este caso, y a saber, la media aritmética y la desviación típica asociada a la misma para determinar su grado de representatividad poblacional. Los resultados obtenidos se representan claramente la tabla que vemos a continuación...

Estadísticos Descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
EL INTERÉS QUE MUESTRA EL ALUMNADO POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (IANT)...	214	3,97	,836
EL INTERÉS QUE MUESTRA EL ALUMNADO POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO MEDIO DE APRENDIZAJE LE PRODUCE (IANTA)...	214	3,81	,889
EL INTERÉS Y LA ATENCIÓN GENERAL DEL ALUMNADO HACIA LA CLASE GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (IACL)...	207	3,79	,848
LA MEJORA DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (MANT)...	209	3,79	,846
LA POSIBILIDAD DE MEJORAR SU TRABAJO DOCENTE CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN CUANTO A METODOLOGÍA, SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS U OTROS ASPECTOS CURRICULARES LE PRODUCE (MDNT)...	212	4,01	,837
LA RELACIÓN PROFESIONAL CON LOS COLEGAS DE OTROS CENTROS GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (RPNT)...	208	3,42	1,028
LA POSIBILIDAD DE ENRIQUECIMIENTO PERSONAL Y PROFESIONAL GRACIAS AL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (EPNT)...	213	4,11	,808
LA MEJORA DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO COTIDIANO GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (GTNT)...	210	3,88	,844
EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS CON RESPECTO A SU LABOR DOCENTE ES (SNTD)...	212	3,91	,733
N válido (según lista)	199		

Es apreciable, tras un análisis detenido de estos resultados, que son precisamente las variables relativas a la influencia de las T.I.C. en la mejora del trabajo docente (MDNT) y a la posibilidad de enriquecimiento personal y profesional (EPNT), las que obtienen un nivel medio de manifiesta satisfacción, esto es, por encima de 4 puntos; les siguen muy de cerca el interés del alumnado por las T.I.C. (IANT) con un promedio de 3.97 y el grado de satisfacción general con respecto al papel de estas en la labor del profesor con 3.91, valoraciones que, si bien no sobrepasan la barrera de la satisfacción manifiesta, sí que se encuentran justo en la frontera de la misma, hecho este último que caracteriza a todas las cuestiones de este ámbito, con excepción de RPNT, más cercana a la indiferencia que a la satisfacción propiamente dicha.

Hay que resaltar, además, que los niveles de desviación típica de estos parámetros oscilan entre 0.733 y 1.028, los cuales, por su proximidad a la unidad, les confieren un elevado grado de representatividad estadística de la muestra encuestada y, por lo tanto, una alta confiabilidad en lo que al análisis de estos resultados se refiere.

Veamos ahora, con más detenimiento, el análisis detallado del recuento de frecuencias asociadas a los niveles de respuesta de cada una de las variables que componían este ámbito de estudio del cuestionario. Para ello, empezaremos por el interés que muestra el alumnado hacia la llegada de las T.I.C.s...

ÍTEM D.1.1: El Interés que Muestra el Alumnado por las Nuevas Tecnologías le Produce (IANT)...

Tras cuyo correspondiente escrutinio se obtuvieron como resultado los siguientes datos...

EL INTERÉS QUE MUESTRA EL ALUMNADO POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (IANT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	3	1,4	1,4	1,4
	Insatisfacción Moderada	8	3,7	3,7	5,1
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	36	16,6	16,8	22,0
	Satisfacción Moderada	113	52,1	52,8	74,8
	Satisfacción Alta	54	24,9	25,2	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

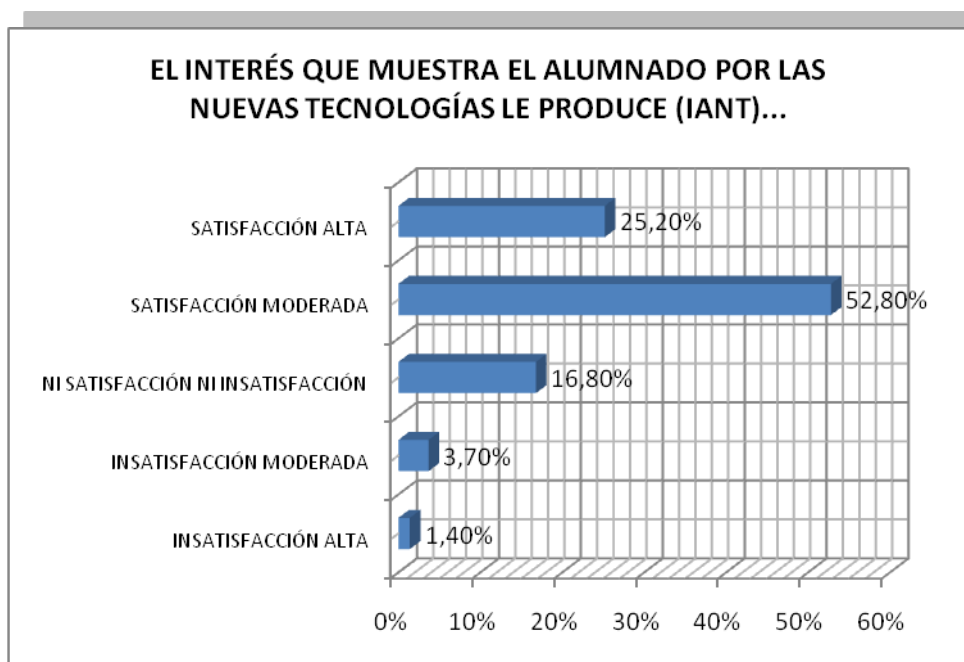


Gráfico 1: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto al Interés del Alumnado por las T.I.C.s

En general y, en consonancia, con la media de casi satisfacción generalizada que presentaba este ítem en la tabla anterior (3.97), se aprecia cómo el profesorado rural andaluz valora positivamente el interés que manifiestan sus alumnos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en tanto que son objeto de satisfacción alta o moderada del 78 % de la muestra docente encuestada.

Un 16.8 % de la misma se muestra ciertamente indiferente a este hecho, mientras que tan sólo un escaso 5.1 % de estos maestros considera poco satisfactoria la inclinación de sus alumnos por estos nuevos recursos, lo que indica que, cuando menos, las T.I.C.s han suscitado la curiosidad de la mayor parte de los alumnos del medio rural de Andalucía.

En cuanto al interés que muestra este mismo alumnado por utilizar estas tecnologías como medio o recurso de aprendizaje, lo cierto es que las respuestas tampoco han diferido demasiado de las que acabamos de ver...

ÍTEM D.1.2: El Interés que Muestra el Alumnado por las Nuevas Tecnologías Como Medio de Aprendizaje le Produce (IANTA)...

Tal y como decíamos anteriormente, el análisis de frecuencias realizado sobre este ítem tampoco da lugar a excesivas sorpresas con respecto a los resultados obtenidos en la cuestión anterior. Veámoslo:

EL INTERÉS QUE MUESTRA EL ALUMNADO POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO MEDIO DE APRENDIZAJE LE PRODUCE (IANTA)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	6	2,8	2,8	2,8
	Insatisfacción Moderada	8	3,7	3,7	6,5
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	48	22,1	22,4	29,0
	Satisfacción Moderada	110	50,7	51,4	80,4
	Satisfacción Alta	42	19,4	19,6	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

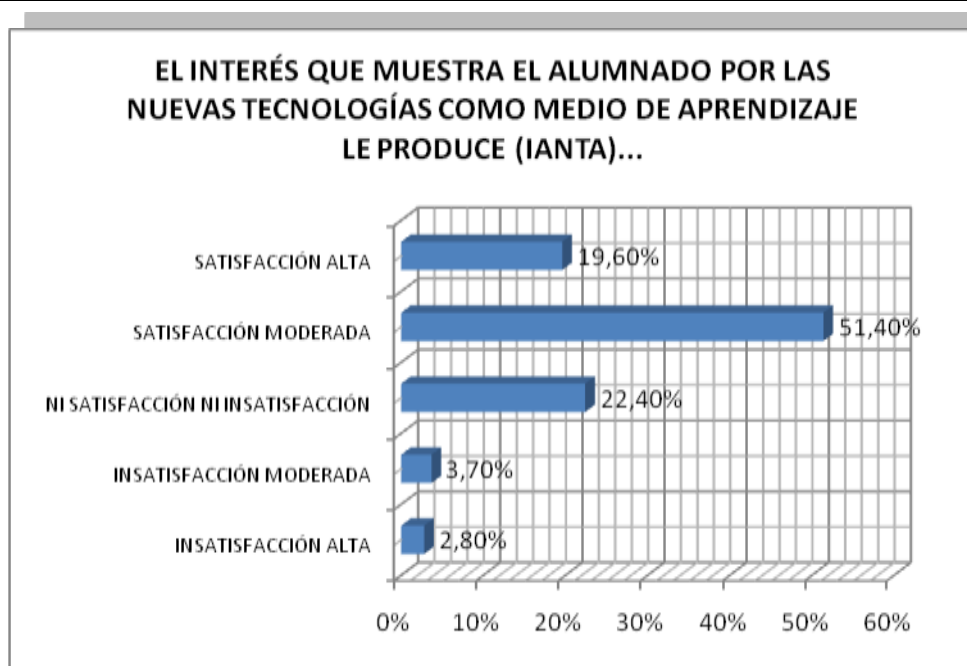


Gráfico 2: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto al Interés del Alumnado por las T.I.C.s Como Medio de Aprendizaje

Nuevamente, el profesorado valora muy positivamente el hecho de que los alumnos del medio rural se interesen por utilizar las T.I.C.s como recurso de aprendizaje, en tanto que esta situación es objeto de la satisfacción, moderada o alta, del 71 % de la muestra que ha tomado parte en la presente investigación.

Los niveles de indiferencia e insatisfacción suben ligeramente, aunque, no de manera estadísticamente significativa con respecto a los resultados de la pregunta anterior. Así, se puede apreciar cómo un 22.4 % de los encuestados no se muestran ni satisfechos ni insatisfechos con respecto a esta situación, y cómo hay un 6.5 % de los mismos que, preguntados al respecto, se pronuncia como manifiestamente descontento.

Estas tendencias de respuesta tampoco van a cambiar de manera llamativa durante el análisis de las siguientes cuestiones pues, como pudimos ver, todos los aspectos relacionados con la docencia, contentaban al profesorado encuestado. Veamos ahora el siguiente ítem...

ÍTEM D.1.3: El Interés y la Atención General del Alumnado Hacia la Clase Gracias a las Nuevas Tecnologías le Produce (IACL)...

Una vez analizadas las respuestas que se ofrecieron a esta cuestión, los resultados que se obtuvieron tras el subsecuente recuento de frecuencias son los que pasamos a comentar a continuación:

EL INTERÉS Y LA ATENCIÓN GENERAL DEL ALUMNADO HACIA LA CLASE GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (IACL)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	2	,9	1,0	1,0
	Insatisfacción Moderada	11	5,1	5,3	6,3
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	55	25,3	26,6	32,9
	Satisfacción Moderada	99	45,6	47,8	80,7
	Satisfacción Alta	40	18,4	19,3	100,0
	Total	207	95,4	100,0	
Perdidos	NS / NC	10	4,6		
Total		217	100,0		

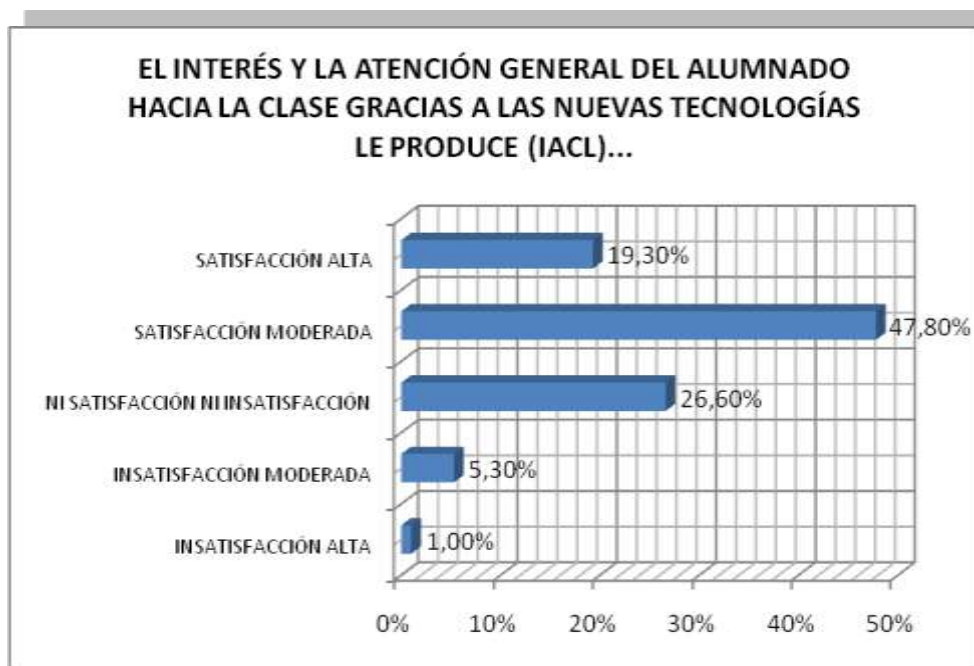


Gráfico 3: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto al Interés del Alumnado por la Clase Gracias a las T.I.C.s

Pocas sorpresas aparecen también tras el correspondiente análisis de resultados de esta pregunta del cuestionario. Sólo se detecta, en el marco del generalizado contenido del profesorado encuestado, y en comparación con los ítems anteriores, un ligero aumento de sujetos de la muestra que permanecen indiferentes (26.6 %) ante el interés que, gracias a las T.I.C.s, conceden los alumnos a clase, si bien tampoco estadísticamente significativo.

Nuevamente los sujetos encuestados manifiestan de forma mayoritaria (67.1 %) sentirse moderada o profundamente satisfechos por la capacidad que tienen las T.I.C.s de atraer la atención de los alumnos hacia la actividad del aula, en contraposición a un, otra vez, poco significativo 6.3 % que se muestra abiertamente descontento ante esta situación.

Quizá no sea tan importante lo que estas tecnologías pueden hacer para potenciar el interés del alumnado rural andaluz hacia la vida escolar como discernir si verdaderamente

contribuyen a mejorar su rendimiento académico y la calidad de su aprendizaje. De ello nos ocuparemos en la siguiente cuestión...

ÍTEM D.1.4: La Mejora del Aprendizaje del Alumnado Gracias a las Nuevas Tecnologías le Produce (MANT)...

En donde el análisis de frecuencias realizado reveló los resultados que se detallan en las siguientes líneas...

LA MEJORA DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (MANT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	5	2,3	2,4	2,4
	Insatisfacción Moderada	6	2,8	2,9	5,3
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	53	24,4	25,4	30,6
	Satisfacción Moderada	109	50,2	52,2	82,8
	Satisfacción Alta	36	16,6	17,2	100,0
	Total	209	96,3	100,0	
Perdidos	NS / NC	8	3,7		
Total		217	100,0		

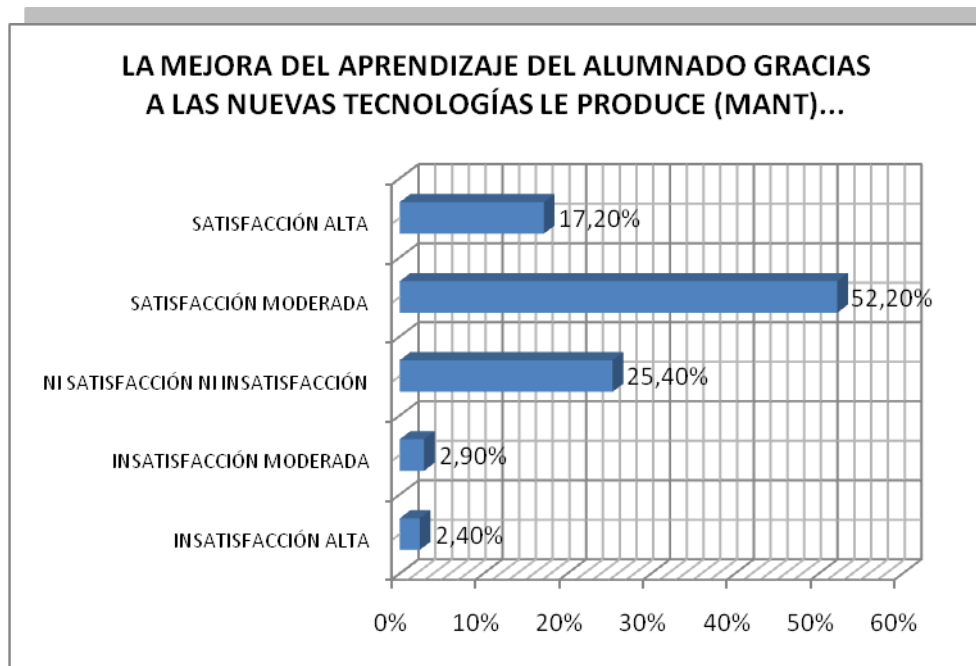


Gráfico 4: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Mejora del Aprendizaje del Alumnado Gracias a las T.I.C.s

Tampoco se observan cambios significativos en las respuestas dadas a esta cuestión: la gran mayoría de los encuestados (69.4 %) se muestran moderada o altamente satisfechos con la mejora del aprendizaje que, gracias a las T.I.C.s, perciben en su alumnado; se aprecia otra vez un porcentaje de una cuarta parte de los sujetos de la muestra (25.4 %) que permanecen indiferentes ante esta cuestión, por otra parte tan relevante para evaluar el verdadero potencial didáctico de estas tecnologías, mientras que un escaso 5.3 % se pronuncia como moderadamente o muy descontento respecto a la capacidad de mejora didáctica que ha supuesto la presencia de estos recursos en sus aulas.

En cuanto a las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la mejora de las metodologías docentes o de selección y gestión de elementos curriculares, es algo de lo que deberemos ocuparnos en la siguiente cuestión...

ÍTEM D.1.5: La Posibilidad de Mejorar su Trabajo Docente con las Nuevas Tecnologías en Cuanto a Metodología, Selección, Organización y Presentación de Contenidos u Otros Aspectos Curriculares le Produce (MDNT)...

En esta cuestión, los resultados finales que se obtuvieron tras el escrutinio de las encuestas fueron los siguientes:

LA POSIBILIDAD DE MEJORAR SU TRABAJO DOCENTE CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN CUANTO A METODOLOGÍA, SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS U OTROS ASPECTOS CURRICULARES LE PRODUCE (MDNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	4	1,8	1,9	1,9
	Insatisfacción Moderada	8	3,7	3,8	5,7
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	25	11,5	11,8	17,5
	Satisfacción Moderada	120	55,3	56,6	74,1
	Satisfacción Alta	55	25,3	25,9	100,0
	Total	212	97,7	100,0	
Perdidos	NS / NC	5	2,3		
Total		217	100,0		

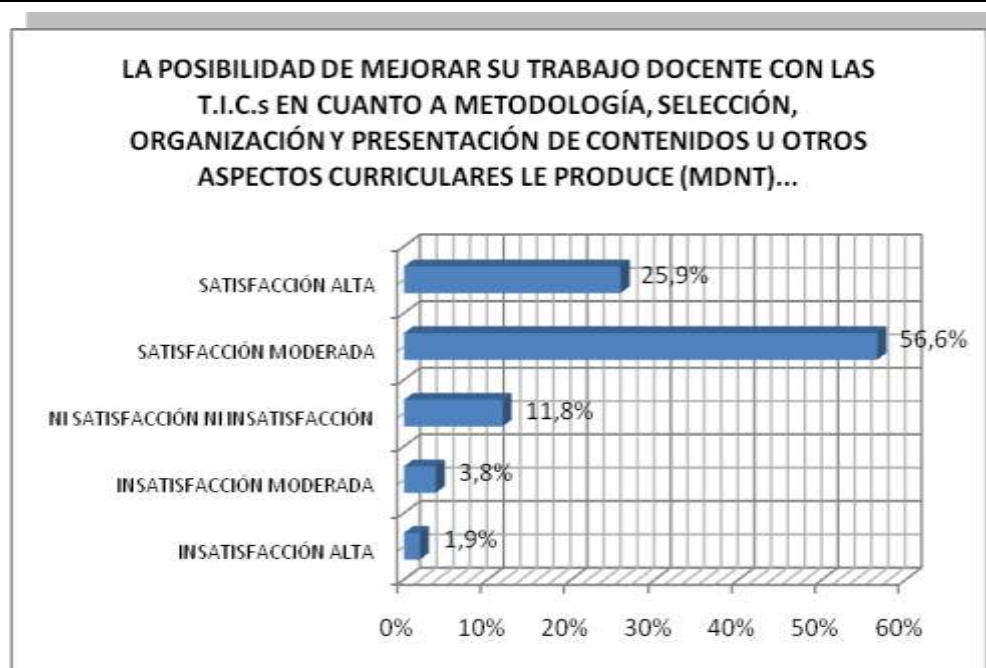


Gráfico 5: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Posibilidad de Mejora del Trabajo Docente en Cuanto a Metodología y Gestión Curricular Gracias a las T.I.C.s

Esta es uno de los aspectos mejor valorados por la muestra de profesorado participante en esta investigación. Puede apreciarse como la posibilidad de la mejora del trabajo docente, gracias a las T.I.C.s, y en lo que a la metodología y gestión curricular se refiere, es considerada como positiva por un 82.5 % de los encuestados, que se pronuncian como moderada o elevadamente satisfechos al respecto.

Desciende considerablemente el nivel de docentes indiferentes a esta cuestión (11.8 %) con respecto a preguntas anteriores, lo que revela el siempre fuerte compromiso de estos maestros con su docencia, mientras que nuevamente se aprecia la insatisfacción moderada o alta de un poco relevante 5.7 % de los sujetos que contestaron a este ítem.

Observemos ahora un aspecto harto relevante para la cuestión docente: el fomento que las T.I.C.s hacen de la relación profesional con los colegas de otros centros...

ÍTEM D.1.6: La Relación Profesional con los Colegas de Otros Centros Gracias a las Nuevas Tecnologías le Produce (RPNT)...

Un ítem este de gran relevancia para el trabajo del profesorado, y que no suele tenerse demasiado en cuenta para la investigación al respecto. Los resultados obtenidos en el análisis de frecuencias han sido los siguientes:

LA RELACIÓN PROFESIONAL CON LOS COLEGAS DE OTROS CENTROS GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (RPNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	14	6,5	6,7	6,7
	Insatisfacción Moderada	13	6,0	6,3	13,0
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	82	37,8	39,4	52,4
	Satisfacción Moderada	70	32,3	33,7	86,1
	Satisfacción Alta	29	13,4	13,9	100,0
	Total	208	95,9	100,0	
Perdidos	NS / NC	9	4,1		
Total		217	100,0		

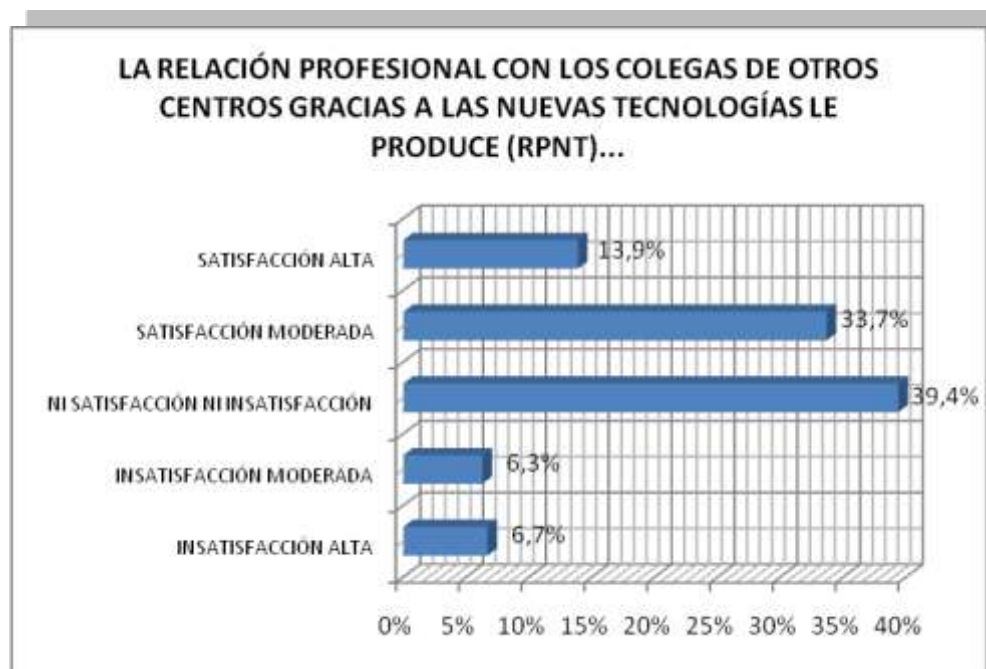


Gráfico 6: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Relación con los Colegas de Otros Centros Gracias a las Nuevas Tecnologías

Es precisamente esta cuestión una de las primeras que marca cierta diferencia en el patrón de respuestas de la muestra participante con respecto a los obtenidos en las demás preguntas. Se observa, en primer lugar, un aumento importante de la proporción de docentes que se muestra indiferente ante el tema de la relación profesional con los colegas de otros centros gracias a las T.I.C.s (39.4 %). También ha subido ligeramente el número de sujetos moderada o altamente insatisfechos que, aunque no son mayoría, superan ya el 10 % (13 %).

Y quizá el dato más relevante lo constituya el descenso también llamativo de docentes satisfechos a este respecto, que pasan de ser aproximadamente las tres cuartas partes de la muestra encuestada, a no constituir siquiera la mayoría absoluta de la misma (47.6 %), lo que, unido al gran número de sujetos indiferentes a esta cuestión, revela que, en materia de relaciones profesionales gracias a las T.I.C.s, todavía hay cierto camino por andar en la escuela rural andaluza, si bien, el sendero parece el adecuado.

ÍTEM D.1.7: La Posibilidad de Enriquecimiento Personal y Profesional Gracias al Uso de las Nuevas Tecnologías le Produce (EPNT)...

Para cuya correcta interpretación pasaremos ahora a ver los resultados que se obtuvieron tras el análisis de frecuencias de respuesta al mismo:

LA POSIBILIDAD DE ENRIQUECIMIENTO PERSONAL Y PROFESIONAL GRACIAS AL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (EPNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	3	1,4	1,4	1,4
	Insatisfacción Moderada	4	1,8	1,9	3,3
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	29	13,4	13,6	16,9
	Satisfacción Moderada	108	49,8	50,7	67,6
	Satisfacción Alta	69	31,8	32,4	100,0
	Total	213	98,2	100,0	
Perdidos	NS / NC	4	1,8		
Total		217	100,0		

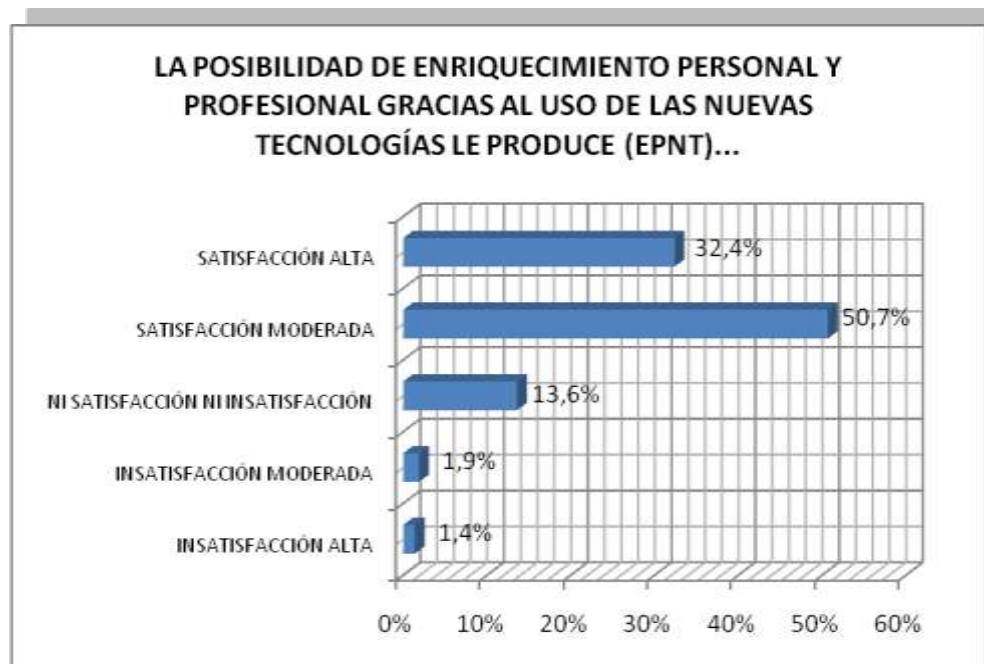


Gráfico 7: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Posibilidad de Enriquecimiento Personal y Profesional que Ofrece la Utilización de las T.I.C.s

En esta cuestión se retoman los porcentajes de respuesta que habíamos venido analizando reiteradamente en ítems anteriores...

De esta forma aparece nuevamente una muy elevada proporción de profesorado de la escuela rural andaluza que se pronuncia como moderada o elevadamente satisfecho (83.1 %) cuando se le pregunta por las posibilidades de enriquecimiento personal y profesional que el uso habitual de las T.I.C.s le ha otorgado.

A este hecho se ha unido el descenso evidente del número de encuestados que permanecen indiferentes sobre esta materia en particular (13.6 %), así como de la ratio de aquellos que se manifiestan abiertamente como moderadamente o muy insatisfechos al respecto, que asciende en este caso a un exiguo 3.3 %.

En cuanto a un criterio más eficientista como el de la mejora del tiempo de trabajo cotidiano gracias al uso de las T.I.C.s, vamos a ver ahora los resultados que se han obtenido en la investigación...

ÍTEM D.1.8: La Mejora de la Gestión del Tiempo de Trabajo Cotidiano Gracias a las Nuevas Tecnologías le Produce (GTNT)...

Dedicado, como su propio enunciado indica, a ver si efectivamente la llegada de las T.I.C.s a la escuela rural andaluza ha optimizado la gestión del tiempo de trabajo cotidiano dentro de la misma. Una vez realizados los correspondientes análisis de frecuencias, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

LA MEJORA DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO COTIDIANO GRACIAS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (GTNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	3	1,4	1,4	1,4
	Insatisfacción Moderada	8	3,7	3,8	5,2
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	47	21,7	22,4	27,6
	Satisfacción Moderada	106	48,8	50,5	78,1
	Satisfacción Alta	46	21,2	21,9	100,0
	Total	210	96,8	100,0	
Perdidos	NS / NC	7	3,2		
Total		217	100,0		

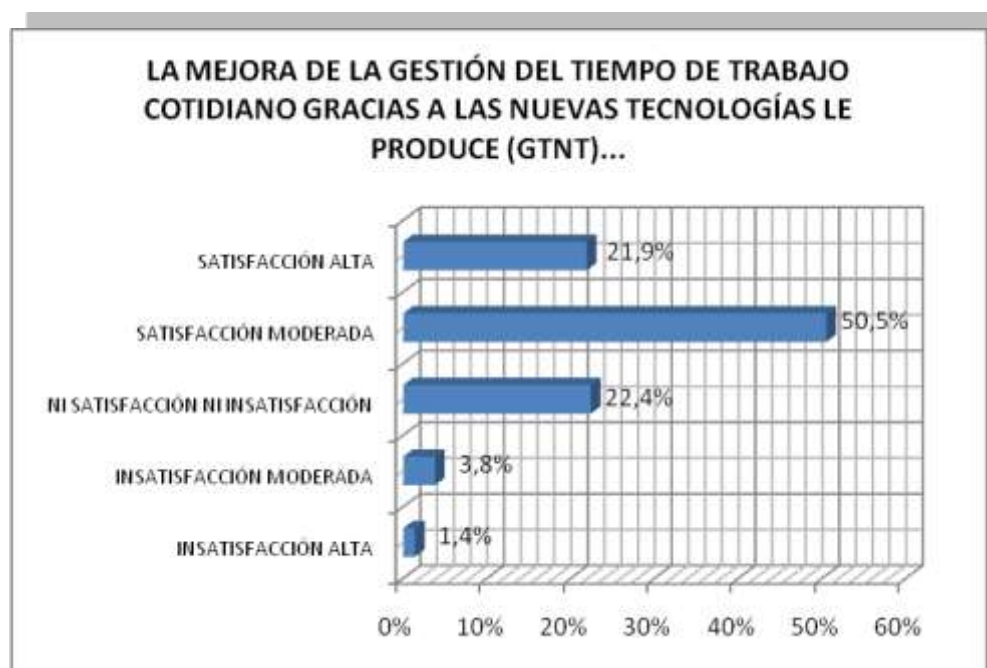


Gráfico 8: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Mejora de la Gestión del Tiempo de Trabajo Cotidiano Gracias al Uso de las T.I.C.s

Tampoco en esta pregunta aparecen grandes sorpresas al respecto: la llegada de las T.I.C.s parece haber mejorado ostensiblemente la gestión del tiempo de trabajo en los C.P.R.s andaluces, en tanto que este aspecto es objeto de valoración moderada o altamente positiva por parte del 72.4 % de la muestra de profesorado encuestada para la presente investigación.

Sí que hay, no obstante, casi una cuarta parte de este colectivo que permanece bastante indiferente a la cuestión formulada (22.4 %), lo que supone nuevamente un aumento real de la tendencia de respuesta habitual en este aspecto, si bien, contrariamente a lo que sucedía en estos casos, la proporción de profesorado abiertamente descontento sobre este particular respecto se ha mantenido en un nivel muy similar al de ítems anteriores, ascendiendo a un 5.2 % del total de sujetos que remiten respuesta a la consulta planteada.

Veamos ahora una valoración final de todas las cuestiones que abarcan este ámbito...

ÍTEM D.1.9: En General, el Grado de Satisfacción que le Producen las Nuevas Tecnologías con Respecto a su Labor Docente es (SNTD)...

En donde podremos ver, a continuación, los resultados obtenidos tras el correspondiente análisis de frecuencias...

EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS CON RESPECTO A SU LABOR DOCENTE ES (SNTD)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	3	1,4	1,4	1,4
	Insatisfacción Moderada	3	1,4	1,4	2,8
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	40	18,4	18,9	21,7
	Satisfacción Moderada	130	59,9	61,3	83,0
	Satisfacción Alta	36	16,6	17,0	100,0
	Total	212	97,7	100,0	
Perdidos	NS / NC	5	2,3		
Total		217	100,0		



Gráfico 9: Grado General de Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto al Papel de las T.I.C.s en el Ámbito Docente

En general y, tal y como se puede apreciar, a tenor de los resultados obtenidos, los niveles de satisfacción general del profesorado de la escuela rural en la comunidad autónoma andaluza respecto al papel que han desempeñado las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su labor docente han sido, en consonancia con todos los resultados anteriormente expuestos, bastante altos.

Más de las tres cuartas partes de la muestra productora de datos (78.3 %) se muestran como moderada o elevadamente satisfechos a este respecto, lo que revela que, en el aspecto más didáctico, las T.I.C.s se han integrado provechosamente en el currículum escolar del medio rural andaluz.

Existe, por otro lado, casi una quinta parte de los encuestados (18.9 %) que se muestra indiferente ante esta nueva situación, aunque por lo general, unido al escaso 3 % (2.8 %) de sujetos insatisfechos sobre el particular, constituyen un dato poco preocupante, dado el alto porcentaje de docentes que valora positivamente esta realidad.

1.2.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Siguiendo la misma dinámica que en el caso anterior, se presenta, a continuación, un resumen de las medias aritméticas de las variables implicadas en el ámbito de estudio de la organización escolar, así como de las desviaciones típicas asociadas a las mismas para su correspondiente interpretación:

Estadísticos Descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
EL GRADO DE PRESENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO LE PRODUCE (GPNT)...	214	2,94	1,179
EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO LE PRODUCE (SONT)...	211	2,93	1,119
LA DOTACIÓN PRESUPUESTARIA DEL CENTRO DESTINADA A FOMENTAR LA PRESENCIA Y EL MANTENIMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (PMNT)...	210	2,77	1,127
LAS POSIBILIDADES QUE LE OFRECE EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL ALUMNADO LE PRODUCEN (SMTEA)...	210	2,93	1,040
LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DE QUE DISPONE (ORDENADORES, CONEXIONES EN RED, ETC.) PARA SU USO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL ALUMNADO LE PRODUCEN (RTMEA)...	213	2,63	1,236
LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO DE SU CENTRO PARA EL PLENO APROVECHAMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DISPONIBLES LE PRODUCE (ODANT)...	210	2,77	1,047
LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN SU CENTRO PARA EL PLENO APROVECHAMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DISPONIBLES LE PRODUCE (OTANT)...	212	2,68	1,092
EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO ES (SOENT)...	212	2,80	1,058
N válido (según lista)	205		

Contrariamente a lo que ocurría con los ítems que componían el ámbito de la docencia, el análisis de medias aritméticas ha revelado una insatisfacción generalizada del profesorado rural andaluz respecto a aquellos aspectos relacionados con la organización y gestión de las T.I.C.s en las aulas para el pleno aprovechamiento de su potencial didáctico.

Estas medias, cuyos valores se mueven entre 2.63 y 2.94, llevan asociadas unas desviaciones típicas cuyas cuantías oscilan entre 1,04 y 1,236, por lo que nuevamente resultan, dada su proximidad a la unidad, estadísticamente representativas del total de valores obtenidos de la muestra tras la recogida de datos, y demuestran cómo, de forma general, los niveles medios de satisfacción de los encuestados respecto a los temas relativos a la organización escolar de las T.I.C.s, son, en todos los casos, de moderado descontento, si bien, en algunos aspectos como el grado de presencia de las T.I.C.s en las escuelas (GPNT), el sistema de gestión de las mismas (SONT) o las posibilidades de mejora que este supone para los aprendizajes (SMTEA) este descontento, por su cuantía, está más próximo a la indiferencia (3 puntos) que a la insatisfacción propiamente dicha.

Corresponde ahora, siguiendo también la tónica dominante en el presente capítulo, el análisis de las frecuencias de respuesta que se han obtenido en las cuestiones que constituyen este ámbito de estudio, y al cual se procede a continuación...

ÍTEM D.2.1: *El Grado de Presencia de las Nuevas Tecnologías en su Centro le Produce (GPNT)...*

Cuyo interés se centraba, esencialmente, en averiguar si a los profesores encuestados les satisfacían, en cantidad, todos los recursos T.I.C. puestos a su alcance para el ejercicio de su tarea docente. Los resultados obtenidos tras el pertinente análisis de frecuencias son los que aparecen en la siguiente tabla:

EL GRADO DE PRESENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO LE PRODUCE (GPNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	34	15,7	15,9	15,9
	Insatisfacción Moderada	42	19,4	19,6	35,5
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	52	24,0	24,3	59,8
	Satisfacción Moderada	75	34,6	35,0	94,9
	Satisfacción Alta	11	5,1	5,1	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	NS / NC	3	1,4		
Total		217	100,0		

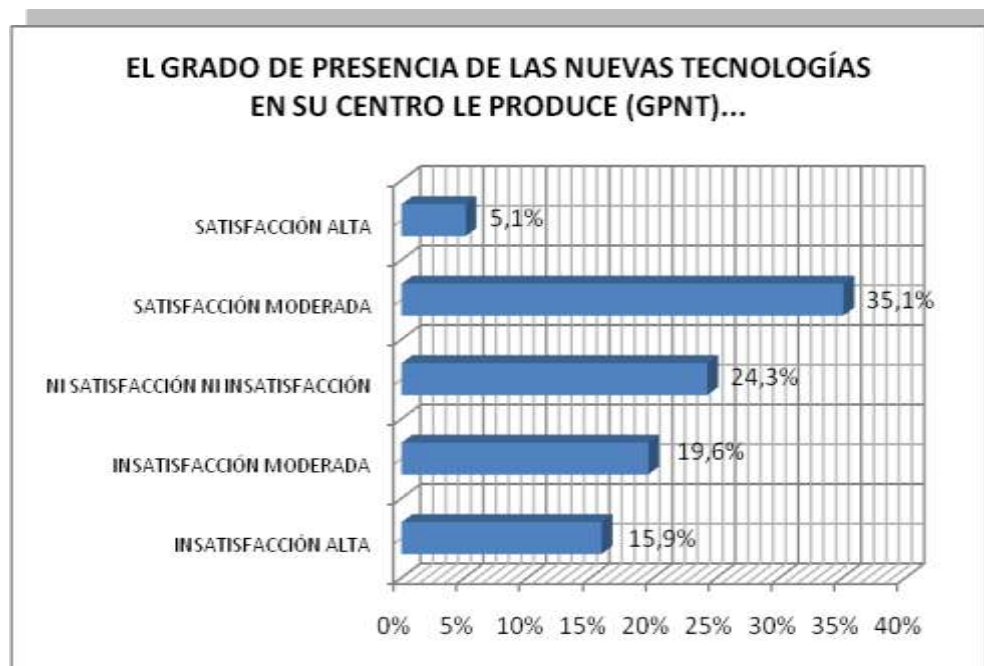


Gráfico 10: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto al Grado de Presencia de las T.I.C.s en sus Respectivos Centros

En general y, vistas las valoraciones realizadas en las preguntas anteriores, en esta cuestión las opiniones se encuentran divididas, en tanto que hay más de un tercio de la muestra de población productora de datos (35.5 %) que se pronuncia de forma manifiesta como moderada o altamente descontento, lo que revela que, en una buena parte todavía de los centros rurales andaluces, casi un 40 %, los recursos T.I.C. no están, a juicio del profesorado, lo suficientemente presentes como para poder aprovechar su potencial con fines pedagógicos.

Ha aumentado también el número de personas que no se muestran ni satisfechas ni insatisfechas sobre este particular respecto, constituyendo un 24.3 % de los encuestados y, a la postre, la proporción de sujetos que estaba elevada o moderadamente satisfecha ha descendido considerablemente respecto a ítems anteriores, alcanzando, en este caso un valor del 40.2 %, lo que revela que, en este tema, ni siquiera la mayoría de los maestros participantes son capaces todavía de emitir una valoración positiva.

Nos detendremos ahora en valorar si el sistema de organización y gestión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación empleado por los centros rurales andaluces es, en opinión de los docentes encuestados, eficaz hasta el punto de vista de considerarlo satisfactorio a ojos de la presente investigación. A decir verdad, los resultados obtenidos no van a dejar lugar para la duda. Pasemos, pues a verlos...

ÍTEM D.2.2: El Sistema de Organización y Gestión de las Nuevas Tecnologías en su Centro le Produce (SONT)...

Destinado a dilucidar si el sistema de gestión de las T.I.C.s era, a juicio de estos maestros, el más adecuado de cara a optimizar el potencial didáctico de las mismas. De su escrutinio se han obtenido las siguientes cifras:

EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO LE PRODUCE (SONT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	26	12,0	12,3	12,3
	Insatisfacción Moderada	47	21,7	22,3	34,6
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	67	30,9	31,8	66,4
	Satisfacción Moderada	57	26,3	27,0	93,4
	Satisfacción Alta	14	6,5	6,6	100,0
	Total	211	97,2	100,0	
Perdidos	NS / NC	6	2,8		
Total		217	100,0		

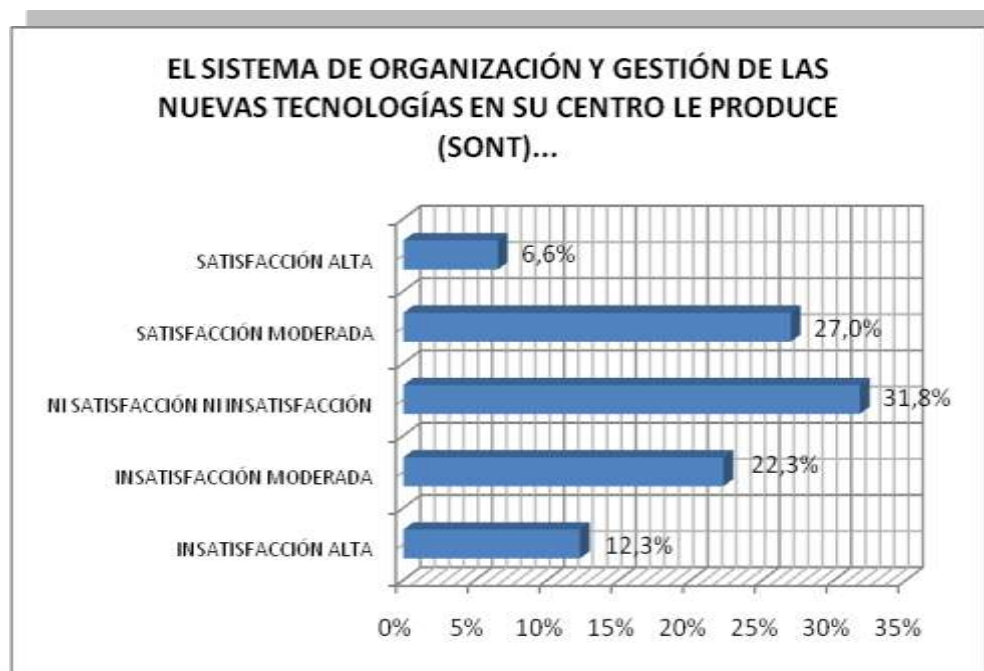


Gráfico 11: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto al Sistema de Organización y Gestión de las T.I.C.s en sus Respectivos Centros

Tampoco en esta cuestión aparecen grandes contrastes: se produce un nuevo despunte de aquellos sujetos que, ante esta realidad, permanecen indiferentes posicionándose como ni satisfechos ni insatisfechos (31.8 %), mientras que la gran división, casi simétrica, por otra parte, desde el punto de vista de la geometría de la curva de distribución de respuestas, se encuentra entre aquellos encuestados que consideran el sistema de gestión T.I.C. de sus centros como moderada o altamente insatisfactorio (34.6 %) frente a los que sí que le otorgan una valoración positiva o muy positiva, que constituyen un 33.6 %.

En general, puede apreciarse cómo este tema genera una profunda división entre los participantes en la investigación, si bien, no será el único pues, como iremos viendo más adelante, esta tendencia de respuesta se irá reafirmando sucesivamente en los próximos ítems de esta dimensión del cuestionario, dejando entrever, tal y como se afirmaba al principio, el descontento generalizado que la organización y gestión de las T.I.C.s provoca en el profesorado del medio rural andaluz...

ÍTEM D.2.3: La Dotación Presupuestaria del Centro Destinada a Fomentar la Presencia y el Mantenimiento de las Nuevas Tecnologías en su Centro le Produce (PMNT)...

En donde los resultados que se obtuvieron, tras el correspondiente análisis de frecuencias de respuesta, son los siguientes:

LA DOTACIÓN PRESUPUESTARIA DEL CENTRO DESTINADA A FOMENTAR LA PRESENCIA Y EL MANTENIMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS LE PRODUCE (PMNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	33	15,2	15,7	15,7
	Insatisfacción Moderada	55	25,3	26,2	41,9
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	59	27,2	28,1	70,0
	Satisfacción Moderada	54	24,9	25,7	95,7
	Satisfacción Alta	9	4,1	4,3	100,0
	Total	210	96,8	100,0	
Perdidos	NS / NC	7	3,2		
Total		217	100,0		

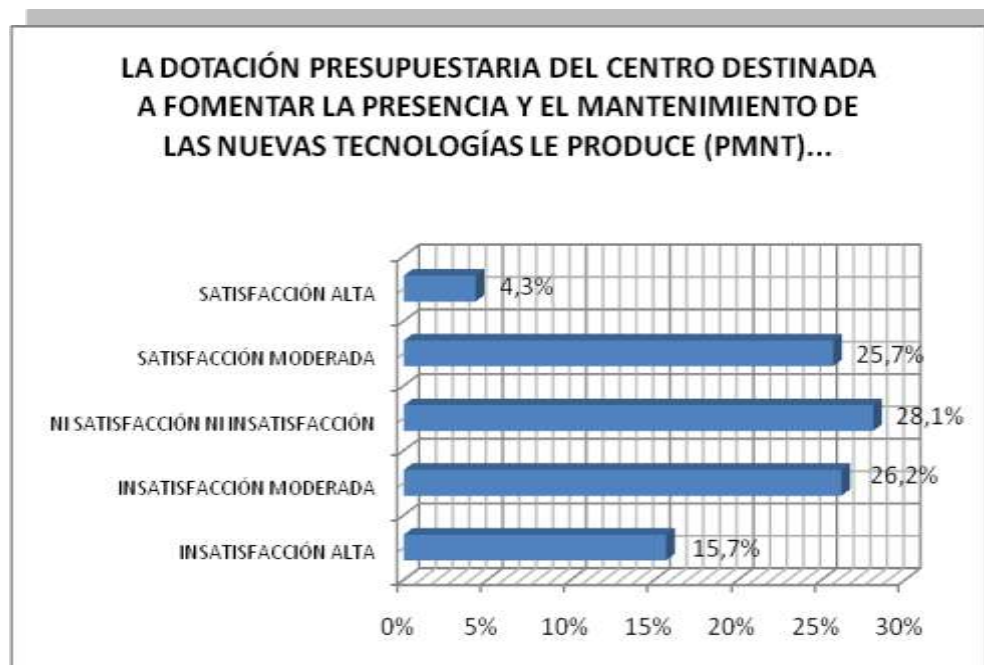


Gráfico 12: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Dotación Presupuestaria Para el Mantenimiento y Gestión de las T.I.C.s en los Centros

Nuevamente puede apreciarse cómo existe también sobre esta cuestión particular cierta división entre las valoraciones otorgadas por la muestra de profesores participantes en la presente investigación.

Así, podemos ver cómo el profesorado que permanece indiferente ante este hecho alcanza casi una proporción del 30 % (28.1 %) marcando una clara, y casi simétrica, división entre aquellos docentes que se muestran manifiestamente descontentos ante estas dotaciones presupuestarias, que llegan a ser un 41.9 % de los encuestados, frente a los que sí que las valoran de un modo moderada o altamente positivo, que constituyen el 30 % restante de la muestra de los sujetos que han respondido adecuadamente al ítem, lo que revela que, en consonancia con otros estudios llevados a cabo sobre el medio rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), también en este caso las partidas económicas asignadas a recursos tecnológicos son objeto de controversia por parte del profesorado de este contexto.

ÍTEM D.2.4: Las Posibilidades que le Ofrece el Sistema de Organización y Gestión de las Nuevas Tecnologías en su Centro Para Mejorar el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje del Alumnado le Producen (SMTEA)...

Destinado a valorar si el profesorado considera oportuno el sistema de organización y gestión de las T.I.C.s en sus centros de cara a la mejora de los aprendizajes del alumnado. El análisis de las frecuencias de respuesta de este ítem ha puesto de manifiesto los siguientes resultados:

LAS POSIBILIDADES QUE LE OFRECE EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL ALUMNADO LE PRODUCEN (SMTEA)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	21	9,7	10,0	10,0
	Insatisfacción Moderada	50	23,0	23,8	33,8
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	70	32,3	33,3	67,1
	Satisfacción Moderada	61	28,1	29,0	96,2
	Satisfacción Alta	8	3,7	3,8	100,0
	Total	210	96,8	100,0	
Perdidos	NS / NC	7	3,2		
Total		217	100,0		

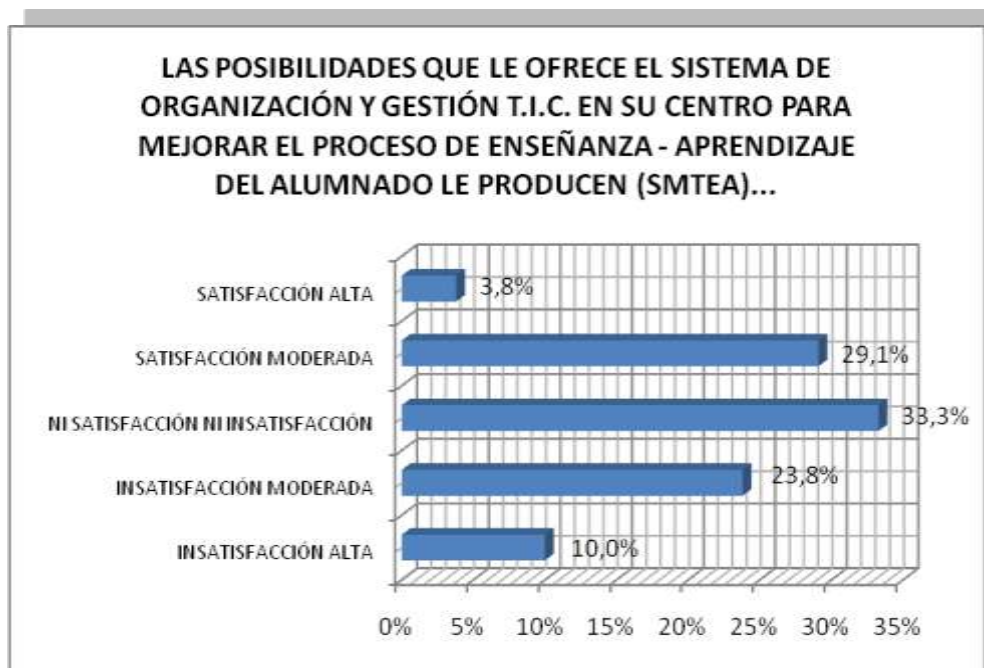


Gráfico 13: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a las Posibilidades que el Actual Sistema de Organización y Gestión T.I.C. de sus Centros Ofrece a la Mejora de los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje de sus Alumnos

Tampoco aparecen en el análisis de esta cuestión grandes sorpresas: se repite nuevamente la alta proporción de profesorado que se muestra indiferente ante la gestión de las T.I.C.s en sus centros para la mejora del aprendizaje de sus alumnos, con la tercera parte de la muestra encuestada (33.3 %) y, también se aprecia claramente la división que existe sobre este tema entre aquellos docentes que se pronuncian con abierta insatisfacción sobre el mismo (33.8 %) y los que sí que valoran esta organización de una forma moderada o altamente positiva, que constituyen el 32.9 % restante de los sujetos que respondieron debidamente a la pregunta planteada.

ÍTEM D.2.5: Los Recursos Tecnológicos de que Dispone (Ordenadores, Conexiones en Red, etc.) Para su Uso en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje del Alumnado le Producen (RTMEA)...

En este ítem, destinado a valorar los recursos T.I.C. existentes en los centros rurales andaluces para la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos, los resultados de frecuencia que se obtuvieron han sido los siguientes:

LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DE QUE DISPONE (ORDENADORES, CONEXIONES EN RED, ETC.) PARA SU USO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL ALUMNADO LE PRODUCEN (RTMEA)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	50	23,0	23,5	23,5
	Insatisfacción Moderada	56	25,8	26,3	49,8
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	40	18,4	18,8	68,5
	Satisfacción Moderada	57	26,3	26,8	95,3
	Satisfacción Alta	10	4,6	4,7	100,0
	Total	213	98,2	100,0	
Perdidos	NS / NC	4	1,8		
Total		217	100,0		

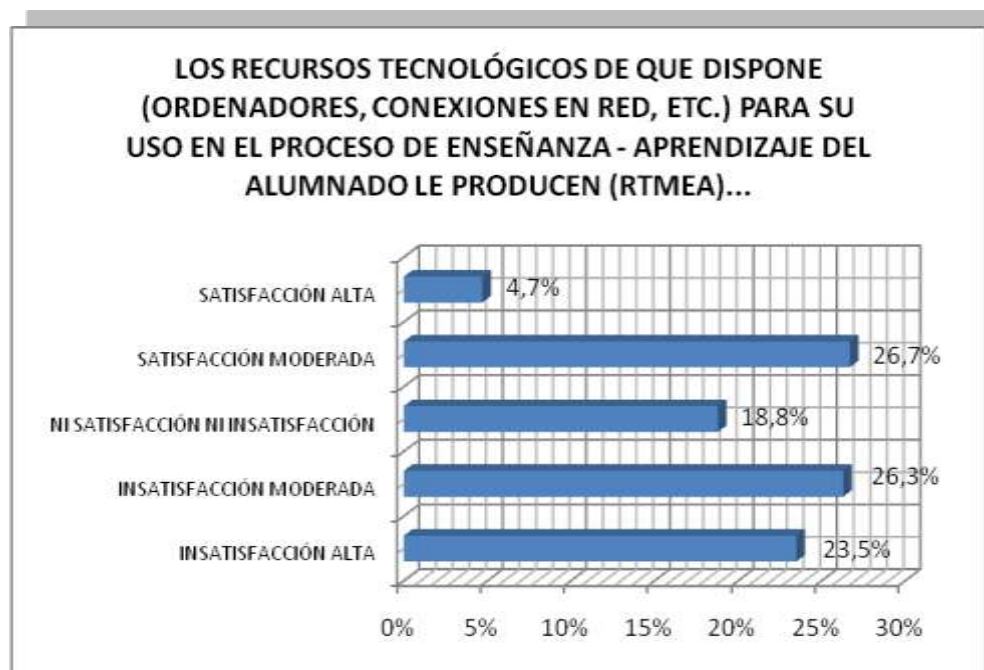


Gráfico 14: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a los Recursos Tecnológicos Disponibles Para su Uso en los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje de sus Alumnos

Ya hablando de este caso concreto, aunque la proporción de docentes encuestados que no se muestran ni satisfechos ni insatisfechos se ha reducido a un 18.8 % con respecto a otras cuestiones anteriores de este ámbito, sí que se nota más acusadamente el descontento general del profesorado rural andaluz con respecto a los recursos T.I.C.s existentes en sus centros para su uso didáctico, en tanto en cuanto casi la mitad exacta de los mismos (49.8 %) hace valer su insatisfacción al respecto, tanto en grado moderado como elevado, mientras que no llega a la tercera parte de la muestra total participante (31.4 %) el porcentaje de estos maestros que sí que emite una valoración positiva sobre este tema particular.

El siguiente ítem del cuestionario que debemos analizar también hace clara referencia a aspectos relacionados con la organización T.I.C. de los centros educativos rurales andaluces. Veámoslo...

ÍTEM D.2.6: La Organización del Profesorado de su Centro Para el Pleno Aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías Disponibles le Produce (ODANT)...

Para esta pregunta el análisis de las frecuencias de respuesta de los encuestados ha arrojado las siguientes cifras:

LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO DE SU CENTRO PARA EL PLENO APROVECHAMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DISPONIBLES LE PRODUCE (ODANT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	30	13,8	14,3	14,3
	Insatisfacción Moderada	48	22,1	22,9	37,1
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	78	35,9	37,1	74,3
	Satisfacción Moderada	48	22,1	22,9	97,1
	Satisfacción Alta	6	2,8	2,9	100,0
	Total	210	96,8	100,0	
Perdidos	NS / NC	7	3,2		
Total		217	100,0		

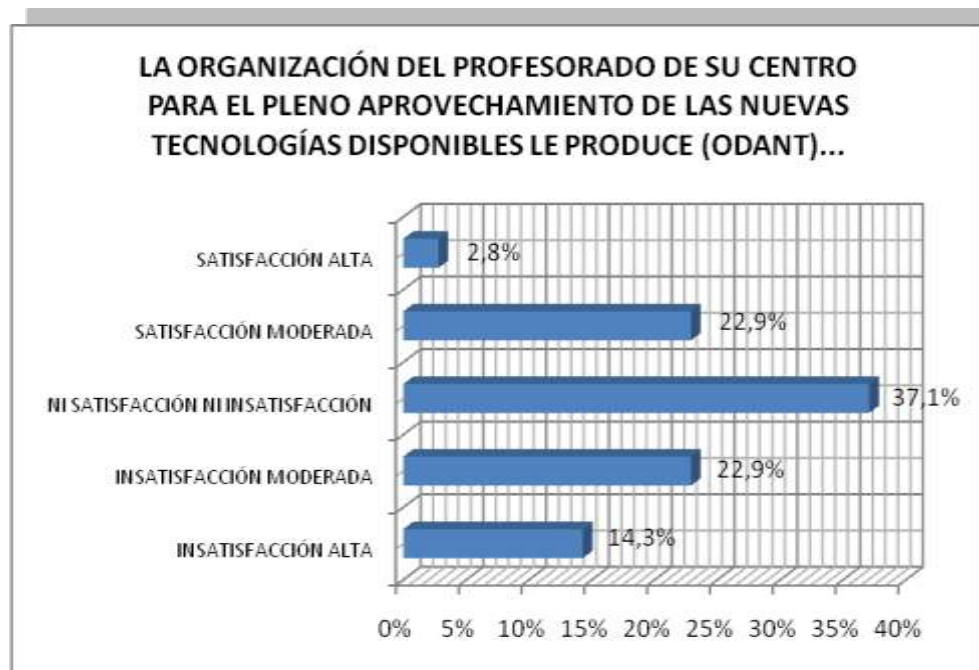


Gráfico 15: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Organización Docente de sus Centros Para el Pleno Aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías

Se mantiene también en este ítem la tendencia normalizada de respuesta por parte de la muestra del profesorado rural andaluz participante en la investigación. Así, podemos observar nuevamente una elevada proporción de sujetos (37.1 %) que no manifiestan ni satisfacción ni insatisfacción respecto a la gestión, por parte del centro, de sus docentes para el pleno aprovechamiento de las T.I.C.s, lo que otra vez marca una clara línea divisoria entre aquellos maestros que están abiertamente descontentos sobre este particular respecto (37.2 %), y los que sí que valoran de un modo moderado o altamente positivo la manera que tienen sus instituciones de llevar este tema, que constituyen, en total, un 25.7 % de las respuestas que se otorgaron a esta cuestión.

En cuanto a la organización temporal, tampoco se detectaron grandes sorpresas...

ÍTEM D.2.7: La Organización del Tiempo en su Centro Para el Pleno Aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías Disponibles le Produce (OTANT)...

Cuestión claramente relacionada con la inmediatamente anterior y que, en la misma línea de investigación, pretendía averiguar hasta qué punto consideraba eficaz el profesorado rural andaluz la gestión de los tiempos en sus centros para obtener el mejor rendimiento a las T.I.C.s. Los resultados obtenidos en este particular fueron los siguientes:

LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN SU CENTRO PARA EL PLENO APROVECHAMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DISPONIBLES LE PRODUCE (OTANT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	37	17,1	17,5	17,5
	Insatisfacción Moderada	53	24,4	25,0	42,5
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	68	31,3	32,1	74,5
	Satisfacción Moderada	48	22,1	22,6	97,2
	Satisfacción Alta	6	2,8	2,8	100,0
	Total	212	97,7	100,0	
Perdidos	NS / NC	5	2,3		
Total		217	100,0		

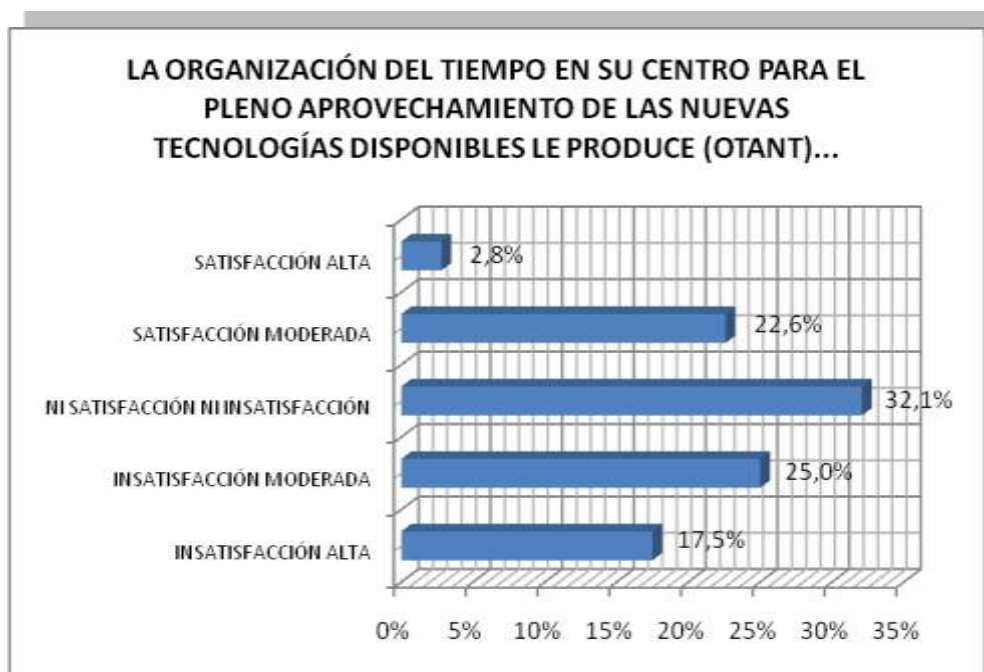


Gráfico 16: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Organización Temporal de sus Centros Para el Pleno Aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías

Al igual que ocurría con la gestión de los recursos humanos y, tal y como revelan los datos, la organización de los tiempos en los C.P.R.s andaluces para el pleno aprovechamiento del potencial de las T.I.C.s mantiene unas proporciones de respuesta casi idénticas, en lo que a satisfacción de su profesorado se refiere...

Así, un 32.1 % de los encuestados no se muestra ni satisfecho ni insatisfecho respecto a esta cuestión particular, pero nuevamente se establece una clara división entre el porcentaje de aquellos docentes abiertamente descontentos con la gestión de sus centros en este aspecto que, de una forma moderada o alta, alcanza un significativo 42.5 % de la muestra de estudio, y el de los que sí que valoran positivamente este sistema de organización que, en contraste al ámbito docente, nuevamente se constituye en minoría con tan sólo una escasa cuarta parte de los encuestados (25.4 %).

ÍTEM D.2.8: En General, el Grado de Satisfacción que le Produce la Organización de las Nuevas Tecnologías en su Centro es (SOENT)...

Al igual que ocurría con el ámbito docente, aquí también se ha optado por añadir un ítem que permitiera valorar en conjunto la satisfacción del profesorado del medio rural andaluz respecto a todos los aspectos relacionados con la organización y gestión de las T.I.C.s en sus respectivos centros. Así, los resultados que se obtuvieron tras el correspondiente análisis de frecuencias obedecen a los siguientes datos:

EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO ES (SOENT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	28	12,9	13,2	13,2
	Insatisfacción Moderada	54	24,9	25,5	38,7
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	69	31,8	32,5	71,2
	Satisfacción Moderada	55	25,3	25,9	97,2
	Satisfacción Alta	6	2,8	2,8	100,0
	Total	212	97,7	100,0	
Perdidos	NS / NC	5	2,3		
Total		217	100,0		

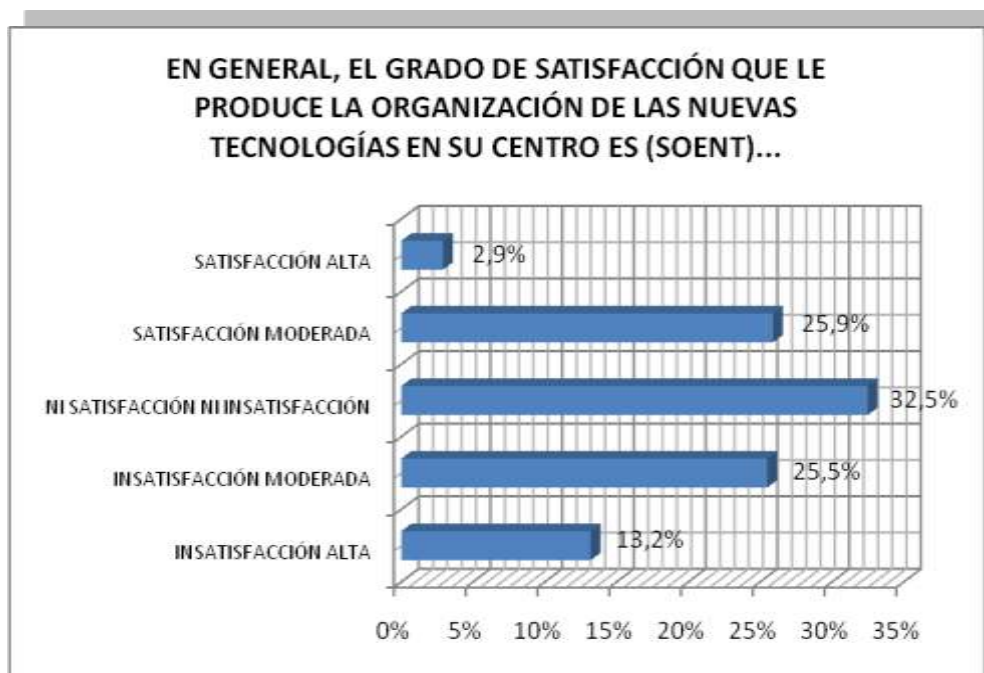


Gráfico 17: Satisfacción General del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Organización de las Nuevas Tecnologías en sus Centros

En realidad y, tal y como podemos apreciar, no se han producido grandes cambios en los resultados de la valoración general de este ámbito con respecto a los obtenidos en el análisis particular de los ítems que lo componen: nuevamente se aprecia un porcentaje importante (32.5 %) de docentes que se muestran indiferentes ante los temas referentes a la organización T.I.C. de sus centros, y que marca, en cierta medida, una clara división de tendencia estadísticamente normalizada entre los sujetos que valoran negativamente esta realidad, que constituyen una mayoría simple del 38.7 % de la muestra participante en la investigación, frente a aquellos de sus compañeros que sí se encuentran moderada o altamente satisfechos con sus modelos de gestión, y que constituyen el 28.7 % de los encuestados que respondieron a esta pregunta, lo cual no hace sino ratificar todos los resultados que hemos venido analizado con anterioridad a lo largo del presente capítulo.

Veamos para finalizar, una valoración más global de todo lo dicho anteriormente...

ÍTEM D.3: En General, el Grado de Satisfacción Personal y Profesional que le Producen las Nuevas Tecnologías es (SGNT)...

Se realiza en este ítem una valoración final de la satisfacción del profesorado rural de la comunidad autónoma andaluza respecto a las T.I.C.s, que abarca tanto lo personal como lo profesional, para poder tener, así, una visión más completa de todos los aspectos analizados durante las cuestiones anteriores. Los resultados obtenidos se detallan a continuación:

EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL QUE LE PRODUCEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS ES (SGNT)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfacción Alta	5	2,3	2,4	2,4
	Insatisfacción Moderada	13	6,0	6,3	8,7
	Ni Satisfacción Ni Insatisfacción	40	18,4	19,2	27,9
	Satisfacción Moderada	124	57,1	59,6	87,5
	Satisfacción Alta	26	12,0	12,5	100,0
	Total	208	95,9	100,0	
Perdidos	NS / NC	9	4,1		
Total		217	100,0		

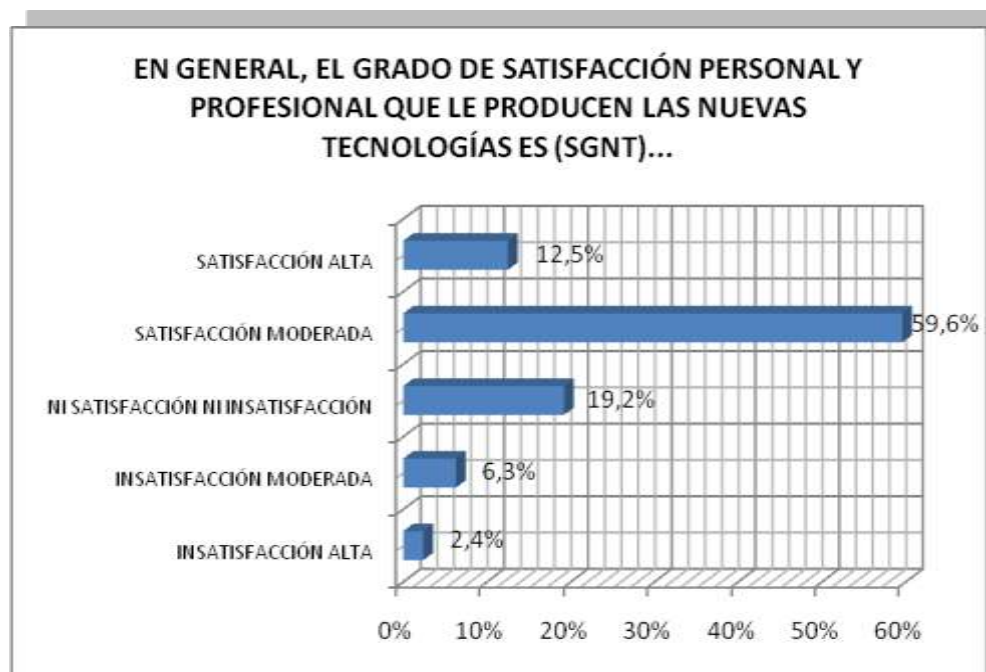


Gráfico 18: Satisfacción General, Personal y Profesional del Profesorado Rural Andaluz Respecto a las Nuevas Tecnologías

Como se puede ver, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de un modo sui generis, han tenido una buena acogida por parte del profesorado de la escuela rural andaluza, en tanto que son objeto de la aprobación de más del 70 % de la muestra participante en la investigación (72.1 %), lo que revela, nuevamente, ese sentido de la apertura que esta comunidad educativa está manifestando hacia la incorporación a la Sociedad del Conocimiento, tal y como aventuraban autores como CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), BUSTOS JIMÉNEZ (2010; 2006) o BERLANGA QUINTERO (2003).

Tan sólo un escaso 8.7 % de los encuestados se pronuncia abiertamente insatisfecho respecto a las mismas, mientras que un 19.2 % de estos docentes permanece indiferente ante esta cuestión particular.

2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Se procede en este apartado y, siguiendo la línea de trabajo trazada en capítulos anteriores, al análisis de contingencias de los ítems que componen esta dimensión del instrumento en función del tipo de centro (T.I.C.). Para ello, una vez más, se recurre, dada la naturaleza categórica de las variables implicadas, a la aplicación de la prueba χ^2 de Pearson con un nivel estadístico de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), tras cuyo cálculo se han obtenido los siguientes resultados...

2.1.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA

Con respecto a los ítems que componen el ámbito de estudio de la docencia, las cifras obtenidas no dejan lugar a dudas:

ÍTEMS	G.L.	χ^2	P (SIG.)	CASOS VÁLIDOS
IANT	4	7,033	0,134	214
IANTA	4	5,595	0,231	214
IACL	4	5,137	0,273	207
MANT	4	15,863	0,003**	209
MDNT	4	5,364	0,252	212
RPNT	4	2,992	0,559	208
EPNT	4	1,124	0,890	213
GTNT	4	2,462	0,651	210
SNTD	4	4,079	0,395	212

Tabla 1: Resultados de la Prueba χ^2 de Pearson en el Ámbito de la Docencia

En lo que al tipo de centro se refiere, tan sólo se han detectado diferencias estadísticamente significativas en la variable MANT, relativa, tal y como veíamos anteriormente, a la satisfacción que provocaba en el profesorado rural andaluz la supuesta mejora del aprendizaje que, gracias a las T.I.C.s, experimentaba su alumnado. En el siguiente gráfico podemos comprobar con facilidad y, no sin cierta preocupación, que la mayor parte de los encuestados satisfechos en algún grado sobre este particular respecto no se concentra en los centros T.I.C., como hubiera cabido esperar, sino en los C.P.R.s ordinarios, en donde 111 de estos maestros (53.1 %) se muestran contentos con la influencia de esta tecnología en el aprendizaje de sus alumnos, frente a los 34 (16.3 %) que desarrollan su labor en los centros T.I.C., y en donde hubiera resultado más lógico encontrar los mayores índices de aprobación sobre esta cuestión en concreto.

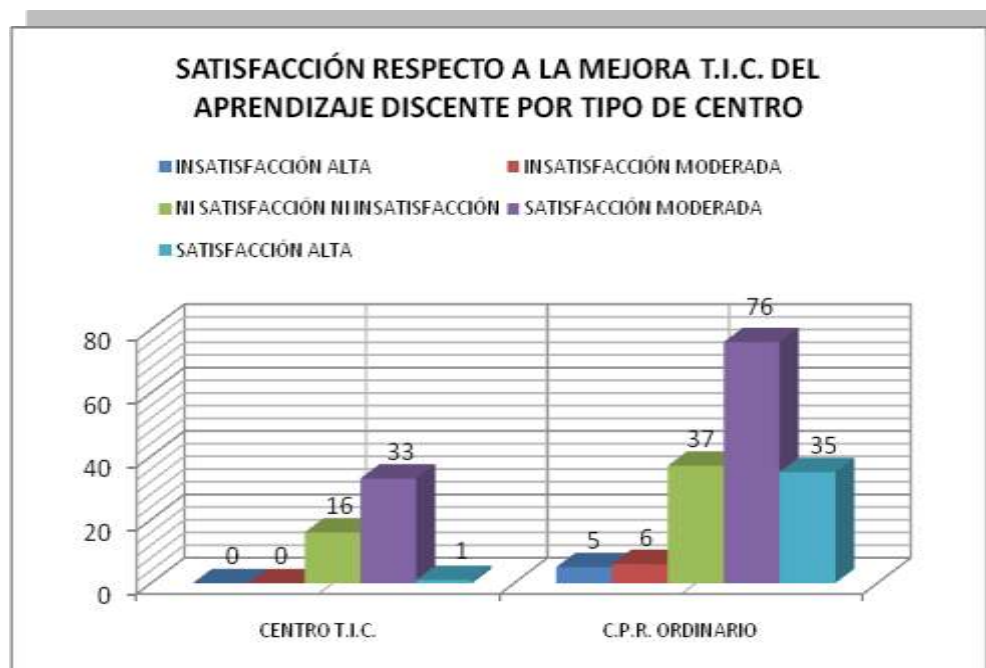


Gráfico 19: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Mejora del Aprendizaje de su Alumnado Gracias a las T.I.C.s, por Tipo de Centro

2.2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Ya en el ámbito de la satisfacción docente en referencia a los aspectos organizativos de las T.I.C.s en los centros rurales andaluces, los resultados obtenidos tras la aplicación de la correspondiente prueba de contingencia son los que pasan a detallarse a continuación:

ÍTEMS	G.L.	χ^2	P (SIG.)	CASOS VÁLIDOS
GPNT	4	28,679	0,000**	214
SONT	4	13,077	0,011**	211
PMNT	4	36,370	0,000**	210
SMTEA	4	37,860	0,000**	210
RTMEA	4	25,479	0,000**	213
ODANT	4	15,045	0,005**	210
OTANT	4	17,832	0,001**	212
SOENT	4	26,273	0,000**	212
SGNT	4	6,186	0,186	208

Tabla 2: Resultados de la Prueba χ^2 de Pearson en el Ámbito de la Organización Escolar

En este contexto y, contrariamente a lo que sucedía en el entorno docente, las diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) se multiplican hasta el punto de que se detectan en todas las variables que componen el ámbito de estudio, con la excepción de la última (SGNT), destinada a realizar una valoración final de la satisfacción personal y profesional del profesorado rural de la comunidad autónoma andaluza respecto al papel que han jugado las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la vida en sus centros y su labor docente, en la cual no se detectan grandes fluctuaciones en los niveles de respuesta.

Así podemos comprobar cómo, en primer lugar y, no sin cierta lógica, hay una mayor y profunda insatisfacción de los encuestados de los C.P.R.s ordinarios con respecto al grado de presencia de las T.I.C.s en sus centros (GPNT), en donde 70 de estos enseñantes (32.71 %) se muestran abiertamente descontentos sobre esta situación frente a los sólo 6 (2.8 %) de los centros T.I.C. que comparten idéntica opinión. Se observa asimismo un gran contraste entre las proporciones de sujetos que se muestran indiferentes sobre esta cuestión, concentrándose la mayoría de ellos, al igual que en el caso anterior, en los centros ordinarios (20.56 %)



Gráfico 20: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Mejora del Aprendizaje de su Alumnado Gracias a las T.I.C.s, por Tipo de Centro

Una situación muy parecida nos encontramos al valorar las diferencias por tipo de centro que se observan en los niveles de satisfacción de la muestra participante en la

investigación respecto al sistema de organización y gestión de las T.I.C.s (SONT), y en donde, como se puede apreciar, nuevamente el grueso de los sujetos abiertamente insatisfechos o indiferentes, concretamente 117 de los mismos (55.4 %), se concentra en los colegios públicos rurales ordinarios, frente a los 23 (10.9 %) que aparecen en los centros T.I.C.. Se observa también, al igual que en los ítems anteriores, un ligero aumento de la satisfacción docente en los centros ordinarios, si bien, el contraste de proporción no es tan significativo como en los casos de descontento.



Gráfico 21: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto al Sistema de Organización y Gestión de las T.I.C.s por Tipo de Centro

El mismo fenómeno aparece al observar las valoraciones otorgadas a los presupuestos destinados a la presencia, gestión y mantenimiento de las T.I.C.s en los C.P.R.s andaluces (PMNT), pues otra vez son mayoría en los centros ordinarios los profesores insatisfechos e indiferentes, con un total de 128 (60.95 %), frente a los 19 (9.1 %) de los centros T.I.C.



Gráfico 22: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a los Presupuestos Para la Gestión y Mantenimiento de las T.I.C.s por Tipo de Centro

En este caso, además, así como en los dos siguientes, la proporción de sujetos satisfechos en mayor o menor medida permanece casi inalterable en función del tipo de centro implicado, si bien la tendencia a que el descontento o la indiferencia de los encuestados sea ampliamente mayor en los colegios públicos rurales ordinarios se mantiene indiscutiblemente en todos los ítems analizados pues, tal y como se percibe en el gráfico 23, hay 125 de estos maestros (59.5 %) de C.P.R. común que se muestran indiferentes o manifiestamente insatisfechos con respecto a las posibilidades que la gestión actual de las T.I.C.s ofrecen a la mejora del aprendizaje de sus alumnos (SMTEA), frente a los 44 de los centros T.I.C. (20.9 %).

Tal opinión les merece, asimismo, la dotación de recursos tecnológicos disponibles en los centros para la mejora del aprendizaje del alumnado (RTMEA), objeto del enojo de 96 (45.1 %) de los docentes que ejercen su labor en centros ordinarios, frente a los sólo 10 (4.6 %) de los centros rurales T.I.C.s andaluces que comparten su opinión

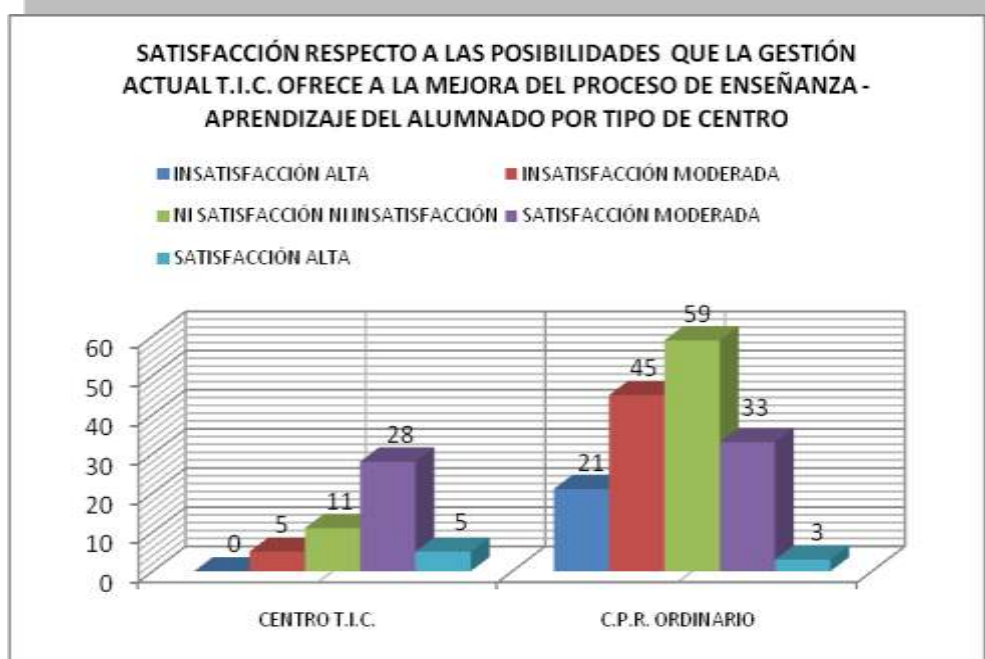


Gráfico 23: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a las Posibilidades que la Actual Gestión de las T.I.C.s Ofrece a la Mejora del Aprendizaje Discente por Tipo de Centro

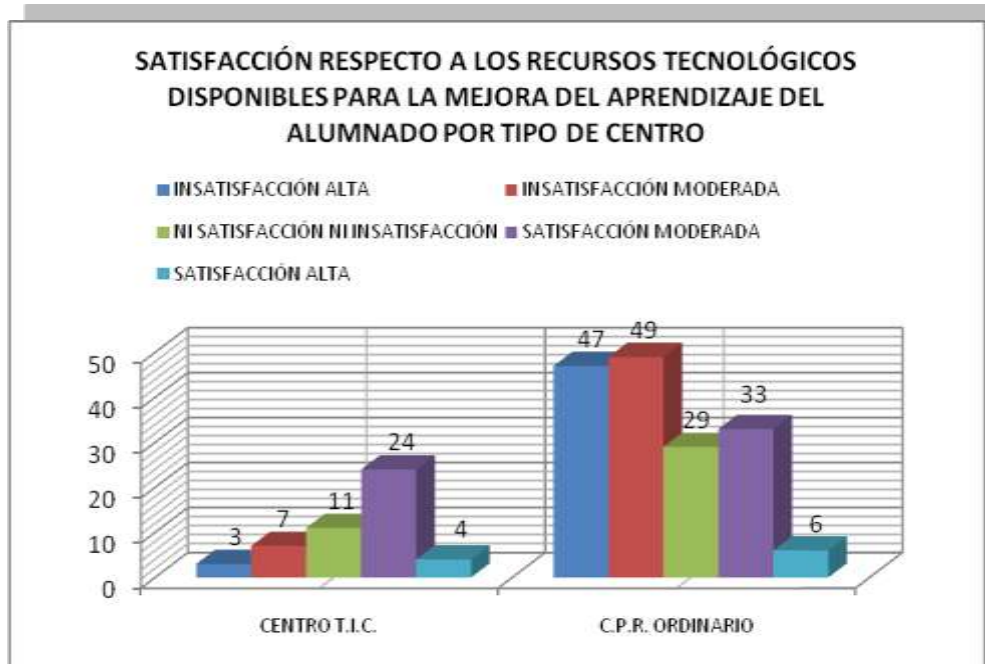


Gráfico 24: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a los Recursos Tecnológicos Disponibles Para la Mejora del Aprendizaje Discente por Tipo de Centro

Igualmente significativas han sido las diferencias de valoración que se han realizado acerca de la organización docente de los C.P.R.s para el pleno aprovechamiento de las T.I.C.s (ODANT), objeto del descontento o la indiferencia de 127 de los docentes de las escuelas rurales ordinarias (60.4 %), en contraste a los 29 (13.8 %) de los centros T.I.C., en donde la población, en general, parece contentarse más con los aspectos organizativos de estos recursos que en las instituciones comunes

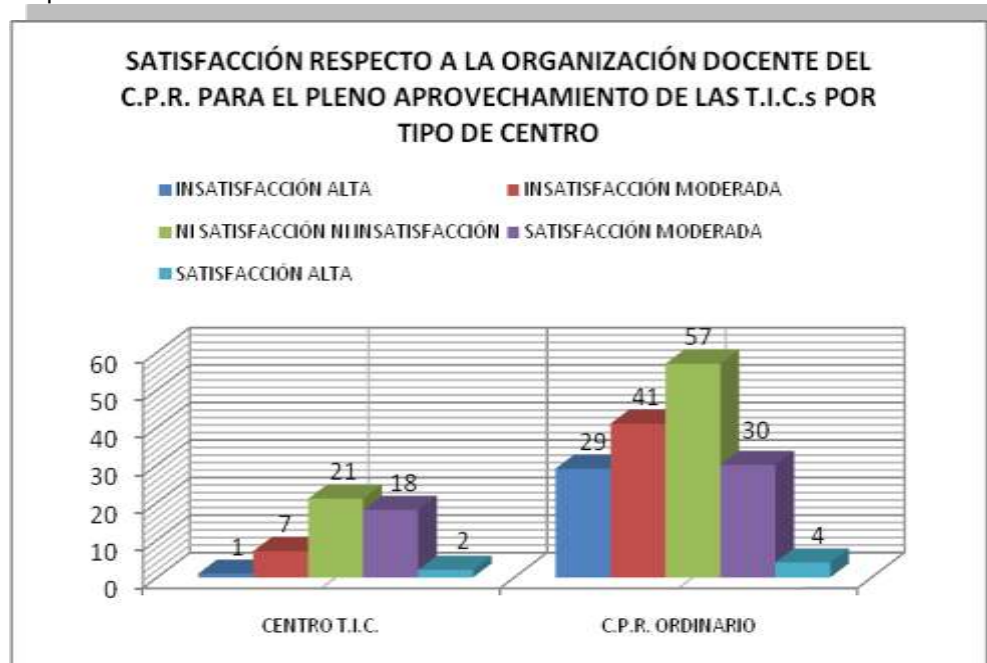


Gráfico 25: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Organización Docente del C.P.R. Para el Pleno Aprovechamiento de las T.I.C.s por Tipo de Centro

Las mismas diferencias, y en muy parecida proporción, se han detectado respecto a las opiniones emitidas por los encuestados en relación con la organización de los tiempos de sus centros para la optimización del disfrute del potencial de las T.I.C.s (OTANT). En este sentido, nuevamente se aprecia que la mayor proporción de sujetos indiferentes o manifiestamente insatisfechos se concentra en los colegios rurales ordinarios, con 127 docentes (59.9 %), frente a los sólo 31 (14.6 %) que comparten su opinión en los centros T.I.C. andaluces.



Gráfico 26: Satisfacción del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Organización Temporal del C.P.R. Para el Pleno Aprovechamiento de las T.I.C.s por Tipo de Centro

Finalmente y, para dar cumplido punto y final al análisis de contingencias de este capítulo, también se han detectado, en la misma línea de todos los casos anteriores, diferencias estadísticamente significativas a favor de los docentes descontentos o indiferentes de los C.P.R.s comunes, en tanto que asciende a 128 (60.3 %) el total de los mismos que manifiesta abiertamente tal valoración, en contrapartida a los escasos 23 (10.8 %) de las escuelas rurales T.I.C. que comparten tal opinión y que, sin duda, constituyen una proporción de muestra menos elevada que la anterior



Gráfico 27: Satisfacción General del Profesorado Rural Andaluz Respecto a la Organización de las T.I.C.s por Tipo de Centro

3.- CONCLUSIONES

En síntesis y, siguiendo en consonancia con la línea de trabajo establecida en los capítulos anteriores, podemos concluir esta parte del estudio con la exposición de los siguientes hallazgos:

- En el ámbito de la docencia, los niveles de satisfacción medios de los ítems correspondientes son comparativamente más altos que los que integran el de la organización escolar, manifestándose esta evidencia en aspectos como la posibilidad que ofrecen las T.I.C.s de mejorar el trabajo docente en lo que a metodología, selección, organización y presentación de contenidos se refiere, objeto de una valoración media de satisfacción moderada (4.01), o la posibilidad de enriquecimiento personal y profesional que ofrecen estas tecnologías al profesorado, con un nivel de aceptación mayor, si cabe (4.11). Frente a estas opiniones, encontramos que, en el ámbito organizativo, ninguno de los aspectos tratados llega siquiera al aprobado general, ya que la cuestión que mejor puntuación media (2.94) obtiene es la relativa al grado de presencia de las T.I.C.s en los centros de los encuestados, que todavía resulta de manifiesta insatisfacción, aunque con tendencia a la indiferencia por parte de la muestra participante en la investigación.
- El interés del alumnado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación es objeto de valoración altamente positiva por parte del profesorado rural andaluz que, en una proporción del 78 %, se muestra moderada o altamente satisfecho al respecto. Esta tendencia se repite cuando se les pregunta por el interés que muestran los estudiantes por hacer de estos recursos tecnológicos un medio de aprendizaje, lo que suscita la aprobación del 71 % de los encuestados, o por la atención general que los niños muestran hacia la clase gracias a las T.I.C.s, que merece el visto bueno de un también significativo 67.1 %.
- En cuanto a los rendimientos académicos, la mejora del aprendizaje de los estudiantes, gracias a la influencia de las T.I.C.s, es también objeto de satisfacción moderada o alta de casi un 70 % de la muestra de profesores del medio rural andaluz participantes en la

investigación (69.4 %), lo que prueba que la presencia de estos recursos está ayudando a optimizar la calidad de la formación de los alumnos en este contexto.

- Por otra parte y, centrados ya en la figura del propio docente, sí que se ha observado una aprobación moderada o alta por parte de la gran mayoría de los encuestados (82.5 %) cuando fueron preguntados por las posibilidades que las T.I.C.s ofrecían para el perfeccionamiento de sus tareas profesionales, sobre todo en lo referente a la metodología, selección, organización y presentación de contenidos u otros aspectos curriculares. Es más, incluso la superación de las barreras geográficas, tan habituales en el ámbito rural, ha sido objeto de positiva valoración por parte de casi la mitad de sujetos de este colectivo (47.6 %), puesto que, gracias a estas tecnologías, han podido sostener una relación profesional satisfactoria con los colegas de otros centros separados por la distancia. No obstante este último resultado, también hay que hacer constar que casi un 40 % (39.4 %) de la muestra restante, se mostraba bastante indiferente respecto a este hecho en particular, lo que evidencia la necesidad de fomentar la interconexión en red de las escuelas rurales (MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q, 2002: 64; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2004, 93; 2001a)
- Las T.I.C.s también parecen contentar a la mayor parte de estos profesores, en lo que a las posibilidades de enriquecimiento personal y profesional derivadas de su uso se refiere, ya que son objeto de la satisfacción moderada o alta de un 83.1 % de los sujetos que respondieron a la cuestión, los cuales, también en proporción elevada (72.4 %), dieron igualmente el visto bueno a las mejoras que el uso de estas tecnologías aportaba a la gestión de su tiempo de trabajo y que, en los tiempos que corren, de mayor exigencia para el docente, son dignas de agradecer.
- Finalmente, en cuanto al grado de satisfacción general que, con respecto a su labor profesional, producían las Tecnologías de la Información y la Comunicación a estos maestros, hay que decir que la opinión de más de las tres cuartas partes de la muestra del estudio es excelente, por cuanto un 78.3 % se manifiesta como moderada o altamente satisfecho al respecto. Sólo un 18.9 % del colectivo restante permanece indiferente ante esta cuestión, mientras que el último y poco significativo 2.8 % de la muestra de investigación afirma estar abiertamente descontento sobre este tema en particular.
- En el ámbito de la organización escolar, por otra parte, los niveles medios de satisfacción del profesorado encuestado son, como hacíamos constar con anterioridad, notoriamente inferiores a los obtenidos en el entorno docente, oscilando estos, siempre en la margen de la manifiesta insatisfacción, entre 2.63 y 2.94, puntuación esta última más alta que corresponde precisamente al grado de presencia que tienen las T.I.C.s en los colegios públicos rurales andaluces, y que tiende hacia la indiferencia. Esto evidencia que, si bien los potenciales docentes de estas tecnologías sí que satisfacen a estos maestros, la forma en la cual se están organizando estos recursos no es objeto de su agrado, lo que necesariamente invita a la reflexión, tanto por parte de la administración pública, como a los equipos directivos de estas escuelas.
- Primeramente, existe una importante división de opiniones a la hora de valorar el grado de presencia que tienen las T.I.C.s en los centros rurales hoy en día, pues no llega a satisfacer a la mitad de los encuestados (40.2 %), de los cuales, por otra parte, también existe una significativa proporción que se manifiesta abiertamente descontenta al respecto (35.5 %). A decir verdad, ni siquiera los actuales modelos de organización y gestión de estos recursos parecen ser objeto de aprobación consensuada por parte de estos docentes, ya que les producen, mayoritariamente, (34.6 %) insatisfacción abierta en algún grado frente al 32.8 % que sí que parece otorgarles un voto de confianza, lo que evidencia que, en temas organizativos, las T.I.C.s tienen que andar todavía un largo trecho para poder ser implementadas con eficacia.
- Tal ocurre con los asuntos económicos y, muy especialmente, con las dotaciones presupuestarias de los centros destinadas a fomentar la presencia y el mantenimiento de las T.I.C.s en sus aulas, objeto del descontento mayoritario de un 41.9 % del profesorado del medio rural andaluz, en contraposición al 30 % que sí que se pronuncia abiertamente satisfecho sobre el particular.

- Centrados, por otro lado, en la incidencia que los aspectos de la organización escolar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ejercen sobre el aprendizaje, aparecen resultados que siguen, en gran medida, en la misma línea de tendencia que los hallazgos anteriores. Tal es el caso, de las posibilidades que ofrece la gestión de estos recursos en los centros rurales, de cara a la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, que genera una división de opiniones tal, que los porcentajes de respuesta se dividen, casi equitativamente, entre aquellos encuestados que están descontentos al respecto (33.8 %), los que permanecen indiferentes (33.3 %), y los que sí que ven esta realidad con buenos ojos (32.8 %).
- Igualmente, cuando se trata de valorar los recursos tecnológicos disponibles en nuestras escuelas rurales para su uso en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos, los resultados tampoco resultan halagüeños, en tanto que casi la mitad exacta (49.8 %) de los maestros que participaron en la evaluación suspenden tácitamente a estas dotaciones, mientras que, tan sólo un 31.5 % de los mismos, las considera adecuadas para el fin al cual están destinadas. Este resultado, por otra parte, no resulta extraño, si tenemos en cuenta, además, que casi las tres cuartas partes de la muestra (74.3 %), o bien opina que la organización actual del profesorado de su centro para el pleno aprovechamiento de las T.I.C.s es poco satisfactoria, o sencillamente permanece indiferente ante la cuestión, por no decir que la situación se repite, casi exactamente (74.5 %) cuando, en lugar de hablar del personal docente, nos centramos en los aspectos de ordenación de los tiempos del centro, hechos estos que hacen pensar que, tanto los recursos humanos como los técnicos y económicos no se han gestionado correctamente, de cara a optimizar todo los potenciales logros que este sistema organizativo habría podido propiciar.
- En el terreno ya de las satisfacciones generales, el ámbito de la organización escolar sale, tal y como hemos venido viendo, mal parado, pues casi un 40 % de los encuestados (38.7 %) se muestra abiertamente descontento al respecto, un 32.5 % afirma no estar ni satisfecho ni insatisfecho y, tan sólo el 28.7 % dice estar complacido con la forma en la cual se han gestionado las T.I.C.s en sus centros. Estos niveles, no obstante, varían significativamente cuando, de forma genérica, se pide a estos docentes que valoren esta realidad desde el punto de vista personal y profesional pues, en general, casi las tres cuartas partes de la muestra (72.1 %) sí que se pronuncia como moderada o altamente satisfecha sobre este particular, frente a un escaso 8.7 % que no considera especialmente dichosa su vida tras la llegada de estas tecnologías.
- En lo que se refiere al análisis de contingencias en función de la pertenencia o no a la denominación administrativa de centro T.I.C., se han detectado varias diferencias estadísticamente significativas e interesantes que pueden sintetizarse de la siguiente forma:
 - En el ámbito de la docencia y, contrariamente a lo que se pudiera suponer, se ha detectado un importante aumento de los niveles de satisfacción del profesorado de los C.P.R.s comunes andaluces respecto a las mejoras de aprendizaje de los estudiantes que la implementación de las T.I.C.s ha propiciado, pues se concentra en ellos más de la mitad de la muestra total (53.1 %) que otorga esta valoración positiva, situación esta que no hace sino demostrar que la presencia de esta tecnología sí que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza.
 - En el ámbito de la organización escolar, por otra parte, y, asumiendo que, tal y como decíamos antes, todos los aspectos relativos al mismo, han sido, en general, mal puntuados por la muestra participante en el estudio se ha detectado, para empezar y, en relación al grado de presencia de las T.I.C.s en los centros del medio rural andaluz, un importante contraste en los niveles de insatisfacción de los encuestados que se decanta a favor de las escuelas rurales ordinarias, por cuanto un 53.2 % de los docentes de este tipo de instituciones se muestra abiertamente descontento o indiferente ante esta realidad frente al 6.5 % de sujetos de los centros T.I.C. que comparten tal opinión.
 - Esta última situación de clara superioridad de la insatisfacción docente en las instituciones rurales comunes se repite, casi sistemáticamente, en otras variables del ámbito organizativo, como, por ejemplo, la relativa al sistema de

organización y gestión de las T.I.C.s, en la cual la proporción de sujetos descontenta en este tipo de centros nuevamente supera la mayoría de la muestra participante (55.4 %), o las que se centraron en los presupuestos destinados al mantenimiento de estas tecnologías en las escuelas o las posibilidades que su actual gestión ofrecían a la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje del alumnado, que eran objeto de valoración negativa o indiferente por parte del 60.9 % y el 59.5 % de estos maestros respectivamente.

- Las diferencias estadísticamente significativas a favor de los colegios rurales normales también se mantienen en otras cuestiones de análogo carácter, a saber: los recursos disponibles para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, objeto de clara insatisfacción o indiferencia por parte del 58.6 % del total de docentes que participaron en la investigación, los cuales, como decimos, se encuentran trabajando en este tipo de centros; la organización docente y temporal de las instituciones para el pleno aprovechamiento de las T.I.C.s, que provocaron, en este caso y respectivamente, el descontento del 74.7 % y el 59.9 %; por no hablar del nivel de satisfacción general respecto a la organización escolar de estas tecnologías, que, también recibe una valoración poco satisfactoria o indecisa por parte del 60.3 % de estos profesores de escuelas rurales ordinarias.

CAPÍTULO

8

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

**EL SIGNIFICADO DE LOS
DATOS: REFRENDO
CUALITATIVO POR ALGUNOS
DE LOS PROTAGONISTAS**

CAPÍTULO VIII

EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

Tal y como se señalaba en el capítulo tercero de este trabajo, la triangulación metodológica, traducida en la convergencia de los análisis cuantitativo y cualitativo de datos científicos sobre los objetivos planteados, no hace sino aportar a nuestra investigación una visión mucho más fidedigna de la realidad que, no sólo nos ayuda a comprenderla mejor, sino que está mucho más próxima a la verdad, por cuanto se produce una mutua complementariedad de las técnicas empleadas que potencia sus beneficios individuales, a la par que reduce al mínimo sus limitaciones (COOK, T.D. Y REICHARDT, C.S., 1986; PÉREZ SERRANO, M.G., 1994; GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D., 1988: 15; HUSEN, T., 1988; COHEN, L. Y MANION, L., 1990).

En este caso y, para ilustrar mucho mejor las conclusiones extraídas de los análisis cuantitativos que hemos realizado sobre el cuestionario en capítulos anteriores, se ha optado por el desarrollo de entrevistas semiabiertas a sendos profesionales de la escuela rural andaluza en la actualidad. Concretamente, se recurrió a:

- Un profesor / tutor de Colegio Público Rural de la Comunidad Autónoma de Andalucía (P1).
- Una profesora / tutora de Colegio Público Rural de la Comunidad Autónoma de Andalucía (P2).
- Un director y profesor de Colegio Público Rural de la Comunidad Autónoma de Andalucía (D1).
- Un coordinador de Equipo de Orientación Educativa (E.O.E.) de la Comunidad Autónoma de Andalucía (C1).
- Un inspector de la Delegación de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía (I1).

Resulta evidente que el protocolo de entrevista empleado, dada la naturaleza de la técnica, no podía, ni de lejos, constar del mismo número de ítems que el cuestionario, por muy grande que sea nuestro afán de conseguir que sea un justo complemento a las conclusiones que de él se extraigan (CASTILLO ARREDONDO, S. Y CABRERIZO DIAGO, J., 2003; REYES

LÓPEZ, M.L., 2005; COLÁS BRAVO, P., 2001; AGUIRRE, S., 1995; LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J., 2003). No obstante y, dado que, como decíamos anteriormente, también este instrumento pasó por un juicio de expertos para poder validar la calidad científica de su contenido, el resultado final se adaptó bien a la finalidad perseguida, por lo que, para no romper con la dinámica llevada a cabo a lo largo de todo el trabajo, se ha optado por exponer los hallazgos obtenidos tras su correspondiente análisis, en función de las dimensiones de estudio del instrumento cuantitativo que hemos venido tratando en capítulos anteriores. De esta forma:

1.- ASPECTOS PRELIMINARES SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

En donde se recogen determinadas cuestiones relativas a algunas percepciones iniciales de corte biográfico de los entrevistados para ilustrar mejor el contenido de sus aportaciones. En este sentido:

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS		
ASPECTOS PRELIMINARES SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS		
CUESTIÓN 1.1: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuviste con la escuela rural durante tus estudios universitarios?. En su currículum... ¿se contempló la escuela rural en asignaturas concretas, contenidos específicos, experiencias, etc.?		
SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Pues estudié en la Universidad de Granada pero, la verdad, nunca mantuve contacto con la escuela rural mientras hacía la diplomatura y, desde luego, no había asignaturas ni contenidos específicos para abordar la realidad de lo que aquí estaba pasando”.</i>	81
P2	<i>“Hice la carrera en Sevilla y, con la excepción de un profesor que antes había sido maestro en una escuela rural y nos contaba cosas sobre el trabajo en ella, lo cierto es que el tema no se abordó nada”.</i>	83
D1	<i>“Estudié en la Universidad de Granada pero... la verdad, no recuerdo que se hablara específicamente de la escuela rural como parte del temario de ninguna asignatura”.</i>	86
C1	<i>“Estudié la diplomatura en Granada y, luego, la licenciatura en Málaga, pero, con sinceridad, en cinco años de carrera nunca hablaron de las peculiaridades de la escuela rural... Lo poco que sé viene de mi propia experiencia profesional y de lo que me llega de oídas de muchos compañeros”.</i>	88
I1	<i>“¡Eso hubiera querido yo!... que alguien me hubiera dicho de qué iba todo esto cuando empecé a dar clase y me destinaron a un C.P.R. ¡Otro gallo me hubiera cantado!”.</i>	91

Aunque tres de los cinco entrevistados estudiaron en la Universidad de Granada, y dos de ellos en las de Sevilla y Málaga, no se puede negar de ninguna manera que existe unanimidad en sus respuestas a la hora de afirmar que el tratamiento que recibe la escuela rural en sus respectivas Facultades de Educación es inexistente, de ahí la constante demanda por parte del profesorado actual de este medio de una formación inicial más específica para los docentes noveles (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). Es más, hay quien afirma radicalmente que, de haber recibido una preparación sobre este particular respecto *“otro gallo le hubiera cantado”*, en clara alusión a la necesidad de conocer mucho mejor las circunstancias que envuelven la realidad pedagógica para poder realizar un trabajo didáctico con el mayor grado de eficacia posible.

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS		
ASPECTOS PRELIMINARES SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS		
CUESTIÓN 1.2: ¿Qué hiciste cuando terminaste la carrera?. ¿Tuviste otros destinos anteriores al que tienes ahora?. ¿Cómo acabaste en una escuela rural?.		
SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Lo mío fue casi automático porque, al acabar la carrera, me puse a estudiar las oposiciones y aprobé a la primera, pero sin embargo, pese a haber sido funcionario desde primera hora, sí que he tenido varios destinos antes de este, por lo que he chupado carretera por un tubo, aunque ninguno de ellos había sido en un C.P.R. La verdad es que me quedé aquí porque me gustó el ambiente. Es un pueblo pequeño y se vive bien si tienes un trabajo estable. Creo que no hay mucho más”.</i>	81

**CAPÍTULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS**

P2	<i>“Al acabar estuve bastante tiempo con la interinidad y las oposiciones porque no conseguía sacar plaza, así que destinos, los he tenido a montones. Lo que pasa es que al final tuve suerte, porque cuando me tocó este C.P.R. me di cuenta de que estaba sólo a quince kilómetros del lugar donde vivo. Así que me quedé aquí definitivamente”.</i>	83
D1	<i>“Creo que hice un poco lo típico... las oposiciones, el vagabundeo de destinos y poco más. Sinceramente me daba igual porque sólo quería acabar en un lugar tranquilo donde vivir, así que una escuela en un pueblo pequeño resultaba ideal para mis propósitos y decidí dejar de dar vueltas. Fue lo mejor para mí, sin duda”.</i>	86
C1	<i>“Al acabar la carrera me puse con las oposiciones y tuve muchísima suerte, porque aprobé a la primera. Como sabes, no estoy propiamente en una escuela rural pero, al estar en un E.O.E., cubro muchos centros, y, entre ellos, tengo varios C.P.R.s, así que se podría decir en cierta manera que tengo parte en ellos. He tenido suerte porque llegué al E.O.E. en comisión de servicio y aquí sigo...”.</i>	88
I1	<i>“Cuando acabé me puse a estudiar las oposiciones y, entre la interinidad, que fueron cinco años de destinos por toda Andalucía, y otros quince de maestro funcionario, que estuve también en varios sitios, la verdad es que me he movido más de la cuenta. Ahora, con la inspección no es que esté en una escuela rural porque presto atención a muchos colegios, pero también tengo que atender a centros de este tipo, así que trabajo con ellos con relativa frecuencia”</i>	91

Contrariamente a las muchas dudas que hay hoy día acerca de qué camino seguir cuando uno acaba su titulación universitaria, nuestros entrevistados lo tuvieron claro desde el primer momento: lo mejor era acceder a la docencia mediante el concurso – oposición a la función pública. Y así lo hicieron. Dos de ellos afirman haber aprobado a la primera y se consideran afortunados por ello pero, pese a esto, lo cierto es que de los cinco participantes, cuatro de ellos, han tenido que itinerar bastante, debido a que tuvieron que cubrir numerosos destinos profesionales antes de llegar a donde se encuentran ahora. Sólo uno afirma llevar, desde que empezó a trabajar, en el mismo lugar y, casi todos ellos manifiestan haber elegido un C.P.R. como destino definitivo, o bien por la vida tranquila que ofrecía el trabajo en el medio rural, o por la poca distancia que existía entre el centro de trabajo y su residencia oficial, factor este que siempre es muy tenido en cuenta a la hora de solicitar destinos y traslados profesionales.

Veamos ahora cuál es la situación administrativa en la cual se encuentran estos profesores:

RECOPILACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS		
ASPECTOS PRELIMINARES SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS		
CUESTIÓN 1.3: ¿Cuál es tu situación administrativa en la actualidad?		
SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Soy funcionario de carrera y estoy en activo y con destino definitivo en este centro”.</i>	81
P2	<i>“Soy funcionaria”.</i>	83
D1	<i>“Soy funcionario y estoy en activo, si es a eso a lo que te refieres”.</i>	86
C1	<i>“Funcionario... ¡gracias a Dios!, pero estoy en el E.O.E. en comisión de servicios desde que accedí al cuerpo”.</i>	88
I1	<i>“Pues soy funcionario, como todos los inspectores... ¡digo yo!”.</i>	91

Pocos comentarios se pueden realizar a este resultado por cuanto, efectivamente y, tal y como se puede deducir de las respuestas esgrimidas a la cuestión anterior, todos los participantes en la entrevista tienen en la actualidad la condición administrativa de funcionario público de carrera y se encuentran en activo con destino definitivo en sus respectivos centros. Tan sólo el coordinador del Equipo de Orientación Educativa (E.O.E.) afirma que, pese a estar trabajando allí desde su llegada a la administración, se encuentra en comisión de servicio, por lo que nunca dispuso de destino final como miembro del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria y, por lo tanto, tampoco está, al igual que el inspector, directamente vinculado a ningún C.P.R., sino que trabaja eventualmente con ellos, dada la naturaleza de la tarea que tiene que desempeñar diariamente.

CAPÍTULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

ASPECTOS PRELIMINARES SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

CUESTIÓN 1.4: ¿Tu centro es T.I.C.? ¿Has trabajado alguna vez en un centro T.I.C.? ¿Qué opinas de ellos?.

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Pues no, mi centro no es T.I.C. y nunca he trabajado en ninguno, así que no puedo opinar excesivamente sobre ellos”.</i>	81
P2	<i>“No, este centro no es T.I.C. La verdad es que nunca he pasado por ninguno, pero, por lo que me cuentan, aunque disfrutan mucho más de Internet y eso, la situación tampoco es demasiado distinta a lo que ocurre en las escuelas normales, así que tampoco me llama excesivamente la atención”.</i>	83
D1	<i>“No, no somos centro T.I.C. y yo nunca he estado en uno, pero la verdad, aunque mejoraría la infraestructura de la escuela, lo cierto es que no me interesa demasiado y, además, de postre, ahora mismo tenemos otros problemas y no nos podemos poner a elaborar más proyectos para conseguir subvenciones. Hay cosas más importantes”.</i>	86
C1	<i>“Pues no lo sé, porque veo de todo: hay centros que sí que funcionan muy bien, y otros en los que no se nota mucho el cambio. Creo que no es tanto cuestión de que haya más o menos recursos como de la utilización que se haga de ellos. Es mi opinión”.</i>	88
I1	<i>“Yo nunca estuve destinado en un centro T.I.C. pero, por lo que veo, creo que la cosa no va tanto de poseer muchos ordenadores como de tener claro qué se piensa hacer con ellos. Muchas veces creo que el profesorado tiene menos idea que los propios chavales acerca de lo que hay que hacer con tanto aparato y tanta tecnología. No sé que pensar de estos centros, francamente”.</i>	91

Tal y como pudimos comprobar en el capítulo cuatro, los centros T.I.C. escasean en el medio rural andaluz (23 %), así que tampoco resulta de extrañar que ninguno de estos profesionales esté actualmente o haya sido destinado con anterioridad a una de estas instituciones. De hecho, la opinión de nuestros entrevistados acerca de este tipo de escuelas no parece excesivamente favorable, por cuanto uno de ellos prefiere no opinar debido a su desconocimiento del tema, dos creen que la presencia masiva de las T.I.C.s no aporta grandes cambios al funcionamiento de estas escuelas, y otros dos entienden que la cuestión no radica tanto en la generosidad de la dotación tecnológica como del uso pedagógico que se hace de la misma, llegando incluso a haber quien, sencillamente tiene otros problemas y manifiesta no tener tiempo material para elaborar nuevos proyectos, aunque ello conlleve subvenciones adicionales y la adquisición de los beneficios que lleva aparejada esta denominación administrativa.

2.- PRIMERA DIMENSIÓN DE ESTUDIO: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

En esta dimensión se optó por plantear a los sujetos de la investigación las siguientes cuestiones:

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

CONCLUSIÓN: *“Un 84.2 % de los profesores de la escuela rural en Andalucía sólo acreditan estar en posesión de estudios de diplomatura”.*

CUESTIÓN A.1: *Más de un 80 % del profesorado del medio rural andaluz, sólo tiene estudios de diplomatura, pero hay pocos licenciados, casi ningún postgraduado y, sencillamente ningún doctor. ¿A qué cree usted que es debido?.*

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“En mi caso lo tengo claro: a que no dispongo de más tiempo. Y casi puedo hablar en nombre del resto de mis compañeros por el mismo motivo. El trabajo de un profesor no termina nunca, y menos en el mundo rural, en donde casi todo el mundo que tiene una duda acude a ti. Hay momentos en los que puede llegar a ser asfixiante... ¡sólo me faltaba volver a la facultad y tener que ponerme a estudiar como cuando era joven!”.</i>	81

**CAPÍTULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS**

P2	<i>“Yo lo achaco a la comodidad del funcionariado. Ahora, para poder acceder a la administración piden más, pero en mi época te sacabas la diplomatura y te ponías a estudiar las oposiciones porque sabías que, en cuanto aprobaras, tendrías un trabajo fijo y sin preocupaciones de tener que seguir estudiando para mantenerlo. Llevo mucho tiempo pensando que esta estabilidad es, quizá, la que nos está desprestigiando últimamente a los docentes funcionarios”.</i>	83
D1	<i>“Supongo que la tranquilidad de ser funcionario no es, en muchas ocasiones, un aliciente para estudiar más, puesto que ya no lo necesitas. Eso lo entiendo, pero es que, en nuestro caso, estamos supersaturados y, francamente, aunque queramos, es que no podemos más. Siempre estamos faltos de personal y no hacen más que recortarnos presupuesto. Sencillamente no damos abasto, así que, entre que uno no lo necesita y que no tiene tiempo...”.</i>	86
C1	<i>“Yo creo que hay ahora mismo mucha saturación en los centros y que el profesorado, aunque quiera, no puede con más. No hacemos más que pedirle y pedirle pero no le damos suficientes incentivos a cambio, así que, nos guste o no, no van a asumir más carga de trabajo, aunque sólo sea para mejorar su cualificación. Creo sinceramente que hay que plantearse otro sistema de regulación del personal docente, ya que este hace tiempo que no funciona”.</i>	88
I1	<i>“En el caso de los C.P.R.s yo opino que es cosa de distancia. Muchos pueblos no están precisamente al lado de la capital, que es donde está la universidad, así que, entre todo el trabajo que hay y lo lejos que pilla la facultad a los maestros... pues como que la gente no está para complicarse más de lo previsto. No se le pueden pedir peras al olmo”.</i>	91

Preguntados por la falta de formación inicial del profesorado en el medio rural andaluz, parece haber bastante consenso a la hora de admitir que, para empezar, hay demasiada saturación de trabajo en los C.P.R.s como para que estos maestros asuman compromisos personales adicionales con la mejora de la cualificación. De hecho y, según uno de los entrevistados, hay que tener en cuenta, además, factores como la distancia de las escuelas rurales hasta la universidad, ya que algunas se encuentran en zonas de difícil accesibilidad geográfica que impiden que un sujeto se pueda desplazar con asiduidad a la facultad. Asimismo, son dos los entrevistados que opinan que la estabilidad laboral del funcionario público puede ser contraproducente, en el sentido de que invita a la comodidad y no promueve el deseo de querer mejorar la preparación profesional de los docentes, en tanto que, salvo por deseo expreso, no les produce una necesidad perentoria ni un beneficio visible.

En cuanto a la calidad de las dotaciones T.I.C. que están disfrutando actualmente las escuelas del medio rural, las respuestas que se obtuvieron fueron las siguientes:

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

CONCLUSIÓN: “Las T.I.C.s sólo están implantadas en la actualidad en el 54.4 % de los C.P.R.s andaluces y, de ellos, en un 31.3 % tan sólo llevan funcionando entre 1 y 5 años”.

CUESTIÓN A.2: ¿Cree suficientes las actuales dotaciones de Tecnologías de la Información y la Comunicación que hay en los C.P.R.s de Andalucía?. ¿Por qué?.

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Creo sinceramente que no. En muchos pueblos hasta el teléfono fijo sigue siendo deficiente, así que de las T.I.C.s... ¡mejor no hablemos!. Supongo que el problema será el de siempre: la falta de dinero, así que no es nada del otro mundo porque, puestos a escasear, para empezar, siempre andamos cortos de profesorado para poder atender a los alumnos. Es más de lo mismo: el vil metal”.</i>	81
P2	<i>“Sinceramente, en estos tiempos de crisis, creo que hay cosas más importantes que la dotación T.I.C que reciben los C.P.R.s pero... ¡puestos ya a pedir!... Es lo de siempre, nunca hay dinero para nada, y menos especialmente para cualquier cosa relacionada con la escuela rural, que un día está ahí, y otro puede que no esté. Es la canción de todos los días: la balada triste del Banco Central Europeo... ja, ja, ja”.</i>	83

CAPÍTULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

D1	<i>“Pues no, claro que no son suficientes, pero ¿para qué te voy a contar si tú también eres del negocio!..., supongo que ya te lo imaginas, ¿no?. Es cosa de pecunio, como siempre, y más ahora con la crisis económica. No hay un duro y, si lo hay, pues, evidentemente no lo van a destinar para que haya más ordenadores y más Internet en las escuelas del campo, sino que harán lo que estimen oportuno... Siempre es lo mismo: un tema de dinero”.</i>	86
C1	<i>“No, efectivamente creo que no son suficientes, el material T.I.C. es muy caro y no está el país para dispendios, así que, en estos momentos, no creo que la cosa vaya a cambiar mucho a corto plazo, pero, como parece que la razón sólo es monetaria, supongo que cuando el país vaya saliendo del atolladero nos podremos ir permitiendo más lujos, así que, más tarde o más temprano, esas dotaciones irán mejorando poco a poco”.</i>	88
I1	<i>“Pues no, supongo que no son suficientes, pero, al menos, este tema parece claro porque es cuestión de fondos, y hasta que no mejore la situación económica del mundo, dudo mucho que vayamos a presenciar algún cambio al respecto. Me imagino que cuando la cosa esté más saneada, pues se irá arreglando este asunto”.</i>	91

En este caso hay unanimidad de respuestas por parte de los entrevistados a la hora de admitir que: a) la dotación T.I.C. de los C.P.R.s andaluces es totalmente insuficiente y b) la principal razón de esta deficiencia de recursos es la falta de presupuesto, de fondos públicos, de subvenciones, etc. No obstante, cuatro de ellos creen que este problema tiene naturaleza coyuntural y que, cuando se supere la crisis económica y se recuperen las arcas públicas, seguramente continuará la inversión de las administraciones para poder llevar las T.I.C.s a las escuelas rurales andaluzas. Esperemos que así sea...

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

CONCLUSIÓN: *“Se ha detectado en la zona de influencia de los C.P.R.s estudiados una baja presencia de servicios sociales como las áreas de cultura (54.8 %), la prensa puntual (54.7 %), las áreas de ocio (48.8 %), los clubes juveniles (36.4 %) o las oficinas del I.N.E.M. (33.2 %)”.*

CUESTIÓN A.3: *¿Por qué cree que, a día de hoy, sigue habiendo importantes carencias de servicios sociales elementales en el medio rural andaluz?. ¿Hay alguna prestación poco presente o inexistente en la actualidad que considere prioritario fomentar en este entorno?. ¿Por qué?.*

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Por lo de siempre: por dinero. Piensa que en el medio rural estamos pocas personas y no sale rentable mantener todas estas prestaciones sólo para atendernos a nosotros, y mucho menos en época de crisis, como ahora. Sencillamente no merece la pena, eso es todo”.</i>	81
P2	<i>“Supongo que nuevamente será por una cuestión económica. No creo que sea muy lucrativo potenciar tantos servicios sociales en zonas como estas, tan poco pobladas, aunque, por otro lado y, vistos los tiempos que corren con la crisis, yo que la administración sí que haría un esfuerzo por promover los comedores sociales. Hay mucha gente aquí que lo está pasando mal y no puede desplazarse para conseguir un plato de comida gratis”.</i>	83
D1	<i>“Pues por el tema económico, igual que ocurría antes. Estos pueblos son pequeños y nunca se invierte tanto en ellos, ¡y menos a costa del Estado!. Es obvio que apenas se puede sacar beneficio de un contexto tan reducido y poco poblado como es el rural. No es justo, pero es así. Siempre ha sido y será así”.</i>	86
C1	<i>“En el campo todo está diseminado: si quieres ir al médico te vas a este pueblo, si necesitas a esta ambulancia vas a este otro, para sellar este documento te quedas aquí, etc. No es que haya menos servicios sociales, lo que ocurre es que están distribuidos esencialmente por comarcas. Así, se controla el gasto público. Supongo que es una estrategia de gestión como cualquier otra. Si no... ¿qué es un C.P.R. entonces?”.</i>	88
I1	<i>“Como en el caso anterior, creo que es sencillamente cosa de la crisis, aunque lo cierto es que en el medio rural estos servicios no abundaron nunca. En cualquier caso, yo apostaría por mejorar los servicios de atención sanitaria. Hay muchos pueblos todavía en los que, si te pasa algo, te tienes que desplazar a la aldea de al lado para que te puedan atender debidamente”.</i>	91

En referencia a la carencia de servicios sociales básicos, la cuestión económica y la crisis actual vuelven a suscitar la unanimidad de respuestas de nuestros entrevistados, si bien,

es el actual coordinador de un E.O.E. el que piensa que, aunque el tema es, efectivamente, de corte financiero, esto no implica que haya menos prestaciones sociales en el medio rural andaluz, sino que, más bien, en una política similar a la de la creación de los C.P.R.s, se subvencionan de forma “diseminada” para poder atender mejor al mayor número de personas posible de la comarca, a la par que se controla el gasto público. Por otro lado, sólo dos de los sujetos consultados optan por mencionar algunos servicios que, a su juicio, se deben potenciar, a saber: un comedor social para evitar los grandes desplazamientos de aquellas personas con profundas necesidades elementales, y la atención sanitaria, por cuanto, como veíamos en el capítulo cuatro, para determinados tipos de problemas médicos, todavía hay un número considerable de sujetos que se tiene que desplazar a un pueblo cercano para poder ser atendido adecuadamente.

3.- SEGUNDA DIMENSIÓN DE ESTUDIO: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

La cual, siguiendo el protocolo de entrevista marcado, consta de las siguientes cuestiones:

RECOPILACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

DIMENSIÓN B: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL ANDALUZ EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

CONCLUSIÓN: “Un 64 % del profesorado del medio rural en Andalucía no recibió ningún tipo de formación específica sobre el manejo y gestión de las T.I.C.s durante su etapa de preparación inicial en la universidad. Asimismo, un 96.7 %, tampoco recibió adiestramiento sobre la aplicación especial de estas tecnologías a la actividad educativa en este contexto”.

CUESTIÓN B.1: La mayor parte del profesorado rural de Andalucía nunca ha recibido formación inicial en materia de T.I.C.s en la universidad, y mucho menos para aplicarla a su labor profesional en este medio específico. ¿A qué cree que es debido?. ¿Cree que hay que propulsar entonces la formación continua?. ¿Por qué?.

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	“¡Hombre!, lo de las T.I.C.s es cosa reciente... piensa que llevan poco tiempo y aquí el profesorado es algo mayor... Yo creo que es cuestión de que la cosa vaya cuajando y, ahora, con el Plan Bolonia, digo yo que ya estarán estudiando la cuestión y poniendo manos a la obra... ¡me imagino!”.	81
P2	“Aquí hay un montón de compañeros que hizo la carrera cuando no existían todavía las nuevas tecnologías, así que lo cierto es que no me extraña para nada ese resultado. Aún así, sí, creo que, ya que no hemos tenido la oportunidad de familiarizarnos con ellas, habría que promover más iniciativas y cursos de formación para preparar al profesorado... ¡al menos para que sepa de qué va la cuestión”.	83 - 84
D1	“Eso es porque muchos de los que estamos aquí somos más viejos y no estudiamos esas cosas en la carrera, ya que eran otros tiempos. Además, no creo que haya que hacer un drama del asunto, aunque, efectivamente, sí que pienso que tiene que haber más cursos de esos para formar al profesorado sobre este tema”.	86
C1	“Yo me imagino que en la universidad pasará igual que aquí: conforme vayan llegando los recursos, se irá adaptando a los mismos la formación que se imparte... Sí, a ver, creo que son necesarias este tipo de asignaturas en la carrera, ya que las T.I.C.s son el futuro. Ahora, también te digo: hoy la gente está todo el día enganchada al ordenador, así que, más o menos, todos lo manejamos y no creo tampoco que la cosa revista tanta prisa. ¿Me explico?”.	88 - 89
I1	“Es el signo de los tiempos: todo cambia tan deprisa que las universidades todavía no han adaptado todas sus carreras a la revolución tecnológica. En cuestión de unos años no harán falta tantos cursos de formación continua porque todo este tipo de cosas las aprenderán los docentes noveles mientras estudian la titulación. Supongo que toca esperar, como con casi todo”.	91 - 92

Nuevamente, en esta ocasión, los entrevistados se ponen totalmente de acuerdo a la hora de admitir que, aunque efectivamente, la mayor parte del profesorado no recibió en su día la debida preparación inicial en la universidad respecto al manejo y la gestión de las T.I.C.s, ese hecho se debió, principalmente, a que estas tecnologías son todavía de reciente implantación en nuestra sociedad y, por lo tanto, no se tenían en cuenta en los planes de estudio de las titulaciones de magisterio en la época en la que la mayor parte de estos

CAPÍTULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

docentes estudiaban pues, en el mejor de los casos, las T.I.C.s sólo estaban empezando a aparecer cuando algunos de estos profesionales iban a la facultad. Aún así, estos sujetos consideran importante cualquier iniciativa de formación continua puesta en marcha para acercar estos recursos al profesorado, aunque hay dos de ellos que no lo consideran de especial urgencia debido, principalmente, a que la gran mayoría de las personas pueden, hoy día, familiarizarse con estos instrumentos en cualquier contexto y sin tener que acudir a actividades de instrucción específica.

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

**DIMENSIÓN B: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL ANDALUZ EN
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

CONCLUSIÓN: *“Las iniciativas de formación continua sobre las T.I.C.s llevadas a cabo por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía son consideradas como poco o nada adecuadas por un 44.5 % del profesorado rural en Andalucía”.*

CUESTIÓN B.2: *¿Cómo valoraría la oferta y calidad de los cursos y jornadas de formación T.I.C. que pone la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a su disposición?. ¿Por qué?. ¿Añadiría o retiraría algún elemento?.*

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Sinceramente, en eso no te puedo ayudar, porque no acudo a ese tipo de actividades de formación. Es muy complicado poder asistir cuando se trabaja en una escuela rural, porque hay poco ofertado a tu alrededor y, el resto de alternativas te pillan lejos”.</i>	82
P2	<i>“Mal, la verdad. Los contenidos están muy sesgados para que aprendas a utilizar GUADALINEX y algún que otro programa que ayuda más a la gestión del centro que a tu propia labor docente, así que, sólo he ido una vez, y entre mi experiencia y la de otros compañeros, pues como que no voy más por ahora. Creo que en estas cosas hay que tocar más el tema de Internet y del software pedagógico para ayudar a aprender a los chavales”.</i>	84
D1	<i>“No puedo opinar porque nunca he asistido a esos cursos, pero lo poco que me llega a través de otros compañeros, para qué lo voy a ocultar, no es nada positivo. La gente se queja de que todos los temas principales se tratan muy superficialmente y de pasada, para que se puedan abordar cuantas más cuestiones mejor, y al final uno no aprende realmente nada”.</i>	87
C1	<i>“Nunca he asistido a este tipo de actividades de formación, pero cuando hemos orientado al profesorado para que acudan a ellas, los que han ido no han hablado demasiado bien de lo que allí se hace, porque dicen que hay pocos materiales y que la gran mayoría de los contenidos que se tratan tienen que ver, sobre todo, con la gestión de los centros, así que les resulta de poca utilidad para su trabajo”.</i>	89
I1	<i>“Yo creo que, aunque no están del todo mal, se pueden mejorar. Lo que pasa es que en este momento, con la crisis, hay poco dinero y recursos, así que, ahora mismo no es el momento de hacer excesivos cambios. Supongo que, más adelante, podremos plantearnos cómo enfocar esos cursos para incentivar la presencia de los profesores de las escuelas rurales”.</i>	92

Al igual que ocurría en el capítulo cinco, ni siquiera en las entrevistas salen bien paradas las iniciativas y cursos de formación T.I.C. que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía oferta al profesorado rural. Tres de los cinco sujetos consultados, directamente no acudieron a participar en este tipo de actividades, o porque les resultaba poco accesibles o, sencillamente, porque en todos los casos otros compañeros les hablaban mal de ellas, sobre todo de los contenidos, que son tildados de superficialidad en el tratamiento, y de estar más orientados a las tareas de gestión de las instituciones educativas que al aprovechamiento pedagógico de estas tecnologías para mejorar la calidad de la enseñanza, cosa que no parece interesar excesivamente a estas personas. Tan sólo el inspector considera que no están mal del todo, aunque, efectivamente y, al igual que el resto de entrevistados, asume que son mejorables, pero que, por causa de la crisis económica, no es el momento más adecuado para emprender tal tarea.

Nos interesaba saber también qué opinan estos profesionales sobre el estado de la formación continua que, en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación ha recibido el profesorado de la escuela rural en Andalucía. A tal efecto se destinó la siguiente cuestión, cuyas respuestas pasamos a analizar:

RECOPILACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

**DIMENSIÓN B: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL ANDALUZ EN
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

CONCLUSIÓN: *“Un 49.5 % del profesorado de la escuela en el medio rural de Andalucía considera su formación T.I.C. continua como poco o nada adecuada”.*

CUESTIÓN B.3: *¿Cómo valoraría usted su formación T.I.C. continua?. ¿Por qué?. ¿Está dispuesto a seguir apostando por ella en el futuro?. ¿Qué aspectos deberían mejorar, de acuerdo con su opinión?.*

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Cero patatero. Como ya te dije antes, no acudo nunca a cursos de formación continua porque me pillan retirados del pueblo. Aún así, creo sinceramente que hay que seguir apostando por ella... pero supongo que quien primero se tiene que aplicar el cuento soy yo... ja, ja, ja, ja”.</i>	82
P2	<i>“También bastante mal. Sólo he ido a ese curso de la Junta de Andalucía que te comenté antes y, como ya te dije, no me gustó para nada... Al final el tema de la formación con las T.I.C.s es lo de siempre: que cada uno encuentre tiempo y se ponga delante del ordenador y de Internet para que, a fuerza de ir cacharreando poquito a poco le vayas pillando el tranquillo y medio te puedas manejar”.</i>	84
D1	<i>“Pues mal porque lo poco que yo sé de las T.I.C.s ha sido del uso que les doy en el trabajo y de echar algunas horas sentado al lado de mis hijos. Supongo que esa formación es necesaria y que hay que apoyarla pero, la verdad, trabajando en este entorno, pues como que la situación resulta bastante complicada”.</i>	87
C1	<i>“¡Hombre!, a fuerza de usarlas todos los días algo se te va quedando, pero poco más, la verdad. He ido a otro tipo de actividades de formación pero, sobre otros temas que me interesaban más... ¡y eso que uno siempre tiene que mejorar su informática por las cosas del trabajo!. Yo creo que sí, que hay que potenciar estas iniciativas, porque el personal sigue estando muy pez en todos estos temas”.</i>	89
I1	<i>“Creo que no debería decir esto aquí pero me has garantizado la confidencialidad, así que lo haré: NADA. Es mi obligación darle la brasa a los profesores para que vayan a cursos de informática, pero tampoco los presiono mucho con este tema porque están a tope siempre y muy quemados. Cuando las cosas se calmen un poco, ya lo iremos viendo”.</i>	92

Pocas veces las respuestas son tan ilustrativas de la pregunta a la cual pretenden contestar como en este caso en concreto: ninguno de todos nuestros entrevistados participa habitualmente en actividades de formación T.I.C. continua para la mejora de su cualificación profesional. Desde este punto de vista, no son de extrañar los resultados cuantitativos que sobre la valoración de este aspecto se han obtenido en el capítulo quinto de este trabajo. Es más, aunque todos apoyan la necesidad de poner en marcha este tipo de iniciativas, por otro lado, hay tres de ellos que confiesan que lo poco que saben sobre este particular respecto es a base de estar trabajando o jugando en las horas libres con estas tecnologías, pues les resulta complicado y poco atractivo asistir a cursos de preparación. Se da incluso el caso de que el inspector llega a afirmar abiertamente que es su obligación dar a entender al profesorado la importancia de tomar parte en este tipo de seminarios pero, por otro lado y, habida cuenta de la saturación personal y profesional que viven los docentes con los que trabaja habitualmente, prefiere no presionarlos excesivamente con esta cuestión, por cuanto espera *“que las cosas se calmen un poco”*. Sin comentarios.

4.- TERCERA DIMENSIÓN DE ESTUDIO: UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

En este bloque de contenidos del trabajo, las preguntas que se formularon para la entrevista fueron tres en concreto, a saber:

- ¿Dispone de ordenador personal?. ¿Y portátil?. ¿Tiene conexión a Internet?. ¿Y teléfono móvil?. ¿Qué instrumento suele usar con más frecuencia?. ¿Utiliza más las T.I.C.s para el trabajo o para el ocio?.

CAPÍTULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

- ¿Es usted partidario de utilizar las T.I.C.s como recurso didáctico dentro del aula? ¿Por qué?. ¿Suele hacer uso de ellas durante su trabajo docente?. ¿Por qué?.
- ¿Cuál es la herramienta T.I.C. que, desde su opinión, resulta más idónea para usar en las aulas con fines educativos?. ¿Por qué?. ¿Hace uso de ella con frecuencia?. ¿Por qué?.

Pasemos ahora a analizar pormenorizadamente las respuestas que se otorgaron a cada una de las mismas:

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS		
DIMENSIÓN C: UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA		
CONCLUSIÓN: “La mayoría del profesorado rural andaluz dispone de ordenador personal, portátil, conexión a Internet y teléfono móvil, los cuales suelen utilizar tanto para temas de trabajo como personales”.		
CUESTIÓN C.1: ¿Dispone de ordenador personal?. ¿Y portátil?. ¿Tiene conexión a Internet?. ¿Y teléfono móvil?. ¿Qué instrumento suele usar con más frecuencia?. ¿Utiliza más las T.I.C.s para el trabajo o para el ocio?.		
SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	“Dispongo de todo eso pero, salvo el ordenador e Internet, que los uso cuando trabajo, lo que más utilizo con diferencia es el teléfono móvil, porque siempre estoy enganchado a él por asuntos familiares, ya que mi esposa también es profesora y está destinada en un centro de Jaén”.	82
P2	“Tener tengo de todo y siempre estoy echando mano del portátil y de Internet, tanto si estoy en el trabajo como si me encuentro de descanso en mi casa... ¡incluso de vacaciones los utilizo!, pero ni punto de comparación con el teléfono móvil... no lo apago nunca, ¡ni siquiera por la noche!. Me da intranquilidad si lo hago. Me parece que, como media España, estoy un pelín enganchada y tengo que aprender a relajarme de otra forma”.	84
D1	“Tengo todo lo que mencionas, y aunque trabajo en el centro con un ordenador conectado a Internet, en mi casa lo utilizan mis hijos, que les hace más falta que a mí para sus deberes. Yo, sobre todo, lo que siempre estoy manejando más es el móvil, porque siempre tengo alguna llamada, algún SMS, lo que sea...”.	87
C1	“Yo creo que, al igual que yo, cualquiera tiene todos esos aparatos hoy en día. Son parte de lo que llamamos ‘la clase media’. En mi caso concreto el ordenador personal e Internet siempre echan humo, ¡y no sólo en el trabajo!, sino también en mi casa, ¡y del móvil ni te cuento!, es un no parar ni de día ni de noche, porque cuando no estás llamando tú, te está dando alguien un toque... Creo que es un poco estresante si lo pienso fríamente, la verdad”.	89
I1	“Tengo todo eso y más... el IPod de mi hijo, el Home Cinema, el DVD... ¡mi casa parece el Media Market ese!. Aunque no sé para qué porque yo el ordenador no lo uso excesivamente en el trabajo y, fuera de él, de lo que sí reconozco que echo bastante mano es del móvil, sobre todo porque tengo a mi mujer encima mía todo el día.... ja, ja, ja, ja”.	92

En clara confirmación de los resultados cuantitativos obtenidos en el capítulo seis, los entrevistados disponen de la totalidad de los recursos que se les había mencionado: el ordenador personal, el portátil, la conexión a Internet y el teléfono móvil. Aunque todos afirman hacer uso habitual de todos estos medios, hay dos sujetos que confiesan utilizar el ordenador e Internet de manera incesante, tanto en su vida personal como profesional, mientras que el resto sólo los recurre a ellos en sus centros de trabajo. No obstante, hay unanimidad a la hora de admitir que el móvil es su instrumento estrella y que se esgrime en todo momento y en cualquier circunstancia personal o de trabajo, llegando una de las profesoras participantes al punto de tener que asumir que no podía apagarlo nunca porque le causaba ansiedad y que, quizá, estuviera “un pelín enganchada” al aparato.

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS		
DIMENSIÓN C: UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA		
CONCLUSIÓN: “Un 96.3 % del profesorado de la escuela rural en Andalucía considera útiles o imprescindibles a las T.I.C.s como instrumento de trabajo dentro del aula”.		

CAPÍTULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

**CUESTIÓN C.2: ¿Es usted partidario de utilizar las T.I.C.s como recurso didáctico dentro del aula?
¿Por qué?. ¿Suele hacer uso de ellas durante su trabajo docente?. ¿Por qué?.**

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Totalmente. Es más, creo que es obligatorio hacerlo para familiarizar a los niños con estas tecnologías, puesto que son el futuro. Siempre que puedo echo mano de ellas en clase porque, además, quieras que no, son bastante útiles y enriquecen las lecciones. Hay que apostar, sin duda, por ellas”.</i>	82
P2	<i>“Sí, la verdad, creo que estamos en la obligación de hacerlo porque es el mundo en el que nos estando tocando vivir y es necesario que los alumnos entren en contacto con él cuanto antes. Yo no las utilizo tanto como me gustaría pero es una meta que me he marcado para el futuro: mejorar mis clases utilizando estas herramientas. Creo que todos saldremos ganando con el cambio”.</i>	84
D1	<i>“Las T.I.C.s son el futuro, así que hay que utilizarlas, sin la menor duda. Yo, en mi caso particular, aun no las pongo en marcha en mis clases porque necesito tiempo para prepararme, y la dirección del centro no me deja ni un minuto, pero es una de las grandes promesas que me hecho cuando suelte el cargo: introducir las poco a poco en mi docencia”.</i>	87
C1	<i>“¡Sin duda!. Yo estoy convencido incluso de que, con el tiempo, las T.I.C.s tomarán el relevo de la pizarra, la tiza o los libros de texto: es sólo cuestión de evolución... así que, pronto, la pregunta no será si uno es partidario o no de utilizarlas, sino más bien, cómo las utiliza. Esto es el futuro y ha cogido un ritmo imparable, hasta el punto de que está cambiando el mundo... no nos queda otra que subirnos al tren o perderlo para siempre”.</i>	89
I1	<i>“Yo creo, más bien, que, incluso aunque uno quiera utilizarlas no le queda más remedio que hacerlo, porque se trata del futuro, y a mí, personalmente, me da igual porque tengo mi vida resuelta, pero los más jóvenes tienen que conocer la sociedad en la que les va a tocar vivir y tienen que florecer, así que tienen manejar esta tecnología desde la escuela elemental. Están obligados a ello”.</i>	92

Salta a la vista que hay plena concienciación entre nuestros profesionales entrevistados acerca de la importancia de integrar curricularmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela, por cuanto, en opinión de todos ellos, están construyendo la sociedad del futuro y es necesario que sus estudiantes se familiaricen con ellas cuanto antes, ¡incluso desde la escuela elemental!, como opina el inspector. Todos suelen utilizar, además, estas herramientas en el aula en mayor o menor grado, y tan sólo uno afirma no haberlo hecho todavía, porque las tareas de dirección absorben todo su tiempo, si bien, tiene firme propósito de enmienda, y pretende cambiar esta situación en cuanto ya no tenga que asumir las responsabilidades de gestión que su cargo implica, para ir paulatinamente integrando estas tecnologías en su actividad docente habitual.

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

**DIMENSIÓN C: UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA**

CONCLUSIÓN: *“Según el profesorado rural andaluz, el recurso tecnológico más idóneo para utilizar en las aulas rurales con fines didácticos es, por orden de preferencia: el ordenador (89.6 %), Internet (82.4 %), la televisión (27.9 %) y, por último, la radio (20 %)”.*

CUESTIÓN C.3: ¿Cuál es la herramienta T.I.C. que, desde su opinión, resulta más idónea para usar en las aulas con fines educativos?. ¿Por qué?. ¿Hace uso de ella con frecuencia?. ¿Por qué?.

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“Internet. Es muy rico y poderoso desde el punto de vista pedagógico, pero los resultados se notan. Yo lo uso siempre que puedo porque me ayuda muchísimo a ilustrar mis lecciones, aunque no disponemos de muchos ordenadores y no puedo echar mano de él tanto como me gustaría”.</i>	82
P2	<i>“Para mi gusto, los ordenadores e Internet: no hay color. Algunos temas que antes resultaban difíciles de transmitir, ahora se hacen comprender con facilidad con ciertas imágenes o con un determinado software que lo hace todo muy visual e intuitivo. La pena es que, como te he dicho antes, no los utilizo todo lo que yo quisiera porque en mi centro este tipo de recursos son bastante escasos”.</i>	84

CAPÍTULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

D1	<i>“La televisión tuvo su momento, pero ahora el dueño indiscutible del mundo es Internet... ¡si es que está por todas partes!. En mi caso, además, va a ser a corto plazo el gran protagonista de mis clases... de hecho, ¡en ello estoy!. Luchó todos los días desde la dirección para mejorar la dotación de ordenadores del centro y que todos los profesores puedan utilizarlo”.</i>	87
C1	<i>“La informática, en general, Está aportando tantas cosas a nuestro mundo y al aprendizaje que casi optar por otro recurso, como que es poco menos que una irresponsabilidad. Hoy día es imprescindible, no sólo porque la usan todas las personas, sino porque es la herramienta más ecléctica que la Humanidad ha tenido nunca. En esto, sencillamente, creo que no hay posibilidades de discusión”.</i>	89
I1	<i>“Hoy día lo mejor es Internet, por eso se pincha tanto a los profesores para que vayan a cursos de formación, porque en un futuro bastante cercano va a ser lo que haya en todos los colegios, y quien no esté ‘al loro’ con este tema, pues es que se va a tener que buscar otra profesión, porque en la escuela no va a tener nada que hacer”.</i>	92

También hay bastante acuerdo entre nuestros entrevistados a la hora de considerar a la informática y a Internet como los recursos más idóneos para utilizar con fines didácticos dentro de las aulas. De hecho, hay quienes llegan a opinar que es casi una irresponsabilidad no hacerlo, vistos los derroteros tecnológicos que ha adoptado nuestra sociedad, y, aunque la gran mayoría confiesa echar mano de estas herramientas todo lo que pueden, también admiten con pesar que es menos de lo que les gustaría, debido principalmente a la carencia de recursos de sus centros educativos, si bien, es el director de centro quien responde que, aunque ahora mismo no puede integrar estos recursos en su actividad docente, sí que está luchando desde su cargo para conseguir mejorar estas dotaciones, al menos en su colegio, y lograr así que todos los profesores puedan utilizarlo siempre que quieran sin ningún tipo de restricciones.

5.- CUARTA DIMENSIÓN DE ESTUDIO: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

El estudio cualitativo de esta dimensión ha comprendido la formulación y análisis de las siguientes cuestiones:

RECOPILACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS		
<u>DIMENSIÓN D: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN</u>		
<u>CONCLUSIÓN:</u> <i>“En cuanto al grado de satisfacción general que, con respecto a su labor docente, producían las T.I.C.s al profesorado rural andaluz, un 78.3 % se manifiesta como moderada o altamente satisfecho al respecto”.</i>		
<u>CUESTIÓN D.1:</u> <i>¿Qué aspectos docentes de la presencia de las T.I.C.s en tu aula te satisfacen más?. ¿Por qué?.</i>		
SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“A mí, sobre todo, el interés de los alumnos por la clase. Pones Internet y todo el mundo presta atención sin pestañear para que le permitas acceder a un ordenador y navegar por la red. Tengo que reconocer que es un hecho que no deja de sorprenderme”.</i>	82
P2	<i>“Creo que la capacidad que tienen para ilustrar los conceptos más complicados, lo que, quieras que no, facilita el trabajo del profesorado. Los alumnos se interesan y se implican más en la materia cuando la cosa parece más sencilla y atractiva, así que no puedo negar que me gustaría usarlas con más frecuencia en el aula, a ver si así consigo que vaya mejorando su rendimiento”.</i>	84
D1	<i>“A mí me gustan mucho las presentaciones visuales como el PowerPoint. Ese invento ha hecho que la gente preste más atención a las exposiciones, no sólo de clase, sino en las conferencias, simposios, etc. Esto, en una escuela, la verdad que es de agradecer, porque marca la diferencia entre que se te atienda y se pase de ti rotundamente”.</i>	87

CAPÍTULO VIII: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

C1	<i>“Creo que la gente está más contenta con el hecho de que se le presta más atención a la clase cuando hay actividades centradas en torno al uso de Internet, porque resultan muy atrayentes para los alumnos. Supongo que te refieres a eso.... A mí, en general, me da un poco igual. Me resultan curiosas y me ayudan a mi trabajo, así que, como norma general y, en los tiempos que corren, creo que me puedo dar con un canto en los dientes por esto”.</i>	89
I1	<i>“A mí, realmente, me da igual porque con la docencia ya apenas tengo trato por mi trabajo, pero creo que, sobre todo, lo que más me gusta es la riqueza que tienen para ilustrar cualquier contenido. ¡Esos gráficos!, ¡esas imágenes!. Ojalá hubiera tenido yo herramientas de ese tipo cuando estaba estudiando. ¡Habría sido el primero de la clase!”.</i>	92

En el ámbito de la docencia, los dos aspectos que más parecen satisfacer a los entrevistados son el interés que ponen los estudiantes hacia la materia cuando en la dinámica de clase median las T.I.C.s y, sobre todo, la gran capacidad de ilustración, complementación y facilitación de contenidos que su gran versatilidad técnica permite y que, de acuerdo a las opiniones de estos profesionales, puede marcar ostensiblemente la diferencia que existe entre que a un profesor se le preste toda la debida atención por parte de los alumnos, o se le ignore tácitamente, pese a que, en ambos casos, el contenido que se esté tratando pueda ser el mismo.

RECOPILACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

DIMENSIÓN D: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

CONCLUSIÓN: *“Casi un 40 % de los maestros rurales andaluces (38.7 %) se muestra abiertamente descontento con la forma en la cual se han gestionado las T.I.C.s en sus centros, mientras que un 32.5 % afirma no estar ni satisfecho ni insatisfecho sobre el particular”.*

CUESTIÓN D.2: *¿Qué aspectos de los relacionados con la organización y gestión de las T.I.C.s en tu centro te satisfacen más?. ¿Por qué?.*

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“A decir verdad, pocos, sobre todo teniendo en cuenta que de T.I.C.s, lo que se dice T.I.C.s, andamos bastante escasos. Creo, quizá, que el reparto de horas que hace el centro para el uso del aula de informática, que resulta bastante equitativo, pero lo cierto es que no se me ocurre nada más”.</i>	82
P2	<i>“Ninguno. Lo siento, no me gusta ser tan rotunda, pero, en este caso, es que este tema en particular me irrita porque la Junta quiere que tengamos a los alumnos a la última en temas de Nuevas Tecnologías, y apenas nos da recursos con los que trabajar y, para postre, el centro los distribuye de maneras que son, cuando menos, muy discutibles, para qué voy a negarlo. Precisamente sobre esto discutí ayer con mi director, así que no te digo más”.</i>	84 – 85
D1	<i>“Creo que hay poco que hablar sobre el tema porque, en este aspecto, no hay muchos recursos que gestionar en realidad, ya que, por ejemplo, en este C.P.R. sólo tenemos siete ordenadores para cuatro sedes repartidas entre toda la comarca, así que... ¿qué es lo que podemos distribuir realmente?. Más bien poco, digo yo”.</i>	87
C1	<i>“Sobre este tema prefiero no opinar, si no te importa, porque escucho muchas cosas de muchas personas y sobre la gestión de muchos centros y, la verdad, rara vez salen bien parados, así que, como, a Dios gracias, nada tengo que ver con ese asunto, prefiero no tomar parte en una cuestión que, aunque te pueda parecer mentira, es más delicada de lo que parece y ha levantado muchas ampollas entre compañeros de trabajo”.</i>	89 - 90
I1	<i>“Realmente en el mundo rural hay todavía pocos de esos recursos que gestionar en los C.P.R.s, así que, por muy bien que la directiva se lo pueda montar, como norma general rara vez se encuentran aspectos satisfactorios en este tema. Me imagino que, a medida que avancen los tiempos, y las T.I.C.s entren más en los centros, podremos retomar la conversación”.</i>	92

El ámbito de la organización escolar, sin embargo y, tal y como ocurría en la investigación cuantitativa antes realizada, apenas suscita aspectos satisfactorios entre los profesionales entrevistados, y es que, conforme a sus opiniones y, con la excepción del coordinador de E.O.E., que prefirió no pronunciarse sobre el tema, lo cierto es que hay todavía pocos recursos T.I.C. en las aulas del medio rural que puedan ser gestionados y, por lo que se deduce de las respuestas facilitadas, existen también amplias disensiones entre el profesorado

y la directiva de los centros en lo que a este particular respecto se refiere, de ahí que no se resalten aspectos positivos en esta visión del estudio, salvo en el caso del primer profesor de escuela rural que, por decir algo, consideró que el reparto de horas que hacía su centro para el uso del aula de informática, sí que resultaba bastante ecuánime. Poco más...

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

DIMENSIÓN D: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

CONCLUSIÓN: *“Casi las tres cuartas partes del profesorado rural andaluz (72.1 %) se pronuncia como moderada o altamente satisfecho, en general, con la presencia y papel de las T.I.C.s en sus respectivos centros de trabajo”.*

CUESTIÓN D.3: *¿Estas satisfecho con el papel que juegan las T.I.C.s en tu centro hoy en día?
¿Por qué?.*

SUJETO	CONTENIDO DE LA RESPUESTA	PÁGINAS (ANEXO V)
P1	<i>“En principio, sí. En realidad tampoco tengo motivo para estar descontento. Pienso que prestan un buen servicio a la enseñanza y que nos ayudan tanto a los profesores como a los alumnos a seguir creciendo, así que realmente no hay motivo para denostarlas”.</i>	82
P2	<i>“Supongo que sí, a mí, al menos, me resultan de utilidad y me divierten acercándome a realidades que hasta hace pocos años eran inaccesibles para mí. Es un gran avance y creo sinceramente que tienen que tener un papel crucial en la vida de nuestras instituciones educativas”.</i>	85
D1	<i>“Las T.I.C.s juegan un rol crucial en la vida de nuestros centros, y será todavía más importante cuando tengan mayor presencia en los mismos. Teniendo en cuenta en eso, y aunque todavía tengamos algunos problemas con ellas, no hay motivo para estar insatisfechos”.</i>	87
C1	<i>“En el caso del E.O.E. da un poco igual, pero, sinceramente, me han cambiado la forma de trabajar y eso también se agradece porque ha aumentado mi rendimiento profesional, lo que siempre está bien, así que sí, en principio si estoy satisfecho”.</i>	90
I1	<i>“A mí en principio me resultan indiferentes porque no trabajo demasiado con ellas, pero sí que es cierto que están cambiando nuestros hábitos y nuestras tareas, en principio para bien, así que no veo ningún motivo por el cual no pueda estar satisfecho”.</i>	92 - 93

También en esta pregunta los entrevistados han refrendado el resultado cuantitativo hallado en el capítulo séptimo y que, efectivamente, concluía que casi las tres cuartas partes del profesorado rural andaluz (72.1 %) se pronuncia como moderada o altamente satisfecho, en general, con la presencia y papel que ejercen en la actualidad las T.I.C.s en sus respectivos centros de trabajo. Aquí los cinco entrevistados afirman, en general, estar contentos al entender que estas herramientas juegan un papel esencial en la sociedad del futuro que estamos construyendo, e incluso afirman sentir, en dos casos concretos, que su trabajo se facilita y su rendimiento mejora gracias a ellas. No obstante, ha resultado curioso percibir que, más que profunda satisfacción, lo que manifestaban realmente era no tener motivos para estar descontentos, lo que tampoco supondría, en principio, una valoración excesivamente generosa, y quizá, pudiera inducir a pensar que los sujetos exageraban, en cierta medida, sus respuestas para evitar ciertas situaciones comprometidas si no hablan bien del rol que han desempeñado estos medios en sus respectivos centros de trabajo.

6.- CONCLUSIONES

Veamos ahora una síntesis de las conclusiones más relevantes que se han extraído de nuestro estudio cualitativo:

- Existe unanimidad por parte de los entrevistados a la hora de afirmar que ninguno de ellos recibió formación inicial específica en la universidad para el desarrollo de las tareas docentes en las escuelas del medio rural. No se impartieron seminarios, y no había asignaturas en sus respectivas carreras universitarias sobre este tema en concreto. La mayor parte del conocimiento que poseen sobre la labor pedagógica en este ámbito proviene de su experiencia profesional y del intercambio de impresiones y anécdotas con otros compañeros de trabajo.

- Todos los sujetos entrevistados decidieron, nada más finalizar sus respectivas titulaciones, presentarse a las pruebas de acceso a la función pública docente y, aunque todos tienen en la actualidad la condición de funcionarios de carrera y se encuentran en activo, lo cierto es que cada uno llegó al puesto con desigual suerte pues, si bien dos de estos profesionales aprobaron el concurso – oposición selectivo a la primera, el resto tuvo que soportar la interinidad durante varios años con la correspondiente itinerancia permanente, aunque cuatro de ellos, incluso habiendo conseguido el puesto de trabajo de forma inmediata, han tenido que asumir diversos destinos antes de llegar a donde se encuentran ahora. De hecho, sólo el coordinador del E.O.E. ha permanecido en el mismo desde su llegada a la administración pública, por llevar varios años en comisión de servicio. En cuanto a la razón por la que permanecen en sus destinos actuales, es doble: por un lado, dos de ellos se sienten contentos de disfrutar de la tranquilidad de la vida apacible en un pueblo pequeño y, por el otro, hay quien optó por adjudicarse el C.P.R. porque su ubicación le dejaba relativamente cerca de su domicilio habitual, lo cual facilitaba bastante su desplazamiento al centro de trabajo.
- Ninguno de los participantes en las entrevistas está destinado en la actualidad a un centro T.I.C., ni lo ha estado en los años anteriores de su carrera profesional pero, por lo que se revela de los resultados obtenidos, su opinión sobre los mismos tampoco es especialmente buena, ya que uno de ellos omite hacer comentarios al respecto por no conocer su situación especialmente, dos creen que la llegada de estas tecnologías no ha aportado diferencias significativas a la gestión y rendimiento de estos colegios, haciendo hincapié, además, en que importa más el uso que se haga de estos recursos que la calidad de su dotación, y otro, sencillamente, tiene otras preocupaciones más graves que la de asumir la gran tarea de elaborar un proyecto educativo para solicitar una redenominación administrativa de su C.P.R. y una subvención preferente que, por lo que se desprende de sus palabras, no parece, por otra parte, interesarle demasiado.
- Algo menos de la mitad de los profesores entrevistados achaca la falta de formación inicial que sufre el maestro del medio rural andaluz a la estabilidad laboral que su condición de funcionarios públicos lleva implícita y que no invita, por ende, a seguir formándose para perfeccionar la cualificación profesional, por cuanto no es condición *sine qua non* para mantener el puesto de trabajo ni tampoco les supone un beneficio especialmente atractivo. No obstante, y, habida cuenta también de que la distancia existente entre muchos C.P.R.s y las universidades es lo bastante considerable como para impedir que estos docentes puedan acudir diariamente a las clases en la facultad, tras salir de su trabajo, el principal argumento que han esgrimido cuatro de los cinco profesionales preguntados es la saturación de trabajo que existe actualmente en los centros que, unida a las evidentes faltas de personal, hace que asumir otras tareas sea casi materialmente imposible para todos estos maestros, ya que se encuentran, literalmente, saturados.
- Hay unanimidad de respuesta a la hora de considerar que la dotación T.I.C. de los colegios públicos rurales de Andalucía no es suficiente, y que la principal razón de que esto sea así es de corte monetario: por falta de presupuesto. No obstante, cuatro de los cinco profesionales consultados afirma tener la esperanza de que, una vez superada la grave crisis económica global que estamos viviendo, la economía de las administraciones mejorará y se retomarán las inversiones destinadas a mejorar estas partidas de recursos en las escuelas rurales de la comunidad autónoma.
- También hay unanimidad entre los entrevistados cuando se trata de achacar las carencias de los servicios sociales elementales del medio rural andaluz al tema económico y a la crisis global. No obstante, hay quien piensa que esta escasez de prestaciones no es tal, sino que, a la usanza del modelo C.P.R. / C.R.A., la administración pública gestiona todas estas asistencias de forma distribuida a través de las comarcas para aumentar el número de usuarios, al mismo tiempo que se reduce el gasto público. En cualquier caso, dos de estos sujetos consideran que debería promoverse en este contexto la creación de comedores sociales para atender a los más necesitados, así como la mejora de la atención sanitaria, para evitar los desplazamientos entre pueblos cuando surge un problema de salud de relativa importancia.

- La precaria formación inicial T.I.C. del profesorado es achacada por todos los entrevistados al hecho de que la gran mayoría de los hoy docentes del medio rural andaluz, por su edad, estudiaron la carrera en un tiempo en el cual estas tecnologías, o bien no existían en la sociedad, o bien estaban empezando a aparecer, pues no podemos olvidar que son de reciente implantación, por lo cual no podían figurar en los respectivos planes de estudio ofertados por las universidades. Aún así, valoran positivamente cualquier iniciativa de instrucción puesta en marcha para acercar a los maestros a estos recursos, si bien, dos de ellos consideran que estas medidas no revisten tampoco excesiva urgencia, por cuanto entienden que es cuestión de tiempo el que las T.I.C.s entren totalmente en nuestra vida y, por ende, que las titulaciones propuestas por las instituciones de educación superior se vayan adaptando a esta realidad.
- Tres de los cinco entrevistados, al ser preguntados acerca de la calidad de las iniciativas y cursos de formación T.I.C. para el profesorado puestas en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, confiesan directamente no haber asistido nunca a eventos de este tipo, principalmente por la lejanía del lugar donde se desarrollaban, y por las malas referencias que sobre ellas tenían de otros compañeros que sí que habían participado, pero que, sobre todo, consideraban que los contenidos habían resultado poco útiles al haber sido tratados con excesiva superficialidad, y al estar más orientados a la gestión de centros educativos que hacia el aprovechamiento del potencial de estas tecnologías para el desarrollo de metodologías docentes innovadoras o para la mejora de la calidad de la enseñanza impartida. Sólo el inspector de educación considera que, aunque no están mal, son ciertamente mejorables, pero que, debido a la precariedad económica actual que sufre la administración pública por la crisis económica, no es el momento más adecuado para emprender reformas de este tipo.
- El resultado obtenido en el capítulo quinto de este trabajo, que versaba sobre la pobre valoración que había recibido la formación T.I.C. continua del profesorado del medio rural andaluz, y que había sido considerada como poco o nada adecuada por casi la mitad de los docentes encuestados (49.5 %), ha quedado tristemente confirmado ante el hecho de que todos los entrevistados confiesan abiertamente no asistir habitualmente a este tipo de actividades de reciclado profesional. Lo curioso del hecho es que también hay unanimidad a la hora de apoyar la puesta en marcha de cursos de esta índole, pero la realidad es que, tres de ellos, sencillamente, han aprendido lo poco que saben a fuerza de interactuar con las T.I.C.s en las horas de trabajo o durante su escaso tiempo libre, porque asistir a estos eventos les resulta complicado o poco atractivo, e incluso el inspector de educación, aunque también ratifica estas opiniones, prefiere no presionar excesivamente con este tema en particular al profesorado con el que trabaja diariamente, porque considera que está muy saturado a nivel personal y laboral, lo que invita a pensar un poco que el compromiso que tienen los maestros rurales andaluces con este tipo de formación parece más una declaración de palabra que de obra.
- Ordenador personal, portátil, conexión a Internet, teléfono móvil,... Todos los entrevistados disponen de la totalidad de estos recursos T.I.C., habiendo incluso quien considera que son parte esencial de lo que hoy en día se entiende por "*accesorios habituales de la clase media*". Además, todos tienen claro que el móvil les resulta imprescindible día y noche, tanto dentro como fuera del trabajo, porque, o bien están llamando, hablando con alguien o mandando mensajes SMS entre otras utilidades, pero, en ningún caso se puede salir sin este instrumento, dándose, además, la circunstancia de que una persona llega a admitir incluso tener cierta dependencia psicológica del mismo. Por otro lado, el ordenador e Internet también se utilizan bastante, aunque tres de estos sujetos sólo lo hacen en su trabajo, mientras que el resto los esgrime con la misma filosofía que el teléfono celular: a todas horas, e incluso estando de vacaciones. Las T.I.C.s están más presentes que nunca en la vida de nuestros educadores.
- En clara confirmación del resultado cuantitativo que afirmaba que un 96.3 % del profesorado de la escuela en el medio rural de Andalucía considera útiles o imprescindibles a las T.I.C.s como instrumento de trabajo dentro del aula, nuestros

entrevistados secundan unánimemente tal opinión, al entender que tienen la obligación de familiarizar a sus alumnos con esta tecnología, por cuanto su manejo constituye una de las tareas básicas del ciudadano del futuro en una sociedad que deben conocer con la debida profundidad. Es más, todos ellos afirman hacer un uso más o menos habitual de estas herramientas en el aula, excepto el director de centro, que por sus tareas de gestión se ve falto de tiempo para ello, si bien se ha propuesto hacerlo en un futuro inmediato, en cuanto ya no tenga que asumir la responsabilidad de las tareas asociadas al cargo que ostenta ahora.

- Se ha detectado igualmente un consenso total a la hora de opinar que, en la actualidad, el recurso tecnológico más idóneo para ser utilizado en las aulas con fines didácticos es, sobre todo, Internet, al cual se le adjudica una gran riqueza y un profundo potencial pedagógico. De hecho, con la excepción del director de centro, que confiesa no tener tiempo para tales menesteres, debido a sus responsabilidades de gestión, todos los entrevistados tienen integrada en su actividad docente esta herramienta en mayor o menor grado, cosa que no satisface a varios de ellos, por cuanto, debido a la carencia de recursos de sus centros, no pueden utilizarlos tanto como les gustaría.
- En cuanto a los aspectos en los que la presencia de las T.I.C.s en las aulas suscita mayor grado de satisfacción entre los profesionales consultados son, para empezar y, en el contexto docente: el interés que manifiesta el alumnado por el contenido de la clase cuando en la dinámica de trabajo se hace uso de estas tecnologías como recurso didáctico o herramienta de aprendizaje y, muy especialmente, la capacidad de estas máquinas para ilustrar, complementar y facilitar los conceptos tratados durante las respectivas sesiones, la cual es, en la gran mayoría de los casos, la que marca una gran diferencia entre los niveles de atención de los estudiantes hacia la materia a tratar. En el ámbito de la organización escolar, por su parte, las valoraciones son totalmente contrarias y no se resaltan elementos positivos, por cuanto, con la excepción del coordinador del E.O.E., que prefirió no opinar sobre este particular respecto, todos los consultados afirman que hay escasos recursos T.I.C.s que gestionar en los centros rurales y que, precisamente sobre estos pocos, surgen, en diversas ocasiones, conflictos acerca de la forma en la cual los administran sus correspondientes órganos de gobierno, de ahí que no se haga especial hincapié en los elementos positivos que rodean a esta cuestión. En el término general, para finalizar, todos los entrevistados se encuentran satisfechos, tanto a nivel personal como profesional con la presencia y el papel que han ejercido estos medios en sus respectivos centros de trabajo.

CAPÍTULO

9

BLOQUE IV: CONCLUSIONES FINALES

**CONCLUSIONES
FINALES Y FUTURAS
LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES GENERALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una de las primeras cosas que un lector avezado suele mirar cuando tiene en sus manos un trabajo de investigación científica destinado a la consulta, son precisamente las conclusiones que de él se extraen, pues, en virtud de las mismas, se decide si la lectura y el análisis detenido del documento es o no rentable para los intereses de quien accede a él en busca de información (documentarse para la elaboración de un artículo, un trabajo de clase, justificar un hallazgo similar, etc.).

No obstante, las conclusiones en el terreno de una tesis doctoral no pueden ser elaboradas de manera poco precisa o baladí, sino que, más bien, deben reunir un determinado número de requisitos para poder certificar que, efectivamente, expresan una verdad contrastada y asumible por el método científico. Una serie de rasgos muy peculiares, entre los cuales podemos destacar los siguientes (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. Y CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. Y MANION, L., 1990; MCMILLAN, J., 1996; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007):

- *Verificabilidad*, o la capacidad de ser contrastadas por otros investigadores en las mismas condiciones sobre las que se elaboraron.
- *Concisión*, en el sentido de que deben ser breves, pero conteniendo siempre la información más significativa y relevante del estudio que debe salir a la luz pública.
- *Generación de Conocimiento*, pues, en el momento de ser redactadas, hay que tener la certeza de que su contenido supondrá un aporte significativo al corpus de conocimiento de la rama estudiada, ya que, en otro caso, deberían de ser reformuladas o rechazadas directamente.
- *Utilidad*, ya que es necesario que sean aplicables, cuando menos al campo científico en el cual han surgido.

En esta parte del trabajo y, con tal sentido del rigor bien presente durante su redacción, se exponen, cuidadosamente y por dimensiones de estudio, las conclusiones más relevantes elaboradas como fruto del desarrollo de la investigación antes expuesta, si bien, dado que ya se formalizaron a nivel parcial en cada capítulo, en forma de una exhaustiva sucesión de corolarios, en esta ocasión se ha optado por sintetizar sólo los hallazgos más importantes que se han obtenido, tanto cuantitativa como cualitativamente. En este sentido...

1.- CONCLUSIONES GENERALES EXTRAÍDAS DE LA PRIMERA DIMENSIÓN: IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

Dentro de este bloque de cuestiones del instrumento, los resultados más significativos que se han extraído pueden ser sintetizados de la siguiente manera:

- Granada es la provincia de Andalucía que posee mayor número de C.P.R.s (37.3 %) y profesores en su medio rural (27.2 %). Más de la mitad de estos docentes (57.9 %) son mujeres y tienen una edad que oscila entre los 31 y los 50 años (63.7 %). Su nivel formativo es, sobre todo, de diplomatura (84.2 %), existiendo una proporción muy baja de licenciados (15.3 %) y postgraduados (0.5 %), así como ausencia total de doctores.
- Un poco más de las dos terceras partes de este colectivo (67.8 %) tenían ya experiencia docente previa, por cuanto su destino actual no era el primero. Aún así, no se trata de un profesorado con excesivo rodaje, ya que un 75.7 % lleva, a lo sumo, diez años en la profesión, mientras que la proporción de individuos que tiene acumulados más de 30 años no llega al 1 % (0.5 %).
- Aunque, según los datos de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), se hacía necesaria, de forma urgente, la creación de plazas de Educación Infantil en el medio rural andaluz, los datos demuestran que, en la actualidad, un 92.8 % de los C.P.R.s de la comunidad autónoma poseen entre 1 y 6 unidades destinadas específicamente a este nivel, así como un 97 % de estas instituciones dispone, a la postre, de hasta 8 profesores para poder atender a los casi 80 alumnos de entre 4 y 6 años que existen en esta etapa en el 96.8 % de estos centros.
- En la Educación Primaria, los datos tienden a un reparto más normalizado y equitativo, tipo campana de Gauss. De esta forma, existe en este nivel, en primer lugar, una ligera superioridad de los C.P.R.s que poseen de 4 a 6 unidades (28.2 %) y de 7 a 9 (25.8 %), por lo que resulta lógico comprobar, dada la relación legal y administrativa que existe entre el número de unidades, de estudiantes y de docentes, cómo predominan los centros que tienen un máximo de 80 alumnos (64.9 %) y 8 profesores en nómina (51.5 %).
- Las variaciones de porcentajes más sustanciosas, en este sentido, tienen lugar cuando nos centramos en la E.S.O., en donde casi todos los centros encuestados (96.7 %) sólo tienen a lo sumo 3 unidades dedicadas exclusivamente a este nivel, mientras que un 95.5 % de los mismos disponen únicamente de un máximo de 40 alumnos y de 8 docentes cualificados para dar clase en esta área.
- Existe una amplia presencia de profesores especialistas en el medio rural andaluz, siendo los de Religión y Lengua Extranjera los que mayor número de escuelas abarcan (100 %) por estar en todas ellas, seguidos muy de cerca por los de Educación Física (99.5 %), Educación Musical (93.5 %) y Apoyo (84.4 %). No aparecen, sin embargo, con excesiva frecuencia, maestros dedicados a la enseñanza específica de las T.I.C.s, ya que tan sólo un 29 % de los participantes en la investigación afirma estar trabajando en un C.P.R. que disponga de este tipo de profesional.
- Pese a que ya llevan casi veinte años con los que vivimos en el ámbito urbano, las T.I.C.s han tenido una vida mucho más corta en el medio rural andaluz, estando en la actualidad implantadas tan sólo en el 54.4 % de sus escuelas y, de ellas, en un 31.3 % desde hace menos de cinco años. Es curioso señalar, no obstante, que más de un 80 % de estos centros (82 %) dispone ya de conexión a Internet, aunque tan sólo algo más de la mitad (51.7 %) disfruta de aulas de informática para propiciar que el alumnado pueda hacer uso de estas tecnologías.
- En cuanto a los servicios sociales más básicos y, centrados, en primer lugar, en las zonas de influencia de los C.P.R.s encuestados, aquellos que gozan de mayor grado de presencia son: las farmacias (85.2 %), las oficinas de correos (76.5 %), los ambulatorios y centros de salud (75.3 %) o las bibliotecas públicas (75.1 %). Otras prestaciones que, por otra parte y, sin embargo, podrían tener mayor calado, dadas las dificultades de accesibilidad geográfica de este contexto son las áreas de cultura (54.8 %), la prensa puntual (54.7 %), las áreas de ocio (48.8 %), los clubes juveniles (36.4 %) o las oficinas

del I.N.E.M. (33.2 %). No se ha detectado, asimismo, tampoco excesiva presencia de establecimientos dedicados al mantenimiento de las T.I.C.s (14.3 %) ni cybercafés (19.4 %).

- Por localidades, los resultados obtenidos son parecidos a los anteriores, hallándose, para empezar, una presencia no excesivamente alta de los transportes públicos en las mismas, siendo el más frecuente el de periodicidad diaria (67.7 %), seguido del semanal (60.9 %), quincenal (54.5 %) y mensual (53.4 %). Otros servicios que, de otro lado, sí que acostumbran a ser más habituales en estas aldeas son los centros de educación de adultos (75.6 %), las farmacias (75.1 %), las áreas deportivas (69.6 %), las bibliotecas públicas (59.9 %), los ambulatorios y las oficinas de correos (52.5 %), si bien hay también algunas prestaciones que casi brillan por su ausencia, como los clubes juveniles (24 %), las academias y los servicios de mantenimiento de recursos informáticos (20.3 %), las áreas de ocio (19.4 %) o los cybercafés (14.7 %).
- La prevalencia de los centros de tipo especial, como los C.A.E.P.s, en el medio rural andaluz no es muy alta (41.1 %) en la actualidad, lo cual es paradójicamente irónico, teniendo en cuenta que su creación vino inspirada precisamente en la idea de compensar, sobre todo, las desigualdades socioeducativas que surgieran en este contexto, y al cual siempre habían azotado frecuente y despiadadamente (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005). Tampoco se observa, pese a las ventajas que acarrearían de cara al desarrollo social, educativo y económico de la zona (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003: 7036 - 7037: Art. 9; CHACÓN MEDINA, A., 2003; 2000; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J., 2010), una excesiva presencia de centros T.I.C. en el entorno rural de Andalucía, pues tan sólo un 23 % de los profesores encuestados afirman estar trabajando hoy día en instituciones de este tipo, hecho este que evidencia que en el camino por la plena integración de estas tecnologías en el campo, todavía queda mucho por andar.
- Las contingencias establecidas, según la tipología de centro estudiada (T.I.C.), han revelado la presencia de diferencias estadísticamente significativas a favor de los C.P.R.s ordinarios en las siguientes situaciones:
 - La mayor parte del profesorado rural andaluz se encuentra en las escuelas comunes de la provincia de Granada (22.58 %). Por otra parte, se ha descubierto que todavía no existen centros T.I.C. en provincias como Cádiz o Sevilla.
 - Más de la mitad de estos C.P.R.s (53.8 %) tienen sólo un máximo de 3 unidades destinadas a los niños de Educación Infantil, un 63.1 % no dispone de más de 9 para la Educación Primaria, y casi un 80 % (78.4 %) no disfruta de más de 3 de estas aulas para los alumnos de E.S.O., hecho que sigue poniendo en evidencia la necesidad de una mejor infraestructura en el medio rural para poder atender a estos estudiantes.
 - Esta tendencia de superioridad también se mantiene si prestamos atención igualmente al número de estudiantes y profesores, por cuanto, en primer lugar, y centrándonos en el número de niños, un 74.87 % de estas escuelas disfruta de hasta 120 alumnos de Educación Primaria, mientras que un 77.7 % tiene un máximo de 40 discentes en la E.S.O. Asimismo, y en lo que al profesorado respecta, un 66.8 % de estas instituciones tiene, a lo sumo, 4 docentes de Educación Infantil, así como un 80.8 % de ellas no dispone de más de 16 maestros de Educación Primaria.
 - Pese a que casi la mayoría de encuestados (43.7 %) trabaja en C.P.R.s ordinarios sin ningún tipo de dotación en Tecnologías de la Información y la Comunicación, los que sí que disfrutan de ella son, en proporción, el doble de los que se encuentran en centros T.I.C. en análogas condiciones, ya que tan sólo un 17.5 % de estos sujetos disfrutan en sus instituciones de aulas de informática, mientras que un 21.8 % dispone, además, de conexiones a Internet para poder realizar su trabajo.

- En cuanto a la existencia de servicios sociales básicos en el entorno más inmediato de las escuelas rurales participantes en la investigación también se mantiene la propensión de superioridad de los centros comunes frente a los T.I.C.s, por cuanto se ha detectado la presencia de diferencias estadísticamente significativas a su favor en cuanto al número de farmacias (62.9 %), ambulatorios (36.4 %), clubes juveniles (12.9 %), áreas de cultura (37.3 %), bibliotecas públicas (55.2 %) y áreas de ocio (34.1 %).
- En el contexto cualitativo, todos los entrevistados decidieron, nada más acabar sus respectivas carreras universitarias, ponerse a estudiar para superar las pruebas selectivas que, mediante concurso – oposición, procederían a la contratación de profesorado funcionario para ejercer la docencia en centros públicos andaluces.
- Aunque, al final, todos obtuvieron plaza, la gran mayoría de estos profesionales tuvo que itinerar por diversos destinos a lo largo de los años en condiciones de interinidad y, cuando llegaron al medio rural, decidieron quedarse allí, no sólo por el constante ir y venir al que habían sido sometidos anteriormente, sino por la oferta de una vida apacible, sana y tranquila que este contexto les ponía sobre la mesa, y que tanto ansiaban. Nunca han estado, además, durante todo ese vagabundeo, en un centro T.I.C. y, sinceramente, no creen que por tener tal denominación o recursos preferentes, mejore la calidad educativa de los C.P.R.s, ya que creen que es más una cuestión acerca de la calidad del uso de los medios que de su cantidad en estas escuelas.
- Todos achacan, por otra parte, a la crisis económica y a temas financieros en general, no sólo la ausencia de muchos servicios sociales elementales en las zonas de influencia de los colegios públicos rurales, sino la escasa dotación de herramientas tecnológicas de la que, según su opinión, adolecen los centros rurales T.I.C. en la actualidad, considerando especialmente urgente el promover la creación de comedores sociales para atender a las familias que están pasando necesidades graves y la mejora de la atención sanitaria, de cara a tener que evitar molestos traslados de los enfermos cuando se produce una situación de emergencia.

2.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL ANDALUZ EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Por cuya estructura, dividida en dos ámbitos de estudio claramente delimitados, se ha optado por distribuir las conclusiones extraídas en función de los mismos, y quedando, como resultados más relevantes, los siguientes:

1.- Conclusiones en el Ámbito de la Formación Inicial

- Como norma general, las universidades españolas no han preparado suficientemente a los que hoy son profesores en el medio rural andaluz, por cuanto un 64 % de este colectivo nunca recibió, durante su estancia en sus aulas, una formación específica acerca del manejo y gestión de las T.I.C.s, y mucho menos, en lo que al tratamiento diferenciado de estas tecnologías exigen las particularidades de un entorno tan singular como el rural (96.7 %).
- Pese a ello y, conscientes de la necesidad de estar debidamente preparados en esta materia, dada su importancia en la incipiente Sociedad de la Información, un 71 % de estos docentes sí que han optado por entrenarse por su cuenta acudiendo a centros de educación no formal como las academias pues, de acuerdo a sus opiniones, hoy día, tanto para ser profesor en general (92.1 %), como en la escuela rural en particular (88.7 %) es necesario estar en posesión de una sólida formación inicial en contenidos T.I.C., y tal es su convicción sobre este respecto, que casi un 40 % de los mismos (39.7 %) apoya firmemente la iniciativa de crear una credencial oficial de aptitudes informáticas similar al permiso de armas y de conducir, hecho que prueba su profundo compromiso con la plena integración de la escuela rural en el siglo XXI.

2.- Conclusiones en el Ámbito de la Formación Continua

- En contraste a lo que ocurría en el ámbito inicial, un 72.2 % del profesorado rural andaluz sí que ha recibido o recibe en la actualidad formación continua en materia de manejo y gestión de la T.I.C.s, principal y mayoritariamente en cada uno de los centros

oficiales del profesorado (45.3 %), y es que, ni siquiera en el reciclado profesional ha decaído el compromiso de estos docentes con la instrucción en este tipo de contenidos, por cuanto un 88.8 % la considera imprescindible para ser maestro, en general, y un 85 % para enseñar en el medio rural, en particular, de ahí que no resulta raro comprobar cómo la mayor parte de ellos (59.2 %) ya tienen planificadas actividades de este tipo a corto plazo, así como estiman que este tipo de iniciativas deben llevarse a cabo, cuando menos, cada año (38.4 %).

- La mayor parte de los encuestados (76.3 %) considera la formación T.I.C. inicial recibida en la universidad como poco o nada adecuada. Así mismo, esta cifra de descontento se eleva al 89.6 % cuando se les pregunta por el grado de especificidad de esta preparación a la hora de aplicarla a la docencia en el ámbito rural, y tal ocurre con las iniciativas y materiales curriculares que, al mismo efecto, han sido diseñados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para mejorar la cualificación técnica de su profesorado, evaluadas insatisfactoriamente por el 44.5 % y el 47.3 % de los mismos respectivamente.
- En rigor, ni siquiera la flexibilidad horaria (61.5 %) de los C.P.R.s para fomentar la realización de este tipo de actividades, valorada por la muestra de investigación como poco o nada adecuada, o la distancia de los mismos hacia los lugares donde se imparte este tipo de adiestramiento, también muy denostada por un 60.7 % de estos docentes, pasan la prueba de fuego, por lo que no resulta de extrañar que casi la mitad de ellos (49.5 %) den, en general, una valoración negativa a su formación T.I.C. continua en materia de calidad.
- A nivel de tipo de centro, se han detectado entre los ítems que componen este ámbito varias diferencias estadísticamente significativas que se decantan nuevamente muy a favor de las escuelas rurales ordinarias, en donde se ubica el mayor número de encuestados que sí que ha recibido formación continua en materia de T.I.C.s (52.7 %) y van a reciclarse principalmente a los centros del profesorado (35.8 %). Por otra parte, es también en estos C.P.R.s comunes donde hay más docentes que opinan que este tipo de instrucción debería ponerse en marcha sólo de vez en cuando (28.7 %) por cuanto hay igualmente amplio consenso a la hora de considerar que las distancias entre sus respectivos colegios y los lugares donde reciben esta preparación son inadecuadas (40.2 %), así como que la calidad del entrenamiento recibido tampoco es satisfactoria y debería mejorar (40.6 %).
- En la investigación cualitativa se ha detectado unanimidad de respuesta por parte de los entrevistados a la hora de afirmar que no recibieron, durante su paso por la universidad como estudiantes, ningún tipo de formación inicial específica sobre el manejo y gestión de las T.I.C.s, y mucho menos, sobre su aplicación a la labor educativa en el medio rural, lo cual, consideran que fue así porque, debido a la reciente implantación social de estas tecnologías, estos contenidos no existían en los planes de estudio de sus respectivas titulaciones en la época en la que ellos estaban estudiando, por lo cual no había forma de prepararles para lo que había de venir. Pese a ello, valoran positivamente cualquier iniciativa de reciclado profesional para mejorar en esta cuestión, si bien, confiesan no asistir nunca a cursos o actividades de preparación sobre este tema en concreto, y mucho menos si estos están organizados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, al considerarlos, tras pedir opinión a otros compañeros, poco o nada adecuados para tal fin.

3.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA TERCERA DIMENSIÓN: UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

En donde los resultados principales que se han hallado, nuevamente agrupados por ámbitos de estudio, son los siguientes:

1.- Conclusiones en el Ámbito de la Utilidad de las T.I.C.s Fuera del Aula

- Comparativamente a los datos extraídos por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) en los años noventa, en donde se ponían de relieve las carencias de recursos tecnológicos de las que adolecían la escuela rural andaluza y su profesorado, ahora, en el siglo XXI, las T.I.C.s están muy presentes en este medio, así, un 88.4 % de los encuestados dispone

de ordenador personal (PC), un 66.3 % tiene, asimismo, una computadora portátil, un 41.7 % disfruta de conexión a Internet de banda ancha (ADSL), y un 99.1 % presume de teléfono móvil. Es más, esta tecnología ha entrado tan en sus vidas que un 82.4 % de estos profesores afirma abiertamente usar el ordenador tanto para trabajar como para su ocio personal, recurriendo a esta herramienta diariamente en la mayoría de los casos (57.6 %), y tal ocurre con Internet, del cual se sirve, tanto para asuntos personales como profesionales un 84.7 % de los mismos, de los cuales, un 49.5 % también afirma utilizarlo todos los días para tareas como la navegación por la World Wide Web, la descarga y gestión de archivos, el chateo, la organización de la correspondencia electrónica, etc. (59.5 %).

- No obstante y, habida cuenta de esta realidad, se ha detectado que, pese al uso ecléctico que hacen estos maestros de las T.I.C.s, no todos los trabajos suscitan en ellos igual entusiasmo, por cuanto la creación de páginas web sólo ha llamado la atención de un 16.9 % de los mismos, mientras que la realización de trabajos de tipo ofimático (67.6 %) o la gestión del correo electrónico ocupan buena parte de su tiempo cuando acceden a Internet, ya que un 87 % de ellos manda, al menos, entre 1 y 15 e - mails semanalmente.
- En el caso de la telefonía móvil, las conclusiones extraídas presentan muchas similitudes con respecto a las de los casos anteriores, pues el móvil está presente en el bolsillo de un 96.3 % de los encuestados, y, de ellos, un 67 % lo utiliza tanto para su labor profesional como para su ocio personal, dándose el caso, además, de que un 74.2 % necesita usarlo, por lo menos una vez diariamente, sobre todo para hablar (43.3 %) con los demás, si bien hay una proporción casi idéntica de estos profesores (41.8 %) que, no sólo charlan, sino que envían mensajes SMS / MMS, usan las cámaras de foto y vídeo y recurren a otras herramientas incluidas en sus respectivos celulares.

2.- Conclusiones en el Ámbito de la Utilidad de las T.I.C.s Dentro del Aula

- Más de las tres cuartas partes de los sujetos participantes en la investigación (78.7 %) afirman hacer uso de las T.I.C.s varias veces durante el curso (32.9 %) para la creación de material didáctico como apuntes, presentaciones visuales de contenidos, documentos ilustrados, etc... De hecho, de entre las muchas posibilidades que existen y, según su criterio profesional, los recursos tecnológicos más apropiados para utilizar en el aula con fines didácticos son, por orden de preferencia: el ordenador (89.6 %), Internet (82.4 %), la televisión (27.9 %) y, por último, la radio (20 %). Concretamente, y, muy en consonancia con estas opiniones, un 85.9 % de los encuestados usa el ordenador o Internet como instrumento docente más frecuente, en contraste con el vídeo / DVD (32.7 %) y la radio (10.9 %) o la televisión (4.5 %), medios otrora muy populares que ahora han quedado, en cierta medida, reducidos a un inequívoco ostracismo pedagógico.
- Con respecto al tipo de centro, nuevamente se han detectado diferencias estadísticamente significativas muy a favor de los C.P.R.s comunes, frente a los centros T.I.C., por cuanto es en estas escuelas ordinarias en donde existe el mayor número de profesores que, entre otros aspectos:
 - Nunca realiza tareas de diseño web (66.7 %).
 - Utiliza preferentemente software de corte ofimático en el desarrollo cotidiano de su trabajo (48.9 %).
 - Gestiona el teléfono móvil de forma ecléctica, esto es: tanto para el trabajo como para llevar al día sus propios asuntos personales (53.48 %).
 - Aunque ha participado mayoritariamente en experiencias pedagógicas basadas en el uso del periódico escolar (42.7 %), no han puesto en marcha iniciativas similares utilizando Internet como recurso principal (49.07 %), pese a la importancia que reiteradamente han afirmado otorgarle a lo largo de toda la presente investigación.
- El análisis de las entrevistas también ha revelado algunos hechos muy interesantes, como, por ejemplo, que los recursos T.I.C. como los ordenadores personales, los portátiles / laptops, las conexiones a Internet o los teléfonos móviles están muy presentes en la vida de todos los profesionales consultados, igual que lo estaban en la

de los varios centenares de docentes encuestados. Además, se hace uso de estos recursos con bastante asiduidad: el que más, el móvil, que se utiliza día y noche sin parar, tanto para temas personales como profesionales, y los que menos, el ordenador e Internet, a los que mayoritariamente se recurre en horario laboral, aunque, curiosamente, son las herramientas consideradas como más idóneas para ser curricularmente integradas en la dinámica de aula y, el que más, el que menos, ya ha hecho sus pinitos con ellas en alguna que otra experiencia pedagógica de relevancia, debido, fundamentalmente a la versatilidad, la riqueza y el potencial educativo que presentan de manera innata.

4.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA CUARTA DIMENSIÓN: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Este bloque de ítems del cuestionario, al igual que en los casos anteriores, también se estructuraba en dos ámbitos generales de estudio, por lo que se ha optado por proceder análogamente a la hora de elaborar las conclusiones finales, las cuales han quedado divididas de la siguiente forma:

1.- Conclusiones en el Ámbito de la Docencia

- En primer lugar, los niveles de satisfacción medios de los ítems que integran este ámbito son manifiestamente más elevados que los de los incluidos en el de la organización escolar, siendo todos ellos tendentes a la complacencia moderada de los encuestados, y especialmente significativos en lo referente a las posibilidades que ofrecen las T.I.C.s a la mejora del trabajo docente (82.5 %) y al enriquecimiento personal y profesional del profesorado (83.1 %), aspectos mejor valorados por la muestra de maestros participantes en el estudio.
- También son objeto de profunda satisfacción para el profesorado rural andaluz todas las particularidades relativas al interés que estos recursos han suscitado en sus estudiantes, pues, para empezar, la propia curiosidad que muestran por las T.I.C.s es objeto de valoración positiva por parte del 78 % de estos sujetos, mientras que, a la postre, también les ha causado una buena impresión la determinación de los niños por hacer de estos medios una herramienta de aprendizaje (71 %), e incluso el incremento y mejora que dicha tecnología ha promovido, tanto de su nivel de atención a clase, como de su rendimiento que han conseguido sendas valoraciones positivas del 67.1 % y el 69.4 % de los encuestados.
- El grado de satisfacción general que, por otra parte, producían a nuestros enseñantes las Tecnologías de la Información y la Comunicación respecto a su labor docente ha sido alto, ya que un 78.3 % de los mismos afirma sin tapujos estar moderadamente o muy contento sobre este particular respecto, si bien un 18.9 % de la muestra se ha mostrado indiferente, y tan sólo un escaso 2.8 % de la misma no ha quedado conforme en lo tocante a esta cuestión.
- El análisis de contingencias por tipo de centro sólo ha encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor de los C.P.R.s comunes en lo referente a la satisfacción del profesorado con respecto a la mejora del aprendizaje que las T.I.C.s han propiciado en sus alumnos, pues en ellos se sitúa más de la mitad del colectivo participante en la investigación (53.1 %), otorgando a esta realidad una valoración positiva.

2.- Conclusiones en el Ámbito de la Organización Escolar

- En el ámbito de la organización escolar, por el contrario, los ítems presentan unos niveles medios de satisfacción significativamente inferiores a los de los del ámbito de la docencia: las puntuaciones oscilan entre 2.63 y 2.94, todas de insatisfacción moderada manifiesta según la leyenda establecida en su momento. Dentro de este hastío general, la cuestión “mejor” considerada es la que se centra en el grado de presencia de las T.I.C.s en los colegios públicos rurales que, aunque obtiene una valoración media de descontento tendente hacia la indiferencia (2.94), es la que mayor número de profesores satisfechos presenta al respecto, con una proporción del 40.1 %.

- Y es que, el actual sistema por el cual se organizan y gestionan estas tecnologías en los centros rurales andaluces es, sencillamente, deficiente para un 34.6 % de los maestros consultados: las dotaciones económicas destinadas a fomentar la presencia y el mantenimiento de estos recursos son inadecuados (41.9 %), las posibilidades que ofrecen los modelos de gestión T.I.C. a la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos en la escuela rural resultan insatisfactorias o indiferentes a un 67.1 % de estos profesores, por no hablar de que, casi la mitad de ellos, (49.8 %) no considera suficiente la cantidad de estas herramientas existentes en sus centros, mientras que alrededor de las tres cuartas partes no están contentas con la gestión temporal (74.5 %) y del personal (74.3 %), de cara a poder aprovechar al máximo todo el potencial de trabajo que estas máquinas ofrecen.
- Ni siquiera el nivel de satisfacción general respecto a estas cuestiones organizativas es bueno, pues casi un 40 % de los encuestados (38.7 %) se muestra abiertamente descontento al respecto, un 32.5 % afirma no estar ni satisfecho ni insatisfecho y, tan sólo el 28.7 % dice estar de acuerdo con la forma en la cual se han gestionado las T.I.C.s en sus centros, si bien, la proporción definitiva de satisfacción personal y profesional respecto al papel que han jugado estas tecnologías en la escuela rural sí que sube ostensiblemente, obteniendo una evaluación positiva por parte de un 72.1 % de los encuestados que, en general, opinan que estos avances técnicos han entrado con buen pie en un medio tan particular como es el del campo.
- Por otra parte, en este ámbito del instrumento, se han encontrado, igualmente, diferencias estadísticamente significativas a favor de los C.P.R.s ordinarios, en donde siempre se concentra la mayor proporción de muestra encuestada. De esta forma, han aparecido en estas instituciones niveles de descontento o indiferencia indicativamente superiores a los determinados en los centros T.I.C.s en aspectos como el grado de presencia de estas herramientas en los colegios (53.2 %), su sistema de organización y gestión (55.4 %), tanto del profesorado (74.7 %) como de los tiempos (59.9 %) para su pleno aprovechamiento, la dotación económica destinada a su mantenimiento (60.9 %) o la cantidad de estos recursos disponibles para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (58.6 %).
- En el estudio cualitativo se ha puesto de manifiesto que, tras la implantación de las T.I.C.s en los centros rurales andaluces, aquellos aspectos que más satisfacían a los entrevistados en el ámbito docente son el interés que manifiesta el alumnado por el contenido de la clase cuando en la dinámica de trabajo se hace uso de estas tecnologías como recurso didáctico o herramienta de aprendizaje y, muy especialmente, la capacidad de estos instrumentos para ilustrar, complementar y facilitar los conceptos tratados durante las respectivas sesiones, cuestión esta última que es capaz de marcar un abismo entre la indiferencia absoluta y el pleno interés del alumnado hacia las tareas que está marcando el profesor. En términos generales, además, estos profesionales se mostraban satisfechos con el papel que las T.I.C.s estaban ejerciendo en sus centros, pero, en el aspecto de su organización y gestión no fueron capaces de resaltar ningún aspecto positivo, por cuanto las dotaciones de estas máquinas eran limitadas y existían ciertas polémicas en cuanto a la forma en la cual las directivas de estas instituciones las habían administrado en el pasado.

5.- CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Habiendo elaborado ya las conclusiones por capítulos a lo largo de todo el presente trabajo, aquí nos vamos a limitar a sintetizar, de forma sencilla y concisa, los grandes corolarios finales que se pueden extraer de la investigación llevada a cabo:

1. En la escuela rural andaluza, y contrariamente a lo que constataba CORCHÓN ÁLVAREZ (1997) en la década de los noventa, ahora la proporción de profesores generalistas y especialistas es muy elevada, teniendo una presencia media que gira en torno al 95 %.
2. En las localidades y zonas andaluzas donde están ubicados los centros rurales siguen faltando determinados servicios sociales elementales.

3. Tanto la formación inicial como continua que sobre el manejo y gestión de las T.I.C.s en la actividad educativa del medio rural ha recibido o recibe en la actualidad su profesorado han sido consideradas, en general, como poco o nada adecuadas.
4. El profesorado de los colegios públicos rurales andaluces ha empezado a integrar las T.I.C.s en la actividad académica de sus aulas, apostando preferentemente por la informática e Internet, frente a la radio y la televisión, al considerar que son los medios más adecuados para utilizar en las aulas con fines pedagógicos.
5. Estos docentes están, en general, satisfechos con la presencia y el papel que las T.I.C.s están ejerciendo en sus centros de trabajo, si bien, sólo les agradan los aspectos docentes relativos a esta situación, mientras que se muestran abiertamente descontentos en referencia a las cuestiones organizativas y de gestión que, sobre el aprovechamiento de estas herramientas, han ido apareciendo en sus respectivos C.P.R.s.

6.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

De igual forma y, habida cuenta de la exhaustiva gama de resultados presentados, como fruto de todo el proceso de recogida y análisis de datos, también parecía interesante, de cara al futuro, considerar nuevas líneas de investigación a partir de las cuales ir complementando todos los hallazgos expuestos y fomentando el conocimiento científico y pedagógico sobre la escuela rural en Andalucía. En este sentido, podría resultar seductor tener en cuenta ideas como:

- Evaluar la calidad de los programas de formación T.I.C. que las universidades españolas ponen a disposición, tanto de los profesores noveles como experimentados.
- Contrastar y delimitar los valores aportados por las culturas urbanocéntrica y ruralocéntrica, y valorar, con el paso del tiempo, cuántos de ellos se hayan, efectivamente, instalados todavía en el medio rural andaluz, así como cuántos, por influencia de las T.I.C.s, han desaparecido definitivamente.
- Verificar si, en opinión de los miembros de la comunidad educativa de los centros rurales de Andalucía, habría que retomar los postulados del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 de Educación Compensatoria, y seguir potenciando a estas instituciones con más recursos, ayudas, etc.
- Estudiar los centros T.I.C.s existentes en el medio rural, ahora y en el futuro, y evaluar comparativamente las diferencias que puedan existir entre la formación de su profesorado, la eficacia de su gestión, el rendimiento académico de sus alumnos, etc.
- Determinar la evolución, en términos de productividad científica diacrónica, de la investigación educativa sobre el medio rural andaluz, por cuanto con este estudio son sólo tres los que hasta ahora se han realizado sobre el mismo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). Algo insuficiente para un medio que sigue, en gran medida, estando bastante desfavorecido.
- Etc.

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

- **A.A.V.V. (1984):** *Una Alternativa a la Escuela Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 117.
- **ABAD MONTES, F. Y VARGAS JIMÉNEZ, M. (2002):** *Análisis de Datos Para las Ciencias Sociales con S.P.S.S.* Proyecto Sur de Ediciones. Granada.
- **ADELL, J. (1997):** *Tendencias en Educación en la Sociedad de las Tecnologías de la Información*. En EDUTEC, 7.
- **AGUADED GÓMEZ, J.I. (2005):** *Televisión y Educación: La Formación de Telespectadores Críticos*. En CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R. (Coords.) (2005): *Nuevas Tecnologías en la Práctica Educativa*. pp. 47 – 76. Arial. Granada.
- **AGUADED GÓMEZ, J.I. (2000):** *Televisión y Telespectadores*. Comunicar. Huelva.
- **AGUADED GÓMEZ, J.I. (1999):** *Convivir con la Televisión: Familia, Educación y Recepción Televisiva*. Paidós. Barcelona.
- **AGUILERA JIMÉNEZ, A. Y GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, M.T. (2001):** *Exigencias de la Sociedad de la Información al Sistema Educativo*. En PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación, 17.
- **AGUIRRE, S. (1995):** *Entrevistas y Cuestionarios*. En AGUIRRE BAZTÁN, A. (Coord.) (1995): *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. pp. 171 – 180. Boixareu. Barcelona.
- **ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (2002):** *Liderazgo y Calidad*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 113 – 123. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **ALVIRA, F. (1986):** *La Investigación Sociológica*. En DEL CAMPO, S. (Coord.) (1986): *Tratado de Sociología*. Taurus. Madrid.
- **AMO LOBO, J. (1991):** *Historia de una Escuela Rural. Pedrezuela*. Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas. (C.E.M.I.P). Madrid.
- **ANGUERA, M.T.; ARNAU, J.; ATO, M. ET AL. (1995):** *Métodos de Investigación en Psicología*. Síntesis. Madrid.
- **ANGUERA, M.T. (1985):** *Posibilidades de la Metodología Cualitativa Versus Cuantitativa*. En Revista de Investigación Educativa (R.I.E.), 3 (6). pp. 127 – 144.

- **ANTÚNEZ MARCOS, S. (1998):** *La Escuela Pública Ante la Presión por la Competitividad: ¡Usemos la Colaboración Como Antídoto!*. En Contextos Educativos, 1. pp. 7 – 23.
- **ÁREA MOREIRA, M. (2000):** *Los Materiales Curriculares en los Procesos de Diseminación y Desarrollo del Currículum*. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M.. (Coord.) (2000): *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. pp. 189 – 208. Síntesis. Madrid.
- **ÁREA MOREIRA, M. Y CORREA GOROSPE, J.M. (2010):** *Las T.I.C. Entran en las Escuelas. Nuevos Retos Educativos, Nuevas Prácticas Docentes*. En DE PABLOS PONS, J.; AREA MOREIRA, M.; VALVERDE BERROCOSO, J. Y CORREA GOROSPE, J.M. (Coords.) (2010): *Políticas Educativas y Buenas Prácticas con T.I.C.* pp. 43 – 80. Graó. Barcelona.
- **ARNAL AGUSTÍN, J.; DEL RINCÓN IGEA, D.; LATORRE BELTRÁN, A. Y SANS MARTIN, A. (1995):** *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson. Barcelona.
- **ARNAL AGUSTÍN, J.; DEL RINCÓN IGEA, D. Y LATORRE BELTRÁN, A. (1994):** *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Labor. Barcelona.
- **ARY, D.; JACOBS, L.C. Y RAZAVIEH, A. (1987):** *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Interamericana. México.
- **AVOGADRO, M. (2002):** *La Comunicación de las Nuevas Tecnologías*. En Razón y Palabra: Revista Electrónica Especializada en Tópicos de Comunicación. Noviembre de 2002. 1 – 20.
- **BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M. Y PASTORELLI, C. (2003):** *Role of Affective Self – Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning*. En Child Development, 74 (3), pp. 769 – 782.
- **BARDIN, L. (1986):** *El Análisis de Contenido*. Akal. Madrid.
- **BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R. (2007a):** *Profesores y Alumnos. Protagonistas de sus Herramientas de / Para el Aprendizaje*. En CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R. (2007): *Diseño y Producción de T.I.C. Para la Formación: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. pp. 181 – 198. UOC. Barcelona.
- **BARROSO OSUNA, J. Y ROMERO TENA, R. (2007b):** *La Informática, los Multimedia y los Hipertextos en la Enseñanza*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
- **BARTOLOMÉ, A. (1999):** *Hipertextos, Hipermedia y Multimedia: Configuración Técnica, Principios Para su Diseño y Aplicaciones Didácticas*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (1999): *Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías Para la Formación en el Siglo XXI*. Diego Martín. Madrid.
- **BARTOLOMÉ, A. (1996):** *Preparando Para un Nuevo Modo de Conocer*. En Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 4. pp. 1 – 12.
- **BAS, J.M. (1976):** *Datos y Cifras Sobre la Escuela Rural y su Entorno*. En Cuadernos de Pedagogía, 2.
- **BAUTISTA GARCÍA – VERA, A. Y ALBA PASTOR, C. (1997):** *¿Qué es Tecnología Educativa?. Autores y Significados*. En PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación, 9.
- **BAYO, E. (1976):** *La Muerte de la Enseñanza Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 2.
- **BERLANGA QUINTERO, S. (2004):** *Los Centros Rurales de Innovación Educativa (C.R.I.E)*. En BOIX TOMÁS, R. (Coord.) (2004): *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. pp. 81 – 102. Praxis. Barcelona.
- **BERLANGA QUINTERO, S. (2003):** *Educación en el Medio Rural: Análisis, Perspectivas y Propuestas*. Mira Editores. Zaragoza.
- **BERNARDO CARRASCO, J. Y CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F. (2000):** *Aprendo a Investigar en Educación*. RIALP. Madrid.
- **BINDÉ, J. (2005):** *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. UNESCO. Francia.

- **BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1995):** *Los Medios Tecnológicos en la Acción Didáctica*. En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. Y SÁENZ BARRIO, O. (Coords.) (1995): *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. pp. 69 - 91. Marfil. Alcoy.
- **BLÁZQUEZ ENTONADO, F. Y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1995):** *Dimensión Organizativa de los Medios: Los Centros de Recursos*. En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. Y SÁENZ BARRIO, O. (Coords.) (1995): *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. pp. 443 - 464. Marfil. Alcoy.
- **BOIX TOMÁS, R. (Coord.) (2004):** *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. Praxis. Barcelona.
- **BOIX TOMÁS, R. (2003):** *Escuela Rural y Territorio: Entre la Desruralización y la Cultura Local*. En Revista E-RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural, 1.
- **BOIX TOMÁS, R. (1995):** *Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural*. Editorial Graó / I.C.E. de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- **BONSTINGL, J.J. (1992):** *The Quality Revolution in Education*. En Educational Leadership, 50, pp. 4-9.
- **BUENDIA EISMAN, L. (2001):** *La Investigación por Encuesta*. En BUENDIA EISMAN, L. ET AL. (Coords.) (2001): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. pp. 119 - 155. McGraw - Hill. Madrid.
- **BURBULES, N. Y CALLISTER, T. (2000):** *Universities in Transition: The Promise and Challenge of New Technologies*. En Teachers College Record, 102 (2), pp. 271 - 293.
- **BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2010):** *Aproximación a las Aulas de Escuela Rural: Heterogeneidad y Aprendizaje en los Grupos Multigrado*. En Revista de Educación. 352. pp. 353 - 378
- **BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2009a):** *La Escuela Rural Española Ante un Contexto en Transformación*. En Revista de Educación. 350. pp. 449 - 461.
- **BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2009b):** *Valoraciones del Profesorado de Escuela Rural Ante el Entorno Presente*. En Revista Iberoamericana de Educación. 48 (6). pp. 1 - 11.
- **BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2008):** *Enseñar en la Escuela Rural Aprendiendo a Hacerlo: Evolución de la Identidad Profesional en las Aulas Multigrado*. En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 11 (3). pp. 1 - 25.
- **BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2006):** *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- **CABALLERO MARTÍNEZ, J.; CABALLERO RODRÍGUEZ, K. Y RODRÍGUEZ SERRANO, R. (2002):** *El Nivel de Satisfacción de los Equipos Directivos en las Escuelas Rurales Respecto a las Relaciones con los Padres*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1143 - 1148. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **CABERO ALMENARA, J. (2009):** *Las T.I.C.s Ante el Reto de los Nuevos Planes de Estudio*. En MEDINA RIVILLA, A.; SEVILLANO GARCÍA, M.L. Y DE LA TORRE DE LA TORRE, S. (Coords.) (2009): *Una Universidad Para el Siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Una Mirada Transdisciplinar, Ecoformadora e Intercultural*. Universitat. Madrid.
- **CABERO ALMENARA, J. (2007a):** *Las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la Información*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw - Hill. Madrid.
- **CABERO ALMENARA, J. (2007b):** *Tecnología Educativa: Su Evolución Histórica y Conceptualización*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Tecnología Educativa*. McGraw - Hill. Madrid.

-
- **CABERO ALMENARA, J. (2007c):** *El Vídeo en la Enseñanza y Formación..* En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
 - **CABERO ALMENARA, J. (2004):** *Reflexiones Sobre la Brecha Digital*. En SOTO, F.J. Y RODRÍGUEZ, J. (Coords.) (2004): *Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y Realidades de la Inclusión Digital*. pp. 23 – 42. Consejería de Educación y Cultura. Murcia.
 - **CABERO ALMENARA, J. (2002):** *Mitos de la Sociedad de la Información: sus Impactos en la Educación*. En AGUIAR, M.V. ET AL. (Coords.) (2002): *Cultura y Educación en la Sociedad de la Información*. pp. 17 – 38. Netbiblo. La Coruña.
 - **CABERO ALMENARA, J. (2001):** *Tecnología Educativa: Diseño y Utilización de Medios en la Enseñanza*. Paidós. Barcelona.
 - **CABERO ALMENARA, J. (2000):** *Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación: Aportaciones a la Enseñanza*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) (2000): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. pp. 15 – 37. Síntesis. Madrid.
 - **CABERO ALMENARA, J. (1999):** *Tecnología Educativa: Diversas Formas de Definirla*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (1999): *Tecnología Educativa*. Síntesis. Madrid.
 - **CABERO ALMENARA, J. (1989):** *Tecnología Educativa: Utilización del Vídeo*. PPU. Barcelona.
 - **CABERO ALMENARA, J.; CASTAÑO GARRIDO, C. Y ROMERO TENA, R. (2007):** *Las T.I.C.s en los Procesos de Formación. Nuevos Medios, Nuevos Escenarios Para la Formación*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) (2007): *Diseño y Producción de T.I.C.s Para la Formación: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. UOC. Barcelona.
 - **CABERO ALMENARA, J.; CÓRDOBA PÉREZ, M. Y FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (Coords.) (2007):** *Las T.I.C. Para la Igualdad*. MAD – Eduforma. Sevilla.
 - **CABERO ALMENARA, J. Y HERNÁNDEZ, M.J. (1995):** *Utilizando el Vídeo Para Aprender: Una Experiencia con los Alumnos de Magisterio*. Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
 - **CABERO ALMENARA, J. Y MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D. (Coords.) (1997):** *Colaborando – Aprendiendo: La Utilización del Vídeo en la Enseñanza de la Geografía*. Kronos. Sevilla.
 - **CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R. (2004):** *La Nueva Tecnología en la Práctica Educativa*. Arial. Granada.
 - **CÁCERES RECHE, M.P. (2007):** *El Liderazgo Estudiantil en la Universidad de Granada Desde una Perspectiva de Género*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
 - **CAMACHO PÉREZ, S. (1995):** *Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías*. En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. Y SÁENZ BARRIO, O. (Coords.) (1995): *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. pp. 413 – 442. Marfil. Alicante.
 - **CANALES, M. Y PEINADO, A. (1999):** *Grupos de Discusión*. En DELGADO FERNÁNDEZ, J.A. Y GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (Coords.) (1999): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis. Madrid.
 - **CANO GARCÍA, F.J.; RODRÍGUEZ FRANCO, L.; GARCÍA MARTÍNEZ, J. Y ANTUÑA BELLERÍN, M.A. (2005):** *Introducción a la Psicología de la Personalidad Aplicada a las Ciencias de la Educación: Marco Teórico*. Eduforma. Madrid.
 - **CANTÓN MAYO, I. (2007):** *Gestión del Conocimiento, Procesos y Competencias*. En Comunicación y Pedagogía, 218. pp. 15 - 22.
 - **CANTÓN MAYO, I. (2004):** *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Grupo Editorial Universitario. Granada
 - **CARBONELL, J. (1996):** *La Escuela: Entre la Utopía y la Realidad*. Eumo – Octaedro. Barcelona.
-

- **CARBONELL, J. (1994):** *El C.R.I.E.T. de Alcorisa*. En Cuadernos de Pedagogía, 225.
- **CARDONA MOLTÓ, M.C. (2002):** *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. EOS. Madrid.
- **CARIDE GÓMEZ, J.A. (1984):** *La Escuela Rural: Re-creación de una Identidad en Crisis*. En Cuadernos de Pedagogía, 112.
- **CARMENA, G. Y REGIDOR, J.G. (1984):** *La Escuela en el Medio Rural*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- **CARMENA, G. Y REGIDOR, J.G. (1981):** *La Política Educativa y la Escuela Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 79.
- **CARTAGENA, J.I. (1984):** *El Programa del M.E.C*. En Cuadernos de Pedagogía, 117.
- **CASTAÑO GARRIDO, C. (1994):** *Las Actitudes de los Profesores Hacia los Medios de Enseñanza*. En PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación, 1.
- **CASTAÑO GARRIDO, C. Y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2007):** *La Televisión Educativa*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
- **CASTAÑO, C. Y PALACIO, J. (2006):** *Edublogs Para el Autoaprendizaje Continuo en la Web Semántica*. En CABERO ALMENARA, J. Y ROMÁN GRAVÁN, P. (Coords.) (2006): *E – Actividades: Un Referente Básico Para la Formación en Internet*. pp. 95 – 112. MAD. Sevilla.
- **CASTELLS, M. (1997):** *La Era de la Información*. Alianza. Madrid.
- **CASTILLO ARREDONDO, S. Y CABRERIZO DIAGO, J. (2003):** *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Pearson. Madrid.
- **CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2003):** *Análisis, Prospectiva y Descripción de las Nuevas Competencias que Necesitan las Instituciones Educativas y los Profesores Para Adaptarse a la Sociedad de la Información*. En PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación, 20.
- **CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1999):** *La Comunicación Audiovisual y la Informática en los Planes de Estudio de Primaria y Secundaria*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (1999): *Tecnología Educativa*. Síntesis. Madrid.
- **CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1994):** *Los Vídeos Didácticos: Claves Para su Producción y Evaluación*. En PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación, 1.
- **CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Y RÍOS, J.M. (2000):** *Vídeo y Educación*. En RÍOS, J.M. Y CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (Coords.) (2000): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación*. pp. 167 – 178. Aljibe. Málaga.
- **CHACÓN MEDINA, A. (2007):** *La Tecnología Educativa en el Marco de la Didáctica*. En ORTEGA CARRILLO, J.A. Y CHACÓN MEDINA, A. (Coords.) (2007): *Nuevas Tecnologías Para la Educación en la Era Digital*. pp. 24 – 42. Pirámide. Madrid.
- **CHACÓN MEDINA, A. (2003):** *Teoría y Práctica de las Nuevas Tecnologías en la Formación de Maestros*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **CHACÓN MEDINA, A. (2002):** *La Red AVERROES: un Instrumento Institucional Para la Introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Centros no Universitarios*. En A.A.V.V. (Coords.) (2002): *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Praxis. Barcelona.
- **CHACÓN MEDINA, A. (2000):** *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Medio Rural Andaluz*. Material Multicopiado. Universidad de Granada.
- **CHACÓN MEDINA, A.; GONZÁLEZ MARTÍN, A.; QUEROL PUERTAS, J. Y SÁNCHEZ GARROTE, L. (2002a):** *Hacia una Educación Integral Como Modelo Organizativo de la Escuela Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1113 – 1118. Grupo Editorial Universitario. Granada.

- **CHACÓN MEDINA, A.; GONZÁLEZ MARTÍN, A.; QUEROL PUERTAS, J. Y SÁNCHEZ GARROTE, L. (2002b):** *La Escuela en el Medio Rural: Alternativas Para un Servicio Educativo de Calidad.* En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural.* Volumen II, pp. 1119 – 1124. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **CHADWICK, C.B. (1992):** *Tecnología Educativa Para el Docente.* Paidós. Barcelona.
- **COHEN, L. Y MANION, L. (1990):** *Métodos de Investigación Educativa.* La Muralla. Madrid.
- **COLÁS BRAVO, P. (2001):** *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Psicopedagogía.* En BUENDIA EISMAN, L. ET AL. (Coords.) (2001): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía.* pp. 119 – 155. McGraw – Hill. Madrid.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003):** *Orden de 27 de Marzo de 2003, por la que se Regula la Convocatoria de Selección de Proyectos Educativos de Centro Para la Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Práctica Docente.* En B.O.J.A. nº 65 de 4 de Abril de 2003. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1999):** *Ley 9 / 1999 de 18 de Noviembre de Solidaridad en la Educación.* En B.O.J.A. nº 140 de 2 de Diciembre de 1999. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996):** *Plan Andaluz de Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación.* Material Multicopiado. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991):** *Plan Andaluz de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en Centros Docentes (Plan Zahara XXI).* Material Multicopiado. Granada.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990a):** *Resolución de 27 de Julio de 1990, de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, Sobre Organización y Funcionamiento de los Centros de Actuación Educativa Preferente de la Comunidad Autónoma Andaluza Para el Curso Escolar 1990 / 91.* En B.O.J.A. nº 69 de 14 de Agosto de 1990. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990b):** *Orden de 14 de Abril de 1990 por la que se Regula la Creación de Zonas Educativas a los Efectos Previstos en el Real Decreto 895 / 89 de 14 de Julio por el que se Regula la Provisión de Puestos de Trabajo en Centros Públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial.* En B.O.J.A. nº 33 de 24 de Abril de 1990. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989):** *Resolución de 1 de Septiembre de 1989, de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, Sobre Organización y Funcionamiento de los Centros de Actuación Educativa Preferente en Zonas Urbanas y Rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza.* En B.O.J.A. nº 73 de 19 de Septiembre de 1989. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988a):** *Orden de 26 de Abril de 1988 por la que se Constituyen Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía.* En B.O.J.A. nº 36 de 6 de Mayo de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988b):** *Orden de 26 de Abril de 1988 por la que se Regulan los Centros de Actuación Educativa Preferente.* En B.O.J.A. nº 36 de 6 de Mayo de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988c):** *Orden de 15 de Abril de 1988 por la que se Desarrolla el Decreto Sobre Constitución de Colegios Públicos Rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza y Otras Medidas del Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza.* En B.O.J.A. nº 33 de 26 de Abril de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988d):** *Decreto 99 / 1988 de 10 de Marzo por el que se Determinan las Zonas de Actuación Educativa Preferente en la Comunidad*

Autónoma Andaluza. En B.O.J.A. nº 33 de 26 de Abril de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.

- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988e):** *Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero Sobre Constitución de los Colegios Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza*. En B.O.J.A. nº 33 de 26 de Abril de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988f):** *Decreto 49 / 1988 de 24 de Febrero por el que se Regulan los Puestos de Trabajo Docente de Carácter Singular de Personal Docente*. En B.O.J.A. nº 33 de 26 de Abril de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1984):** *Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio de Educación Compensatoria en Zonas Rurales*. En B.O.J.A. nº 74 de 7 de Agosto de 1984. Junta de Andalucía. Sevilla.
- **COOK, T.D. Y REICHARDT, C.S. (1986):** *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata. Madrid.
- **CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2005):** *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos*. DaVinci Continental. Barcelona.
- **CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2002a):** *La Escuela Rural. Elementos de su Organización*. CISS – PRAXIS. Andalucía.
- **CORCHÓN ALVAREZ, E. (2002b):** *La Escuela Rural Hacia la Sociedad del Conocimiento*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 71 – 104. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2001):** *La Escuela Rural Andaluza*. Consejo Escolar de Andalucía. Junta de Andalucía. Granada.
- **CORCHON ALVAREZ, E. (2000):** *La Escuela Rural: Pasado, Presente y Perspectivas de Futuro*. Oikos – Tau. Barcelona
- **CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (1997):** *Estudio Evaluativo de la Escuela Rural Andaluza*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- **CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F. (2004):** *Proyecciones de Futuro de la Escuela Rural Andaluza*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2004): *Praxis Organizativa de las Redes de Aprendizaje*. Volumen II. pp. 91 – 98. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **CORCHÓN ÁLVAREZ, E. Y RASO SÁNCHEZ, F. (2002):** *La Escuela Rural del Siglo XXI: La Educación del Nuevo Milenio*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1095 – 1100. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **CUEVAS LÓPEZ, M. (2003):** *La Dirección Como Factor de Calidad de las Instituciones de Formación: Una Investigación en el Contexto Multicultural de Ceuta*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Escuela y Exclusión Social: Los Nuevos Procesos de Institucionalización de la Educación*. pp. 83 – 108. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **DAVIDSON, J. (1970):** *Outdoor Recreation Surveys: The Design and Use of Questionnaires for Site Surveys*. Countryside Commission. Londres.
- **DE MIGUEL, M. (1989):** *La Investigación – Acción: Un Paradigma Para el Trabajo Social*. En I Congreso de Investigación en ASC. U.N.E.D. Madrid.
- **DE PABLOS PONS, J. (2010):** *Políticas Educativas y la Integración de las T.I.C.s a Través de Buenas Prácticas Docentes*. En DE PABLOS PONS, J.; AREA MOREIRA, M.; VALVERDE BERROCOSO, J. Y CORREA GOROSPE, J.M. (2010): *Políticas Educativas y Buenas Prácticas con T.I.C.* pp. 21 – 42. Graó. Barcelona.
- **DE PABLOS PONS, J. (1996):** *Tecnología y Educación*. CEDECS. Barcelona.

-
- **DE PABLOS PONS, J. Y CABERO ALMENARA, J. (1994):** *Visiones y Conceptos Sobre la Tecnología Educativa*. En SANCHO GIL, J.M. (1994): *Para una Tecnología Educativa*. Horsori. Barcelona.
 - **DENZIN, N.K. (1970):** *The Research Act In Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. The Butterworth Group. Londres.
 - **DÍEZ PRIETO, M.P. (1989):** *El Profesor de E.G.B. en el Medio Rural*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
 - **DOMINGO SEGOVIA, J. (2000):** *La Utilización Educativa de la Informática*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) (2000): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. pp. 111 – 136. Síntesis. Madrid.
 - **DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R. (1999):** *Aplicaciones Didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Adhara. Granada.
 - **DUARTE, A.M. (2000):** *Los Materiales Hipermedias y Multimedias Aplicados a la Enseñanza*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) (2000): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Síntesis. Madrid.
 - **ELBOJ SASO, C. (2000):** *Educación Igualitaria de Personas Adultas en Zonas Rurales en la Sociedad de la Información*. En Revista de Educación, 322, pp. 59 – 68.
 - **ENCISO, N. (2001):** *La Escuela Rural: Un Enfoque Hacia el Cambio*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Volumen II. pp. 1141 – 1145. Grupo Editorial Universitario. Granada.
 - **ENTERPRISE ROUND TABLE (1995):** *Une Education Européenne. Vers Une Société Qui Apprend*. Bruselas.
 - **FERNÁNDEZ, C. (1976):** *Política Educativa Rural y Escuela Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 2.
 - **FERNÁNDEZ ARQUELLADAS, J.M. Y RASO SÁNCHEZ, F. (2005):** *Evolución Histórica de la Radio e Internet Como Recursos Didácticos: Algunas Propuestas de Integración Curricular*. En RODRÍGUEZ FUENTES, A. Y GARCÍA ARÓSTEGUI, I. (2005): *El Poder de la Palabra: Pedagogía y Comunicación*. pp. 143 – 150. Ariel. Granada.
 - **FERNÁNDEZ CUESTA, C. Y FUENTES GARCÍA, F. (1999):** *Curso de Estadística Descriptiva*. Ariel. Barcelona.
 - **FERRÉS I PRATS, J. (1994):** *Televisión y Educación*. Paidós. Barcelona.
 - **FERRÉS I PRATS, J. (1988):** *Vídeo y Educación*. Laia. Barcelona.
 - **FEU GELIS, J. (1998):** *La Transformació del Món Rural: El Sentit de L'Escola Rural en un Món que es Desruralitza*. En Temps d'Educació, 20.
 - **FOX, D. (1981):** *El Proceso de Investigación en Educación*. EUNSA. Pamplona.
 - **FREY, J.H. Y FONTANA, A. (1991):** *The Group Interview in Social Research*. En The Social Science Journal, 28 (2). pp. 175 – 187.
 - **GAIRÍN SALLÁN, J. (2002):** *Estrategias Colaborativas Para la Mejora Organizativa de la Escuela Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 125 – 156. Grupo Editorial Universitario. Granada.
 - **GALLEGO, D.J. Y ALONSO, D.M. (1997):** *Formación del Profesorado: Nuevos Canales y Nuevos Recursos*. En PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación, 8.
 - **GALLEGO ARRUFAT, M.J. (2000):** *Tecnología Educativa: Análisis y Prácticas Sobre Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías*. FORCE. Granada.
 - **GALLEGO ARRUFAT, M.J. Y MARTÍNEZ SERRANO, M.C. (2003):** *La Explotación Didáctica de los Medios Sonoros*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) (2003): *Medios y Herramientas de Comunicación Para la Educación Universitaria*. EDUTECH. Panamá.
-

-
- **GALLEGO GIL, D. (2005):** *Profesión y Docencia: el Nuevo Perfil de la Profesión Docente*. En EDUCARED. (Coords.) (2003): *Enseñar @ Aprender. Internet en la Educación: Nuevos Paradigmas y Aplicaciones Educativas*. Volumen I. pp. 153 – 224. Fundación Telefónica. Madrid.
 - **GARCÍA FERNÁNDEZ, F. (2009):** *Nativos Interactivos. Los Adolescentes y sus Pantallas: Reflexiones Educativas*. Foro Generaciones Interactivas. Madrid.
 - **GARCÍA RUIZ, A.L. Y LICERAS RUIZ, A. (1993):** *Aproximación Didáctica al Estudio del Medio Rural*. Impredisur. Granada.
 - **GARCÍA VALCÁRCEL, A. (1996):** *Nuevas Tecnologías en la Formación del Profesorado*. En TEJEDOR, F.J. Y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (Coords.) (1996): *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación*. Narcea. Madrid.
 - **GARROTE ROJAS, D. (2009):** *Análisis de la Incidencia de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (T.C.A.) en los Factores de Personalidad de los Estudiantes de Educación Secundaria de Granada*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
 - **GHIGLIONE, R. Y MATALON, B. (1978):** *Les Enquêtes Sociologiques: Théories et Pratiques*. Armand – Colin. París.
 - **GIL FLORES, J. (1993):** *La Metodología de Investigación Mediante Grupos de Discusión*. En Enseñanza & Teaching, 11. pp. 199 – 214.
 - **GISBERT, M. (2002):** *El Nuevo Rol del Profesor en Entornos Tecnológicos*. En Acción Pedagógica, 11, pp. 48 – 59.
 - **GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988):** *Etnografía y Diseño Cualitativo de Investigación Educativa*. Morata. Madrid.
 - **GOLEMAN, D. (2004):** *Inteligencia Social. La Nueva Ciencia de las Relaciones Humanas*. Psicolibro. Madrid.
 - **GOLEMAN, D. (1998):** *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona.
 - **GOLEMAN, D. (1995):** *Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona.
 - **GÓMEZ MONT, C. (1991):** *Nuevas Tecnologías de Comunicación*. Trillas. México.
 - **GONZÁLEZ, A.P.; GISBERT, M. ET AL. (1996):** *Las Nuevas Tecnologías en la Educación*. En SALINAS, J. ET AL. (Coords.) (1996): *Redes de Comunicación, Redes de Aprendizaje*. Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca.
 - **GORDILLO, M.V. (1988):** *La Satisfacción Profesional del Profesorado: Consecuencias Para la Orientación Educativa*. En VILLA, A. (Coord.) (1988): *Perspectivas y Problemas de la Función Docente. II Congreso Mundial Vasco*. pp. 259-266. Narcea. Madrid.
 - **GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1993):** *Chequeo a la Escuela Rural: Una Mirada al Futuro*. En Cuadernos de Pedagogía, 214.
 - **GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1984):** *¿Cuál es el Futuro de la Escuela Rural?. Hacia un Subsistema Específico de Educación Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 114.
 - **GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1981):** *Los Costes de las Concentraciones Escolares*. En Cuadernos de Pedagogía, 79.
 - **GUTIÉRREZ, A. (1997):** *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. De La Torre. Madrid.
 - **HAGGBLOOM, S.J. (2002):** *The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century*. En Review of General Psychology, 6 (2). pp. 139 – 152.
 - **HAWORTH, J.G. Y CONRAD, C.F. (1996):** *Reenfoque de la Evaluación de Calidad en Relación con el Aprendizaje de los Estudiantes*. En New Directions For Institutional Research, 92, pp. 50 – 60.
-

- **HERNÁNDEZ PINA, F. (2001):** *Conceptualización del Proceso de la Investigación Educativa*. En BUENDIA EISMAN, L. ET AL. (Coords.) (2001): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. pp. 2 – 60. McGraw – Hill. Madrid.
- **HOINVILLE, G. Y JOWELL, R. (1978):** *Survey Research Practice*. Heinemann Educational Books. Londres.
- **HUSEN, T. (1988):** *Nuevo Análisis de la Sociedad del Aprendizaje*. MEC / Paidós. Madrid.
- **IGLESIAS, L. Y RAPOSO, M. (1999):** *Un Modelo Global de Integración de las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de la Educación y la Formación*. En PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación, 12.
- **JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (1993):** *Chequeo a La Escuela Rural: Una Escuela Desahuciada*. En Cuadernos de Pedagogía, 214.
- **JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (1987):** *La Escuela Rural: Entre el Olvido y la Esperanza*. En Cuadernos de Pedagogía, 151.
- **JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (1983):** *La Escuela Unitaria*. Laia. Barcelona.
- **JUSTICIA JUSTICIA, E.L. Y JUSTICIA JUSTICIA, L.M. (2002):** *Satisfacción Profesional de un Equipo Directivo: Un Estudio de Casos*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1079 – 1082. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **KERLINGER, F. (1991):** *Investigación del Comportamiento*. McGraw-Hill. México.
- **KOETTING, J.R. (1984):** *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. En National Convention of Association for Educational Communications and Technology. Dallas, U.S.A.
- **KOLITCH, E. Y DEAN, A.U. (1999):** *Valoración de la Enseñanza por los Estudiantes en Estados Unidos. Supuestos Ocultos y Concepciones Erróneas Acerca de una Buena Enseñanza*. En Studies In Higher Education, 24 (1). pp. 27 – 42.
- **KRIPPENDORFF, K. (1990):** *Metodología de Análisis de Contenido: Teoría y Práctica*. Paidós. Barcelona.
- **KRUEGER, R.A. (1991):** *El Grupo de Discusión: Guía Práctica Para la Investigación Aplicada*. Pirámide. Madrid.
- **LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J. (2003):** *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Ediciones Experiencia. Barcelona.
- **LLORENTE CEJUDO, M.C. Y ROMÁN GRAVÁN, P. (2007):** *La Utilización Educativa del Sonido*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
- **LÓPEZ – ARANGUREN, E. (1986):** *El Análisis de Contenido: El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Alianza. Madrid.
- **LÓPEZ – ARENAS, J.M. Y CABERO ALMENARA, J. (1990):** *El Vídeo en el Aula II: El Vídeo Como Instrumento de Conocimiento y Evaluación*. En Revista de Educación, 292. pp. 361 – 376.
- **LORENZO DELGADO, M. (2002):** *El Liderazgo Ético en las Instituciones de Formación de Ámbito Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.). (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 33 – 56. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D. (2002):** *Nuevos Horizontes en el Desarrollo Rural*. Akal. Madrid
- **MARQUÉS GRAELLS, P. (1999):** *La Informática Como Medio Didáctico: Software Educativo, Posibilidades e Integración Curricular*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) (1999): *Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías Para la Formación en el Siglo XXI*. pp. 93 – 109. Síntesis. Madrid.

-
- **MARTÍ BOHIGAS, L. (1976):** *Reforma Agraria y Reforma Educativa*. En Cuadernos de Pedagogía, 2.
 - **MARTÍN MOLERO, F. (1991):** *El Método: su Teoría y Práctica*. Dykinson. Madrid.
 - **MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q. (2002):** *Claves Para la Calidad de los Centros Educativos Rurales*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.). (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 57 – 70. Grupo Editorial Universitario. Granada.
 - **MARTÍNEZ ORDÓÑEZ, Y.; PAREJA CUENCA, R. Y TALLÓN CARMONA, F. (2002):** *Aspectos Organizativos de Dos Contextos Rurales*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.). (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1057 – 1063. Grupo Editorial Universitario. Granada.
 - **MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2007a):** *La Integración Escolar de las Nuevas Tecnologías*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
 - **MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2007b):** *La Sociedad de la Información. La Tecnología Desde el Campo de Estudios CTS*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Tecnología Educativa*. McGraw – Hill. Madrid.
 - **MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1996):** *Tecnología Educativa y Diseño Curricular*. En GALLEGO, D., ALONSO, C. Y CANTÓN, I. (Coords.) (1996): *Integración Curricular de los Recursos Tecnológicos*. Oikos – Tau. Barcelona.
 - **MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1992):** *La Utilización de Medios en los Procesos de Enseñanza / Aprendizaje: Principios Fundamentales*. En CMIDE (Coords.) (1992): *Cultura, Educación y Comunicación: Memoria Final del Seminario*. pp. 55 - 64. Ayuntamiento de Sevilla. Sevilla.
 - **MASJUAN, J.M.; TROIANO, H. Y ELÍAS, M. (2007):** *Los Factores de Éxito de las Universidades Europeas en el Proceso de Incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la Experiencia de una Universidad Catalana*. En *Educar*, 40, pp. 49 – 67.
 - **MASON, R. (1991):** *Moderating Educational Computer Conference*. En *Deosnews*, 1, p. 19.
 - **MERAYO, A. (2000):** *Identidad, Sentido y Uso de la Radio Educativa*. En III Congreso Internacional de Cultura y Medios de Comunicación. pp. 387 – 404. Ediciones Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca
 - **MCMILLAN, J. (1996):** *Educational Research: Fundamentals For The Consumer*. Harper Collins College Publishers. Nueva York.
 - **MENA, B.; MARCOS, M. Y MENA, J.J. (1996):** *Didáctica y Nuevas Tecnologías en Educación*. Escuela Española. Madrid.
 - **MERRILL, M.D. (2002):** *First Principles of Instruction*. En *Educational Technology, Research and Development*, 50 (3), pp. 43 – 59.
 - **MIDDLEHURST, R. Y BARNETT, R. (1999):** *Cambios en los Cursos: La Organización del Conocimiento y la Cultura Académica*. En *Managing the University Curriculum Society for Research Into Higher Education*. Open University Press. Buckingham.
 - **MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1967):** *Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945 Modificada por Ley de 21 de Diciembre de 1966. Texto Refundido por Decreto de 2 de Febrero de 1967*. En B.O.E. de 13 de Febrero de 1967. Madrid.
 - **MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1945):** *Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945*. En B.O.E. nº 199 de 18 de Julio de 1945. Madrid.
 - **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006):** *Ley Orgánica 2 / 2006 de 3 de Mayo, de Educación*. En B.O.E. nº 106 de 4 de Mayo de 2006. Madrid.
 - **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005):** *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 30 de Marzo de 2005*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
-

- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004):** *Una Educación de Calidad Para Todos y Entre Todos. Propuesta a Debate*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002):** *Ley 10 / 2002 de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación*. En B.O.E. nº 307 de 24 de Diciembre de 2002. Madrid.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995):** *Ley Orgánica 9 / 1995 de 20 de Noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. En B.O.E. de 21 de Noviembre de 1995. Madrid.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990):** *Ley 1 / 1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. En B.O.E. de 4 de Octubre de 1990. Madrid.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986):** *Real Decreto 2731 / 1986 de 24 de Diciembre Sobre Constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*. En B.O.E. nº 8 de 9 de Enero de 1987. Madrid.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985):** *Ley Orgánica 8 / 1985 de 3 de Octubre Reguladora del Derecho a la Educación*. En B.O.E. nº 159 de 4 de Julio de 1985. Madrid.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1983):** *Real Decreto 1174/83 de 27 de Abril Sobre Educación Compensatoria*. En B.O.E. nº 112 de 11 de Mayo de 1983. Madrid.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1972):** *Orden de 17 de Junio de 1972 de Regulación de los Cursillos de Especialización del Profesorado que ha de Impartir el Sexto Curso de E.G.B.* En B.O.E. de 1 de Julio de 1972. Madrid.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970):** *Ley 14 / 1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. En B.O.E. de 6 de Agosto de 1970. Madrid.
- **MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1857):** *Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857*. Colección Legislativa de España. Tomo LXXIII. pp. 256 – 305. Madrid.
- **MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (1983):** *Real Decreto 3936/1982 de 29 de Diciembre Sobre Traspaso de Funciones y Servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en Materia de Educación*. En B.O.E. nº 19 de 22 de Enero de 1983. Madrid.
- **MORIN, E. (2002):** *Educar en la Era Planetaria: El Pensamiento Complejo Como Método de Aprendizaje en el Error y la Incertidumbre Humana*. IIPC – UNESCO. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- **MORENO HERRERO, I. (1999):** *La Radio en el Aula: Posibilidades de Comunicar de Forma Creativa*. Octaedro. Barcelona.
- **NOGUERA JUÁREZ, M.P. Y PEÑA PÉREZ, C.M. (2002):** *Internet Como Medio de Comunicación en la Escuela Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL (Coords.). (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II. pp. 1407 – 1415. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **ORTEGA, M.A. (1995):** *La Parienta Pobre. Significante y Significados de la Escuela Rural*. Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. Madrid.
- **ORTEGA CARRILLO, J.A. (2009):** *La Formación Para el Ejercicio de la Función Docente en la Sociedad del Conocimiento: El Papel Impulsor de la UNESCO*. En MEDINA RIVILLA, A.; SEVILLANO GARCÍA, M.L. Y DE LA TORRE DE LA TORRE, S. (Coords.) (2009): *Una Universidad Para el Siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Una Mirada Transdisciplinar, Ecoformadora e Intercultural*. Universitas. Madrid.
- **ORTEGA CARRILLO, J.A.; CHACÓN MEDINA, A. Y ROMERO BARRIGA, J.F. (1999):** *La Red Telemática Andaluza AVERROES: Utilidades Curriculares y Organizativas de la Enseñanza Virtual*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (1999): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en Contextos Interculturales*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

-
- **PAPERT, S. (1995):** *La Máquina de los Niños: Replantearse la Educación en la Era de los Ordenadores*. Paidós. Barcelona.
 - **PASCUAL SEVILLANO, M.A. (2009):** *Pensamiento Intercultural en la Sociedad del Conocimiento*. En MEDINA RIVILLA, A.; SEVILLANO GARCÍA, M.L. Y DE LA TORRE DE LA TORRE, S. (Coords.) (2009): *Una Universidad Para el Siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Una Mirada Transdisciplinar, Ecoformadora e Intercultural*. Universitas. Madrid
 - **PAVÓN RABASCO, F. (2005):** *Educación Para las Nuevas Tecnologías*. En PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación, 25.
 - **PÉREZ I GARCÍAS, A. (2007):** *Internet Aplicado a la Educación: Aspectos Técnicos y Comunicativos. Las Plataformas*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
 - **PÉREZ SERRANO, M.G. (1994):** *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. La Muralla. Madrid.
 - **PÉREZ SERRANO, M.G. (1990):** *Investigación – Acción: Aplicaciones al Campo Social y Educativo*. Dykinson. Madrid.
 - **PÉREZ TORNERO, J.M. (1994):** *La Emergencia de la Televisión Educativa*. En U.N.E.D. (Coords.) (1994): *Medios de Comunicación y Educación*. pp. 29 – 36. U.N.E.D. Córdoba.
 - **POPKEWITZ, T. (1988):** *Paradigma e Ideología en la Investigación Educativa*. Mondatori. Madrid.
 - **PRENDES ESPINOSA, M.P. (2007a):** *Selección e Integración de Medios en la Enseñanza*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Tecnología Educativa*. McGraw – Hill. Madrid.
 - **PRENDES ESPINOSA, M.P. (2007b):** *Internet Aplicado a la Educación: Estrategias Didácticas y Metodológicas*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Tecnología Educativa*. McGraw – Hill. Madrid.
 - **PUNNIE, Y. (2007):** *Learning Spaces: An I.C.T. – Enabled Model of Future Learning in the Knowledge – Based Society*. En European Journal of Education, 42 (2).
 - **QUINTANILLA FISAC, M.A., (1995):** *Educación y Tecnología*. En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. Y SÁENZ BARRIO, O. (Coords.) (1995): *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. pp. 9 – 20. Marfil. Alicante.
 - **RAGIN, C.C. (2007):** *La Construcción de la Investigación Social: Introducción a los Métodos y a su Diversidad*. SAGE. Bogotá.
 - **RAITT, D. (1982):** *New Information Technology – Social Aspects, Usage and Trends*. En TEDD, L. ET AL. (Coords.) (1981): *Fifth International Online Information Meeting*. Learned Information. Oxford.
 - **RAMSDEN, P. (1998):** *Conducción y Administración de una Universidad Efectiva*. En Higher Education & Development, 17 (3).
 - **RASO SÁNCHEZ, F. (2007):** *Tratamiento Didáctico – Transversal de los Valores Rurales en la Educación Secundaria: Trazando el Sendero de la Igualdad*. En AZNAR DÍAZ, I. ET AL. (Coords.) (2007): *Transversalidad Educativa y sus Diferentes Manifestaciones*. pp. 568 – 594. Ayuntamiento de Churriana de la Vega. Granada.
 - **RASO SÁNCHEZ, F. (2001a):** *El Uso Psicopedagógico de las Nuevas Tecnologías en la Formación Permanente del Profesorado*. En AMEZCUA MEMBRILLA, J.A., GONZALEZ GONZALEZ D. Y PEÑAFIEL MARTÍNEZ, F. (Coords.) (2001): *El Psicopedagogo en el Desarrollo Comunitario: La Planificación de los Recursos Humanos*. Volumen II, pp. 161 – 167. Grupo Editorial Universitario. Granada.
 - **RASO SÁNCHEZ, F. (2001b):** *Propuestas Para la Implementación de las Nuevas Tecnologías Dentro del Ámbito de la Escuela Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL.
-

(Coords.) (2001): *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Volumen III, pp. 2199 – 2207. Grupo Editorial Universitario. Granada.

- **RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. Y RUIZ PALMERO, J. (2010):** *Integración T.I.C. en el Medio Educativo Rural Andaluz: Un Recorrido Histórico por las Iniciativas de la Administración Pública*. En TRUJILLO TORRES, J.M., RASO SÁNCHEZ, F. E HINOJO LUCENA M.A. (Coords.) (2010): *Posibilidades de Aplicación Educativa de Herramientas Web 2.0 y Cambio Metodológico*. Nativola. Granada.
- **RASO SÁNCHEZ, F. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F. (2004):** *La Universidad Española Como Organización Que Aprende: Matizando la Calidad de la Enseñanza Superior Desde la Perspectiva Institucional*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2004): *Praxis Organizativa de las Redes de Aprendizaje*. pp. 279 – 286. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- **REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2007):** *Diccionario de la Lengua Española (Vigésimo Segunda Edición)*. Real Academia de la Lengua Española. Madrid. (<http://www.rae.es>). Consultado el 28 de Agosto de 2007.
- **REEVES, T.C. (2000a):** *Socially Responsible Educational Technology Research*. En *Educational Technology*, 40 (6), pp. 19 – 28.
- **REEVES, T.C. (2000b):** *Enhancing the Worth of Instructional Technology Research Through "Design Experiments" and Other Development Research Strategies*. En *International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century Symposium*, Nueva Orleans. USA.
- **REEVES, T.C., HERRINGTON, J. Y OLIVER, R. (2002):** *Authentic Activities and Online Learning*. En GOODY, A. ET AL. (Coords.) (2002): *Quality Conversations: Research and Development in Higher Education*. pp. 562 – 567. Jamison. USA.
- **REIGELUTH, M.C. (1999):** *What Is Instructional Design Theory and How is it Changing?*. En REIGELUTH, C.M. (1983): *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. pp. 5 – 30. Erlbaum. New Jersey.
- **REYES LÓPEZ, M.L. (2005):** *La Música en Educación Primaria: Una Perspectiva Desde el Maestro Especialista*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- **RIOL HERNÁNDEZ, M. (2005):** *Análisis del Modelo Axiológico Para la Formación Cultural de los Estudiantes Universitarios a Partir del Pensamiento de José Martí*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- **RIVAS, M. (1974):** *Unidades de Periodización del Tiempo Escolar*. En *Vida Escolar*. pp. 133 – 134. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid.
- **RÓDRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1995):** *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y Tecnología de la Educación*. En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. Y SÁENZ BARRIO, O. (Coords.) (1995): *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. pp. 21 – 44. Marfil. Alicante.
- **RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1997):** *Las Funciones de la Imagen en la Enseñanza*. Gustavo Gili. Barcelona.
- **RODRÍGUEZ MONDÉJAR, F. (2000):** *Las Actitudes del Profesorado Hacia la Informática*. En *PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación*, 15.
- **RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2001):** *Os Materiais Curriculares Impresos e a Reforma Educativa en Galicia*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela.
- **RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. Y MONTERO MESA, M.L. (2004):** *Indefinición Terminológica y Tecnología Educativa*. En *PIXEL – BIT: Revista de Medios y Educación*, 22.
- **ROIG VILA, R. (2007):** *Internet Aplicado a la Educación: Webquest, Wiki y Weblog*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Tecnología Educativa*. McGraw – Hill. Madrid.

-
- **ROIG VILA, R. (2002):** *Las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: Elementos Para una Articulación Didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Marfil. Alicante.
 - **ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2007a):** *El Diseño de Vídeos Educativos: el Vídeo Digital*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) (2007): *Diseño y Producción de T.I.C.s Para la Formación: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. UOC. Barcelona.
 - **ROMÁN GRAVÁN, P. Y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2007b):** *Internet Aplicado a la Educación: Diseño de Webquest, Blogs y Wikis*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) (2007): *Diseño y Producción de T.I.C.s Para la Formación: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. UOC. Barcelona.
 - **ROMAINVILLE, M. (1999):** *Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Superior*. En *Higher Education in Europe*, 34 (3).
 - **ROMERO TENA, R. (2005):** *La Utilización Educativa de la Informática*. En CABERO ALMENARA, J. Y ROMERO TENA, R. (Coords.) (2005): *Nuevas Tecnologías en la Práctica Educativa*. pp. 105 - 126. Arial. Granada.
 - **ROMERO TENA, R. (2001):** *El Ordenador en Infantil*. EDUTEC. Sevilla.
 - **ROMERO TENA, R. Y CABERO ALMENARA, J. (2007):** *Bases Generales Para el Diseño, Producción y Evaluación de las T.I.C.s en los Procesos de Formación*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL. (Coords.) (2007): *Diseño y Producción de T.I.C.s Para la Formación: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. UOC. Barcelona.
 - **RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996):** *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
 - **SÁENZ BARRIO, O.; LORENZO DELGADO, M. ET AL. (1993):** *La Satisfacción del Profesorado Universitario*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.
 - **SALINAS IBÁÑEZ, J. (2007):** *Fuentes de Fundamentación de la Tecnología Educativa*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Tecnología Educativa*. McGraw – Hill. Madrid.
 - **SALINAS IBÁÑEZ, J. (2000a):** *La Televisión Educativa*. En CABERO ALMENARA, J. ET AL (Coords.) (2000): *Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías Para la Formación en el Siglo XXI*. Diego Marín. Murcia.
 - **SALINAS IBÁÑEZ, J. (2000b):** *La Televisión Educativa*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2000): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. pp. 179 – 197. Síntesis. Madrid.
 - **SALINAS IBÁÑEZ, J. (1999):** *Criterios Generales Para la Utilización e Integración Curricular de los Medios*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (1999): *Tecnología Educativa*. pp. 107 – 129. Síntesis. Madrid.
 - **SALINAS IBÁÑEZ, J. (1998):** *El Rol del Profesorado Universitario Ante los Cambios de la Era Digital*. En *Agencia Académica*, 5. pp. 143 – 158.
 - **SALINAS IBÁÑEZ, J. (1995):** *Organización Escolar y Redes: Los Nuevos Escenarios de Aprendizaje*. En CABERO ALMENARA, J. Y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Coords.) (1995): *Nuevos Canales de Comunicación en la Enseñanza*. pp. 89 – 118. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid.
 - **SALINAS IBÁÑEZ, J. Y URBINA RAMÍREZ, S. (2007):** *Bases Para el Diseño, la Producción y la Evaluación de Procesos de Enseñanza – Aprendizaje Mediante Nuevas Tecnologías*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
 - **SÁNCHEZ HUETE, J.C. (2007):** *Estadística Básica Aplicada a la Educación*. CCS. Madrid.
-

-
- **SANTOS GUERRA, M.A. (2002):** *Mi Querida Escuela Rural. Participar y Construir Mejora Escolar Desde un Contexto Rural.* En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural.* Volumen I. pp. 105 – 112. Grupo Editorial Universitario. Granada.
 - **SARMIENTO, R. Y VILCHES, F. (2007):** *Neologismos y Sociedad del Conocimiento.* Ariel. Barcelona.
 - **SAURAS JAIME, P. (1993):** *Chequeo a la Escuela Rural. El Reto Actual de la L.O.G.S.E.* En Cuadernos de Pedagogía, 214.
 - **SAWIN, F.I. (1970):** *Técnicas Básicas de Evaluación.* Magisterio Español. Madrid.
 - **SCHARGEL, F. (1997):** *Cómo Transformar la Educación a Través de la Gestión de la Calidad Total.* Ediciones Díaz de Santos. Madrid.
 - **SHULMAN, L.S. (1989):** *Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea.* En WITTROCK, M.C. (Coord.) (1989): *La Investigación en la Enseñanza: Enfoques, Teorías y Métodos.* Paidós. Barcelona.
 - **SKINNER, B.F. (1975):** *Tecnología de la Enseñanza.* Fontanella. Barcelona.
 - **SOTO CALDERÓN, R. (2008):** *Procesos de Integración de las Personas con Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Regular en Costa Rica: Una Aproximación Evaluativa.* Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
 - **SPITZER, M. (2006):** *Aprendizaje: Neurociencia y la Escuela de la Vida.* Omega. Barcelona.
 - **SUBIRATS, M. (1983):** *L'Escola Rural a Catalunya.* Estudis Rosa Sensat. Edicions 62. Barcelona.
 - **TADEU DA SILVA, T. (2001):** *Espacios de Identidad: Nuevas Visiones Sobre el Currículum.* Octaedro. Barcelona.
 - **TEDESCO, J. C. (1995):** *El Nuevo Pacto Educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna.* Anaya, Madrid.
 - **TOUS, J. LL. (1981):** *Cataluña: Invitación al Estudio de la Escuela Rural.* En Cuadernos de Pedagogía, 79.
 - **TRAVERS, R.M.W. (1979):** *Introducción a la Investigación Educativa.* Paidós. Buenos Aires.
 - **TRUJILLO TORRES, J.M. Y RASO SÁNCHEZ, F. (2009):** *Formación Inicial Docente y Competencia Digital en la Convergencia Europea (E.E.E.S.).* En Enseñanza & Teaching, 28 (1).
 - **UTTECH, M. (2001):** *Imaginar, Facilitar, Transformar: Una Pedagogía Para el Salón Multigrado y la Escuela Rural.* Paidós. Barcelona.
 - **VILELA, P. (2004):** *La Coordinación Entre Centros Rurales Agrupados en Galicia: Un Modelo de Organización.* En BOIX TOMÁS, R. (Coord.) (2004): *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades.* pp. 103 – 120. Praxis. Barcelona.
 - **ZORKOCZY, P. (1985):** *Information Technology. An Introduction.* Pitman Pub. Londres.

ANEXO

1

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

**CARTA DIRIGIDA A LOS
C.P.R.s ANDALUCES
SOLICITANDO SU
COLABORACIÓN EN LA
INVESTIGACIÓN**



Universidad de Granada



Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar. Grupo de Investigación AREA (HUM-
672)

Granada, 1 de Marzo de 2008

Sr. / a Director / a:

El motivo de la presente es para informarle de que D. Francisco Raso Sánchez está realizando en la actualidad una investigación sobre “*La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado Ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*” en el marco de la tesis doctoral que tengo el placer de dirigir. Este estudio pretende, entre otras finalidades, conocer y producir conocimiento científico y objetivo acerca del estado de la implantación de las Nuevas Tecnologías en los Colegios Públicos Rurales de Andalucía así como del nivel formativo, la satisfacción y las aplicaciones didácticas que de ellas hacen los profesores de estos Centros.

Una de las actividades esenciales para el buen desarrollo de la presente investigación consiste en la pasación de un cuestionario diseñado ad hoc a maestros y tutores de todos los Colegios Públicos Rurales de Andalucía, cuyo muestreo el investigador ha organizado debidamente por provincias. Su centro forma parte del conjunto de instituciones rurales seleccionadas para la investigación.

El cuestionario que con la presente carta le adjuntamos pretende recabar información fidedigna acerca de los recursos elementales, infraestructurales y económicos de los que disponen actualmente los centros rurales, así como su dotación en materia de Nuevas Tecnologías, una evaluación de la formación docente en esta materia, su satisfacción con respecto al funcionamiento de las mismas en los centros y el estado de los servicios sociales de las localidades en las cuales estos se encuentran ubicados. El contexto de esta investigación es la Escuela Rural, por lo que la realización de este estudio supone una nueva oportunidad para descifrar y valorar su situación actual, no tanto desde una visión diagnóstica o evaluativa para conocerla estructural y organizativamente, como desde el análisis pedagógico de lo que actualmente ocurre en el seno de sus aulas. Pretendemos hacer visibles las incógnitas que rodean al problema planteado y, por ello, generar un conocimiento válido y utilizable para el resto de la Comunidad Educativa y Científica.

Recientemente hemos recibido, con su visto bueno, los datos de población necesarios de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para realizar este estudio en el centro que usted dirige en el momento de la presente.

Nos ponemos a su disposición para facilitarle cuantos detalles requiera acerca del *currículum vitae* o experiencia de D. Francisco Raso Sánchez, características del proyecto o cuantas circunstancias desee conocer acerca del desarrollo del mismo.

Igualmente y, para consensuar un ambiente de pleno respeto y entendimiento entre las partes implicadas, deseamos adquirir libremente unos compromisos con aquellos docentes a los que se les va a solicitar la cumplimentación del cuestionario de investigación. Dichos compromisos seguirán una línea de actuación regulada por los principios que, a continuación, pasamos a exponer:

Primero: Asegurar la confidencialidad de las informaciones y anonimato de los informantes en las actuaciones propias de la investigación, redacción de informes o difusión de documentos.

Segundo: Los informes que resulten de la investigación realizada serán accesibles a todos aquellos centros que han participado en la investigación y que así lo soliciten. Los implicados podrán realizar cuantos comentarios estimen oportunos para mejorar o completar la visión científica obtenida del asunto estudiado.

Tercero: Ninguna persona implicada deberá tener acceso privilegiado a los datos y nadie podrá vetar, impedir u obstaculizar la contribución de otras personas o proporcionar datos o su gerir explicaciones propias sobre los asuntos interrogados.



Universidad de Granada



Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar. Grupo de Investigación AREA (HUM-
672)

Cuarto: El investigador no podrá acceder a los centros sin la autorización expresa de sus responsables. Igualmente se harán responsables de la confidencialidad de los datos.

Quinto: Los cuestionarios respondidos por cualquiera de las personas de un centro educativo se mantendrán fuera del alcance de cuantas personas pudieran identificar las respuestas dadas por otra.

Sexto: Deberán darse a conocer estos principios a los responsables de los centros y a cuantos lo soliciten.

Agradecemos su colaboración, así como le deseamos éxito en su gestión y acierto en cuantas actividades ponga en marcha para beneficio de nuestra comunidad.

Atentamente, le saluda:

Fdo: Dr. D. Eudaldo Corchón Álvarez
Profesor Titular y Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación AREA (HUM – 672)

ANEXO

2

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

**CUESTIONARIO
FINAL DE
INVESTIGACIÓN**



*Departamento de Didáctica y
Organización Escolar de la
Universidad de Granada*

LA ESCUELA RURAL ANDALUZA Y SU PROFESORADO ANTE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: ESTUDIO EVALUATIVO

CUESTIONARIO DE ESTUDIO

NÚMERO DE ENCUESTA

Estimado colega:

Quisiera pedir su colaboración invitándole a la realización del presente cuestionario que pretende contribuir, de alguna manera, a la mejora de la calidad de la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela rural andaluza. A través de sus respuestas pretendemos evaluar, entre otros aspectos, la calidad de la formación recibida por el profesorado rural en materia de estas T.I.C.s.

Nuestra intención es bien simple: utilidad. Se persigue que los resultados de esta investigación puedan servir en un futuro próximo para mejorar la calidad de la formación del profesorado y de la dotación de recursos de la escuela rural en Andalucía, sobre todo ahora que las T.I.C.s están empezando a formar parte de nuestra vida cotidiana.

Por ello le pedimos que responda a la totalidad de las cuestiones de forma reflexiva, sensata y sincera. No existen contestaciones buenas o malas, correctas o incorrectas, pues lo único que interesa es conocer sus opiniones personales. No hay límite de tiempo en su realización.

INSTRUCCIONES:

Para responder al cuestionario, BASTA CON QUE MARQUE CON UNA SOLA "X" LA RESPUESTA QUE MEJOR SE ADECUA A SU REALIDAD PERSONAL. Si se equivoca, tache la respuesta y vuelva a marcar con una "x" en la que desee. En algunas preguntas hay espacios en blanco para escribir la respuesta. POR FAVOR, NO OLVIDE QUE DEBE CONTESTAR A TODAS LAS PREGUNTAS QUE SE LE PLANTEAN SIN DEJAR NINGUNA EN BLANCO.

¡¡ GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

A.- IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL

1.- El Colegio Público Rural (C.P.R.) donde trabaja se llama _____ y está en la provincia de _____

2.- Edad:

De 21 a 30 años	
De 31 a 40 años	
De 41 a 50 años	
De 51 a 60 años	
Más de 60 años	

3.- Género:

Hombre	
Mujer	

4.- Nivel máximo de estudios alcanzado:

Diplomatura	
Licenciatura	
Máster / Experto	
Doctorado	

5.- ¿Es este su primer destino en el centro? Si No

6.- ¿Cuántos años lleva trabajando en el centro?

De 1 a 10 años	
De 11 a 20 años	
De 21 a 30 años	
De 31 a 40 años	
Más de 40 años	

7.- En referencia a su centro:

EL COLEGIO TIENE...								
Nº Unidades			Nº Alumnos			Nº Docentes		
Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ciclo 1º de E.S.O.	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ciclo 1º de E.S.O.	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ciclo 1º de E.S.O.

8.- El centro dispone de...

	SI	NO
... profesor de apoyo		
... profesor de Lengua Extranjera		
... profesor de Educación Musical		
... profesor de Educación Física		
... profesor de Religión		
... aula de informática		
... conexión a Internet		

9.- En su centro están implantadas las Nuevas Tecnologías... Si No

10.- ¿Cuánto tiempo llevan implantadas?

Menos de 1 año	
De 1 a 5 años	
De 5 a 10 años	
Más de 10 años	
Las Nuevas Tecnologías no están implantadas en mi Centro	

11.- El centro...

	SI	NO
... dispone de profesores que asumen la responsabilidad de la enseñanza de las Nuevas Tecnologías		
... tiene concertado algún servicio técnico o de mantenimiento de los recursos de Nuevas Tecnologías		

12.- En la zona de influencia de su C.P.R. hay....

	SI	NO
... cybercafés o establecimientos de análogo carácter		
... establecimientos dedicados al abastecimiento y mantenimiento de material informático		

13.- Señalar SI o NO:

	SI	NO
En la localidad hay cybercafé		
En la localidad hay academias o servicio técnico de informática		
En la localidad hay transporte público diario		
En la localidad hay transporte público semanal		
En la localidad hay transporte público quincenal		
En la localidad hay transporte público mensual		
En la localidad hay farmacia		
En la zona hay farmacia ¹		
Para recibir asistencia médica el enfermo se tiene que desplazar al centro urbano más próximo		
Para trasladar enfermos hay ambulancia		
En la zona hay una oficina del INEM		
En la localidad o zona hay un área de deportes		
En la localidad hay una oficina de correos		
En la zona hay una oficina de correos		
En la localidad hay ambulatorio		
En la zona hay ambulatorio		
A la zona llega puntualmente la prensa		
En la zona hay área de cultura		
En la localidad hay biblioteca pública		
En la zona hay biblioteca pública		
En la localidad hay un club juvenil		
En la zona hay un club juvenil		
En la localidad hay un área de ocio		
En la zona hay un área de ocio		
En la localidad o zona hay un centro de educación de adultos		
¿El centro es de actuación educativa preferente (C.A.E.P)?		
¿El centro es TIC?		

B.- FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

En este apartado del cuestionario deseamos explorar la formación inicial recibida en las aulas universitarias, así como su formación continua o permanente y siempre con referencia a las Nuevas Tecnologías y al colegio público rural donde desarrolla su labor docente...

B.1. FORMACIÓN INICIAL

1.- En la Universidad...

	SI	NO
1.- ... recibió formación específica sobre Nuevas Tecnologías		
2.-... recibió formación específica sobre Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en el medio rural		

2.- ¿En qué materia?

Tecnología Educativa	
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	
Otras materias	
No recibí formación en Nuevas Tecnologías	

3.- Recibió formación en materia de Nuevas Tecnologías en otros contextos no formales (academias, seminarios, cursos, etc.) Si No

4.- Para ser profesor...

	SI	NO
1.- ... debería ser imprescindible una formación inicial en Nuevas Tecnologías		
2.-... en un centro rural, debería ser imprescindible una formación inicial en Nuevas Tecnologías		

5.- ¿Está de acuerdo con la idea de crear una credencial de aptitudes informáticas similar al permiso de conducir? Si No

¹ En todas las afirmaciones de éste ítem el término "zona" designa siempre a la zona de influencia del Colegio Público Rural en cuestión

B.2. FORMACIÓN CONTINUA

1.- Durante su labor docente ha recibido o recibe formación específica en materia de Nuevas Tecnologías...

Si No

2.- ¿Dónde?

En mi propio centro	
En la universidad	
En el centro del profesorado	
En academias, cursos, etc.	
No recibí ni recibo formación específica en materia de Nuevas Tecnologías durante mi labor docente	

3.- Para ser profesor...

	SI	NO
1.-... debería ser imprescindible una formación continua en Nuevas Tecnologías		
2.-... en un centro rural, debería ser imprescindible una formación continua en Nuevas Tecnologías		

4.- Usted tiene previsto realizar alguna actividad de formación continua en materia de Nuevas Tecnologías a corto plazo... Si No

5.- El reciclaje de la formación docente en materia de Nuevas Tecnologías debe hacerse necesariamente...

Día a día	
Cada año	
De vez en cuando	
No es estrictamente necesario reciclar la formación docente en materia de Nuevas Tecnologías	

6.- A continuación encontrará en el cuadro siguiente una serie de ítems agrupados en una tabla de doble entrada para cuya contestación debe poner una "X" en el número correspondiente de acuerdo a la siguiente clave:

- 1 = Nada adecuado
- 2 = Poco adecuado
- 3 = Ni adecuado ni inadecuado
- 4 = Bastante adecuado
- 5 = Totalmente adecuado

SITUACIONES	CLAVE				
	1	2	3	4	5
Su formación inicial recibida en la Universidad y con referencia a las Nuevas Tecnologías fue...					
Su formación inicial recibida en la Universidad y con referencia a las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en el contexto rural fue...					
Los cursos, seminarios, jornadas, etc. sobre Nuevas Tecnologías que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía planifica para el profesorado de los centros rurales los considera...					
Para su asistencia al centro del profesorado, a los seminarios permanentes, etc. para su formación permanente en Nuevas Tecnologías considera la flexibilidad de su horario...					
Para su asistencia al centro del profesorado, a los seminarios permanentes, etc. para su formación permanente en Nuevas Tecnologías considera la distancia desde su centro...					
Los materiales curriculares que la Consejería de Educación ha elaborado como soporte de su formación permanente en Nuevas Tecnologías los considera...					
La incidencia que sobre su práctica docente tienen las acciones llevadas a cabo por la Consejería de Educación en materia de Nuevas Tecnologías la considera					
En referencia a Adaptaciones Curriculares Individuales, Programas Preventivos, etc., la formación recibida de la Consejería de Educación para aplicar y evaluar las Nuevas Tecnologías en el centro la considera...					
En general, su formación continua recibida en materia de Nuevas Tecnologías es...					

C.- UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

C.1. UTILIDAD DE LAS T.I.C.s FUERA DEL AULA

1.- Usted dispone de...

	SI	NO
... ordenador personal (PC)		
... ordenador portátil		

2.- Dispone de conexión a Internet:

Sí, por línea telefónica / módem	
Sí, por cable / línea ADSL	
Sí, dispongo de conexión inalámbrica / Wi - Fi	
No dispongo de conexión a Internet	

3.- Dispone de teléfono móvil:

Si, sin aplicación multimedia	
Sí, multimedia	
Sí, es un PDA con teléfono móvil integrado	
No dispongo de teléfono móvil	

4.- Usted utiliza el ordenador:

Sólo por motivos de trabajo	
Sólo para mi ocio personal	
Tanto para trabajar como para el ocio personal	
No suelo usar el ordenador	

5.- La frecuencia con la que utiliza el ordenador es:

Todos los días	
Varias veces a la semana	
Varias veces al mes	
Nunca	

6.- Usted utiliza Internet:

Sólo por motivos de trabajo	
Sólo para mi ocio personal	
Tanto para trabajar como para el ocio personal	
No suelo usar el ordenador	

7.- La frecuencia con la que utiliza Internet es:

Todos los días	
Varias veces a la semana	
Varias veces al mes	
Nunca	

8.- Al conectarse a Internet usted suele:

Simplemente navegar por la World Wide Web	
Descargar archivos	
Chatear / llevar correspondencia vía e-mail	
Todo lo anterior	
Nada de lo anterior (Otros)	

9.- Usted ha creado o administra páginas web... Si No

10.- El número de e-mails que gestiona semanalmente oscila:

Entre 1 y 5	
Entre 6 y 10	
Entre 11 y 15	
Más de 15	
Ninguno, no mantengo correspondencia e-mail	

11.- El software que utiliza con más frecuencia es:

Software Ofimático: Word, Excel, Office, etc.	
Juegos, Emuladores, etc.	
Gestores de descargas, antivirus, cortafuegos	
Otros	
Todos los anteriores	

12.- Usted utiliza el teléfono móvil:

Sólo por motivos de trabajo	
Sólo para mi ocio personal	
Tanto para trabajar como para el ocio personal	
No suelo usar el teléfono móvil	

13.- La frecuencia con la que utiliza el teléfono móvil es:

Todos los días	
Varias veces a la semana	
Varias veces al mes	
Nunca	

14.- Las funciones del teléfono móvil que usted utiliza habitualmente son:

Para hablar solamente	
Uso mensajes SMS, MMS y el servicio WAP	
Uso la cámara fotográfica y la de vídeo	
Todas las funciones anteriores	
No suelo usar el teléfono móvil	

15.- El número de mensajes SMS / MMS que gestiona semanalmente oscila:

Entre 1 y 5	
Entre 6 y 10	
Entre 11 y 15	
Más de 15	
Ninguno, no gestiono mensajes SMS / MMS	

16.- La reparación / mantenimiento de su equipo informático y de las Nuevas Tecnologías la realiza:

Usted personalmente	
Un familiar o amigo	
Un técnico / servicio técnico especializado	
Otros	

C.2. UTILIDAD DE LAS T.I.C.s DENTRO DEL AULA

1.- Durante su labor docente hace uso de las Nuevas Tecnologías para crear material didáctico como apuntes, presentaciones visuales de contenidos, documentos ilustrados, etc... Si No

2.- ¿Con qué frecuencia?

Varias veces durante el curso	
Varias veces al mes	
Varias veces a la semana	
Diariamente	
No uso las Nuevas Tecnologías con fines didácticos	

3.- Según su criterio...

	SI	NO
... la televisión es el recurso tecnológico más apto para utilizar en el aula con fines didácticos		
... la radio es el recurso tecnológico más apto para utilizar en el aula con fines didácticos		
...el ordenador es el recurso tecnológico más apto para utilizar en el aula con fines didácticos		
...Internet es el recurso tecnológico más apto para utilizar en el aula con fines didácticos		

4.- El recurso tecnológico que utiliza con más frecuencia en el aula es:

Televisión	
Radio	
Vídeo / DVD / Proyector	
Ordenador / Internet	
No uso las Nuevas Tecnologías con fines didácticos	

5.- El centro donde trabaja, realiza actualmente o ha realizado alguna experiencia con el periódico escolar Si No

6.- ¿Participó o participa en dicha experiencia?

Si	
No	
Nunca realizamos un periódico escolar	

7.- Su centro actual...

	SI	NO
... tiene emisora de radio		
... ha realizado o realiza actualmente experiencias de radio		
...dispone de página web propia		

8.- Durante su labor docente, usted ha realizado o realiza experiencias en el aula con Internet
 Si No

9.- Las Nuevas Tecnologías como recurso de trabajo dentro del aula:

Son imprescindibles	<input type="checkbox"/>
Son útiles	<input type="checkbox"/>
Me resultan indiferentes	<input type="checkbox"/>
Son totalmente inútiles	<input type="checkbox"/>

10.- El centro donde trabaja, participa actualmente o ha participado en algún programa o proyecto de escuelas en red... Si No

D.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

En este apartado del cuestionario se intenta explorar el nivel de satisfacción o insatisfacción que presenta el profesorado de la escuela rural andaluza con respecto a las Nuevas Tecnologías en las situaciones que se presentan a continuación. Para responder ponga una "X" en la casilla del número correspondiente, de acuerdo con la siguiente clave:

- 1 = Insatisfacción Alta
- 2 = Insatisfacción Moderada
- 3 = Ni Satisfacción Ni Insatisfacción
- 4 = Satisfacción Moderada
- 5 = Satisfacción Alta

D.1. DOCENCIA

SITUACIONES	CLAVE				
	1	2	3	4	5
1.- El interés que muestra el alumnado por las Nuevas Tecnologías le produce...					
2.- El interés que muestra el alumnado por las Nuevas Tecnologías como medio de aprendizaje le produce...					
3.- El interés y la atención general del alumnado hacia la clase gracias a las Nuevas Tecnologías le produce...					
4.- La mejora del aprendizaje del alumnado gracias a las Nuevas Tecnologías le produce...					
5.- La posibilidad de mejorar su trabajo docente con las Nuevas Tecnologías en cuanto a metodología, selección, organización y presentación de contenidos u otros aspectos curriculares le produce...					
6.- La relación profesional con los colegas de otros centros gracias a las Nuevas Tecnologías le produce...					
7.- La posibilidad de enriquecimiento personal y profesional gracias al uso de las Nuevas Tecnologías le produce...					
8.- La mejora de la gestión del tiempo de trabajo cotidiano gracias a las Nuevas Tecnologías le produce...					
9.- EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS CON RESPECTO A SU LABOR DOCENTE ES...					

D.2. ORGANIZACION ESCOLAR

SITUACIONES	CLAVE				
	1	2	3	4	5
1.- El grado de presencia de las Nuevas Tecnologías en su centro le produce...					
2.- El sistema de organización y gestión de las T.I.C.s en su centro le produce...					
3.- La dotación presupuestaria del centro destinada a fomentar la presencia y el mantenimiento de las Nuevas Tecnologías le produce...					
4.- Las posibilidades que le ofrece el sistema de organización y gestión de las Nuevas Tecnologías en su centro para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado le producen...					
5.- Los recursos tecnológicos de que dispone (ordenadores, conexiones en red, etc) para su uso en el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado le producen...					
6.- La organización del profesorado de su centro para el pleno aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías disponibles le produce...					
7.- La organización del tiempo en su centro para el pleno aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías disponibles le produce...					
8.- EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN SU CENTRO ES...					

FINALMENTE...

FINALMENTE...	CLAVE				
	1	2	3	4	5
D.3.- EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL QUE LE PRODUCEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS ES...					

ANEXO

3

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

**PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE
CONTENIDO DEL CUESTIONARIO
DE INVESTIGACIÓN POR EL
MÉTODO DEL JUICIO DE
EXPERTOS**



Departamento de Didáctica y
Organización Escolar de la
Universidad de Granada

LA ESCUELA RURAL ANDALUZA Y SU PROFESORADO ANTE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: ESTUDIO EVALUATIVO

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIO POR EL MÉTODO DE OPINIÓN DE EXPERTOS

Estimado colega:

Con motivo de un estudio de tesis doctoral que estamos llevando a cabo en nuestro departamento, le presentamos a continuación un cuestionario de estudio sobre el profesorado de la escuela rural andaluza y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con el que pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

- *Valorar los recursos humanos (principal y fundamentalmente profesores generalistas y especialistas) y materiales (muy especialmente los necesarios para la implementación y mantenimiento de las T.I.C.s en el aula) existentes en los centros rurales andaluces, así como la existencia de servicios sociales básicos en su localidad / zona de influencia.*
- *Analizar la formación inicial y permanente en materia de T.I.C.s que recibió y recibe el profesorado de la escuela rural en Andalucía.*
- *Conocer la utilidad que otorgan a las T.I.C.s los docentes de la escuela rural en Andalucía tanto dentro como fuera del aula.*
- *Evaluar el grado de satisfacción del profesorado de la escuela rural en Andalucía respecto al papel que ejercen las T.I.C.s en el ámbito de la docencia y en el de la organización escolar.*
- *Elaborar directrices y futuras líneas de investigación en este campo para optimizar la integración T.I.C. en los centros educativos rurales de Andalucía.*

Nos gustaría pedir su opinión como experto acerca de la calidad del contenido de este cuestionario y el grado de adecuación del mismo a los objetivos planteados. Para ello, le rogamos que cumplimente el instrumento que, a continuación le facilitamos.

¡¡ GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Tratamos de averiguar si existe univocidad en el lenguaje empleado en las preguntas y respuestas de los ítems. La redacción que se utiliza, ¿es clara y sin ambigüedades?. Por favor, conteste SI o NO para cada ítem

RELACIÓN DE ÍTEMS DEL CUESTIONARIO								
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9
1.10	1.11	1.12	1.13	1.14	1.15	1.16	1.17	1.18
1.19	1.20	1.21	1.22	1.23	1.24	1.25	2.1.1	2.1.2
2.1.3	2.1.4	2.1.5	2.1.6	2.1.7	2.2.1	2.2.2	2.2.3	2.2.4
2.2.5	2.2.6	2.2.7	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	3.1.5	3.1.6
3.1.7	3.1.8	3.1.9	3.1.10	3.1.11	3.1.12	3.1.13	3.1.14	3.1.15
3.1.16	3.1.17	3.2.1	3.2.2	3.2.3	3.2.4	3.2.5	3.2.6	3.2.7
3.2.8	3.2.9	3.2.10	3.2.11	3.2.12	3.2.13	3.2.14	4.1	4.2

Realice una valoración de 1 a 5 de la importancia que le concede a cada uno de los ítems en relación al tema de Investigación (1: Muy poca; 2:Poca; 3: Regular; 4: Bastante; 5: Mucho)

RELACIÓN DE ÍTEMS DEL CUESTIONARIO								
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9
1.10	1.11	1.12	1.13	1.14	1.15	1.16	1.17	1.18
1.19	1.20	1.21	1.22	1.23	1.24	1.25	2.1.1	2.1.2
2.1.3	2.1.4	2.1.5	2.1.6	2.1.7	2.2.1	2.2.2	2.2.3	2.2.4
2.2.5	2.2.6	2.2.7	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	3.1.5	3.1.6
3.1.7	3.1.8	3.1.9	3.1.10	3.1.11	3.1.12	3.1.13	3.1.14	3.1.15
3.1.16	3.1.17	3.2.1	3.2.2	3.2.3	3.2.4	3.2.5	3.2.6	3.2.7
3.2.8	3.2.9	3.2.10	3.2.11	3.2.12	3.2.13	3.2.14	4.1	4.2

¿Añadiría algún ítem? _____

En caso afirmativo, ¿cúal / cuales?

Por favor, exprese cuantas consideraciones y recomendaciones considere oportunas.

ANEXO

4

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

**PROTOCOLO DE
ENTREVISTA
CIENTÍFICA A
PROFESIONALES**



LA ESCUELA RURAL ANDALUZA Y SU PROFESORADO ANTE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: ESTUDIO EVALUATIVO



PROTOCOLO DE ENTREVISTA CIENTÍFICA A PROFESIONALES

1.- ASPECTOS PRELIMINARES SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

1.1.- ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuviste con la escuela rural durante tus estudios universitarios?. En su currículum... ¿se contempló la escuela rural en asignaturas concretas, contenidos específicos, experiencias, etc.?.

1.2.- ¿Qué hiciste cuando terminaste la carrera?. ¿Tuviste otros destinos anteriores al que tienes ahora?. ¿Cómo acabaste en una escuela rural?.

1.3.- ¿Cuál es tu situación administrativa en la actualidad?.

1.4.- ¿Tu centro es T.I.C.?. ¿Has trabajado alguna vez en un centro T.I.C.?. ¿Qué opinas de ellos?.

A.- IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO Y DE LA LOCALIDAD / ZONA DE INFLUENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL

A.1.- Más de un 80 % del profesorado del medio rural andaluz, sólo tiene estudios de diplomatura, pero hay pocos licenciados, casi ningún postgraduado y, sencillamente ningún doctor. ¿A qué cree usted que es debido?.

A.2.- ¿Cree suficientes las actuales dotaciones de Tecnologías de la Información y la Comunicación que hay en los C.P.R.s de Andalucía?. ¿Por qué?.

A.3.- ¿Por qué cree que, a día de hoy, sigue habiendo importantes carencias de servicios sociales elementales en el medio rural andaluz?. ¿Hay alguna prestación poco presente o inexistente en la actualidad que considere prioritario fomentar en este entorno?. ¿Por qué?.

B.- FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

B.1.- La mayor parte del profesorado rural de Andalucía nunca ha recibido formación inicial en materia de T.I.C.s en la universidad, y mucho menos para aplicarla a su labor profesional en este medio específico. ¿A qué cree que es debido?. ¿Cree que hay que impulsar entonces la formación continua?. ¿Por qué?.

B.2.- ¿Cómo valoraría la oferta y calidad de los cursos y jornadas de formación T.I.C. que pone la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a su disposición?. ¿Por qué?. ¿Añadiría o retiraría algún elemento?.

B.3.- ¿Cómo valoraría usted su formación T.I.C. continua?. ¿Por qué?. ¿Está dispuesto a seguir apostando por ella en el futuro?. ¿Qué aspectos deberían mejorar, de acuerdo con su opinión?.

C.- UTILIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

C.1.- ¿Dispone de ordenador personal?. ¿Y portátil?. ¿Tiene conexión a Internet?. ¿Y teléfono móvil?. ¿Qué instrumento suele usar con más frecuencia?. ¿Utiliza más las T.I.C.s para el trabajo o para el ocio?.

C.2.- ¿Es usted partidario de utilizar las T.I.C.s como recurso didáctico dentro del aula?. ¿Por qué?. ¿Suele hacer uso de ellas durante su trabajo docente?. ¿Por qué?.

C.3.- ¿Cuál es la herramienta T.I.C. que, desde su opinión, resulta más idónea para usar en las aulas con fines educativos?. ¿Por qué?. ¿Hace uso de ella con frecuencia?. ¿Por qué?.

D.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

D.1.- ¿Qué aspectos docentes de la presencia de las T.I.C.s en tu aula te satisfacen más?. ¿Por qué?.

D.2.- ¿Qué aspectos de los relacionados con la organización y gestión de las T.I.C.s en tu centro te satisfacen más?. ¿Por qué?.

D.3.- ¿Estas satisfecho con el papel que juegan las T.I.C.s en tu centro hoy en día?. ¿Por qué?.