



# Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial. Análisis de resultados de un estudio multicaso

*(E) Teaching competences for the rural school in the initial training. Analysis of results of a multiple study*

Chaparro-Aguado, Francisca<sup>1</sup>; Santos-Pastor, M<sup>a</sup>. Luisa<sup>2</sup>

## Resumen

El presente trabajo tiene por objeto presentar el análisis de los resultados de un estudio multicaso, relacionados con las competencias docentes para la Escuela Rural en la Formación Inicial. Un Análisis, que forma parte del estudio "La Escuela Rural en la Formación de maestros y maestras de Educación Primaria: una mirada desde la Educación Física" (Chaparro, 2017). La intencionalidad se centra, en la posibilidad de contribuir al aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales de los maestros y maestras de Educación Física, para abordar el contexto singular que presenta la Escuela Rural. Una mirada realiza por los protagonistas del estudio, todos ellos vinculados a la Formación Inicial, a la Escuela Rural y a la Educación Física en la Escuela Rural.

**Palabras clave:** Competencias docentes; Formación Inicial; Escuela Rural; Educación Física

## Abstract

The present work aims to present the analysis of the results of a multicase study, related to the teaching competences for the Rural School in Initial Formation. An Analysis, which is part of the study "Rural School in the Training of Primary Education Teachers: a look from Physical Education" (Chaparro, 2017). The intentionality focuses on the possibility of contributing to the learning and development of the professional competencies of the teachers of Physical Education, to address the unique context that the Rural School presents. A look made by the protagonists of the study, all of them linked to Initial Training, Rural School and Physical Education in Rural School.

**Keywords:** Teaching competences; Initial Training; Rural school; Physical education

**Tip:** Review - **Section:** Physical education

Author's number for correspondence: 1 - Sent: 21/04/2018; Accepted: 23/05/2018

<sup>1</sup> Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación, Universidad de Castilla La Mancha-España- [Francisca.Chaparro@uclm.es](mailto:Francisca.Chaparro@uclm.es), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3951-6587>

<sup>2</sup> Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid – España- [marisa.santos@uam.es](mailto:marisa.santos@uam.es), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

**Chaparro-Aguado, Francisca & Santos-Pastor, M<sup>a</sup>. Luisa (2018).** Teaching competences for the rural school in the initial training. Analysis of results of a multiple study. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 2(2): 177-191. doi: <http://hdl.handle.net/10481/51755>

ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789



ESHPA  
 Education, Sport, Health and Physical Activity

**(P) Competências de ensino para a escola rural na formação inicial. Análise dos resultados de um estudo múltiplo**

**Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a análise dos resultados de um estudo multicaso, relacionado às competências de ensino para a Escola Rural em Formação Inicial. Uma Análise, que faz parte do estudo "Escola Rural na Formação de Professores da Educação Primária: um olhar da Educação Física" (Chaparro, 2017). A intencionalidade centra-se na possibilidade de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das competências profissionais dos professores de Educação Física, para abordar o contexto singular que a Escola Rural apresenta. Um olhar feito pelos protagonistas do estudo, todos ligados à Formação Inicial, Escola Rural e Educação Física na Escola Rural.

**Palavras-chave:** Competências de ensino; Treinamento Inicial; Escola Rural; Educação Física.

Citar así / Reference:

Chaparro-Aguado, F., & Santos-Pastor, M. L. (2018). Teaching competences for the rural school in the initial training. Analysis of results of a multiple study. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(2), 177-191. doi: <http://hdl.handle.net/10481/51755>



## I. Introducción

La Escuela Rural (en adelante ER) tiene un anclaje geográfico en un medio rural dominante, con un núcleo de población muy pequeño. Su estructura organizativa es heterogénea y singular, con planteamientos pedagógicos propios. Las aulas multigrado son el referente de la idiosincrasia de este tipo de Escuelas.

Distintos estudios (Abós, 2011; Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2006, 2011; López-Pastor, Monjas, López-Pastor, Gonzalo, Martín & González-Badiola, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008; Pedraza, 2011), coinciden en que las aulas multigrado acogen a grupos naturales, poco numerosos, que hace que la práctica de la enseñanza sea individualizada, sin perder el concepto global del grupo de clase como referente de la actuación educativa general. La organización de las tareas a realizar por el alumnado, atender a sus demandas, realizar explicaciones que se adapten a los diferentes grados y a los diferentes ritmos de aprendizaje y niveles madurativos del alumnado, constituyen un reto para el profesorado, que se ve incrementado con la multigraduación.

Estas singularidades afectan a la realidad docente pues van a requerir de unos planteamientos pedagógicos y didácticos adaptados al contexto, que poco tienen que ver con la Formación inicial (en adelante FI) recibida. Este vacío formativo provoca cierto desconcierto entre el profesorado; además de provocarle serias dificultades para atender a la particularidad de las aulas multigrado (Barba, 2011; Gil, 2010; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008).

En lo referente al área de EF, y coincidiendo con López-Pastor et al. (2006), aunque la singularidad de la ER puede ser un condicionante para la enseñanza de la EF, el mayor hándicap proviene del enfoque de formación del profesorado para desarrollar una EF específica para la ER y adaptada a sus características.

En este sentido se quiere presentar el análisis de los resultados de un estudio multicaso, sobre las competencias docentes para la ER, en la FI y que forma parte del estudio “La Escuela Rural en la Formación de maestros y maestras de Educación Primaria: una mirada desde la Educación Física” (Chaparro, 2017), con la finalidad de contribuir a crear una imagen sobre las posibles competencias que debe adquirir y desarrollar el profesorado de EF, para abordar el contexto singular que presenta la ER, según los protagonistas del estudio.



### I.1. *Objetivos:*

El propósito de este trabajo es el de presentar el análisis de los resultados de un estudio multicaso, sobre las competencias docentes para la ER, en la FI, según los protagonistas del estudio.

## II. **Methods / Material y métodos**

El diseño y el proceso de la investigación, donde se enmarca el análisis, está fundamentado en el paradigma cualitativo, descriptivo e interpretativo. (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2012; Gimeno y Pérez-Gómez, 1995; Goetz y LeCompte, 1988; Popkewitz, 1998 y Stake, 1990, 1998). Asumiendo el Estudio de Caso, como una oportunidad para adentrarse y comprender, a través de las creencias, y pensamientos de los protagonistas, la consideración de la ER en la FI. Se ha podido acceder a la visión de los protagonistas por medio de un Estudio Multicaso instrumental, ya que como bien señala Stake (1985), es una excusa para comprender un conjunto de casos sobre una realidad concreta. Donde en el análisis de la realidad se ha tenido en cuenta el conjunto de los casos individuales seleccionados y que se presentan a continuación.

Siguiendo a Mcmillan y Schumacher (2005), se buscó a informantes relevantes en relación al fenómeno objeto de estudio, con el propósito de recoger suficiente cantidad de información, pero también lo bastante relevante para responder a las cuestiones planteadas.

Entre los requisitos que se plantearon para su elección, se puede enunciar los siguientes:

- Que hubiese una representación de al menos dos docentes universitarios vinculados a la Titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria, con una experiencia de al menos cinco años en la Universidad, y que éstos hubiesen estado o estuvieran asociados a líneas de investigación centradas en el estudio de la EF en la ER.
- Que un número representativo, al menos la mitad, fueran maestros y maestras que hubieran impartido o estuvieran impartiendo EF en la ER.
- Que al menos tres de ellos, hubiesen sido alumnos-alumnas de la ER.
- Que entre los participantes, hubiese una representación de al menos tres miembros con publicaciones de obras y artículos relacionados con la ER y la EF en la ER.
- Que mostraran interés por el tema de estudio.
- Que el compartir sus experiencias, vivencias personales y profesionales tuviese un carácter voluntario de entrega.



Una vez determinados estos criterios, encontramos a las personas que le dieron sentido al estudio gracias a sus aportaciones. Protagonistas, que nos facilitaron el acceso a la información. Por lo que establecimos y respetamos una serie de compromisos con ellos, desde la ética profesional y la confidencialidad de datos, ya que detrás de cada uno de los nombres e iniciales, hemos utilizado seudónimos: Valentín, JJ, Antonio y Quijano.

### III. Results / Resultados

A continuación damos paso a los resultados descriptivos en torno al conjunto total de los casos seleccionados. Se recogen las consideraciones que hacen los protagonistas del estudio, acerca de las posibles competencias que el alumnado debería adquirir en la FI para poder desarrollar su profesión como docente en un contexto singular y rural, desde la mirada de la EF.

#### *Caso 1. Valentín*

Valentín ratifica el olvido que los Centros de Formación de Profesorado tienen hacia el tratamiento de la EF en la ER, priorizando el enfoque deportivizado de la materia.

(...) yo he trabajado en la Escuela de Magisterio de la Universidad de La Rioja en la que salvo excepciones muy concretas se estaba completamente desvinculado de la Escuela Rural. Y no creo que la orientación fuera la de contribuímos a la formación de personas competentes en el ámbito específico de la Escuela Rural (...) también influye la orientación de la Educación Física que a veces, está tremendamente deportivizada. Y es cierto, que existe esa tendencia vinculadas a las actividades en el medio natural. Pero es que la Escuela Rural es mucho más que actividades en el medio natural. Pero sobre todo creo que desde una perspectiva didáctica no se forma para buscar alternativas que permitan dar respuesta a las singularidades propias de grupos heterogéneos. Creo que, por lo que conozco que, salvo en algunas excepciones, no se forma en la dirección adecuada para contribuir a que haya maestros específicamente preparados para iniciar su labor de docencia en la Escuela Rural. Y, paradójicamente, buena parte de ellos es donde comienzan a trabajar. (Entrev. 1, V., p. 8)

En la opinión de nuestro informante las competencias que un maestro o maestra de EF debería haber adquirido para desempeñar su labor en la ER, se deberían centrar en las alternativas metodológicas que pueden adaptarse a contextos de diversidad y que atiendan a la singularidad de su organización, como los grupos multigrado de la ER. Esto exige, además, ser capaces de establecer lazos que enriquezcan los procesos de comunicación abiertos a la comunidad, asegurando la competencia comunicativa y de relación. Por tanto se requiere el desarrollo de competencias relacionadas con la intervención educativa, la dimensión comunicativa y la de relación.

(...) el maestro de Educación física en Escuelas Rurales creo que se debería ser competente para buscar alternativas metodológicas que permitieran dar respuesta a grupos heterogéneos (...) esa idea de buscar respuestas que se adecuan me parece que ha de formar parte de las competencias, el hecho de programar para ámbitos específicos. Creo que también de forma especial la competencia para comunicarse, no solamente con los alumnos sino con todas las personas que forman parte del espacio humano porque ofrece una riqueza infinita la Escuela Rural. Además con personas que están dispuestas a aportar en la Escuela y además hay que tener en cuenta que especialmente en los pueblos pequeños esa máxima de que no es la Escuela la que educa sino que es la tribu o es la comunidad la que educa se hace especialmente relevante (...) establecer contactos con personas que nos pueden ayudar en la actividad al trámite escolar, creo que también es una de esas competencias específicas que deben desarrollarse. (Entrev. 1, V., p. 8)

Según las aportaciones de Valentín, se hace más que evidente que el alumnado en formación adquiera las habilidades comunicativas necesarias para atender a la diversidad propia de las aulas multigrado. Dichas habilidades, como señala nuestro protagonista, deberían referir a la capacidad de emitir información e ideas eficaces, con una sensibilidad que se adapte a las audiencias, articulando un discurso flexible y con diferentes grados de profundización, para un alumnado con edades muy diferentes. El hecho de que sean grupos pocos numerosos, como señala Valentín, favorece el proceso de comunicación. Además, en el aula multigrado, donde la comunicación, no siempre se establece entre iguales, va a permitir, en la opinión de Valentín, que se establezcan ciertas relaciones de diálogo, donde se fomenta la participación, propiciando una más rápida transición desde los momentos donde se comparte el proyecto de clase o se reflexiona en grupo hasta los vinculados a la propia acción motriz (Doc. 1, caso 1, p. 39).

Esta dimensión comunicativa, según Valentín, debería permitir al futuro docente, articular un discurso flexible y adaptado a los grupos naturales de las aulas multigrado, donde en ocasiones se establecen relaciones jerárquicas, aunque también haya otras relaciones de comunicación positivas.

(...) en relación con la dimensión comunicativa a mí sí me parece importante que se sea capaz de articular el discurso flexibilizándolo y adaptándolo a grupos de edades diferentes que están convergiendo dentro de un mismo grupo (...) El adaptar la comunicación a esa diversidad. Porque también es verdad, que en grupos heterogéneos a veces se establecen relaciones de comunicación tremendamente positivas pero también hay relaciones de dominancia y de sumisión (...). (Entrev. 1, V., p. 9)

Valentín, también nos habla de otra dimensión que destacamos como dimensión creativa “(...) que considera importante, y no deja de serlo en el ámbito de la ER. Con ella hace referencia a ser capaz de buscar caminos diferentes, utilidades diferentes para todo lo que ofrece el entorno (...)” (Entrev. 1, V., p.



9). Una dimensión que por sí misma, no tiene la fórmula de la alquimia para dar respuesta a las demandas que se derivan de la ER.

Comparte las ideas de Abós (2011), sobre las características que tanto didácticas como organizativas presenta la ER. Considera que pueden servir como elemento clave para un cambio de fondo, y no sólo de forma, que oriente la formación de un maestro-maestra reflexivo y crítico, dimensión reflexiva.

En este sentido, nuestro informante se cuestiona si sería necesario que en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Formación, hubiese alguna asignatura específica que considerase el contexto de la ER como contenido de la misma. Señalando, que sería suficiente con que se contemplara de manera transversal en todas las asignaturas de Grado de Maestro en Primaria. Le preocupa que dentro de la adaptación al cambio Europeo de Educación Superior, se dirija hacia campos de conocimiento que el profesorado tenga mayor dominio y sean menos cuestionados. Según Valentín, la ER no ha tenido apenas cabida en la FI, siendo un hecho que tiende a generalizar. Por lo tanto, para Valentín sería suficiente con añadir una asignatura específica que tratase el tema de la ER, desde un tratamiento transversal a todas las áreas.

Valentín propone introducirla en la asignatura de Didáctica de la EF, ya que daría opción a tratar la ER, considerando los diferentes contextos educativos que nos podemos encontrar; aún sabiendo que es una tarea compleja, sobre todo en aquellas asignaturas con carácter obligatorio. Ello garantizaría que se pudiera trabajar con todo el alumnado, incluso mayor nivel mayor de profundidad en asignaturas de la Mención en EF; asignaturas como la EF y Fundamentos Didácticos, Didáctica de la EF o Iniciación Deportiva, entre otras –señala Valentín–.



Figura 1. Asignaturas posibles para un tratamiento de la ER como proyecto temático

**Chaparro-Aguado, Francisca & Santos-Pastor, M<sup>a</sup>. Luisa (2018).** Teaching competences for the rural school in the initial training. Analysis of results of a multiple study. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 2(2): 177-191. doi: <http://hdl.handle.net/10481/51755>

ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789



Nos preguntamos si existe paralelismo entre la formación para otros escenarios “especiales” como la Escuela del Circo, con gran repercusión de ámbitos de la motricidad (expresiva, lúdica, social), pueda estar también contemplada en algunas de las materias de EF con lo que ocurre con el alumnado de las Escuelas Rurales, donde la motricidad forma parte de su modo de relación y socialización cotidiana. Estos rasgos deben ser contemplados por el docente, por tanto, considerados en su FI. En este sentido, Valentín manifiesta que los contextos educativos singulares han importado poco a las Escuelas de Magisterio, desde donde, casi siempre, se han reproducido los esquemas en la enseñanza universitaria dirigidos al ámbito educativo en general.

¿Realmente estos contextos singulares se abordan desde la FI? ¿Se considera capaz y competente un maestro o maestra novel para abordar su labor docente en estos ambientes? En palabras de Valentín no es un tema en el que se haya avanzado demasiado ni tan siquiera para atender a temas emergentes de la sociedad actual, donde los movimientos migratorios están marcando un tratamiento urgente de la interculturalidad.

### **Caso 2. JJ**

Respecto al perfil profesional y competencias docentes de JJ, se puede destacar vinculación temprana con la ER. Su andadura profesional comenzó como maestro de EF siendo itinerante entre las escuelas de un CRA, recorriendo varios kilómetros para dar clase de EF, además de tener que impartir otras asignaturas diferentes a las de su especialidad. Su reto era afrontar las aulas con grupos naturales, de reducido número de niños/as y diversos niveles educativos (Educación Infantil y Primaria). Una situación que JJ piensa que condicionó la adquisición de competencias profesionales durante el periodo de FI.

En la actualidad soy muchas cosas (...). Soy maestro itinerante en un Centro Rural Agrupado (CRA), soy especialista en EF en tres pueblos diferentes, soy maestro de matemáticas en 4º, 5º y 6º, maestro de apoyo en infantil y en conocimiento del medio y lo más importante co-aprendiz con las niñas y los niños de mis aulas. Para quien no esté metido en el mundo de la Educación Primaria pueden parecer demasiadas cosas, pero para los que somos maestros, y especialmente de la ER, es algo cotidiano. (Doc., 3, caso 2, p. 9)

Nuestro protagonista afirma que existen diferencias entre las implicaciones que tienen los maestros y las maestras de la ER, en función del carácter de su contrato, están los fijos, o los interinos; aunque reconoce que puede haber otros tipo de clasificaciones, según (Doc., 4, caso 2, p. 103).

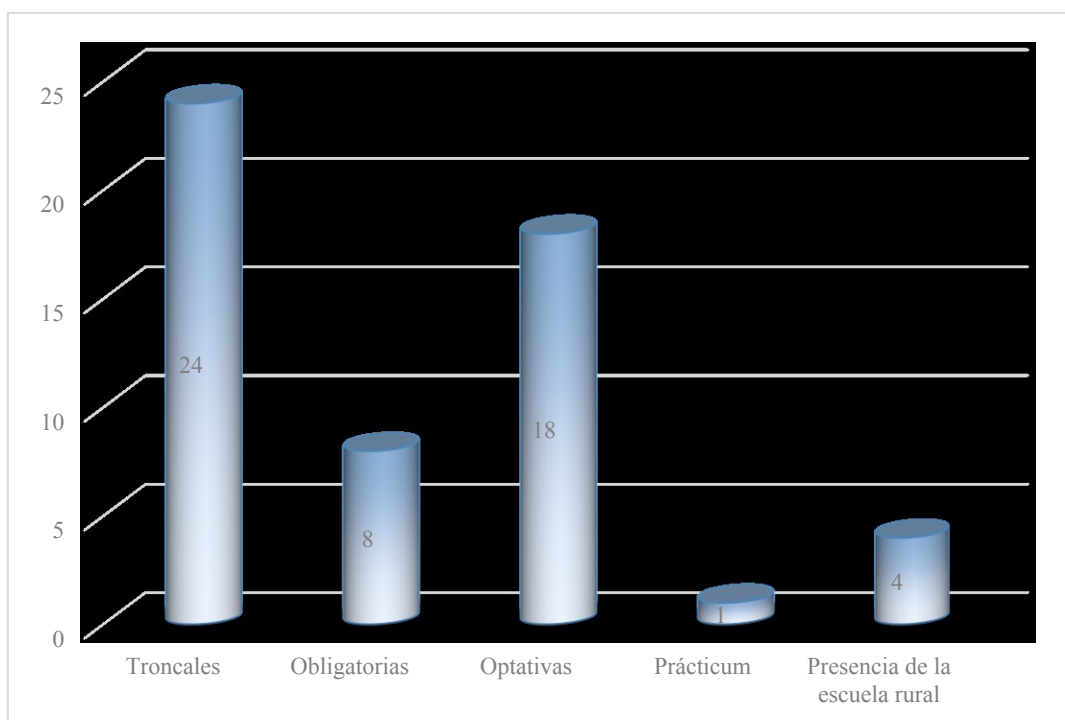
- Asignaturas que se imparten: tutores/as y especialistas.



- Experiencia docente: maestros- maestras noveles y expertos.
- Desplazamiento entre los centros: itinerantes y no itinerantes.
- Tipo de grupos que imparten: maestros/as de unitaria, de dividida, de ciclo, o de curso completo,...

Si partimos de esta clasificación, JJ nos comenta que no podríamos concretar con precisión las competencias que debe adquirir el alumnado durante su FI, si consideramos cada una de las realidades educativas en las que puede intervenir. Aunque, en su opinión, sí se podrían concretar la adquisición en la FI de un conjunto de competencias dirigidas a favorecer el proceso de desarrollo profesional, independientemente de la función docente a desempeñar. En este sentido, nos señala, que durante su FI, el Plan de Estudios que él cursó, le sirvió para adquirir cierto grado de capacidad y competencia para desarrollar, con posterioridad, su labor como profesional en la ER, aunque no exentos de inquietud e inseguridad. JJ nos comenta, que sus posibilidades de actuar en la ER se ampliaban a medida que experimenta su práctica, partiendo de lo aprendido en diversas asignaturas que cursó en la carrera.

La asignatura con (...) me pareció interesantísima desde el primer día, fue en la que trabajamos sobre Escuela Rural. Era uno de los bloques, había cinco o seis bloques y uno de ellos se le llamaba “otras problemáticas de la Educación Física” y era... había algo de género, pero principalmente \_no me acuerdo qué otra cosa había\_ eran como tres cositas, pero principalmente Escuela Rural. (Entrev. JJ., 3, p. 5)





ESHPA  
Education, Sport, Health and Physical Activity

*Figura 2. Asignaturas de la Titulación de Maestro: especialidad de EF de la Escuela Universitaria de Segovia y el número de asignaturas con la presencia de la ER como contenido temático*

En este gráfico, se observa que el plan de asignaturas correspondientes a la Titulación de Maestro especialidad EF, que cursó JJ. Este plan estaba configurado por veinticuatro asignaturas troncales, de las cuales ocho eran obligatorias, dieciocho optativas, relacionadas directamente con la EF y el Prácticum. La información proporcionada por nuestro informante nos permite comprender que, la ER estuvo contemplada en cuatro de las cincuenta y una de las asignaturas que componen el plan de estudios, siendo el Prácticum una de ellas. Si se hace referencia al Plan de Estudios vigente durante la etapa de FI de nuestro protagonista, se observa que la ER no aparece como asignatura específica en ninguno de los cursos, pero sí encontramos cierta presencia en alguna de ellas, como es el caso de la Didáctica de la EF, o bien, en las prácticas de enseñanza, al permitir realzarlas en los centros rurales.

La dinámica de trabajo era leer artículos. Se los dabas antes, luego en clase se comentaban los artículos, se hablaba y con los apuntes que tú cogías durante el bloque temático, tú lo escribías y desarrollabas tu propio tema y se lo entregabas a él (...) aprendí muchísimo. (Entrev. JJ., 3, p. 5)

Para JJ el Prácticum brindaba a los futuros maestros y maestras, una primera oportunidad para abordar la realidad educativa donde desarrollaría su labor docente una vez finalizada la FI. No obstante, JJ manifiesta que para él, la formación adquirida no es un conocimiento absoluto, sino el origen de ideas previas que van a requerir con la integración de nuevos aprendizajes y nuevas experiencias. Aunque JJ nos indica que la manera de hacerlo va a venir condicionada por diversos factores, entre los que cabe destacar: la propia predisposición y una actitud de “ser capaz de”, que se consigue mediante un análisis de reflexión y crítica sobre la práctica educativa. Estos factores, en su opinión, son los que permiten actuar para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje bajo las condiciones que impone la ER.

Además de la presencia de la ER en las asignaturas mencionadas, fue en el Prácticum donde a nuestro protagonista se le animó a investigar sobre la realidad que presentan este tipo de Escuelas. Es por ello que durante el periodo que duró éste, trató los temas del tutor de una Escuela unitaria y el itinerante de EF.

Una idea que parece quedar clara, en el sentido pedagógico de lo que es JJ como maestro de ER, es que las experiencias vividas como hijo de un maestro de la ER, como alumno de la ER y por el hecho de haber profundizado en este contexto desde la FI, le había brindado un abanico de posibilidades para adquirir, en su opinión, ciertas competencias necesarias para desarrollar su labor profesional en la ER. Un



hecho que se manifiesta paradójico, porque incluso con el perfil de nuestro protagonista, cuando tuvo que ejercer como maestro en una Escuela Unitaria, le abordaron sensaciones de angustia y miedo ante su inseguridad de lo que podría hacer. JJ nos comenta, que esta situación la vivió durante sus primeros momentos como maestro, y que se iría desvaneciendo a medida que iba adquiriendo cierta experiencia profesional. Por lo tanto, JJ nos señala, que la adquisición de las competencias durante la FI, se tendrá que ir consolidando desde la formación permanente, una formación que va a ir forjando el “yo docente”.

### ***Caso 3. Antonio***

Antonio se manifiesta muy tajante en lo que se refiere a la adquisición de competencias, considera que el alumnado durante el periodo que abarca la FI, no ha adquirido las competencias necesarias para llevar a cabo su ejercicio profesional en la ER. Subraya que la formación en la Universidad dista mucho de la realidad educativa que denota este tipo de Escuelas. Considera que la carga teórica y los planteamientos metodológicos de aplicación práctica que se aprenden durante la FI, están enfocados para la Escuela Urbana y no atienden a la ER. Un hecho, en la opinión de Antonio, que le lleva a pensar si no sería necesario una reformulación de los Planes de Estudios que consideraran la realidad de los contextos singulares que alberga el territorio español. A la vez que solicita una carga práctica mayor, capaz de capacitar al alumno/a a resolver diferentes situaciones educativas en contextos diversos y singulares. Considera la realización del Prácticum como una de las claves para que el alumnado en formación, goce de una mayor autonomía en la iniciación a la práctica docente, un proceso, en la opinión de Antonio, que posiblemente le permitiría una mayor conexión con la realidad educativa a la que deberán enfrentarse una vez egresados.

Justifica la posible presencia de la ER en la FI como contexto que hace singular la enseñanza de la EF y que requiere de planteamientos metodológicos que procuren la atención a la diversidad de las aulas multigrado. De tal forma que éstos, pudieran guiar en el camino inicial de la práctica docente. Antonio, considera que los maestros y las maestras reproducen modelos de enseñanza aprendidos durante la formación universitaria destinados a las Escuelas Urbanas en un contexto como el que marca la ER, como señala Antonio, descontextualizados y que no se ajustan a las características del contexto rural.

Destaca que la complejidad de la actuación educativa está marcada por el perfil del grupo-clase, por lo que se hace relevante la formación en cómo atender a las aulas multigrado. En definitiva, la atención a la diversidad como otra de las señas de identidad de la ER. De esta situación se derivan algunas consideraciones que posiblemente pudieran justificar la consideración de la ER en los Programas Formativos, en opinión de nuestro informante:



- La inexperiencia y el desconocimiento de los/as maestros/as noveles para desarrollar su práctica docente en la ER, siendo las aulas multigrado que acogen a grupos naturales y poco numerosos, un escenario que, en ocasiones, puede hacer compleja la acción del/de la docente, destacando la diversidad cronológica y la atención del/de la maestro/a para atender al alumnado de distintos grados, una dificultad presente únicamente en el contexto escolar rural.
- El maestro-maestra de la ER debe organizar tareas y realizar explicaciones que se adapten a los diferentes grados y a los diferentes ritmos de aprendizaje, así como a los diferentes niveles madurativos del alumnado, lo que le va a suponer un reto para el que no ha sido formado/a, tratándose de uno de los esfuerzos más importantes en el aprendizaje experimental y el desarrollo profesional llevado a cabo por el colectivo docente, sobre todo el que se nutre de experiencia novel en este tipo de centros.
- El profesorado que busca en la formación permanente y continua, un espacio de reflexión que le ayude a mejorar su labor docente en este tipo de Escuelas, posiblemente sea un indicador de la escasa FI recibida sobre el contexto de la ER. Con el agravante, según Antonio, que en estos espacios formativos no son atendidas las necesidades ni las demandas del profesorado de la ER, unos intereses que vienen marcados, no en pocas ocasiones, por la Administración Educativa.

#### **Caso 4. Quijano**

Según Quijano, para llevar a cabo nuestra práctica docente se debe (re)pensar sobre la capacidad para desarrollar nuestra práctica educativa desde una fundamentación teórico-práctica y si realmente hemos adquirido las competencias necesarias a lo largo de nuestra FI para llevar a cabo actuaciones educativas basadas en el éxito.

Quijano señala que, dentro de lo que es la Titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria, por lo general, el alumnado sale mucho más preparado que con la Diplomatura, más centrado en competencias profesionales. Una de las razones que da se centra en la consideración de un curso más de formación, lo que considera como un aspecto formativo más potente y en consecuencia una mejora considerable en la formación de los maestros y las maestras, a la vez que hay un año más de prácticas, por lo que están haciendo el doble de prácticas en los Centros de Primaria. En nuestra opinión, quizás deberíamos ser más cautos a la hora de establecer esta afirmación puesto que hay una pérdida de carga específica vinculada a nuestra especialidad, la EF, un tema controvertido y paradójico.



La consecuencia de esta situación nos lleva a considerar, con cierta prudencia, la posibilidad de que el desarrollo de competencias profesionales y de conocimiento profesional práctico sea mucho más potente con los nuevos Planes de Estudio. Éstos estarían mucho más enfocados a competencias profesionales. Un sistema de trabajo que favorece que el alumnado salga mejor preparado para la práctica docente.

Uno de los motivos por el que considera que el alumnado es más competente para desarrollar su profesionalidad en la ER radica en la formación desde el Prácticum en contextos singulares. Como consecuencia de los pocos maestros y maestras de la capital que quieren acoger en sus centros al alumnado, de tal manera que parte del alumnado debe realizar los dos Prácticum en Escuelas Rurales.

Además, en la Facultad donde desarrolla su trabajo nuestro protagonista, cada vez se encuentran más docentes que tienen en consideración a la ER en sus programaciones. En ese sentido el alumnado en FI, está saliendo mucho más preparado, en la opinión de Quijano.

#### IV. Conclusions / Conclusiones

Algunos de los informantes del estudio, como Valentín y Antonio, no consideran que las Facultades caminen en la dirección de prestarle atención a esta temática, aunque a veces, lo hagan de manera excepcional, como tampoco creen que la FI contribuya a la formación de personas competentes en el ámbito específico de la EF en la ER, dada la orientación deportiva de la materia (Barba, 2011; Gómez-Oviedo, 2002; Gracia, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León, Bravo y Torraza, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008; Uriel, 2002). Consideran que, salvo excepciones, no se forma en la dirección adecuada para contribuir a que haya maestros y maestras específicamente preparados para iniciar su labor de docencia en la ER, destacando su formación escasa sobre este contexto (Abós, 2011; Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2006; Carmena y Regidor, 1985; Cortés, Gutiérrez, Lena, Martínez, Saludes y Sandín, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; Gracia, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008; Uriel, 2002). Paradójicamente, buena parte de ellos y de ellas, es la ER su primer destino docente (Barba, 2011; Bustos, 2006; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008). Por el contrario, sería oportuno que los docentes que van a desempeñar su labor profesional en la ER como maestros y maestras de EF, deberían ser capaces de tener un abanico de respuestas metodológicas que atiendan a las particularidades de la ER.

Las competencias que, en la opinión de nuestros informantes, se deben adquirir para ejercer como maestro/a en la ER son: (1) competencia en intervención educativa, donde el alumnado manifieste su capacidad de programar para ámbitos específicos; (2) deben ser hábiles en la competencia comunicativa, articulando el discurso, flexibilizándolo y adaptándolo a la diversidad del aula multigrado; (3)



competencia de relación y la competencia creativa, capacitando al alumnado para buscar posibilidades para todo lo que ofrece el entorno natural y el contexto; (4) competencia ética desde donde destacar la participación del/de la maestro/a en la identidad del lugar; (5) competencia reflexiva y crítica como una de las formas de mejorar la comunidad en la que está sumida la Escuela y la práctica docente. Pero todos nuestros protagonistas coinciden en destacar la competencia de intervención educativa, la competencia de relación y la competencia reflexiva y crítica, como pilares para la enseñanza en la ER desde los procesos de reflexión-acción sobre la propia práctica docente. En este sentido, Quijano admite que el desarrollo de competencias profesionales y de conocimiento profesional práctico en los estudio de Grado de maestro, es potente, puesto que los Planes de Estudios están mucho más enfocados a competencias profesionales. Donde el Prácticum, según Quijano, brinda a los futuros maestros y maestras una primera oportunidad para abordar la realidad educativa a la que se deberán enfrentar una vez terminada la FI. A lo que JJ añade que, el cómo lo hagamos dependerá, entre otros, de la propia predisposición y de una actitud de “ser capaz de”, la cual se consigue mediante un análisis de reflexión y crítica sobre la propia práctica educativa.

Estas competencias favorecen la construcción del perfil y el tipo de docente para trabajar en la ER, a lo que JJ, en una línea similar a diferentes autores (Barba, 2011; Bustos, 2006; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008), acentúa la diferencia entre maestros-maestras tutores e interinos.

## V. Referencias

- Abós, P. (2011). La Escuela en el medio rural y su presencia en los Planes de Estudios de los grados de maestro en Educación infantil y Primaria de las Universidades españolas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 39-52. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART3.pdf>
- Barba, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la Escuela Rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2004). *La Escuela Rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Bustos, A. (2006). *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada, Granada.
- Bustos, A. (2011). *La Escuela Rural* Granada: Octaedro.
- Chaparro, F<sup>a</sup>. (2017). *La Escuela Rural en la Formación de maestros y maestras de Educación Primaria: una mirada desde la educación Física*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Cortés, N., Gutiérrez, C, Lena, C, Martínez, S., Saludes, P., y Sandín, M. (2002). Una Educación física diferente para una Escuela diferente. *La Escuela Rural. Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 7-19.





- Denzin, N.K., y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez-Gómez, Á.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata/MEC.
- Gil, J. (2010). Educación Física: diferencias respecto al uso didáctico del medio natural en una Escuela Rural y en una de ámbito urbano. *Efdeportes.com*, 15, 143. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd143/educacion-fisica-escuela%20rural-y-ambito-urbano.htm>
- Gómez-Oviedo, C. (2002). Una Educación física en Escuelas en el medio rural, una experiencia personal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 20-28.
- Gracia, F. (2002). La Educación Física en la Escuela Rural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 48-58.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R., López-Pastor, E., Gonzalo, L.A., Martín, C., y González-Badiola, J. (2006). La Escuela Rural como contexto específico para la enseñanza de la Educación Física. En V.M. López (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 29-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mcmillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Pedraza, M.A. (2011). *La Investigación-Acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación física en la Escuela Rural*. (Tesis doctoral no publicada) Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ponce de León, A., Sanz, E., y Bravo, E. (2002). La Educación física en los colegios rurales agrupados. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 59-71.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Barcelona. Mondadori.
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2008). *Educación física para la Escuela Rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: Inde.
- Stake, R.E. (1985). Caso Study. En J. Nisbet (Ed.), *World Learnbook of Education*. London: Kogan Page
- Stake, R.E. (1990). *Investigación cualitativa para promover la comprensión*. Málaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Documento policopiado).
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Uriel, J.R. (2002). Educación física en el medio rural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 29-47.