



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del
Profesorado

ISSN: 1575-0965

javier.maquilon@gmail.com

Universidad de Zaragoza

España

Chaparro Aguado, Francisca; Santos Pastor, María Luisa
La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación
del Profesorado, vol. 21, núm. 3, 2018, pp. 93-107

Universidad de Zaragoza
España

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217059711007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UDEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Chaparro Aguado, F. & Santos Pastor, M.L. (2018). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>

La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física

Francisca Chaparro Aguado ⁽¹⁾, María Luisa Santos Pastor ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Castilla La Mancha, ⁽²⁾ Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La presencia de la escuela rural en la formación del docente de Educación Física resulta ser bastante marginal en los planes de estudio del profesorado, a pesar de que sea un contexto educativo real en el panorama nacional. Esta brecha entre formación inicial y práctica docente requiere sintonizar las demandas pedagógicas del contexto rural con las competencias del docente de la escuela rural. La revisión de la bibliografía efectuada coteja la invisibilidad de la escuela rural en la formación inicial de los maestros y maestras, lo que nos hace indagar para recoger las razones que justifican esa apatía. La investigación que se desarrolla es de corte cualitativo, empleando el estudio multicasos. Los resultados obtenidos muestran la necesidad de replantear la formación de maestros y maestras de Educación Física para acoger la singularidad y potencialidad de la Educación Física en la escuela rural.

Palabras clave

Educación Física; Escuela Rural; formación de profesorado; estudio de casos.

Contacto:

María Luisa Santos Pastor. Directora del Dpto. de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid • Campus de Cantoblanco. Avda. Tomás y Valiente, 3, Módulo I, Despacho 302 - 28049, Madrid. Tel.: (+34) 91 497 4482. E-mail: marisa.santos@uam.es

Teacher training for the Rural School: a look from physical education

Abstract

The presence of the rural school in the training of physical education teachers turns out to be quite marginal in the curricula of the teaching staff, even though it is a real educational context in the national panorama. This gap between training and teaching practice requires tuning the pedagogical demands of the rural context with the skills of the rural school teacher. The revision of the bibliography made compares the invisibility of the rural school in the initial formation of the teachers, which makes us inquire to gather the reasons that justify that apathy. The research that develops is qualitative, using the multicase study. The results obtained show the need to rethink the training of physical education teachers to welcome the uniqueness and potential of Physical Education in the rural school.

Key words

Case studies, Physical Education, Rural Schools, teacher training.

Introducción

La Escuela Rural (ER) además de ser diferente, es desconocida. Se puede decir que tiene identidad propia, además de un potencial educativo incuestionable. Sin embargo, la realidad nos indica que está en peligro de extinción, debido tanto a la despoblación de las zonas rurales como al olvido que sufre en lo administrativo, lo académico y lo científico. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han contribuido, en cierta manera, a salvar a las zonas rurales (y a la ER) de su aislamiento. Empero, también han traído como consecuencia la asunción de los patrones escolares urbanos (Bustos, 2009; Raso & Corchón, 2002; Soler, 2001), la pérdida de su identidad y la desruralización de las zonas rurales, tal como señala Boix (2003).

La ER presenta una estructura organizativa heterogénea muy singular, con planteamientos pedagógicos propios. En este sentido, las aulas multigrado son un referente, que como apunta Bustos (2006), la ratio y el “aprendizaje contagiado” por “impregnación mutua”, son algunas de las razones de su éxito educativo. Esta idea es compartida por diferentes autores (Abós, 2011; Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2006, 2012; López-Pastor, Monjas, López-Pastor, Gonzalo, Martín & González-Badiola, 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008), quienes coinciden en afirmar que el valor pedagógico de las aulas multigrado, destaca por acoger grupos naturales, poco numerosos, que hacen que la práctica de la enseñanza sea individualizada. Esta organización del aula tiene importantes implicaciones para el profesorado, al tener que atender la diversidad de ritmos de aprendizaje y niveles madurativos del alumnado.

Estas potencialidades educativas deben ser adecuadamente canalizadas, haciendo que el profesorado de la ER se adapte a esta singularidad, pues condiciona la manera de vertebrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes materias, algo que ha sido constatado por diferentes autores (Barba, 2006a, 2011; Barba & Pedraza, 2003; Cortés, Gutiérrez, Lena, Martínez, Saludes & Sandín, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; Gracia, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León, Bravo & Torroba, 2000; Ruiz-

Omeñaca, 2008; Santos-Pastor, 2000; Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011) quienes resaltan entre sus particularidades los siguientes aspectos:

- Alumnado. Son grupos naturales, poco numerosos y heterogéneos, que suele generar cierta dificultad para proponer cierto tipo de tareas, actividades y juegos, especialmente las que requieren de un mayor número de alumnos y alumnas.
- Instalaciones. No suele haber instalaciones deportivas específicas para la Educación Física (EF). En el mejor de los casos utilizan las instalaciones municipales, en otras ocasiones, adaptan otros espacios comunitarios.
- Material. Poco material específico de EF, aunque suele haber acceso al material de los servicios comarcales o el Ayuntamiento para realizar actividades puntuales. El material pesado, además de ser insuficiente, resulta muy complejo transportarlo de un pueblo a otro. Los materiales ligeros, se suelen compartir entre los diferentes centros del Centro Rural Agrupado, habiendo una mayor diversidad y disponibilidad del mismo.
- Profesorado. La presencia de la ER en la formación del profesorado es limitada y la formación permanente, escasa y puntual (Lupión-Cobos & Gallego-García, 2017). A esta circunstancia se añade una frecuente inestabilidad y falta de continuidad. El profesorado novel, presenta escasa formación y poca experiencia para este contexto. Incluso, en muchas ocasiones, las experiencias previas y la FI recibida actúan a modo de lastre.
- Elementos didácticos. Las sesiones de EF en la ER son largas (hora y media y dos horas). Destaca la escasez de material curricular específico para la ER; además, del escaso impulso por parte de las revistas profesionales a este tipo de experiencias e investigaciones.

En definitiva, el profesorado de EF de la ER debe ser competente para adaptar los planteamientos pedagógicos y didácticos al contexto. Aunque hemos podido constatar que la formación inicial (FI) recibida no presta mucha atención a la particularidad de ser docente en la ER, lo que le crea cierta impotencia cuando se accede a este escenario (Barba, 2011; Gil, 2010; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008).

Por su parte, López-Pastor et al. (2006) argumentan que este desfase es más acusado cuando hacemos referencia a la formación del maestro/a de EF, donde además de la singularidad de la ER, se añade las características específicas de la enseñanza de la materia.

Desde este marco, es preciso reflexionar sobre la necesidad de contemplar la ER en la formación del profesorado de EF, orientándola al desarrollo de competencias profesionales vinculadas con el *saber* y *saber hacer*, *saber ser* desde una perspectiva reflexiva, crítica e innovadora, además de adaptarse a la diversidad de los contextos escolares. Sin embargo, en relación con las competencias clave, el maestro/a con independencia del contexto en el que intervenga, debe saber responder a las demandas de una sociedad en continuo cambio. En este marco, Méndez & Conde (2018), identifica diez características propias del buen docente: entusiasta, creativo, con sentido del humor, que desafía a los alumnos y las alumnas, alentador, paciente, que no se da por vencido, se interesa por el alumnado, conocedor de la gramática, disponible para atender al alumnado, que sea justo, y que deje su bagaje emocional fuera del aula; organizadas en cuatro áreas: características afectivas,

habilidades (creatividad, abierto a nuevos desafíos), técnicas de gestión del aula y conocimientos académicos.

Una primera aproximación a la realidad del docente nos ha permitido conocer que la ER suele ser el primer destino profesional del maestro/a de EF, que le crea cierta inseguridad y presión, provocando el denominado por Veenman (1988) “shock con la realidad”. Entre las causas que provocan esta situación está el desconocimiento de estos contextos singulares y la dificultad para adaptar los aprendizajes adquiridos a una realidad educativa cambiante e incierta.

La investigación que se presenta pretende conocer y entender las posibles carencias de formación del profesorado para desarrollar su práctica docente en la ER, tratando de comprender las singularidades que tiene, así como las posibilidades y limitaciones que presenta a los maestros y maestras para desarrollar la asignatura de EF.

Los resultados obtenidos pretenden delimitar unas líneas de actuación básicas para enfocar la formación (inicial y permanente) del profesorado, con el fin de mejorar las competencias del docente de EF de la ER.

Metodología

El diseño y el proceso de la investigación que se ha llevado a cabo, se ha fundamentado en el paradigma cualitativo, descriptivo e interpretativo (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2012; Gimeno & Pérez-Gómez, 1995; Goetz & LeCompte, 1988; Popkewitz, 1988 y Stake, 1990, 1998). El Estudio de Casos (EC) se presenta como una oportunidad para comprender, a través de las creencias y pensamientos de los protagonistas, cuál es la consideración de la ER en la FI. Se ha podido acceder a la visión de los protagonistas por medio de un estudio multicase instrumental, ya que como bien señala Stake (1985), es una excusa para comprender en profundidad una realidad concreta.

En definitiva, una forma de obtener la comprensión contextualizada de la realidad seleccionada. Una estrategia para penetrar en la realidad (Wolcott, 1990 y Yin, 1989), que permite, como señala Stake (1998), “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Nuestro propósito se dirige a profundizar en situaciones y campos particulares, referidos a la ER, para obtener conocimientos (Martínez-Bonafé, 1990; Martínez-Rodríguez, 1990).

Teniendo en cuenta el método elegido para abordar el estudio, la Figura 1 muestra la estructura conceptual en la que se genera y desarrolla el caso.

Funciones

Las funciones que pretende abordar el EC, se orientan a: profundizar en la formación del maestro y de la maestra de EF; analizar y comprender el contexto específico de la ER; valorar la especificidad de la enseñanza de la EF e indagar sobre la presencia de la ER en la Mención de EF en el Grado de Educación Primaria de las Universidades vinculadas a los protagonistas.

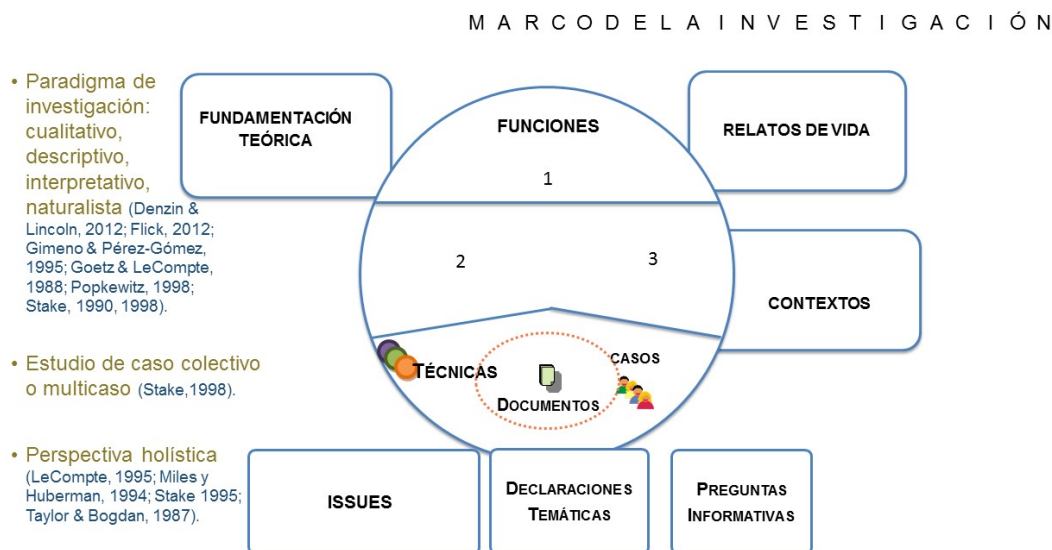


Figura 1. Estructura conceptual en la que se genera y desarrolla el caso.

[Fuente: elaboración propia a partir del modelo de Jorrín, I.M. (2006). *Perfil Formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid]

Contextos

Para la comprensión del caso, se ha revisado, la literatura relacionada con la ER y la EF y los Planes de Estudios de diferentes Universidades. Además, se ha recogido la percepción de los docentes vinculados, desde diferentes perspectivas, a la EF de la ER.

Interrogantes (issues) y declaraciones temáticas

En la estructura conceptual del EC quedan enmarcados los “issues” o interrogantes de partida, recogidos en la Figura 2, que han guiado todo el proceso de investigación y que nos permiten darles respuesta desde: (1) declaraciones temáticas o grandes temas de la investigación; (2) preguntas informativas que, a su vez, concretan las declaraciones temáticas (Stake, 1998).

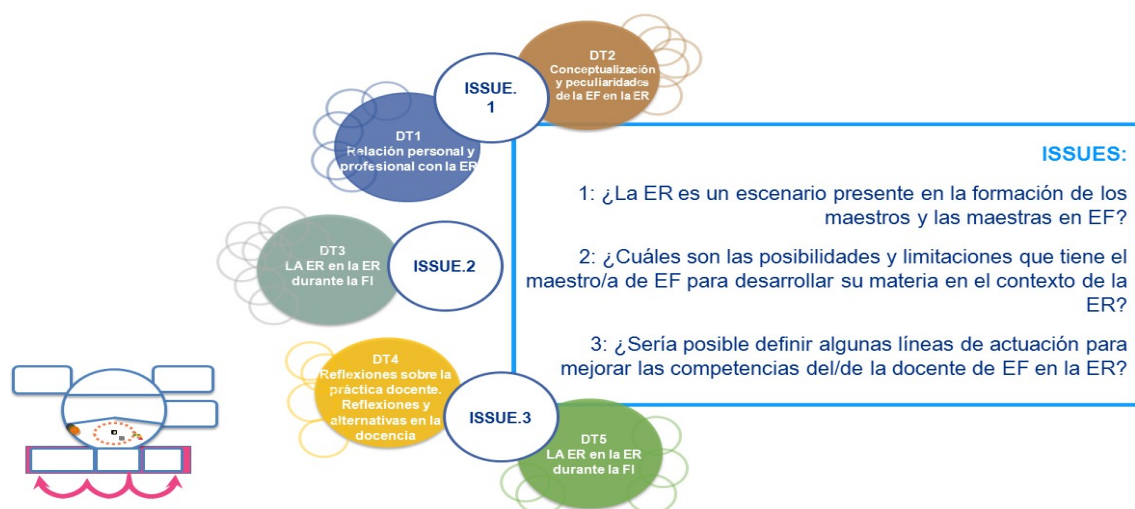


Figura 2. Correspondencia entre los Issues y las declaraciones temáticas del estudio.

[Fuente: elaboración propia partir del modelo de Gallego, V. (2016). *El aprendizaje ubicuo en educación física en el medio natural: un estudio de caso* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid]

Quintain o fin último

Los interrogantes propuestos (o issues) nos han llevado hasta el fin último de la investigación (Quintain):

¿Podríamos hacer algunas recomendaciones para la consideración y el tratamiento de la EE en la ER en los Planes de Formación del maestro y la maestra?

Por su parte, el aserto (a modo de hipótesis) que se ha corroborado con los resultados obtenidos se concreta en “Consideramos que la ER debe ser un escenario (contexto) incluido en la formación de maestros y maestras de EF. De este modo, se podrán formular algunas consideraciones para el desarrollo de las competencias de los maestros y las maestras de EF en relación con la ER”.

Recogida de información, credibilidad y aspectos éticos

Las técnicas empleadas para extraer la información de la realidad, que aparecen en la Figura 3, se han centrado fundamentalmente en la realización de entrevistas en profundidad a los protagonistas del estudio (diferentes informantes relacionados con la EF de la ER). Estas entrevistas han tenido lugar durante sesiones presenciales, previamente pactadas, entre la investigadora y el entrevistado. En ocasiones, ha sido necesario hacer una segunda sesión para profundizar sobre algún aspecto concreto que estaba incompleto. Posteriormente, han sido transcritas y entregadas a cada entrevistado a fin de obtener la confirmación del registro.

Esta información se ha complementado con: 1) los relatos de vida de alguno de los maestros participantes; 2) documentos oficiales, personales y de la autoría de los protagonistas; 3) la realización de un grupo focal con otras personas relacionadas con la formación de docentes, sensibles a las particularidades del contexto de la ER.



Figura 3. Técnicas, documentos y casos de la investigación.

[Fuente: elaboración propia partir del modelo de Gallego, V. (2016). *El aprendizaje ubicuo en educación física en el medio natural: un estudio de caso* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid]

En el análisis de la información se ha tenido en cuenta el modelo de esquemas y tareas de procedimientos propuesto por Miles y Huberman (1994). El rigor del estudio ha quedado garantizado por la credibilidad (trabajo prolongado, triangulación...), la dependencia (métodos solapados), transferibilidad (recogida de abundantes datos, descripciones minuciosas de los mismos...), confirmabilidad (triangulación, reflexión...). También se han tenido en cuenta las consideraciones éticas en la relación que se ha mantenido con los informantes, preservando su anonimato y teniendo presentes sus aportaciones finales al estudio.

Resultados, análisis y discusión

En el análisis de la realidad se ha tenido en cuenta el conjunto de los casos individuales seleccionados. La información obtenida también se ha confrontado con los resultados obtenidos en la revisión de otros estudios previos sobre la EF y la ER. Las declaraciones temáticas específicas y aglutinadoras propuestas en la estructura del estudio multicaseos, nos han permitido desvelar los temas de investigación o issues abordados. En este marco, se extraen como consideraciones más relevantes, las siguientes: 1) Preocupaciones y referentes docentes del maestro y de la maestra con la ER; 2) Perfil profesional y competencias docentes que se deberían adquirir en la FI para la práctica docente en la ER; 3) Modelo docente de maestro y de maestra de EF en la ER; 4) Posibilidades y limitaciones de la ER en la formación de maestros y maestras de EF; 5) retos profesionales para visibilizar la ER en la FI.

El estudio realizado por Bustos (2006), sobre los grupos multigrado en Educación Primaria en Andalucía, reveló una situación significativa referente a este hecho, destacando que: el 95,6% del profesorado entrevistado no realizó las prácticas de enseñanza en escuelas rurales frente al 4,40% que sí lo hicieron; que el 64% consideraba que su actividad docente en un centro rural realizada durante su FI fue nada adecuada o muy poco; frente al 20% que opinaba que era poco adecuada; el 13,60% ni adecuada ni inadecuada; el 2% bastante adecuada; y, el 0,40% muy adecuada o mucho.

Abós & López-Hernández (2000); Fernández-González, Madera & Sabín (2000), apoyan los resultados encontrados sobre el olvido de la ER en los Planes de Estudios de las Facultades de Formación de Profesorado, cuestionando su preparación para adaptarse al contexto rural y asumiendo que la formación de los maestros y las maestras rurales empieza cuando ponen por primera vez los pies en la ER (Feu, 2003). Es evidente que el profesorado debe estar preparado para formar ciudadanos íntegros y comprometidos, cualquiera que sea el contexto en el que vivan; además, debe estar formado para afrontar sus funciones docentes en diferentes contextos (Abós, 2011).

Preocupaciones y referentes docentes del maestro y de la maestra con la ER

- Desprestigio de la ER frente a la escuela urbana ordinaria como han constatado otros estudios (Ortega, 1995; Ruiz-Omeñaca, 2008), en los que se observa que un sector del profesorado concibe la ER como una Escuela de segunda.
- La Administración Educativa y la Comunidad Científica en general, muestra desinterés hacia la ER, lo que justifica que los apoyos curriculares de prescripción legal tengan una visión urbana alejada de las particularidades de la ER. Y que los estudios relativos a ella sean, además de escasos, poco valorados por la Comunidad Científica.
- La función de socialización de la escuela queda comprometida por su propia estructura organizativa y que condiciona la enseñanza de ciertos contenidos de EF como el de iniciación deportiva, al haber grupos reducidos y heterogéneos, con edades cronológicas diferentes (Barba, 2011; Bustos, 2006, 2011; Linhares & Reis, 2016; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Roche, 1993; Ruiz-Omeñaca, 2008).

Sin embargo, existen modos de paliar estas condiciones del contexto, empleando modelos comprensivos, modelos de responsabilidad personal y social, o bien, con la realización de encuentros, intercambios con otros centros, jornadas de agrupamiento en los Colegios Rurales Agrupados (López-Pastor et al., 2006).

- La enseñanza de la EF en la ER se desarrolla, por lo general, en aulas multigrado, que requiere de una gran autonomía por parte del alumnado.

Perfil profesional y competencias docentes que se deberían adquirir en la FI

En lo que se refiere al perfil profesional del maestro y maestra de EF de la ER, en la línea de lo que destacan algunos autores y autoras (Abós, 2011; Barba, 2011; Boix, 1995, 2004; Bustos, 2006; Carmena y Regidor, 1985; Cortés et al., 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León et al., 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008; Uriel, 2002), hemos podido constatar, a través de las palabras de nuestros informantes, que, salvo excepciones, no se les prepara para iniciar su labor de docente en la ER, aunque paradójicamente, buena parte de ellos, la ER es su primer destino, tal como refrendan algunos estudios (Barba, 2011; Bustos, 2006; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008).

En cuanto a las competencias profesionales que se valoran como prioritarias para ser docente de EF en la ER se señalan: (1) Diseñar e intervenir en contextos diversos; (2) Comunicarse de manera adecuada, articulando el discurso, flexibilizándolo y adaptándolo a la diversidad del aula multigrado; (3) Crear e innovar acorde con el contexto rural; (4) Participar e involucrarse de manera activa en la comunidad; (5) Reflexionar y ser crítico, implicándose en la mejora de la comunidad en la que está sumida la Escuela y en la práctica docente.

Modelo docente de maestro y de maestra de EF en la ER

La diversidad dentro de las aulas multigrado condiciona la actuación de maestros y maestras, requiriéndole una permanente adaptación de su acción docente. En este marco, resulta imprescindible la reflexión sobre la propia práctica, para buscar respuestas metodológicas y diseños didácticos contextualizados.

La necesidad de dar respuesta a la enseñanza en la ER ha generado una corriente pedagógica particular, como resaltan algunos estudios (Boix, 2004; López-Pastor, 2002;

Ruiz-Omeñaca, 2008)), que viene motivada, fundamentalmente, por la necesidad de buscar respuesta a una realidad particular. Incluso, uno de los informantes de nuestro estudio, apunta que algunos movimientos pedagógicos alternativos como los de Freinet, Neill, Barbiana, Freire, entre otros, han sido promotores de prácticas propias de la ER. En este marco se pueden destacar prácticas pedagógicas integradoras que respetan la diversidad, a la vez que fomentan las relaciones con el medio natural e integran el medio social del estudiante en el aula (Barba, 2002, 2006b; 2011; Cortés et. al., 2002; Costa, Dueso, Pedrós & Vidal, 2006; Linhares & Reis, 2016, López-Pastor, 2006; López-Rodríguez, 2001 Ruiz-Omeñaca, 2008).

Posibilidades y limitaciones de la ER en la formación de maestros y maestras de EF

Hemos podido comprender que los tópicos vinculados a la ER están ligados a la actitud personal con la que se enfrenta el docente a su labor profesional, tal como lo han ratificado los informantes del estudio. La FI para la ER debería centrarse en (re)pensar la propia acción docente y la forma de resolver situaciones de diversidad en el aula, tratando de entender que las dificultades puedan ser puntos de encuentro para reflexionar e investigar sobre la práctica educativa en cada contexto particular. Además, es deseable provocar una ruptura con el modelo único de EF como es el urbano (Barba, 2011; Cortés et al, 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ponce de León, Sanz & Bravo, 2002; Ruiz-Omeñaca 2008; Uriel, 2002).

Retos profesionales para visibilizar la ER en la FI

Las reflexiones sobre la propia práctica docente deben conducir al profesorado a buscar nuevas líneas de proyección y espacios de formación para generar una EF alternativa para la ER. Los informantes del estudio y diferentes trabajos revisados (Barba, 2011; López-Pastor et al., 2006; Pedraza, 2011; Ruiz-Omeñaca 2008) coinciden en valorar la importancia de conectar la Escuela y la Universidad para vincular la realidad educativa con el desarrollo profesional.

Reflexiones finales

La investigación desarrollada muestra la necesidad de poner en valor la formación del maestro/a de EF de la ER. Los estudios previos sobre ER se centran en destacar las particularidades de este contexto singular, pero en pocas ocasiones se ha cuestionado cuáles son las necesidades formativas del maestro/a de EF para ejercer su labor profesional en una escuela (la rural) con condiciones diferentes al modelo de escuela que se trata en la formación inicial.

A continuación, queremos exponer las consideraciones finales de nuestra investigación, respondiendo a los interrogantes iniciales (issues).

ISSUE 1: ¿La ER es un escenario presente en la formación de los maestros y las maestras en EF?

- La ER se ha convertido en un tema residual y sin ningún interés para la Comunidad Científica y Educativa. La mayor implicación de las Administraciones Educativas con la ER, fue con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Con la Ley Educativa vigente, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), los apoyos curriculares de prescripción legal se caracterizan por mantener una visión urbana que no atiende al mundo rural, ni promueve un currículo propio

para la ER, arriesgando su existencia. Las publicaciones relacionadas con la ER son escasas y los trabajos relacionados con la formación inicial en la ER son inexistentes.

- El análisis realizado por Abós, (2011), sobre la regulación de los títulos (Orden ECI/3857/2007), demuestra que no existe una referencia explícita a la ER. En los Planes de Estudios revisados, 1993/1999-2000-2003, de la ya extinguida titulación de Maestro especialidad: EF, tan solo se encuentra una referencia explícita a la ER en la asignatura de Organización del Centro Escolar, en 3º curso de la titulación.
- El modelo actual de FI, no se ajusta a las exigencias que marca la escuela en un entorno rural. El alumnado no adquiere las competencias para organizar la Programación Didáctica y de Aula aplicable a las aulas multigrado de la ER. El profesorado destinado a la ER es “portador de esquemas urbanos” aprendidos a lo largo de la FI, maestros y maestras nóveles, sin experiencia en la ER y como especialistas de EF suelen ser maestros y maestras itinerantes. Por ello debe tratar de adaptar sus aprendizajes y vivencias a un contexto rural; además, de elaborar materiales curriculares a sus condiciones concretas.
- La programación en EF en la ER se diferencia del resto en tanto que no hace uso del libro de texto, sin obviar la particularidad de tener que adaptarla a las condiciones del propio contexto de enseñanza, así como a los tramos de edad tan dispares que suelen coincidir en la misma sesión (a veces, incluso, más de seis años). Es necesaria una transformación del pensamiento pragmático de los maestros y las maestras de EF en la ER. Es responsabilidad del profesorado de EF atender a la diversidad que manifiesta las aulas multigrado. La complejidad se centra en situaciones ludomotrices que requieran de un número elevado de participantes; cuyo material e instalaciones además de escasas, presentan limitaciones, aunque se traten de paliar con los recursos naturales.
- Las necesidades que plantea la EF en la ER son complejas, tanto por la diversidad del aula como por los escasos recursos con los que se cuenta para impartir la clase, entre otros. Esto ha puesto en evidencia la prioridad de adquirir ciertas competencias docentes, entre las que resaltan: programar las actividades de enseñanza aprendizaje para ámbitos específicos; comunicarse con eficacia articulando un discurso, flexible y adaptarlo a la diversidad de las aulas multigrado; tener un pensamiento reflexivo y crítico, como una de las formas de mejorar la comunidad en la que está inmersa la Escuela y la práctica docente.

ISSUE 2: ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que tiene el maestro y la maestra de EF para desarrollar su materia en el contexto de la ER?

Hemos observado, que los tópicos que aparecen en el discurso de los maestros y de las maestras de EF en la ER, están vinculados a:

- Indefinición del perfil del docente de EF en la ER.
- Escasa FI sobre la ER.
- Transmisión de modelos vividos y aprendidos durante la FI a la ER sin atender al contexto.
- Sensación de soledad y aislamiento.

- Aumento del número de alumnos y alumnas en EF de la ER, además de la multigraduación.
- Particularidad de los procesos de socialización del alumnado de la ER.
- Falta de instalaciones y material específico para el desarrollo de las sesiones de EF.

En este sentido, superar las limitaciones que presenta la ER, requiere romper con la visión homogeneizadora de la EF desde un enfoque eminentemente urbano, modificando la manera de pensar o de ser docente (Campos, 2016).

ISSUE 3: ¿Sería posible definir algunas líneas de actuación para mejorar las competencias del docente de EF en la ER?

Las competencias del docente de EF para la ER deben concretarse en saber programar y gestionar el aula atendiendo a las particularidades de la EF en la ER, desde un enfoque transversal, interdisciplinar y globalizador. Se precisa generar diversos escenarios formativos acordes con sus necesidades, entre los que resaltamos por su impacto pedagógico: seminarios permanentes y grupos de trabajo inter-nivelares; congresos, jornadas y cursos donde se intercambien experiencias, se ofrezcan perspectivas diferentes y se trasmitan nuevos modelos de práctica. Además, sería necesario apoyar las prácticas que ayuden a visibilizar la EF de la ER y se dirijan a crear sinergias entre Escuela y Universidad.

Contribuciones y prospectiva

Para finalizar queremos sugerir algunas recomendaciones para visibilizar el valor de la formación del maestro/a de la ER, argumentadas desde tres pilares: los planes de estudio, la formación en competencias y la conexión Universidad-Escuela.

- La presencia de la ER en los Planes de Estudios del maestro/a de EF.
 - Como contenido transversal.
 - Ofertando itinerarios de investigación.
 - Mejorando los procesos de comunicación.
 - Generando seminarios permanentes y grupos de trabajo inter-nivelares.
- La formación del profesorado de EF basada en competencias clave, necesarias para atender y comprender la dimensión pedagógica-didáctica propias de la EF en la ER.
 - Profundizar y analizar en el contexto educativo que presenta la EF en la ER.
 - Diseño de estrategias metodológicas con enfoques para la EF en la ER.
 - Programar por proyectos inter-ciclos, Programaciones Didácticas y Programaciones de Aula de EF, que atiendan la diversidad de las aulas multigrado.
- Conectar la Universidad y Escuela, vinculando la formación teórica y práctica del maestro/a de la ER.

- Convertir el practicum en una posibilidad para crear colaboraciones entre la Universidad y el desarrollo profesional del docente de la ER.

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>
- Abós, P., & López-Hernández, A. (2000). Formación Inicial del profesorado y Escuela Rural: perspectivas de futuro. *Anuario de pedagogía*, 2, 121-135
- Barba, J.J. (2002). Teatro de sombras: la experiencia de un alumno en prácticas en la elaboración y puesta en prácticas de una unidad didáctica. *Cuadernos Pastopas*, 1, 27-32.
- Barba, J.J. (2006a). *Aprendiendo a ser maestro en una Escuela Unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón: MCEP.
- Barba, J.J. (2006b). Deslizándonos por la nieve en la Escuela Rural. *Efdeportes.com*, 10(94). Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- 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.
- Barba, J.J., & Pedraza, M.A. (2003). La iniciación deportiva y su aplicación a nivel escolar. En F. Ruiz y E.P. González del Hoyo (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de FEADef* (pp. 433-438). Valladolid: AVAPEF.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2003). Escuela Rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Erural. Educación, Cultura y Desarrollo*, 1(1), 1-8.
- 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. (2009). La Escuela Rural Española ante un contexto de transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Bustos, A. (2012). *La Escuela Rural*. Granada: Octaedro.
- Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 273-287.
- Carmena, G., & Regidor, J.G. (1985). *La Escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.
- Cortés, N., Gutiérrez, C., Lena, C., Martínez, S., Saludes, P., & Sandín, M. (2002). Una Educación física diferente para una Escuela diferente. *La Escuela Rural. Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 9, 7-19.

- Costa, S., M., Dueso, M^a. J., Pedrós, C., & Vidal, C. (2006). Unidades didácticas adaptadas a la Escuela Rural del CPR del Monzón: orientación en la Escuela Rural. 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. 137-139). Madrid: Miño y Dávila.
- Denzin, N.K., & 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.
- Fernández-González, G., Madera, M., & Sabín, I. (2000). *Una investigación sobre los centros rurales agrupados de Asturias*. Gijón: UNED-Centro asociado de Asturias. Recuperado de <http://www.uned.es/ca-gijon/web/actividad/publica/entemu01/a6.PDF>
- Feu, J. (2003). La Escuela Rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallego, V. (2016). *El aprendizaje ubicuo en educación física en el medio natural: un estudio de caso* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- 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>
- Gimeno, J. & Pérez-Gómez, Á.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J., & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata/MEC.
- 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.
- Jorrín, I. M. (2006). *Perfil Formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, de 4 de octubre de 2013.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, 295, de 13 de diciembre de 2013.
- Linhares, E., & Reis, P. (2016). The challenges of integrating the discussion of controversial issues in initial teacher training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 75-87.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R., López-Pastor, E., Gonzalo, L.A., Martín, C., & 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.
- López-Rodríguez, J. C. (2001). Inglés en la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 30-33.
- Lupión-Cobos, T., & Gallego-García, M.M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144.
- Martínez-Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68) Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martínez-Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Méndez, J.M. & Conde, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-31.
- Miles, M.B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- Orden Ministerial ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro y maestra /a en Educación Primaria. BOE, 312, de sábado 29 de diciembre.
- Ortega, M. A. (1995). *La Parienta Pobre (Significante y significados de la Escuela Rural)*. Madrid: MEC/CIDE
- 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., Bravo, E., & Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347.
- Ponce de León, A., Sanz, E., & 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.
- Raso, F., & Corchón, E. (2002). La Escuela Rural del siglo XXI: la Educación del nuevo milenio. En L. Delgado & al. (Coords), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (pp. 1095-1100). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Roche, P. (1993). *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva Escuela Rural*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2008). *Educación física para la Escuela Rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: Inde.
- Santos-Pastor, M. L (2000). *Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L.F. (2011). Las actividades en el medio natural en la Educación física de la Escuela Rural. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 220-233.
- Soler, J. (2001). Aprender a ser maestro en la Escuela Rural. Reflexiones sobre la Formación Inicial y permanente del profesorado de Escuela Rural. En *Actas Iº Congreso Escuela Rural de Aragón* (pp. 75-89).
- 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.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor. Un análisis de la Formación Inicial. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Bilbao: Narcea.
- Wolcott, H. (1990). *Writing up qualitative research*. Londres: Sage
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: Sage.